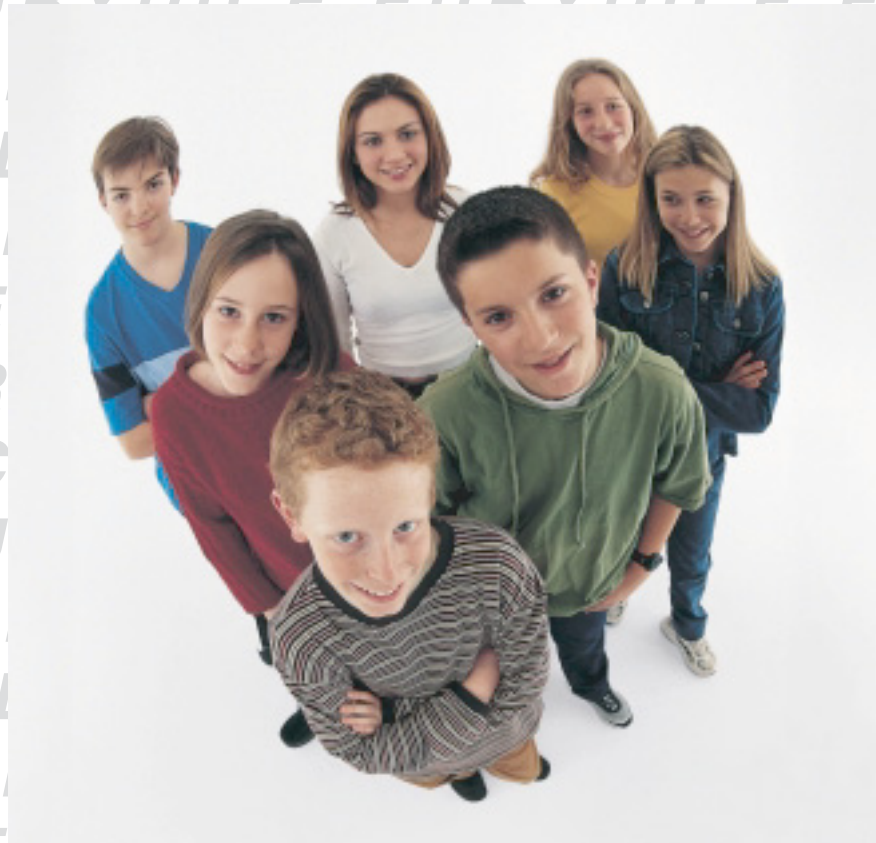




Výuka cizích jazyků na školách v Evropě





Studie Eurydice

Výuka cizích jazyků na školách v Evropě

**Eurydice
Informační síť o vzdělávání v Evropě**

Tuto publikaci vydává Evropské oddělení Eurydice za finanční podpory Evropské komise (Generálního ředitelství pro vzdělávání a kulturu).

*Děkujeme Evropskému oddělení Eurydice
za souhlas s publikováním tohoto materiálu
a Evropské komisi za finanční podporu.*

K dispozici jsou tyto jazykové verze:

anglická (*Foreign Language Teaching in Schools in Europe*),
francouzská (*L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*),
německá (*Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa*) a
španělská (*La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en el Contexto Escolar Europeo*).

Konečné znění textu: prosinec 2000.

Obsah této publikace lze reprodukovat jen částečně, s výjimkou reprodukcí pro komerční účely. Výňatku musí předcházet úplný odkaz: „Eurydice, informační síť o školství v Evropě“ s datem vydání publikace.

Žádosti o povolení reprodukovat celou publikaci se musí adresovat Evropskému oddělení Eurydice.

Cover photograph: © Photo: 2000 Stock Image, Benelux Press Bruxelles, Belgium.
© Eurydice, 2001.

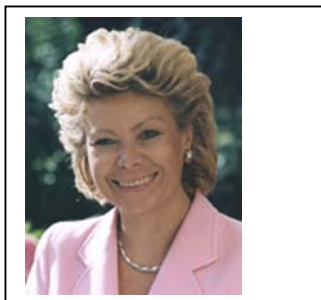
Český překlad © Ústav pro informace ve vzdělávání 2003

EURYDICE

European Unit
Avenue Louise 240
B-1050 Brussels

Tel. (32-02) 600 53 53
Fax (32-02) 600 53 63
E-mail: info@eurydice.org
Internet: <http://www.eurydice.org>

PŘEDMLUVA



Rok 2001 byl na podnět Evropské komise a Rady Evropy vyhlášen Evropským rokem jazyků. V jeho průběhu se pořádá řada akcí a iniciativ, které – jak doufáme – povedou ke stále aktivnější podpoře výuky cizích jazyků i jazykové rozmanitosti, jíž se evropský kontinent vyznačuje. Problematika jazyků je jistě klíčem pro vývoj Evropy v duchu kultury a občanského přístupu.

Mimoto se dnes již oficiálně uznává, že bychom měli zaměřit své úsilí na to, aby mladí lidé v okamžiku završení školní docházky ovládali alespoň dva cizí jazyky, a všichni občané tak mohli plně využívat výhody plynoucí z práva na volný pohyb na území EU a aktivně přispívat k zlepšení vzájemného porozumění mezi evropskými národy.

Z tohoto hlediska podává srovnávací studie zpracovaná sítí Eurydice originální a mimořádně přínosné zhodnocení výuky cizích jazyků v 29 zemích zapojených do programu Socrates. Chtěla bych vyjádřit své nejupřímnější poděkování sítí Eurydice za vypracování této aktuální a podstatné referenční práce, jímž významně přispěla ke zlepšení vzájemného porozumění mezi evropskými zeměmi v oblasti, jež je předmětem obecného zájmu.

Tato publikace je bezesporu nejucelenější studií o výuce cizích jazyků, která byla dosud na celoevropské úrovni zpracována. Detailně analyzuje organizaci této výuky, didaktické přístupy a obsah vzdělávacích programů, opatření v oblasti vzdělávání a nábore učitelů a iniciativy realizované v rámci školského systému na podporu menšinových jazyků. Hodnota publikace spočívá i v tom, že množství reforem, jež se v této oblasti realizovaly v průběhu několika desetiletí, zkoumá z historické perspektivy. Tyto změny svědčí o tom, že vzdělávací politiky jednotlivých zemí přikládají výuce cizích jazyků stále větší důležitost. Výčet aktivit podniknutých na úrovni Společenství od zahájení programu Lingua je jen další připomínkou toho, jak se v této oblasti angažuje Evropská unie.

Publikace tedy mapuje stále intenzivnější úsilí o podporu osvojování cizích jazyků na všech úrovních. Zmiňuje se i to, jak se výsledky pedagogického výzkumu promítají do didaktických přístupů doporučených učebními osnovami pro cizí jazyky. Uvádí, že v mnoha zemích jsou jazyky zařazeny mezi povinné vyučovací předměty již od prvních ročníků primární školy, a věnuje pozornost i rostoucí mobilitě učitelů a jejich pobytům v zemích, v nichž se mluví jazyky, jež vyučují. Přesto však musíme stále pracovat na tom, aby osobnímu a profesnímu rozvoji nikoho z nás nebránily jazykové bariéry.

V této souvislosti bychom se měli zamyslet nad několika otázkami. Jak předejít tomu, aby preferování angličtiny mezi žáky, či dokonce její status prvního povinného cizího jazyka, neohrozily zachování jazykové a kulturní rozmanitosti Evropy? Jak čelit stálým naléhavým problémům s náborem učitelů jazyků? Jak zajistit, aby se doporučené metody výuky v praxi skutečně uplatňovaly? Tyto otázky musí být zodpovězeny jak z hlediska účelového přidělování zdrojů na další vzdělávání učitelů, tak i nezbytných úprav organizace výuky jako takové.

V tomto ohledu jsou iniciativy Společenství zcela zásadní povahy. Proto bude Komise i nadále doporučovat a podporovat opatření realizovaná členskými státy a zajišťovat, aby jazyková a kulturní rozmanitost Evropy zůstala jednou z jejích hlavních priorit.

Viviane Redingová
Komisařka pro vzdělávání a kulturu

Leden 2001

OBSAH

ÚVOD	7
1. Východiska studie	7
2. Rozsah a cíl studie	8
3. Metodologie	11
4. Struktura studie	12
Glosář	15
KAPITOLA 1 PODPORA JAZYKŮ VE VÍCEJAZYČNÉM PROSTŘEDÍ	23
Úvod	23
1. Postavení jazyka ve školských systémech zemí, na jejichž území se používá několik úředních jazyků státu	26
2. Postavení menšinových/regionálních jazyků v evropských školských systémech	27
3. Jazyková podpora pro děti, jejichž mateřštinou je cizí jazyk	38
4. Jazyková podpora pro mluvčí neteritoriálních jazyků	45
KAPITOLA 2 HISTORICKÝ PŘEHLED	47
Úvod	47
1. Přehled hlavních reforem	47
2. Hlavní oblasti reforem od 70. let 20. století do současnosti	58
3. Grafy ilustrující organizaci výuky cizích jazyků v letech 1974 a 1984	76
KAPITOLA 3 ORGANIZACE VÝUKY	83
Úvod	83
1. Postavení cizích jazyků ve školských systémech	83
2. Rozsah nabídky cizích jazyků na úrovni povinného vzdělávání	96
3. Časové dotace na výuku cizích jazyků	102
4. Normy upravující počet žáků ve třídě při výuce cizích jazyků	106
5. Zvláštní iniciativy: výměny žáků, kteří se učí cizímu jazyku	107
Přílohy	109

KAPITOLA 4 PROFESNÍ KVALIFIKACE A VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ	117
Úvod	117
1. Profesní kvalifikace učitelů cizích jazyků, kteří působí na úrovni primárního vzdělávání	117
2. Přípravné vzdělávání učitelů cizích jazyků	126
3. Další vzdělávání učitelů cizích jazyků	142
Příloha	151
KAPITOLA 5 UČEBNÍ OSNOVY PRO CIZÍ JAZYKY	155
Úvod	155
1. Metody tvorby učebních osnov	155
2. Hlavní charakteristiky učebních osnov pro cizí jazyky	157
3. Analýza obsahu učebních osnov pro cizí jazyky	163
4. Hodnocení praktického uplatňování učebních osnov	175
KAPITOLA 6 AKTIVITY EVROPSKÉHO SPOLEČENSTVÍ	181
Úvod	181
1. Vývoj politik Společenství	181
2. Přehled aktivit Společenství	183
3. Aktivity podprogramu Lingua v rámci programu Socrates 1995 – 1999	187
4. Nové iniciativy na podporu osvojování cizích jazyků	195
Přílohy	199
SHRNUTÍ A ZÁVĚRY	201
BIBLIOGRAFIE	209

ÚVOD

1. VÝCHODISKA STUDIE

V Evropě se setkává řada různých multikulturních a vícejazyčných společenských celků, které se během historického vývoje na tomto kontinentu utvořily, obohatily ho a představují zdroj jeho síly. Právě díky této rozmanitosti je nutné, aby spolu evropské národy komunikovaly a dosáhly vzájemného porozumění a tolerance.

Evropské instituce vždy přikládaly velký význam tomuto charakteristickému vnitřnímu bohatství Evropy a uvědomovaly si, že ho musí respektovat a chránit tím, že podpoří zachování celého množství jazyků a kultur evropského kontinentu. Vést lidi k tomu, aby si osvojovali jazyky tvořící součást evropského kulturního dědictví, se již od počátku stalo jedním z jasně určených cílů evropské spolupráce v oblasti vzdělávání. Usnesení Rady a ministrů školství přijaté v roce 1976 stanovilo jako jeden z cílů ‚poskytnout všem žákům možnost učit se alespoň jeden další jazyk používaný na území Společenství‘, a prosazovalo i požadavek, aby ‚před získáním kvalifikace učitele cizího jazyka pobýval student po určitou dobu v zemi nebo regionu, v nichž se mluví jazykem, který má vyučovat‘ (str. 4). Od té doby se v oblasti výuky a studia cizích jazyků realizovala řada iniciativ Společenství, jehož soustavný zájem a angažovanost v tomto ohledu dokládá zahájení programu Lingua v roce 1989.

V současnosti se osvojení jazykových dovedností stalo pro občany Evropy nezbytným předpokladem plnohodnotného využití nových profesních a osobních možností, jež se jim nabízejí. V Bílé knize Evropské komise ‚Vyučování a učení. Cesta k učící se společnosti‘ z roku 1995 je tato priorita jasně vyjádřena v níže uvedených cílech (str. 66):

- ‚Podporovat, aby se všichni mladí lidé učili alespoň dvěma jazykům členských zemí.
- Podporovat inovaci vyučovacích metod.
- Rozšiřovat každodenní používání evropských cizích jazyků ve školách všech stupňů.
- Podporovat informovanost o cizích kulturách a jazycích a jejich výuku v raném věku.‘

Při plném vědomí toho, jaké důležitosti znalost cizích jazyků nabyla, vydal Evropský parlament a Rada na návrh Evropské komise prohlášení, že rok 2001 by se měl stát ‚Evropským rokem jazyků‘. Tato iniciativa si kladla za cíl ‚zvýšit informovanost o bohatství jazykové a kulturní rozmanitosti‘ a nabídnout širší veřejnosti možnost učit se cizí jazyky, což je ‚klíčovým prvkem osobního a profesního rozvoje jednotlivců‘ (str. 3). Aktivity v rámci zmíněné iniciativy se pořádaly v úzké spolupráci s Radou Evropy, která rok 2001 rovněž vyhlásila ‚Evropským rokem jazyků‘.

Doposud však nebylo provedeno mezinárodní hodnocení, které by posoudilo úroveň ovládnutí cizích jazyků u mladých Evropanů. Jediné údaje, které byly v této souvislosti shromážděny, poskytl průzkum veřejného mínění *Eurobarometer* ⁽¹⁾. Průzkum provedený v dubnu 2000 odhalil, že méně než polovina občanů Evropské unie je schopna hovořit jiným než mateřským jazykem. Výsledky jasně dokládají, že je nutné dále vést občany Evropy k tomu, aby se cizí jazyky učili.

Evropské vzdělávací systémy tedy byly postaveny před náročný úkol – dosáhnout toho, aby občané Evropy cizí jazyky ovládali. Vyvíjely proto veškeré úsilí, aby dokázaly reagovat na všechny rozmanité potřeby a požadavky. Všichni mladí Evropané navštěvují školu a pro řadu z nich je právě škola místem, kde si nejpravděpodobněji osvojí jazykové dovednosti. Je proto důležité zkoumat ty aspekty školského systému, které přispívají k tomu, aby děti školního věku ovládaly cizí jazyky.

⁽¹⁾ Průzkumy *Eurobarometer* zadává Generální ředitelství pro vzdělávání a kulturu, které je součástí Evropské komise. Již od roku 1973 probíhají průzkumy vždy na jaře a na podzim.

Z tohoto hlediska by se didaktické přístupy vymezené v příslušných učebních osnovách evropských zemí měly pokládat za klíčové prvky. Nejčastěji uplatňované vyučovací metody odrážejí základní premisy jednoho z nejdůležitějších trendů v oblasti didaktiky cizích jazyků, tj. komunikativního přístupu. Ten čerpá z prací takových autorů, jakým je například S.D. Krashen, a vychází z předpokladu, že k osvojení cizího jazyka vedou podobné strategie, jaké jedinec využívá, když se učí mateřský jazyk. To znamená, že studující se s cílovým jazykem seznamují prostřednictvím zkušenosti a prožitků (například v programech kulturního začlenění – „immersion“), jež se blíží autentické situaci osvojování mateřského jazyka, a pozornost se přitom zaměřuje spíše na smysl sdělení než na jazykovou formu. Tento přístup k výuce cizích jazyků byl tedy rozvinut na základě prioritního zdůraznění schopnosti komunikovat. Výzkumníci nicméně začali rozpoznávat i různá omezení komunikativního přístupu, který na poli vzdělávání zanechal své trvalé stopy, a hovoří nyní o „postkomunikativní“ éře ve výuce cizích jazyků. ⁽²⁾

Uplatňování vyučovacích metod doporučených orgány školské správy vyžaduje vysokou úroveň odborné způsobilosti aktérů, kteří jsou do výuky nejaktivněji zapojeni – učitelů. Nové didaktické přístupy proto ovlivňují způsob organizace počátečního a dalšího vzdělávání učitelů. Při zavádění cizích jazyků do školního vzdělávání dětí stále mladšího věku dochází k tomu, že školy jen obtížně získávají nové učitele jazyků, protože poptávka po nich na pracovním trhu roste. Situace je v této souvislosti zvláště kritická na úrovni primárního vzdělávání.

Naléhavost těchto otázek a důležitost, jakou jim přiřkládají ti, kdo se podílejí na tvorbě politik a na řízení učitelského vzdělávání, se v jednotlivých zemích liší. Je nezbytné upravit a přizpůsobit dané situaci systémy počátečního a dalšího vzdělávání učitelů, aby dokázaly vyhovět novým požadavkům. Tento proces podmiňuje řada faktorů, které se liší v závislosti na historii, kultuře a ekonomických systémech daných zemí.

2. ROZSAH A CÍL STUDIE

Cílem této studie je analyzovat organizaci výuky cizích jazyků ve školách. Tato analýza se nicméně omezuje na veřejné a dotované soukromé školství. Nezabývá se soukromými iniciativami mimo rámec školského systému, jako jsou například jazykové kurzy pořádané podniky, akademiemi či orgány místní správy.

Studie se zaměřuje na organizaci výuky, na vzdělávání a nábor učitelů, na obsah učebních osnov, na opatření na podporu menšinových jazyků a na aktivity Společenství v oblasti výuky jazyků.

ÚROVNĚ VZDĚLÁVÁNÍ

Informace obsažené v této publikaci se vztahují na **primární a nižší a vyšší všeobecné sekundární vzdělávání**. Určité části studie se však zabývají i jinými úrovněmi vzdělávání. Aktivity Společenství popsané v kapitole 6 se dotýkají všech úrovní vzdělávání včetně terciární sféry. Totéž platí pro vzdělávání učitelů, jemuž je věnována kapitola 4 popisující všechny úrovně vzdělávání s výjimkou preprimárního.

Jelikož školský systém není vždy trojstupňový, studie používá Mezinárodní normu pro klasifikaci vzdělávání (*International Standard Classification of Education – ISCED*), aby se tak usnadnilo srovnání jednotlivých zemí.

PŘEDMĚT ‚CIZÍ JAZYK‘

Cizí jazyky jsou ve vzdělávacích programech v jednotlivých zemích pokládány za jednu z hlavních disciplín povinného vzdělávání. Tento základní předmět, označovaný ve studii jednotně jako ‚cizí jazyk‘, zpravidla patří do souboru vyučovaných předmětů. Může se však

⁽²⁾ Další informace o jednotlivých trendech, které se postupně uplatňovaly v didaktice cizích jazyků, viz Evropská komise, 1997.

používat i jako vyučovací jazyk, v němž probíhá výuka jiných předmětů. Hledisko mateřského jazyka žáků se v definici předmětu analýzy nebere v úvahu.

Níže uvedená tabulka uvádí přehled termínů používaných v učebních plánech jednotlivých zemí pro označení předmětu této studie. Tabulka ukazuje různé formy předmětu ‚cizí jazyk‘, jež často představují terminologické varianty dané kulturní tradicí, která tvoří základ školského systému každé jednotlivé země. Ve vzdělávacích programech určitých zemí se objevují takové obraty jako ‚živé jazyky‘, ‚moderní jazyky‘ nebo ‚druhý jazyk‘. Protože je však termín ‚cizí jazyk‘ nejfrekventovanější, byl pro účely této studie zaveden jako shrnující označení.

Takzvanými ‚mrtvými‘ či ‚starověkými jazyky‘, například latinou nebo starou řečtinou, se studie nezabývá, s výjimkou několika případů, kdy učební plány tyto jazyky nabízejí žákům jako volitelnou alternativu ‚cizích jazyků‘. Studie pak zaznamenává i tyto spíše výjimečné případy.

