



Ministerstvo šolstva
Slovenske republike



Profil vykonávacích politických nástrojov jazykového vzdelávania

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

ISBN 978-80-89225-41-5



9 788089 225415

**Profil vykonávacích politických nástrojov jazykového
vzdelávania**

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Publikácia vyšla v spolupráci s Ministerstvom školstva Slovenskej republiky, Divíziou jazykovej politiky Rady Európy a je spolufinancovaná Európskym sociálnym fondom v rámci riešenia projektu *Prehĺbenie efektívnosti vyučovania cudzích jazykov v súvislosti so vstupom Slovenska do EÚ*.

Požiadavku vypracovania Profilu odsúhlasil Úrad Výboru riadenia výchovy a vzdelávania Rady Európy

Rozmnožovanie a šírenie tohto diela alebo časti akýmkoľvek spôsobom bez výslovného písomného súhlasu vydavateľa je porušením autorského zákona.

Profil vykonávacích politických nástrojov jazykového vzdelávania pre SR

Kolektív autorov

© **Autori**

Členovia Expertnej skupiny RE:

Daniel Coste, emeritný profesor na Ecole normale supérieure v odbore humanitných vied v Lyone, Francúzsko; spravodajca skupiny

Marisa Cavalli, výskumná pracovníčka Regionálneho inštitútu pre výskum vzdelávania vo Vallée d'Aoste; Taliansko

Alan Dobson, bývalý generálny inšpektor pre « Živé jazyky »; Veľká Británia

Johanna Panthier, Dvizia jazykovej politiky; Rada Európy

Liliana Preoteasa, riaditeľka pre školské vzdelávanie rumunského ministerstva školstva

Anna Butašová, Štátny pedagogický ústav, Univerzita Komenského

Odborný koordinátor MŠ SR: **Danica Bakossová**, Ministerstvo školstva SR

Odborný koordinátor ŠPÚ: **Darina De Jaegher**, ŠPÚ

Preklad z francúzskeho originálu: **PhDr. Mária Paľová**

Prvé vydanie, 2008

Vydal: Štátny pedagogický ústav, Pluhová 8, P.O. Box 26, 830 00 Bratislava

Vytlačila: TYPO-COL

ISBN 978-80-89225-41-5



9 788089 225415

OBSAH

Úvod a celková charakteristika

1. Úvod	7
1.1. Postupnosť z hľadiska globálnej perspektívy a ciele procesu vypracovania Profilu politických nástrojov jazykového vzdelávania	7
1.2. Proces vypracovania Profilu pre Slovenskú republiku	8
2. Celková charakteristika	9
2.1. Niekoľko údajov z dejín, demografie a hospodárstva	9
2.2. Základná charakteristika vzdelávacieho systému	11
2.3. Jazyky a kultúry vo vzájomnom kontakte : zložitý a široký kontext	11
2.4. Pozitívne prvky prechodného obdobia	13
2.5. Niekoľko základných oblastí uvažovania a perspektív	14

Štyri základné otázky

3. 3. (Dis)kontinuita príslušného stupňa vzdelávania a medzi stupňami vzdelávania 16

3.1. O problémoch kontinuity všeobecne	16
3.2. Vyučovanie slovenčiny a kontinuita	16
3.2.1. Celková situácia	16
3.2.2. Slovenčina a národnostné menšiny	17
3.3. Vyučovanie cudzích jazykov a kontinuita	17
3.4. Učebné osnovy a kontinuita	19
3.5. Učebnice a kontinuita	20

4. Vzdelávanie a príprava učiteľov 21

4.1. Postavenie a kvalifikácia učiteľov	21
4.2. Vzdelávanie a príprava učiteľov pre 1. stupeň základnej školy	21
4.3. Vzdelávanie a príprava učiteľov jazykov (2. stupeň základnej školy a strednej školy)	22
4.4. Vzdelávanie a príprava pre učiteľov menšinových jazykov a v menšinových jazykoch	23
4.4.1. Maďarský jazyk a ostatné jazyky	23
4.4.2. Rómsky jazyk	23
4.5. Dvojodborové štúdium a možnosti uplatnenia	24
4.5.1. Dvojodborové štúdium a „dvojitá kvalifikácia“	24
4.5.2. Odbor posunkový jazyk ?	24
4.5.3. Vzdelávanie a príprava nových vysokoškolských učiteľov	25
4.6. Celoživotné vzdelávanie	25

5. Budúcnosť katedier jazykov na univerzitách 25

6. Hodnotenie a uznávanie jazykových zručností	26
6.1. Hodnotenie jazykových zručností v systéme vzdelávania	26
6.1.1. <i>Vývoj a celková charakteristika</i>	26
6.1.2. <i>Postrehy o prvých externých skúškach</i>	28
6.2. Hodnotenie jazykových zručností na univerzite	29
6.3. Hodnotenie jazykových zručností mimo rámca formálneho systému vzdelávania	29

VIACJAZYČNOSŤ A PERSPEKTÍVY

7. Od plurality jazykov k pluralite politických nástrojov jazykového vzdelávania?	32
7.1. Slovenčina	32
7.1.1. <i>Národný jazyk a materinský jazyk</i>	33
7.1.2. <i>Slovenčina ako druhý jazyk</i>	34
7.1.3. <i>Slovenčina ako cudzí jazyk</i>	34
7.2. Menšinové jazyky	34
7.2.1. <i>Zdroj jazykového bohatstva alebo zdroj ťažkostí?</i>	34
7.2.2. <i>Úloha a postavenie materinského jazyka vo vzdelávaní detí národnostných menšín</i>	35
7.2.3. <i>Rozhodujúca otázka Rómov</i>	36
7.2.4. <i>Posunkový jazyk</i>	38
7.3. Cudzie jazyky	39
7.3.1. <i>Dopyt a ponuka</i>	39
7.3.2. <i>Pragmatické a vzdelávacie zretele</i>	40
7.4. Alternácia jazykov v osnovách: metodologické princípy	40
7.4.1. <i>Jazyky navzájom</i>	40
7.4.2. <i>Ako sa orientovať na multijazyčné zdroje a viacjazyčnosť</i>	41

8. O niektorých podmienkach, prioritách a prostriedkoch	42
8.1. <i>Zhodnotiť a potvrdiť výsledky vyučovania/učenia sa jazykov</i>	42
8.2. <i>Zabezpečiť budúcnosť katedier jazykov na univerzitách</i>	43
8.3. <i>Rozvíjať prípravu učiteľov jazykov a ich celoživotné vzdelávanie</i>	44
8.4. <i>Zabezpečiť kontinuitu a súdržnosť školského jazykového vzdelávania</i>	45
8.4.1. <i>Faktory súvisiace so študijnými programami pre jazyky (národný jazyk, menšinové a cudzie jazyky)</i>	45
8.4.2. <i>Faktory súvisiace s pedagogickými pomôckami a postupmi</i>	46
8.5. <i>Zabezpečiť lepšiu koordináciu medzi ústrednými inštitúciami a regionálnymi a miestnymi inštitúciami</i>	47
8.6. <i>Perspektíva viacjazyčnosti v rámci projektu vzdelávania a spoločnosti</i>	47
8.6.1. <i>Viacjazyčnosť a cudzie jazyky</i>	47
8.6.2. <i>Viacjazyčnosť a jazyky národnostných menšín</i>	48

9. Hypotézy o kurikulách	49
9.1. <i>Dva komplementárne ciele</i>	49
9.2. <i>Kontinuita pre cudzie jazyky</i>	50
9.2.1. <i>Kedy začať vyučovať cudzí jazyk ?</i>	51
9.2.2. <i>Druhý cudzí jazyk a proces zvyšovania jazykovej rozmanitosti</i>	51
9.3. <i>Posudzovanie kurikul pre jazyky v Slovenskej republike</i>	52
9.3.1. <i>Zložka výchovnovzdelávacieho projektu</i>	52
9.3.2. <i>Význam zavádzania cudzích jazykov už v prvých rokoch školskej dochádzky</i>	52
9.4. <i>Integrované a diferencované kurikulum</i>	53

Prílohy

Príloha 1 :	Niekoľko základných charakteristík slovenského systému vzdelávania	55
Príloha 2 :	Prehľadná schéma organizácie základných a stredných škôl	57
Príloha 3 :	n model učebných osnov cudzích jazykov?	59
Príloha 4 :	Stanovisko Rady Európy k vyučovaniu jazykov: viacjazyčnosť	62
Príloha 5 :	Dokumenty vyjadrujúce postoj Rady Európy k vykonávacím politickým nástrojom jazykového vzdelávania	65
Príloha 6 :	Prehľad nástrojov Rady Európy (Divízia jazykovej politiky)	66
Príloha 7 :	Návšteva Expertnej skupiny Rady Európy v Slovenskej republike (5. – 12. marec 2005)	69

Úvod a celková charakteristika

1. Úvod

1.1. Postupnosť z hľadiska globálnej perspektívy a ciele procesu vypracovania Profilu politických nástrojov jazykového vzdelávania

Divízia jazykovej politiky Rady Európy ponúka členským štátom spoluprácu a vlastnú kolektívnu skúsenosť, čím vytvára možnosť analyzovať a prehodnocovať ich orientáciu v oblasti vyučovania jazykov. Divízia jazykovej politiky Rady Európy, ktorá vypracovala tento postup, vo svojom dokumente *Hlavné smery rozvoja*¹ upresňuje, že jeho « cieľom je otvoriť členským štátom možnosť lepšie ohodnotiť vlastné jazykové politické nástroje v prostredí dialógu s Expertnou skupinou Rady Európy, so zreteľom na ďalšie možnosti vývinu nasmerovania jazykovej politiky a vzdelávania v príslušnom štáte. Pripomíname, že vypracovanie profilu jazykového vzdelávania nie je „hodnotením zvonka“. Ide o proces reflexie v rámci predstaviteľov a členov občianskej spoločnosti, pričom Expertná skupina Rady Európy zohráva úlohu katalyzátora procesu » a je tak prostredníkom dialógu, ktorý vedú medzi sebou členské štáty.

Od iných medzinárodných dohôd týkajúcich sa jazykov sa odlišuje predovšetkým tým, že

- sa prednostne zaoberá jazykmi vo vzťahu k vyučovaniu tak v rámci, ako aj mimo rámca štátnych zariadení,
- pristupuje k vyučovaniu jazykov tak, že ho neskúma izolovane, ale celostne: vyučovanie/učenie sa jazykov sa týka rovnako cudzích jazykov (na ktoré sa najčastejšie obmedzuje), ako aj národného/štátneho jazyka, regionálnych jazykov a jazykov menšín, jazykov nových populačných skupín imigrantov...

Proces vypracovania *Profilu vykonávacích politických nástrojov jazykového vzdelávania* vedie k spoločnému dokumentu (Rady Európy a zodpovedných orgánov členských štátov), *Profilu štátnych vykonávacích politických nástrojov jazykového vzdelávania*, ktorý zachytáva súčasnú situáciu v oblasti vyučovania jazykov a vytyčuje smery jej ďalšieho možného vývoja. Tento proces zahŕňa tri základné etapy:

- vypracovanie *Správy členského štátu*. Zodpovedné orgány členského štátu podajú na základe dostupných analýz informáciu o súčasnom stave a o problémoch, o ktorých diskusia prebieha, alebo ju treba znova otvoriť;
- vypracovanie *Správy Expertnej skupiny* menovanej Radou Európy, ktorej členovia sú z iných členských štátov. Tento dokument vychádza z analýzy *Správy členského štátu* a expertný tím si ju na mieste upresňuje rozhovormi s celou škálou zainteresovaných partnerov: s odborníkmi a pracovníkmi v danej oblasti, príslušníkmi občianskej spoločnosti a s vybranými zodpovednými pracovníkmi z rôznych oblastí spoločenského života, ktorých názor môže zaväziť (reprezentantov školstva, zástupcov asociácií učiteľov, podnikov, menšín...). Tento dokument spracoval spravodajca expertnej skupiny na základe kolektívnych úvah a individuálnych príspevkov členov tímu a po upresnení viacerých predbežných pracovných verzií textu dokumentu tak, ako sa postupne dosahoval konsenzus s ostatnými odborníkmi zainteresovanými na vypracovávaní projektu pre Slovenskú republiku a s autormi *Správy Slovenskej republiky* (koordinátorka Anna Butašová). *Správa Expertnej skupiny* je pomocný text, ktorý nie je určený na publikovanie, ale poslúžil ako východiskový text pre záverečnú fázu procesu, t. j. vedenie okrúhleho stola, ktorá

¹ Dokument DGIV/EDU/LANG (2002) 1 Rev. 3

predchádzala vypracovaniu záverečného dokumentu *Profil politických nástrojov jazykového vzdelávania: Slovenská republika*;

- vypracovanie tohto záverečného dokumentu na základe Správy Expertnej skupiny a reakcií a komentárov, ktoré odzneli počas okrúhleho stola odborníkov a zainteresovaných zástupcov občanov. *Profil* nadobudne záverečnú podobu v úzkej spolupráci Rady Európy a príslušného členského štátu a podlieha schváleniu kompetentnými orgánmi. Rada Európy ho vydáva vo svojich dvoch jazykoch, prípadne ho príslušné orgány vydávajú v jazyku /jazykoch príslušného štátu. Stane sa tak zdrojom informácií a úvah pre ostatné členské štáty.

Práve v procese „samohodnotenia“ sa štátu, aj pomocou analýz vonkajších pozorovateľov, sa uplatňuje „katalyzačná funkcia Rady Európy a jej spoločné a komplementárne pôsobenie. Jej snahou je nastoliť, v priestore demokratickej diskusie a vo vzťahu ku kultúre vzdelávania každého štátu, uvažovanie o danej problematike, napomáhať uplatňovaniu pozitívnych pedagogických skúseností a otvoriť priestor pre nové perspektívy.

1.2. Proces vypracovania Profilu pre Slovenskú republiku

Pokiaľ ide o Slovenskú republiku:

- požiadavku vypracovania Profilu odsúhlasil Úrad Výboru riadenia výchovy a vzdelávania Rady Európy;
- následne sa vytvorila Expertná skupina Rady Európy, ktorú tvorili:
 - Anna Butašová, členka skupiny zastupujúca Ministerstvo školstva SR,
 - Marisa Cavalli, výskumná pracovníčka Regionálneho inštitútu pre výskum vzdelávania vo Vallée d'Aoste,
 - Daniel Coste, emeritný profesor na Ecole normale supérieure v odbore humanitných vied v Lyone; spravodajca skupiny,
 - Alan Dobson, bývalý reprezentant skupiny „Živých jazykov“ inšpekcie školstva, Department of Education and Science, United Kingdom,
 - Johanna Panthier, administrátorka Divízie jazykovej politiky Rady Európy,
 - Liliana Preoteasa, Riaditeľka pre školské vzdelávanie rumunského ministerstva školstva;
- prípravné stretnutie sa uskutočnilo v Bratislave 9. a 10. júna 2004 a zúčastnili sa ho zodpovední pracovníci Ministerstva školstva SR, Anna Butašová, Johanna Panthier, Daniel Coste a zástupcovia skupiny autorov Správy Slovenskej republiky);
- Správa Slovenskej republiky bola vypracovaná a odovzdaná v januári 2005;
- rozhovory, ktoré viedla na mieste expertná skupina s predstaviteľmi slovenských orgánov a rozličných skupín, prebiehali od 5. do 12. marca 2005;
- prvý návrh Správy Expertnej skupiny posudzovali spoločne členovia skupiny a vybraní slovenskí odborníci v Štrasburgu 5. októbra 2005;
- definitívne znenie bolo pripravené v novembri 2005, po zohľadnení pripomienok slovenských odborníkov;
- okrúhly stôl, venovaný diskusii o Správe Expertnej skupiny a ďalších perspektívach, sa konal v Bratislave 17. februára 2006;
- uskutočnilo sa niekoľko následných informatívnych stretnutí, ktorých cieľom bolo doplniť a upresniť záverečnú redakciu *Profilu*.

Tento dokument má nasledujúcu štruktúru:

- analyzované prvky súčasnej situácie, opierajúce sa zväčša o údaje zo Správy Slovenskej republiky, z rozhovorov a návštev (*Analýzy s komentárom*: časti 1 až 5);
- náčrt perspektív vývoja politiky jazykového vzdelávania v Slovenskej republike (Súvislosti a perspektívy: časť 6 a 7).

Vychádza z usmernení Rady Európy v oblasti vyučovania jazykov a vykonávacích politických nástrojov jazykového vzdelávania tak, ako sú uvedené v prílohe 4, 5, 6.

Poznámka

Poznamenávame, že rovnako ako v iných štátoch, pre ktoré sa *Profil vykonávacích politických nástrojov* (ďalej Profil) vypracováva, aj v Slovenskej republike sa pripravujú štúdie a správy, ktoré sa celkovo alebo čiastočne zameriavajú na jazykovú politiku, prinajmenej vo vzťahu k menšinám. V roku 1995 ratifikovala Slovenská republika *Rámcový dohovor o ochrane štátnych menšín* a v roku 2001 *Chartu menšinových a regionálnych jazykov*². Slovenská republika predložila v zmysle *Rámcového dohovoru* Rade Európy viacero správ a jej odborné tímy k nim mohli zaujať stanovisko. Rovnako sa rešpektovala i postupnosť krokov vyplývajúcich z *Charty menšinových a regionálnych jazykov*³. Informácie, postrehy a odporúčania obsiahnuté v dokumentoch vzťahujúcich sa na rozličné normy môžu v istom ohľade dopĺňať či protirečiť predkladaným analýzám. Chceli by sme však ešte raz zdôrazniť:

- že vypracovanie Profilu nevyplýva z hodnotenia zvonka či z nejakej externej kontroly dodržiavania záväzkov dotknutých krajín v zmysle dosiahnutých dohôd alebo prístúpenia k Charte. Vyplýva z procesov, ktoré by mali byť nápomocné pri uvažovaní a prípadnom prijímaní rozhodnutí, sú prínosom tímu expertov, ktorý má mandát Rady Európy a spĺňa úlohu katalyzátora;
- že Profil sa týka všetkých jazykov, ktoré sa používajú na územní štátu, a nie len jazykov menšín. Z tejto odlišnosti hľadísk a predmetu analýzy môže vyplývať, že komentáre a návrhy k Profilu sa nebudú javiť ako v každom ohľade konvergentné s tým, čo sa týkalo cieľov vyplývajúcich z iných prístupov k danej oblasti.

2. Celková charakteristika

2.1. Niekoľko údajov z dejín, demografie a hospodárstva

Slovenská republika, teritoriálne vymedzená súčasnými hranicami, bola až do roku 1991 súčasťou Československa a jej vzniku predchádzal celý rad dejinných udalostí, z ktorých jej budúci vývoj najviac ovplyvnilo dlhodobé začlenenie do Rakúsko-Uhorskej monarchie a nadvláda jej maďarskej vetvy až do roku 1918.⁴

Nemôžeme samozrejme vynechať ani fakt, že Československo bolo od roku 1945 do roku 1989 súčasťou komunistického bloku štátov, ani to, že v posledných rokoch 20. storočia sa v dôsledku politických zmien dostali k moci tendencie alebo koalície strán, ktoré, od prípadu k prípadu, prejavili príklon k národnej orientácii, alebo k väčšej otvorenosti – čo bolo vítané – v zmysle medzinárodnej spolupráce, najmä so západnými európskymi krajinami a Európskou úniou. Slovenská republika je súčasťou Európskej únie od jej posledného rozšírenia 1. mája 2004.

Dejiny, geografia, viacnásobné zmeny hraníc a pohyb osôb mali za následok, že dnes má Slovenská republika celkom takmer 5,4 mil. obyvateľov, s nasledujúcou príslušnosťou k etnickým skupinám vyjadrenou v percentách.⁵

² Na Slovensku nadobudla Charta platnosť 1. januára 2002. Poznamenávame, že Slovenská republika koncipovala svoj ratifikačný nástroj širšie a v zmysle Časti III Charty zaručuje ochranu rozličným menšinovým a regionálnym jazykom, vrátane rómskeho.

³ Pozri webovú stránku Rady Európy (www.coe.int), časti venované právnym otázkam (čo sa týka Charty) a menšinám v časti ľudské práva (čo sa týka *Rámcovej dohody*). V oboch prípadoch sú správy týkajúce sa Slovenska dostupné na stránkach uvedených v prílohe 2 tohto dokumentu. Správa expertnej skupiny o uplatňovaní *Charty menšinových a regionálnych jazykov* na Slovensku by mala byť dostupná koncom roka 2006 alebo začiatkom roka 2007.

⁴ SSR podáva náčrt hlavných etáp historického vývoja SR.

⁵ Číselné údaje a percentá podľa sčítania v roku 1991 a 2001. Výňatok zo SSR. Pripomíname, že údaje zodpovedajú tomu, čo o sebe vyjadrili osoby pri sčítaní, s akou „národnosťou“ sa stotožnili. Môže to nepriamo ovplyvňovať hlavne údaje o rusínskej populácii, ktorej príslušníci si niekedy vyznačili ukrajinskú národnosť.

Národnostné zloženie obyvateľstva SR podľa sčítania obyvateľstva v roku 1991 a 2001

Pôvod	1991		2001	
	Počet	%	Počet	%
slovenský	4 519 328	85,68	4 614 854	85,79
maďarský	567 296	10,76	520 528	9,68
rómsky	75 802	1,44	89 920	1,67
český	52 884	1,00	44 620	0,83
rusínsky	17 197	0,33	24 201	0,45
ukrajinský	13 281	0,25	10 814	0,20
iný	28 547	0,6	74 518	1,38
spolu	5 274 335	100	5 379 455	100

Tomuto zloženiu obyvateľstva zodpovedá jeho geografické rozmiestnenie: Ukrajinci a Rusíni na východe a rovnako aj najväčšia časť Rómov. Maďari sú na juhu krajiny a vo veľkých mestách, hlavne v Bratislave; Nemci na niekoľkých malých územiach; Česi hlavne na západe.

Číselné údaje a pomery sa mohli v priebehu posledných rokov zmeniť v dôsledku demografického vývoja skupín aj celku obyvateľstva⁶, najmä pokiaľ ide o Rómov, pretože časť tohto obyvateľstva, aj napriek tomu, že žije usadlým spôsobom života, uniká sčítaniu a tiež preto, že jej príslušníci si môžu označiť príslušnosť k iným skupinám. Podľa zdrojov iných než sčítanie obyvateľstva môže rómska populácia v Slovenskej republike predstavovať 5% až 10% z celkového počtu obyvateľov⁷. Tieto vyššie čísla, ak sú smerodajné, by viedli k tomu, že rómska populácia by bola kvantitatívne porovnateľná s maďarskou menšinou a proporčne k celkovému počtu obyvateľov jedným z najväčších rómskych spoločenstiev v štáte Európy.

Musíme poznamenať, že obyvateľstvo, ktoré sa označuje za maďarskú menšinu – jedinou štátom uznanú menšinu pred rokom 1989 – je výrazne organizované, prinajmenšom dobre politicky zastúpené viacerými stranami⁸ (rozlične situovanými v politicko-ideologickom spektre). Je to ekonomicky dynamické obyvateľstvo a v celku a v porovnaní s ostatnými nie je znevýhodnené (pokiaľ ide o zamestnanosť a príjmy). Celkom inak je to so spoločenstvom Rómov: prevláda vysoká miera nezamestnanosti, nízke príjmy, absencia uznávanej elity, nízka gramotnosť a navštevovanie školy, obmedzená účasť na demokratickom živote, špecifický spôsob života, minimálna začlenenosť do občianskej spoločnosti a verejného života.

K týmto charakteristikám možno pridať ďalšie, ktoré neplatia nevyhnutne len pre tento štát, ale nie sú bez dopadov na otázky, ktoré sú predmetom tejto správy:

- výrazný rozdiel medzi mestami a vidiekom, ktorý sa za posledných pätnásť rokov ešte prehĺbil;
- rozdiel medzi regiónmi západu, východu a juhu;
- obmedzené prírodné zdroje;
- rýchly hospodársky rozvoj s vysokou mierou ekonomického rastu a liberálnou orientáciou môže – hoci len v prechodnej fáze – prehĺbiť rozdiely medzi regiónmi ako aj spoločenskými vrstvami;

Rovnako aj manželstvá uzavreté medzi osobami z rozličných spoločenstiev ovplyvňujú, v tom alebo onom smere, počty ich príslušníkov v nasledujúcej generácii (deti „zmiešaných“ manželstiev).

⁶ Demografický vývoj obyvateľstva ako celku stagnuje, preto nie je potrebné systém vzdelávania extenzívne rozširovať, ani pripravovať vyšší počet učiteľov, než je počet učiteľov odchádzajúcich do dôchodku.

⁷ „Na Slovensku sa počet rómskeho obyvateľstva pohybuje od 350 000 do 500 000, čo predstavuje 7 až 10% z celkového počtu obyvateľov“, môžeme sa dočítať na internetovej stránke Kanadskej agentúry pre medzinárodný rozvoj (www.acdi-cida.gc.ca). Mohli by sme uviesť aj viac príkladov odhadu percentuálneho zastúpenia, ale nazdávame sa, že reálny základný odhad predstavuje počet 300 000 – 350 000.

⁸ Podľa viacerých zdrojov počet študentov maďarskej menšiny na univerzitách je nižší než počet slovenskej väčšiny.

- relatívny nedostatok štátnych prostriedkov v oblasti verejných služieb a rozdiely v mzdách vo verejnom sektore (najmä štátnych zamestnancov) a v sektore rozvoja trhovej ekonomiky.

2.2. Základná charakteristika vzdelávacieho systému

Nepokladáme za potrebné opäť sa vracat' k štruktúre systému vzdelávania, ktorý detailne opisuje SSR a o ktorom sa ešte zmienime aj ďalej. Ale rozvedieme v niekoľkých bodoch dôležité informácie, ktoré vyplynuli aj z rozhovorov expertnej skupiny so slovenskými zainteresovanými počas jej návštevy:

- Skladba a spôsob fungovania vzdelávacích zariadení je zložitá, má isté obmedzenia vyplývajúce z uzavretosti a je stále poznačená predchádzajúcim historickým obdobím komunistického režimu.
- Nový zákon o vzdelávaní, ktorého sa tak dožadoval projekt *Milénium 2000*⁹ (a ktorého komentáre o nefunkčnosti a nedostatkoch organizácie školského systému sú neobyčajne jasné), bol v čase návštevy expertnej skupiny v štádiu prípravy.
- Súčasný pomer medzi všeobecným vzdelávaním a odborným vzdelávaním¹⁰ je v prospech odborného vzdelávania, vzhľadom na rozvoj štátu je neprimeraný poznatkovej úrovni obyvateľstva a miere dostupnosti univerzitného štúdia.¹¹
- Aj vývoj univerzitného vzdelávania prekonáva napätie vyplývajúce z organizácie poznamenatej predchádzajúcim režimom a perspektívou otvárania sa a nasledovania štátov Európskej únie v rámci „Boloňského procesu“ reformy a uznávania odborov, špecializácií a diplomov.
- V roku 2000 (*Milénium*) bolo iba 3,7% HDP určených na vzdelávanie, kým európsky priemer predstavoval 6,3%, odvtedy sa situácia zlepšila, ale i tak tu treba vyvinúť ešte veľké úsilie.
- Hoci v oblasti vzdelávania pracuje najväčší počet zamestnancov s vysokoškolským vzdelaním, priemerná mzda tu zaostáva v porovnaní s inými povolaniami, ktoré si vyžadujú porovnateľné vzdelanie, veľmi nízka.

Tento stav vecí – ako ho vidia samotní slovenskí zodpovední pracovníci¹¹ – by sa dnes mohol, *mutatis mutandis*, vzťahovať aj na iné štáty. Dôležité je, že sa v ňom objavujú znepokojujúce momenty, ktoré by mohli svojou povahou priamo alebo nepriamo ovplyvniť vykonávacie politické nástroje jazykového vzdelávania.

2.3. Jazyky a kultúry vo vzájomnom kontakte : zložitý a široký kontext

Slovenská republika susedí s Rakúskom, Českou republikou, Poľskom, Ukrajinou a Maďarskom. Ako sme už uviedli, hranice územia ako aj vzťahy s okolitým obyvateľstvom sa v priebehu dejín menili: od vzťahov pričlenenia územia, nadvlády, konfliktov až po dobré susedské vzťahy. Dnes takmer nejestvuje slovenská rodina, ktorá by nemala vzťahy, alebo by nebola príbuzensky spätá, v súčasnosti alebo v blízkej minulosti, s rodinami susedných štátov. Jazyky a kultúry sú tak v stálom kontakte a existuje tu silné povedomie plurality, a to bez ohľadu na to, aký silný je pocit príslušnosti k slovenskej národnej entite.

V jazykovej rovine sa prítomnosť multijazyčnosti v zmysle blízkosti alebo vzdialenosti jazykov susedov zohľadňuje tým ľahšie, že sa prejavuje vo vnútri krajiny. Sociálna a susedská multijazyčnosť sa u väčšej časti obyvateľstva opiera o dvoj-/viacjazyčnosť jednotlivcov a v mnohých prípadoch aj o používanie viacerých jazykov v rámci rodiny.

⁹ Osobitne v správe *Millenium – The National Programme of Training and Education in the Slovak Republic for Forthcoming 15-20 years* publikovanej v roku 2000, na ktorú sa budeme odvolávať ešte ďalej, obvykle pod skráteným názvom *Správa Milénium*.

¹⁰ Podľa štatistických údajov Ústavu informácií a prognóz školstva na rok 2004, 22% žiakov pokračuje v strednom všeobecnom vzdelávaní a 78 % žiakov pokračuje strednom odbornom vzdelávaní.

¹¹ Osobitne v správe *Milénium*.

Jazyky susedov môžu byť jazyky príbuzné, a teda blízkosťou stavby a slovnej zásoby umožňujúce rozličný stupeň vzájomného porozumenia. Aj bez upresňovania vzťahov medzi slovenčinou a češtinou¹², či ukrajinčinou a rusínčinou môžeme skrátka konštatovať, že slovenčinu, poľštinu, ukrajinčinu a rusínčinu spájajú mnohoraké väzby a že ruština ako ďalší „blízky“ jazyk sa tu aj z historického hľadiska používala často. Tieto jazykové okolnosti individuálne (ne)podporené viacjazyčnosťou sú v každom prípade priaznivé pre uvažovanie o pluralite jazykov a vzťahov medzi nimi. Situácii napomáha aj používanie maďarčiny (a do istej miery aj nemčiny) na verejnosti a v médiách, čo uvažovanie obohacuje o priamu skúsenosť s jazykmi nepodobnými slovenčine¹³.

Táto otvorenosť voči jazykom a záujem o ne sa však ani v prostredí jazykovo tak podnetnom a bohatom ako v Slovenskej republike neobjavuje sama odseba. Všetky jazyky ale nemajú v očiach spoločenských aktérov rovnakú hodnotu, nespájajú sa nimi rovnako neutrálne predstavy, nemajú rovnaké postavenie vo verejnom a školskom prostredí. Môže sa prejavovať aj odmietanie a odstup, a to tým zreteľnejšie, čím viac sa napríklad zdôrazňuje špecifické postavenie národného jazyka.