Terminologické varianty slovního spojení ‚cizí jazyk‘ v učebních plánech

	TERMÍN V PŮVODNÍM JAZYCE ⁽³⁾	PŘEKLAD
EVROPSKÁ UNIE		
B fr	LANGUE MODERNE	moderní jazyk
B de	FREMDSPRACHE OR ZWEITSPRACHE FRANZÖSISCH (druhý termín se vztahuje konkrétně na francouzštinu)	cizí jazyk nebo francouzština jako druhý jazyk
B nl	TWEEDE TAAL	druhý jazyk
DK	FREMMEDESPROG	cizí jazyk
D	FREMDSPRACHE	cizí jazyk
EL	ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	cizí jazyk
E	LENGUA EXTRANJERA nebo IDIOMA EXTRANJERO	cizí jazyk
F	LANGUE VIVANTE ÉTRANGÈRE	živý cizí jazyk
IRL	FOREIGN LANGUAGE	cizí jazyk
I	LINGUA STRANIERA	cizí jazyk
L	LANGUE ÉTRANGÈRE ⁽⁴⁾	cizí jazyk
NL	MODERNE FREEMDE TALEN	moderní cizí jazyky
A	LEBENDE FREMDSPRACHE	živý cizí jazyk
P	LINGUA ESTRANGEIRA	cizí jazyk
FIN	VIERAS KIELI/ FRÄMMANDE SPRÄK	cizí jazyk
S	FRÄMMANDE SPRÄK	cizí jazyk
UK (E/W)	MODERN FOREIGN LANGUAGES	moderní cizí jazyky
UK (NI)	MODERN LANGUAGES	moderní jazyky
UK (Sc)	MODERN EUROPEAN LANGUAGES	moderní evropské jazyky
ESVO/EHP		
IS	ERLENT MÁL OR ERLENT TUNGUMÁL	cizí jazyk
LI	MODERNE FREMDSPRACHEN	moderní cizí jazyky
NO	FREMMEDESPRÄK OR ANDRESPRÄK	cizí jazyk nebo jiný jazyk
KANDIDÁTSKÉ ZEMĚ		
BG	Чужд език	cizí jazyk
CZ	CIZÍ JAZYK	cizí jazyk
EE	VÕÕRKEEL	cizí jazyk
CY	XENES GLOSSES	cizí jazyky
LV	SVEŠVALODA	cizí jazyk
LT	UŽSIENIO KALBA	cizí jazyk
HU	ELŐ IDEGEN NYELV	živý cizí jazyk
PL	JĘZYK OBCY	cizí jazyk
RO	LIMBI MODERNE	moderní jazyky
SI	TUJI JEZIKI nebo MODERNI TUJI JEZIKI	cizí jazyky nebo moderní cizí jazyky
SK	ČUDZÍ JAZYK	cizí jazyk

⁽³⁾ Tabulka uvádí termíny ve tvaru, který se objevuje v učebních plánech příslušných zemí, a proto jsou některé z nich v plurálu a jiné v singuláru.

⁽⁴⁾ Vlastní termín ‚cizí jazyk‘ se používá pouze v učebních plánech pro sekundární vzdělávání a neoznačuje francouzštinu a němčinu.

REFERENČNÍ ROK

Základním rokem, k němuž jsou vztaženy údaje uvedené v různých kapitolách této publikace, je školní rok **1998/99**; výjimkou je kapitola 2, která popisuje historický vývoj v dané oblasti a obsahuje odkazy na 70. léta 20. století i dřívější období. Statistické údaje uvedené v kapitole 3 o organizaci výuky se vztahují ke školnímu roku 1996/97.

Publikace zmiňuje i reformy zahájené po školním roce 1998/99, ať již v poznámkách nebo v hlavním textu. Upozorňuje tak čtenáře na to, že určité momenty se teprve postupně realizují nebo by se měly realizovat v blízké budoucnosti.

3. METODOLOGIE

Každá z kapitol studie vychází z analýzy odpovědí na pět specifických dotazníků, které vytvořil výzkumný tým Evropského oddělení Eurydice (*Eurydice European Unit*), s výjimkou kapitoly 6, kterou vypracovala Evropská komise. Vzhledem k množství dat, jež bylo nutno shromáždit, a k široké škále aspektů, které měla studie pokrýt, Evropské oddělení Eurydice rozeslalo dotazníky národním oddělením sítě Eurydice v několika etapách od roku 1998.

Na základě příspěvků národních oddělení vypracovalo Evropské oddělení Eurydice srovnávací analýzu každého z aspektů, jimiž se studie zabývá. Národní oddělení poté pečlivě koncept analýzy prostudovala, aby bylo zajištěno, že správně vyhodnocuje údaje za jednotlivé země. Text publikace je výsledkem této přínosné a úspěšné výměny informací, tj. zahrnuje korekce a zdokonalení navržená národními odděleními Eurydice.

Při přípravě svých příspěvků se většina národních oddělení obrátila na odborníky ve své zemi, kteří se specializují na jednotlivé zkoumané oblasti. Zapojení odborníků do zpracování podkladů nepochybně zvyšuje hodnotu studie a obohacuje ji. Součinnost a úzká spolupráce různých partnerů v rámci jednotlivých zemí i s Evropským oddělením Eurydice připravily cestu pro bezproblémové zpracování této složité analýzy. Uznání všem lidem, kteří se na vypracování studie podíleli, je vyjádřeno v poděkování na konci publikace.

Analýza obsažená v kapitole 1 vychází nejen z odpovědí na dotazníky, ale i z publikací o podpoře jazyků ve vícejazyčném prostředí. Příslušné odkazy jsou uvedeny v bibliografii. Za zmínku stojí i metodologický přístup uplatněný při koncipování kapitoly 5, která se zabývá analýzou obsahu učebních osnov pro cizí jazyk. Sepsání zmíněné kapitoly vyžadovalo zpracování a analýzu značného množství dokumentace z jednotlivých zemí. Před vytvořením dotazníku, pomocí něhož se pro tuto kapitolu sbírala data, zaslalo Evropské oddělení Eurydice síti národních oddělení soubor otázek hodnotících celkovou proveditelnost takové analýzy. Po obdržení odpovědí bylo možno připravit propracovaný dotazník zaměřený na obsah učebních osnov a oficiální didaktická doporučení k výuce cizích jazyků. Evropské oddělení Eurydice dalo národním oddělením striktní pokyn, aby se při vyplňování dotazníku co nejpřesněji držela původního textu učebních osnov, a požádalo je, aby v učebních osnovách označila pasáže obsahující požadované informace.

Spolupracovníci v jednotlivých zemích museli před vyplněním dotazníku pročíst a zpracovat tisíce stran. Díky této pečlivé práci mohlo Evropské oddělení Eurydice nejen provést srovnávací analýzu obsahu a cílů učebních osnov pro výuku jazyků a analýzu didaktických doporučení, jež jsou v osnovách obsažena, ale i vypracovat pro každou zemi tabulku shrnující shromážděné údaje. Tyto tabulky obsahují podrobné informace, které vycházejí ze skutečného znění učebních osnov.

Národní oddělení Eurydice při vyplňování pěti dotazníků vyvinula maximální úsilí a poskytla množství neocenitelných a podrobných informací. Národní oddělení své příspěvky dále doplnila a obohatila zprávami, které objasňují specifické národní charakteristiky. Tyto popisy sledují

stejný logický postup jako srovnávací analýza. Do celkového rámce byl zařazen i oddíl věnovaný probíhajícími reformám nebo zvláštním opatřením, jež v oblasti výuky cizích jazyků podnikly orgány školské správy. Popisy situace v jednotlivých zemích budou zveřejněny na internetových stránkách Eurydice během první poloviny roku 2001.

4. STRUKTURA STUDIE

Tato studie je rozdělena do šesti kapitol, jež můžeme pokládat za samostatné celky. Každá kapitola podává veškeré příslušné informace k tématu včetně grafů s vysvětlivkami. K některým kapitolám jsou připojeny přílohy, které uvádějí příslušné údaje rozepsané podle jednotlivých zemí. Příloha ke kapitole 3 o organizaci výuky obsahuje i návod k interpretaci grafů ilustrujících postavení cizích jazyků ve školských systémech.

Glosář zařazený na začátku publikace uvádí kódová označení a definice určitých termínů, jež se ve studii objevují.

GLOSÁŘ

Glosář uvádí kódová označení zemí a jazyků, která se důsledně užívají v celé publikaci, a dále zkratky v původních jazycích i poznámky a definice celé škály termínů, z nichž některé v kontextu této studie nabývají specifického významu. Do glosáře byly zařazeny pouze ty termíny, jejichž vysvětlení čtenářům pravděpodobně umožní porozumět určitým pojmům zmiňovaným v jednotlivých kapitolách. U každého termínu je uvedena vhodná definice.

KAPITOLA 1: PODPORA JAZYKŮ VE VÍCEJAZYČNÉM PROSTŘEDÍ

Tváří v tvář kulturní a jazykové rozmanitosti, kterou se evropský kontinent vyznačuje, usilují školské systémy o to, aby přizpůsobením podmínek školního vzdělávání vyhověly měnícím se potřebám a požadavkům. První kapitola popisuje opatření zavedená v různých zemích s cílem uchovat a podpořit své jazykové dědictví v rámci školského systému. Popisuje řadu iniciativ realizovaných ve prospěch žáků z komunit, které mluví menšinovými/regionálními jazyky, a zmiňuje i kroky podniknuté na pomoc těm, jejichž mateřština není jazykem hostitelské země. Kapitola zkoumá i podpůrná opatření, jež v jednotlivých zemích koncipovaly orgány školské správy ve snaze pomoci takovým žákům osvojit si úřední jazyk státu.

KAPITOLA 2: HISTORICKÝ PŘEHLED

Tato kapitola shrnuje klíčové události, které ovlivnily vývoj výuky cizích jazyků. Nejvýznamnější změny, k nimž došlo v první polovině 20. století, jsou rozebrány pouze stručně, aby bylo možno věnovat více prostoru zkoumání hlavních oblastí, na něž se zaměřily reformy realizované od roku 1950. V této kapitole nalezne čtenář přesné odkazy na opatření, která ovlivnila různé aspekty jazykové výuky. Celý oddíl tak ilustruje významné reformy, jež měly dopad na organizaci výuky jazyků i na vzdělávání učitelů jazyků.

Kapitolu uzavírá řada srovnávacích grafů, které ilustrují postavení cizích jazyků ve školských systémech v roce 1974 a 1984. Situaci v referenčním roce 1998/99 popisuje následující kapitola.

KAPITOLA 3: ORGANIZACE VÝUKY

Tato kapitola nejprve předkládá srovnávací analýzu postavení a místa, jež předmět 'cizí jazyk' zaujímá v minimálním vzdělávacím programu v jednotlivých školských systémech. Analýzu doplňují grafy ilustrující situaci v jednotlivých zemích.

V úvahu se zde berou i další aspekty, například šíře nabídky cizích jazyků ve vzdělávacích programech a učebních plánech a příslušné preference žáků; časové dotace na výuku cizích

jazyků; oficiální doporučení, pokud jde o maximální/minimální počet žáků ve třídě při výuce jazyků; a iniciativy v oblasti výměn evropských studentů v rámci jazykového vzdělávání.

Příloha na konci kapitoly obsahuje návod k interpretaci grafů. Zahrnuje i detailní přehled kvantitativních údajů, které udávají procentuální podíly žáků studujících různé jazyky a podíly časových dotací na výuku cizího jazyka a dalších dvou vyučovacích předmětů v učebním plánu. Údaje jsou řazeny podle jednotlivých zemí.

Materiál obsažený v kapitole 3 byl využit ke kompilaci publikované v brožuře z ediční řady *Eurydice Focus* vydané v září 2000. Ta se blíže zaměřila na postavení a místo, jež předmět cizí jazyk zaujímá v průběhu školního vzdělávání ve všech 29 evropských zemích, které tato studie mapuje.

KAPITOLA 4: PROFESNÍ KVALIFIKACE A VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Tato kapitola analyzuje způsob, jakým se orgány školské správy pokoušejí řešit nové problémy, jež vyplývají z nedávného zavedení výuky cizích jazyků od prvních ročníků primární školy. Popisuje opatření realizovaná v oblasti počátečního a dalšího vzdělávání učitelů cizích jazyků i metody nábory a výběru uchazečů o toto zaměstnání.

Jeden celý oddíl je věnován různým institucím, jež poskytují počáteční vzdělávání učitelů jazyků. Zabývá se rovněž jejich kritérii pro přijetí ke studiu, obsahem studijních programů a organizací studijních pobytů a stáží v zemích, v nichž se mluví cílovým jazykem.

Kapitola zkoumá i další vzdělávání učitelů jazyků, popisuje typ příslušných aktivit a zaměřuje se na organizace a orgány odpovědné za jejich pořádání. Věnuje pozornost i obsahu příslušných programů a organizačnímu zajištění výměn učitelů z různých zemí.

Příloha na konci kapitoly uvádí dostupné informace o časové dotaci, která je v rámci všeobecného vzdělávání učitelů v jednotlivých zemích vymezena pro osvojení znalosti cizího jazyka. Specifikuje i časové dotace přidělené didaktice jazyků a praktickému výcviku v rámci odborné přípravy studentů učitelství.

KAPITOLA 5: UČEBNÍ OSNOVY PRO CIZÍ JAZYKY

V této kapitole čtenář nalezne výsledky důkladné analýzy obsahu učebních osnov pro cizí jazyky a/nebo oficiálních doporučení, která se na výuku cizích jazyků vztahují. První oddíl se zaměřuje na charakteristické rysy dokumentů, které obsahují učební osnovy pro cizí jazyky. K těmto charakteristikám patří například status příslušného dokumentu, metoda uplatněná při jeho koncipování, datum vydání a také počet ročníků a cizí jazyky, na něž se vztahuje.

Hlavní část analýzy se zabývá cíli/obsahem výuky a didaktickými doporučeními v učebních osnovách. Informace jsou rozčleněny podle čtyř hlavních témat: komunikace, gramatické aspekty, poznání a porozumění jiným lidem a podpora samostatného učení a osobnostního rozvoje žáků.

Tato kapitola rovněž předkládá výsledky průzkumů provedených v jednotlivých zemích nebo na mezinárodní úrovni a zkoumá různé aspekty výuky jazyků.

KAPITOLA 6: AKTIVITY EVROPSKÉHO SPOLEČENSTVÍ

Tato publikace by nebyla úplná bez popisu iniciativ, které v oblasti výuky cizích jazyků podnikla Evropská unie. V tomto ohledu podává kapitola 6 přehled politických dokumentů Společenství (převážně usnesení a doporučení), popisuje aktivity realizované na podporu výuky cizích jazyků v různých okamžicích historického vývoje Společenství a podrobněji se zabývá programem *Lingua*. Jeden oddíl poměrně detailně analyzuje různé aktivity v rámci tohoto programu a dokládá jejich rostoucí úspěšnost od roku 1989, kdy byl projekt zahájen.

Autoři této kapitoly jsou zaměstnanci Evropské komise, Generálního ředitelství pro vzdělávání a kulturu, a program Lingua řídí.

SHRNUTÍ A ZÁVĚRY

Závěrečná část shrnuje všechny aspekty rozebrané v rámci různých témat, na něž se zaměřuje šest kapitol studie. Kromě toho se pokouší upozornit na problémy a sporné otázky, které jsou předmětem současné diskuse o tom, jakým směrem by se měla ubírat výuka cizích jazyků ve světě, jenž podléhá neustálým změnám.

PŘÍLOHA^(*)

V návaznosti na kapitolu 5 o učebních osnovách pro výuku cizích jazyků je zpracována příloha obsahující souhrnné tabulky, které popisují situaci v jednotlivých zemích, uvádějí základní informace o cílech/obsahu výuky, o didaktických přístupech vymezených v učebních osnovách pro cizí jazyky a dále formální náležitosti učebních osnov (přesný název v jazyce příslušné země, rok publikace, vzdělávací úroveň, pro niž jsou příslušné dokumenty určeny a jazyk, pro který je příslušný dokument koncipován.

^(*) Pozn. redakce: Tato příloha nebyla přeložena a je k dispozici pouze v cizojazyčných verzích na webové stránce Eurydice.

GLOSÁŘ

A. KÓDY A ZKRATKY

KÓDY ZEMÍ

EU	EVROPSKÁ UNIE
B	BELGIE
B fr	BELGIE – FRANCOUZSKÉ SPOLEČENSTVÍ
B de	BELGIE – NĚMECKY MLUVÍCÍ SPOLEČENSTVÍ
B nl	BELGIE – VLÁMSKÉ SPOLEČENSTVÍ
DK	DÁNSKO
D	NĚMECKO
EL	ŘECKO
E	ŠPANĚLSKO
F	FRANCIE
IRL	IRSKO
I	ITÁLIE
L	LUCEMBURSKO
NL	NIZOZEMSKO
A	RAKOUSKO
P	PORTUGALSKO
FIN	FINSKO
S	ŠVÉDSKO
UK	SPOJENÉ KRÁLOVSTVÍ
UK (E/W)	ANGLIE A WALES
UK (NI)	SEVERNÍ IRSKO
UK (SC)	SKOTSKO
ESVO/EHP	EVROPSKÉ SDRUŽENÍ VOLNÉHO OBCHODU/EVROPSKÝ HOSPODÁŘSKÝ PROSTOR
IS	ISLAND
LI	LICHTENŠTEJNSKO
NO	NORSKO
KANDIDÁTSKÉ ZEMĚ	
BG	BULHARSKO
CZ	ČESKÁ REPUBLIKA
EE	ESTONSKO
CY	KYPR
LV	LOTYŠSKO
LT	LITVA
HU	MAĎARSKO
PL	POLSKO
RO	RUMUNSKO
SI	SLOVINSKO
SK	SLOVENSKO

ZKRATKY V PŮVODNÍCH JAZYCÍCH JEDNOTLIVÝCH ZEMÍ A DALŠÍ ZKRATKY

AAP	<i>Assessment of Achievement Programme</i>	UK
ACCAC	<i>Curriculum and Assessment Authority for Wales</i>	UK
CCEA	<i>Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment</i>	UK
CE2	<i>Cours élémentaire 2</i>	F
CILT	<i>Centre for Information on Language Teaching and Research</i>	UK
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>	
CM1, 2	<i>Cours moyen 1, 2</i>	F
CSPOPE	<i>Cursos Secundários Predominantemente Orientados para o Prosseguimento de Estudos</i>	P
EAL	<i>English as an additional language</i>	UK
EGB	<i>Educación General Básica</i>	E
EPLV	<i>Enseignement précoce des langues vivantes</i>	F
HAVO	<i>Hoger algemeen voortgezet onderwijs</i>	NL
HBO	<i>Hoger beroepsonderwijs</i>	NL
HMSO	<i>Her Majesty's Stationery Office</i>	UK
IKT	Informační a komunikační technologie	
IKY	<i>Ιδρυμα Κρατικών Υποτροφιών</i>	EL
ILSSE	<i>Insegnamento delle Lingue Straniere nella Scuola Elementare</i>	I
INCE	<i>Instituto Nacional de Calidad y Evaluación</i>	E
IRRSAE	<i>Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi</i>	I
IT	Informační technologie	
IUFM	<i>Instituts Universitaires de Formation des Maîtres</i>	F
KMK	<i>Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland</i>	D
LGE	<i>Ley General de Educación</i>	E
LOGSE	<i>Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo</i>	E
MAVO	<i>Middelbaar algemeen voortgezet onderwijs</i>	NL
MEN	<i>Ministerul Educației Naționale</i>	RO
NCCA	<i>National Council for Curriculum and Assessment</i>	IRL
NFER	<i>National Foundation for Educational Research</i>	UK
OALT	<i>Onderwijs in Allochtone Levende Talen</i>	NL
OFSTED	<i>Office for Standards in Education</i>	UK
PEK	<i>Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ)</i>	EL
PGCE	<i>Postgraduate Certificate in Education</i>	UK
QCA	<i>Qualifications and Curriculum Authority</i>	UK
SCRE	<i>Scottish Council for Research in Education</i>	UK
SLO	<i>Stichting voor Leerplanontwikkeling</i>	NL
MSP	Malé a střední podniky	
VBO	<i>Vorbereidend beroepsonderwijs</i>	NL
VWO	<i>Vorbereidend wetenschappelijk onderwijs</i>	NL

KÓDY JAZYKŮ

ES	ŠPANĚLŠTINA
DA	DÁNŠTINA
DE	NĚMČINA
EL	ŘEČTINA
EN	ANGLIČTINA
FR	FRANCOUZŠTINA
IT	ITALŠTINA
NL	NIZOZEMŠTINA
PT	PORTUGALŠTINA
FI	FINŠTINA
SV	ŠVÉDŠTINA
EE	ESTONŠTINA
LV	LOTYŠTINA
RU	RUŠTINA
SK	SLOVENŠTINA

ZKRATKY STATISTICKÝCH NÁSTROJŮ A DALŠÍ KLASIFIKACE

(:)	ÚDAJE NEJSOU K DISPOZICI
(-)	ÚDAJ NEMÁ SMYSL
FL	FOREIGN LANGUAGE – CIZÍ JAZYKY
FTE	FULL-TIME EKVIVALENT – PŘEPOČTENÝ ČÁSTEČNÝ ÚVAZEK (PRACOVNÍ ČI STUDIJNÍ)
ISCED	INTERNATIONAL STANDARD CLASSIFICATION FOR EDUCATION – MEZINÁRODNÍ NORMA PRO KLASIFIKACI VZDĚLÁVÁNÍ
OPEC	OFFICE FOR OFFICIAL PUBLICATIONS OF THE EUROPEAN COMMUNITIES – ÚŘAD PRO OFICIÁLNÍ PUBLIKACE EVROPSKÝCH SPOLEČENSTVÍ
UOE	UNESCO/OECD/EUROSTAT – ZKRATKA PRO SPOLEČNÝ SBĚR DAT TĚCHTO TŘÍ INSTITUCÍ

B. DEFINICE STATISTICKÝCH NÁSTROJŮ

SBĚR DAT PROVÁDĚNÝ UOE

Sběr dat prováděný UOE (Unesco/OECD/Eurostat) je nástroj, jehož pomocí tyto tři organizace každý rok společně shromažďují mezinárodně srovnatelné údaje o hlavních aspektech vzdělávacích systémů. Zdrojem dat jsou správní orgány. Shromažďují se údaje o počtu studujících a nově přijatých žáků a studentů, o počtu absolventů a pedagogických pracovníků, o vzdělávacích institucích a výdajích na vzdělávání. Jednotlivé přehledy řadí data podle úrovně vzdělávání, pohlaví, věku, typu programu (všeobecně vzdělávací/odborný), formy studia (prezenční/s částečnou prezencí), typu instituce (veřejná/soukromá), oboru studia a státního občanství. Kromě toho Eurostat sbírá údaje o počtu zapsaných žáků a studentů v jednotlivých regionech a data o studiu cizích jazyků, aby měla Evropská komise k dispozici potřebné informace.

MEZINÁRODNÍ NORMA PRO KLASIFIKACI VZDĚLÁVÁNÍ (ISCED)

Jednotlivé úrovně vzdělávání v jednotlivých zemích byly přiřazeny k příslušným úrovním vzdělávání ISCED, aby se usnadnilo mezinárodní srovnání:

ISCED 0: preprimární vzdělávání;

ISCED 1: primární vzdělávání;

ISCED 2: nižší sekundární vzdělávání;

ISCED 3: vyšší sekundární vzdělávání;

ISCED 5: vysokoškolské programy, které zpravidla vedou k získání kvalifikace, jež není rovnocenná vysokoškolské kvalifikaci prvního stupně, ale vstup do těchto programů podmiňuje minimálně završení vyššího sekundárního vzdělávání;

ISCED 6: vysokoškolské programy, které směřují k získání kvalifikace prvního stupně nebo ekvivalentní kvalifikace;

ISCED 7: vysokoškolské programy vedoucí k vědecké nebo ekvivalentní kvalifikaci.

Protože se shromažďovaly údaje za školní rok 1997/98, používala se již klasifikace nová. Úrovně 0, 1, 2 a 3 zůstávají beze změny. Nově byla vymezena úroveň 4, která představuje postsekundární vzdělávání nezahrnované do terciárního. Úroveň 5 zahrnuje univerzitní i neuniverzitní terciární programy, které vedou k získání kvalifikace prvního stupně. Vstup do těchto programů vyžaduje minimálně úspěšné dokončení vyššího sekundárního vzdělávání nebo odpovídajícího studia poskytovaného na postsekundární úrovni. Úroveň 6 zahrnuje terciární programy, které směřují k vědecké kvalifikaci. Úroveň 7 byla zrušena.

C. POZNÁMKY A TERMINOLOGICKÉ DEFINICE

Autochtonní jazyk: jazyk, jímž mluví obyvatelstvo, které sídlí v určitém regionu již po několik generací, a jehož užívání je úzce spojeno s touto geografickou oblastí.

Bilingvní vzdělávání/výuka: vzdělávání, v jehož rámci výuka předmětů v učebním plánu probíhá ve dvou nebo více jazycích.

Cílový jazyk: cizí jazyk, který se vyučuje.

Cizí jazyk: termín ‚cizí jazyk‘ označuje kterýkoli jazyk, který se ve vzdělávacích programech a učebních plánech nebo jiných oficiálních školských dokumentech pokládá za cizí jazyk nebo s tímto pojmem souvisí (živý jazyk, moderní jazyk, jazyk B, druhý jazyk). Vzdělávací programy obecně považují cizí jazyk za vyučovací předmět. Může se však používat i jako vyučovací jazyk jiných předmětů. Hledisko mateřského jazyka žáků se v tomto kontextu nebere v úvahu. Takzvané ‚mrtvé‘, ‚vymřelé‘ nebo ‚starověké‘ jazyky tato definice zpravidla nepokrývá.

Komunikativní přístup: didaktický přístup k výuce jazyků, který vychází z předpokladu, že základem osvojení cizího jazyka jsou podobné strategie, které jedinec využívá, když se učí mateřský jazyk. Proto je nesmírně důležité, aby byli žáci co nejvíce v kontaktu s daným cizím jazykem a měli dostatek příležitostí používat ho v kontextech, které se blíží autentickým situacím. Hlavním cílem je naučit žáky komunikovat v cizím jazyce. Schopnosti předat srozumitelným způsobem smysl sdělení se proto přikládá větší důležitost než formálnímu aspektu sdělení.

Mateřský jazyk: první jazyk, kterému se dítě učí – obvykle je to jazyk, jímž mluví jeden z rodičů nebo oba rodiče.

Menšinový/regionální jazyk: jazyk ‚tradičně používaný na určité části území daného státu občany tohoto státu, kteří náležejí ke skupině početně menší než je zbytek populace‘ a který není ‚úředním jazykem státu‘. (Definice vychází z Evropské charty menšinových a regionálních jazyků – *European Charter for Regional or Minority Languages*, Rada Evropy, 1992). V této souvislosti se berou v úvahu pouze jazyky, které za menšinový/regionální jazyk uznaly zkoumané země. Zpravidla jde o jazyky skupin obyvatelstva s etnickými kořeny v příslušných oblastech nebo populací, které v těchto regionech po generace sídlí. Menšinový/regionální jazyk může mít status úředního jazyka, je však a priori omezen pouze na oblast, v níž se používá.

Minimální vzdělávací program / učební plán: povinný vzdělávací program / učební plán koncipovaný ústředními orgány školské správy ve formě společných základních předmětů, jejichž výuka se musí zajistit pro všechny žáky. Může nabývat i podoby flexibilního učebního plánu, v jehož rámci si žáci sami vybírají vyučovací předměty, z nichž si přejí skládat závěrečné zkoušky.^(*)

^(*) Pozn. red.: V jednotlivých jazykových verzích jsou zde použity pojmy *minimum curriculum – programme d'études minimum – kerncurriculum*. Dále v textu se však objevují pojmy *time table – horraire – Lehrplan*. V souladu s českým terminologickým územ uvádíme v glosáři oba pojmy souběžně, v textu pak ten, který by se v příslušné souvislosti používal, kdyby nešlo o překlad. Používání pojmu *kurikulum* omezujeme ve prospěch pojmu *vzdělávací program*, s výjimkou zemí, kde je pojem *kurikulum* skutečně používán, a dále tam, kde je výhodné použít adjektiva *kurikulární* (směrnice, autonomie apod.).

Nepovinný předmět: vyučovací předmět, který se nabízí nad rámec minimálního vzdělávacího programu / učebního plánu, a žáci ho proto nemusí studovat.

Neteritoriální jazyk: jazyk, jímž mluví občané určitého státu a který je odlišný od jazyka nebo jazyků, jež užívá zbylá část obyvatelstva daného státu. I když se tradičně používá na území tohoto státu, není možné určit konkrétní oblast, v níž by převládal.' (Definice vychází z Evropské charty regionálních a menšinových jazyků – *European Charter for Regional or Minority Languages*, Rada Evropy, 1992.)

Otevřený systém povinně volitelných předmětů: systém, který školám umožňuje nezávisle rozhodovat o nabídce povinně volitelných předmětů.

Pilotní projekt: časově omezený experiment v oblasti výuky cizích jazyků, který alespoň částečně zavádějí a financují příslušné orgány školské správy. Organizátoři pilotního projektu rozhodují o tom, kolik škol se do realizace projektu zapojí a na jakou věkovou skupinu žáků se zaměří. Rovněž provádějí jejich výběr. Experimenty tohoto druhu podléhají systematickému hodnocení.

Povinně volitelný předmět: jeden z nabídky vyučovacích předmětů, z nichž si musí žáci vybrat omezený počet předmětů, a pokrýt tak část minimálního vzdělávacího programu / učebního plánu.

Povinný předmět: předmět, který je součástí minimálního vzdělávacího programu / učebního plánu sestaveného ústředním orgánem školské správy a který musí studovat všichni žáci.

Školy/třídy specializované na cizí jazyky: školy/třídy, které poskytují vzdělávání zaměřené na cizí jazyky. Třídy zřizuje a financuje ministerstvo školství dané země, které také uznává získanou specializaci. U těchto škol/tříd můžeme dále rozlišit dva různé typy, jež se vyznačují určitými specifickými rysy:

- ◆ Školy, které jsou součástí sítě, jež působí souběžně s běžným školským systémem. Nezajišťují výuku minimálního vzdělávacího programu, ale pouze poskytují výuku většího nebo menšího počtu cizích jazyků, která vede k získání kvalifikace.
- ◆ Školy/třídy, které poskytují výuku celého minimálního vzdělávacího programu a současně i vzdělávání zaměřené na cizí jazyky. Používají cílový jazyk jako vyučovací jazyk některých předmětů (bilingvní škola/třída) a/nebo předepisují povinné studium dalších cizích jazyků a/nebo přidělují poměrně větší hodinovou dotaci cizím jazykům než nespecializované školy/třídy.

Typy vzdělávání: různé typy všeobecného neodborného vzdělávání, které vycházejí z odlišných vzdělávacích programů. Například rakouská *Hauptschule* a *allgemeinbildende höhere Schule* představují dva různé typy všeobecně vzdělávací sekundární školy.

Úřední jazyk: jazyk práva a veřejné správy v určité přesně vymezené oblasti daného státu. Status úředního jazyka může být omezen na část území příslušného státu nebo se může vztahovat na celé státní území. Jazyky, které mají status úředního jazyka na celém státním území, se ve studii označují jako úřední jazyk (jazyky) státu. Jsou nástrojem, jenž podporuje identifikaci občanů se státem a usnadňuje komunikaci mezi jednotlivými jazykovými komunitami, které v dané zemi žijí.

Uzavřený systém povinně volitelných předmětů: systém, který školám neumožňuje samostatně rozhodovat o nabídce povinně volitelných předmětů.

Vyučovací jazyk: jazyk, v němž probíhá výuka určitého počtu předmětů v učebním plánu.

Základní jazykové dovednosti: čtyři oblasti jazykové kompetence, které souvisejí s komunikativními činnostmi: poslech s porozuměním, ústní projev, čtení a písemný projev.

Zaměření studia: větve/směry, které si žáci volí z nabídky různých typů všeobecného vzdělávání; v zemích, v nichž se uplatňuje flexibilní učební plán, jsou to programy, jež si žáci sestavují v přípravě na závěrečné zkoušky. Tento pojem vyjadřuje obsahovou diferenciaci výuky, která se v současné době v určitém počtu zemí uplatňuje na úrovni všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání.

KAPITOLA 1

PODPORA JAZYKŮ VE VÍCEJAZYČNÉM PROSTŘEDÍ

ÚVOD

Tato kapitola se pokouší podat přehled různých způsobů, jimiž se země zařazené do této studie snaží prostřednictvím školského systému uchovat a podporovat své jazykové dědictví. Popisuje opatření na podporu jazyků menšinových, regionálních a cizojazyčných komunit a rovněž opatření, která napomáhají osvojování úředního jazyka státu těmito skupinami populace. Tam, kde je to namístě, se zabývá specifickou situací v jednotlivých zemích a zvláštní pozornost věnuje těm, na jejichž území se používá několik úředních jazyků státu a které uplatňují decentralizovaný vícejazyčný školský systém.

Je třeba mít na paměti, že kapitola 1 se zabývá výlučně veškerými formami bilingvního/vícejazyčného vzdělávání, které má sloužit jazykovým potřebám komunit, jejichž rodný jazyk je odlišný od jazyka většinové populace dané země. Kapitola 3 pojednává o opatřeních v oblasti vícejazyčného vzdělávání, která usilují spíše o to, aby žáci dosáhli vyšší úrovně ovládnutí určitých hojně používaných jazyků, než o zachování a podporu rodného jazyka menšin a regionálních nebo migrantních populací.

Vzhledem ke složité jazykové situaci ve zkoumaných zemích mohou některé termíny v níže uvedených oddílech nabývat v kontextu jednotlivých zemí různého významu, jejich výklad se může lišit a mohou vyjadřovat různé charakteristiky a zahrnovat odlišné pojmy. V zájmu vytvoření vhodného společného rámce, který by postihl značnou rozmanitost vícejazyčných prostředí popsaných jednotlivými zeměmi, bylo nutné přesně vymezit tyto termíny: autochtonní jazyk, úřední jazyk, úřední jazyk státu, menšinový/regionální jazyk a neteritoriální jazyk. Bližší informace naleznete v glosáři.

Článek 126 Maastrichtské smlouvy (1992) výslovně zmiňuje kulturní a jazykovou rozmanitost evropských vzdělávacích systémů. Tabulka 1.1 se jí pokouší zmapovat v přehledu hlavních autochtonních jazyků, kterým se v rámci školských systémů 29 zkoumaných zemí věnuje zvláštní podpora. Zařazení do této tabulky, která si v žádném případě nečiní nároky na to, že výčet je vyčerpávající, vychází z relativní důležitosti těchto jazyků ve školských systémech jednotlivých zemí.

Stačí zběžný pohled na tabulku 1.1, aby bylo zřejmé, že většina občanů Evropy žije ve vícejazyčném prostředí. Pouze 16 z 29 zkoumaných zemí má jediný úřední jazyk, zatímco zbývajících 13 na svém území uplatňuje dva až pět úředních jazyků. Řada zemí, v nichž se uplatňuje více úředních jazyků, jsou zeměmi Evropské unie. Ze skupiny zemí s více než jedním úředním jazykem jsou v pěti (v Belgii, Irsku, Lucembursku, Finsku a na Kypru) všechny úřední jazyky zároveň úředními jazyky státu. Tuto jazykovou rozmanitost dále obohacuje velké množství menšinových nebo regionálních jazyků. Koncentrace jejich výskytu je největší v kandidátských zemích. V některých z nich se při výuce používá až sedm takových jazyků. Z 29 zkoumaných zemí pouze pět neoznámilo výskyt nějakého menšinového/regionálního jazyka na svém území (Irsko, Lucembursko, Island, Lichtenštejnsko a Kypr). Má-li být mozaika evropských jazyků úplná, musíme do ní zahrnout i všechny jazyky migrantních skupin a také dva neteritoriální jazyky – romštinu a jidiš. Dvě země – Island a Lichtenštejnsko – můžeme označit za jednojazyčné, protože obě uvedly, že se na jejich území používá pouze jeden úřední jazyk a žádné menšinové/regionální jazyky.

Tab. 1.1: Hlavní autochtonní jazyky zastoupené v evropských školských systémech.

Evropská unie																			
	B fr	B de	B nl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK E/NI	UK W	UK SC
angličtina									§								§	§	§
baskičtina							WRU	MR											
běloruština																			
bretonština								MR											
bulharština																			
čeština													MR						
dánština				§	MR														
estonština																			
finština ⁽¹⁾															§	MR			
francouzština	§	MR	MR					§		WRU	§								
fríština					MR							WRU							
galicijština							WRU												
chorvatština													WRU						
irská gaelština (irština)									§								MR		
islandština										§									
italština										§									
jazyk mirandés ⁽²⁾														MR					
jazyky reg. Moselle ⁽³⁾								MR											
kastilština							§												
katalánština							WRU	MR											
korsičtina								MR											
ladinština										WRU									
laponština (sámština)															MR	MR			
litevština																			
lotyština																			
lucemburština					WRU						§								
lužická srbština																			
maďarština														WRU					
němčina		§		MR	§					WRU	§		§						
nizozemština	MR		§									§							
norština																			
okcitanština								MR											
polština																			
portugalština														§					
reg. jazyky Alsaska ⁽⁴⁾								MR											
romština					NTM								NTM		NT	NTM			
rumunština																			
rusínština																			
ruština																			
řečtina						§													
skotská gaelština																			MR
slovenština													MR						
slovinština										WRU			WRU						
srbština																			
švédština															§	§			
turečtina						MR													
ukrajinština																			
valencijsština								WRU											
velština																		MRU	
	B fr	B de	B nl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK E/NI	UK W	UK SC

S = úřední jazyk státu

MR= uznaný menšinový/regionální jazyk, který nemá status úředního jazyka

⁽¹⁾ V případě Švédska zahrnuje řádek ‚finština‘ i dialekt oblasti Tornedalen.

⁽²⁾ Pozn. překl.: dialekt španělštiny používaný především na území Portugalska.

⁽³⁾ Jazyky regionu Moselle (*langues mosellanes* – Francie).

⁽⁴⁾ Regionální jazyky Alsaska (*langues régionales d'Alsace* – Francie).

Referenční rok 1999

ESVO/EHP			Kandidátské země												
IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	PL	RO	SI	SK		
														angličtina	
														baskičtina	
							MR	MR		MR				běloruština	
														bretonština	
			§											bulharština	
				§										čeština	
					§		MR							dánština	
		MR												estonština	
														finština ⁽⁵⁾	
														francouzština	
														fríština	
									MR					galicijština	
														chorvatština	
§														irská gaelština (irština)	
												MRU		islandština	
														italština	
														jazyk mirandés ⁽⁶⁾	
														jazyky reg. Moselle ⁽⁷⁾	
														kastilština	
														katalánština	
														korsičtina	
		MRU												ladinština	
							MR	§		MR				laponština (sámština)	
								§						litevština	
														lotyština	
														lucemburština	
														lužická srbština	
					MR				§		MR	MRU	MR	maďarština	
	§			MR					MR	MR	MR	MR		němčina	
														nizozemština	
		§												norština	
														okcitanština	
				MR			MR	MR		§			MR	polština	
														portugalština	
														reg. jazyky Alsaska ⁽⁸⁾	
				NT	NT			NT		NTM		NT	NT	NT	romština
										MR		§			rumunština
						MR		MR	MR					MR	rusínština
							§								ruština
															řečtina
					MR					MR	MR	MR		§	skotská gaelština
										MR			§		slovenština
										MR					slovinština
										MR		MR			srbština
															švédština
				MR			§								turečtina
					MR	MR		MR		MR	MR	MR		MR	ukrajinština
															valencijština
															velština
IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	PL	RO	SI	SK		

MRU = uznáný menšinový/regionální jazyk, který má status úředního jazyka

NT = neteritoriální jazyk

NTM = neteritoriální jazyk uznáný jako menšinový jazyk

⁽⁵⁾ V případě Švédska zahrnuje řádek 'finština' i dialekt oblasti Tornedalen.

⁽⁶⁾ Pozn. překl.: dialekt španělštiny používaný především na území Portugalska.

⁽⁷⁾ Jazyky regionu Moselle (*langues mosellanes* – Francie).

⁽⁸⁾ Regionální jazyky Alsaska (*langues régionales d'Alsace* – Francie).

1. POSTAVENÍ JAZYKŮ VE ŠKOLSKÝCH SYSTÉMECH ZEMÍ, NA JEJICHŽ ÚZEMÍ SE POUŽÍVÁ NĚKOLIK ÚŘEDNÍCH JAZYKŮ STÁTU

Jak ukazuje tabulka 1.1, více než třetina zkoumaných zemí má více než jeden úřední jazyk. Obvykle je jeden z nich úředním jazykem státu, který má status úředního jazyka na celém státním území. Další úřední jazyk nebo jazyky jsou autochtonní jazyky určitých menšinových skupin populace a jejich status úředního jazyka bývá omezen na oblast, v níž sídlí daná menšina. Většina zemí určila dominantní postavení úředního jazyka státu tím, že předepisuje jeho používání v oblasti veřejné správy, zákonodárství a soudnictví a preferuje ho jako vyučovací jazyk. Daleko méně je těch zemí, které propůjčují status úředního jazyka státu více než jednomu jazyku. V Irsku, Finsku a na Kypru se používají dva úřední jazyky státu, v Lucembursku a Belgii tři.

Podle irské ústavy je na celém státním území Irska úředním jazykem irština i angličtina. V oblastech, v nichž se mluví irsky, je irština vyučovacím jazykem ve všech primárních školách a pro děti, jejich mateřštinou není irština, se zajišťuje její podpůrná výuka. V sekundárních školách v těchto oblastech probíhá v irštině veškerá výuka nebo její část. Ve zbylých částech Irska může být irština vyučovacím jazykem na primární úrovni a ve všech ostatních primárních a sekundárních školách je vyučovacím předmětem. Ve všech školách, v nichž je vyučovacím jazykem irština, se angličtina vyučuje jako předmět.