Súčasný politický a hospodársky vývoj prináša záujem a dopyt po veľkých medzinárodných jazykoch a tak ako spočiatku ruština, podobne ako aj v ostatných štátoch bývalého „sovietskeho bloku“, pozície stratila (hoci staršie generácie jej stále dobre rozumejú a strata pozície sa odvtedy stabilizovala), tak výrazne nastúpila angličtina a jej spoločenské ohodnotenie je rovnaké ako v iných štátoch Európy. V menšej miere to platí o nemčine a francúzštine, o ktoré je tiež záujem, predovšetkým v regiónoch, kde veľké medzinárodné spoločnosti postavili svoje podniky¹⁴. Vstup Slovenska do Európskej únie v roku 2004 mohol byť príležitosťou pre túto multilingválnu krajinu, aby sa dôležitosť jazykov v otvorenom medzinárodnom priestore dostala viac do povedomia a aby sa lepšie zhodnotili domáce zdroje v tejto oblasti, ale mnohí aktéri občianskej spoločnosti a školstva sa vyjadrili tak, že by bolo lepšie zamerať sa ešte viac na angličtinu, než na širšie spektrum jazykov.

Skrátka, Slovenská republika vďaka dejinám, prostrediu, pôvodu a zloženiu obyvateľstva a zmenám, ktoré sa tu udiali za posledných pätnásť rokov, má mnohoraké jazykové zdroje: „interné“, vyplývajúce skôr z kultúrneho dedičstva a potom tie, kde sa jazyk vníma viac ako nástroj a/alebo interkultúrna nevyhnutnosť vyplývajúca z dynamiky otvorenosti a rastúcej medzinárodnej výmeny a pohybu. Ale dá sa povedať, že zdroje sa nevyužívajú vždy naplno, že nie sú úplne identifikované a zhodnotené a že najmä systém vzdelávania pri svojej súčasnej organizácii nereaguje v tejto oblasti dostatočne pružne.

K týmto všeobecným pozorovaniam o jazykoch a kultúrach vo vzájomnom kontakte pripájame ešte tri subjektívnejšie poznámky.

- Celkovo tu nevidno žiadne špecifické napätie týkajúce sa slovenčiny ako národného jazyka. Samozrejme, že tu existuje legitímne úsilie vymedziť a udržať vlastnú identitu jazyka vo vzťahu k iným jazykom, dbať o jazykovú normu a odovzdávať jeho kultúrnu hodnotu a zároveň udržiavať a rozvíjať jeho vyjadrovaciu a komunikačnú úroveň vo svete rýchlych zmien. Ale na rozdiel od toho, čo možno pozorovať inde, sa toto úsilie, hoci aj niekedy poznačené snahou o normatívnosť a starostlivosťou o kvalitu používania jazyka (napr. v médiách), neprejavuje obavami a zdržanlivým postojom voči vyučovaniu niektorého cudzieho jazyka už od predškolského veku. Národný jazyk sa tu neprezentuje, nevníma – a celkom iste ani neprežíva – ako ohrozené dedičstvo, ktoré treba zachraňovať v záujme jeho zachovania. Ale pre niektoré orgány a inštitúcie je dôsledná ochrana

¹² Expertnú skupinu zaskočilo, že väčšina diskutujúcich – vrátane ľudí z akademického prostredia a odborníkov na jazyky – zdôrazňovala skôr rozdiely medzi češtinou a slovenčinou, než ich zjavnú a výraznú príbuznosť.

¹³ Samozrejme, že toto pozadie si treba predstaviť v obrátenom slede, keď myslíme na maďarských hovoriacich. Ukazuje sa, že v školskom prostredí, ako sme zaznamenali počas návštevy jednej zo škôl, jestvujú skúsenosti (bezpochyby dnes veľmi zriedkavé) s vyučovaním rómčiny pre slovensky hovoriace deti.

¹⁴ Výstavba automobilových závodov francúzskej spoločnosti PSA (Peugeot) neďaleko hlavného mesta viedla k zvýšeniu záujmu o kurzy francúzštiny v bratislavskom Francúzskom inštitúte.

používania jazyka dôležitým prvkom identity. To sa samozrejme môže prejavíť aj v diskusiách o vyučovaní slovenčiny ako prvého a druhého jazyka (pozri ďalej 3.2. a 7.1.).

- V oblasti vzťahov medzi spoločnosťami navzájom sa v priebehu 90-tych rokov javil ako zdroj latentných či otvorených konfliktov vzťah politického režimu k maďarskej menšine, ktorý proklamoval nacionalistické pozície, ktoré predstavitelia maďarskej menšiny vnímali ako obmedzovanie svojich práv a priestoru. Toto napätie úplne nevymizlo a môže sa kedykoľvek znova objaviť, ale je skutočne malé, ako o tom svedčia vyjadrenia medzinárodných expertov o rešpektovaní *Rámcového dohovoru o ochrane menšín alebo Charty menšinových regionálnych jazykov*. Je tu, ak už nie úplný pokoj, tak prinajmenej *modus vivendi* a priaznivé prostredie pre bezprostredné jazykové a kultúrne spolužitie rozličných skupín obyvateľstva.
- Postavenie rómskej menšiny, a pripomíname, že bude pravdepodobne početnejšia než vyplynulo z údajov o sčítaní obyvateľstva, je v Slovenskej republike, podobne ako aj v iných štátoch, chýlostivé a nejednoznačné, a to nielen v zmysle spoločensko-ekonomickom, ale aj z hľadiska vzdelávacieho, jazykového a kultúrneho. A hoci si zodpovední pracovníci tento stav veľmi dobre uvedomujú a snažia sa v školstve o konkrétne projekty, ktoré by zlepšili situáciu rómskych detí, je veľmi ťažké uviesť ich do praxe pre mnohé prekážky (nedostatok prostriedkov) a špecifický spôsob života a odovzdávania vlastnej rázovitej kultúrnej identity (ktorá dlho bola vytesňovaná, alebo sa aj sama vytesňovala), čo vedie ak už nie k odmietaniu, tak prinajmenej k neistote o tom, akými prostriedkami sa treba úpadok v ich vzdelávaní pokúsiť prekonať.

Ak sú tieto pozorovania podložené, dotýkajú sa dôležitých aspektov definovania jazykovej politiky v Slovenskej republike. Vrátime sa k nim ešte na inom mieste tohto textu.

2.4. Pozitívne prvky prechodného obdobia

V Slovenskej republike po roku 1989, rovnako ako vo väčšine štátov, ktoré sa vymanili zo sovietskej sféry vplyvu, sa posledné roky 20. stor. a prvé roky 21. stor. vyznačovali v mnohých oblastiach celým radom rýchlych zmien. Kvôli perspektíve prijatia do Európskej Únie prebiehali často trochu násilu, pod tlakom politického voluntarizmu, za súčasnej straty opory, ktorú predstavoval predchádzajúci sociálny štát, čo sa prejavilo najmä – hoci pomalšie než by sa zdalo – vnútri vzdelávacieho systému, ktorý sa musel zamerať na nový obsah i ciele. Na Slovensku, možno viac ako v iných štátoch, viedli tieto rýchle zmeny k pohybu, ktoré nielenže nerešpektovali kontinuitu, ale podľa toho, aké politické zoskupenie bolo pri moci, sa vo svojom smerovaní rozchádzali.

Po prekonaní etapy otrasov sa dnes v štáte reformy uskutočňujú v pokojnejšej klíme, so zúročením predchádzajúcich skúseností. Preto je dôležité vypracovať *Profil vykonávacích politických nástrojov jazykového vzdelávania* práve v období tejto novej dynamiky štátu. Konštatujeme, na základe SSR a návštevy na mieste, že vypracovanie *Profilu* by sa malo opierať o mnohé súčasné pozitívne prvky. Okrem ozrejmienia postavenia jazykov menšín sme už uviedli:

- vymedzenie miesta a postavenia slovenčiny ako národného jazyka;
- dôraz, aký kladú verejní činitelia i obyvateľstvo na vyučovanie cudzích jazykov;
- pôsobenie a tlak hospodárskeho rozvoja, medzinárodnej výmeny a členstvo v Európskej únii na dopyt po jazykoch.

Hneď na začiatku by sme chceli zdôrazniť niekoľko pozitívnych ukazovateľov. Podávame ich prehľad bez udania poradia dôležitosti a bez ohľadu na komentár, ktorý k niektorým bodom vyplynie z tohto dokumentu:

- skúška z cudzieho jazyka je povinnou súčasťou novej formy maturitnej skúšky a má externú časť¹⁵;
- stupeň náročnosti maturitnej skúšky sa stanovuje vo vzťahu k *Spoločnému európskemu referenčnému rámcu pre jazyky* na jeho úrovni B1 alebo B2;
- sú tu bilingválne gymnáziá a bilingválne sekcie, ako aj školy s posilneným vyučovaním cudzích jazykov a je predpoklad, že tieto formy sa budú ďalej rozvíjať;
- úpadok vyučovania ruštiny, jazyka, ktorý nepriaznivo poznačili najmä 90-te roky, sa podľa pozorovania zastavil a hoci je ruština ďaleko za angličtinou a nemčinou, stále je ako významný medzinárodný jazyk v ponuke škôl a žiaci sa ho učia, a to najmä na základných školách;
- jestvujú a sú činné asociácie učiteľov jazykov a na mnohých školách aj združenia rodičov¹⁶.

Na inštitučnej úrovni treba pripomenúť:

- význam pôsobenia Štátneho pedagogického ústavu (ďalej ŠPÚ) a jeho prínos k tvorbe učebných plánov a osnov okrem iných predmetov aj pre jazyky;
- prebiehajúce riešenie problematiky certifikovania dosiahnutej úrovne ovládania jazyka na národnej a medzinárodnej úrovni;
- oboznámenosť a dobrú informovanosť o oporných dokumentoch vypracovaných pod záštitou Rady Európy: *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky, Európske jazykové portfólio*;
- účasť na programoch Európskej únie a Rady Európy.

2.5. Niekoľko základných oblastí uvažovania a perspektív

V tomto dokumente si osobitnú pozornosť vyžadujú štyri transversálne oblasti, ktoré vyvolávajú mnoho otázok a nemožno ich obísť pri uvažovaní ako ďalej:

- kontinuita/diskontinuita v rámci príslušného stupňa vzdelávania a medzi stupňami vzdelávania (časť3),
- vzdelávanie a príprava učiteľov (časť4),
- budúcnosť katedier jazykov na univerzitách (časť5),
- hodnotenie a certifikovanie (časť6).

Každú uvedenú oblasť môžeme ďalej podrobnejšie analyzovať podľa jazykov.

V tretej časti textu („Viacjazyčnosť a perspektívy“) sa budeme vracieť k niektorým analýzám prvej časti, v úsilí o komplexný pohľad, situovanie v perspektíve ďalšieho možného vývoja a preskúmanie a zohľadnenie prípadných priorít. Tvoria ju časti 7, 8 a 9 pod označením:

- Od plurality jazykov k pluralite politických nástrojov jazykového vzdelávania?
- O niektorých podmienkach, prioritách a prostriedkoch
- Hypotézy o kurikulách.

¹⁵ V súčasnosti má maturitná skúška externú časť len pre matematiku a jeden cudzí jazyk. Pilotné testovanie maturitných predmetov sa uskutočňuje v oboch úrovniach (A, B) z predmetov: slovenský jazyk a literatúra, biológia, chémia, fyzika, geografia, informatika, dejepis, náuka o spoločnosti.

¹⁶ Pôsobí tu Slovenská asociácia rodičov žiakov založená v roku 1991 v Bratislave, ktorá je od roku 1996 členom Európskeho združenia asociácií rodičov žiakov. Asociácia je činná pri viac než 3000 školách v Slovenskej republike. Rodičia sa neváhajú vyjadrovať k učebným osnovám, najmä pre jazyky.

Štyri základné otázky

3. (Dis)kontinuita príslušného stupňa vzdelávania a medzi stupňami vzdelávania

V Správe SR sa zdôrazňuje: « Ako nevyhnutné sa javí zaviesť princíp kontinuity do celého priebehu jazykového vzdelávania (pri prechode od základného vzdelávania na stredoškolské), do edukačných programov rôznych typov stredných škôl, s cieľom rozvíjať schopnosť študentov komunikovať v dvoch cudzích jazykoch ».

Ide aj o udržanie kontinuity základného vzdelania a téma sa týka aj iných otázok zdôrazňovaných v SSR, najmä otázky prípravy učiteľov (viď časť 4).

3.1. O problémoch kontinuity všeobecne

Otázka kontinuity sa v európskych vzdelávacích systémoch vynára často. A netreba ju vidieť len z pohľadu postupnosti obsahovej zložky pretože:

- problém kontinuity nie je možné oddeliť od otázok týkajúcich sa osnov alebo štruktúrálnej charakteristiky školského zariadenia;
- ani štruktúra, ani osnovy ešte nezaručujú kontinuitu, ak sa táto pri vyučovaní/učení sa v plnom rozsahu neuplatňuje prakticky;
- kontinuita sa medzi jednotlivými stupňami vzdelávania (vertikálna kontinuita) dá zabezpečiť len vtedy, keď sa medzi predmetmi a rozličnými jazykmi uplatňuje horizontálna súdržnosť (transversálna kontinuita);
- celkový systém vzdelávania môže byť pre niektorých žiakov kontinuálny, pre niektorých nie. Keď napríklad žiaci rovnakej vekovej kategórie prejdú vzdelávaním rozličného zamerania, v jednom sa môže kontinuita uplatňovať viac než v druhom;
- kontinuita závisí aj od takých faktorov ako je návaznosť a dostupnosť vzdelávania, ktoré môže ovplyvňovať geografická poloha (rozdiel medzi mestami a vidiekom), spoločensko-ekonomické faktory alebo potreba špeciálneho vzdelávania. Niektoré sociálne a jazykové skupiny obyvateľstva môžu mať viac prekážok s kontinuitou svojho jazykového vzdelávania než iné.

3.2. Vyučovanie slovenčiny a kontinuita

3.2.1. Celková situácia

Zameranie a ciele vyučovania slovenčiny dobre vystihuje SSR. Ovládanie štátneho jazyka je predpokladom zvládnutia ostatných predmetov a uvedomenia si úlohy slovenského jazyka v spoločnosti a pri vytváraní osobnej identity. Vo vyučovaní slovenského jazyka sa uplatňuje komunikatívny a kognitívny prístup.

Na prvom stupni základnej školy sa dôraz kladie na rozvíjanie základných komunikatívnych zručností, výslovnosť, pravopis a písanie a úctu k materinskému jazyku.

Na druhom stupni základných škôl (od 5. po 9. ročník) sa rozvíjanie poznania zameriava na jazyk ako systém, na zlepšovanie ústneho a písomného prejavu v rozličných komunikatívnych situáciách, na schopnosť vnímať umeleckú literatúru, na spätosť jazyka s národnými dejinami a na estetické cítenie. Dôraz sa kladie na rozbor textu a schopnosť vytvoriť text.

O prvkoch kontinuity v základnom školstve informuje SSR (s. 33 – 36). Zameranie a ciele vyučovania slovenčiny na stredoškolskej úrovni zachytáva uvedená SSR (s. 41 – 44) so

zreteľom na vek študentov a ich vstup do sveta dospelých¹⁷. Zdôrazňuje sa v nej, že tu existujú prvky diskontinuity¹⁸.

3.2.2. Slovenčina a národnostné menšiny

Princípy vyučovania maďarčiny, nemčiny, ukrajinčiny a ďalších materinských jazykov a vzdelávacích jazykov menšín sú pravdepodobne obdobné, aké prevládajú pri vyučovaní slovenčiny ako národného jazyka a jazyka vzdelávania slovenskej väčšiny. Ale expertná skupina nemala na túto tému k dispozícii žiadne údaje. K vyučovaniu slovenčiny sa v školách menšín pristupuje odlišne, slovenský jazyk sa tu učí ako druhý jazyk. Počet hodín slovenčiny je tu trochu nižší ako v ostatných školách a používanie národného jazyka je samozrejme obmedzené, keďže celkovo vyučovanie prebieha v jazyku menšiny. Tomu zodpovedá aj výber metód. Frekvencia používania národného jazyka mimo prostredia školy sa výrazne odlišuje v mestskej a vidieckej zóne. Kontinuita a napredovanie v ovládaní slovenčiny sa tak pre isté skupiny udržiava ťažšie. To vysvetľuje rozdiely vo výsledkoch škôl v jednotlivých regiónoch. V SSR sa uvádzajú príklady dobrej pedagogickej praxe a odporúčania (SSR, s. 46-48), ale správa neupresňuje, či sa aj skutočne zavádzajú a uplatňujú.

V ostatnej časti Profilu («Viacjazyčnosť a perspektívy») sa ešte vrátíme k stavu a perspektívam slovenčiny v bode 7.1.

3.3. Vyučovanie cudzích jazykov a kontinuita

Ovládanie cudzích jazykov je jedným z dvanástich pilierov Národného programu výchovy a vzdelávania (*Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania a Národný program výchovy a vzdelávania v SR*, s. 75). SSR neuvádza prehľad cieľov vyučovania cudzích jazykov, ale vymenúva ponúkané jazyky: v základných a stredných školách je v zásade možné učiť sa angličtinu, nemčinu, francúzštinu, ruštinu, španielčinu a taliančinu. Ale od žiadnej školy sa neočakáva, že by ponúkala všetky uvedené jazyky, čo samozrejme môže narušiť kontinuitu, keď žiaci v priebehu vzdelávania zmenia školu.

Na všetkých typoch škôl sa najčastejšie vyučuje angličtina, za ňou nasleduje nemčina a až ďalej ostatné jazyky (viď. SSR, s. 36-43). Tento stav môže byť samozrejme pri zmene školy prekážkou v pokračovaní štúdia jazyka iného ako angličtina.

Obvykle sa s vyučovaním prvého cudzieho jazyka začína v 5. ročníku (na začiatku druhého stupňa základnej školy, keď majú žiaci v priemere 11 rokov), ale na niektorých školách, najmä na žiadosť rodičov, čo platí hlavne o angličtine, sa môže s jeho vyučovaním začať už v 3. ročníku (počas prvého stupňa základnej školy); len malý počet škôl ponúka experimentálne vyučovanie cudzích jazykov od prvej triedy. V SSR sa uvádza, že 40% žiakov sa začne učiť cudzí jazyk na prvom stupni a že takmer 100% žiakov má cudzí jazyk v skladbe predmetov na druhom stupni základnej školy.

Dôsledkom takéhoto fungovania je, že žiaci sa môžu ocitnúť v rozličných ťažkostiach udržania kontinuity osvojovania si cudzieho jazyka. Učebné osnovy sa odlišujú podľa toho, či sa s vyučovaním začalo/nezačalo už v 3. ročníku, ale z hľadiska riadenia je náročné zvládnuť

¹⁷ « Koncepcia vyučovania slovenčiny sa riadi štyrmi základnými princípmi, ktoré sú odrazom spoločenských potrieb: princípom úzkeho prepojenia medzi životom a školou, princípom primeranosti vyučovania vzhľadom na úroveň intelektuálneho rozvoja žiakov, princípom univerzálnosti a princípom vedeckého prístupu. Vyučovanie sa opiera o príbuzné vedy a usiluje sa o rovnováhu medzi osvojovaním si poznatkov, logických operácií a dôvodenia, logickej súdržnosti myslenia a tvorivosti pri ústnom a písomnom dorozumívaní. Dôraz sa kladie na samostatnosť žiaka, na jeho vlastnú iniciatívu pri vyhľadávaní doplnkových informácií. Ide predovšetkým o formovanie intelektuálneho, citového a morálneho profilu žiakov. Učitelia tak žiakom ponúkajú témy z rôznych oblastí: zo životného prostredia, rodiny, ľudských práv, diskriminácie, xenofóbie, netolerantnosti, rasizmu, drogovej závislosti. V stredných školách prevláda literárna zložka nad jazykovou a slohovou. Rovnako sa prednosť dáva písomnému prejavu pred ústnym ». (SSR, s. 44).

¹⁸ SSR explicitne neupresňuje, ako je zabezpečená kontinuita v 8 – ročných gymnáziách, ale žiaci týchto výberových škôl nebudú pravdepodobne najviac postihnutí diskontinuitou osnov.

situáciu, keď sa spolu v jednej triede alebo škole ocitnú žiaci, ktorí sa začali jazyk učiť v rozdielnych ročníkoch. Poznamenávame, že pri ukončovaní stredoškolského štúdia sa počíta s rozdielnosťou úrovne B1 a B2 maturitnej skúšky podľa *Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky* (ďalej SERRJ).

Druhý cudzí jazyk sa vyučuje v rozsahu dvoch až troch hodín týždenne od 7. alebo od 5. ročníka (keď sa s vyučovaním prvého cudzieho jazyka začalo v 3. ročníku). Na základe rozhodnutia riaditeľa školy sa môže posilniť vyučovanie ľubovoľného povinného predmetu (teda aj jazyka)¹⁹.

A tak opäť čelíme ťažkostiam udržania kontinuity: žiak sa môže ocitnúť v situácii, keď nemôže pokračovať vo svojom prvom alebo druhom cudzom jazyku pri prechode z jedného stupňa na druhý alebo z jednej školy na inú. *A fortiori* pri prechode na strednú školu, najmä pri nástupe do stredného odborného učilišťa alebo na strednú odbornú školu, kde sa obvykle vyučuje iba jeden cudzí jazyk.²⁰

SSR tak podnietila viacero otázok o tom, aká je skutočná ponuka cudzích jazykov. Prieskum, sa robil v rokoch 2003 – 2004 na 526 stredných školách (50500 žiakov, čo predstavuje 66% celkového príslušného počtu žiakov)²¹. Prieskum poskytol výpovedné a zároveň znepokojujúce výsledky, ako o tom jasne vypovedá nasledujúca tabuľka (SSR, s. 45.):

	Č.	Cudzí jazyk žiaka	Počet žiakov v 1. ročníku	Strata Žiaci, ktorí pokračujú ako začiatočníci	Kontinuita Žiaci, ktorí pokračujú ako mierne pokročilí	Bonus Žiaci, ktorí pokračujú ako pokročilí	Veľká strata Žiaci, ktorí nepokračujú
Stredné školy (526)	1	LA (5. 9.)	22287	36,1%	55,8%	1,6%	6,6%
	2	LAII. (5. 9.)	18771	35,8%	53,7%	1,2%	9,3%
	3	LF (5. 9.)	626	35,6%	12,1%	0,0%	52,2%
	4	LR (5. 9.)	1877	22,3%	11,1%	0,0%	66,6%
	5	Lesp. (5. 9.)	18	94,4%	0,0%	0,0%	5,6%
	6	LI (5. 9.)	0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	7	Spolu	43579	35,4%	52,3%	1,3%	11,0%

Z údajov tabuľky jasne vyplýva, že:

- možnosť pokračovať v jazyku, ktorý sa žiak začal učiť v základnej škole, existovala na 80% a viac len v prípade angličtiny a nemčiny;
- pri ruštine a francúzštine nepokračovalo v štúdiu jazyka, ktorý sa predtým učili, viac ako 65% a 50%;
- viac ako tretina žiakov, ktorí mohli pokračovať v učení sa angličtiny a nemčiny, začínala opäť „od nuly“, pre ruštinu predstavuje tento pomer 2/3 (22,3 % z celkového počtu 33,4 % «pokračujúcich»), pre francúzštinu 3/4 (35,6 % z celkového počtu 47,7 % «pokračujúcich»).

Podobným systémovým nedostatkom možno trpia aj iné európske štáty, ale miera diskontinuity v nich asi nebude taká výrazná. Okrem zlyhávania systému dochádza aj

¹⁹ Učebné osnovy pre 1. až 9. ročník základných škôl. Schválilo MŠ SR pod číslom 520/2003-41.

²⁰ Hoci v zásade všetky stredné školy môžu ponúkať vyučovanie dvoch cudzích jazykov. Pripomínáme, že v stredných odborných učilištiach a v stredných odborných školách sa umiestňuje 70% žiakov a iba slabá tretina pokračuje na stredných všeobecno-vzdelávacích školách, kde je obvykle možné pokračovať, prípadne začať sa učiť druhý cudzí jazyk.

²¹ Údaje tejto tabuľky zodpovedajú vzorke 43 579 žiakov, ktorú navštevovali nerozšírené vyučovanie cudzieho jazyka (88 % z 50 500 žiakov).

k mrhaniu prostriedkami, ktoré sú beztak obmedzené a učiteľský zbor musí čeliť problému získavania, kvalifikácie a odmeňovania pracovníkov. Vyplývajú z toho i ďalšie dôsledky:

- takmer 2/3 žiakov, ktorí sa začali učiť ruštinu alebo francúzštinu, nebudú mať možnosť dať si uznať a potvrdiť stupeň osvojenia si jazyka, ktorý dosiahli v základnej škole;
- mohli by sme povedať, že pre tretinu žiakov, ktorí musia s angličtinou a nemčinou začať zase „od nuly“, je to istý druh potenciálnej výhody, že budú postupovať rýchlejšie, lenže takáto výhoda je nielenže relatívna, ale dokonca paradoxná, pretože vedie k strate motivácie;
- to isté platí o ruštine a francúzštine, kde je pomer „opätovných začiatok“ ešte vyšší;
- znamená to tiež, že na konci stredoškolského štúdia všetci žiaci nedosiahnu výsledky, ktoré budú zodpovedať predpokladanej úrovni (B1 alebo B2 SERRJ) a ak aj výnimočne budú, znamená to, že pri zachovaní kontinuity by dosiahnutá úroveň mohla byť vyššia;
- samozrejme, že všetky opísané typy prerušenia súvislého osvojovania si cudzieho jazyka nemôžu nepostrehnúť všetci tí, ktorí sú súčasťou systému; samotní žiaci, rodičia, vedenie škôl, učitelia a aj uvedené systémové nedostatky môžu nahrávať angličtine a nemčine už pri prvom rozhodovaní o výbere jazyka na úkor ruštiny, francúzštiny či iného jazyka. Na ne sa „nabaľujú“ ďalšie momenty (ekonomické, pragmatické, historické a iné), ktoré tlačia do popredia angličtinu a nemčinu;
- zjavná diskontinuita nielenže produkuje straty, ale takmer automaticky so sebou nesie faktické zúženie možností ponuky a výberu a znižovanie požadovanej úrovne výsledkov, ktoré by sa „normálne“ dali dosiahnuť, a to aj v jazykoch, o ktoré je najväčší záujem;
- takto sa národné zdroje oslabujú dvojako (nízky stupeň diverzifikácie, relatívne slabé výsledky), zatiaľ čo politické rozhodnutia vyzdvihujú cudzie jazyky ako prioritu;
- vyššie opísané zlomy v kontinuite osvojovania si cudzieho jazyka sa navonok prejavujú aj tým, že výsledky, ktoré žiaci dosahujú na tej istej škole a v tej istej triede sú veľmi nevyrovnané a veľmi dobre chápeme žiakov, učiteľov i rodičov, že sú znepokojení zavedením povinnej externej časti maturitnej skúšky z jazykov – čo je samo osebe pozitívne – pri ukončovaní stredoškolského vzdelania.

V školách, v ktorých sa vyučuje v jazyku menšiny, sa začína s vyučovaním cudzích jazykov v 5. ročníku, výnimočne v 3. Počet hodín je nižší ako v ostatných školách, pretože časť časovej dotácie pripadá na vyučovanie slovenčiny. Bolo by treba zistiť, či výsledky dosiahnuté v cudzom jazyku, nepochybne rovnako zasiahnuté opísanými typmi diskontinuity, pozitívne alebo negatívne ovplyvňuje to, že žiaci menšinových škôl sú dvoj-/viacjazyční (jazyk menšiny/slovenčina ako druhý jazyk) už vo chvíli, keď sa cudzí jazyk začínajú učiť (viď nasledujúce body 7.3. a 7.4.).

K cudzím jazykom sa vrátíme v zmysle viacjazyčnosti a perspektív osobitne v bodoch 7.1.3., 7.3., 7.4..

3.4. Učebné osnovy a kontinuita

Od roku 2002 sa prejavovali tendencie zjednotiť požiadavky na vedomosti a komunikatívne zručnosti vo vyučovaní jazykov a vyústili do vymedzenia štandardov odvodených od Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (SERRJ), zatiaľ pre angličtinu, nemčinu, francúzštinu, ruštinu, taliančinu a španielčinu. Požadovaná úroveň sa špecifikovala pre rozličné typy škôl. Dôraz sa kladie na získanie komunikatívnej zručnosti, na multikultúrny aspekt a výchovu k občianstvu. Osnovy 4-ročných stredných škôl sú zostavené pomerne flexibilne, takže sa dajú prispôbiť rôznym úrovňam žiakov (začiatok, pokročilí, atď.) a rôznym konkrétnym prípadom (prvý alebo druhý cudzí jazyk). V zásade sa vytvorili také podmienky (okrem výhrad, ktoré sa týkajú (dis)kontinuity prechodu medzi základnou a strednou školou) pre vyučovanie, ktoré môžu zohľadniť rôznorodosť žiakov.

Doposiaľ ale učivo pre angličtinu, francúzštinu a nemčinu nebolo spracované podľa jednotného modelu. Jednotný formát chýba aj pre angličtinu na 1. a 2. stupni (od 1. po 4. ročník a od 5. po 9. ročník) základnej školy. Štátny pedagogický ústav začal revidovať a harmonizovať dokumentáciu týkajúcu sa všetkých vyučovaných jazykov a rozličných stupňov vyučovania.

V súčasnosti chýba všeobecný základný dokument, ktorý by upravoval kurikulum ako celok a o ktorý by sa pri vypracovaní konkrétnych osnov pre jazyky mohli ich autori opierať. Ale hodnotiace štandardy sú jednotné.

S osnovami sú späté otázky, ktoré súvisia s hodnotením a ako sme už poznamenali vyššie, každá (dis)kontinuita vo vyučovaní sa odrazí v hodnotení. Podrobnejšie sa tejto problematike budeme venovať v časti 6 predkladanej správy a tiež v bode 8.1.

3.5. Učebnice a kontinuita

Konštatuje sa, že učebnice svojou kvalitou a primeranosťou sú vzhľadom na potreby dosť nevyhovujúce. V SSR sa poznamenáva, že v tejto oblasti chýba systematický výskum a pravidelné vyhodnocovanie: « učebnice dostatočne nezohľadňujú spoločenské, výchovné a psychologické požiadavky. Ich štruktúra a obsahové zameranie tak nie je primerané veku žiakov ».

Táto situácia nepriaznivo zasahuje do kontinuity vyučovania/učenia sa a spôsobuje špecifické ťažkosti najmä pri cudzích jazykoch, keďže sa vyučujú rôzne jazyky a prechádzajúca skúsenosť žiakov z ich vyučovania je takisto rôzna.

V SSR sa zdôrazňuje, že po prvej fáze nadšenia sa učitelia len ťažko vedeli zorientovať a vybrať si z ponuky učebníc na trhu, ktorý sa po páde komunizmu otvoril: nevedeli, podľa akých kritérií učebnice vybrať, ako bude učebnica korešpondovať s osnovami a ich metodologickými východiskami.

A navyše, v istých prípadoch tu bola neistota, ako pracovať so zahraničnou učebnicou zostavenou v cudzom jazyku (viď nižšie). V situácii takejto neistoty sa učiteľom len ťažko darí zostaviť plány tak, aby umožňovali čeliť diskontinuite.

V Slovenskej republike sa používa celý rad zahraničných titulov učebníc. Série učebníc sú z metodologického hľadiska často inovatívne, ale nie vždy adekvátne a nápomocné pri udržiavaní kontinuity vyučovania podľa celoštátnych osnov. Navyše sú tieto učebnice často drahšie než domáce a rodičia na ne musia priplácať.