Podle lucemburského zákona o jazycích z roku 1984 je lucemburština národním jazykem. Jazykem legislativy je francouzština, zatímco v oblasti soudnictví a veřejné správy se používá lucemburština, francouzština i němčina. Lucemburština je rodným jazykem většiny lucemburských dětí a jediným prostředkem komunikace na úrovni preprimárního vzdělávání. Jakmile děti přejdou na úroveň primárního vzdělávání, stává se hlavním vyučovacím jazykem němčina a francouzština se od druhého ročníku vyučuje jako předmět. V průběhu nižšího sekundárního vzdělávání francouzština postupně nahrazuje němčinu v roli vyučovacího jazyka, ale výuka přírodovědných předmětů, dějepisu a zeměpisu i nadále probíhá v němčině. V době, kdy žáci dosáhnou úrovně vyššího všeobecného sekundárního vzdělávání, vyučují se všechny předměty ve francouzštině. V profesních sekundárních školách určuje používání němčiny nebo francouzštiny jako vyučovacího jazyka vybrané oborové zaměření. Němčině se dává přednost v technicky orientovaných oborech, zatímco v obchodně zaměřených oborech převládá jako vyučovací jazyk francouzština. Toto trojjazyčné prostředí může někdy působit vzdělávací problémy dětem z migrantních skupin populace. Lucembursko těmto obtížím čelí zavedením zvláštních podpůrných opatření.

Ve Finsku jsou úředními jazyky státu finština a švédština a obě jazykové komunity mají vlastní síť vzdělávacích institucí, která pokrývá všechny úrovně vzdělávání od preprimární až po vysokoškolskou. Obce, v nichž žije švédskojazyčné i finskojazyčné obyvatelstvo, musí pro obě místní jazykové komunity zajistit oddělené základní vzdělávání. Všichni žáci se oba úřední jazyky státu učí ve škole.

Na Kypru se oba úřední jazyky státu, řečtina i turečtina, používají jako vyučovací jazyky, ale nikdy ne v jedné škole. Zároveň platí, že v žádné škole není studium druhého úředního jazyka státu povinné. Jestliže počet turecky mluvících žáků není dostatečně vysoký na to, aby odůvodnil zřízení samostatné školy s výukou v jejich mateřštině, mohou se tyto žáci vzdělávat v soukromých školách podle vlastního výběru. Náklady na jejich vzdělávání nese v takovém případě vláda.

Dvě země, Belgie a Španělsko, zaujímají v této souvislosti zvláštní postavení. Obě země se rozhodly přenést značné množství pravomocí státu včetně kompetencí v oblasti vzdělávání a kultury na regionální subjekty (v Belgii jsou to společenství a ve Španělsku autonomní komunity), které působí na území vymezeném společnými geopolitickými a jazykovými hranicemi. Toto přenesení pravomocí podnítilo zmíněná společenství k tomu, že začaly využívat své regionální nebo autochtonní jazyky jako nástroj posílení vlastních sociálních, kulturních a politických struktur a identity. V důsledku toho se tyto jazyky v mnoha případech staly preferovaným, ne-li jediným, vyučovacím jazykem.

Na úrovni federace má Belgie tři úřední jazyky státu: nizozemštinu, francouzštinu a němčinu. Poté, co v roce 1989 bylo značné množství kompetencí přeneseno na Německy mluvící,

Francouzské a Vlámské společenství, každé z nich rozhodlo, že jeho jazyk bude jediným úředním jazykem ve všech záležitostech, jež spadají do jeho působnosti. Situaci dále komplikuje skutečnost, že Belgie je rozdělena na čtyři jazykové oblasti: německou, francouzskou, vlámskou a bilingvní region hlavního města Bruselu. Federální zákon o jazykovém režimu ve výuce z roku 1963 stanoví, že používání kteréhokoliv z těchto úředních jazyků jako jazyka vyučovacího je omezeno na příslušnou jazykovou oblast s výjimkou obcí s jazykovou menšinou uvedených v paragrafu 3 zákona. V Bruselu je na všech úrovních vzdělávání vyučovacím jazykem buď francouzština, nebo nizozemština, přičemž druhý z obou jazyků se vyučuje jako povinný předmět. Ve zbylých částech země zauímají tři výše zmíněná společenství k výuce ostatních úředních jazyků odlišný přístup. Primární a sekundární školy ve Francouzském společenství Belgie musí nabízet výuku nizozemštiny, němčiny nebo angličtiny. Může se tedy stát, že když si žák jako cizí jazyk zvolí angličtinu, může absolvovat celou svou vzdělávací dráhu, aniž studoval kterýkoli z obou zbývajících úředních jazyků. Pokud jde o Vlámské společenství Belgie, všechny školy poskytují výuku francouzštiny od pátého ročníku primární školy (srov. článek 9 vyhlášky *Decreet van Basisonderwijs 13/7/1963*). Francouzština je během části školního vzdělávání povinným vyučovacím předmětem pouze pro žáky ve všeobecném (nikoli v profesním a odborném) sekundárním vzdělávání. V regionu hlavního města Brusel však musí školy, v nichž je vyučovacím jazykem nizozemština, zajišťovat povinnou výuku francouzštiny již od druhého ročníku primární školy (srov. článek 10 vyhlášky *Decreet van Basisonderwijs 13/7/1963*). V Německy mluvícím společenství žije početná francouzsky mluvící menšina a francouzština je pro všechny žáky až do završení vyšší sekundární úrovně buď vyučovacím jazykem, nebo povinným vyučovacím předmětem. Protože školy ve všech třech společenstvích uplatňují různé vzdělávací programy a spadají do působnosti různých orgánů, musí každá škola, která poskytuje výuku ve více než jednom úředním jazyce, zřídit pro každou jazykovou sekci samostatnou pedagogickou a správní infrastrukturu.

Článek 3 španělské ústavy stanoví, že úředním jazykem státu je kastilština a všichni Španělé ji musí znát a mají právo ji používat. Dále uvádí, že v autonomních oblastech mají i ostatní španělské jazyky status úředního jazyka v souladu s legislativou dané oblasti. Od vzniku 17 autonomních komunit zůstala kastilština v 11 z nich jediným úředním jazykem. Zbylých šest (Baleárské ostrovy, Baskicko, Katalánsko, Galicie, Navarra a Valencie) má i druhý úřední jazyk a ten – díky přenesení odpovědnosti za otázky vzdělávání na autonomní komunity – nabyl v roli vyučovacího jazyka významnějšího postavení. Povinnost vzdělávat všechny děti v kastilštině i v příslušném regionálním jazyce zajišťují tyto autonomní komunity různým způsobem. Podrobnosti uvádí oddíl věnovaný menšinovým/regionálním jazykům.

2. POSTAVENÍ MENŠINOVÝCH/REGIONÁLNÍCH JAZYKŮ V EVROPSKÝCH ŠKOLSKÝCH SYSTÉMECH

Evropský parlament ve svém Usnesení o jazycích a kulturách regionálních a etnických menšin na území Evropského společenství (*Resolution on the Languages and Cultures of Regional and Ethnic Minorities in the European Community*) z roku 1987 podpořil úsilí Rady Evropy o vytvoření charty regionálních a menšinových jazyků a doporučil, aby členské státy realizovaly řadu opatření. Mimo jiné měly členské státy:

- zajistit, aby v daných jazykových oblastech výuka na všech úrovních vzdělávání oficiálně probíhala v příslušných regionálních a menšinových jazycích;
- formálně uznávat takovou výuku, třídy a školy;
- věnovat zvláštní pozornost přípravě učitelů zaměřené na tyto jazyky a poskytnout nezbytné pedagogické prostředky k uvedení daných předpisů do praxe;
- šířit informace o možnostech vzdělávání v regionálních a menšinových jazycích;
- zajistit rovnocennost diplomů, vysvědčení, dalších kvalifikací a dokladů o profesní kvalifikaci, aby se tak příslušníkům regionálních a menšinových skupin z jednoho členského státu usnadnil přístup na pracovní trh v kulturně spřízněných komunitách jiných členských států.

Článek 8 výše zmíněné Evropské charty regionálních a menšinových jazyků z roku 1992 požaduje, aby dané země zajistily možnost absolvovat celé vzdělávání nebo jeho podstatnou část v příslušných regionálních či menšinových jazycích nebo zajistily výuku těchto jazyků v rámci učebních plánů a zpřístupnily toto vzdělávání alespoň těm žákům, jejichž rodiny o to požádají a jejichž počet se pokládá za dostatečný.

2.1. KRITÉRIA PRO ZAVEDENÍ VÝUKY MENŠINOVÉHO/REGIONÁLNÍHO JAZYKA

Analýza informací z příspěvků zemí zařazených do studie odhalila, že převážná většina politik, o nichž tyto země podaly zprávu, je v souladu s principy zakotvenými ve dvou výše zmíněných dokumentech.

Z 29 zkoumaných zemí jen pět (Irsko, Lucembursko, Island, Lichtenštejnsko a Kypr) nevedlo, že by na jejich území žila menšinová populace s právem na vzdělávání ve vlastním mateřském jazyce. Veškeré vzdělávání jejich občanů probíhá v jednom z úředních jazyků státu.

Tabulka 1.2 podává přehled kritérií, která podmiňují zavedení menšinového/regionálního jazyka do školského systému v příslušné jazykové oblasti. U každé země uvádí maximálně tři menšinové/regionální jazyky vybrané na základě předpokladu, že reprezentativně vykreslí situaci v dané zemi. Termín ‚zákonná povinnost‘ znamená, že při splnění nezbytných kritérií musí škola nebo příslušný orgán zavést výuku v menšinovém/regionálním jazyce nebo výuku tohoto jazyka. Termín ‚zákonná možnost‘ značí, že se škole nebo příslušnému orgánu v případě splnění nezbytných kritérií doporučuje, aby zvážily zavedení menšinového/regionálního jazyka jako vyučovacího jazyka nebo jeho osvojování přiměřeně podpořily jiným způsobem.

Tab. 1.2: Kritéria pro zavedení opatření na podporu výuky menšinových/regionálních jazyků ve školách v příslušných jazykových oblastech. Školní rok 1998/99

Země	Menšinový/regionální jazyk	Zákonná povinnost					Zákonná možnost
		Ve všech školách	Požadavek rodičů	Minimální počet žáků	Dostatečné finanční prostředky	Dostatečný počet kvalifikovaných učitelů	
EVROPSKÁ UNIE							
B fr	nizozemština		●	16			
B de	francouzština		●	16			
B nl	francouzština		●	16			
DK	němčina		●	10			
D	dánština		●	●	●	●	
	fríština		●	●	●	●	
	lužická srbština		●	●	●	●	
EL	turečtina						
E	baskičtina	●					
	katalánština	●					
	galicijština	●					
F	baskičtina						●
	bretonština						●
	katalánština						●
IRL	(-)						
I	francouzština	●					
	němčina			●			
	slovinština			●			
L	(-)						
NL	fríština	●					
A	chorvatština		●	1			
	maďarština		●	1			
	slovinština		●	1			
P	jazyk mirandês						●
FIN	laponština (sámština)		●	1		●	
S	finština (dialekt oblasti Tornedalen)		●	1		●	
	romština		●	1		●	
	laponština (sámština)		●	1		●	
UK (W)	velština						●
UK (NI)	irština						●
UK (SC)	skotská gaelština		●			●	

Pramen: Eurydice.

Vysvětlivka

Tabulka 1.2 u každé země uvádí maximálně tři menšinové/regionální jazyky vybrané na základě předpokladu, že reprezentativně vykresluje situaci v dané zemi. Informace obsažené v tabulce se vztahují pouze na školy, které vzdělávají žáky ze skupin populace mluvící menšinovým/regionálním jazykem. U každé země jsou tyto jazyky řazeny abecedně.

Doplňující poznámky

Belgie: Jako jedno z kritérií podmiňujících případné zavedení vzdělávání v menšinovém jazyce zde slouží počet rodin zastoupených hlavou domácnosti, nikoli počet žáků. Toto kritérium je platné pouze ve vztahu k preprimárnímu a primárnímu vzdělávání, protože žáci sekundárních škol již nemají ze zákona právo na vzdělávání ve vlastním menšinovém jazyce. Německy mluvící společenství Belgie však nadále nabízí žákům, kteří náležejí k frankofonní menšině, výuku ve francouzštině až do konce vyššího sekundárního vzdělávání.

Německo: Dánština je menšinovým jazykem ve **Šlesvicko-Holštýnsku**, fríština v **Dolním Sasku** a **Šlesvicko-Holštýnsku** a lužická srbština v **Braniborsku** a **Sasku**. V této souvislosti se berou v úvahu pouze veřejné školy (v **Šlesvicko-Holštýnsku** se soukromé školy, v nichž výuka probíhá v dánštině, řídí vlastními předpisy). Kritéria pro zavedení výuky v příslušném jazyce se liší v jednotlivých spolkových zemích a podle toho, zda se daný jazyk používá jako vyučovací jazyk nebo se vyučuje jako předmět. Pokud jde o zavedení fríštiny, ve **Šlesvicko-Holštýnsku** je jedním z kritérií požadavek vznesený rodiči žáků, ale v **Dolním Sasku** tomu tak není. Lužická srbština má stejné postavení v **Sasku** i **Braniborsku**.

Řecko: Podle Lausannské smlouvy z roku 1923, legislativních opatření a správních rozhodnutí vydaných ministerstvem školství a náboženských záležitostí v rámci smluv a dohod, které se vztahují na mezinárodní školství, je stát povinen zajistit nezbytné množství bilingvních (tureckých a řeckých) menšinových škol. Rodiče si mohou vybrat, zda budou jejich děti navštěvovat školu, v níž je vyučovacím jazykem pouze řečtina, nebo bilingvní menšinovou školu.

Francie: Oprávnění poskytovat výuku v menšinovém jazyce se uděluje pouze tehdy, pokud se запиše minimální počet žáků a škola má k dispozici dostatečný počet učitelů.

Nizozemsko: Tato zákonná povinnost se vztahuje na všechny primární a nižší sekundární školy (*basisvorming*) s možností udělit výjimku.

Finsko: Všechny laponské děti mají právo na vzdělávání v mateřském jazyce, ale školy, které ho poskytují, mají nárok na státní dotace pouze za předpokladu, že pečují o určitý minimální počet žáků.

Tab. 1.2 (pokr.): Kritéria pro zavedení opatření na podporu výuky menšinových/regionálních jazyků ve školách v příslušných jazykových oblastech. Školní rok 1998/99

Země	Menšinový/regionální jazyk	Zákonná povinnost					Zákonná možnost
		Ve všech školách	Požadavek rodičů	Minimální počet žáků	Dostatečné finanční prostředky	Dostatečný počet kvalifikovaných učitelů	
ESVO/EHP							
IS	(-)						
LI	(-)						
NO	finština		●	3			
	laponština (sámština)		●	●			
KANDIDÁTSKÉ ZEMĚ							
BG	turečtina					●	
CZ	polština		●	●			
	slovenština		●	●			
EE	ruština					●	
	ukrajinština					●	
CY	(-)						
LV	polština		●	8			
	ruština		●	8			
LT	běloruština		●	●			
	polština		●	●			
	ruština		●	●			
HU	němčina		●	8		●	
	rumunština		●	8		●	
	slovenština		●	8		●	
PL	němčina		●	7 (primární vzdělávání)			
	litevština		●				
	ukrajinština		●	14 (sekundární vzdělávání)			
RO	němčina		●	20 (min. 10 % z kterékoli třídy)		●	
	maďarština		●			●	
	ukrajinština		●			●	
SI	maďarština	●					
	italština		●				
SK	maďarština		●	●			
	ukrajinština		●	●			
	rusínština		●	●			

Pramen: Eurydice.

Vysvětlivka

Tabulka 1.2 u každé země uvádí maximálně tři menšinové/regionální jazyky vybrané na základě předpokladu, že reprezentativně vykreslují situaci v dané zemi. Informace obsažené v tabulce se vztahují pouze na školy, které vzdělávají žáky ze skupin populace mluvících menšinovým/regionálním jazykem. U každé země jsou tyto jazyky řazeny abecedně.

Doplňující poznámky

Norsko: V celé zemi požívají laponští žáci stejná práva na výuku laponštiny. V laponsky mluvících oblastech mají žáci právo i na výuku všech předmětů v laponštině.

Česká republika: Zřízení škol v řídké osídlených oblastech je bez ohledu na vyučovací jazyk podmíněno minimálním počtem žáků (15 v případě preprimárního vzdělávání, 13 v případě primárního a 17 v případě nižšího sekundárního vzdělávání). Pokud jde o školy s výukou v menšinovém jazyce, má ministerstvo školství právo po pečlivém zvážení každé žádosti tyto prahové hodnoty snížit.

Lotyšsko: Obecně platí, že zainteresovaných žáků musí být minimálně osm. Minimální počet žáků se ale může lišit v závislosti na geografické poloze školy, hustotě osídlení v dané oblasti a příslušné úrovni vzdělávání. V hlavním městě Rize se může jednat až o 18 žáků, zatímco v jiných oblastech může minimální počet žáků za určitých okolností poklesnout až na pět.

Maďarsko: Přidělování prostředků státního rozpočtu obcím se zvyšuje v souladu s počtem žáků, kteří náležejí k menšinové populaci. Jestliže méně než osm žáků požádá o výuku menšinového jazyka, jsou krajské (spíše než obecní) školské orgány povinny tuto výuku zorganizovat (např. zajistit pro žáky zdarma dopravu a shromáždit je tak k mimoškolní výuce menšinového jazyka).

Slovensko: Žádost o zřízení škol s výukou v italštině podává spíše příslušná menšinová komunita než jednotliví rodiče.

Protože příslušníci menšinových skupin jsou z definice občany státu, na jehož území sídlí, odpovídá stát za to, že se jim dostane odpovídajícího vzdělání. Dětem, které plní povinnou školní docházku, se proto v rámci učebního plánu zdarma poskytuje výuka v menšinovém jazyce a výuka menšinového jazyka ve všech státem financovaných školách bez výjimky, a to ve všech zemích zařazených do této studie. V Itálii se žákům vyšších sekundárních škol, v nichž výuka probíhá v menšinovém/regionálním jazyce, účtuje stejné zápisné, školné a poplatky za zkoušky jako žákům, kteří navštěvují školy s výukou v italštině.

Jak již bylo řečeno výše, hranice čtyř jazykových oblastí v Belgii přesně vymezuje federální zákon a vzdělávání všech žáků musí probíhat v úředním jazyce (úředních jazycích) oblastí, v níž sídlí. Určitý počet obcí jednotlivě uvedených ve federálním zákonu nicméně musí mluvčím jiných úředních jazyků zajistit právo na vzdělávání v mateřském jazyce – tato povinnost se vztahuje pouze na úroveň preprimárního a primárního vzdělávání. Na rozdíl od všech ostatních zemí zařazených do studie uplatňuje Belgie jako kritérium podmiňující zavedení takového vzdělávání spíše počet domácností než počet žáků.

Ve všech španělských autonomních komunitách se dvěma úředními jazyky, ve Valle d'Aosta v Itálii, v nizozemské provincii Frísko a v maďarsky mluvících oblastech Slovinska je výuka příslušného menšinového/regionálního jazyka ve všech školách povinná. Ve Frísku však může orgán oblastní správy (v případě primárních škol) nebo školní inspekce (v případě nižších sekundárních škol) udělit výjimku. Zřizování bilingvních menšinových škol v řeckém regionu Trácie, v nichž 50 % výuky probíhá v turečtině a 50 % v řečtině, upravuje řada zákonů a právních dokumentů včetně Lausannské smlouvy z roku 1923. V ostatních zkoumaných zemích či regionech je zřizování škol nebo tříd s výukou v menšinovém/regionálním jazyce podmíněno jednak žádostí rodičů o zajištění takového vzdělávání, jednak požadovaným minimálním počtem žáků. Žáci musí prokázat určitou znalost menšinového/regionálního jazyka a tedy způsobilost k absolvování výuky v tomto jazyce, který však nemusí nutně být jejich mateřštinou. Švédsko a Norsko udělují toto právo všem jedincům, kteří se prohlásí za příslušníky menšinové skupiny, bez ohledu na to, do jaké míry daný jazyk skutečně ovládají. V Rakousku, Finsku a Švédsku právo na vzdělávání v mateřském jazyce vyžaduje zavedení takové výuky, jakmile o ni požádá jediný žák.

Francouzský zákon o výuce regionálních jazyků a kultur z roku 1951 umožňoval zajištění výuky regionálního jazyka v rozsahu několika hodin týdně nebo v méně častých případech jeho užívání jako vyučovacího jazyka určitých předmětů. Počet předmětů vyučovaných v regionálních jazycích se postupně zvyšoval a od roku 1994 byly příslušné školy schopny fungovat jako kterékoli jiné soukromé zařízení vázané smlouvou se státem (*contrat d'association*). V únoru 2000 předložila vláda na nátlak skupin mluvčích regionálními jazyky návrhy na plné začlenění těchto škol do systému veřejného školství. Zdá se, že bylo dosaženo všeobecné shody a nyní se diskutuje o tom, ve kterém okamžiku by se měla zavádět francouzština jako vyučovací předmět. V souladu s pravidly národního vzdělávacího programu vláda navrhuje, aby se výuka francouzštiny v primárních školách zahajovala postupně počínaje cyklem elementárního učení (*apprentissages fondamentaux*).