Možnosť vydania domácich variantov zahraničných učebníc sa dotýka aj SSR. Je to otázka citlivá a názory na ňu – hoci pre odlišné dôvody – sa rôznia u učiteľov i vydavateľov učebníc, pričom sa uvádza, že zahraničné učebnice sú dosť komplikované a časť učiteľov ich nevie vhodne používať. Aj SSR pripúšťa, že používanie učebníc zahraničných vydavateľstiev naráža na ťažkosti, a to jednak na « nedostatočnú jazykovú pripravenosť niektorých učiteľov » a iných zase odrádza to, že nevedia prijať, osvojiť si a aplikovať ponúkané didaktické prístupy a postupy. To len potvrdzuje, že sa u nás ešte stále hojne používa tradičná metóda vyučovania jazykov a že ku komunikatívnemu prístupu, ktorý sa toľko oficiálne propaguje, sa ešte iba postupne približujeme. Rozpor medzi odlišnými metodologickými prístupmi a „neistota“, ktorá z neho pramení, ovplyvňuje uvažovanie a prax učiteľov, čo sa môže - aj mimovoľne²² - odraziť na metodologickej a pedagogickej kontinuite jazykového vzdelávania.

²² Upresňujeme „mimovoľne“, pretože integrované osnovy pre jazyky umožňujú uvedomene pristupovať k pedagogickým a metodologickým rozdielom, ktoré vyplývajú zo zvoleného prístupu a/alebo dĺžky trvania štúdia. Súdržnosť a kontinuita neznamena uniformitu.

4. Vzdelávanie a príprava učiteľov

4.1. Postavenie a kvalifikácia učiteľov

Slovenská vláda uvádza vo svojom vládnom programe z roku 1998, že « výchova a vzdelávanie je stálou a dôležitou prioritou a že vytvárame takú spoločnosť, v ktorej bude výchova a vzdelávanie zdrojom dlhodobej prosperity ». Táto koncepcia bola ďalej rozpracovaná a predložená v správe *Milénium*.

Národný program *Milénium* poukazuje na pozitívne aspekty slovenského školstva po roku 1990, ale aj na jeho ťažkosti, z ktorých sa ako najzávažnejší javí problém financovania. Na začiatku tohto dokumentu sme už raz uviedli, že na školstvo sa vydáva len 3,7% HDP, kým európsky priemer je 6,3% a že priemerná mzda zamestnancov v tomto sektore je osobitne nízka.

Dôsledkom podfinancovania je, ako to podčiarkol Národný program *Milénium*, že učitelia jednoducho zo školstva odchádzajú. *Milénium* upresňuje, že 34,78% z celkového počtu hodín na základných a stredných školách odučia nekvalifikovaní učitelia. Noví učitelia plne nenahradia ani počet učiteľov odchádzajúcich do dôchodku a predstavujú len 5,5% z celkového počtu učiteľov.

SSR venuje celú jednu kapitolu vzdelávaniu a príprave učiteľov najmä pre cudzie jazyky. Ich prípravu pokladá vzhľadom na počet kvalifikovaných učiteľov za nedostačujúcu. Z údajov správy jasne vyplýva, že najviac vyučované jazyky, angličtinu a nemčinu, vo veľkej miere učia nekvalifikovaní učitelia: len 62,75% učiteľov angličtiny a 71,33% učiteľov nemčiny zo všetkých učiteľov a bez ohľadu na stupeň vyučovania má kvalifikáciu. Situácia je lepšia v oblasti menej vyučovaných jazykov: 95,79% učiteľov francúzštiny, 89,10% učiteľov ruštiny, 90,90% učiteľov taliančiny a 83,60% učiteľov španielčiny má kvalifikáciu (treba ale prihliadať na absolútne čísla: je iba 61 učiteľov španielčiny a 22 taliančiny, oproti učiteľom angličtiny, ktorých je 5773 a nemčiny, ktorých je 5358; počty žiakov, ktorí sa tieto jazyky učia – aj okrem poklesu záujmu o ruštinu v 90-tych rokoch – sú nízke). Stav kvalifikovanosti učiteľov závisí od úrovne vzdelávania: na 1. stupni základnej školy je len 51,2% kvalifikovaných učiteľov, zatiaľčo v 8-ročných gymnáziách je to 93,9% a na stredných školách 90,7%.

SSR ako aj výsledky rozhovorov, ktoré viedla expertná skupina, uvádzajú ako dôvod znižovania spoločenského hodnotenia vzdelávania ako takého aj nízke spoločenské hodnotenie učiteľov, okrem iného, aj málo motivujúcou mzdou. O zľahčovaní – spoločenskom, politickom? - s akým sa pristupuje k spoločenským vedám a jazykom (napriek oficiálnym vyhláseniam) sa počas stretnutí veľakrát diskutovalo.

Pokladá sa to za nepriaznivý dôsledok, bohužiaľ, ešte stále citelného dedičstva komunistického obdobia.

4.2. Vzdelávanie a príprava učiteľov pre 1. stupeň základnej školy

Učiteľov pre 1. stupeň základnej školy pripravujú pedagogické fakulty niekoľkých univerzít: 7 vysokých škôl pripravuje učiteľov, ktorí budú učiť po slovensky alebo v jazyku menšiny (po maďarsky). V štúdiu sú zastúpené disciplíny, ktoré sa týkajú všetkých predmetov, ktoré sa na 1. stupni vyučujú, v počte 22 hodín týždenne. Ako sa uvádza v SSR, dôraz sa kladie na štúdium slovenského jazyka: ide o 4 hodiny týždenne pre učiteľov slovenských škôl a 3 hodiny týždenne pre učiteľov škôl s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny. SSR uvádza študijné predmety týkajúce sa slovenčiny. Značné zastúpenie tradičných disciplín ako fonetika, fonológia, morfológia, syntax, lexikológia, atď. napovedá skôr o príprave ešte stále zameranej na tradičnú metódu vyučovania slovenčiny na 1. stupni.(viď tiež 3.2.).

SSR sa nezmieňuje o príprave budúcich učiteľov 1. stupňa na vyučovanie slovenského jazyka tam, kde materinským jazykom žiakov nie je slovenčina.²⁴ Vieme však, že v niektorých krajoch a školách prebieha vyučovanie v maďarčine či inom jazyku menšín. Uvádza však, že okrem

maďarskej menšiny ovládajú žiaci ostatných menšín slovenčinu veľmi dobre, často lepšie než materinský jazyk.²³

Právom kladieme otázku, či a ako sú pripravení učitelia, ktorí budú učiť napríklad deti z rómskych rodín, ktoré hovoria len po rómsky a nemajú možnosť vzdelávania v tomto jazyku, ale musia sa všetky predmety učiť po slovensky. Zodpovedné inštitúcie sa zaoberajú otázkou prípravy učiteľov, ktorí poznajú jazyk detí a možno sú aj sami príslušníkmi danej menšiny.

Pripomíname, že v správe sa neuvádza, či budúci učitelia 1. stupňa základnej školy dostanú nejakú prípravu na vyučovanie cudzieho jazyka. Táto otázka sa natíska preto, že čoraz väčší počet škôl ponúka vyučovanie cudzieho jazyka od 3. ročníka, v súlade so želaním rodičov a ich združení. Keďže je 48,8% učiteľov jazykov základných škôl nekvalifikovaných, je zrejmé, že prinajmenšom na 1. stupni by učitelia mohli učiť cudzí jazyk tak, ako učia ostatné predmety, keby na to mali potrebnú základnú prípravu.

4.3. Vzdelávanie a príprava učiteľov jazykov (2. stupeň základnej školy a strednej školy)

Učitelia prvých štyroch ročníkov povinnej školskej dochádzky (1. stupňa základnej školy) a nasledujúcich ročníkov (2. stupňa základnej školy a strednej školy) získavajú pedagogické a psychologické vzdelanie (pre príslušnú vekovú kategóriu žiakov) a vzdelanie pre príslušné vyučovacie predmety. Tých prvých (pozri vyššie 3.2.) pripravujú pedagogické fakulty ako učiteľov pre všetky predmety 1. stupňa, druhú skupinu budúcich učiteľov pripravujú pedagogické a filologické fakulty v príslušnom odbore. Takýto systém prípravy môže v sebe skrývať isté problémy kontinuity jazykovej prípravy (i kontinuity profesionálnej kariéry učiteľov).

Budúcim učiteľom 2. stupňa základného vzdelania sa ponúka vždy učiteľstvo akademických predmetov, odborných predmetov a výchovných predmetov pre 2. stupeň základných škôl alebo stredné školy najčastejšie v kombinácii dvoch predmetov²⁴.

Na filozofických fakultách, ktoré pripravujú učiteľov jazykov pre 2. stupeň základných škôl a pre stredné školy, patria pedagogické a psychologické disciplíny do spoločného základu, ktorý okrem klasických disciplín ako všeobecná a špeciálna pedagogika, didaktika, teória vyučovania a psychológia zahŕňa aj štúdium informačných a komunikačných technológií. Okrem disciplín spoločného základu si budúci učiteľ zapisuje predmety príslušné pre zvolený jazyk. Podľa informácií poskytnutých Univerzitou Konštantína Filozofa v Nitre má vzdelávanie všetkých učiteľov jazykov spoločný blok jazykovedných predmetov (úvod do jazykovedy, fonetika, morfológia, lexikológia, syntax, štylistika, sémantika, historická gramatika), spoločný blok z literatúry (úvod do literatúry, literárna kritika, literatúry príslušných jazykov), z dejín a kultúry (geografia, reálie, dejiny, kultúra) a didaktiky (teória vyučovania jazyka, pedagogická prax).²⁵

Spoločný základ (zväčša pedagogické a psychologické disciplíny), ktorý predstavuje 1/5 prípravy učiteľov akademických predmetov (predmety predpísané osnovami), ponúka študentom možnosť zapísať si doplnkové voliteľné predmety (vrátane cudzích jazykov). Študent si môže vybrať úroveň vyučovania/učenia sa, t. j., môže pokračovať v štúdiu jazyka, ktorý sa už učil na základnej alebo strednej škole, ale môže sa aj začať učiť ďalší cudzí jazyk ako začiatočník. Závisí to od ponuky zariadenia, ktoré zabezpečuje vyučovanie jazykov

²³ S výnimkou rómskej menšiny, ktorá v niektorých mestách a dedinách hovorí v rodine iba po rómsky.

²⁴ Je možnosť, aj keď je to zriedkavé, ponúkať len jeden predmet alebo tri predmety. Časť 3.4. sa opätovne vracia k možným výhodám dvojodborového štúdia. (4.4.) Ak študent študuje dva odbory, spoločný základ predstavuje 1/5 počtu hodín a kreditov a na každý odbor potom prípadne zvyšok (čo sú 2/5 z celkového počtu hodín a kreditov pre každý odbor).

²⁵ Poznávame, že pri príprave budúcich učiteľov cudzieho jazyka sa Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (SERRJ) nevyužíva na stanovenie obsahu študijného programu univerzitného štúdia.

v rámci spoločného základu. Časová dotácia je stanovená na 2 hodiny týždenne v priebehu 2 až 4 semestrov. Toto štúdium ale nedáva poslucháčom právo vyučovať príslušný jazyk napríklad na základnej škole.

Súčasťou požadovanej kvalifikácie a získania diplomu je aj absolvovanie praxe na rozličných typoch škôl. Prax pozostáva z pedagogického pozorovania a výstupov na hodinách a je zaradená do prípravy v posledných ročníkoch, po absolvovaní disciplín všeobecná didaktika a teória vyučovania. Posledný semester štúdia zahŕňa 4- až 6- týždňovú súvislú pedagogickú prax pod vedením cvičného učiteľa s najmenej päťročnou praxou. Za súvislú pedagogickú prax študent získava kredity na základe písomnej dokumentácie a hodnotenia jej priebehu.

4.4. Vzdelávanie a príprava pre učiteľov menšinových jazykov a v menšinových jazykoch

4.4.1. Maďarský jazyk a ostatné jazyky

Zo SSR a z návštevy expertnej skupiny vyplynulo, že existuje dostatočný počet vysokoškolských pracovísk, ktoré pripravujú učiteľov pre školy s maďarským vyučovacím jazykom. Maďarčina sa študuje na univerzite v Nitre a na nedávno otvorenej maďarskej univerzite v Komárne. Jedna fakulta pripravuje učiteľov ukrajinčiny. Expertná skupina nezískala žiadne ďalšie informácie o príprave učiteľov pre ďalšie jazyky menšinových škôl.

4.4.2. Rómsky jazyk

V údajoch o udelení učiteľských diplomov v roku 2003 zaznamenávame 45 učiteľov rómskej kultúry pre 1. stupeň základnej školy. Na tomto zozname sa vynímajú z dvoch dôvodov: sú jediní, ktorí nevyštudovali odbor rómsky jazyk, ale rómsku kultúru a je to jediný typ štúdia, ktorý má iba diaľkovú formu.

Hoci SSR uisťuje, že rómsky jazyk má – prinajmenej v písomnej podobe – normatívnu podobu, slovenskí odborníci sa nazdávajú, že tento normatívny stav je dosť relatívny²⁶. Práve preto sa rómsky jazyk neštuduje ako odbor, jestvuje iba odbor rómska kultúra. Avšak podľa vyjadrenia členov komisie pre materinské jazyky existuje už prvých dvadsaťpäť kvalifikovaných učiteľov rómčiny. V skutočnosti sa rómsky jazyk ešte ako odbor nevyučuje a odborníci na tento jazyk chýbajú.

Dalo by sa usudzovať, že výlučne diaľkové štúdium svedčí o tom, že rómski študenti majú rôzne (pravdepodobne ekonomické a sociálne) dôvody, ktoré im bránia študovať v dennej forme štúdia. Ale môžeme to interpretovať aj ako prejav vôle slovenských zodpovedných orgánov podporovať diaľkovú formu štúdia, ktorá najlepšie zodpovedá sociálnym potrebám študentov a ktorá by možno aj umožnila rómske deti učiť rómsky jazyk alebo ich vyučovať v ich vlastnom jazyku. Je zrejmé, že príprava kvalifikovaných učiteľov schopných vyučovať po rómsky je absolútne nevyhnutná, pretože väčšina súčasných učiteľov je bez špecializácie (pozri tiež časť 7.2.3.)²⁷.

²⁶ Ako aj v iných štátoch s väčším počtom rómskeho obyvateľstva aj tu v ústnej podobe koexistuje viacero variantov rómčiny, čo vo vyučovaní treba zohľadniť a čo nemusí byť prekážkou používania rómčiny v škole : Vid' časť 7.2.3., s. 4

²⁷ Zvyčajne ide o Rómov, ktorí si osvojili rómsky jazyk v rámci svojej komunity a dosiahli vysokoškolské vzdelanie.

4.5. Dvojodborové štúdium a možnosti uplatnenia

4.5.1. Dvojodborové štúdium a „dvojitá kvalifikácia“

Obvyklé dvojapobačné (dvojodborové) štúdium budúcich učiteľov v Slovenskej republike je pre systém vzdelávania veľkou výhodou, pretože umožňuje efektívnejšie využitie ľudských zdrojov a čiastočne napomáha znižovať počet nekvalifikovaných učiteľov. Najčastejšie ide o dva cudzie jazyky v kombinácii, alebo o slovenský jazyk a cudzí jazyk. Nevylučuje sa ani jazyk v kombinácii s dejepisom, pedagogikou, estetikou, filozofiou, telesnou výchovou. Dvoj, niekedy až trojodborovosť prípravy učiteľov prispieva celkom iste k rozvíjaniu medzipredmetových vzťahov. Keď ale učiteľ napríklad vyštudovaný jazyk dlhšie neučí, jeho odbornosť sa môže znižovať.

Do slovenského vzdelávacieho systému sa postupne zavádzajú rozhodnutia vyplývajúce z Boloňského procesu (trojročné bakalárske, päťročné magisterské a osemročné doktorandské štúdium). Budúcnosť dvojodborovosti učiteľov základných a stredných škôl, ktorá sa podľa starého systému dala získať v 5-ročnom štúdiu, je neistá. Hovorí sa o trojročnom štúdiu, osvedčenom titulom „pomocný pedagogický pracovník“, ale jeho pôsobnosť a postavenie sú až doposiaľ nejasné. Odborníci z filozofických fakúlt sa však nazdávajú, že tri roky na zvládnutie dvoch odborov nestačia.

Paradoxné je, že hoci dvojodborovosť potvrdila v oblasti vzdelávania svoje výhody, fakulty, ktoré nepripravujú na učiteľské povolanie, ju neaplikujú. Odborní pracovníci Filozofickej fakulty nitrianskej univerzity vysvetľovali, že filozofické fakulty v odbore aplikovanej lingvistiky nevydávajú dvojapobačný diplom práve kvôli tomu, že dvojapobačné štúdium sa tradične spája so štúdiom učiteľstva. Pre dvojapobačné neučiteľské štúdium zatiaľ neexistuje legislatíva.

Vo svete permanentných zmien, v ktorom príde vhod každá ďalšia doplnková kvalifikácia a možnosť profesijnej reorientácie, sa takéto obmedzenie vysvetľuje len ťažko. Jazyková pripravenosť odborníkov iných disciplín naopak zvyšuje ich šance začleniť sa do európskeho priestoru a profesionálnej mobility.

Zástupcovia Univerzity Komenského v Bratislave a Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre zdôrazňovali, že na filozofických fakultách študuje jazyky viac takých študentov, ktorí sa nechcú stať učiteľmi. Svedčia o tom aj odpovede v dotazníku, ktorý vyplňovali študenti prvého ročníka univerzity v Nitre, z ktorého 60% neplánuje stať sa učiteľom.²⁸

4.5.2. Odbor posunkový jazyk ?

Expertná skupina získala informácie, podľa ktorých sa univerzitná príprava budúcich učiteľov škôl pre sluchovo postihnutých javí ako nedostatočná v oblasti posunkového jazyka. Ťažkosti však pravdepodobne pramenia v tom, že neexistuje jednotný, štandardizovaný posunkový jazyk. Účastníci rozhovorov s expertnou skupinou videli práve v tom príčinu stavu, že sluchovo postihnutí slabo ovládajú slovenský jazyk²⁹, čo sa javí ako dostatočný argument, aby sa neučili cudzí jazyk (pozri ďalej časť 7.2.4.). Ide však o komplexnejší problém, nemožnosť sluchového vnímania cudzieho jazyka si vyžaduje inú metodiku výučby a dostatok kvalifikovaných učiteľov³⁰. Východiskom riešenia problému sa ukazuje výskumná práca

²⁸ Žeby bolo ešte ťažšie získať záujemcov o učiteľstvo niektorých jazykov ? Alebo je to pre rozdiel mzdy, ktorú pracovník ovládajúci dva cudzie jazyky dostane vyššiu v iných sektoroch ? Bolo by vhodné presnejšie analyzovať vyjadrenia študentov.

²⁹ Podstatnejšími faktormi slabého ovládania SJ môže byť nepodchytenie nepočujúceho dieťaťa v ranom veku, nedostatočná predškolská starostlivosť, nedostatočná informovanosť rodičov a ich slabá spolupráca so školou alebo školským zariadením, zlá voľba komunikatívneho prístupu a pod.

³⁰ V súčasnosti neexistuje možnosť štúdia cudzieho jazyka v kombinácii s pedagogikou sluchovo postihnutých.

zameraná na tvorbu a vývoj slovenského posunkového jazyka, tvorbu metodík jeho aplikácie v edukačnom procese a tvorbu učebných osnov posunkového jazyka.

4.5.3. Vzdelávanie a príprava nových vysokoškolských učiteľov

Zástupcovia univerzít, s ktorými sa expertná skupina stretla, prejavili veľké znepokojenie nad prípravou budúcich vysokoškolských učiteľov jazykov, najmä jazykov, ktoré sa vyučujú málo, ako portugalčina či škandinávské jazyky. Tejto problematike sa venujeme v časti 5 tejto správy.

4.6. Celoživotné vzdelávanie

SSR upresňuje, že celoživotné vzdelávanie má legislatívny základ, ale zákon nestanovuje povinnosť celoživotného vzdelávania, hoci je pre odborný rast a profesionálnu kariéru nevyhnutné. Ďalšie vzdelávanie učiteľov zabezpečujú špecializované pracoviská, metodické centrá, ktoré v každom kraji presadzujú politiku ministerstva školstva.

Musíme pripustiť, že neexistuje oficiálny tlak na motiváciu učiteľov, aby sa do vzdelávania zapojili. Vcelku sa doň učitelia zapájajú len málo. Ale presadzovaná reforma maturitnej skúšky, ktorou sa zavádza povinná skúška z cudzieho jazyku s externým hodnotením, podnietila záujem a požiadavku učiteľov jazykov o ďalšie vzdelávanie.

V metodologických otázkach zlepšenia prípravy učiteľov jazykov sa odborníci nitrianskej univerzity zhodli na tom, že budúci učitelia potrebujú priamy kontakt s rodenými hovoriacimi (napríklad so zahraničnými lektormi) a zapojenosť do celoživotného vzdelávania. Rovnako aj správa *Milénium* navrhuje rozvíjať možnosti ďalšieho vzdelávania vo forme krátkych a dlhších pobytov v zahraničí.

Už celé roky podporujú ďalšie vzdelávanie učiteľov zahraničné inštitúcie: British Council, Goetheho inštitút, Francúzsky inštitút a i. Pozývajú lektorov, rodených hovoriacich, ponúkajú kurzy pre učiteľov aj verejnosť, ponúkajú stáže. Táto podpora sa doposiaľ zameriavala hlavne na učiteľov bilingválnych škôl a sekcií, ktoré sú už samy osebe elitné, a tak sa natíska otázka, či by nebolo vhodné zamerať časť podporných aktivít viac na ostatných učiteľov.

5. Budúcnosť katedier jazykov na univerzitách

Expertná skupina venovala osobitnú pozornosť katedrám jazykov na univerzitách, zaujímala sa o počty študentov, o obsadenie katedier a omladzovanie ich zloženia, o stabilitu ich postavenia. Hoci z kvantitatívneho hľadiska ide o malý výsek vyučovania jazykov, práve katedry jazykov môžu v budúcnosti zohrávať dôležitú úlohu.

Už sme sa zmienili o existencii nesúlady, ba až rozporov medzi oficiálnymi stanoviskami, ktoré zdôrazňujú význam jazykov pre štát a nízkym stupňom spoločenského ohodnotenia učiteľov jazykov a nedostatočnou kvalifikovanosťou časti učiteľov. Tieto nepriaznivé faktory sa pridávajú k ťažkostiam súvisiacim s diskontinuitou a s nedostatkom vzájomnej prepojenosti a súdržnosti osnov, čo sa týka ponuky a vyučovania jazykov – predovšetkým, ale nielen cudzích jazykov – v systéme vzdelávania. Toto napätie a rozpory sa prejavujú aj na situácii na univerzitách, ako sme sa o nich zmienili pri príprave učiteľov v časti 4.

Stretnutia expertnej skupiny s pracovníkmi jazykových katedier, najmä na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre a Univerzite Komenského v Bratislave, viedli ku konštatovaniu stavu, ktorý sa do budúcnosti ukazuje ako znepokojivý. Zopakujeme tu niekoľko konštatovaní:

- vo väčšine prípadov je dostatočný počet študentov zapísaných len na angličtinu a nemčinu, o ostatné cudzie jazyky je záujem nižší³¹;
- ako už bolo uvedené vyššie (4.5.1.), len malá časť študentov, ktorá sa pripravuje na povolanie učiteľa, chce nastúpiť do učiteľského povolania;
- väčší záujem prejavujú študenti o odbory zamerané na preklad, pretože ten sa – a určite aj opodstatnene – pokladá za lepšie odmeňovanú oblasť, než oblasť školstva³²;
- na odborných katedrách jazykov neštudujú študenti iných odborov, čo je podmienené tým, že odborné katedry jazykov zabezpečujú výučbu jazyka pre študentov, ktorí študujú cudzí jazyk ako odbor, pričom výučbu cudzieho jazyka pre študentov iných odborov (ktorí majú CJ v študijných programoch) realizujú väčšinou katedry odbornej cudzojazyčnej komunikácie. Dvojodborové štúdium alebo medziodborové štúdium sa často ani neumožňuje, a to hlavne preto, že fakulty zostávajú inštitučne veľmi uzavreté³³;
- výskum (okrem zavedeného individuálneho výskumu vysokoškolských učiteľov) zostáva obmedzený, tak ako je obmedzený aj počet študentov schopných a ochotných zapísať sa na doktorandské štúdium;
- obnovenie univerzitného učiteľského zboru na katedrách jazykov je ohrozené a netýka sa to len katedier jazykov, kde je počet študentov nízky;
- toto ohrozenie je tým aktuálnejšie, že pri rozdelení štúdia na 3-5-8 (bakalársky diplom po 3 rokoch, magisterský diplom po 5 rokoch, doktorandský diplom po 8 rokoch univerzitného štúdia) v duchu Boloňského procesu, prejavuje Ministerstvo školstva Slovenskej republiky a jeho poradcovia tendenciu zamietnuť akreditáciu pre „malé“ jazyky;
- nedostatok vysokoškolských učiteľov a prednášajúcich pre jazyky, ktoré sa vyučujú málo, vedie k nemožnosti otvoriť a udržať ich pracovisko na univerzite, čo zase znemožňuje prípravu ich budúcich učiteľov.

Tento začarovaný kruh treba preťať čo najskôr. Bez energického počínania bude viesť súčasná situácia veľmi rýchlo k zániku pracovísk, ktoré vyučujú jazyky, ktoré sa, poplatne situácii a neprávom, pokladajú za zriedkavé. Na celoštátnej úrovni by to bolo dramatické.

6. Hodnotenie a uznávanie jazykových zručností

6.1. Hodnotenie jazykových zručností v systéme vzdelávania

6.1.1. Vývoj a celková charakteristika

Nová forma maturitnej skúšky, ktorou sa ukončuje stredoškolské vzdelanie (gymnaziá, stredné odborné školy a štvorročné stredné odborné učilišťa), sa z vybraných predmetov prvýkrát konala na konci školského roka 2004/2005, pričom jej od roku 1999 predchádzala prípravná fáza. Keďže chýba odstup, Profil ešte nemôže hodnotiť výsledky, či prípadnerobiť prvé závery, ale ponúka niektoré úvahy v bode 6.1.2.

³¹ Nižší počet študentov ostatných cudzích jazykov vysvetľuje aj nižší počet študentov, ktorí sa tieto jazyky učia na strednej škole.

³² Na katedrách jazykov by bolo treba čím ďalej, tým viac zvážiť preferovanie prekladateľstva, pretože sa vytvorili špecializované pracoviská pripravujúce v odbore prekladateľstvo. Okrem neistých pracovných možností so slabou výhliadkou na postup, je tu riziko postupného nasýtenia trhu, najmä keď sa dvojodborové štúdium (dvoch jazykov alebo jazyka a nejazykového odboru) neumožní aj v neučiteľských smeroch štúdia.

³³ Takáto situácia nie je len na slovenských univerzitách, aj v iných krajinách existujú problémy s inováciou odborov, s ponukou študijných zameraní a získavaním a prípravou študentov na diverzifikovaný pracovný trh. Ale súčasný kontext, v akom sa nachádza štúdium jazykov na Slovensku, je poznačený akoby zostupnou špirálou, pretože znížením počtu študentov sa na mnohých katedrách počet členov a novoprijímaných pracovníkov do univerzitného učiteľského zboru znížil. Počet doktorandských študijných programov (PhD.) je obmedzený.

Nová forma maturitnej skúšky pozostáva z externej časti maturitnej skúšky vypracovanej Štátnym pedagogickým ústavom (ďalej ŠPÚ) pre všetky stredné školy na Slovensku a z internej časti maturitnej skúšky (písomná a ústna forma). Obsah externej časti maturitnej skúšky je stanovený v materiáli Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov z vyučovacích a cudzích jazykov (ŠPÚ). Testy externej časti maturitnej skúšky sú vytvorené odborníkmi na jazyky, za obsahovú správnosť a primeranosť testov zodpovedá ŠPÚ.

Učitelia i rodičia pristupovali k externej časti maturitnej skúšky s pochybnosťami a obávali sa, či sú na ne žiaci dostatočne pripravení. Ako sme sa už zmienili vyššie, v časti o vzdelávaní učiteľov (4.6.), malo to svoj pozitívny dopad v tom, že sa o ďalšie nepovinné vzdelávanie začalo zaujímať viac učiteľov. ŠPÚ však zdôrazňuje predchádzajúce viacročné skúsenosti s takýmito skúškami, najmä v cudzích jazykoch.

Všetci žiaci, ktorí chcú dosiahnuť všeobecné stredoškolské vzdelanie, musia vykonať maturitnú skúšku z piatich predmetov: zo slovenského jazyka, cudzieho jazyka, z jedného predmetu prírodovedného zamerania a dvoch povinne voliteľných predmetov (vrátane možnosti vybrať si ďalší cudzí jazyk).

Žiaci stredných odborných škôl vykonávajú maturitnú skúšku zo štyroch predmetov: zo slovenského jazyka, z cudzieho jazyka, z teoretickej časti odbornej zložky a praktickej časti odbornej zložky³⁴.

V školách s vyučovaním v jazyku menšiny sa slovenský jazyk hodnotí ako druhý jazyk. Maturitná skúška zo slovenského jazyka a literatúry sa odlišuje od maturitnej skúšky zo slovenského jazyka a slovenskej literatúry (slovenský jazyk ako druhý jazyk) obsahovo, ako aj percentuálnym rozdelením obsahu učiva v maturitných zadaniach. Skúška z príslušného jazyka menšiny je zostavená ako skúška z materinského jazyka. K týmto dvom skúškam sa pridáva skúška z cudzieho jazyka: študenti škôl s menšinovým vyučovacím jazykom tak vykonajú šesť skúšok.

Skúšky, ktorými sa ukončuje stredoškolské vzdelávanie, majú rozličné úrovne (A, B a C - prechodná úroveň pre cudzie jazyky) a žiaci sa môžu rozhodnúť, ktorú úroveň si vyberú ako zodpovedajúcu ich dosiahnutej úrovni. Môžeme dúfať, že žiaci, ktorí budú mať vysvedčenie o vykonaní vyššieho stupňa, nebudú musieť vykonať prijímacie skúšky na univerzity. Pre cudzie jazyky sa ponúkajú dve úrovne, B1 a B2 podľa SERRJ.

Externá časť maturitnej skúšky z cudzích jazykov vychádza zo SERRJ a v dôsledku toho z učebných osnov, vzdelávacích štandardov a cieľových požiadaviek pre cudzie jazyky, ktoré sa po revízii od roku 1997 pripravujú v súlade s nástrojmi Rady Európy, najmä so SERRJ. Ako uvádzame v časti 3.5., úpravy prednedávnom viedli k vypracovaniu paralelných a zosúladených osnov pre jednotlivé jazyky. Ďalej treba stanoviť ekvivalentnosť medzi úrovňou zručností podľa jednotlivých cieľov (B1 a B2) a obsahom a štruktúrou skúšok.

Skúšky z angličtiny boli vypracované s príspevom Cambridge ESOL prostredníctvom British Council. Skupina zodpovedná za vypracovanie skúšok z angličtiny bola Cambridge ESOL osobitným školením oboznámená s kritériami SERRJ a podieľa sa na pilotnom projekte Rady Európy, ktorého cieľom je rozpracovať kritériá SERRJ na podmienky skúšok z jednotlivých jazykov. Zatiaľ sa podľa *Manuálu pre prípravu skúšok k Spoločnému európskemu referenčnému rámcu pre jazyky* (viď príloha 6, bod 4) realizujú len prvé dve etapy « špecifikácia skúšok » a « štandardizácia posudzovania », pokiaľ ide o « empirické potvrdenie », treba čakať na výsledky prvých skúšok.