Jakmile rodiče dostatečného počtu žáků vyjádří přání, aby se jejich děti vzdělávaly v menšinovém/regionálním jazyce, je daná škola zpravidla povinna takovou výuku zavést. Pouze v portugalském regionu, v němž se mluví jazykem mirandês, je konečné rozhodnutí o zřízení tříd s výukou v menšinovém/regionálním jazyce ponecháno na jednotlivých školách. Ve Francii musí každá škola, která hodlá poskytovat výuku v jiném než francouzském jazyce, požádat místně příslušný orgán decentralizované státní správy ve školství o vydání oprávnění a o nezbytné finanční prostředky. V Severním Irsku musí subjekty, které žádají o financování škol s výukou v irštině, splnit obecná kritéria pro financování subvencovaných škol. Školy musí být například schopny zajistit přijatelnou kvalitu vzdělávání a prokázat, že každoročně přijmou minimálně 25 žáků. V listopadu 2000 ministerstvo školství navrhlo, aby se kritéria pro zřízení takových škol změkčila. Podle tohoto návrhu by v Belfastu a Derry stačilo, aby nové školy v počáteční fázi každoročně přijaly 15 nových žáků, a v jiných lokalitách 12 žáků. Navržené změny si kladou za cíl podpořit vzdělávání s výukou v irštině, které v současné době poskytuje pouze velmi malý počet škol. Ve Walesu spočívá celková odpovědnost za zajištění škol na *local education authorities* (orgánech místní školské správy), které uplatňují různé politiky zřizování a podpory vzdělávání ve velštině. Jednotlivě

školy však mohou určit podíl výuky, která bude probíhat ve velštině, a výuky v angličtině. Přibližně 25 % velšských dětí navštěvuje školy, v nichž je velština jediným nebo hlavním vyučovacím jazykem.





2.2. PODPORA MENŠINOVÝCH/REGIONÁLNÍCH JAZYKŮ

Tabulka 1.3 ukazuje, jaké možnosti vzdělávání v mateřském jazyce mají žáci z menšinových skupin populace k dispozici na různých úrovních vzdělávání. Přehled nezohledňuje počty žáků, kteří tyto možnosti skutečně využívají. I v tomto případě byly vybrány maximálně tři menšinové/regionální jazyky, které reprezentativně vykreslují situaci v jednotlivých zemích. Skutečnost, že se v daném jazyce zajišťuje výuka nebo se daný jazyk podporuje jiným způsobem, nemusí nutně znamenat, že jsou tyto možnosti dostupné ve všech vzdělávacích institucích nebo ve všech oborech. V této souvislosti můžeme rozlišit tři rozdílné přístupy:

- **Metoda úplného kulturního začlenění** („total immersion“): menšinový/regionální jazyk je jediným vyučovacím jazykem. Školy nebo třídy jsou povinny poskytovat výuku alespoň jednoho úředního jazyka státu jako vyučovacího předmětu. Tato forma vzdělávání, zejména pokud se realizuje v různých budovách, rozděluje děti do izolovaných skupin podle jejich mateřského jazyka, protože žáci, kteří nemluví menšinovým/regionálním jazykem, zpravidla tento typ vzdělávání nepreferují.
- **Metoda částečného kulturního začlenění** („partial immersion“): vyučovacím jazykem je jak menšinový/regionální jazyk, tak i úřední jazyk státu. Žáci těchto škol nebo tříd jsou převážně příslušníky komunity mluvící menšinovým/regionálním jazykem, ale tento typ vzdělávání je zároveň přitažlivý i pro děti z dané menšinové oblasti, jejichž mateřštinou je jiný jazyk.
- **Jiná podpůrná opatření**: jakákoli aktivita mimo výuku v menšinovém/regionálním jazyce. Nejběžnější formou podpory je zajištění výuky daného jazyka jako vyučovacího předmětu.

Tab. 1.3: Uplatnění menšinových/regionálních jazyků ve vzdělávání dětí z příslušných jazykových komunit. Školní rok 1998/99





Země	Menšinový nebo regionální jazyk	Úroveň vzdělávání			
		Preprimární vzdělávání	Primární vzdělávání	Povinné nebo nižší sekundární vzdělávání	Postobligatorní nebo vyšší sekundární vzdělávání
Evropská unie					
B fr	nizozemština				
B de	francouzština				
B nl	francouzština				
DK	němčina				
D	dánština				
	fríština				
	lužická srbština				
EL	turečtina				
E	baskičtina				
	katalánština				
	galicijština				
F	baskičtina				
	bretonština				
	katalánština				
IRL	(-)				
I	francouzština				
	němčina				
	slovinština				
L	(-)				
NL	fríština				
A	chorvatština				
	maďarština				
	slovinština				
P	jazyk mirandês				
FIN	laponština (sámština)				
S	finština (dialekt oblasti Tornedalen)				
	romština				
	laponština (sámština)				
UK (W)	velština				
UK (NI)	irština				
UK (SC)	skotská gaelština				
ESVO/EHP					
IS	(-)				
LI	(-)				
NO	finština				
	laponština (sámština)				

-  v menšinovém/regionálním jazyce probíhá výuka všech předmětů (metoda úplného kulturního začlenění)
-  v menšinovém/regionálním jazyce probíhá výuka vybraných předmětů (metoda částečného kulturního začlenění)
-  jiná opatření na podporu menšinového/regionálního jazyka (včetně jeho výuky jako předmětu)
-  menšinovému/regionálnímu jazyku se nevěnuje žádná podpora

Pramen: Eurydice.

Tab. 1.3 (pokr.): Uplatnění menšinových/regionálních jazyků ve vzdělávání dětí z příslušných jazykových komunit. Školní rok 1998/99

Země	Menšinový nebo regionální jazyk	Úroveň vzdělávání			
		Preprimární vzdělávání	Primární vzdělávání	Povinné nebo nižší sekundární vzdělávání	Postobligatorní nebo vyšší sekundární vzdělávání
Kandidátské země					
BG	turečtina				
CZ	polština				
EE	ruština				
	ukrajinština				
CY	(-)				
LV	polština				
	ruština				
LT	běloruština				
	polština				
	ruština				
HU	němčina				
	rumunština				
	slovenština				
PL	němčina				
	litevština				
	ukrajinština				
RO	němčina				
	maďarština				
	ukrajinština				
SI	maďarština				
	italština				
SK	maďarština				
	rusínština				
	ukrajinština				

-  v menšinovém/regionálním jazyce probíhá výuka všech předmětů (metoda úplného kulturního začlenění)
-  v menšinovém/regionálním jazyce probíhá výuka vybraných předmětů (metoda částečného kulturního začlenění)
-  jiná opatření na podporu menšinového/regionálního jazyka (včetně jeho výuky jako předmětu)
-  menšinovému/regionálnímu jazyku se nevěnuje žádná podpora

Pramen: Eurydice.

Vysvětlivka

Tabulka 1.3 u každé země uvádí maximálně tři menšinové/regionální jazyky vybrané na základě předpokladu, že reprezentativně vykresluje situaci v dané zemi. Informace obsažené v tabulce se vztahují pouze na školy, které vzdělávají žáky ze skupin populace mluvících menšinovým/regionálním jazykem. U každé země jsou tyto jazyky řazeny abecedně.

Doplňující poznámky

Německo: V Dolním Sasku se ve všech zařízeních preprimární úrovně vzdělávání vyučuje friština jednu hodinu týdně. Na úrovni primárního vzdělávání a během prvních dvou ročníků nižšího sekundárního vzdělávání (*Orientierungsstufe*) mohou školy organizovat skupiny, které pracují ve frištině, ale účast žáků není povinná. V Šlesvicko-Holštýnsku, kde se na úrovni preprimárního vzdělávání friština nevyučuje, se žákům nabízí výuka tohoto jazyka na úrovni primárního vzdělávání a v menší míře i na úrovni nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání. V Braniborsku a Sasku je výuka lužické srbštiny povinná pouze ve školách, v nichž je vyučovacím jazykem. Ve všech ostatních školách v oblastech, v nichž se mluví lužickosrbštiny, je výuka tohoto jazyka nepovinná.

Španělsko: Žáci se nerozřazují do různých škol podle svého mateřského jazyka. Toto opatření si klade za cíl, aby žáci na konci povinného vzdělávání ovládali stejnou měrou svůj regionální jazyk i kastilštinu. **Katalánsko:** Všechny děti chodí do škol, v nichž výuka probíhá v katalánštině.

Galicie: V preprimárním vzdělávání a na prvním stupni primárního vzdělávání je vyučovacím jazykem mateřský jazyk většiny žáků (galicijština nebo kastilštinu). Vyhláška určuje, které předměty se budou od druhého stupně primárního vzdělávání až do posledního ročníku vyššího sekundárního vzdělávání vyučovat v galicijštině nebo naopak v kastilštině. **Baskicko a Navarra:** Výuka všech předmětů nebo pouze některých předmětů může probíhat jak v baskičtině, tak i v kastilštině.

Francie: Školy, v nichž hlavním vyučovacím jazykem není francouzština, musí žákům umožnit, aby na konci primárního vzdělávání ovládali stejnou měrou svůj menšinový jazyk i francouzštinu.

Itálie: Všechny primární a nižší sekundární školy ve Valle d'Aosta poskytují bilingvní vzdělávání a výuka probíhá ve francouzštině a italštině. Po završení povinného vzdělávání je jediným vyučovacím jazykem italština.

Nizozemsko: Novela školského zákona z roku 1955 umožnila, aby se v primárních školách ve Frísku zavedla friština buď jako vyučovací předmět nebo jako vyučovací jazyk. O dvacet pět let později – v roce 1980 – se friština stala v primárních školách v této oblasti povinným vyučovacím předmětem. S přihlédnutím k možným výjimkám téměř 100 % těchto škol frištinu skutečně vyučuje. V nižších sekundárních školách se friština stala povinným vyučovacím předmětem v roce 1993 (i zde jsou možné výjimky). Ve školním roce 1997/98 jedna třetina sekundárních škol frištinu nevyučovala (viz zpráva školní inspekce, *Fries in de basisvorming: evaluatie van de eerste vijf jaar*, Utrecht 1999). Na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání je friština volitelným předmětem, z něhož mohou studující skládat zkoušku.

Portugalsko: Od školního roku 2000/01 se jazyk miranděs vyučuje i na úrovni preprimárního vzdělávání.

Finsko: Od roku 1999 je zákonem stanoveno, že se má laponština používat jako hlavní vyučovací jazyk v základním vzdělávání a může v ní probíhat výuka i na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání.

Švédsko: S výjimkou laponských škol se ve vztahu k menšinovým jazykům postupuje stejně jako v případě jazyků migrantů.

Spojené království: Ve Walesu zákon vyžaduje, aby se v průběhu celého povinného vzdělávání vyučovala velština buď jako první, nebo jako

druhý jazyk, a to nad rámec požadavků, jež se vztahují na výuku moderních cizích jazyků na úrovni sekundárního vzdělávání. V **Severním Irsku** mohou sekundární školy v rámci výuky cizích jazyků nabízet irštinu.

Lotyšsko: Ve školním roce 1999/2000 byl na úrovni povinného vzdělávání zahájen zvláštní program zaměřený na bilingvní vzdělávání dětí z menšinových skupin populace. Po tříletém přechodném období se budou ve všech školách, v nichž lotyština není hlavním vyučovacím jazykem, od 1. do 9. ročníku vyučovat v lotyštině dva předměty a od 10. do 12. ročníku tři předměty. Na úrovni vysokoškolského vzdělávání nabízejí výuku v ruštině pouze soukromé instituce.

Litva: I když se mohou všechny předměty vyučovat v menšinových jazycích, doporučuje se, aby výuka dějepisu a zeměpisu probíhala v litevštině.

Maďarsko: Vysokoškolský zákon z roku 1993 umožňuje, aby se výuka na vysokých školách realizovala buď v maďarštině nebo v kterémkoli z menšinových jazyků.

Polsko: V menšinovém jazyce se mohou vyučovat buď všechny předměty, nebo pouze některé předměty, jež po konzultaci s rodiči žáků vyberou školy.

Rumunsko: Dějepis a zeměpis se na úrovni primárního vzdělávání vždy vyučují v rumunštině. Na úrovni sekundárního vzdělávání se může dějepis a zeměpis vyučovat v menšinovém jazyce, ale podle stejných učebních osnov a učebnic, jaké se uplatňují ve školách s výukou v rumunštině.

Slovensko: V maďarsky mluvící oblasti výuka ve všech školách povinně probíhá v maďarštině a slovinštině. Naproti tomu v italsky mluvící oblasti je ve školách s výukou v italštině slovinština povinným předmětem a ve školách s výukou ve slovinštině je povinným předmětem italština. Tyto školy jsou otevřeny všem žákům bez ohledu na jejich mateřštinu.

Slovensko: V případě škol, v nichž výuka probíhá v ukrajinštině, mohou rodiče požádat o to, aby se kterýkoli předmět vyučoval ve slovenštině.

Ve více než polovině zkoumaných zemí (v 17 z 29) alespoň některé školy zajišťují výuku, která probíhá pouze v menšinovém/regionálním jazyce (uplatňují metodu úplného kulturního začlenění). Používání těchto jazyků jako vyučovacích závisí na politickém přístupu i na počtu zainteresovaných žáků, ale zpravidla bývá nejintenzivnější během povinného vzdělávání. V průběhu sekundárního vzdělávání jejich význam klesá a v roli hlavního vyučovacím jazyka je postupně nahrazuje úřední jazyk státu. Kromě Katalánska (kde je katalánština jediným vyučovacím jazykem), Valle d'Aosta v Itálii (kde veškerá výuka probíhá ve francouzštině a italštině) a maďarského menšinového regionu ve Slovinsku (kde je vyučovacím jazykem ve všech školách maďarština i slovinština) jsou ve všech regionech s menšinovou jinojazyčnou populací i školy, v nichž je jediným vyučovacím jazykem úřední jazyk státu.

Bilingvní vzdělávání, které využívá menšinový/regionální jazyk i úřední jazyk státu jako jazyk výuky (metoda částečného kulturního začlenění), poskytuje 16 zkoumaných zemí. V mnoha případech zajišťuje příslušný region oba typy vzdělávání, tj. metodu úplného i částečného kulturního začlenění, na dané úrovni vzdělávání, ale v různých školách. Kromě toho, že se některé menšinové/regionální jazyky vyučují ve vzdělávacích zařízeních v oblastech, v nichž sídlí menšinové skupiny, podporuje se jejich studium i u zbytku obyvatelstva dané země. Ve Finsku a v Norsku se může laponština vyučovat ve všech školách mimo laponské oblasti buď jako mateřský jazyk, nebo jako cizí jazyk. V Bulharsku se doporučuje všem školám v tureckojazyčné oblasti, v nichž výuka probíhá v bulharštině, aby tento menšinový jazyk vyučovaly jako předmět. V celém Slovinsku musí školy zajistit výuku italštiny a maďarštiny jako nepovinného předmětu, pokud o ni požádá alespoň pět žáků. Ve Španělsku poskytují *Escuelas Oficiales de Idiomas* (specializované jazykové školy) bez ohledu na geografickou lokalitu výuku všech úředních jazyků.

Paragraf 3 belgického federálního zákona o jazykovém režimu ve výuce z roku 1963 uvádí seznam oblastí, v nichž se jazykovým menšinám mluvícím jedním z ostatních úředních jazyků uděluje právo na výuku v mateřském jazyce na úrovni preprimárního a primárního vzdělávání. Kromě toho se může frankofonní obyvatelstvo určitých nizozemsky mluvících obcí na okraji bruselského regionu a pod správou hlavního města Brusel vzdělávat v mateřském jazyce. V těchto menšinových školách je výuka úředního jazyka dané oblasti povinná v rozsahu čtyř až osmi vyučovacích hodin týdně. Tento předpis byl zaveden proto, aby žákům umožnil přestup na místní školy po završení primárního vzdělávání, kdy ztrácejí nárok na vzdělávání ve vlastním jazyce. Ve skutečnosti však většina žáků přechází do škol v jiných jazykových oblastech, aby se mohli i nadále vzdělávat v mateřském jazyce. V Německy mluvícím společenství Belgie žije početná frankofonní menšina a společenství tedy na úrovni primárního vzdělávání zajišťuje výuku ve francouzštině, přičemž němčina je prvním povinným cizím jazykem. Školy, v nichž je vyučovacím jazykem němčina, zahajují výuku francouzštiny u žáků ve věku 3 let a ta pokračuje až do konce vyššího sekundárního vzdělávání. Kromě toho většina sekundárních škol podporuje osvojování francouzštiny tím, že ji používá jako vyučovacím jazyk – především přírodovědných předmětů. Tato politika vychází ze skutečnosti, že většina žáků z Německy mluvícího společenství Belgie, kteří se rozhodnou jít na vysokou školu, bude studovat ve francouzštině.

Žáci z muslimské menšiny v Trácii se zapisují buď do bilingvních menšinových škol nebo do škol s výukou v řečtině (pokud působí ve stejné oblasti). Výběr školy je na rodičích žáků. Turečtina se vyučuje pouze v muslimských menšinových školách: 50 % učebního plánu se vyučuje v turečtině a 50 % v řečtině. Na základě Lausannské smlouvy z roku 1923

zaměstnávají tyto školy křesťanské i muslimské učitele. Vysvědčení se vydává v řečtině. V tomto regionu působí 235 menšinových primárních škol, 2 nižší a vyšší sekundární školy a 2 koránové školy.

Školský zákon z roku 1944 umožnil orgánům místní školské správy (*local education authorities*), aby zvážily otevření škol s výukou ve velštině a nyní přibližně 25 % všech žáků ve Walesu navštěvuje školy, v nichž je velština jediným nebo hlavním vyučovacím jazykem. Zákon o školské reformě z roku 1988 připravil ve Walesu podmínky pro zavedení *National Curriculum*. Tento zákon vyžaduje, aby se všichni žáci v průběhu povinného vzdělávání učili velštinu jako první nebo druhý jazyk. V Severním Irsku je irština jedním z pěti jazyků, jejichž výuku mohou sekundární školy nabízet v rámci zákonem předepsaných učebních osnov pro cizí jazyky. Irština je vyučovacím jazykem ve velmi malém počtu škol. Vzdělávání ve skotské gaelštině nachází určitou oporu ve skotském školském zákoně z roku 1980 a od roku 1986 se na jeho realizaci ve Skotsku poskytuje zvláštní financování. Výuku ve skotské gaelštině poskytují mateřské, primární a sekundární školy a v současné době působí na primární úrovni 59 zařízení, v nichž se realizuje výuka ve skotské gaelštině. Kromě toho některé instituce zaměřené na další vzdělávání pořádají jazykové kurzy skotské gaelštiny.

Během sovětské okupace se v Lotyšsku uplatňovala politika rusifikace a postavení prvního úředního jazyka v této zemi zaujímal ruština, zatímco lotyština byla degradována do role druhého úředního jazyka. Školy, v nichž je vyučovacím jazykem lotyština, přikládaly značnou důležitost výuce ruštiny ve snaze docílit toho, aby všichni lotyšští žáci ovládali stejnou měrou lotyštinu i ruštinu. Naproti tomu školy s výukou v ruštině, k nimž v roce 1991 náleželo 23,5 % všech škol a 59 % škol v Rize, kladly velmi malý důraz na výuku lotyštiny. Po schválení jazykového zákona v roce 1989 se lotyština stala jediným úředním jazykem státu. Zákon zakládá právo menšin na vzdělávání v rodném jazyce.

Maďarská ústava propůjčuje menšinám právo na samosprávu včetně převzetí odpovědnosti za všechny jejich záležitosti. Díky tomu se menšinové skupiny těší značné autonomii v otázkách kultury a vzdělávání a jejich samosprávný orgán má v této oblasti rozsáhlé pravomoci. Rozhoduje o vyučovacím jazyce, schvaluje učební plán a jmenuje ředitele škol. Podle ministerské vyhlášky si může samosprávný orgán každé menšiny vybrat mezi čtyřmi formami vzdělávání: (i) menšinový jazyk je jediným jazykem výuky všech předmětů kromě maďarského jazyka a kultury; (ii) vyučovacím jazykem je maďarština i menšinový jazyk, v němž probíhá výuka alespoň tří předmětů; (iii) jediným vyučovacím jazykem je maďarština a menšinový jazyk a kultura se vyučují jako předmět; (iv) vzdělávání ve formě zvláštních programů, které kladou důraz na menšinovou kulturu, ale nemusí nutně zahrnovat výuku v menšinovém jazyce nebo výuku tohoto jazyka. Učební plán školy musí mimoto schválit Státní komise pro menšinové jazyky a provozovatel školy musí zajistit nezbytné finanční prostředky. Pokud se oba zmíněné orgány neshodnou, má menšina právo obrátit se na parlamentního ombudsmana, aby jim pomohl nalézt řešení.

Školy v maďarsky mluvící části Slovinska používají jako vyučovací jazyk maďarštinu i slovinštinu a jejich pojetí bilingvního vzdělávání se vyznačuje soustavným pravidelným střídáním obou jazyků. Typická vyučovací hodina vypadá například tak, že učitel vysvětlí látku v jednom z obou jazyků, její obsah shrne ve druhém jazyce a při opakování základních pojmů a kladení a zodpovídání otázek používá jazyky oba. Na tabuli zapisuje v obou jazycích a pro jejich rozlišení používá křídly různé barvy. Tito specializovaní učitelé dostávají zvláštní příplatek. V italsky mluvící menšinové oblasti je vyučovacím jazykem ve školách buď italština nebo slovinština a druhý z obou jazyků je zařazen do výuky jako povinný předmět. Žádost o zřízení školy s výukou v italštině se předkládá prostřednictvím menšinové komunity, která je zastoupena ve školní radě spolu s obcí či státem a má poradní funkci při jmenování ředitele školy.

Pokud jde o metodu částečného kulturního začlenění, dostupné informace nenaznačují, že by se v určitých nejazykových předmětech vždy preferovalo vyučování v menšinovém či regionálním jazyce před výukou v úředním jazyce státu. V autonomní oblasti Galicie vyhlášky č. 247/1995 a 66/1997, jež se vztahují na všechny úrovně vzdělávání od preprimární po vyšší sekundární, velmi podrobně uvádějí, které předměty se mají vyučovat v galicijštině. Je zajímavé, že určitý počet zemí nebo regionů věnuje zvláštní pozornost jazyku, v němž má probíhat výuka dějepisu a zeměpisu. Všechny menšinové školy

v Lotyšsku a vyšší sekundární školy v Galícii jsou povinny zajišťovat výuku těchto dvou předmětů v menšinovém/regionálním jazyce. Ve Walesu se při výuce dějepisu a zeměpisu dává přednost velštině, což ale rozhodně neznamená, že v ní výuka probíhat musí. Na druhém konci spektra jsou některé země či regiony, které aktivně podporují vyučování zmíněných dvou předmětů v úředním jazyce státu. U dětí, které patří k turecké menšině v Trácii, probíhá výuka dějepisu a zeměpisu vždy v řečtině, kdežto školské orgány v Litvě doporučují, aby jazykem výuky těchto dvou předmětů byla litevština. V Rumunsku musí výuka dějepisu a zeměpisu probíhat v rumunštině na úrovni primárního vzdělávání, ale v sekundárních školách se mohou vyučovat v menšinovém jazyce, pokud jsou učební osnovy a učebnice stejné jako ve školách s výukou v rumunštině.

Diplomy a závěrečná vysvědčení vydávané školami, v nichž výuka probíhá v menšinovém či regionálním jazyce, se ve všech zemích uznávají za rovnocenné dokladům vydávaným školami, v nichž je vyučovacím jazykem úřední jazyk státu. V některých zemích se ke znalosti menšinového jazyka může přihlídnout během závěrečné zkoušky. V roce 1994 francouzská vláda povolila, aby se regionální jazyk studoval jako druhý povinný jazyk a skládala se v něm dějepisná část závěrečné zkoušky na sekundárních školách, tzv. *baccalauréat*. V nizozemském regionu Frísko si mohou žáci zvolit frištinu jako jeden z předmětů, z nichž skládají závěrečnou zkoušku na vyšších sekundárních školách. Povinný test z mateřského jazyka, který je ve Finsku součástí přijímací zkoušky na vysoké školy, mohou od roku 1990 zájemci vykonat v laponštině. Ve Walesu se mohou zkoušky předepsané pro studující ve věku 16 a 18 let skládat v angličtině i ve velštině.

2.3. VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Učitelé, zaměstnaní ve školách, které nabízejí výuku v menšinovém/regionální jazyce, musí mít obvykle stejnou kvalifikaci jako jejich kolegové ve školách, v nichž je úřední jazyk státu hlavním vyučovacím jazykem. Pouze ve Slovinsku musí být učitelé vzdělávající příslušníky jazykových menšin rodilí mluvčí. Pokud je však rodilých mluvčích nedostatek, může se od tohoto požadavku upustit. Ve všech dalších příslušných zemích či regionech musí učitelé pouze prokázat dostatečnou znalost menšinového/regionálního jazyka.

Ve Francouzském a Vlámském společenství Belgie je způsobilost k výuce omezena na území toho společenství, v němž ji učitelé získali. Učitelé, kteří chtějí pracovat na území druhého společenství, musí k prokázání dostatečné znalosti příslušného jazyka složit oficiální zkoušku. V Německy mluvícím společenství Belgie absolvují pedagogové, kteří působí v menšinových školách s výukou ve francouzštině, stejnou přípravu jako jejich kolegové ze škol, v nichž je vyučovacím jazykem němčina. Protože toto společenství žádné možnosti vzdělávání učitelů středních škol nenabízí, většina z nich absolvuje svá studia na území Francouzského společenství. Tím vzniká zvláštní situace, kdy většina učitelů – ať již působí ve školách s výukou v němčině nebo ve francouzštině – absolvovala přípravu, která probíhala ve francouzštině.

Německé menšinové školy v Dánsku a dánské menšinové školy v Německu zaměstnávají učitele, kteří získali kvalifikaci buď v Dánsku nebo v Německu. Dánsko striktně vyžaduje, aby byli tito učitelé bilingvní, zatímco německá politika sice preferuje bilingvní učitele, ale akceptuje i ty, kteří pouze plyně mluví oběma jazyky.

Bilingvní menšinové školy v řecké Trácii zaměstnávají křesťanské a muslimské učitele na základě Lausannské smlouvy z roku 1923. Křesťanští učitelé primárních a sekundárních škol, kteří působí v tráckých menšinových školách, vyučují řečtinu a jsou to řečtí občané, kteří absolvovali studium na řeckých vysokých školách. Muslimští učitelé zaměstnaní na těchto školách jsou řečtí občané, kteří absolvovali buď Zvláštní pedagogickou akademii (která vzdělává pouze učitele primárních škol) nebo turecké vysoké školy. Kromě toho zaměstnávají menšinové školy turecké občany – absolventy tureckých vysokých škol, kteří jsou na své místo jmenováni na stanovenou dobu v souladu s ustanoveními o výměnách učitelů mezi Řeckem a Tureckem, jež zahrnuje Bilaterální kulturní protokol z roku 1968.

Ve Francii a Španělsku se znalost regionálního jazyka musí prokázat buď příslušným vysokoškolským diplomem nebo ji musí ověřit zvláštní komise. Ve Španělsku jednotlivé autonomní komunity nezávisle určují, jakým způsobem musí učitelé doložit dostatečnou

znalost kteréhokoli dalšího úředního jazyka, který se na příslušném území užívá. Učitelé, kteří chtějí pracovat v italském Valle d'Aosta a neabsolvovali svá studia v tomto regionu, musí složit zkoušku, která prokáže dostatečnou znalost francouzštiny. Kromě všeobecného přípravného vzdělání musí mít pedagogové, kteří působí ve slovinských, chorvatských a maďarských menšinových školách v Rakousku, i aprobaci pro výuku příslušných jazyků.

Ve Spojeném království se některé kursy v počátečním vzdělávání učitelů zaměřují na vyučování ve velštině, irštině nebo skotské gaelštině. Ve Walesu se poskytují granty na přípravu a podporu učitelů, kteří hodlají přejít na výuku ve velštině. Ve Skotsku zavedla skotská státní správa – *Scottish Executive* – školicí program pro gaelsky mluvící učitele sekundárních škol, kteří by mohli mít zájem vyučovat svůj předmět ve skotské gaelštině.

Učitelé polských menšinových škol v České republice mohou získat vzdělání buď v České republice nebo v Polsku. Pokud je učitelův nedostatek, umožňuje bilaterální dohoda dočasné přeložení polských učitelů na školy v České republice.

3. JAZYKOVÁ PODPORA PRO DĚTI, JEJICHŽ MATEŘŠTINOU JE CIZÍ JAZYK

Tato část kapitoly zkoumá opatření zavedená ve prospěch žáků, jejichž mateřštinou je cizí jazyk, ať již jsou občany daného státu nebo cizinci. Cílem těchto opatření je jednak zlepšit jejich znalost úředního jazyka (jazyků) dané země, jednak vést děti k tomu, aby nadále používaly svůj rodný jazyk. V některých případech migrantní komunity mluví stejným jazykem jako jedna z uznaných jazykových menšin a oběma komunitám může sloužit stejná vzdělávací infrastruktura. Děti migrantů pak mohou využívat podpůrná opatření (výuka v rodném jazyce, specializovaní učitelé a učebnice), která by jinak nemusely mít k dispozici.

Směrnice Rady ze dne 25. července 1977 je první právní předpis Evropského společenství, který se týká vzdělávacích potřeb dětí migrantních pracovníků. Vztahuje se pouze na děti ve věku povinné školní docházky a na závislé osoby, které jsou rodinnými příslušníky občanů členských států. Směrnice požaduje přijetí vhodných opatření, která zajistí, aby se těmto dětem dostalo zdarma výuky, jež usnadní jejich integraci v hostitelské zemi, včetně:

- výuky úředního jazyka (jednoho z úředních jazyků) hostitelského státu a
- podpory výuky mateřského jazyka a kultury země původu.

Studie Evropského parlamentu ⁽⁹⁾ ukazuje, že plné provádění této směrnice znemožnily především rozpočtové a systémové problémy členských států, které čelily rostoucí vlně imigrace. Evropské společenství proto přijalo novou strategii zaměřenou na koncept mezikulturní výchovy. Oproti dřívějšímu přístupu, v jehož rámci se opatření soustředila výhradně na děti přistěhovalců a usilovala o jejich integraci do společnosti hostitelské země, mezikulturní výchova se zaměřuje na všechny děti. Klade si za cíl zvýšit mezikulturní povědomí, podpořit tolerantní postoje a docílit vzájemného respektu mezi dětmi z různých jazykových a kulturních prostředí. Na vzdělávání se již nepohlíží jako na izolovanou záležitost, ale pokládá se za nedílnou součást společenské, ekonomické a politické integrace. Toto zdůraznění mezikulturní výchovy se projevuje i v tom, že byla zahrnuta do aktivity 2 programu Comenius. V kontextu tohoto všeobecného probuzení zájmu o mezikulturní výchovu se zdá, že přístup k jazykové výuce dětí z migrantních komunit, o němž referovaly zkoumané země, spočívá v uplatnění této dvojí strategie:

- vyučování alespoň jednoho úředního jazyka hostitelské země (téměř vždy úředního jazyka státu) s cílem překonat jazykové bariéry, usnadnit integraci dětí do společnosti hostitelské země a připravit je na výuku, která bude v tomto jazyce probíhat,
- ochrana a podpora mateřského jazyka dětí, která si klade za cíl uchovat jejich kulturní dědictví, umožnit jim, aby si zachovaly vazby na kulturu země svého původu, a případně jim i usnadnit opětovné začlenění do společnosti po návratu do země původu. Toto pojetí vychází z poznatku, že školní vzdělávání je bez ohledu na vyučovací jazyk snazší, pokud jsou děti sebejisté a vyrovnané se svou etnickou identitou, jejíž součástí je i rodný jazyk.

(9) Evropský parlament, *The Teaching of Immigrants in the European Union*, 1998, str. 43.

Vzdělávání poskytované dětem cizinců, kteří mají pracovní smlouvu na dobu určitou a u nichž se nepředpokládá, že se natrvalo usadí v hostitelské zemi, zpravidla probíhá podle odlišného modelu. Místo prosazování úředního jazyka hostitelského státu se dává přednost tomu, aby se děti vzdělávaly ve svém rodném jazyce. Pokud se výuka v mateřském jazyce dětí nedá zajistit, jsou preferovaným vyučovacím jazykem některé nejfrekventovanější jazyky, například angličtina nebo francouzština. Jazyk hostitelské země se vyučuje jako cizí jazyk nebo v něm může probíhat výuka vybraných předmětů. O vzdělávání dětí z krajanské komunity pečují mezinárodní školy, evropské školy a další školy v zahraničí s výukou v cizích jazycích, které uplatňují vzdělávací program domovské země (*Lycées français, deutsche Schulen, British Schools* atd.), třebaže je takové studium nákladné.

3.1. PODPORA ÚŘEDNÍHO JAZYKA (JAZYKŮ) HOSTITELSKÉ ZEMĚ

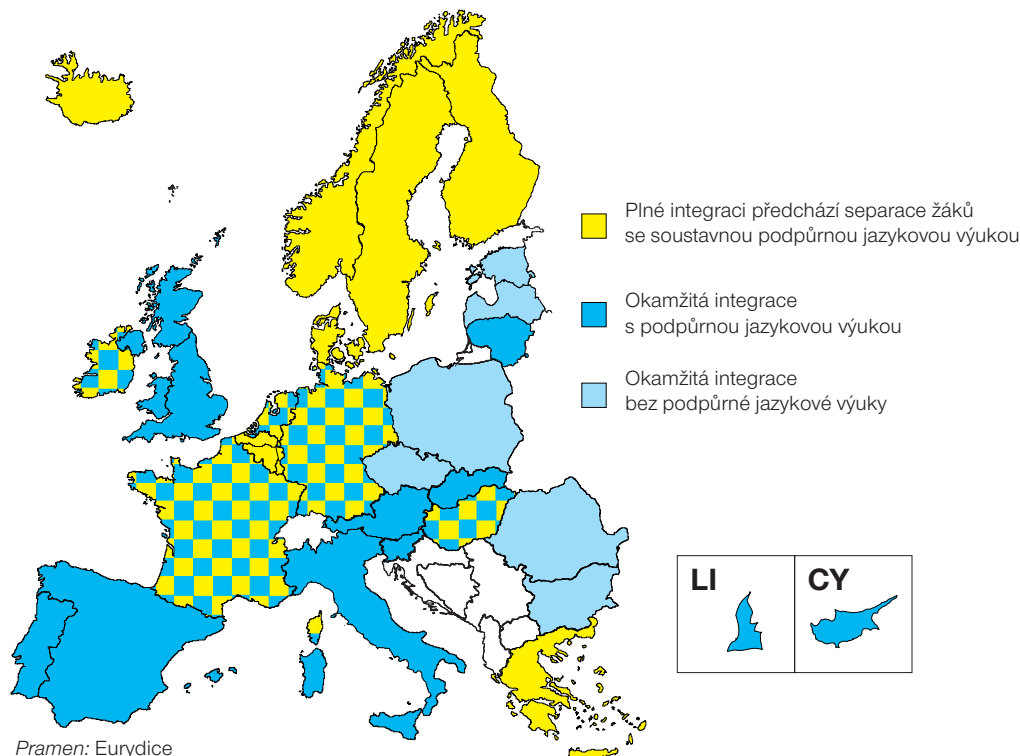
V celé Evropě jsou to právě hostitelské země, které se ujímají úkolu zajistit výuku svého úředního jazyka (jazyků) pro cizojazyčné žáky. Rozhodují o počtu vyučovacích hodin, obsahu výuky a požadované kvalifikaci učitelů, které najímají a platí. Během prvních několika let školní docházky se tato výuka zpravidla realizuje v rámci běžného učebního plánu a v areálu školy. Děti, které do školského systému vstoupí ve vyšším věku, musí navštěvovat spíše intenzivní mimoškolní kurzy.

Můžeme rozlišit dva hlavní přístupy k integraci dětí, jejichž mateřštinou je cizí jazyk a které poprvé zahajují v hostitelské zemi běžné povinné vzdělávání: počáteční separaci a okamžitou integraci. Země, které se rozhodly pro počáteční separaci, přijímají tyto děti do přípravných tříd, aby v nich dosáhly vyššího stupně ovládnutí úředního jazyka, jenž se pro ně později stane hlavním vyučovacím jazykem. Současně se pro tyto žáky zajišťuje výuka dalších předmětů, které jsou součástí běžného učebního plánu. Děti z mnoha různých jazykových prostředí obvykle v těchto třídách stráví jeden až tři roky, než se připojí ke svým spolužákům z hostitelské země. Po přestupu do běžných tříd se pro ně zajišťuje doplňková jazyková výuka, která se realizuje buď v rámci rozvrhu hodin nebo jako mimoškolní aktivita. Jiné země odmítají myšlenku separovat žáky podle jazykového zázemí a začleňují cizojazyčné žáky do běžných tříd již od prvního dne školní docházky. Zpravidla jim poskytují doplňkovou výuku vyučovacím jazyka hostitelské země. Několik málo zemí se rozhodlo pro okamžitou integraci, aniž by se zabývaly zvláštními potřebami těchto dětí, pokud jde o rozvíjení znalosti jazyka. Předpokládají, že k osvojení úředního jazyka povede každodenní kontakt s tímto jazykem v hodinách a interakce se spolužáky a mimoškolním prostředím.

Bez ohledu na zvolený přístup pomáhá třídnímu učiteli za určitých okolností další člen učitelského sboru (buď jiný kvalifikovaný učitel nebo asistent učitele), který může nebo nemusí být zvládnutý v mateřském jazyce (jazycích) žáků. Vlámské společenství Belgie, Německo, Španělsko, Francie, Itálie, Nizozemsko, Rakousko (pouze v *Hauptschule*), Finsko, Spojené království a Norsko využívají služeb pomocných učitelů (asistentů učitele), aby vyšly vstříc zvláštním vzdělávacím potřebám těchto dětí.

Pouze šest zemí (Dánsko, Lucembursko, Nizozemsko, Finsko, Švédsko a Litva (od školního roku 2000/2001)) uvedlo, že na úrovni preprimárního vzdělávání otevírají zvláštní třídy, které připravují děti přistěhovalců na povinné vzdělávání, jež probíhá v úředním jazyce státu.

Obr. 1.4: Péče o cizojazyčné žáky, kteří zahajují povinné vzdělávání v hostitelské zemi.
Školní rok 1998/99



Pramen: Eurydice

Doplňující poznámky

Německo: V jednotlivých spolkových zemích se uplatňují různá opatření.

Francie: V závislosti na dané lokalitě mohou školy otvírat přípravné třídy nebo zvolit cestu okamžité integrace.

Česká republika: Od roku 1999 mohou školy, v jejichž spádové oblasti je středisko pro žadatele o azyl, otvírat pro děti z této komunity přípravné třídy. V roce 2000 je nabízelo šest škol.

Maďarsko: Rozhodnutí, zda se mají pro cizojazyčné žáky vytvořit přípravné třídy nebo zda se tito žáci zařadí do běžných tříd a poskytnou se jim nezbytná podpora při osvojování maďarštiny, je ponecháno na školách. Náklady na tuto výuku nese Úřad pro záležitosti přistěhovalců a uprchlíků.

Polsko: Plánovaná novela školského zákona předpokládá zavedení přípravných tříd a/nebo doplňkových vyučovacích hodin pro cizojazyčné žáky.

Ve Vlámském společenství Belgie se do jednoletých přípravných tříd v primárních a sekundárních školách, které určí vlámská vláda, přijímají žáci, jejichž znalost nizozemštiny nepostačuje k tomu, aby v ní mohli absolvovat výuku. Z organizačních důvodů se požaduje, aby takovou třídu tvořilo minimálně 10 žáků. V rámci programu vzdělávacích priorit se školám s vysokým procentem žáků, jejichž obtíže s učením mají vazbu na sociální, ekonomické nebo kulturní prostředí, poskytují zvláštní fondy na zajištění pomocného pedagogického personálu. Toto opatření přináší prospěch především dětem přistěhovalců, protože program se účelově zaměřuje na žáky, jejichž matky se po dovršení 18 let věku již dále nevzdělávaly a jejichž babičky se nenarodily v Belgii.

Podle dánských právních předpisů, jež se vztahují na *folkeskole*, zakládá právo dětí na podpůrnou výuku dánštiny jejich mateřština a nikoli státní příslušnost. Když děti, které nemluví dánsky, dosáhnou věku zahájení povinné školní docházky, jsou obvykle umístěny do přípravných tříd, dokud jim úroveň znalosti dánštiny neumožní navštěvovat místní školy. V souladu s nedávnou novelou zákona o *folkeskole* musí nicméně orgány místní správy pro všechny děti migrantů od čtyř let věku pořádat tzv. programy jazykové stimulace. Tyto programy se velice osvědčily a 95 % dětí, které je absolvovaly, bylo schopno zahájit *folkeskole*, aniž by musely chodit do přípravné třídy. Pro mládež starší 14 let se kromě toho zajišťuje výuka všech předmětů, které jsou předepsány pro 8. – 10. ročník. V roce 1999 byl vytvořen zvláštní program, který připravuje mladé přistěhovalce, jejichž věk přesáhl hranici povinné školní docházky a mají omezenou znalost dánštiny, na přijetí do vyšších sekundárních škol. Program zohledňuje individuální potřeby a aspirace každého účastníka.