Skupina zodpovedná za skúšky z nemčiny pracovala s podporou Goetheho inštitútu. Nemecko uznalo slovenskú maturitnú skúšku a vysvedčenie o nej oprávňuje zapísať sa na nemeckú univerzitu, ale študenti musia vykonať, ak tak neurobili už skôr, skúšku « Deutches

³⁴ Bližšie vo vyhláske 510/2004 Z.z. a novelizovanej vyhláske 379/2005 Z.z.

Sprachendiplom », ktorá zodpovedá úrovni C1 SERRJ. Získanie tohto diplomu zbavuje žiaka povinnosti vykonať externú časť maturitnej skúšky z cudzieho jazyka, čo je doposiaľ jediná povolená výnimka týkajúca sa vykonania maturitnej skúšky³⁵.

Zavedenie skúšky z cudzieho jazyka (a možnosť vybrať si skúšku z ďalšieho cudzieho jazyka) ako povinnej súčasti maturitnej skúšky svedčí o záujme zodpovedných slovenských orgánov podporovať úsilie, aby občania ovládali cudzie jazyky.

6.1.2. Postrehy o prvých externých skúškach

Od roku 2005 maturitná skúška z jazykov zahŕňa externú časť. V prvej fáze sa úroveň A (úroveň sa náročnosťou vyrovná úrovni B2 SERRJ) týkala len angličtiny a nemčiny, úroveň B (zodpovedajúca úrovni B1 SERRJ) sa vzťahovala na všetky jazyky (angličtina, nemčina, francúzština, ruština, španielčina, taliančina). Úroveň A sa teraz pripravuje pre všetky jazyky. Ako sa dalo očakávať, lepšie výsledky v oboch úrovniach mali gymnáziá (Secondary grammar school).

V úrovni A boli v angličtine a nemčine výsledky najlepšie v gymnáziách; v ostatných stredných školách boli výsledky o niečo lepšie v nemčine.

V úrovni B sa dosiahnuté výsledky v gymnáziách radia zostupne podľa jazykov takto : angličtina, francúzština, ruština, nemčina a španielčina; v stredných školách : angličtina a ruština (takmer vyrovnane, s mierne lepším výsledkom pre angličtinu), francúzština, nemčina, španielčina.

V úrovni B sa najhoršie výsledky, a to tak v gymnáziách ako aj v ostatných školách týkali skúšky z gramatiky; v čítaní s porozumením sú výsledky lepšie než pri počúvaní s porozumením pre angličtinu, francúzštinu a ruštinu. Bolo by zaujímavé zistiť, z čoho pramenia tieto rozdiely medzi jazykmi.

Výsledky, ktoré zodpovedajú novému, prvýkrát použitému systému hodnotenia vedú k nasledujúcim poznámkam :

- V Slovenskej republike, podobne ako v ostatných európskych štátoch, si zosúladenie maturitnej skúšky z jazyka s úrovňami SERRJ, ako sme už aj poznamenali, vyžiada istý čas. Tradíciou podmienenú podobu maturitnej skúšky nie je možné priviesť bezprostredne do súladu s kategóriami a deskriptormi SERRJ. Ako takmer všade, ani tu nie je súčasťou externej skúšky hodnotenie ústneho prejavu, čo nezostáva bez dopadu na hodnotenie celkového výsledku³⁶.
- Kvantitatívne prahové hodnoty vyjadrené známkou alebo počtom bodov, ktoré vyjadrujú ekvivalenciu s istou úrovňou SERRJ, treba posudzovať v tejto zrýchlenej fáze zmien s opatrnosťou. Divízia jazykovej politiky Rady Európy si dobre uvedomuje, že vo viacerých európskych štátoch sa ciele maturitnej skúšky v prepojení na SERRJ museli upraviť : vzdelávací systém musí zohľadniť vlastné výsledky a « zaručiť », že žiaci, ktorí vykonali maturitnú skúšku, dosiahli istú úroveň zručností. Stanoveným

³⁵ Môžeme konštatovať, že British Council, Francúzsky inštitút a Goetheho inštitút sa podieľali na príprave učiteľov v oblasti tvorenia a hodnotenia testov pre predmety, z ktorých sa skladá maturitná skúška (predmety prírodných a spoločenských vied a cudzie jazyky). Učitelia, ktorí sa zúčastňovali tohto špeciálneho vzdelávania organizovaného s príspevom spomínaných inštitútov, spolupracovali pri príprave testov externej časti maturitnej skúšky s odborníkmi Štátneho pedagogického ústavu.

³⁶ Poznamenávame ale, že slovenská maturitná skúška má okrem externej písomnej časti aj povinnú ústnu a písomnú internú časť. Konečná známka zahŕňa tri časti : internú ústnu (jej cieľom je zisťovať zručnosti v ústnom vyjadrovaní v zmysle SERRJ vo vzťahu k zvolenej úrovni A (B2) alebo B (B1). ŠPÚ zabezpečil školenie examinátorov a vypracoval štandardy pre túto časť skúšky tak, aby sa zabezpečila jej kompatibilitosť s úrovňami A,B a úrovňami SERRJ.

cieľom bude treba ďalej prispôbovať certifikovanie aj osnovy : všetko sa nedá urobiť naraz.³⁷

- Opatrnosť pri posudzovaní výsledkov je nutná tým skôr, že diskontinuita v súčasnom slovenskom jazykovom vzdelávaní (časť 3) a konštatované nedostatky v príprave budúcich učiteľov i v ich ďalšom vzdelávaní (časť 4) by mohla viesť k tomu, že výsledky zaznamenané na konci stredoškolského štúdia by mohli byť nižšie, než by sa dalo čakať, keby tieto podmienky splnené boli.³⁸
- V európskom školskom systéme, ktorý sa postupne utvára, by sa mala začať uplatňovať medzinárodná "horizontálna" regulácia, pričom každý členský štát už nebude niesť zodpovednosť len voči žiakom vlastného vzdelávacieho systému, ale aj voči ostatným krajinám za ciele, ktoré si vytýčil a výsledky, ktoré dosiahol u časti či celku školskej populácie. Proces bol nastúpený a mal by nadobúdať podobu porovnávania skúšok, kritérií, stanovenia ekvivalencie a výmeny pozitívnych skúseností v jednotlivých krajinách³⁹.

6.2. Hodnotenie jazykových zručností na univerzite

V časti 5 tejto správy sme už načrtli, v akej situácii sa ocitla časť jazykových katedier na univerzitách. Bolo by zbytočné zdôrazňovať, že posudzovanie výsledkov zručností dosiahnutých na univerzite, bez ohľadu na to, či ide o pokračovanie v osvojovaní si jazyka, ktorý sa študent už predtým učil, alebo o jazyk, ktorý sa začína učiť, by prinajmenej pri posudzovaní komunikatívnych zručností len získalo na kvalite, keby využívalo referenčné nástroje, aké ponúka SERRJ. Platí to tak o študentoch, ktorí na univerzite študujú jazyky, ako aj o študentoch iných odborov.

Potvrdenie jazykových kompetencií podľa štandardizovaných a medzinárodne uznávaných kritérií môže len napomáhať účasti slovenských študentov na medzinárodných výmenných programoch, pri uznávaní semestrov či ročníkov vzdelávania v zahraničí, pri ich ďalšej profesionálnej mobilite, predovšetkým v krajinách Európskej únie, alebo pri získavaní pracovných pozícií, aj na Slovensku, v sektoroch a povolaniach, ktoré si vyžadujú byť v kontakte s inými štátmi. Môže byť tiež stimulom pokračovať v osvojovaní si cudzieho jazyka pre tých študentov, pre ktorých je štúdium jazyka len vedľajším zameraním. Je to tiež spôsob, ako dopĺňať a udržiavať vedomosti a zručnosti získané v škole, ktoré si študenti aj sociálni aktéri môžu ďalej upevňovať a rozvíjať práve pomocou certifikátov, ktoré sú relevantné a platia aj mimo prostredia univerzity⁴⁰.

6.3. Hodnotenie jazykových zručností mimo rámca formálneho systému vzdelávania

Informácie o mimoškolskom sektore vyučovania jazykov sa získavajú ťažšie ako o „klasickom“ systéme vzdelávania. Ale SSR sa o ňom zmieňuje ako o dôležitom sektore doplnkového a permanentného vzdelávania. Vzdelávacie inštitúcie neformálneho vzdelávania (jazykové školy, štátne jazykové školy) a vzdelávacie kurzy akreditované MŠ SR ponúkajú za dostupné ceny vyučovanie, ktoré využívajú študenti a motivovaní dospelí na doplnenie

³⁷ Vo februári 2007 sa uskutočnilo v Štrasburgu Medzinárodné fórum používania Spoločného európskeho referenčného rámca venované rozličným možnostiam uplatňovania tohto nástroja, ktorý bol na medzinárodnej úrovni prijatý veľmi dobre.

³⁸ Hlavne by bolo treba overiť, či žiaci, ktorí dosiahli najlepšie výsledky aj napriek zďaleka nie vždy vyhovujúcemu priebehu školského vzdelávania, ich nedosiahli práve vďaka rodinnému prostrediu alebo iným než školským formám vyučovania jazykov.

³⁹ Samozrejme okrem prebiehajúcich úprav, ktoré súvisia s uplatňovaním Manuálu pre prepojenie jazykových skúšok so Spoločným európskym referenčným rámcom pre jazyky (viď príloha 5, bod 4).

⁴⁰ Radi by sme poznamenali, že v mnohých európskych štátoch boli prijaté, alebo sa pripravujú, v rámci procesov týkajúcich sa univerzitného štúdia také záväzné opatrenia, podľa ktorých získa študent vysokoškolský diplom len vtedy, keď preukáže požadované certifikované zručnosti z dvoch cudzích jazykov (získané mimo alebo v rámci študijného programu zvoleného odboru). Uznávanie a osvedčovanie dnes prebieha najčastejšie vo vzťahu k úrovniam vymedzeným SERRJ.

školského vyučovania. Je prirodzené, že by výsledky takéhoto dobrovoľného individuálneho štúdia navyše mali byť uznané a osvedčené. Zďaleka to však nie je tak a tento stav by bolo treba pozorne preskúmať. Poznámky v bode 6.1.2. vo vzťahu k SERRJ sa pochopiteľne vzťahujú aj na inštitúcie neformálneho vzdelávania, ktoré, v tom lepšom prípade, pracujú profesionálne, dbajú o kontrolovanú kvalitu a snažia sa vymieňať si skúsenosti hlavne v oblasti vydávania certifikátov.

Viacjazyčnosť a perspektívy

Koľko jazykov vieš, toľkokrát si človekom.
(Slovenské príslovie)⁴¹

7. Od plurality jazykov k pluralite politických nástrojov jazykového vzdelávania?

Žiaci sa učia jazyky v jazykovom kontinuu, ktoré ich obklopuje a ktoré pozostáva z národného jazyka (ako materinského, druhého alebo cudzieho jazyka), z cudzích jazykov a v prípade národnostných menšín z menšinových jazykov (ako materinských).

V rodine a bezprostrednom okolí žiakov sa môžu vyskytovať všetky tieto alebo aj ďalšie jazyky. Žiak má teda mnohorakú a bohatú „transversálnu“ skúsenosť s jazykmi, ale len málo európskych systémov vzdelávania dokáže túto veľkú výhodu využiť. Prístupovať ku každému jazyku oddelene a zvlášť má množstvo nevýhod: môže viesť od obmedzeného povedomia o povahe reči až po zmätok. Keď sa rozličné vyučované jazyky učia ako keby išlo zakaždým o úplne iný predmet, nie je možné vyhnúť sa množstvu prebytočností, či naopak nedostatočnému prepojeniu medzi jazykmi, najmä v oblasti praktickej výučby a terminológie. Správa túto problematiku už načrtla, najmä v časti 2. Bude dobré sa k nej vrátiť.

Z iného uhla pohľadu sa vrátíme k niektorým bodom diagnostiky súčasného stavu, ktorá bola predmetom predchádzajúcich častí. Pokúsime sa ich teraz situovať v perspektíve možných návrhov a otázok o ďalšom vývoji. V tomto duchu sa v tejto časti zdôrazňujú dve rozhodujúce cesty k naplneniu priorít vytýčených Radou Európy v oblasti vykonávacích politických nástrojov jazykového vzdelávania:

- zaujať globálne stanovisko k jazykom, ktoré existujú vedľa seba a pozitívne hodnotiť ich rozmanitosť a vzájomnú prepojenosť tak vo vzdelávacom systéme, ako aj v oblasti individuálnej identity a individuálneho používania;
- zdôrazňovať úlohu uvedomovania si plurality jazykov pri vytváraní demokratického občianskeho postoja a zvyšovaní sociálnej súdržnosti.

7.1. Slovenčina

Slovenčina je štátny jazyk, ale pre používateľov môže byť materinským jazykom, ako je to pre prevažnú väčšinu Slovákov (83,9% obyvateľstva), druhým jazykom pre dosť veľké percento obyvateľstva (16,1%), ktoré má inú národnosť než slovenskú⁴² a cudzím jazykom pre ostatných používateľov (utečenci, imigranti, zahraniční študenti a vedeckí pracovníci, atď.).

7.1.1. Národný jazyk a materinský jazyk

Na stranách SSR (27-29, 36) sa zdôrazňuje dôležitosť vyučovania slovenčiny ako materinského a štátneho jazyka a vymenúvajú sa jeho ciele pre rozličné stupne vzdelania. Napriek údajom získaným z učebných osnov, ktoré sa odvolávajú na komunikatívny prístup, sa dôraz kladie len na istý druh obsahu (pravopis, výslovnosť, gramatika), kým iné typy obsahu vzdelávania úplne chýbajú (typológia textov, diskurzívne typy alebo jazyk ako prostriedok štruktúrovania iného než lingvistického poznania). Nazdávame sa teda, ako sme na to už poukázali v časti 4.2.⁴³, že slovenčina sa vyučuje skoro podľa tradičnej metódy, ktorá sa zameriava viac na správnosť než na plné osvojenie si výrazových prostriedkov v rozličných podmienkach ústneho a písomného prejavu⁴⁴ a že tu v školskom prostredí, vo verejnej mienke, ba aj u niektorých intelektuálov pretrváva istý purizmus, dávnejšie prekonaný

⁴¹ Príslovie cituje Komisia Európskeho spoločenstva ako motto svojej záverečnej správy Nový strategický rámec pre multijazyčnosť; COM (2005) z 22. 11. 2005.

⁴² Podľa výkladu termínu v Slovenskej republike.

⁴³ Podkapitola sa týka vzdelávania a prípravy učiteľov pre 1. stupeň základnej školy.

⁴⁴ Počas návštevy expertnej skupiny na Slovensku jej prvý dojem podporilo stanovisko Združenia rodičov žiakov v Poprade. Jeho text explicitne požadoval, aby sa slovenčina vyučovala viac motivujúco, dynamickejšie a z komunikatívneho hľadiska a kritizoval učebné plány pre slovenský jazyk.

v iných oblastiach. Potvrdili to aj na základe pozorovaní na mieste odborníci na sociolingvistiku spolupracujúci s ŠPÚ. A bolo by si treba položiť otázku, či všeobecné konštatovanie, podľa ktorého sa úroveň slovenčiny znižuje, nie je práve jedným z prejavov purizmu: skutočne ide o uvoľnenie jazykovej normy, alebo je to prirodzený vývin, ktorý si vyžaduje transformáciu výchovno-vzdelávacieho procesu v predmete slovenský jazyk a literatúra v celom školskom systéme, od materských škôl po stredné školy, v prepojení s prípravou pedagógov na vysokých školách? Viacerí aktéri z oblasti vzdelávania sa nazdávajú, že súčasné osnovy slovenčiny nevyhovujú potrebám moderného a efektívneho vyučovania štátneho jazyka. Projekt PISA poukazuje na ťažkosti žiakov, ktoré majú pri čítaní s porozumením v slovenskom jazyku. A hoci Milénium (strany 128 a 136) pokladá komunikatívny prístup k štátnemu jazyku za jednu z priorít, tento program sa v praxi ešte nerealizoval. Zdá sa, že osnovy pre cudzie jazyky sú oveľa novátorskejšie, a to aj preto, že sa porovnávali s osnovami iných európskych krajín, museli sa vysporiadať s používaním zahraničných učebníc a pridržať sa referenčných dokumentov Rady Európy.

Ako sme už v tejto správe uviedli na začiatku (viď 2.3.), v súvislosti s pozornosťou zameranou na kvalitu jazyka, na Slovensku nejde o žiadnu kľúčovitosť, ani o nejaký preskriptívny dozor, ako sa dá občas pobadať v niektorých štátoch. Epilingvistická atmosféra nesie znaky otvorenosti a expertná skupina nezbadala žiadny traumatizmus z normatívneho používania, ani prítomnosť cenzúry, či autocenzúry. Avšak tento strnulý obraz o slovenčine a prevažne normatívny školský prístup môže, ak je naozaj rozšírený, nepriaznivo ovplyvňovať ovládanie slovenčiny na komunikatívnej úrovni a predstavy o učení sa a používaní tohto jazyka. Ak vezmeme do úvahy, že ide o štátny a materinský jazyk väčšiny Slovákov, nie je tento fakt z hľadiska predkladanej správy zanedbateľný: pre väčšinovú populáciu predstavuje základ vzdelania, na ktorom budú stavať pri následnom osvojovaní si cudzích jazykov.

A z tohto dôvodu by bolo vhodné vytýčiť pre túto oblasť nasledujúce priority:

- vertikálne revidovať učebné osnovy a všetky pedagogické dokumenty slovenského jazyka a literatúry⁴⁵ od materskej školy až po strednú školu a viac sa orientovať na dimenziu transversálnosti slovenského jazyka, v ktorom sa vyučujú ostatné predmety a na to, že aj učitelia nejazykových predmetov majú prispievať k rozvoju jazykových zručností v slovenskom jazyku;
- zaviesť zmeny do prípravy aj do ďalšieho vzdelávania učiteľov slovenského jazyka a literatúry;
- pripraviť didaktické materiály, ktoré by boli pre žiakov motivujúce a pre učiteľov vhodným prostriedkom a zodpovedali by cieľom vymedzeným v nových osnovách

7.1.2. Slovenčina ako druhý jazyk

Vyučovanie slovenčiny ako druhého jazyka je tým dôležitejšie, že sa týka značného percenta obyvateľstva (16,1%), ktoré sa sústreďuje do oblastí, kde všetci viac-menej používajú ten istý jazyk⁴⁶, od územných takmer jednojazyčných ostrovčekov po naozaj dvojjazyčné územia na juhu a východe štátu. V tomto prípade je jazyk nevyhnutným prvkom integrácie do širšieho spoločenstva a pre niektorých (najmä Rómov) je skrátka prvkom integrácie.

V každej situácii ide o vyučovanie veľmi problematické a chýlostivé.

- V jednoliatom jazykovom prostredí menšinového jazyka sa slovenčina môže pociťovať ako vnútená. V tomto prípade treba počítať s (de)motivačným dopadom aj – či o to viac – v prostredí školy. Nie náhodou jeden z účastníkov diskusie vyhlásil, že

⁴⁵ Ako prioritu to označuje Ministerstvo školstva SR : « ... SK is facing the need to significantly reform the content of education primarily that of the mother tongue as well as to support education towards critical thinking and problems solution », in Report on Education Policy in Slovakia – National report on fulfilment of goals of European Commission work programme «Education and Training 2010 », 2005, s. 3

⁴⁶ To znamená, v oblastiach, kde obyvateľstvo rozpráva tým istým jazykom menšiny.

v prostredí menšín treba zdôrazňovať skôr „právo“ než „povinnosť“ učiť sa slovenčinu. Štátny jazyk sa tu môže pociťovať ako prostriedok stierania jazykovej odlišnosti a násilnej asimilácie. Z didaktického hľadiska sa v takejto situácii obvykle treba opierať o zručnosti, ktoré už žiak nadobudol v materinskom jazyku. Je ale zrejmé, že osvojovanie si druhého jazyka výlučne v škole nemôže vyústiť do získania zručností porovnateľných s rodeným hovoriacim. To si vyžaduje zohľadnenie aj pri hodnotení zručností.

- V prostredí zmiešanej populácie by malo byť osvojovanie si druhého jazyka v zásade jednoduchšie a motivujúcejšie, keďže sa v tom istom kontexte prelína viacero jazykov a ich podôb. Samozrejme len za predpokladu, že rozličné spoločensvá spolu komunikujú, žijú v prostredí komplementárnosti, nie uzavretosti či nepriateľstva.
- V prostredí Rómov sa podľa získaných výpovedí slovenčina pociťuje ako nositeľka prestíže, ktorá otvára cestu spoločenskej integrácie, alebo ako jazyk nepriateľa. Lenže celkom paradoxne čaká obidve skupiny žiakov ten istý neúspech, ak sa nepodarí splniť podmienky, o ktorých bude reč ďalej.

Tento dosť zjednodušený pokus o opísanie rozličných situácií, v ktorých sa učí slovenčina ako druhý jazyk, nie je určite vyčerpávajúci, ani dosť komplexný. Cieľom bolo upozorniť, že pri druhom jazyku vstupujú do hry aj iné než len lingvistické faktory, ktoré môžu napomôcť, ale byť aj prekážkou. Preto si každý prípad zaslúži osobitnú analýzu – aj pozorné vypočutie – a špecifický výber metód. A nesmieme zabúdať, že škola, aj keď pracuje efektívne, nemôže všetko.

Z čisto praktického hľadiska sa vyučovanie druhého jazyka nachádza na polceste medzi materinským (MJ) a cudzím jazykom (CJ), a tak sa dajú, podľa situácie, výberovo a eklekticky použiť metódy vyučovania materinského a cudzieho jazyka (MJ a CJ). Samozrejme, že vyučovať sa bude aj v závislosti od toho, či jazyk menšiny patrí, alebo nepatrí do skupiny slovanských jazykov; v prvom prípade treba vychádzať z podobnosti, čo urýchľuje napredovanie, v druhom prípade bude treba využívať viac systémovú odlišnosť a nezabúdať zdôrazňovať jestvujúcu transversalitu.

Aj tu platí to isté, čo o vyučovaní slovenčiny ako materinského jazyka. Treba pripraviť nové učebné osnovy, urobiť zmeny v príprave a ďalšom vzdelávaní učiteľov a pripraviť adekvátny didaktický materiál.

7.1.3. Slovenčina ako cudzí jazyk

Slovenčina ako cudzí jazyk sa ocitla v najpriaznivejšej situácii, tiež tej najjednoduchšej, nezaťaženej politickými a ideologickými konotáciami, ani konotáciami identity; vyberá si ju špecifické, motivované a nezaťažené publikum, podporené univerzitou.

Ako problematickejšie sa už javia výsledky vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka pre prisťahovalcov, utečencov a ich deti, ktoré zabezpečuje Migračný úrad Ministerstva vnútra Slovenskej republiky. Pre vyučovanie detí bol vytvorený osobitný projekt v spolupráci s ŠPÚ. Čiastočne sa to dá vysvetliť tým, že v prípade detí imigrantov sa dotýkame problematiky veľmi podobnej situácii národných jazykových menšín. Imigranti predstavujú v čase globalizácie všade na svete nový typ menšiny, s niektorými jej špecifickými problémami, najmä s problémom vyučovania a udržania materinského jazyka pre ich deti.

7.2. Menšinové jazyky

7.2.1. Zdroj jazykového bohatstva alebo zdroj ťažkostí?

Vonkajšiemu pozorovateľovi, ako sme už uviedli v prvej časti tejto správy, sa jazyková situácia na Slovensku môže javiť ako veľmi priaznivá, plná pozitívnych momentov :

- 11 národnostných menšín (SSR, s. 13);

- 9 oficiálne uznaných a chránených jazykov v zmysle Európskej charty menšinových a regionálnych jazykov (SSR, s. 19);
- neexistencia úplnej zhody medzi pôvodom a materinským jazykom (SSR, s. 14);
- hranice, ktoré spôsobujú, že časť týchto jazykov (maďarčina, čeština, ukrajinčina, nemčina, poľština) je z geografického hľadiska bližšia než iné jazyky (chorvátština, bulharčina),
- jazyk (ruština), ktorý sa tu vyučoval vo veľkej miere (a nasilu) až do roku 1989;
- menšina, ktorá má jazyk (rómcinu), ale o ktorej sa hovorí, že je „bez územia“ (alebo tiež, že je „nádárodná“), ale ktorá sa na Slovensku na časti územia usadila, pretože komunistický režim ju k tomu donútil⁴⁷. A práve preto sa slovenská vláda rozhodla pre ochranu rómskeho jazyka v zmysle časti 3 Charty menšinových a regionálnych jazykov ako jazyka, ktorý má svoje územie.
- jazyky „nových menšín“, ktoré, ako sme práve povedali, priniesla imigrácia.

Lenže toto jazykové bohatstvo sa tu nepociťuje ako priaznivá okolnosť, ale skôr ako zdroj ťažkostí⁴⁸. Prehľad, ktorý sme (dosť narýchlo) načrtli, umožňuje urobiť si obraz o (rozporných, ba až protichodných) spoločenských predstavách, ktorých nositeľom je každý minoritný jazyk cez svoju minulosť, súčasný stav, hodnoty a konotácie, s ktorými sa spája.

7.2.2. Úloha a postavenie materinského jazyka vo vzdelávaní detí národnostných menšín

Národná rada Slovenskej republiky v roku 2001 ratifikovaním *Európskej charty regionálnych a menšinových jazykov* prijala záväzok ochraňovať jazyky menšín vo všetkých oblastiach, vrátane vzdelávania. Keď budeme za ukazovateľ vitálnosti menšiny pokladať percento obyvateľov, ktorých materinský jazyk sa zhoduje s nimi udaným pôvodom (viď SSR, s. 14), potom menšinou, ktorá najlepšie udržuje svoj jazyk, je maďarská menšina, kde počet maďarsky hovoriacich (97, 44 %) presahuje percentuálne aj počet po slovensky hovoriaceho obyvateľstva slovenského pôvodu (96,65%)⁴⁹. Nasleduje česká národnostná menšina (87,17%). Jazyky, ktoré vykazujú podľa zvoleného ukazovateľa nižšiu životaschopnosť, nasledujú podľa klesajúceho počtu percent: nemčina (67, 12 %), rómcina (65, 82 %), ukrajinčina (58, 70 %)⁵⁰.

Prekvapujúco pôsobí údaj o rusínskych používateľoch rusínskeho jazyka (94,01%). Podotýkame, že tento jazyk, na rozdiel od iných jazykov, nemôže rátať s podporou krajiny, kde by bol úradným jazykom. Podľa niektorých dokumentov⁵¹ tento jazyk, ktorý je tu normatívny od roku 1995 (na rozdiel od iných štátov, kde sa tiež používa), je síce chráneným jazykom, ale nemá rovnakú podporu, akej sa dostáva iným menšinovým jazykom (napríklad ukrajinčine, ktorá je zastúpená menej ako rusínčina). Pridávame ešte ďalší prekvapujúci údaj: 27,74% Slovákov ukrajinského pôvodu hovorí po rusínsky (SSR, tabuľka na s. 14). Dá sa teda usudzovať, že rusínčina sa len s ťažkosťami vymedzuje oproti ukrajinčine? Je to dôsledok popierania rusínskej menšiny v období komunistického režimu, ktorý usiloval o splynutie Rusínov s Ukrajincami? Azda za to môžu aj jazykovedné diskusie o vzťahu medzi rusínčinou a ukrajinčinou (viď SSR, bod 1.4.). Natíska sa otázka o dopadoch výsledkov získaných zo

⁴⁷ Netreba zabúdať, že Rómovia boli nútení asimilovať už v Uhorsku za Márie Terézie a Jozefa II.

⁴⁸ Dá sa to vycítiť aj z niektorých formulácií SSR (pozri napr. : málo podnetné prostredie (s. 48) pre označenie menšinového jazykového prostredia, či « deti, ktoré majú jazykovú bariéru » (s. 26) pre označenie detí z rodín imigrantov).

⁴⁹ V období medzi dvomi sčítaniami obyvateľstva (1991 – 2001) sa zmenilo percento Slovákov, ktorí sa hlásia k maďarskej národnosti z 10,16 % na 9,68 % (úbytok 1,08). Ale variácie pri tomto type údajov vyplávajú z mnohorakých vzájomných súvislostí, ako sú demografické zmeny, zmeny v uvedení údajov o vlastnej národnosti alebo o materinskom jazyku.

⁵⁰ Nebudeme sa na tomto mieste vraciäť ku komentáru poznámky 4, ktorá odporúča pristupovať k uvedeným percentám s istou opatrnosťou: to, akú národnosť a jazyky si občan sám označí pri sčítaní, podlieha individuálnej aj kolektívnej variácii a spôsobuje isté kolísanie údajov. Zdôrazňuje to aj nasledujúci odsek. V tejto súvislosti treba chápať aj nasledujúcu poznámku.

⁵¹ LECLERC, J. (2005): « SLOVENSKO – Slovenská jazyková politika vo vzťahu k národnostným menšinám », IN: Jazykové plánovanie vo svete, Québec, TLFQ, Université Laval [<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/slovaquiepolminor.htm>]

sčítania obyvateľstva⁵², kde si občania sami udávajú svoju príslušnosť k jazykovému spoločenstvu. Podľa iných zdrojov naopak rastie záujem o rusínsky jazyk, čo sa vysvetľuje etnickým sebauvedomením časti populácie rusínskej menšiny⁵³. Faktom je, že podľa vonkajšieho pozorovateľa by si postavenie rusínčiny zaslúžilo pozornosť vzhľadom na ostatné menšinové jazyky, pretože takto by sa mohlo zdať, že časť slovenskej populácie patriacej k rusínskej menšine (24 201, čo je 0,45 %) nemôže plne využívať práva jazykovej menšiny.

K otázkam týkajúcim sa jazykových menšín a opatrení na ich zachovanie by mohol prispieť aj proces pravidelného preskúmania, ako ho ustanovuje Európska charta menšinových a regionálnych jazykov, ktorý by zaiste poskytol špecifické analýzy, pozorovania a návrhy vychádzajúce z iných informácií, než z akých vychádza SSR a tento Profil, samozrejme tiež s iným zámerom.

Pri stave difúznej viacjazyčnosti, ktorá na Slovensku je, existujú tu aj jednojazyčné ostrovčeky, a tak predsa len pripomíname, že zachovanie menšinového jazyka je východiskovým bodom „doplnkovej“ viacjazyčnosti podľa staršej definície: t. j. viacjazyčnosti, pri ktorej sa všetky osvojené jazyky pripájajú k materinskému jazyku dieťaťa, ktorý škola potvrdila ako zdroj identity a ktorý si dieťa dobre osvojilo v čase, keď sa naučilo čítať a písať. Len za takýchto podmienok sa dá dospieť k ničím nezaťaženej inkluzívnej viacjazyčnosti. Slovenský jazykový kontext môže vo svojej rozmanitosti a komplexnosti podporovať reálnu kultúrnu a spoločenskú integráciu menšín prostredníctvom viacjazyčnosti, v ktorej bude mať slovenčina stále postavenie štátneho jazyka ľahšie, než len prostredníctvom slovenčiny. Zabezpečiť sociálnu súdržnosť a integráciu, ktorá rešpektuje rozmanitosť, sa dá len za cenu (zaiste vysokú) spoločne prežívanej viacjazyčnosti.