Jednotlivé spolkové země Německa podporují osvojování úředního jazyka státu různým způsobem – od přípravných tříd, intenzivních kursů německého jazyka a doplňkové výuky němčiny až po bilingvní třídy, které se nabízejí žákům, jejichž mateřština se spolu s němčinou používá jako vyučovací jazyk. Pouze v těch případech, kdy je daný mateřský jazyk jedním z volitelných cizích jazyků, lze tyto hodiny započíst do výukové povinnosti žáka.

Ve snaze podpořit pokrok v učení a integraci cizojazyčných žáků do svého školského systému zavedlo Řecko tyto podpůrné struktury: (i) přípravné třídy (odpovídající 1. a 2. ročníku) se třemi až čtyřmi hodinami intenzivní výuky řečtiny až do doby, kdy jsou děti schopny přestoupit do běžných tříd; v závislosti na vzdělávacích potřebách dětí a pokroku, kterého dosahují, mohou chodit do přípravných tříd až tři roky; (ii) podpůrné kurzy, které zajišťují doplňkovou výuku určitých předmětů. Pro zřízení přípravné třídy je zapotřebí minimálně devět žáků, zatímco k zavedení podpůrného vyučování stačí tři žáci.

Pro Irsko byla až donedávna charakteristická spíše emigrace než imigrace. První větší skupinu přistěhovalců neirské národnosti tvořili uprchlíci z Bosny a Vietnamu. Irsko zřídilo Oddělení jazykové podpory pro uprchlíky, které mělo zajistit přípravu učitelů, poskytovat jim potřebné zázemí v oblasti výuky anglického jazyka a vytvořit vhodné programy a učební materiály. Na úrovni primárního vzdělávání se žáci vzdělávají v místních školách a díky každodennímu kontaktu s jazykem brzy dosáhnou zběhlosti v angličtině a někdy dokonce v irštině. Bylo zjištěno, že starší žáci potřebují absolvovat zvláštní přípravné kurzy s intenzivní jazykovou podporou. Orgány školské správy rozhodují o tom, jak dlouho se budou tito žáci vzdělávat odděleně od budoucích spolužáků. Při rozhodování vycházejí z věku žáka, z jeho předchozí jazykové a vzdělávací zkušenosti, vrozených schopností a rodinné situace.

Přezkoumání systému jazykové výuky v Lucembursku se zaměřilo na používání všech tří úředních jazyků ve školním vzdělávání a na související problémy dětí z přistěhovalecké komunity. Po důkladném zvážení problematiky následovalo v roce 1995 zahájení pilotních projektů, které usnadňují integraci dětí přistěhovalců do primárních škol. Od roku 1997 mají ve Finsku děti přistěhovalců, které jsou ve věku povinné školní docházky, právo chodit jedno pololetí do přípravné třídy před začleněním do běžného základního vzdělávání.

V Nizozemsku školy o způsobu zajištění výuky nizozemštiny jako druhého jazyka rozhodují samostatně. Cizojazyční žáci se mohou spojit do jedné separátní třídy nebo se připojit ke svým nizozemsky mluvícím spolužákům v běžných třídách; v tomto případě jim pomáhá specializovaný učitel. Některé školy tyto dva přístupy kombinují a na určité vyučovací hodiny shromáždí cizojazyčné žáky do přípravných tříd a po zbytek času je ponechávají v běžných třídách. Všechny tyto školy dostávají mimořádné vládní dotace, které musí vynaložit na zajištění dalšího personálu. Obce získávají mimořádné zdroje na uhrazení místní politiky vzdělávacích priorit, která uvádí cizojazyčné žáky jako jednu z cílových skupin.

Povinná školní docházka v Rakousku se vztahuje na všechny děti s trvalým pobytem na území Rakouska bez ohledu na jejich státní příslušnost. Děti, které neovládají němčinu natolik, aby se mohly jejím prostřednictvím vzdělávat, musí sice podle rakouského práva chodit do školy, ale nejsou řádnými žáky (označují se termínem *ausserordentliche Schüler*). Ve škole se mohou vzdělávat až dva roky, aniž by byly řádnými žáky, a během této doby jsou hodnoceny a klasifikovány pouze v těch vyučovacích předmětech, které jsou schopny studovat. Doba, po niž nejsou řádnými žáky, se započítává do plnění povinné školní docházky. Tito žáci (pouze v *Hauptschule*) mají právo na až 12 hodin doplňkové výuky němčiny týdně, která se realizuje buď v rámci rozvrhu nebo jako mimoškolní aktivita. Přesný počet hodin vychází z právních ustanovení každé spolkové země. Jakmile děti dostatečně ovládnou němčinu, škola je přijme jako řádné žáky (*ordentliche Schüler*), ale stále mají právo na doplňkovou výuku němčiny v rozsahu pěti vyučovacích hodin týdně. Kromě toho může jejich třídnímu učiteli během hodin němčiny pro rodilé mluvčí asistovat pomocný učitel.

Spojené království zavedlo opatření, která mají vycházet vstříc specifickým potřebám žáků, pro něž je angličtina dalším jazykem (EAL). V Anglii a Walesu jsou k dispozici vládní dotace a ve Skotsku se orgánům místní správy poskytuje určitá mimořádná podpora. Tyto prostředky se mohou vynaložit na zajištění dalšího pedagogického personálu, na proškolení stávajících zaměstnanců a na pořízení vhodných učebních materiálů. O tom, jak se má tato mimořádná podpora využít, rozhodují jednotlivé školy a místní orgány. Konkrétním žákům mohou například přímo ve třídě pomáhat asistenti učitele nebo tito žáci nenavštěvují určité vyučovací hodiny a místo nich absolvují doplňkovou jazykovou výuku, kterou vede specializovaný učitel. Ve Walesu se může poskytnout podpora i na to, aby se žákům, kteří nemluví velšsky, umožnila plná integrace do škol, v nichž je velština vyučovacím jazykem.

Děti, které chodí na Kypru do řeckých škol a dostatečně neovládají řečtinu, absolvují doplňkové hodiny řečtiny. Tato výuka buď probíhá v rámci rozvrhu hodin – zpravidla místo výtvarné nebo hudební výchovy – nebo se realizuje jako mimoškolní aktivita v zařízeních dalšího vzdělávání. Doplňková výuka řečtiny se poskytuje zdarma a příslušné instituce se snaží ji zajistit ve všech oblastech s vysokou koncentrací dětí, které tuto podporu potřebují.

V Estonsku a Lotyšsku tvoří největší cizojazyčnou skupinu Rusové. Mají vlastní síť škol, kterou využívá i ruskojazyčná menšinová populace. Zbylá část přistěhovalecké komunity je tak malá, že nebyla vytvořena žádná zvláštní opatření na podporu osvojování úředního jazyka u dětí školního věku, které k ní náležejí. V České republice se děti přistěhovalců od počátku zařazují do stejných tříd jako jejich česky mluvící spolužáci a veškerá výuka probíhá v češtině. Zkušenosti ukazují, že každodenní kontakt s česky mluvícími kamarády představuje velice účinný způsob osvojování jazyka. V Polsku, kde jsou cizinci v zásadě dosud povinni platit školné, ale většina z nich byla tohoto závazku zproštěna, se děti rovněž zařazují do tříd bez ohledu na jejich jazykové zázemí. Plánovaná novela školského zákona zruší povinné školné pro cizince a zavede přípravné třídy pro jinojazyčné žáky s cílem usnadnit jejich integraci do běžného vzdělávání v polštině.

3.2. PODPORA MATEŘSKÉHO JAZYKA ŽÁKŮ

Pokud jde o odpovědnost za zajištění výuky rodného jazyka pro žáky, jejichž mateřštinou je cizí jazyk, země zařazené do této studie zvolily různé přístupy. V Belgii, v některých spolkových zemích Německa, ve Španělsku, Francii, Lucembursku, Portugalsku, Estonsku a Maďarsku může být tato výuka založena (a často také je) na bilaterálních dohodách mezi hostitelskou zemí a zemí původu. Výsledná opatření se tedy liší, ale obvykle země původu (prostřednictvím svého velvyslanectví nebo konzulátu) vytváří nezbytnou infrastrukturu a najímá učitele v úzké spolupráci s přistěhovaleckou komunitou. Hostitelská země zpravidla poskytne budovy a v některých případech finančně přispívá na platy učitelů – zejména pokud tato výuka probíhá v rámci učebního plánu. V případě Dánska, některých spolkových zemí Německa, Řecka, Itálie, Nizozemska, Rakouska, Finska, Švédska, Islandu, Norska a Kypru za zajištění této výuky odpovídá hostitelská země. Rozhodnutí, zda bude výuka probíhat v rámci učebního plánu nebo se bude realizovat jako mimoškolní aktivita, zřejmě závisí na počtu žáků, kteří se jí účastní. Pokud se děti z různých škol spojí do jedné skupiny, zpravidla se tato výuka nezařazuje do rozvrhu hodin. Učitele obvykle najímá a platí hostitelská země. Jiné země (Slovinsko, Litva) aplikují různý přístup v závislosti na jazyku nebo zemi původu dané skupiny přistěhovalců. Ve Spojeném království zajišťují výuku mateřského jazyka převážně iniciativy dobrovolníků, například skupin z místní komunity, kterým se v některých případech dostává podpory od orgánu místní správy nebo dobročinných nadací.

Irsko, Bulharsko, Česká republika, Polsko, Rumunsko a Slovensko nepodaly zprávu o žádných zvláštních opatřeních na podporu výuky mateřského jazyka pro děti migrantů. Irsko poprvé zaznamenalo vstup většího počtu cizinců na své území s příchodem uprchlíků z Bosny a Vietnamu a zajistilo pro tyto skupiny běženců výuku mateřského jazyka a rodné kultury. V současnosti žijí v Irsku cizinci z více než 120 zemí, ale nebylo přijato žádné rozhodnutí, jak by se měla podporovat výuka jejich mateřského jazyka. Jak již bylo řečeno, absenci zvláštních opatření v Bulharsku vysvětluje fakt, že komunita přistěhovalců je relativně malá. V České republice, Slovenské republice a v Polsku je veřejné vzdělávání pro všechny děti stejné, ať již jsou občany dané země nebo přistěhovalci, a jediným vyučovacím jazykem je úřední jazyk státu. Česká republika může nicméně podporovat výuku jazyků migrantních komunit poskytnutím výukových prostor a přispíváním na platy učitelů.

Ve Francouzském a Vlámském společenství Belgie zpřístupňují některé migrantní komunity (zejména turecká, marocká a italská) svým dětem podpůrnou výuku a někdy i výuku určitých předmětů v mateřském jazyce. Tyto hodiny vedou učitelé – rodilí mluvčí, které zaměstnávají školské orgány země původu. Hodiny se započítávají do výukové povinnosti žáka.

V Dánsku jsou orgány místní správy povinny zajistit výuku kteréhokoli mateřského jazyka (který má psanou formu) v průběhu celého povinného vzdělávání, pokud o ni projeví zájem alespoň 12 dětí. Jestliže se zapíše méně žáků, nabídne jim příslušný orgán zdarma dopravu do jiné obce, kde se taková výuka zajišťuje.

V Německu vydávají předpisy, které se vztahují na zajištění hodin mateřského jazyka pro děti přistěhovalců, jednotlivé spolkové země. Pokud tato výuka spadá do působnosti ministerstva školství a kultury dané spolkové země, je zpravidla začleněna do učebního plánu. Učitele zaměstnávají orgány školské správy. V těch spolkových zemích, v nichž za tuto výuku odpovídají jednotlivé konzuláty, je součástí mimoškolních aktivit a učitele platí země původu. V německých školách hraje důležitou roli podpora mezikulturní výchovy. V roce 1996 vydala Konference ministrů školství a kultury k tomuto tématu doporučení, které mimo jiné podporuje účast rodilých mluvčích němčiny na hodinách mateřského jazyka, které se pořádají pro jejich spolužáky z přistěhovalecké komunity.

Od počátku školního roku 2000/2001 najímá řecké ministerstvo školství a náboženských záležitostí rusky mluvící pedagogy, aby vyučovali mateřskému jazyku své krajany, kteří se vrátili do vlasti ze zemí bývalého Sovětského svazu. Ve Francii se hlavní jazyky přistěhovaleckých komunit vyučují i jako předmět a jejich znalost se může ověřovat při celostátních zkouškách. Italský systém běžného vzdělávání nenabízí dětem přistěhovalců výuku mateřského jazyka, ale školy ji mohou v rámci své autonomie zajišťovat jako jednu z mimoškolních aktivit. Určitá právní ustanovení doporučují, aby se ve spolupráci s diplomatickými misemi a sdruženími přistěhovalců podnikla na místní úrovni opatření s cílem uchovat znalost těchto jazyků.

V Lucembursku jsou dvěma nejfrekventovanějšími jazyky v přistěhovalecké komunitě portugalština a itaština. V průběhu primárního vzdělávání mohou děti, jejichž mateřštinou je portugalština nebo itaština, navštěvovat kurzy rodného jazyka a kultury, které pro ně pořádá ministerstvo školství ve spolupráci s příslušným zastupitelským úřadem a místními obcemi. Kromě toho může výuka určitých nejazykových předmětů (např. přírodovědy) probíhat v mateřštině žáků. Na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání se v rámci vyučovacího předmětu cizí jazyk nabízí výuka itaštiny, ale nikoli portugalštiny.

Výuka rodného jazyka pro děti z migrantních komunit je již tradičně součástí vzdělávacího programu nizozemských škol. V roce 1998 byl schválen zákon *OALT (Wet Onderwijs in Allochtone Levende Talen)*, který zavedl nový přístup. Odpovědnost za zajištění této výuky přenesl na obce, protože zmíněný typ jazykového vzdělávání náleží spíše do kulturní sféry než do oblasti veřejného vzdělávání. Děti mají i nadále právo na výuku mateřského jazyka, ta se však realizuje mimo rámec běžného učebního plánu.

V Rakousku se pro děti ve věku povinné školní docházky, které pocházejí z přistěhovalecké komunity, zajišťují hodiny mateřského jazyka, pokud o ně požádá stanovený minimální počet žáků (který se v jednotlivých spolkových zemích liší). Za nábor a odměňování kvalifikovaných učitelů odpovídají rakouské úřady. Od školního roku 2000/2001 se ve všeobecně vzdělávacích sekundárních školách může všem žákům nabízet výuka turečtiny a srbochorvatštiny (bosenské srbštiny/chorvatštiny/srbštiny) jako cizího jazyka, zatímco sekundární školy, které připravují žáky především na vysokoškolské studium, mohou nabízet pouze výuku srbochorvatštiny.

Portugalsko zahájilo ve spolupráci s Nizozemskem a Řeckem pilotní projekty na podporu osvojování jazyka a kultury domovské země u nizozemských a řeckých dětí, které žijí v Portugalsku. Tato podpůrná opatření se realizují ve formě mimoškolních aktivit.

Ve Finsku měly děti migrantů před přijetím nového zákona o základním vzdělávání v roce 1998 právo, ale ne povinnost, absolvovat základní vzdělávání. Od roku 1998 musí povinné vzdělávání plnit všechny děti s trvalým pobytem. Pokud není ohroženo vzdělávání dětí, nevztahují se na vyučovací jazyk ani na počet dětí v takových třídách žádná omezení. V roce 1997 nabízelo 66 % všech obcí dětem přistěhovalců výuku jejich mateřského jazyka. Stejně jako laponské děti mohou i žáci z komunity přistěhovalců vykonat test z mateřského jazyka, který je součástí přijímací zkoušky na vysokou školu po završení vyššího sekundárního vzdělávání, v rodném jazyce. To znamená, že mohou získat přístup k vysokoškolskému vzdělávání, aniž by si osvojili znalost kteréhokoli z úředních jazyků státu srovnatelnou s úrovní znalosti mateřského jazyka.

Švédsko nabízí všem dětem, jejichž mateřštinou není švédština, možnost učit se rodnému jazyku. Po obdržení pěti žádostí musí daná obec takovou výuku zajistit, ale účast v kursu není povinná. Tyto děti si rovněž mohou zvolit švédštinu jako druhý jazyk a nemusejí ji pak

studovat na úrovni mateřského jazyka. Při výuce všech ostatních předmětů, která probíhá ve švédštině, jsou v jedné třídě se svými švédskými spolužáky.

Vzdělávací opatření pro jinojazyčné žáky ve Spojeném království se zaměřují na to, co nejdříve jim umožnit přístup k běžné výuce. Proto se u nich podporuje osvojování angličtiny a poskytuje se jim i další podpora. V některých školách mohou působit bilingvní učitelé nebo asistenti učitele, kteří dětem pomáhají rozvíjet znalost mateřského jazyka. Doplnkovou výuku mateřského jazyka nicméně ve větší míře zajišťují iniciativy dobrovolníků, např. samotné menšinové komunity, někdy i za pomoci orgánu místní správy nebo dobročinných nadací. V některých sekundárních školách se tyto jazyky nabízejí v rámci výuky cizích jazyků.

Školské orgány na Islandu nejsou povinny nabízet dětem přistěhovalců výuku rodného jazyka. Obce však mohou ze své vůle zajišťovat výuku v kterémkoli jazyce, pokud dojdou k závěru, že je to pro děti přistěhovalců prospěšné.

Protože v řeckých školách na Kypru se počet žáků, jejichž mateřštinou není řečtina zvyšuje, byl ve školním roce 2000/2001 zahájen pilotní projekt mezikulturní výchovy. Program je zaměřen na děti přistěhovalců ze zemí bývalého Sovětského svazu, jejichž společným jazykem je ruština. Ve snaze podpořit vzájemné porozumění se v celé třídě vyučují hlavní aspekty jejich kultury v naději, že se tak zvýší sebevědomí dětí přistěhovalců a místní děti se zároveň něco dozvědí o kulturním zázemí svých spolužáků. Ministerstvo školství a kultury také vždy vyhoví žádostem o užívání prostor a zařízení školy při výuce mateřského jazyka pro děti přistěhovalců, která se realizuje mimo rámec běžného učebního plánu.

Několik zemí vytvořilo zvlášť rozsáhlý podpůrný systém, který má napomoci osvojování a uchování znalostí jazyka u občanů těchto zemí a jejich potomků žijících v zahraničí. V 68 zemích světa působí přibližně 2 000 řeckých učitelů, kteří učí děti z řeckých komunit mateřskému jazyku. Pedagogická a administrativní odpovědnost za zajištění nezbytné infrastruktury spočívá na takzvaných koordinátorech vzdělávání, kteří pracují v zahraničí. Ministerstvo školství a náboženských záležitostí vysílá učitele, zaměstnává místní personál a dodává učební materiály. Německo (zakládáním *Auslandsschulen*) a Francie (prostřednictvím svých *lycées français*) vytvořily síť vzdělávacích zařízení, která šíří a propagují jejich jazyk a kulturu v zahraničí. Tyto školy jsou financovány z veřejných i soukromých zdrojů a působí v nich učitelé, kteří byli dočasně přeloženi z domovské země.

Portugalská ústava zaručuje každému občanovi bez ohledu na to, zda žije v Portugalsku nebo v zahraničí, právo učit se portugalštinu. Za vytvoření nezbytné infrastruktury společně zodpovídají ministerstva školství a zahraničních věcí, která zaměstnávají zvláštní koordinátory přidělené k diplomatickým misím. Tato vzdělávací síť, která měla původně usnadňovat integraci do portugalské společnosti po návratu do rodné země, se stala cenným nástrojem, díky němuž si příslušníci portugalské komunity – i ti, kteří se v cizině usadili natrvalo – uchovávají kontakt se svou kulturou.

Kyperská vláda nabízí prostřednictvím Kyperské vzdělávací mise hodiny řečtiny dětem kyperského původu, které žijí ve Spojeném království, a to bez ohledu na jejich státní příslušnost. Kypr vysílá učitele primárních škol, aby tyto děti vyučovali dějepisu, náboženství a společenskovědním předmětům v řečtině. Podobné pokusy naučit kyperské děti řeckému jazyku se podnikají v Austrálii, Kanadě a USA a v některých zemích bývalého Sovětského svazu. Ministerstvo pro tyto děti rovněž pořádá pravidelné letní tábory na Kypru.

Podle zákona o základním vzdělávání se musí všem slovinským občanům zajistit výuka slovinského jazyka a kultury v zemi pobytu. Slovinské ministerstvo školství a sportu zaměstnává většinu učitelů, kteří tuto výuku poskytují.