Pre tieto príčiny je z výchovného hľadiska dôležité, aby deti každej menšiny (aj deti rodín prisťahovalcov) mali rovnaké práva a možnosti naučiť sa svoj materinský jazyk v čo najlepších podmienkach.

7.2.3. Rozhodujúca otázka Rómov

Otázka (nebudeme používať slovo problém) rómskej komunity a rómčiny si zasluhuje osobitnú zmienku. Prvý, veľmi rozporný údaj sa týka reálneho počtu tohto obyvateľstva: sčítanie z roku 2001 udáva, že tak samých seba označuje 89,920 Rómov (čo je 1,7% obyvateľstva). Avšak ako sme už uviedli na začiatku Profilu (viď bod 2.1. a poznámku 6), iné odhady udávajú počet Rómov až na 500 000 (čo sa percentuálne takmer vyrovná maďarskej menšine, ktorá je Slovenskej republike najpočetnejšia). Tieto číselné nezrovnalosti si môžeme vysvetľovať všelijako: od záujmu integrovať sa, v pozadí ktorého môže byť jednoducho hanba, cez celý rad iných problémov (koľko Rómov sa naozaj sčítania zúčastnilo?, koľkí sú schopní vyplniť sčítací hárok správne?, atď.) Lenže táto neistota je veľmi problematická. Napokon aj štúdia Európskej komisie z roku 2004⁵⁴ potvrdila, že nielen na Slovensku chýbajú spoľahlivé štatistické údaje o Rómoch.

Nebudeme sa zaoberať problémami historickými, spoločenskými, ekonomickými, kultúrnymi, hygienickými a ostatnými, pretože tie nespádajú do poslania tejto expertnej skupiny, hoci je zrejmé, že rómskou otázkou sa musí v súčasnosti zaoberať viacero inštitúcií. V správe sa budeme venovať len otázke vzdelávania a jeho centrálnej úlohy pre život a rozvoj rómskeho spoločenstva⁵⁵. Len cestou vzdelávania sa podarí vytvoriť rómsku *inteligenciu*, ktorá bude

⁵² Počet Slovákov, ktorí udávajú rusínsky pôvod sa medzi sčítaniami v roku 1991 a v roku 2001 zmenil z 0,33 % na 0,45 (nárast o 0,12 %) a počet Slovákov ukrajinského pôvodu z 0,25 % na 0,20 % (úbytok 0,05 %) a tieto variácie je rovnako ťažko vysvetliť.

⁵³ EUROMOSAIC, (2005): Ostatné jazyky na Slovensku, na adrese http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/langmin/euromosaic/slok4_fr.html#4

⁵⁴ European Commission (2004) : *The Situation of Roma in an enlarged European Union*, Employment & social affairs, s. 37-39. Dostupný na stránke : http://europa.eu.int/comm/employment_social/publications/2005/ke6204389_en.html

⁵⁵ Európske inštitúcie venujú tejto dimenzii osobitnú pozornosť pri všetkých činnostiach, ktoré sa zameriavajú na zlepšenie života rómskeho/cigánskeho obyvateľstva v Európe. Viac informácií nájdete na stránkach Rady Európy

vnútri neho pracovať v jeho prospech, aby si jeho príslušníci uvedomili sami seba, svoj pôvod, dejiny a tradície a svoj jazyk. Až na takýchto základoch bude môcť rómska menšina určovať svoj ďalší vývin v duchu vlastnej kultúry a nebude sa musieť riadiť západnými modelmi rozvoja. V tomto procese je miesto rómskeho jazyka rozhodujúce, pretože jazyk je nositeľom národnej identity.

Zaiste by sa dalo namietat', že mnoho tých rómskych rodičov, ktorí posielajú deti do školy, si želá, aby sa tam deti neučili po rómsky, ale po slovensky: časť z nich, ako to je aj v iných podobných súvislostiach, sa hanbí, čo sa potom spája s vôľou integrovať sa, ba až asimilovať. Je to často najevidentnejší prejav popierania vlastnej menšinovej kultúry ako pravdepodobný dôsledok symbolickej nadvlády, ako to vo svojej koncepcii uvádza Bourdieu⁵⁶. Treba začať od rodín a cez príslušníkov menšinového spoločenstva (prostredníci, asistenti, učitelia a iní) ich informovať a uistiť o pozitívnom vplyve vyučovania rómčiny a v rómčine, samozrejme súbežne s kvalitným a posilneným vyučovaním slovenčiny⁵⁷.

Zdôrazňujeme tu predovšetkým rozhodujúcu úlohu riaditeľov školských zariadení :

- v dialógu medzi školou a rómskou komunitou;
- v informovaní rómskych rodičov o ich právach týkajúcich sa vyučovania ich detí v rómčine;
- vo vysvetľovaní a argumentovaní o prínose a prospešnosti dvoj-/viacjazyčnosti (aj ako prostriedku integrácie rómskych detí do slovenskej spoločnosti) tak medzi učiteľmi, ako aj v rodinách a vo svojom okolí a tiež v tom, ako môžu prispieť cez školskú činnosť k zmene prestáv o rómčine, rómskej komunite, jej kultúre a jej osobitosti v slovenskej spoločnosti.⁵⁸

Počas návštevy sme sa mohli stretnúť s odborníkmi, príslušníkmi rómskej menšiny, ktorí hovorili o potrebe zmiernovať pocit hanby a budovať u rómskych detí hrdosť na svoj pôvod aj cez dejiny tohto národa. Novátorské skúsenosti, podporené ŠPÚ, sú mimoriadne dôležité tak pre rómske spoločenstvo, ako aj pre verejnú mienku: je to napríklad súkromné gymnázium v Košiciach, ktorého riaditeľkou je Rómka, či bilingválne gymnázium v Bratislave, ktoré svojim študentom ponúka hodiny rómskeho jazyka a kultúry. Takéto iniciatívy môžu naozaj v budúcnosti prispieť k zmene názorov a postojov Slovákov voči rómskej menšine. Lenže tieto pilotné skúsenosti majú skôr sporadický, výnimočný a obmedzený ráz, zatiaľ čo umiestňovanie rómskych detí v osobitných školách, nechodenie do školy a nedostatok učiteľov rómčiny je každodennou realitou: v takýchto podmienkach je naozaj ťažké vytvoriť rýchle rómsku elitu, poskytnúť menšine prijateľnú úroveň vzdelania, ktoré veľmi potrebuje už kvôli tomu, aby jej príslušníci mohli mať prácu.

Práve preto, že nejestvujú spoľahlivé štatistické údaje o počte rómskych detí, ktoré majú navštevovať školu a že ich počet je oveľa vyšší ako v ostatných štátoch Európy, je nutné nájsť čo najskôr účinné prostriedky, ktoré by mohli pomôcť tejto znevýhodnenej mladej populácii: čiastočne je v hre aj hospodárska budúcnosť Slovenskej republiky (práve rómska populácia má najvyššiu mieru nezamestnanosti) aj jej obraz ako krajiny demokratickej, ktorej záleží na živote menšín bez toho, aby diskriminovala ktorúkoľvek z nich. Pozitívne dopady sa dajú v dôsledku výchovnej činnosti očakávať aj v oblasti sociálnej zaradenosti a sociálneho zmiernu.

v rubrike «Sociálna súdržnosť» v časti venovanej Rómom a kočovníkom a v Odporúčaní (2000) 4 Výboru ministrov členských štátov o vzdelávaní rómskych/cigánskych detí v Európe.

⁵⁶ BOURDIEU, P. (1982): *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard a BOURDIEU, P. (1990): *La domination masculine, Actes de la recherche en sciences sociales*, 84, 1990, 2-31.

⁵⁷ Skúsenosti vychádzajú z rozhrania medzi rodinou a školou a orientujú sa na dvojjazyčnosť rómskych rodičov, ktorá by, podporená učiteľmi, mohla predstavovať prvú možnosť spolupráce a zblíženia sa rómskeho spoločenstva so školou. Tento prístup sa zároveň opiera aj o charakteristiku literácie typickej pre rómske spoločenstvo a o vedomé a explicitné usmerňovanie jeho dvojjazyčného repertoáru zo strany rodičov, čo potvrdzujú skúsenosti z Bulharska (viď. KYUCHIKOV, H. (2005): „The Bilingual Socialization of Roma children in Bulgaria“, In X. P. Rodríguez-Yanez, A. M. Lorenzo-Suarez & F. Ramallo (Eds.) *Bilingualism and Education; From the Family to the School*. Munich: Lincom Europa, 161-168).

⁵⁸ Rovnako aj ďalšie inštitúcie, predovšetkým médiá, tu musia zohrať dôležitú a nenahraditeľnú úlohu.

Ďalšou citlivou otázkou je, ktorý variant rómčiny sa prijme⁵⁹. V porovnaní s inými krajinami má Slovensko výhodu v tom, že sa môže opierať o kodifikovanú písomnú podobu rómskeho jazyka, ktorá bola prijatá v roku 1971 a vychádza z východného dialektu. Táto kodifikácia by mala slúžiť ako východisko a uľahčiť prácu pri štandardizácii ústnej podoby rómčiny.

Samozrejme, že pri ústnej podobe by sa v škole mal používať ten variant, ktorým hovorí dieťa, tiež by bolo vhodné vnímať existenciu viacerých variantov rómčiny ako pozitívnu; nebrať ju ako obmedzenie či prekážku, ale didakticky využiť stratégiu možnosti vzájomného dorozumenia sa, a teda ju chápať ako zdroj jazykového obohatenia. V súčasnosti sa analogicky postupuje aj v oblasti výskumu, ktorý sa zaoberá hypotézou pružného a nie príliš normatívneho používania rozličných štátnych a regionálnych kodifikačných podôb rómčiny.⁶⁰ To by mohlo uľahčiť vzájomné dorozumievanie sa ponad štátne hranice. Takáto prepojenosť a otvorená komunikácia medzi rómskymi komunitami by prispela k výmene skúseností a didaktických materiálov.

Pred niekoľkými rokmi vypracoval ŠPÚ pedagogické materiály určené na vyučovanie rómskych detí. Ale nevyužívajú sa tak, ako by sa mohli, pretože zaškolenosť týchto detí zostáva problematická a náhodná, pretože takmer úplne chýbajú kvalifikovaní učitelia rómčiny a učitelia, ktorí by vyučovali predmety v rómčine. Opäť sa dostávame, a tentokrát vo veľmi vypuklej podobe, k potrebe prípravy učiteľov, ktorí by boli schopní pracovať v rómčine a v slovenčine a ich pôvod a/alebo ich vzdelanie by im pomohol prekonať počiatočné ťažkosti spojené so špecifickým postavením tejto populácie.⁶¹

Ukončenie projektu vypracovania vertikálneho kurikula pre rómsky jazyk a širšie využívanie prebiehajúcich kvalitných projektov zameraných na zaškolenie rómskych detí a zvýšenie vnímavosti slovenskej väčšiny voči rómskemu jazyku a kultúre by v konečnom dôsledku mohlo prispieť k tomu, že sa škola bude lepšie stavať k rómčine.

Súbežne by bolo potrebné prijať ďalšie a rozsiahlejšie opatrenia, ktoré by podporili školu ako základ činnosti v prospech rómskej populácie. Pridať by sa mali ďalšie inštitúcie (politické, správne, kultúrne, mediálne, atď.), aby sa na základe relevantných informácií a spoľahlivého historického poznania podarilo prekonať predsudky voči Rómom, ktorými trpia tak na Slovensku ako aj v iných štátoch; zlepšiť by sa mal aj celkový obraz o rómskom jazyku a kultúre v povedomí slovenskej spoločnosti a podporiť tak integráciu Rómov - pri rešpektovaní ich odlišnosti – do slovenskej spoločnosti.

Rómska otázka má v tomto štáte taký rozsah, že Slovenská republika by pri ďalšom rozšírení a prehĺbení novátorských skúseností mohla poskytnúť účinný návod na riešenie rómskej otázky aj iným štátom Európskej únie: je to tiež spôsob, ako premeniť v Desaťročí integrácie Rómov 2005-2015, ktorému vyjadrilo svoju podporu aj Slovensko, tento zdroj ťažkostí na prospech rómskej menšiny aj ostatných štátov.

7.2.4. Posunkový jazyk

Skupina ľudí so sluchovým postihnutím a nepočujúcich, najmenšia z menších a taká nepatrná, že nie je pre vydavateľstvá zaujímavým trhom, si zasluhuje osobitnú pozornosť. V Európe a vo svete je v súčasnosti posunkový jazyk, rovnako ako iné jazyky, predmetom teoretických a vedeckých úvah v rámci špecifickej oblasti skúmania viacjazyčnosti⁶². Nepočujúce osoby sú totiž dvojazyčné, ovládajú posunkový jazyk a jazyk, ktorý sa učia v škole, v tomto prípade

⁵⁹ V Slovenskej Republike bola štandardizovaná len písomná podoba rómčiny.

⁶⁰ MATRAS, Y. (2004) : "The Future of Romani: Toward a policy of linguistic pluralism", 1-21 na stránke www.llc.manchester.ac.uk/Research/Projects/romani/downloads/2/Matras_Pluralism.pdf

⁶¹ Nemyslíme samozrejme na také organizačné podoby zaškolenia, ktoré by boli vyhradené pre rómske obyvateľstvo. Treba nájsť také formy, ktoré by umožnili rýchlu zaradenosť, nie trvalú vylúčenosť týchto detí a vyhnúť sa ich zaraďovaniu, ako sa to často deje, do špeciálnych tried.

⁶² Pozri štúdiu Lorraine Leeson *Posunkové jazyky vo vyučovaní v Európe* – Predbežný výskum. Štúdia bola vypracovaná pre medzinárodnú konferenciu jazykov používaných v škole. (Dostupná na webovej stránke Divízie jazykovej politiky Rady Európy.)

slovenčinu. Počas návštevy v Slovenskej republike sme si mohli prostredníctvom priamych reakcií overiť, že napriek tomu, že tu existuje zákon zaručujúci nepočujúcim deťom právo na vzdelanie v posunkovej reči (č. 149 z roku 1995) a posunkový jazyk sa pokladá za „prirodzený spôsob dorozumievania nepočujúcich“, stav ich vyučovania je veľmi problematický: chýba stredisko, ktoré by sa touto otázkou zaoberalo, chýba štandardizácia posunkovej reči⁶³, univerzitná príprava učiteľov pre toto vyučovanie je nedostatočná⁶⁴, chýbajú dobre pripravení učitelia, (nepovinná) predškolská výchova, ktorá je pre postihnuté deti základom, je chabá, chýba ovládanie počítačovej techniky, rodičia postihnutých detí čelia osamelosti a toto všetko má za následok, že deti len slabo ovládajú tak posunkový jazyk, ako aj slovenský jazyk.

Evidentne bude nevyhnutné štandardizovať a rozšíriť používanie posunkového jazyka, a to aj v rodinách, metodologicky posilniť vyučovanie, pripraviť osnovy a učebnice pre všetky úrovne vzdelávania a výchovy postihnutých detí, treba toho urobiť veľa. O kontinuite vzdelávania sa tu nedá hovoriť dovedy, kým nebudú odstránené uvedené prekážky. Chýbajúca štandardizácia a zjavný nedostatok tlmočníkov len sťažuje nepočujúcim rodičom vzťah so školou a svojimi deťmi. Treba veriť, že projekty Štátneho pedagogického ústavu, zamerané na riešenie týchto problémov a pripravované v tejto oblasti od roku 1998⁶⁵, sa stretnú s potrebnou podporou.

7.3. Cudzie jazyky

7.3.1. Dopyt a ponuka

Nezdá sa, žeby ponuka jazykov v škole vychádzala z výsledkov ankiet o potrebe jazykov napríklad vo vzťahu k hospodárskemu rozvoju štátu. Vôbec neprekvapuje, že angličtina je ako všade jazykom, ktorý sa vyučuje najviac⁶⁶.

Z ostatných jazykov je na druhom mieste nemčina, ako jazyk tradične blízky geograficky i kultúrne. Jestvuje tu teda preferencia pre germánske jazyky (angličtina a nemčina).

Prekvapuje, že veľké jazykové bohatstvo menšinových a susedných jazykov – českého, maďarského, poľského, rusínskeho jazyka – vzdelávací systém vôbec nevyužíva a tieto jazyky sa na základných a stredných školách ako cudzí jazyk nevyučujú: je to vec dejín, prestíže, identity, má to ekonomické dôvody? Zdá sa, že výberom cudzích jazykov sa Slovenská republika otvára viac na západ než na východ, ktorý zaznamenáva oživenie vo viacerých oblastiach. Ale osvojenie si, hoci len čiastočné, menšinových jazykov väčšinou (ako napríklad rómčiny v už spomenutom bilingválnom gymnáziu v Bratislave) môže prispieť k posilneniu sociálnej súdržnosti, k príjemnejšiemu a konsenzuálnejšiemu spolužitiu, k rozvíjaniu povedomia demokracie a pluralitnej občianskej spoločnosti. Keďže ide o jazyky susedov, ponúkajú sa tu aj výhody osvojenia si týchto jazykov neformálnou cestou (napríklad cestou mediálneho vysielania susedných krajín), čím sa do budúcnosti otvárajú perspektívy hospodárskej a kultúrnej spolupráce⁶⁷.

Zo slovanských jazykov je na treťom mieste ruština, ktorá po strate pozície a odmietaní po roku 1989, opäť získava na význame. Berieme to ako šťastné znamenie toho, že negatívne predsudky spojené s nedávnou bolestnou minulosťou môžu byť v oblasti jazyka ľahko a rýchlo

⁶³ V celom štáte sa nepoužíva rovnaký variant posunkového jazyka, a teda ani vo všetkých školách sa nevyučuje ten istý variant. Ide hlavne o špeciálne školy a len zriedkavo o školy bežného typu.

⁶⁴ Jedine Univerzita Komenského v Bratislave ponúka základy posunkového jazyka v rámci vzdelávania a prípravy učiteľov.

⁶⁵ Pred 10-timi rokmi bol na ŠPÚ vypracovaný Program vytvorenia podmienok pre aplikáciu zákona NR SR č. 149/1995 Z.z. o posunkovom jazyku nepočujúcich vo výchovnovzdelávacom procese sluchovo postihnutých v systéme materských, základných, stredných a vysokých škôl Slovenskej republiky.

⁶⁶ Viacero štúdií zdôrazňuje, že aj v čisto ekonomickom ohľade má učenie sa jazykov susedov často väčší pozitívny dopad než len učenie sa angličtiny.

⁶⁷ Netreba zabúdať, že v ekonomickej oblasti a v oblasti zamestnanosti tu výmenné kontakty sú a v rámci cezhraničnej spolupráce mnoho Slovákov vykonáva svoje povolanie v susednej krajine.

prekonané. Ale aj ako znamenie toho, že ekonomické záujmy majú vplyv na to, aký jazyk si žiak vyberie.

Ďalej nasledujú, najmä na stredných školách románske jazyky, pričom pred taliančinou jasne vedie francúzština. Pre francúzštinu bolo impulzom vybudovanie automobilových závodov PSA, ktoré zamestnávajú 10 000 ľudí (vrátane subdodávateľov) a kde je hlavným prostriedkom dorozumievania francúzština.

7.3.2. Pragmatické a vzdelávacie zretele

Vzťah medzi dopytom a ponukou sa neriadi len okolnosťami hospodárskej konjunktúry, preferovanými alebo potlačovanými susedskými vzťahmi, vplyvom globalizácie či snahou o prekonanie ťažko zvládnuteľnej plurality pomocou akejsi jednotnej *lingua franca*. Predstavitelia Slovenskej republiky to zjavne chápu, o čom svedčí relatívne široká a otvorená ponuka cudzích jazykov v školách, aj zavádzanie druhého cudzieho jazyka. Ale v časti 3 sme už upozornili, že výber jazykov a kontinuitu ich osvojovania poznamenáva závažný systémový nedostatok, ktorý posilňuje pragmatické orientácie (výber jazyka podlieha profesionálnym a ekonomickým záujmom) rodičov a detí a poznamenáva, najmä pre organizačné dôvody, aj rozhodnutia školských zariadení.

Otázkou teda je, do akej miery a za akých podmienok sa cudzie jazyky pri zachovaní širšej ponuky začlenia do vzdelávacieho systému ako celku, od základnej školy až po vysokoškolské vzdelávanie, hlavne pre svoju hodnotu vzdelávaciu, ale aj kultúrnu a občiansku, aby občianska spoločnosť lepšie vnímala význam rozmanitosti. V tejto súvislosti pripomíname, že *Príručka pre vypracovanie vykonávacích politických nástrojov jazykového vzdelávania* ako aj *Akčný plán pre jazyky na obdobie 2004-2006* Európskej komisie poukazujú na nevyhnutnosť, aby sa spoločnosť vo väčšej miere stotožnila so zámermi vzdelávania v oblasti jazykov a uvedomila si, že výber jazykov sa neriadi len krátkodobými pragmatickými zámermi, hoci v prvom momente môžu poslúžiť ako opora pre ďalší vývoj predstáv spoločnosti o učení sa a používaní cudzích jazykov.

7.4. Alternácia jazykov v osnovách: metodologické princípy

Koncepcia, ktorá sa sústreďuje na každý jazyk zvlášť, bez využívania súvislosti v ich vyučovaní, nie je v súlade so zmenami, ktoré navrhuje správa *Milénium* (s. 161-164). Ak budeme brať vzdelávanie v jazykoch ako celok, potom môžeme využiť pozitívny transfer v zručnosti komunikovať, v získaní stratégie vyučovať/učiť sa cudzí jazyk, pri budovaní jazykového povedomia a otvorenosti voči kultúrnej a jazykovej rozmanitosti. Transversálne treba podporovať využívanie komunikačných technológií a viesť k samostatnosti v učení sa.

Vniesť do vyučovania jazykov európsky rozmer môže pomôcť aj holistický prístup. Ako sa uvádza v správe *Milénium* (s. 160), zahŕňa to viac než len vyučovanie jazyka a sledujú sa súbežne také ciele, ako sú výchova k demokracii a občianstvu a k rešpektovaniu etických a univerzálnych hodnôt. Aby sa pri vyučovaní jazykov docielil čo najväčší efekt, musia učitelia jazykov (národného jazyka, jazykov menších, cudzích jazykov) spolupracovať a podeliť sa o skúsenosti a sledovať spoločný cieľ. Musia samých seba vnímať ako odborníkov na vyučovanie jazykov, nie jedného konkrétneho jazyka a v tomto duchu aj konať. Z lepšej kontinuity a súdržnosti vzdelávania budú mať úžitok všetci. A, pochopiteľne, opäť sme pri otázke dôležitosti prípravy učiteľov (viď časť 4).

7.4.1. Jazyky navzájom

V SSR (s. 68) môžeme nájsť medzi problémami, ktorým sa treba ďalej venovať, následovné: « rozšíriť vzájomnú výmenu a spoluprácu medzi učiteľmi rozličných jazykov, s perspektívou vypracovať a rozvíjať spoločnú stratégiu vyučovania jazykov » s dôrazom na hodnotu „viacjazyčnosti“. Tieto ciele sú plne v súlade s tým, čo Rada Európy presadzuje ako vykonávacie politické nástroje jazykového vzdelávania.

Avšak v priebehu návštevy na Slovensku sme videli, že nie všetci aktéri jazykového vzdelávania sa o túto problematiku zaujímajú. Predstavili nám mnoho kvalitných činností, ale nadobudli sme dojem, že prebiehajú vedľa seba, za každý jazyk osobitne a že transversálny prístup sa tu ešte nepresadil. A to aj napriek tomu, že obidva spomenuté ciele sú pre komplexnú socioligvistickú situáciu na Slovensku a vyučovanie materinských, druhých a cudzích jazykov osobitne dôležité. Väčšina žiakov už prichádza do školy s rozličným repertoárom jazykov. Ten sa dá ďalej rozvíjať. V priebehu vzdelávania žiaci prechádzajú od slovanského jazyka ku germánskemu (angličtina, nemčina) alebo románskemu (francúzština, taliančina a španielčina). Pre žiakov z národnostných menšín je tento prechod ešte komplexnejší: v prípade maďarčiny od jazyka ugrofínskeho k slovanskému; v prípade nemčiny od germánskeho k slovanskému; prípade rómčiny od indoíranskeho k slovanskému; v prípade ukrajinčiny, rusínčiny, poľštiny a češtiny od jedného slovanského jazyka k druhému. Pochopiteľne, že vyučovanie slovenčiny ako národného jazyka a cudzích jazykov sa didakticky prispôsobuje podľa prostredia repertoáru žiakov. Pozorný prístup k typu prechodu od jazyka k jazyku by mal učiteľovi pomôcť prispôbiť vyučovanie tak, aby si žiaci osvojovali príslušný jazyk čo najľahšie.

Ak má vyučovanie priniesť čo najlepší úžitok, treba si uvedomiť, že v poznávacej, afektívnej a pedagogickej sfére treba budovať na podobnosti a od nej viesť k väčšej či menšej odlišnosti. Učitelia všetkých jazykov by mali mať dostatočnú časť prípravy spoločnú (na univerzitách a počas ďalšieho vzdelávania) a mali by úzko spolupracovať, pretože len tak sa dá dospieť k prostriedkom uplatňovania spoločnej, dohodnutej, integrovanej didaktiky jazykov, v ktorej sa uplatní stratégia transferu, uľahčí sa a urýchli proces osvojovania si jazyka pomocou rovnakých ciest poznania a vyučovania v zmysle didaktickej úspornosti.

7.4.2. Ako sa orientovať na multijazyčné zdroje a viacjazyčnosť

Následovne uvedieme akýsi zoznam metodologických alternatív, ktoré by mohli pomôcť znásobiť počet jazykov v osnovách a umožniť všetkým, aj trom štvrtinám tých, ktorí navštevujú stredné odborné školy a učilištia (s maturitou alebo bez maturity) získať zručnosti v druhom, či dokonca v treťom cudzom jazyku (podľa odporúčaní Európskej únie):

- sprístupniť žiakom jazykovú rozmanitosť, zamerať sa na prebudenie vnímavosti voči jazykom a kultúram, v prvom rade na hrdosť na národné jazykové dedičstvo a na jeho bohatstvo, ako aj na ďalšie prvky mnohorakosti jazykov. Treba sa len inšpirovať pozitívnymi skúsenosťami z iných európskych krajín, kde sa do edukačných programov takéto činnosti zaraďujú veľmi skoro;
- stavať na návykoch, ktoré žiaci už majú a na možnosti dorozumieť sa, keď jazyky patria k tej istej skupine jazykov (vychádzať napríklad z nemčiny a ukázať možnosť porozumieť inému germánskemu jazyku (angličtine) v písomnej podobe alebo naopak, na základe slovenčiny rozvíjať porozumenie ukrajinčiny, češtiny, ruštiny, poľštiny, chorvátštiny, slovinčiny,...);
- rozvíjať radšej špecifické zručnosti vo viacerých jazykoch, než všetky zručnosti vo všetkých jazykoch, ktoré sa žiak učí (napr.: naučiť žiakov čítať a porozumieť informáciám v cudzom jazyku na internete, alebo rozumieť vysielaniu v televízii alebo rádiu, ktoré je dostupné na národnom území, alebo na internete)⁶⁸;
- opierať sa o dvojodborovosť učiteľov a rozšíriť súčasnú skúsenosť z bilingválneho vyučovania na nejazykové predmety;
- naučiť študentov využívať všetky jazykové zdroje dostupné na území a viesť ich k samostatnosti v osvojovaní si jazykov: nové technológie, médiá, tlač, atď.;
- organizovať výmenu študentov v rámci štátu, medzi väčšinovým a menšinovým prostredím, alebo výmenu so študentmi zo susedných štátov;

⁶⁸ Zdôrazňujeme, že nadobúdanie čiastkových zručností v cudzích jazykoch by sa veľmi zišlo najmä žiakom SOŠ, v závislosti od ich bezprostredných záujmov a budúcej profesnej orientácie (napr.: porozumieť inštrukcii, návodu na použitie, technickej špecifikácii, atď. vo viacerých jazykoch; vyhľadať si potrebné technické údaje na internete, atď.).

- pre študentov stredných odborných škôl a učilíšť pripraviť stáž v podnikoch na území národnostných menšín alebo v susedných krajinách.

Je zrejmé, že naznačené cesty sa vo svojom výpočte a za súčasných podmienok musia zdať ako utópia a hudba budúcnosti, ale možno ponúknu námet pre nové skúsenosti, alebo posunú dopredu tie, ktoré tu už v tomto smere sú. V strednodobom výhľade by sa dalo postupovať cestou pilotného projektu, ktorý by vychádzal z takýchto skúseností a inovácií.

8. O niektorých podmienkach, prioritách a prostriedkoch

Okrem celkovej charakteristiky (časť 2), načrtnutia základných otázok (časti 3 – 6) a možností, ktoré ponúka pre rozvoj viacjazyčnosti multijazyčný kontext Slovenskej republiky (časť 7) sa v Profile pokúsime vytýčiť niekoľko smerov budúcej činnosti v oblasti politických nástrojov jazykového vzdelávania. Budú sa vzťahovať na rozličné aspekty, ktorým sme venovali pozornosť v prvej časti tejto správy a z ktorých vychádzali aj vypracované analýzy. Budeme o nich hovoriť explicitnejšie.

Budeme postupovať opačným spôsobom ako doposiaľ a budeme vychádzať z otázok týkajúcich sa hodnotenia a valorizácie výsledkov vyučovania/učenia sa, ďalej predstavíme situáciu katedier jazykov na univerzitách a uvedieme problémy spojené so vzdelávaním a prípravou učiteľov a s kontinuitou vyučovania. Nakoniec sa vrátíme k výberu prostriedkov a politických nástrojov, bez ktorých by sa jazyková politika presadzovala a rozvíjala len ťažko. Vo väčšine prípadov sa naše návrhy opierajú o prebiehajúci vývoj.

8.1. Zhodnotiť a potvrdiť výsledky vyučovania/učenia sa jazykov

Dnes sú všade v Európe nanajvýš aktuálne otázky hodnotenia dosiahnutých vedomostí a o tejto téme sa veľa diskutuje. Ide o medzinárodné porovnávanie vyplývajúce z projektov PISA alebo IALS a cieľov a „benchmarks“ Lisabonskej rezolúcie a návrhov obsiahnutých v SERRJ, ktorý sa stretol s pozitívnym ohlasom, pričom sa pozornosť sústreďuje na hodnotenie zručností, ich uznanie a potvrdenie.

Slovenská republika zavedením hodnotenia živého jazyka podľa úrovni SERRJ pre maturitnú skúšku (B1 alebo B2) potvrdila, že dobre pozná súčasnú dynamiku vývoja v tejto oblasti, o čom svedčí aj rastúci záujem o medzinárodne platné osvedčovanie ovládania angličtiny, nemčiny, francúzštiny, atď.

Ale ciele v podobe opisu zručností požadovaných pre uvedené úrovne si vyžadujú, aby sa v dôsledku toho prepracovali čiastkové skúšky, osnovy, postupy, príprava učiteľov aj ich ďalšie vzdelávanie, čo si teda v konečnom dôsledku vyžaduje, aby sa podstatne zmenil spôsob práce a hodnotenia (pozri príslušný text v časti 6.1.2.).

Budeme sa držať toho, čo sme uviedli v časti 6.1. a navrhujeme preskúmať rozličné cesty, ktoré sa nebudú týkať len cudzích jazykov:

- Ako sme už poznamenali v časti 6.1.2., prepojenosť na SERRJ Rady Európy vytvára možnosť pre vzájomné porovnávanie skúseností v európskom priestore. Pozitívne skúsenosti z rozličných krajín môžu v tomto smere zvýšiť porovnateľnosť a spoľahlivosť hodnotenia.
- Navrhli sme Jazykovému ústavu Ľ. Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave, aby pripravila „Opis referenčných úrovni Spoločného európskeho referenčného rámca (SERRJ) pre slovenský jazyk. Špecifikovanie cieľov v súlade s požadovanými zručnosťami ako ich opisuje šesť úrovni SERRJ Rady Európy (už aj v slovenskom vydaní) by do určitej miery umožnilo autorom osnov pre slovenský jazyk (najmä ako druhý jazyk) prepojiť ich lepšie s osnovami pre cudzie jazyky (ktoré z princípov SERRJ už vychádzajú), čím by sa vytvorili podmienky pre integrovaný prístup vo vyučovaní materinských, druhých a cudzích jazykov. Rovnako by to umožnilo pripraviť skúšky,

ktorými by sa hodnotila dosiahnutá úroveň v slovenskom jazyku (materinský jazyk/druhý jazyk), súdržné, hoci len v niektorých aspektoch (týkajúcich sa komunikatívnych zručností), s konečným hodnotením – opäť podľa rovnako odstupňovaných úrovní, čím by sa uľahčila porovnateľnosť častí maturitnej skúšky zo slovenského jazyka a cudzieho jazyka⁶⁹. Išlo by o proces obozretný a postupný, pretože porovnateľnosť a upravovanie maturitnej skúšky je otázka citlivá, keďže ide o národný jazyk.

- Používanie SERRJ umožňuje koherentný prístup, vyučovanie v moduloch a udržanie kontinuity. Umožnilo by sa tým aj zavedenie skúšok z jazykov v rozličných etapách vzdelávania, napríklad na konci základnej školy v 9. ročníku. Výhodou takéhoto postupu by bolo nielen udržanie kontinuity, ale i to, že by si žiaci lepšie uvedomovali nadobudnuté zručnosti. Čiastkové skúšky by upevnili dôveru rodičov a posilnili motiváciu a samostatnosť žiakov a ponúkali by veľkú výhodu osvedčenia dosiahnutej úrovne v cudzom jazyku pre tých, ktorí by chceli ukončiť štúdium skôr než dosiahnu stredné vzdelanie, alebo nemôžu pokračovať v jazyku, ktorý sa učili na základnej škole, pretože stredná škola, na ktorej budú pokračovať, daný jazyk neponúka.
- Využívanie Európskeho jazykového portfólia (EJP) (slovenský model pre žiakov od 11 do 15 rokov, odobrený Európskym výborom pre schvaľovanie) vo väčšom rozsahu by podporilo zavedenie kritérií SERRJ pre žiakov (a uviedlo by do problematiky aj rodičov)⁷⁰. Zavedenie „externej“ časti maturitnej skúšky a záujem učiteľov o ďalšie vzdelávanie sa javí pre uplatňovanie EJP ako ideálny moment; mohlo by prispieť k motivácii žiakov, podporiť ich samostatný prístup v dosahovaní jasne definovaných cieľov a posilniť kontinuitu a súdržnosť v celom priebehu vzdelávania. V štáte s výraznou multijazyčnosťou by premyslené uplatňovanie tohto nástroja umožnilo zhodnotiť všetky jazykové kompetencie žiakov (aj tie, ktoré získali mimo rámca školského vzdelávania) a podporiť viacjazyčnosť občanov⁷¹.
- To isté sa dá konštatovať aj o hodnotení jazykových zručností mimo rámca školského vzdelávania. V štátnych jazykových školách a centrách zaradených do siete vzdelávacích zariadení, ktoré fungujú ako doplnok, ale aj ako náhrada školského vzdelávania (keď škola nevie udržať kontinuitu vyučovania niektorého jazyka), tiež v súkromných jazykových školách či zahraničných inštitútoch sa čoraz viac uplatňuje požiadavka učiť, ale aj hodnotiť, uznávať a certifikovať cestou skúšok, s udelením uznávaných osvedčení a diplomov. Bez ohľadu na to, či ide, alebo nejde o medzinárodne uznávané diplomy, škola musí byť pripravená, keď už k tomu sama nevyzýva, splniť takúto požiadavku. A tu, či už pri medzinárodne uznávaných diplomoch, alebo osvedčeniach ALTE (Association of Language Testers in Europe), sa pri zisťovaní a hodnotení zručností uplatňujú kritériá SERRJ.
- Pochopiteľne, že používanie takýchto nástrojov, aké boli vypracované pod záštitou Rady Európy, nemôže byť v žiadnom prípade všeliakom a môže nadobudnúť plnú účinnosť len vtedy, keď sa štruktúrne zmeny odrazia aj v osnovách a v príprave učiteľov.

8.2. Zabezpečiť budúcnosť katedier jazykov na univerzitách

Časť 5 upozorňuje na riziká vyplývajúce zo súčasnej situácie, v akej sa ocitli katedry jazykov na univerzitách. Malý záujem študentov (hoci sa netýka všetkých jazykov rovnako), zanechanie štúdia, alebo nesplnenie požiadaviek štúdia, nízky stupeň diverzifikácie štúdia, ktoré sa orientuje hlavne na preklad a učiteľský smer štúdia, sa dá čiastočne vysvetliť tým, že študentov, ktorí ukončia všeobecné stredoškolské vzdelanie, je

⁶⁹ Môžeme si položiť otázku, či to neplatí aj o jazykoch menšín.

⁷⁰ Portfólio umožňuje zaznamenať individuálny rozvoj jazykových zručností a explicitne formulovať konkrétne komunikatívne ciele. Žiakov „spis“ obsahuje aj relevantné práce, ktoré svedčia o jeho napredovaní a to umožňuje učiteľom, ktorí žiaka postupne učia, zohľadniť individuálnu úroveň žiaka a úroveň skupiny (pozri informácie v prílohe 4).

⁷¹ Pre naplnenie tohto zámeru ŠPÚ pripravil a rozposlal do 5. ročníkov 7500 výtlačkov slovenského Portfólia. Európske skúsenosti ukazujú, že práca s Portfóliom si vyžaduje sústavnosť, podporu a dôslednú kontrolu podmienok.

v populačnom ročníku málo a chýba tu jasné ohodnotenie ich získaných jazykových kompetencií, ale aj tým, že odmeňovanie učiteľov sa všeobecne pokladá za veľmi nízke.

Znepokojuje ďalej fakt, že katedry jazykov nemajú dostatočný počet pracovníkov na to, aby mohli rozvíjať výskum a pripravovať študentov v doktorandskom štúdiu, a to aj na prestížnych univerzitách a aj pre jazyky, ktoré sa vyučujú najviac. Ešte horšie sú na tom katedry „malých jazykov“, ktorým hrozí, že ich študijné programy nebudú akreditované a že tak zaniknú. Tato situácia vyznieva až paradoxne v porovnaní s oficiálne proklamovaným záujmom o jazyky a so spoločenskou požiadavkou. Tento začarovaný kruh treba rýchlo preťať prijatím nových opatrení, a to aj za cenu, že to budú len opatrenia prechodné.

- Aby sa zabezpečilo „striedanie stráží“, dalo by sa uvažovať o prechodnom znížení úväzku, ktorý sa viaže na pozíciu docentov a univerzitných profesorov?
- Ďalším riešením, skôr doplnkovým, by mohlo byť sústredenie všetkých zdrojov pre „zriedkavý“ jazyk na jednej univerzite, aby sa dosiahli počty potrebné na otvorenie akreditovaného odboru.
- Tretiu možnosť ponúka zoskupovanie jazykov (napríklad románske jazyky, slovanské jazyky) v bakalárskom alebo magisterskom štúdiu, v rámci ktorého by existovali špecializácie, „zamerania“, ale mali by spoločný základ. Bolo by to len dočasné riešenie, ale zvýšili by sa ním šance získať akreditáciu študijných programov, s perspektívou pripraviť odborníkov na plurilingválny prístup k jazykom tej istej jazykovej skupiny.

Ďalej by bolo treba, aby najviac ohrozené jazyky na univerzitách (ale nie len tieto) :

- ponúkali jazykové vzdelávanie študentom ostatných fakúlt a odborov; čo by si vo viacerých prípadoch vyžadovalo spružniť a upraviť súčasné nariadenia;
- hľadali možnosti vytvoriť medziodborové štúdium, alebo doposiaľ neexistujúce dvojodborové kombinácie, ktoré by sa otvárali aj v neučiteľských smeroch štúdia (čo súvisí s vytvorením legislatívneho prostredia)? Podnetom môže byť výzva, ktorú prinášajú so sebou študijné programy zamerané na žurnalistiku, mediálnu komunikáciu a informácie, na prípravu moderátorov a odborníkov na medzinárodné vzťahy, atď., ktoré počítajú so synergickým pôsobením viacerých disciplín či fakúlt. K tomu vyzýva aj Boloňský proces a reorganizácia vysokoškolského štúdia v troch stupňoch: bakalárskom (maturita +3)⁷², magisterskom (maturita +5, s profesijným zameraním alebo zameraním na výskum) a doktorandskom (maturita +8);
- pripravili „striedanie stráží“ tak, aby mladí absolventi doktorandského štúdia boli čoskoro schopní prevziať úlohy ako prednášajúci docenti a profesori a vystriedali učiteľov, ktorí odchádzajú do dôchodku? Časť doktorandov by sa mohla pripravovať (cestou štipendií) v zahraničí. Netreba vylúčiť ani možnosť, že by tu aspoň prechodne pôsobili univerzitní učitelia zo zahraničia, aby sa zabezpečila kontinuita univerzitnej prípravy v ohrozených jazykových disciplínach, v prípade potreby aj s európskou pomocou a podporou štátov, kde sa príslušným jazykom hovorí.

8.3. Rozvíjať prípravu učiteľov jazykov a ich celoživotné vzdelávanie

Príprava učiteľov je v Slovenskej republike, tak ako aj v ostatných krajinách, kľúčovou otázkou. Počet nekvalifikovaných učiteľov, a to nielen pre jazyky, je dosť problematický.

Počet záujemcov o učiteľstvo je na univerzitách relatívne nízky, za čo môžu jednak ekonomické faktory, ale aj nepriepustnosť univerzitných odborov a nedostatočné využívanie možností, ktoré ponúka dvojodborové štúdium.

⁷² Číslovky označujú počet rokov vysokoškolského štúdia.

Vzdelanie v dvoch odboroch by malo učiteľom umožniť vykonávať doplnkové aktivity a iných odborníkov by zase oprávňovalo mať – ako doplnok hlavnej činnosti – úväzok na škole. Takáto pružnosť je v mnohých štátoch reakciou na prebiehajúci vývoj, uľahčuje riadenie a umožňuje lepšie čeliť náhodám v pracovnom živote.

Tým skôr, že učiteľské povolanie nepatrí medzi atraktívne, by sa zdalo logické nechať otvorené dvierka pre všetkých neučiteľov – odborníkov na jazyk, ktorí by raz chceli začať učiť. Absolventi smerov napríklad aplikovanej lingvistiky by mali mať možnosť doplniť si pôvodné vzdelanie o pedagogicko-psychologickú zložku a prax na škole, aby prípadne mohli zmeniť svoje profesijné zameranie. Zdá sa, že táto možnosť tu chýba a študenti jazykových odborov učiteľského smeru nemajú možnosť získať pedagogické vzdelanie formou voliteľných predmetov⁷³. Odborní pracovníci s poľutovaním konštatujú, že súčasné študijné programy učiteľského a neučiteľského štúdia jazykov nie sú kompatibilné.

V oblasti celoživotného vzdelávania (ako aj v univerzitnom štúdiu) sú samozrejme prítomné metodologické aspekty späté len s jazykom a kultúrou daného jazyka, ale sú tu aj spoločné a prenosné princípy a skúsenosti, napríklad v oblasti hodnotenia, diferencovanej pedagogiky, využívaní technológií a pod., ktoré môžu využiť všetci učelia pre všetky jazyky. Jednotlivé smery štúdia treba otvoriť v zmysle spoločnej kultúry učiteľov – jazykárov, ktorá bude potrebná pri tvorení programov smerujúcich k viacjazyčnosti.

Poznamenávame, že pri niektorých ponúkaných riešeniach bude treba uplatňovať racionalizáciu (zoskupovať študentov rozličných jazykov), pri iných zase zvýšiť počty (orientáciou na študentov iných odborov). To by mohlo byť dynamizačným faktorom tak pre katedry jazykov na univerzitách, ako aj pre regionálne metodické centrá.

8.4. Zabezpečiť kontinuitu a súdržnosť školského jazykového vzdelávania

V časti 3 venovanej (dis)kontinuite jazykového vzdelávania sme sa zmienili o viacerých faktoroch, ktoré zasahujú funkčnosť systému. Zdá sa nám preto vhodné položiť si najprv niekoľko otázok:

- *Keď konštatujeme prerušenie kontinuity, v akej miere je ho vyvolávajú*
 - o *administratívne/štruktúrne faktory?*
 - o *faktory vyplývajúce z osnov?*
 - o *pedagogické faktory?*
- *Keď existuje kontinuita pre žiakov väčšiny, čo by sa dalo urobiť, aby sa zabezpečila pre všetkých žiakov (žiakov jazykových menšín, žiakov, ktorí majú osobitné vzdelávacie potreby, atď.)?*
- *Akými prostriedkami by bolo možné zlepšiť situáciu tak, aby sa udržala transversálna aj vertikálna súdržnosť?*

8.4.1. Faktory súvisiace so študijnými programami pre jazyky (národný jazyk, menšinové a cudzie jazyky)

- *Nebolo by vhodné teraz, keď sa stanovené ciele vytýčili podľa úrovni Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, prepracovať osnovy tak, aby sa medzi jazykmi docielila kompatibilita a komplementárnosť cieľov a postupov?*
- *Nebolo by vhodné dbať o to, aby sa úroveň ovládania cudzieho jazyka na konci základnej školy (a nie len strednej školy) stanovila, ohodnotila a formálne uznala, ako sme už uviedli vyššie (8.1.), a teda aby sa presne stanovili ciele pri ukončení základnej školy a aby osnovy tieto ciele zohľadňovali?*

⁷³ Absolventi učiteľských smerov si môžu pedagogické vzdelanie doplniť na príslušných univerzitách formou doplnkového pedagogického štúdia (DPS).

V Slovenskej republike nie je stanovený pravidelný cyklus revízie osnov. Pre všetky jazyky by mohlo byť užitočné prehodnotenie vnútrojazykových vzťahov (vertikálna súdržnosť) a medzijazykových vzťahov (transversálna a horizontálna súdržnosť, ale tiež vertikálna v tom, aké budú vzťahy medzi jazykmi). Spustiť a riadiť tento proces by mal Štátny pedagogický ústav.

Bolo by ale dobre pamätať, že kontinuita a súdržnosť nie sú synonymom harmonizácie za každú cenu a nie sú ani uniformizáciou osnov. Za predpokladu, že chceme docieľiť prijatie a formovanie viacjazyčnosti v škole, je zjavné, že:

- na kompetencii viacjazyčnosti sa podieľajú rôzne jazyky na rôznom stupni ich ovládania, ale nemajú tú istú spoločenskú hodnotu, rovnakú odozvu, funkčnosť a poznávaciu funkciu a že dnešný žiak je budúci občan; národný jazyk, jazyk menšiny a rozličné cudzie jazyky podporujú celkovú schopnosť komunikovať, podieľajú sa na vytváraní jedinej špecifickej identity, ale navzájom nesplývajú;
- hoci sa rozličné zložky tejto globálnej schopnosti budú tvoriť porovnateľným spôsobom a tak isto sa budú aj hodnotiť, alebo budú čiastočne zhodné, ide najmä o prínos každej z nich k schopnosti komunikovať. Neznamená to samozrejme, že by sa v každom jazyku docieľil rovnaký profil komunikatívnych zručností, ani to, že by sa ciele a osnovy pre vyučovanie jazykov obmedzovali len na komunikatívny rozmer⁷⁴; platí to tak o národnom jazyku, ako aj jazykoch menšín, ale hlavne o vzájomnom vzťahu medzi cudzími jazykmi.

Práve takto treba chápať analýzy a návrhy uvedené v časti 7 a najmä v bode 7.4.2. Racionálne osnovy si vyžadujú globálnu stratégiu a konvergentné ciele, ale aj ciele, ktoré umožňujú vnútornú diferenciaciu.

V duchu tejto logiky a len v prípade cudzích jazykov sa dá predpokladať, že pomer náklady – efektívnosť súčasného systému, ako je opísaný v časti 3.4., by sa mohol výrazne zlepšiť bez väčšej náročnosti na ďalšie prostriedky len za predpokladu, že orientácia globálnej stratégie, vrátane cudzích a ostatných jazykov, bude formulovaná jasne.

8.4.2. Faktory súvisiace s pedagogickými pomôckami a postupmi

Nejde len o ciele a obsah vzdelávania, ale aj o pomôcky a pedagogické rozhodnutia. Vychádzajúc z analýzy v časti 3 tejto správy o učebniciach a pedagogických pomôckach by sa dalo uvažovať o pomerne jednoduchých opatreniach:

- Bolo by užitočné pripraviť pre učiteľov príručky na používanie zahraničných učebníc a pomocný materiál, najmä pri prechode z jedného stupňa na druhý.
- Tiež preveriť, či by sa nedostatok učebníc nedal čiastočne kompenzovať využívaním modernej technológie (internetové stránky, elektronická korešpondencia v rámci didaktických projektov; bol to návrh rodičov, s ktorými sme sa stretli na strednej priemyselnej škole v Poprade). Ale odhliadnuc od technickej stránky, by bolo treba najprv pomôcť učiteľom pripraviť sa viesť takéto projekty.
- V náväznosti na bod 8.4.1. si treba položiť nasledovné otázky o:
 - o celkovej kompatibilite pedagogických postupov a pomôcok, ktoré sa používajú pre rozličné jazyky (národný menšinové a cudzie), kompatibilite « horizontálnej » aj « vertikálnej » (pre každý jazyk a jazyky navzájom) v zmysle navzájom sa dopĺňujúcich a neprotirečivých prístupov,
 - o ale aj o komplementárnej diferencovanosti a prebytočnosti prístupov: všetky jazyky sa neučia tým istým spôsobom a zbytočná podobnosť prístupov žiakov motivuje len málo, alebo je dokonca kontraproduktívna; a bude lepšie nezačínať pri každom jazyku stále „od nuly“, ale usilovať sa využiť transfer spôsobov a stratégií osvojovania si jazykov; samozrejme, že schopnosť prenášať skúsenosť z učenia sa jedného jazyka na druhý treba pestovať a podnecovať.

⁷⁴ A práve tu sú stupne a úrovne SEERRJ osobitne nápomocné.

8.5. Zabezpečiť lepšiu koordináciu medzi ústrednými inštitúciami a regionálnymi a miestnymi inštitúciami

Prízvukovať, ako to práve robíme, aká dôležitá je celková stratégia, znamená vlastne nastoliť problém riadenia reforiem, zavádzania inovácií a celkových regionálnych a miestnych súvislostí. V tomto ohľade má Slovenská republika také inštitúcie, ktoré by tieto funkcie mali zabezpečiť adekvátne.

- Okrem príslušných ministerstiev je tu Štátny pedagogický ústav, ktorý je centrálné zodpovedný za učebné osnovy a plány, za zvažovanie metodologických a pedagogických iniciatív, za vymedzenie požadovanej vedomostnej úrovne a obsahu skúšok. Jeho práca je o to kvalitnejšia, že najmä čo sa týka jazykov, prebieha v komisiách združujúcich zástupcov rôznych záujmových skupín (učiteľov škôl, univerzít, zástupcov asociácií), ktorí musia dospieť ku konsenzuálnym návrhom⁷⁵.
- Krajské metodické centrá dokážu prostredníctvom svojich činností plniť v oblasti celoživotného vzdelávania učiteľov (alebo v organizovaní podujatí zameraných na odovzdávanie pedagogických skúseností na miestnej a regionálnej úrovni?) rozhodujúcu úlohu, komplementárnu s úlohou univerzít.
- Regionálne orgány majú istú relatívnu samostatnosť (najmä pokiaľ ide o prispôsobovanie osnov) a môžu nezanedbateľným spôsobom prispieť k pružnosti systému.
- Riaditelia školských zariadení majú tiež isté právomoci (výber učiteľov, rozpracovanie osnov, stanovenie pracovnej náplne a chodu zariadenia), ktoré sú rozpočtovo obmedzené, ale v rozhodujúcej miere umožňujú prispôsobiť vzdelávanie miestnym pomerom (napríklad pri udržaní kontinuity vyučovania jazykov).
- Štátne jazykové školy ponúkajú celoživotné vzdelávanie hlavne pre dospelých a vzhľadom na zdroje a inštitúcie ako celok majú v politike jazykového vzdelávania tiež svoje miesto.
- Postavenie a pôsobnosť bilingválnych škôl je špecifické a z pedagogického hľadiska môže byť ich činnosť zaujímavá aj pre « bežné » školy.

Na rozličných úrovniach sa tu teda stretávajú prvky priaznivé pre výber politických nástrojov jazykového vzdelávania, zahŕňajúce centrálné inštitúcie zodpovedné za prijímanie rozhodnutí a dynamizáciu a celú sieť zariadení s istým stupňom samostatnosti. Pri súčasnej situácii je ale ťažké zabezpečiť ich synergiu a súdržnosť prijímaných rozhodnutí, chýba schopnosť dohodnúť sa a postupovať koordinovane. Tu je tiež možnosť optimalizovať pomer medzi nákladmi a efektívnosťou systému. Situáciu sťažuje aj okolnosť, že chýba nový školský zákon, ktorý by upravoval zodpovednosť a vzťahy medzi jednotlivými úrovňami systému a redukoval tak napätie a neujasnenosť⁷⁶. Podľa vyjadrení viacerých aktérov je dnes potrebná jasná globálna stratégia, ktorá by rátala s pružným uplatňovaním, ale udržala by celkovú súdržnosť a zamedzila stratám vynaloženého úsilia a prostriedkov.

8.6. Perspektíva viacjazyčnosti v rámci projektu vzdelávania a spoločnosti

8.6.1. Viacjazyčnosť a cudzie jazyky

V tomto dokumente sme už pripomenuli, že výrazný záujem o angličtinu spolu s problémami udržania kontinuity vo vyučovaní cudzích jazykov a formálneho potvrdenia dosiahnutej úrovne osvojenia si druhého povinného jazyka obmedzuje výber jazykov a nedovoľuje udržať vyrovnaný vzťah medzi nákladmi na vzdelávanie a dosiahnutou účinnosťou tohto vzdelávania.

⁷⁵ Hoci hľadanie konsenzu býva občas zdĺhavé a ťažké a nie vždy, ako to už v takýchto prípadoch býva, dodáva odvahu potrebnú na uskutočnenie zmien.

⁷⁶ Za symptomatický, hoci iste prechodný jav môžeme považovať to, že sa prvý jazyk, ktorý sa učí od 5. ročníka, môže učiť aj od 3. ročníka. Okrem problému kontinuity pri prechode zo stupňa na tupeň a z jednej školy na druhú a problému vzdelania a kvalifikácie učiteľov je to aj otázka ďalších nedoriešených zásadných problémov vzdelávania (aj keď obidva príprady možno zohľadniť v rámci premyslenej celkovej stratégie).

Pokúsili sme sa (v časti 7 a vyššie v časti 8.4.) načrtnúť možnosti, ako zlepšiť tento stav cestou učebných osnov a plánov školských zariadení. Nazdávame sa, že by bolo vhodné sústrediť sa aj na to, aký je názor spoločnosti na jazyky; spoločenská mienka môže v istom zmysle nadhodnocovať profesionálny a trhový význam ovládania jedného cudzieho jazyka (v tomto prípade angličtiny, ktorá je dnes celkom určite potrebná, ale na druhej strane nestačí: to, čo je bežné, stráca na hodnote) a nedoceňovať zdroje využiteľné pri nižších nákladoch (ako sú jazyky typologicky príbuzné alebo tie, ktoré sa v štáte používajú).

Navrhované smery ďalšieho rozvoja sú dostupné a ponúkajú na miestnej úrovni rozličné možnosti pre učiteľov, riadiacich pracovníkov školských zariadení, pre rozhodovanie miestnych a regionálnych inštitúcií, samotných rodín a žiakov tak, aby sa spoločne podieľali na vypracovaní koncepcie, ktorá by zohľadňovala záujmy jednotlivcov, spoločenský záujem a diverzifikované jazykové zdroje. Na vytváraní atmosféry naklonenej viacjazyčnosti musia zohrať svoju úlohu tak médiá, ako aj vedúci pracovníci zariadení, ktorí sú v kontakte s rozličnými záujmovými skupinami v sektore vzdelávania a majú dosah na organizáciu a miestne rozhodovanie v oblasti ponuky a výberu jazykov, ich diverzifikácie a udržania kontinuity cestou využívania pružnosti, ktorú im poskytujú učebné osnovy a plány pre jazyky. Všetky rozhodnutia štátnej a verejnej správy a osobitne rozhodnutia Ministerstva školstva SR, týkajúce sa uplatňovania politických nástrojov jazykového vzdelávania, by sa mali opierať o centrálnu inštitúciu ako Štátny pedagogický ústav, ale aj o aktivizáciu metodických centier a mobilizáciu riadiacich pracovníkov školských zariadení. Tu nadväzujeme na myšlienky predchádzajúcej časti (8.5.) o synergii a koordinácii činnosti na centrálnej a miestnej úrovni, z ktorých budeme vychádzať aj v nasledujúcej časti.

8.6.2. Viacjazyčnosť a jazyky národnostných menšín

Podľa výsledkov sčítania ľudu a ďalších demografických údajov sa pôrodnosť slovenskej populácie celkovo znižuje a znižuje sa tiež aj u národnostných menšín (sledovaný jav treba opatrnejšie posudzovať pri rómskej populácii). Dajú sa pozorovať aj zmeny v medzigeneračnej integrácii (rodičia patriaci k národnostnej menšine dávajú svoje deti do škôl s vyučovacím jazykom väčšiny aj tam, kde existujú školské zariadenia s vyučovacím jazykom príslušnej menšiny⁷⁷). Na základe toho viacerí pozorovatelia usudzujú, že kultúrna, etnická a jazyková pluralita v Slovenskej republike nijako neohrozuje jednotu štátu. Všetci obyvatelia Slovenska, či už ovládajú jeden, dva, alebo viac jazykov, sú vedení k tomu, aby ovládali slovenčinu a aby si prostredníctvom školy a vyučovania cudzích jazykov osvojovali aj ďalšie jazyky.

Tento zjavný relatívny a postupný ústup prinajmenej niektorých menšinových jazykov môže viesť, ak sa ďalej rozšíri (rozličným tempom) aj na ďalšie „vnútorné“ jazyky, k dvom odlišným interpretáciám. Podľa jednej by to znamenalo pozitívny trend a uistenie do budúcnosti, podľa druhej by to znamenalo stratu a isté možné riziko. Niektorí zástupcovia menšín hovoria o rastúcej snahe štátnych predstaviteľov potláčať menšiny a menšinové jazyky. V každom prípade je však evidentné, že štátne záväzky a zákony a nariadenia prijaté po 1999 – hoci niektoré ustanovenia alebo ich praktické uplatňovanie by sa dalo zlepšiť – potvrdzujú ochranu menšín a priznanie okrem občianskych práv, aj práva na vlastný jazyk a kultúru. Môžeme si ale položiť otázku, či nové ustanovenia týkajúce sa ich ochrany a práv (po roku 1991 tomu tak vždy nebolo⁷⁸) vyplývajú z pragmatického a trpezlivého usmerňovania plurality, alebo sú výrazom presvedčenia, že takáto rozmanitosť je trvalou pozitívnou charakteristikou štátu a treba ju zhodnotiť a udržiavať ako výhodu v makroregionálnom priestore nielen z aspektu jazykového a kultúrneho, ale aj z hľadiska medzinárodného hospodárstva a geopolitiky.

Nejde tu samozrejme o to, žeby mal každý obyvateľ Slovenskej republiky v štátnom záujme ovládať okrem slovenčiny viaceré „vnútorných“ jazykov. Nebolo by ale vhodné dbať o to, aby

⁷⁷ Usudzujeme tak podľa príslušných počtov žiakov a škôl, s výnimkou rusínskej populácie, ktorá sa teraz viac ako predtým môže hlásiť k svojej národnosti. (viď 7.2.)

⁷⁸ Je to pravdepodobne dôvod, prečo zástancovia menšín ale aj niektoré mimovládne organizácie prejavujú voči štátnym predstaviteľom istú opatrnosť a nedôveru.

rozmanitý jazykový kapitál Slovenskej republiky postupne „nenahldal“ demografický vývoj a jazykové preferencie rodín z jazykových menšín a aby sa spolu s prípadnými miestnymi nedostatkami v uplatňovaní legislatívy týkajúcej sa jazykov a menšín nepremenil len na prechodnú dvojjazyčnosť? To znamená skôr na redukovanú dvojjazyčnosť (pri ktorej prvý jazyk pomaly ustupuje na úkor druhého, ale zároveň úradného a národného jazyka), než na prídavnú dvoj-/viacjazyčnosť (pri ktorej sa hoci aj nevyrovnaná viacjazyčnosť nielen udržiava, ale aj rozvíja)?

Treba skrátka vidieť, či, tak z pohľadu menšín ako aj z pohľadu väčšiny, sú občania ochotní považovať „vnútornú“ viacjazyčnosť, vrátane jej rozličných regionálnych jazykových konfigurácií, za významnú zložku slovenskej identity. Identity, v ktorej je slovenčina ako národný jazyk spoločnou hodnotou a spojivom, ale v ktorej ďalšie jazyky, ktorými sa na území hovorí, majú rovnako svoje miesto. Znamenalo by to napríklad, že aj jazyky menšín, ktoré sa nevyhnutne nemusia vyučovať, sa objavia v osnovách rozličných škôl⁷⁹ (cez Portfólio, „senzibilizáciu na jazyky“ alebo „language awarewess“, prostredníctvom upozorňovania na jazykovú príbuznosť či odlišnosť, uznaním jazykových kompetencií pri skúškach a pod.⁸⁰). Aj pri pomerne nízkych nákladoch by sa dalo v rámci vzdelávacieho systému budovať povedomie vnútornej plurality oveľa lepšie ako v súčasnosti. Predpokladá to tiež symbolické valorizovanie a zviditeľnenie týchto jazykov v médiách (tlač, rozhlas, televízia), kultúrne podujatia, záujem univerzitných pracovísk, zameranosť výskumu a prípravu učiteľov (pre 1. a 2. stupeň základných škôl). Nebolo by treba rátať s posilnením katedier a univerzitných pracovísk a oddelení zameraných na jazyky menšín? Boli sme svedkami vzniku nielen fakulty, ale maďarskej univerzity. A keďže sa ozýva veľa hlasov rómskeho jazykového spoločenstva, nemohli by teda vzniknúť na univerzitách viditeľné a aktívne pracoviská pre rómsky jazyk? Z hľadiska zvolenej perspektívy a vzťahu k ďalším jazykom by takéto formy aktivity boli ešte lepšie ako vytváranie špecifických samostatných a uzavretých inštitúcií.

Pre všetky zainteresované strany by to okrem rozličných výhod, ktoré môže mať pre štát dynamické udržiavanie vnútornej jazykovej plurality (uznanej, valorizovanej a nezaškatuľkovanej), znamenalo aj nezanedbateľnú príležitosť uplatňovania občianskej demokracie a spoločenskej mobility a súdržnosti.

Túto časť problematiky by sme teda mohli uzavrieť tak, že politika jazykového vzdelávania musí vychádzať z celospoločenského projektu a že dnes sa žiadny spoločenský projekt nezaobíde bez politiky jazykového vzdelávania. Záleží len na tom, aké bude prepojenie týchto dvoch rovín. Smerovanie Slovenskej republiky v tejto oblasti svedčí o tom, že sa súdržnosti prepojenia obidvoch úrovní venuje náležitá pozornosť. Zostáva ešte podchytiť ju v textoch a v trvaní, ktoré obsiahne plánované krátkodobé a strednodobé ciele. V tomto smere ponúkame niekoľko, skôr ilustračných a hypotetických, než programových návrhov, pričom zohľadňujeme návrhy, ktoré vypracoval ŠPÚ.

9. Hypotézy o kurikulách

9.1. Dva komplementárne ciele

V predchádzajúcich častiach sme zdôrazňovali význam výchovy k viacjazyčnosti, ktorá sa môže opierať o diverzifikované jazykové zdroje, typické pre Slovenskú republiku kvôli jej dejinám a zloženiu obyvateľstva, a teda aj o jej potenciál otvoriť sa ďalším „cudzím“ jazykom. Ako sme už uviedli, výchovných cieľov sa núka viacero. Ale dva najvýznamnejšie treba

⁷⁹ Bolo by vhodné podporovať formy recipročného osvojovania si rozličných menšinových jazykov ako príspevku k posilneniu spoločenskej súdržnosti (viď skúsenosť uvedenú z gymnázia v Bratislave zameranú na senzibilizáciu študentov na rómčinu). Menšinové jazyky sú navzájom susedské v rámci Slovenska, ale niektoré z nich sú susedské aj voči „zahraničiu“, a teda použiteľné v styku s týmito štátmi.

⁸⁰ Pozri, v rámci tejto perspektívy, časť 7.4.

osobitne zdôrazniť a dbať o to, aby sa v kurikulumoch rozvíjali súběžne, pretože sú nielen kompatibilné ale aj komplementárne. Prvý cieľ je medzinárodný a interkultúrny, druhý je intranárodný a intrakultúrny.

- **Prvý cieľ** sa orientuje navonok a týka sa medzinárodnej komunikácie a dorozumievania sa občanov Slovenskej republiky s občanmi iných štátov. Medzinárodnú komunikáciu a dorozumievanie sa nechápeme v úzkom zmysle slova, ale ako výmenu informácií a vedomostí, ako interakciu a spoluprácu v rozličných oblastiach (ekonomickej, kultúrnej, politickej), v priestore spoločných princípov a hodnôt. Veľké medzinárodné jazyky, a osobitne, ale nie výlučne angličtina, tu zohrávajú dôležitú úlohu. Jednako ale pripomínáme, že by sa mal záujem sústreďovať aj na jazyky príbuzné a blízke, ako čeština, ukrajinčina, rušitina, jazyky štátov, s ktorými Slovenská republika udržiavala a bude udržiavať vzťahy, ktoré sú pre ňu dôležité. Používanie týchto jazykov vnútri štátu je potvrdené a aktívne tak, ako používanie maďarčiny.
- **Druhý cieľ** sa orientuje dovnútra štátu, jeho prepojenosť s prvým cieľom je zjavná. Týka sa intranacionálnej a intrakultúrnej komunikácie a zohľadňuje vnútornú pluralitu jazykov a kultúr, ktoré dnes spoluvytvárajú slovenskú identitu a sú významnou podmienkou trvalého potvrdenia a upevňovania národnej identity. Ide o zabezpečenie vnútornej komunikácie a dorozumievania sa (v plnom zmysle slova, ako sa uvádza nižšie) medzi občanmi štátu, čo prispieva k zvyšovaniu sociálnej zaradenosti a sociálnej súdržnosti. Základným vektorom vnútornej komunikácie a dorozumievania sa je samozrejme slovenský jazyk, ako materinský alebo druhý jazyk v jazykovom repertoári občanov; v rámci takto formulovaného cieľa majú jazyky a kultúry svoje miesto aj v školskom systéme a netýkajú sa len detí a rodín menších.

Nástroje jazykového vzdelávania majú umožniť čo najlepšie riadiť zložité situácie, často aj s obmedzenými prostriedkami. Napĺňanie cieľov bude dlhodobé, preto si treba určiť priority a pripraviť varianty ich uplatňovania v stanovených časových úsekoch. Úlohou Profilu, ktorý je východiskovým konštatovaním stavu, nie je vypracovať takýto program, ale prispieť k vytýčeniu základných smerov v jazykovom vzdelávaní. A to je obsahom tretej kapitoly (časť 7 a 8). V úvahách o zostavení kurikul sa ich snažíme upresniť.

9.2. Kontinuita pre cudzie jazyky

Ak sú analýzy konštatujúce zlomy kontinuity v osnovách podložené, potom jedným z hlavných prvkov politických nástrojov jazykového vzdelávania bude posilnenie kontinuity v osnovách a odstraňovanie strát, ktoré v súčasnom systéme sú. Taká je spoločenská požiadavka aj požiadavka rodičov. Aj učitelia, ktorí tiež trpia dôsledkami diskontinuity medzi jednotlivými stupňami vzdelávania a prerušením plynulého vyučovania jedného jazyka (okrem angličtiny), budú určite priaznivo naklonení prijať organizačné zmeny, ktoré by zabezpečili koherentnosť osnov. V tomto smere plán predložený ŠPÚ v roku 2006, uvedený ako Príloha 3, sa javí ako realizovateľný tým skôr, že ráta so všetkými prekážkami, ktoré v súčasnom vzdelávacom systéme môžu vzniknúť a navrhuje okrem realizačného časového rozvrhu zavedenia nového typu priebehu vzdelávania pre cudzie jazyky aj odhad počtu vyučovacích hodín a učiteľov, ktoré by si vyžadovala reforma, aby sa dosiahol súlad a výsledky vyučovania tak, ako ich vytýčil SERRJ.

Keďže plán ŠPÚ stavia na rýchлом prijímaní rozhodnutí, má aj isté odchýlky od toho, čo tento Profil konštatuje v častiach 7 a 8 (osobitne body 7.3. , 7.4. a 8.4.) o stave v Slovenskej republike a súčasných tendenciách na európskej úrovni; konštatovania sú skôr výhľadové, hoci niektoré z navrhovaných opatrení by sa mohli uplatniť aj v krátkej dobe.

9.2.1. Kedy začať vyučovať cudzí jazyk ?

Plán ŠPÚ, na rozdiel od súčasného stavu, navrhuje upustiť od zavádzania vyučovania cudzieho jazyka už v 3. ročníku⁸¹. V celoštátnych dokumentoch sa s ním neráta ani teraz a je skôr výsledkom iniciatívy na miestnej úrovni, ale podľa SSR sa týka 40 % žiakov a z Auditu riadeného Štátnym pedagogickým ústavom vyplýva, že jeho výsledky sú lepšie, než výsledky dosiahnuté pri neskoršom zavedení jazyka.

Návrh ŠPÚ sa snaží odstrániť diskontinuitu a heterogénne prvky, ktoré uvádza Profil v časti 3 a ktoré čiastočne vedú k tomu, že dnes sa v jednej triede môžu stretnúť žiaci, ktorí sa začali učiť cudzí jazyk v 3. alebo až v 5. ročníku (viď 3.3.). Zrušenie zavedenia cudzieho jazyka v 3. ročníku by bolo posilnením homogenosti. V dôsledku tejto zmeny by cudzí jazyk učili len učitelia 2. stupňa ZŠ a učitelia stredných škôl, kým dnes učia cudzie jazyky aj učitelia, ktorí boli pripravovaní pre učiteľstvo 1. stupňa ZŠ. Návrh tak zohľadňuje, že dnes učí na 1. stupni mnoho učiteľov, ktorí nie sú plne kvalifikovaní a zdôrazňuje, že takáto zmena by len málo zvýšila počet hodín, ale znížil by sa počet potrebných učiteľov. Rozloženie v čase by podľa projektou ŠPÚ umožnilo v prechodnom období prijať ďalšie podporné opatrenia :

- zabezpečiť dostatočný počet kvalifikovaných učiteľov;
- vypracovať základné pedagogické dokumenty;
- vydať slovenské učebnice cudzích jazykov;
- pripraviť ďalšie pomocné texty k učebniciam.

Prechodné obdobie by bolo eventuálne vhodné pre diferenciacné procesy, aké sú opísané v bode 7.4.

9.2.2. Druhý cudzí jazyk a proces zvyšovania jazykovej rozmanitosti

S vyučovaním druhého cudzieho jazyka sa začína až na strednej škole, v 15-tich alebo 16-tich rokoch. Poznávame, že podľa návrhu ŠPÚ by sa študenti trojročných odborov stredných odborných škôl nemohli začať učiť druhý cudzí jazyk. Takýto návrh, hoci jeho dôvody sú zrejmé, by nielenže obmedzoval prístup pomerne veľkej časti populácie k školskému vyučovaniu jazykov, ale mohol by sa odraziť aj na počiatočnom rozhodovaní o výbere prvého cudzieho jazyka len v prospech angličtiny a na úkor ostatných jazykov. Tento implicitný efekt si treba uvedomiť, pretože trojročné stredné odborné učilišťa by ako "váľajúca sa snehová guľa" poskytovali (alebo naďalej poskytovali) len jeden cudzí jazyk, čím by sa nezabezpečila širšia ponuka jazykov (angličtina, nemčina, francúzština, ruština, španielčina, taliančina), o ktorú v zásade v projekte ide.

Vo vzťahu k procesu zvyšovania jazykovej rozmanitosti treba poukázať na to, že dôraz sa kladie na "tradičné" cudzie jazyky, tie, ktoré sa objavujú v učebných osnovách štátov Európskej únie, či širšie, v Rade Európy. Ako inde, aj tu ostávajú bokom jazyky susedných štátov (čeština, ukrajinčina) a maďarčina, "cudzí" jazyk možný a celkom prijateľný pre väčšinu obyvateľstva, jazyk spoluobčana a čiastočne aj pôvodný jazyk rodiny istého počtu členov tejto väčšiny. Je zrejmé, že v slovenskej panoráme cudzích jazykov nemajú tieto jazyky takú pozíciu ako "tradičné" a zrejmé je i to, že nebudú sledovať také isté ciele a spôsoby vyučovania. Priradujú sa hlavne k druhému cieľu (intranacionálnemu a intrakultúrnemu) opísanému v bode 9.1., vrátane presahu do prvého, internacionálneho a interkultúrneho cieľa. Preto ich miesto a postavenie v kurikule vzhľadom na kontinuitu nebude také, ako pri cudzích jazykoch.

⁸¹ Súčasný návrh má podobu troch variantov a ich porovnanie poukazuje na výhody a nevýhody. Venujeme sa prvému variantu, ktorý ponúka ŠPÚ a ktorý sa v súčasných súvislostiach javí ako najrealistickejší. Ostatné dva varianty počítajú s plošným zavedením prvého cudzieho jazyka od 3. ročníka, ale tie sa ukazujú ako nereálne, keďže chýbajú kvalifikovaní učitelia i adekvátne materiály. Avšak tieto varianty sa dajú posudzovať i tak, že sledujú dlhodobé ciele.

9.3. Posudzovanie kurikúl pre jazyky v Slovenskej republike

Návrh predložený ŠPÚ definuje dosiahnuteľnú súdržnosť a kontinuitu pre cudzie jazyky, v krátkodobom výhľade je politicky a ekonomicky prijateľný, realizovateľný je v strednodobom časovom rozvrhu. Nič nebráni tomu, aby tento návrh nadobudol ambicióznejšiu podobu, ak to celkové súvislosti dovoľia: "ideálna" podoba modelu závisí aj od toho, ako sa vyvíjajú podmienky. Hoci tento návrh reformy nepripúšťa také smelé sny ako ostatné, zatiaľ utopické návrhy⁸², je realizovateľný a prináša premyslenú odpoveď na mnohé ťažkosti a nedostatky, súčasného stavu.

9.3.1. Zložka výchovnovzdelávacieho projektu

Samozrejme – a je to dôležité aj do budúcnosti – treba, aby si rozmanitosť jazykov, ktoré sa podieľajú na budovaní identity Slovenskej republiky našla v kurikulumoch svoje miesto. Nie je to len záležitosť učebných osnov jazykových predmetov: dejepis, zemepis, výtvarná výchova a ostatné aspekty transversálne až po každodenný život v škole vychovávajú k občianskej demokracii a musia zakomponovať do svojho obsahu aj jazykovú zložku. Ako prvok spoločného kultúrneho dedičstva vyplývajúceho zo zložitej a pohnutej minulosti, ale rovnako aj ako súčasný a pre budúcnosť dôležitý zdroj. Takéto valorizujúce zohľadnenie evidentne vychádza z výchovnovzdelávacieho projektu ako celku.

9.3.2. Význam zavádzania cudzích jazykov už v prvých rokoch školskej dochádzky

Keďže prvý variant zmien, tak ako ho predstavil ŠPÚ, počítá so zavedením cudzieho jazyka až v 5. ročníku (na začiatku druhého stupňa základnej školy), bolo by vhodné začať s výchovou k rozmanitosti jazykov, kultúrnych zvyklostí a tradícií na Slovensku (vo vzťahu k ostatným krajinám) už od prvých ročníkov základnej školy. Jej základom by bolo prebúdzanie záujmu a otvorenosti voči jazykom a kultúram. Takto by sa ocenili všetky znalosti z jazykov, ktorými dieťa rozpráva a zvyšovala by sa tak citlivosť detí na rozmer jazykovej rozmanitosti.

Takýto prístup by vytvoril základňu pre vyučovanie cudzích jazykov (vrátane slovenčiny) podľa holistickej koncepcie, ktorú dávajú do popredia dokumenty Rady Európy. Senzibilizácia na jazyky na prvom stupni ZŠ by bola menej náročná na čas a finančné prostriedky ako príprava kvalifikovaných učiteľov jazykov.⁸³ V prospech jej skorého zaradenia hovorí aj fakt, že práve v tomto veku si dieťa vytvára predstavy o sebe a o svojich vzťahoch s druhými. Ďalším podporným a veľmi priaznivým faktorom je to, že na 1. stupni ZŠ nesie zodpovednosť za naplnenie učebných osnov v príslušnej triede vždy len jeden učiteľ. Skoršie zavedenie Európskeho jazykového portfólia, ktoré sleduje tie isté princípy a jeho čiastočná realizácia by mohla podporiť valorizáciu interných jazykov a kultúr, i keď sa pochopiteľne všetci žiaci na 1. stupni nebudú učiť ten či onen jazyk, iný ako slovenský, ako materinský alebo druhý jazyk (alebo jazyk menšiny v menšinových školách). Podporilo by sa tým vnímanie plurality ako bohatstva a rozmanitosti ako prostriedku na prekonávanie sociálnej a kultúrnej uzavretosti, ktorá sa môže vytvárať medzi spoločnosťami a jednotlivcami štátu. Časť 7.4. a posledné odseky časti 8.6.2. ponúkajú viacero návrhov k uvedenej problematike a na tomto mieste už iba chceme zdôrazniť, že prvé roky školskej dochádzky (či dokonca predškolskej prípravy) sú tu kľúčové a skúsenosti z ďalších európskych štátov dokazujú, že takýto prístup sa dá realizovať.⁸⁴

⁸² « Utopické » tu znamená doposiaľ nikde nere realizované. To samozrejme neznamená, že by boli neuskutočniteľné.

⁸³ Mnohí učitelia sú sami viacjazyční a majú skúsenosť s jazykovou rozmanitosťou.

⁸⁴ Senzibilizácia na jazykovú a kultúrnu rozmanitosť na 1. stupni ZŠ je schodnejšia a menej nákladná než príprava učiteľov cudzieho jazyka. V závislosti od kontextu sa takto zamerané ďalšie vzdelávanie učiteľov vo Švajčiarsku alebo vo Francúzsku pohybuje v rozsahu od 30 do 100 hodín. Ale v projekte EVLANG (Európska únia) sa v rámci celoživotného vzdelávania učiteľov ráta s 18 hodinami v 3 dňoch (posledný deň s mesačným odstupom). Pozri www.jaling.ecml.at/french/texte_intro.htm. Boli už vypracované aj učebné pomôcky, ktoré pomáhajú uplatňovať tento prístup a určité by sa dali prispôbiť aj na potreby a pomery v Slovenskej republike.

9.4. Integrované a diferencované kurikulum

Predkladaný Profil dospel, v rámci svojich možností k záveru, že ďalší vývin politických nástrojov jazykového vzdelávania by mal umožniť :

- zlepšiť výsledky vyučovania cudzích jazykov prekonávaním diskontinuity a nesúdržnosti súčasného systému;
- v oveľa väčšej miere integrovať jazyky, ktoré sa na území štátu používajú a zvýšenou podporou jazykovej rozmanitosti v celkovom projekte výchovnovzdelávacieho procesu prispievať k vytváraniu demokratického občianstva a k zvyšovaniu sociálnej súdržnosti.

Predpokladom toho je :

- aby sa kurikulumá pre jazyky (vrátane národného jazyka) pravidelne prehodnocovali a postupne upravovali v závislosti od cieľov stanovených pre ukončovanie jednotlivých etáp vzdelávania a od zmien, ktoré prinesie väčšia vzájomná prepojenosť jazykových predmetov;
- aby príprava a ďalšie vzdelávanie učiteľov tak pre 1. stupeň základnej školy (bez zamerania na predmety) ako aj pre ostatné stupne zohľadňovala prekonávanie uzavretosti a orientovala sa na výchovu k viacjazyčnosti
- aby sa týmto smerom z hľadiska ich pôsobnosti zamerali aj univerzity a aby mali podporu a prostriedky konať tak vo spolupráci s ďalšími príslušnými inštitúciami.

PRÍLOHY

Príloha 1

Niekoľko základných charakteristík slovenského systému vzdelávania

Kvôli presnosti informácií budeme vychádzať zo Správy Slovenskej republiky dostupnej na webovej stránke Divízie jazykovej politiky Rady Európy (http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp). Uvedieme len vybrané charakteristiky s dôrazom na tie, ktorých povaha môže ovplyvňovať kontinuitu osvojovania si cudzích jazykov.

Územná a správna charakteristika

- Výrazné sú rozdiely medzi oblasťou miest a vidieka. Situácia v hlavnom meste, Bratislave a jej okolí, je v porovnaní so zvyškom krajiny pomerne netypická, pretože v jej bezprostrednej blízkosti sa nachádza Rakúsko. Je to región, ktorého podmienky sa najviac približujú k priemeru štátov Európskej únie, čo neplatí o východe štátu.
- Všetky regióny Slovenska sa vyznačujú jazykovou rozmanitosťou, ale tá sa prejavuje v každom regióne inak. V niektorých geograficky vymedzených oblastiach majú jazykové menšiny majoritnú pozíciu a môžu tak používať svoj rodný jazyk v bežnom spoločenskom styku.
- Od pádu komunizmu sa v školstve Slovenskej republiky udialo mnoho dôležitých zmien. Zmeny sa týkali najmä riadenia školstva, oslabenia ústrednej kontroly a reforiem, ktoré mali vzdelávanie modernizovať a demokratizovať. Tento proces zachytáva správa *Milénium*. Za čas len málo presahujúci jedno desaťročie sa toho urobilo veľa. Jazykové vzdelávanie a jeho kontinuitu tieto zmeny poznamenali.
- Systém vzdelávania sa decentralizoval do 8 samosprávnych krajov a 79 okresov. Základné školstvo spadá pod riadenie okresov, stredné pod samosprávne kraje⁸⁵. Zriaďovateľom bilingválnych gymnázií môžu byť mestá, vyššie územné celky alebo krajské školské úrady, špeciálne školy zriaďujú krajské školské úrady. Školská inšpekcia má nezávislé postavenie s pôsobnosťou na celonárodnej úrovni vo všetkých územných celkoch. Jej práca má skôr administratívny charakter.
- Základné vzdelanie je deväťročné, rozdelené do dvoch stupňov: 1 – 4 (od 6 rokov), ďalej 5 – 9. Niekde majú žiaci možnosť nastúpiť po prijímacej skúške na 8-ročné gymnázium po 4. ročníku a pokračovať v štúdiu až po ukončenie strednej školy (12. ročník).
- Stredné všeobecné vzdelanie je vrátane 8-ročných gymnázií výberové a trvá 4 roky. Stredné odborné školy a stredné odborné učilišťa pojmú 2/3 počtu stredoškolákov, ale o nich je v SSR len veľmi málo informácií, a ani počas týždňovej návštevy nemala expertná skupina dostatok príležitostí zoznámiť sa s týmto typom škôl.
- V stredoškolskom vzdelávaní Slovenskej republiky si pozornosť zaslúži upraviteľnosť učebných osnov: každá škola môže upraviť časovú dotáciu pre predmety do výšky 10% a obsah osnov do výšky 30% (*Milénium*, s. 8). V Národnom programe výchovy a vzdelávania sa počíta (v rámci tretieho z dvanástich pilierov) v procese kurikulárnej transformácie s redukciou kmeňového učiva, ktoré bude tvoriť štátne kurikulum na 60%.
- Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike (Bratislava: Slovenský učiteľ, s. 71) rozlišuje medzi *osnovami, ktoré majú celoštátny charakter a osnovami školy*. Upresňuje, že prvý typ pokrýva 60% vyučovacieho času a „contains the universal educational goals, the basic subject matters of learning, obligatory target requirements for the performance of students“. Využitie zvyšného času ponecháva na „the competence of particular schools“, ktoré si môžu vytvoriť svoj vlastný program v závislosti od miestnych podmienok. Táto voľnosť sa môže využiť v prospech ale i na úkor vyučovania jazykov, pričom rozhodujúcu úlohu môže zohrať riaditeľ školy.

Prechod od základného vzdelania k strednému

- Podľa projektu *Milénium* bola väčšina gymnázií v minulosti (aj v súčasnosti) 4-ročnými gymnáziami, ale tieto školy navštevovalo iba okolo 16, 8% žiakov (v rokoch 1999/2000) (*Milénium*, s. 13). *Milénium* potvrdzuje názor expertov OECD, v tom, že vylučovací princíp 8-ročných gymnázií obmedzuje « the basic democratic principle – equal opportunities, justified access to education » (*Milénium*, s. 45), pričom možnosť zmeniť v priebehu štúdia typ strednej školy je beztak veľmi malá a je potrebné zabezpečiť väčšiu priepustnosť medzi jednotlivými smermi (všeobecnovzdelávacie, odborné). (*Milénium*, s. 46). Reformy

⁸⁵ Decentralizácia sa nevzťahuje len na systém vzdelávania. Vyplýva z územnosprávneho delenia Slovenska.

projektované v Miléniu mali rozšíriť dostupnosť stredoškolského vzdelávania a zvýšiť počet študentov gymnázií a všeobecne zameraných študijných odborov z 20-23% na asi 30-40% príslušného populačného ročníka (Milénium, s.20).

- Očakávalo sa, že v odbornom stredoškolskom vzdelávaní bude pokračovať 60% absolventov ZŠ (Milénium, s. 74). Žiaci, ktorí ukončili základnú školu, prechádzajú na strednú školu⁸⁶, kde po jednom roku ukončia povinnú školskú dochádzku (vo veku 16 rokov). V prevažnej miere žiaci pokračujú v štúdiu do ukončenia školy. Tieto údaje, týkajúce sa počtu žiakov a typu strednej školy ovplyvňujú v konečnom dôsledku dostupnosť vysokoškolského štúdia, ktorú obmedzuje výberovosť a zameranie vzdelania už na prvom vstupe.

Ďalšie všeobecné charakteristiky, ktoré zasahujú do kontinuity vyučovania jazykov

- Dostupnosť učebníc a ich primeranosť potrebám zasahuje do kontinuity osnov. V krajine, ktorá má menej než 6 mil. obyvateľov je trh pre vydavateľstvá učebníc malý, a tak je ponuka domácich učebníc, najmä učebníc cudzích jazykov, pomerne obmedzená.
- Z celkového počtu hodín za všetky predmety a školy odučia takmer 35% vyučovacích hodín nekvalifikovaní učitelia (Milénium, s. 113)⁸⁷. V základných školách je to až takmer 50% a situácia na stredných školách sa blíži k 25%. Žiaci majú najväčšiu šancu mať kvalifikovaných učiteľov na 8-ročných gymnáziách... a celkovo najmenšiu šancu mať kvalifikovaného učiteľa na angličtinu a ostatné jazyky⁸⁸.
- Možnosti odborného rastu cestou celoživotného vzdelávania nie sú vnútri krajiny rozložené rovnomerne, čo ovplyvňuje aj ponuku jazykov, a to tým viac, že nekvalifikovaní učitelia by formy celoživotného vzdelávania potrebovali. Keď zoberieme do úvahy, aké nízke sú platy učiteľov, časť učiteľov sa určite rozhoduje, či dá prednosť ďalšiemu vzdelávaniu, alebo vylepší rodinný rozpočet súkromnými hodinami.

⁸⁶ Niektorí žiaci ukončujú základnú desaťročnú dochádzku v ZŠ.

⁸⁷ Pod „nekvalifikovaným“ rozumieme učiteľa, ktorý nemá univerzitné vzdelanie a diplom pre vyučovanie na príslušnom stupni vzdelávania. Nekvalifikovaný však neznamená nekompetentný, ale jeho postavenie je nevýhodné, jeho pracovný postup je obmedzený a odmeňovanie nízke, čo sa môže prejavovať na jeho motivácii.

⁸⁸ Je to dôsledok zvýšeného dopytu po tomto jazyku v posledných rokoch ako i toho, že odborníci na angličtinu sú mimo školstva odmeňovaní oveľa lepšie.

Príloha 3
n model učebných osnov cudzích jazykov?

Projekt Štátneho pedagogického ústavu (2006)

1. Schéma ideálneho modelu vyučovania cudzích jazykov podľa cieľa :

		Gymnázia	Stredné odborné školy a stredné odborné učilišťa s maturitou	Stredné odborné učilišťa	Ponúkané jazyky	Gymnázia	Stredné odborné školy a stredné odborné učilišťa s maturitou	Stredné odborné učilišťa	Ponúkané jazyky	
Triedy		CJ1	CJ1	CJ1		CJ2	CJ2	CJ2		
Úroveň maturity triedy		A	B			B				
Predpokladaná úroveň SERRJ		B2	B1	B1.1 ou A2		B1.1 B1	A2 (2.1)			
Stredná škola	4	4	3		ANGL. NEM. FR. RUŠ. ŠPAN. TAL.	3 v 5*	2		ANGL., FR., NEM., RUŠ., ŠPAN., TAL.	
	3	4	3	3		3 v 5*	2			
	2	4	3	3 2		4	3			
	1	4	3	3 2		4	3			
Predpokladaná úroveň SERRJ		A2	A2	A2						
Základná škola 1. a 2. stupeň	9	4	4	4						
	8	4	4	4						
	7	4	4	4						
	6	4	4	4						
	5	4	4	4						
	4									
	3									
	2									
	1									
Týždenný počet hodín za jednotlivé ročníky v priebehu celej škol. dochádzky		36	32	29		14 / 18	10			
Počet hodín za jednotlivé ročníky v priebehu celej škol. dochádzky		1080	960	870		420/540	300			

Komentár : Jedna hodina týždenne zodpovedá 30 hodinám ročne

*Žiaci sa môžu rozhodnúť pridať si 2 hodiny týždenne navyše v 3. a 4. ročníku

** Stredné odborné školy, na ktorých sa štúdium ukončuje maturitnou skúškou

Úroveň osvojovania si cudzieho jazyka podľa SERRJ												
Globálna stupnica	A1		A2		B1		B2		C1		C2	
Referenčné úrovne	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	C1.1	C1.2	C2.1	C2.2

Tento model vychádza z variantu hodinovej dotácie pre základné školy bez rozšíreného vyučovania cudzieho jazyka a z hodinovej dotácie pre gymnázia s vyučovaním 2 cudzích jazykov. Výsledný model sa kombinuje s rozšírenou hodinovou dotáciou (rozšírenie o 1 hodinu) od 6. po 9. ročník základnej školy a od 1. po 4. ročník gymnázia. Tento model rieši zároveň zavedenie druhého cudzieho jazyka v stredných odborných školách s maturitou.

V základnej škole by sa žiak učil jeden cudzí jazyk z ponuky jazykov (angličtina, nemčina, francúzština, ruština) počas 1. stupňa ZŠ s dotáciou 4 hodiny týždenne (čo predstavuje celkom asi 600 hodín) a mal by dosiahnuť úroveň A2 Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (SERRJ). Ďalej by žiak pokračoval v gymnáziu s dotáciou 4 hodiny týždenne v priebehu 4 rokov (čo predstavuje celkom asi 480 hodín) a mal by dosiahnuť úroveň B2 SERRJ, na základe ktorého bola stanovená úroveň A maturitnej skúšky; na všetkých SOŠ a SOU s maturitou by mal žiak 3 hodiny týždenne počas 4 rokov (čo predstavuje celkom asi 360 hodín) a mal by dosiahnuť úroveň B1 SERRJ, na základe ktorého bola stanovená úroveň B maturitnej skúšky. Žiak bude povinný z tohto jazyka maturovať.

V gymnáziu sa súbežne začne učiť druhý cudzí jazyk z ponuky jazykov (angličtina, nemčina, francúzština, ruština, španielčina, taliančina), s dotáciou 4 hodiny týždenne v prvých dvoch ročníkoch a môže sa rozhodnúť pokračovať v 3. a 4. ročníku buď s dotáciou 3 hodiny týždenne a nematurovať z neho, čím by dosiahol úroveň B1.1 SERRJ (asi 420 hodín), alebo maturovať z tohto jazyka a v 3. a 4. ročníku pri dotácii 5 hodín týždenne by mal dosiahnuť úroveň B1 SERRJ, a teda úroveň B maturitnej skúšky (asi 540 hodín). Druhý cudzí jazyk by mali aj žiaci SOŠ a SOU s maturitou, s dotáciou 3 hodiny týždenne v 1. a 2. ročníku, 2 hodiny v 3. a 4. ročníku. Mali by tak dosiahnuť úroveň A2, prípadne len úroveň A2.1 SERRJ (asi 300 hodín). Žiaci trojročných SOU by sa mali snažiť upevniť si ovládanie jazyka na úrovni A2 pri dotácii 3 hodiny týždenne, alebo až úroveň B1.1.

2. Prechodné obdobie vyučovania cudzích jazykov

Proces vypracovania optimálneho modelu by trval viac rokov, v priebehu ktorých by postupne prebiehala konfrontácia s novým modelom vyučovania cudzích jazykov. Nový model by mal vychádzať z konštatovania súčasného stavu vecí a postupne vnášať zmeny tak, aby sa dospelo k navrhovanému modelu.

So zavedením modelu, so všetkými nevyhnutnými etapami, by sa mohlo reálne začať v septembri 2007/2008 v prvých ročníkoch ZŠ a prvý 13 – ročný cyklus by sa tak uzavrel v škol. roku 2021/2022.

Na prvých maturantov si bude treba niekoľko rokov počkať, preto už uvedené problémy, ktoré sa týkajú 2. stupňa ZŠ a SŠ, treba vyriešiť už teraz. Pôjde o prechodné riešenia.

1. Keďže učebné osnovy pre 1. stupeň ZŠ sú prakticky podobné ako pre klasické (nerozšírené) vyučovanie cudzích jazykov a rozšírené vyučovanie, vyučovanie cudzích jazykov by sa mohlo o 2 – 3 roky zjednodušiť tak, že žiak by sa začal učiť cudzí jazyk v 5. ročníku s dotáciou 4 – hodiny týždenne od 5. po 9. ročník.
Od septembra 2007/2008 by sa už neponúvalo rozšírené vyučovanie cudzieho jazyka v 1. a 3. ročníku (vyučovanie cudzieho jazyka v týchto ročníkoch by nemalo byť povinné, štát ho nezaručuje) a 5. ročníku; v nových osnovách by to bolo nerozšírené vyučovanie.
Podľa nových osnov by sa vyučovanie začalo v 5. ročníku na 2. stupni ZŠ (z ponuky jazykov: angličtina, nemčina, ruština, francúzština, ruština, s dotáciou 4 hodiny týždenne od 5. po 9. ročník). Prechodne by bol potrebný nižší počet učiteľov cudzích jazykov.
2. Počnúc septembrom 2008/2009 by teda žiaci 6. ročníka vstúpili do druhého roka nového prechodného modelu. Tak ako v bode 1. by dočasne klesla potreba učiteľov cudzieho jazyka a súbežne by v porovnaní so súčasným stavom narástla o 3 %, čo zodpovedá nárastu potreby v 6. ročníku.
3. Tento cyklus by sa opakovával až do roku 2011/2012.

4. V škol. roku 2008/2009 a 2009/2010 by bolo vhodné zaviesť druhý jazyk v SOŠ a SOU s maturitou, a to každopádne najneskôr v škol. roku 2012/2013. Zaviesť druhý jazyk v SOŠ by bolo možné skôr nezávisle od zmien v ZŠ, čím by sa zohľadnil problém kontinuity.

Prechodné obdobie treba využiť a usilovať sa predovšetkým :

- zabezpečiť dostatočný počet kvalifikovaných učiteľov;
- vydať slovenské učebnice cudzích jazykov;
- pripraviť ďalšie pomocné texty k učebniciam.

Príloha 4

Stanovisko Rady Európy k vyučovaniu jazykov: viacjazyčnosť

Zoči-voči jazykovej rozmanitosti európskeho priestoru a každého členského štátu zaujíma Rada Európy nasledujúce stanovisko: valorizovať a rozvíjať viacjazyčnosť. Núkajú sa aj iné „riešenia“: nájsť pre Európu jeden jazyk, používať angličtinu ako jediný dorozumievací jazyk pre Európanov, ponechať svojmu osudu „malé jazyky“, nezohľadňovať jazyky nových členských štátov, ktoré ešte viac „komplikujú“ viacjazyčnosť v Európskej únii...

Medzi členskými štátmi Rady Európy sa vytvoril konsenzus o viacjazyčnosti každého Európana ako o základnom smerovaní, ktorým sa má riadiť výber vykonávacích politických nástrojov v oblasti jazykového vzdelávania. Uvedené stanovisko je sformulované vo viacerých dokumentoch (viď príloha 1) a je explicitne podané v *Príručke pre vypracovanie vykonávacích politických nástrojov jazykového vzdelávania v Európe* (viď príloha 2).

Nazdávame sa, že tento pojem treba jasne definovať, aby sa predišlo nedorozumeniu. V prvom rade ide o perspektívu, v centre ktorej stoja politické nástroje vzdelávania, a nie jazyky a jazyková rozmanitosť⁸⁹ sama osebe, ale ľudia, ktorí ich používajú. Ďalej sa dôraz kladie na schopnosť každého jednotlivca naučiť sa a používať v spoločenskom styku viac ako jeden jazyk. Viacjazyčnosť sa v textoch Rady Európy definuje ako schopnosť používať na komunikatívnej úrovni viacero jazykov, pri rozličnom stupni ich ovládania. Chápe sa ako jedna komplexná kompetencia, a nie ako rad odlišných kompetencií. Vzdelávanie orientované na viacjazyčnosť má túto kompetenciu podnecovať a rozvíjať. Neznamena to, že urobíme z Európanov polyglotov, ale že budeme podporovať rozvíjanie tejto schopnosti osvojovať si viac jazykov a kultúr počas celého života.

Jestvuje viacero dôvodov, pre ktoré sa Rada Európy zamerala na valorizovanie a rozvíjanie tejto schopnosti ľudí: viacjazyčnosť je pojem, ktorý zahŕňa psycho-kognitívny a didaktický rozmer, ako aj rozmer politický a vzdelávací a všetky dohromady alebo aj jednotlivo sa podieľajú na formovaní politických nástrojov jazykového vzdelávania v Európe:

1/ Každý jednotlivec má potenciálnu schopnosť viacjazyčnosti, ktorú treba rozvíjať; je konkretizáciou geneticky danej ľudskej schopnosti osvojiť si jazyk a môže sa orientovať na viacero jazykov.

Škola musí zabezpečiť harmonický rozvoj tejto schopnosti viacjazyčnosti u všetkých, rovnako ako zabezpečuje rozvoj ich telesných, poznávacích či tvorivých schopností. V súčasnosti je rozvíjanie tejto schopnosti rozdrobené medzi viaceré vyučovacie predmety, najčastejšie bez vzájomnej spojitosti: bolo by treba zaviesť do vyučovania rozličných jazykov (národného, materinského, cudzieho, klasického...) väčšiu súdržnosť a súbežne a postupne ju začleniť do jednotného rámca jazykového vzdelávania.

2/ Viacjazyčnosť každého jednotlivca zahŕňa rozličné jazyky (jazyk/y osvojený/é od detstva, osvojený neskôr, cestou vyučovania, samostatne...), v ktorých nadobudol rôzne jazykové zručnosti (konverzácia, čítanie, posluš...) na rozličnom stupni ovládania. Každý

z týchto jazykov môže spĺňať odlišnú funkciu: dorozumievanie v rodine, spoločenský styk so susedmi, v práci, príslušnosti k istej skupine... Hoci sa repertoár jednotlivcov líši, repertoár istých skupín bude mať aspoň čiastočne zhodné zloženie.

Lenže v rámci danej politickej a spoločenskej entity nebudú mať jazyky rovnaké postavenie a rovnaké spoločenské ohodnotenie: niektorý jazyk je úradný, iný je jazykom vzdelávania, jazykom uznanej menšiny alebo skupiny bez práv menšiny, niektorý je uprednostňovaný a je nositeľom prestíže, iný je devalvovaný a zaznávaný, je znakom spoločenskej vylúčenosti...

Štát musí zabezpečiť demokratickú rovnováhu medzi viacjazyčnými repertoármi skupín a jazykmi spoločenstva na národnej, regionálnej, federálnej... úrovni, ktoré používa na realizáciu svojich zámerov (vzťahy s hraničnými regiónmi, začlenenie sa do priestoru regiónu, do európskeho priestoru, do medzinárodnej výmeny...).

⁸⁹ V tejto správe ako aj v Príručke..., sa „multijazyčnosť“ vzťahuje na výskyt viacerých jazykov (foriem verbálnej komunikácie, bez ohľadu na ich postavenie) v danom, malom alebo veľkom, geografickom priestore a „viacjazyčnosť“ na jazykový repertoár komunikujúcich, ktorý zahŕňa „materinský jazyk“ (prvý jazyk a všetky jazyky osvojené neskôr, bez ohľadu na to, aké je ich postavenie v škole a v spoločnosti).

Rozhodujúcou úlohou nástrojov jazykového vzdelávania je zabezpečiť rovnováhu medzi repertoármi viacjazyčnosti, jazykmi daného územia a kolektívnymi potrebami, v závislosti od jestvujúcich zdrojov, kultúrnych tradícií a tradícií vzdelávania tak, aby sa zabezpečila sociálna súdržnosť, podľa potreby aj explicitným uznaním jazykových práv a povinností každého.

3/ Rozvíjanie schopnosti viacjazyčnosti je neoddeliteľnou súčasťou európskych perspektív, pretože má za cieľ:

- vyhnúť sa kultúrnym a hospodárskym stratám, ktoré predstavuje zánik používateľov jazyka, ktorého spoločenstvo nedokázalo zabezpečiť jeho odovzdávanie;
- umožniť každému občanovi Európskej únie uplatniť sa v národnom a nadnárodnom verejnom priestore;
- každému sprítomniť Európu, keďže táto nie je len ekonomickou a správnu entitou. Európa je multikultúrny a multijazykový priestor na každom mieste a pocit príslušnosti k tomuto priestoru závisí okrem iného aj od schopnosti prijať jazykovú rozmanitosť, vzájomne sa uznávať a emocionálne sa s takouto pluralitou vyrovnávať. Uznatie a pozornosť voči jazyku/jazykom toho druhého môžu vytvoriť pocit príslušnosti k európskemu priestoru nie valorizovaním toho či onoho jednotlivého jazyka, ale tým, že budeme rešpektovať jazykový repertoár každého európskeho občana ako viacnásobný výraz jeho identity (identít);
- vytvoriť základy demokratického „spoluzitia“. Ocenením jazykovej rozmanitosti repertoáru jednotlivca, uznaním jeho funkcií a hodnoty bude povedomie rozmanitosti, ktoré v sebe nosíme, pozitívne ovplyvňovať porozumenie pre jazyky toho druhého. Spoločenská valorizácia viacjazyčnosti tak predstavuje základ výchovy k jazykovej tolerancii ako interkultúrnej výchovy. Vyučovanie, a predovšetkým vyučovanie jazykov, o ktoré je najväčší záujem, musí viesť učiacich sa/používateľov k tomu, aby rozvíjanie vlastnej viacjazyčnosti pokladali za cieľ svojho osobného rozvoja a možnosť plného demokratického uplatňovania svojho občianstva.

Spoločenské ohodnotenie a rozvíjanie viacjazyčnosti tak predstavuje jeden zo základných aspektov spoločenského zaradenia sa a výchovy k občianskej demokracii. *Príručka...* tento aspekt zdôrazňuje.

Rada ministrov vo svojom Vyhlásení a Programe výchovy k občianskej demokracii zo 7. mája 1999 zdôrazňuje, že zachovanie európskej jazykovej rozmanitosti nie je cieľom samo o sebe, ale že je rovnako dôležité ako budovanie tolerantnejšej a solidárnejšej spoločnosti: „spoločnosti slobodnejšej, tolerantnejšej spravodlivejšej, založenej na solidarite, spoločných hodnotách a bohatom a rozmanitom kultúrnom dedičstve (CM (99) 76). Od roku 1997, kedy sa výchova k občianskej demokracii stala prioritou Rady Európy a členských štátov, potvrdili štátni a vládni predstavitelia rozhodujúcu úlohu jazykov pri uplatňovaní občianskej demokracie v Európe: keďže v demokracii je účasť občanov na politických rozhodnutiach a na spoločenskom živote nevyhnutná, nemôže jej brániť nedostatočná jazyková spôsobilosť. Možnosť podieľať sa na verejnom a politickom živote v Európe, a nie len vo vlastnom štáte, predpokladá schopnosť hovoriť viacerými jazykmi, t. j. schopnosť vhodne a primerane reagovať a konať spolu s ostatnými európskymi občanmi.

Rozvíjanie viacjazyčnosti nevyplýva iba z funkčnej nevyhnutnosti: je základnou zložkou demokratického postoja. Akceptovaním odlišného viacjazyčného repertoáru komunikujúcich partnerov sa posilňuje tolerancia voči jazykovej odlišnosti, a tým aj jej rešpektovanie: rešpektovanie jazykových práv jednotlivcov a skupín vo vzťahu k štátu a jazykovým väčšinám, rešpektovanie slobody vyjadrovania, jazykových menšín, menej používaných a vyučovaných národných jazykov, rešpektovanie odlišnosti v medziregionálnom medzinárodnom dorozumievaní. Vykonávacie politické nástroje jazykového vzdelávania sú späté s výchovou k hodnotám a k občianskej demokracii, pretože ich ciele sa vzájomne dopĺňajú: vyučovanie jazykov sprostredkúva interkultúrny kontakt a je tou oblasťou, ktorá umožňuje pojať do vzdelávacieho systému výchovu k životu v demokracii v jej interkultúrnom rozmere (2.2.3, s. 35, úplné znenie *Príručky...*).

Treba zdôrazniť, že tento cieľ, ktorý je výrazom konsenzu členských štátov, sa bude naplňovať len postupne: prijímanie príslušných opatrení (učebné plány a osnovy, príprava učiteľov...) si môže vyžadovať nové organizačné formy, doplnkové finančné zdroje, či závažné politické rozhodnutia. Uplatňovanie vykonávacích politických nástrojov jazykového vzdelávania k viacjazyčnosti môže prebiehať viacerými spôsobmi. Dá sa teda očakávať, že možný a skutočný výber nástrojov *Profilu*

a jeho dôsledky sa budú podľa štátov odlišovať v závislosti od príslušnej politickej orientácie a dejín a kultúry vzdelávania v danej krajine

Príloha 5
Dokumenty vyjadrujúce postoj Rady Európy k vykonávacím politickým nástrojom jazykového vzdelávania

Zmluvy:

- Európsky dohovor o kultúre (19. december 1954)
- Európska charta regionálnych a menšinových jazykov, otvorená prístupová dohoda z 5. novembra 1992 - [Právo/Miestna a regionálna demokracia – adresa: http://www.coe.int/T/F/Affaires_juridiques/Démocratie_locale_et_régionale/Langues_régionales_o_u_minoritaires/]
- Rámcová dohoda o ochrane národnostných menšín, otvorená prístupová dohoda z 1. februára 1995 www.coe.int/minorités (Znenie). Adresa: [http://www.coe.int/T/f/Droits_de_l'Homme/minorites/2.CONVENTION_CADRE_\(MONITORING\)/1_Textes/H\(1995\)_F_FCNM_et_Rapport_explicatif](http://www.coe.int/T/f/Droits_de_l'Homme/minorites/2.CONVENTION_CADRE_(MONITORING)/1_Textes/H(1995)_F_FCNM_et_Rapport_explicatif)

Výbor ministrov Rady Európy (www.coe.int/cm)

- Rezolúcia (69) 2 k „Veľkému projektu“ Rady pre kultúrnu spoluprácu prijatá pri príležitosti Konferencie ministrov školstva Rady Európy (Hamburg 1961)
- Odporúčanie č. R (82)18 opierajúce sa o výsledky projektu č. 4 Rady pre kultúrnu spoluprácu (« Živé jazyky 1971-1981 »)
- Odporúčanie č. 5 (98) opierajúce sa o výsledky projektu « Vyučovanie jazykov a európske občianstvo » Rady pre kultúrnu spoluprácu (1989-1996) – Jazyky [www.coe.int] (Výbor ministrov/Výskumu/ Zb. (98)6) – adresa: cm.coe.int/rec/1998/98r6]

Parlamentné zhromaždenie Rady Európy (www.assembly.coe.int) adresa: <http://assembly.coe.int/documents/adoptedText/FFREC1383.htm>

Odporúčanie 1383 (1998) o jazykovej rozmanitosti (CM (99)97)

- Odporúčanie 1539 (2001) o Európskom roku jazykov
- Odporúčanie 1598 (2003) o «Ochrane posunkového jazyka v členských štátoch Rady Európy»

1.

Uvedené nástroje a odporúčania vytvárajú právny a politický základ pre uplatňovanie politických nástrojov jazykového vzdelávania na všetkých úrovniach a majú za cieľ uľahčiť osvojenie si viacerých jazykov – jazykovú rozmanitosť pre viacjazyčného človeka – a zabezpečiť, aby sa v oblasti vyučovania jazykov venovala dostatočná pozornosť ich dostatočne širokej ponuke a diverzifikácii. Ide predovšetkým o podporu vyučovania širšej škály jazykov, nielen tých, ktoré sú vo vzdelávaní tradične dominantné a neuspokojit' sa napríklad len s uspokojením súčasného dopytu po angličtine.

2.

Dokumenty venujú pozornosť hlavne jazykom, ktoré sa označujú ako „jazyky menšín“ alebo „živé jazyky“. Takéto označenie obvykle vylučuje jazyky, ktoré sa pokladajú za národné a/alebo štátne a úradné a politické nástroje, ktoré sa vzťahujú na ich vyučovanie. Je nevyhnutné pojať tieto jazyky do politiky jazykového vzdelávania, pretože sú súčasťou jazykového repertoáru jednotlivcov. *Príručka na vypracovanie vykonávacích politických nástrojov jazykového vzdelávania v Európe* poukazuje na isté možnosti uplatňovania politických nástrojov aj pri vyučovaní a osvojovaní si národného a/alebo úradného jazyka, ktorý je tiež materinským/prvým jazykom značného počtu jednotlivcov.

Príloha 6
Prehľad nástrojov Rady Európy (Divízia jazykovej politiky)

- ✓ *Príručka na vypracovanie vykonávacích politických nástrojov jazykového vzdelávania v Európe*
- ✓ *Európske jazykové portfólio (EJP)*
- ✓ *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie (SERRJ)*
- ✓ *Manuál pre prípravu jazykových skúšok k SERRJ*

1. Príručka na vypracovanie vykonávacích politických nástrojov jazykového vzdelávania v Európe: od jazykovej rozmanitosti k výchove k viacjazyčnosti

[www.coe.int/lang/fr (Divízia jazykovej politiky/Činnosť v politickej oblasti: Príručka a príslušné štúdie)]

Úlohou *Príručky* je poskytovať nástroje potrebné na analýzu a oporu pri príprave reorganizácie vyučovania jazykov v členských štátoch. Reaguje na nevyhnutnosť vypracovania politických nástrojov jazykového vzdelávania v prospech viacjazyčnosti a diverzifikácie a poukazuje na potrebu organizovaného a jednotného prijímania súdržných rozhodnutí. Týka sa napríklad základných princípov a cieľov, analýzy stavu, prehľadu zdrojov, očakávaní, potrieb, uplatňovania opatrení a vyhodnocovania. *Príručka* sa nezameriava na žiadne špecifické opatrenie politiky jazykového vzdelávania, jej cieľom je pomôcť identifikovať základné problémy a hľadať na ne možné odpovede na základe rešpektovania spoločných princípov.

V súlade so svojím zameraním sa *Príručka* delí na tri časti:

1. analýza súčasných vykonávacích politických nástrojov jazykového vzdelávania uplatňovaných v Európe (analýza spoločných charakteristík politiky členských štátov a predstavenie princípov navrhovaných Radou Európy);
2. základné údaje potrebné na vypracovanie vykonávacích politických nástrojov jazykového vzdelávania (metodológia koncepcie, prvky/faktory dôležité pre prijímanie rozhodnutí);
3. uplatňovanie vykonávacích politických nástrojov jazykového vzdelávania (základné východiská pre politické rozhodovanie zamerané na uplatňovanie rozširovania ponuky jazykov a výchovu k viacjazyčnosti, inventár technických prostriedkov a opis každého možného „riešenia“ spolu s vyhodnotením nákladov, odhadom doby nevyhnutnej pre zavedenie prostriedkov a dopadov na prípravu učiteľov, správu a riadenie a pod.)

Aby sa zvýšila dostupnosť dokumentu v závislosti od potrieb zainteresovaných, *Príručka pre vypracovanie vykonávacích politických nástrojov jazykového vzdelávania v Európe* jestvuje v dvoch podobách:

- v úplnom znení (verzia, na ktorú sa možno odvolávať), ktoré ponúka argumenty a príklady ilustrujúce princípy, analýzy a prístupy pre riadenie politiky jazykového vzdelávania tak, ako ich vypracovala Rada Európy. Úplné znenie je určené všetkým, ktorí sa zaoberajú rozličnými aspektami tematiky, vrátane technickej stránky. Odpovedá na nasledujúcu otázku: *ako zavádzať vykonávacie politické nástroje jazykového vzdelávania podporujúce rozvoj viacjazyčnosti?* Túto verziu dopĺňa rad referenčných štúdií (pozri internetovú adresu) vypracovaných výlučne k *Príručke*. Odborníci pre príslušné oblasti v nich ponúkajú syntézu či detailnejšie rozpracovanie otázok. Štúdie sú publikované samostatne;
- v kratšom znení, ktoré je syntézou dokumentu a je určené všetkým, ktoré majú vplyv na výber nástrojov jazykového vzdelávania a ich uplatňovanie na všetkých úrovniach, či už na úrovni jednotlivých inštitúcií, miestnych orgánov, orgánov školstva, verejných a súkromných medzinárodných inštitúcií. Nie je určená lingvistom, ale politickým činiteľom, ktorí prijímajú rozhodnutia a nie vždy poznajú technickú stránku vyučovania jazykov. Príručka je publikovaná v podobe projektu, jej revidovaná verzia sa pripravuje v roku 2005/2006.

Obidve podoby *Príručky* a doplnujúce štúdie sa dajú vyhľadať na internete.

2. Európske jazykové portfólio (EJP) www.coe.int/portfolio

Európske jazykové portfólio navrhla a odskúšala Divízia jazykovej politiky Rady Európy v Štrasburgu v rokoch 1998-2000. Začalo sa uplatňovať na celoeurópskej úrovni počas Európskeho roka jazykov ako nástroj propagácie viacjazyčnosti a plurikulturalizmu.

EJP je dokument, ku ktorému môžu prispieť všetci, ktorí sa učia, alebo sa naučili jazyky v škole alebo mimo nej, uvažovaním o vlastnej kultúrnej skúsenosti.

EJP má tri časti:

- Jazykový pas, ktorý jeho držiteľ pravidelne aktualizuje. Na vymedzenom priestore môže opísať vlastné jazykové zručnosti v porovnaní s kritériami, ktoré sa používajú všade v Európe; slúži ako doplnok k obvyklým certifikátom;
- Jazykovú biografiu, do ktorej si učiaci sa zapisuje svoje skúsenosti z osvojovania si každého jazyka; jeho úlohou je pomôcť učiacemu sa plánovať si postup a napredovanie;
- Spis, do ktorého si učiaci sa zakladá ukážky svojej vlastnej práce, ktoré svedčia o jeho jazykových zručnostiach.

Ciele

EJP podporuje napĺňanie cieľov Rady Európy medzi ktorými je aj rozvoj občianskej demokracie v Európe:

1. prispieva k prehĺbeniu vzájomného porozumenia a tolerancie medzi občanmi;
2. háji a propaguje jazykovú a kultúrnu rozmanitosť;
3. propaguje osvojovanie si jazykov a kultúr v priebehu celého života; podporuje zodpovednosť a samostatnosť učiacich sa;
4. ponúka jasný a prehľadný opis jazykových zručností a kvalifikácií, s cieľom zabezpečiť súdržnosť jazykového vyučovania a mobility v Európe.

Princípy

- Rátajú sa všetky jazykové zručnosti bez ohľadu na to, či boli získané v rámci školského vzdelávania alebo mimo neho;
- EJP je vlastníctvom učiaceho sa;
- EJP je prepojený so Spoločným európskym referenčným rámcom pre jazyky (pozri internetovú adresu).

Akreditovanie vzorov EJP: podrobné informácie dostupné na internete.

3. Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa sa, vyučovanie, hodnotenie (SERRJ) www.coe.int/portfolio [dokumentácia]

Tento dokument, ktorý bol vypracovaný na základe vedeckého výskumu a po širšej konzultácii, je praktickým nástrojom, ktorý umožňuje jasne stanoviť spoločné prvky, ktorými sa opisujú postupne dosahované etapy osvojovania si jazyka, je to tiež ideálny nástroj medzinárodnej porovnateľnosti výsledkov hodnotenia. SERRJ je platformou pre vzájomné uznávanie kvalifikácie v jazykoch, čo zvyšuje profesionálnu a vzdelávaciu mobilitu. Stále častejšie sa využíva pri vypracovaní nových celoštátnych osnov a pri medzinárodnom porovnávaní certifikátov. SERRJ opisuje čo možno najúplnejším spôsobom:

- všetky jazykové schopnosti,
- všetko poznanie, ktoré treba mobilizovať pre ich rozvoj,
- všetky situácie a oblasti, v ktorých jednotlivec potrebuje používať cudzí jazyk v komunikácii.

SERRJ umožňuje jasne definovať ciele, ktoré treba dosiahnuť v priebehu učenia sa/vyučovania jazyka. Ponúka prostriedky pre hodnotenie jazykových kompetencií.

O tento dokument sa opierajú zostavovatelia osnov a študijných programov, autori učebníc, skúšajúci, učitelia a pedagógovia učiteľov – jednoducho všetci, ktorí pôsobia v oblasti vyučovania jazykov a hodnotenia jazykových kompetencií.

SERRJ je výsledkom výskumných projektov, ktoré stále pokračujú, v oblasti cieľov komunikácie, z ktorých je pravdepodobne najznámejšia „Prahová úroveň“.

Na základe tohto dokumentu, ktorý sa stretol s veľkým úspechom, sa pripravujú štandardy, používa sa pre všetky úrovne a bol preložený do 20 jazykov: nemčiny, angličtiny, baskitčiny, katalánčiny, španielčiny, fínštiny, francúzštiny, galštiny, gruzínštiny, maďarčiny, taliančiny, japončiny, moldavčiny, poľštiny, portugalčiny, rumunčiny, ruštiny, srbštiny (jekavská verzia), češtiny a ukrajinčiny.

Príručky a Prípadové štúdie sú dostupné na webovej adrese Rady Európy

Vo francúzštine: *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, 2001 – Éditions Didier – ISBN 227805075-3*

V angličtine: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2001 – Cambridge University Press – ISBN: Hardback 0521803136 Paperback: 0521005310.*

4. Manuál pre prípravu jazykových skúšok k Spoločnému európskemu referenčnému rámcu pre jazyky (www.coe.int/ang/fr)

Oddelenie pre jazykové politické nástroje publikovalo experimentálnu verziu Manuálu pre prípravu jazykových skúšok k *Spoločnému európskemu referenčnému rámcu pre jazyky* (SERRJ), aby pomohlo členským štátom a zostavovateľom skúšok vytvoriť na národnej a medzinárodnej úrovni jazykové certifikáty a diplomy zosúladené podľa SERRJ.

Základným cieľom Manuálu je pomôcť zostavovateľom skúšok vytvoriť transparentný postup skúšania, zosúladiť skúšky s opisom úrovni SERRJ, a využívať ich tak, aby odrážali kumulatívny proces postupného zdokonaľovania sa.

Úlohou Manuálu teda je:

- prispieť k súvzťažnosti jazykových skúšok so SERRJ;
- pomôcť zostaviť jazykové skúšky transparentne;
- napomáhať vytváraniu sietí inštitúcií a expertov, štátnych alebo neštátnych, tak na národnej ako aj medzinárodnej úrovni.

K Manuálu boli pripravené podporné nahrávky (video/DVD/CD-Rom), ktoré znázorňujú jednotlivé úrovne pre sériu jazykov.

Vyšiel k nemu aj *Dodatok*, ktorý ponúka metódy empirického hodnotenia výsledkov skúšok. Snaží sa podať používateľom *Manuálu* (pilotná verzia) ďalšie podporné informácie potrebné pre stanovenie prepojenia medzi diplomami a certifikátmi, ktoré vydávajú a SERRJ.

Príloha 7
Návšteva Expertnej skupiny Rady Európy v Slovenskej republike
(5. – 12. marec 2005)

Členovia Expertnej skupiny RE:

Daniel Coste, emeritný profesor na Ecole normale supérieure v odbore humanitných vied v Lyone, Francúzsko; spravodajca skupiny

Marisa Cavalli, výskumná pracovníčka Regionálneho inštitútu pre výskum vzdelávania vo Vallée d'Aoste; Taliansko

Alan Dobson, bývalý generálny inšpektor pre « Živé jazyky »; Veľká Británia

Johanna Panthier, Dvizia jazykovej politiky; Rada Európy

Liliana Preoteasa, Riaditeľka pre školské vzdelávanie rumunského ministerstva školstva

Slovenská expertná skupina (autori Správy Slovenskej republiky):

Vladimír Repáš, Štátny pedagogický ústav

Anna Butašová, Štátny pedagogický ústav, Univerzita Komenského

Danica Bakossová, Ministerstvo školstva

Zdenka Gadušová, Univerzita Konštantína filozofa, Nitra

Ružena Žilová, Univerzita Konštantína filozofa, Nitra

Slávo Ondrejovič, Jazykovedný ústav Slovenskej akadémie vied

Viktor Krupa, Slovenská akadémia vied

Mária Alabánová, Univerzita Konštantína filozofa, Nitra

Ladislav Navrátil, Univerzita Konštantína filozofa, Nitra

Tlmočníci:

Viera Urbaničová, Univerzita Komenského

Franko Štefan, Prešovská univerzita

Program návštevy

Dátum	Program	Účastníci
Sobota 5. marca	Príchod účastníkov	Coste, Cavalli
Nedeľa 6. marca	Príchod účastníkov	Dobson, Panthier, Preoteasa
Nedeľa 6. marca popoludní	Porada členov expertných skupín	Expertné skupiny
Pondelok 7. marca – 9.00 hod.	Ministerstvo školstva	Ing. Morong
Pondelok 7. marca – 10.30 hod.	Gymnázia s vyučovacím jazykom rómskym a maďarským	riaditeľky gymnázií
Pondelok 7. marca 15.00 hod.	Štátny pedagogický ústav Komisia pre cudzie jazyky pri ŠPÚ	učitelia, zástupcovia asociácií, inšpektori,...
Pondelok 7. marca 16.30 hod.	ŠPÚ – slovenská expertná skupina	
Pondelok 7. marca 18.00 hod.	ŠPÚ – vydavatelía	
Utorok 8. marca upresniť	Stretnutie s médiami	
Utorok 8. marca 8.30 hod.	Goetheho inštitút	

Utorok 8. marca 8.30 hod.	Francúzsky inštitút	Melleunet – riaditeľ FI, Rimbert atašé FI, Rouet atašé FI
Utorok 8. marca 10.00 hod.	British Council	
Utorok 8. marca 10.00 hod.	Filozofická fakulta	M. Eliaš – dekan FF, vedúci katedier
Utorok 8. marca 14.30 hod.	Národná rada SR	Výbor pre výchovu a vzdelávanie
Utorok 8. marca 16.00 hod.	Ministerstvo sociálnych vecí SR	Štátny tajomník M. Beblavý
Utorok 8. marca 16.00 hod.	ŠPÚ – Komisia pre materinský jazyk, Projekt pre migrantov, Komisia pre menšinové jazyky	učitelia, didaktici, odborníci, špecialisti na posunkovú reč
Utorok 8. marca 18.00 hod.	ŠPÚ – stretnutie so zástupcami PSA Peugeot	
Utorok 8. marca 20.00 hod.	Recepcia na pozvanie ministra školy, Danube – Panorama	
Streda 9. marca 9.30 hod.	Nitra – Historická knižnica arcibiskupstva	
Streda 9. marca 10.30 hod.	Univerzita Konštantína filozofa	
Streda 9. marca 15.30 hod.	Poprad – Asociácia rodičov	
Streda 9. marca večer	Spišská Kapitula – stretnutie s rektorom seminára, profesorom Jarabom, členom Akreditačnej komisie	Ubytovanie
Štvrtok 10. marca	Žehra, Levoča Košice – Gymnázium pre rómske deti, stretnutie s predsedníčkou Asociácie rómskych učiteľov (riaditeľka)	
Piatok 11. marca	Ministerstvo školstva SR	
Piatok 11. marca	Záverečná porada	