3.3. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ PRO EMIGRANTY, KTEŘÍ SE VRÁTÍ DO RODNÉ ZEMĚ

Zvláštní pozornost zasluhuje skupina populace tvořená občany, kteří se po určité době strávené v zahraničí vrací do rodné země. Jejich děti se vzdělávaly v úředním jazyce hostitelského státu. Rodiče po návratu hledají školy, které poskytují vzdělávání v tomto konkrétním jazyce, nebo se zajímají o podpůrnou výuku, která by jejich dětem umožnila zdokonalit se v jazyce rodné země. Většina zemí těmto dětem zpřístupňuje jazykovou výuku pro přistěhovaleckou komunitu, díky níž si děti mohou zlepšit znalost úředního jazyka státu.

V důsledku politického vývoje v zemích bývalého Sovětského svazu se mnoho rodin německého původu vrací do Německa (*Aussiedler*). Jejich děti se zařazují do běžných tříd podle úrovně svého vzdělání a bez ohledu na stupeň ovládnutí němčiny, aby se co nejlépe a nejrychleji začlenily do německé společnosti. Součástí opatření zaměřených na tuto skupinu žáků jsou semináře, doplňkové vyučovací hodiny a pomoc s domácími úkoly. Pokud je to nezbytné, mohou děti rovněž chodit tři měsíce až jeden rok do přípravných tříd, které se otevírají ve zvláštních internátních školách.

Řecko zřídilo 23 mezikulturních škol orientovaných zejména na tuto skupinu, které však přijímají i děti jiné národnosti. Tyto školy jsou rozmístěny v oblastech s vysokým procentem dětí, jejichž mateřštinou není řečtina. Šest z nich jsou bilingvní zařízení, v nichž výuka probíhá v řečtině a angličtině, protože měly původně sloužit dětem, které se do Řecka vrátily z anglofonních zemí. Předpokládá se, že se počet mezikulturních škol v nadcházejících letech podstatně zvýší a mohl by dosáhnout až dvou set.

Ve Slovinsku mají tyto děti možnost absolvovat doplňkovou individuální výuku slovinštiny, která jim pomůže v začlenění do běžného vzdělávání, nebo se mohou vzdělávat v mezinárodní škole, v níž je vyučovacím jazykem angličtina.

Dětem z rodin, které po určitou dobu žily v zahraničí a nyní se vrací do Litvy, poskytuje rodná země pomoc a podporu při osvojování úředního jazyka státu. Jedna specifická škola ve Vilniusu, 'Domov Litevců' (*Lietuvių namai*), pečuje o potomky Litevců, kteří se stali obětmi nuceného vysídlování do jiné části bývalého Sovětského svazu.

4. JAZYKOVÁ PODPORA PRO MLUVČÍ NETERITORIÁLNÍCH JAZYKŮ

Jediným neteritoriálním jazykem, který byl identifikován ve školských systémech 29 zkoumaných zemí, je romština. Obecným principem, z něhož vychází jazyková výuka dětí z romské komunity, je podpora osvojování úředního jazyka státu, která má usnadnit průběh školní docházky. Dominantní postavení úředního jazyka státu se vysvětluje tím, že existují různé formy mluvené romštiny a psaná podoba jazyka nebyla až do 70. let 20. století kodifikována. Některé země realizují i opatření na podporu mateřského jazyka romských dětí, která mají posílit jejich etnickou identitu.

Jediné země Evropské unie, které ve svých příspěvcích referovaly o zvláštních opatřeních v oblasti výuky romštiny, jsou Finsko, Německo, Rakousko a Švédsko. Ve všech kromě Finska se romština uznává jako menšinový jazyk.

V Maďarsku patří Romové k menšinám, které mají ústavní právo zřídit v rámci svých obcí územní samosprávu s rozsáhlými pravomocemi v oblasti vzdělávání (více podrobností o menšinových samosprávách v Maďarsku uvádí oddíl 2.2 této kapitoly). Protože mateřským jazykem přibližně 70 % příslušníků romské komunity je maďarština, výuka zpravidla probíhá v maďarštině a romský jazyk, kultura a dějiny se vyučují v rámci mimoškolních aktivit. V Maďarsku jsou nicméně dvě vyšší sekundární školy, v nichž je vyučovacím jazykem romština.

Česká republika, Lotyšsko, Slovinsko a Slovensko jsou další země, které podaly zprávu o realizaci zvláštních podpůrných opatření ve prospěch dětí z romské jazykové komunity. I když v Lotyšsku existuje řada škol, které nabízejí výuku v romštině a v tomto jazyce již byla vydána první učebnice, většina romských rodin dává přednost tomu, aby se jejich děti vzdělávaly ve školách s výukou v lotyštině. Ve Slovinsku školy zajišťují doplňkovou výuku, která využívá romské a slovinské učebnice. Rada odborníků na všeobecné vzdělávání schválila vzdělávací program specificky přizpůsobený potřebám romských dětí, kterým se musí řídit všechny školy, jež navštěvují romští žáci. Přítomnost romsky mluvících asistentů učitele v českých primárních školách podporuje socializaci dětí z této komunity a osvojení českého jazyka. V červnu 2000 vláda doporučila zřízení vysokoškolské katedry romského jazyka, která by tento jazyk zkoumala a vyučovala a připravovala nové učitele. V Rumunsku byly vypracovány zvláštní podklady, které mají pomoci inspektorům – příslušníkům romské komunity při dohledu nad výukou romštiny. Na Slovensku se romština používá jako pomocný jazyk, aby se dětem z romské komunity usnadnila integrace do škol s výukou ve slovenštině. V košické střední umělecké škole, kterou navštěvuje vysoké procento romské mládeže,

probíhá výuka v romštině i slovenštině. Na Univerzitě Komenského v Bratislavě, Univerzitě Konštantína Filozofa v Nitře a na Prešovské univerzitě v Prešově, které připravují učitele na výuku ve školách s převážně romsky mluvícími žáky, se pořádají specializované kursy. V Litvě, která v minulosti nehodlala zavést žádná zvláštní opatření v oblasti výuky romštiny, se v současné době vytváří příslušná učebnice.

KAPITOLA 2

HISTORICKÝ PŘEHLED

ÚVOD

První část této kapitoly podává historický přehled výuky cizích jazyků v Evropě. Oddíl 1.1 stručně popisuje vývoj v první polovině 20. století a krátce se zabývá ekonomickým a politickým kontextem, do něhož jsou vývojové trendy v oblasti výuky cizích jazyků zasazeny. Tato analýza se rovněž pokusí prokázat, že postavení cizích jazyků – a způsob jejich výuky – ovlivnila panující politická a demografická situace, která často souvisí se vznikem nových států nebo s jejich přetvářením.

Oddíl 1.2 popisuje hlavní reformy realizované během posledních zhruba 50 let. Rozděluje 29 zemí, jimiž se tato studie zabývá, do pěti geografických skupin, které se vyznačují různými modely vývoje. Bylo by však mylné pokládat je za statická uskupení. Analýza totiž srovnává situace, které se trvale vyvíjejí, a některé země tak mohou ze skupiny, do níž byly původně zařazeny, přejít do jiné.

Oddíl 2 se zabývá těmi aspekty výuky cizích jazyků, jež byly v centru hlavních školských reforem, které v průběhu posledních 30 let realizovalo 29 zkoumaných zemí. Souhrnné tabulky ilustrují tři klíčová období – 70., 80. a 90. léta 20. století – která jsou podrobena detailní analýze.

Grafy v oddílu 3 srovnávají situaci v jednotlivých zemích v roce 1974 a 1984 a ilustrují vývojové trendy v organizaci výuky cizích jazyků v Evropě. Situaci ve školním roce 1998/99 prezentují grafy v kapitole 3.

Na rozdíl od dalších kapitol této studie, v nichž je 29 zkoumaných zemí obvykle řazeno podle toho, zda jsou členy EU, ESVO/EHP nebo kandidáty EU, kapitola 2 mnohdy postupuje chronologicky, jak to vyžaduje popis historických událostí, takže můžeme jednotlivé země vyhledat podle historických odkazů.

1. PŘEHLED HLAVNÍCH REFORM

1.1. SITUACE DO POLOVINY 20. STOLETÍ

Po dlouhou dobu byla převažující jazykovou a kulturní charakteristikou evropských školských systémů výuka klasických jazyků. Výuka cizích jazyků na sekundární úrovni se začala rozvíjet až v 18. století. Od té doby několik zemí přijalo nové zákony ve snaze reformovat organizaci svého školského systému i vyučovací metody. Tento vývoj provázela zájem o cizí jazyky, které si tak našly cestu do obsahu školního vzdělávání. O tom svědčí mimo jiné německé předpisy *General-Land-Schul-Reglement für Preußen* (1763) a *Schulordnung für die bürgerliche Erziehung der Stadt- und Landschulen in Bayern* (1778). Díky těmto reformám byly do učebních plánů sekundárních škol s dosud spíše klasickou orientací zařazeny vyučovací předměty, jako jsou cizí jazyky a přírodní vědy.

Ve většině zemí však systematická výuka cizích jazyků skutečně započala až v 19. století. Zavedení nového vzdělávacího programu (*Plan Pidal*), k němuž došlo v roce 1845 ve Španělsku, tak předznamenalo počátek výuky cizích jazyků ve školách a nové postavení cizích jazyků jako vyučovacích předmětů.

V historickém kontextu je tento vývoj zcela pochopitelný, protože průmyslová revoluce a následný růst objemu obchodu vyvolaly dosud nebývalou potřebu komunikace. Obecně vzato se musely země s bohatou tradicí zahraničního obchodu jako první vyrovnat s potřebou intenzivnější komunikace s lidmi z jiných zemí. Dobrým příkladem je Nizozemsko (angličtina, němčina a francouzština byly v Nizozemsku povinnými vyučovacími předměty v sekundárním vzdělávání již od 19. století) i Belgie, kde státní sekundární školy (*athénées royales*) od roku 1863 nabízejí v zaměření ‚moderní humanitní vědy‘ tři cizí jazyky (ve Valonsku se vyučovala nizozemština, angličtina a němčina).

Nástup nacionalistických hnutí v průběhu 19. století vedl ke vzniku nových geopolitických celků, což nevyhnutelně ovlivnilo jazykové komunity žijící na stejném území. V mnoha zemích tak nadále přetrvává vícejazyčné prostředí. Příčin může být celá řada. Jedním z významných faktorů je ekonomická imigrace. V některých zemích bylo již poměrně záhy zapotřebí zajistit výuku jazyků, která by umožnila komunikaci různých populací na jejich území.

Vícejazyčné prostředí v Lucembursku, které se utvořilo působením jedinečného souboru historických okolností, bylo bezpochyby hlavním důvodem, proč se v této zemi přikládá výuce jazyků taková důležitost ⁽¹⁾. Když Belgie získala nezávislost, připojila se k ní západní frankofonní část Lucemburska. Velkovévodství se tak stalo jednojazyčnou zemí, v níž se mluvilo frankomoselským dialektem, ale v písemném styku se používala němčina. Protože však na západě a na jihu s Lucemburskem sousedí frankofonní země, zařadilo Lucemburské velkovévodství – i vzhledem ke své historické tradici – v roce 1843 francouzštinu do vzdělávacího programu *école du peuple*. V roce 1881 se pak vedle němčiny stala povinným vyučovacím předmětem i francouzština.

Nově utvořené státy se také podjaly úkolu vyučovat úřednímu jazyku jazykové menšiny. Ve Spojeném království nizozemském se od roku 1815 pro frankofonní menšinu ve Valonsku zajišťovala výuka nizozemštiny. Tento experiment však neměl dlouhého trvání. Když Belgie získala v roce 1830 nezávislost, ztratila nizozemština následně své privilegované postavení. Toto oslabení role nizozemštiny však bylo pouze dočasné, protože v průběhu 20. století znovu nabyla své prestiže a významu.

Zvláštní pozornost si zasluhuje typ zemí, kterým se v němčině říká *Vielvölkerstaat*, tj. ‚mnohonárodní stát‘. Ukazuje se, že přístup k problematice jazyků a politika jejich výuky jsou v takových zemích mnohdy velice složité. Rakousko-uherská monarchie v 19. století schvalovala výuku cizích jazyků za předpokladu, že to byly jazyky jednotlivých států tvořících císařství. Výuka dalších západních jazyků započala až mnohem později: nejprve to byla francouzština a poté na počátku 20. století i angličtina. Rakousko v roce 1620 prohlásilo němčinu za úřední jazyk. Jednotlivé národní státy, které byly v 19. století součástí monarchie, přijaly tradici výuky úředního jazyka (který byl pro určité skupiny populace cizím jazykem) jako nástroj sjednocení.

Pobaltské země jsou dalším příkladem ‚mnohonárodních států‘. Estonsko získalo nezávislost v roce 1918. Do té doby byla vyučovacím jazykem němčina nebo ruština. V období let 1918 – 1940 se ve školách příslušných jazykových menšin používaly jako vyučovací jazyky estonština, ruština, němčina a švédština. Německé obyvatelstvo zemi opustilo v roce 1938 a Švédové v roce 1944. V letech 1944 až 1989 se ruská menšina značně rozrostla.

Lotyšské dějiny poznamenala řada zvratů, v nichž hrály již od 13. století význačnou roli konflikty s Německem, Ruskem a Polskem. I Litva se střetávala s německými vojsky až do 15. století a v různých údobích svých dějin zažila německou a ruskou okupaci svého území. Podpisem Lublinské smlouvy se Litva v 16. století ocitla pod polskou nadvládou. Tyto

⁽¹⁾ I když je Lucembursko oficiálně trilingvní (úředními jazyky jsou lucemburština, němčina a francouzština), místní obyvatelstvo nicméně považuje francouzštinu a němčinu za cizí jazyky.

historické události způsobily, že národy Pobaltí byly odjakživa v kontaktu s cizími kulturami a jazyky.

Etnická skladba populace pobaltských zemí je proto dosti složitá, především díky přítomnosti početné ruské menšiny. To vedlo k vytvoření vícečetných vzdělávacích struktur, v nichž ve všech třech zemích figuruje samostatný systém ruských škol.

Některé evropské země se nikdy nemusely vyrovnávat s mnohojazyčností vyvolanou masivními přesuny obyvatelstva. Například v anglofonních zemích utvářely historický vývoj výuky cizích jazyků ve školských systémech jiné faktory. V Irsku hrály rozhodující roli dva specifické vlivy. Za prvé rozmach katolických škol v 19. století přivedl do Irska kněze, kteří se vzdělávali ve Francii, ve Španělsku a v Itálii a uchovali si vazby na kontinentální Evropu. Za druhé se v roce 1924 staly povinnými vyučovacími předměty angličtina i irština. Irština byla zařazena do obsahu vzdělávání téměř bezprostředně poté, co Irsko získalo nezávislost. Francouzština, která byla do té doby nejčastěji studovaným cizím jazykem, následně zaujala postavení třetího vyučovaného jazyka. V 18. století se francouzština stala jazykem diplomacie, ale v Anglii nedošlo k významnému pokroku v oblasti výuky cizích jazyků ve školách až do poloviny 19. století, kdy ji částečně podnítil příliv politických uprchlíků z kontinentální Evropy.

Konečně je třeba říci, že ať už výuka cizích jazyků zaujímala v evropských zemích jakkoli důležité postavení, po dlouhou dobu měla vliv pouze na žáky ve všeobecném sekundárním vzdělávání nebo na žáky, kteří se na studium v zařízeních tohoto typu a úrovně připravovali.

1.2. VÝVOJ OD ROKU 1950

Organizace evropských školských systémů prodělala v 50. a 60. letech 20. století velké změny. Tyto reformy nevyhnutelně ovlivnily výuku cizích jazyků; v evropských zemích se začala všeobecněji uznávat skutečnost, že tato výuka má zásadní význam pro všechny žáky, a od 50. let se tento pohled na věc stal postupně samozřejmostí.

Výuka cizích jazyků se však nerozvíjela lineárně a počet studujících nenarůstal stejnoměrně. Na výuku určitých jazyků a na jazykovou výuku obecně měly značný dopad politické události. Kandidátské země měly vlastní vývoj. Kolem roku 1950 se přikládala značná důležitost osvojování ruštiny, která se v té době nepovažovala pouze za jeden z mnoha cizích jazyků, ale spíše se na ni pohlíželo jako na první a někdy i jediný cizí jazyk, jemuž by se lidé měli učit. Od roku 1949 se ve většině těchto zemí ruština vyučovala již od primární úrovně. Zavedení výuky ruštiny na této úrovni vzdělávání znamenala určitá ukvapenost. V některých případech proběhlo bez náležité přípravy učitelů, bez vytvoření adekvátních učebnic či rozpracování vhodných vyučovacích metod⁽²⁾. V kandidátských zemích ruština ztratila v nedávné době své prioritní postavení a uvolnila prostor výuce jiných cizích jazyků, což odráží nové preference těchto zemí uprostřed jazykových a politických změn.

Analýza situace v jednotlivých zemích a reforem, k nimž ve 29 zkoumaných zemích došlo, odhaluje nejen řadu podobností a společných trendů, ale i rozdílů. Proto byly tyto země rozděleny do pěti geograficky vymezených skupin (z nichž některé odpovídají i jazykovým skupinám), které se vyznačují stejnými charakteristikami v oblasti vzdělávání. V rámci každé skupiny nalzáme:

- podobnou strukturu vzdělávání (povinné sekundární vzdělávání strukturované na základě společného kmenového učiva; diverzifikované typy nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání; jednotná struktura povinného vzdělávání atd.);

⁽²⁾ V Maďarsku se takto během dvou nebo tří let zvýšil počet žáků studujících ruštinu z několika tisíc (na úrovni sekundárního vzdělávání) na 350 000 (dohromady na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání). V roce 1949/50 se 2 500 učitelů „naučilo ruský vyučováním ruštiny“. Totéž se v jiném měřítku opakovalo o 40 let později, kdy se celé věkové skupiny žáků přeorientovaly na západní jazyky.

- podobný časový průběh zavedení výuky cizích jazyků (buď výsledek nedávného vývoje, nebo dlouholetá tradice);
- podobnou škálu cizích jazyků, z nichž si žáci mohou vybírat (omezená nebo široká nabídka, převaha určitého jazyka).

V některých z těchto geografických skupin je i stejná jazyková situace. Angličtina nebo němčina tak představují pojítka mezi zeměmi, v nichž jsou úředním jazykem, a tedy i převládajícím vyučovacím jazykem v příslušných školských systémech. Důvodem pro zařazení určitých zemí do jedné skupiny může být rovněž příbuznost jazyků, které náležejí ke stejné jazykové rodině či skupině, např. skandinávské jazyky v severských zemích.

V některých případech je však zařazení určité země do jedné z pěti skupin pravděpodobně oprávněně jen zčásti. Některé země se totiž vyznačují charakteristikami, které jsou příznačné pro jinou skupinu než tu, do níž byly včleněny. Na jednotlivé skupiny proto musíme pohlížet jako na otevřené celky, které se více či méně blíží vytvořenému modelu podle toho, na kterou z analyzovaných charakteristik se zaměříme.

1.2.1. Německy mluvící země a země Beneluxu

Země, které tvoří první geografickou skupinu, sdílejí řadu společných charakteristik. Zaprvé uplatňují stejné pojetí diverzifikace vzdělávání na nižší sekundární úrovni a nabízejí žákům různá zaměření studia. Existence různých typů sekundárního vzdělávání (často tří) ⁽³⁾ se datuje od 19. století a podstatně ovlivňuje výuku jazyků. Během části školní docházky absolvují žáci ve všeobecném sekundárním vzdělávání studium několika cizích jazyků (mnohdy až tři a v některých případech dokonce čtyř). Mimoto studují alespoň jeden, někdy i dva klasické jazyky (zpravidla latinu a občas i starou řečtinu). Jazyky rovněž do jisté míry určují rozdělení žáků do jednotlivých typů vzdělávání. V těchto zemích se struktura vzdělávání, která zahrnuje paralelní větve, od svého vzniku podstatně nezměnila.

Dlouholetá tradice výuky cizích jazyků je zvláště patrná na úrovni sekundárního vzdělávání všeobecného i odborného. Ve většině z těchto zemí byly cizí jazyky zařazeny jako povinné vyučovací předměty do vzdělávacího programu na primární úrovni teprve nedávno.

Co se týče nabídky cizích jazyků, žáci si celkem vzato vždy mohli vybírat z několika jazyků, přičemž postupně začali dávat přednost jazykům moderním před klasickými.

V nové Německé spolkové republice byla v roce 1948 zřízena Stálá konference ministrů školství a kultury spolkových zemí (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland - KMK*). Spolupráce spolkových zemí v rámci konference vedla ke sjednání několika dohod. V roce 1955 Dohoda o harmonizaci školského systému, známá jako Düsseldorfská dohoda, zavedla výuku prvního cizího jazyka (zpravidla angličtiny) na sekundární úrovni. V roce 1964 se tento první jazyk stal povinným předmětem ve všech typech sekundárních škol (Hamburská dohoda). Od té doby probíhala od 7. ročníku školní docházky výuka maximálně dvou cizích jazyků, a to jako nepovinných vyučovacích předmětů v *Realschule* a *Fachoberschule* a jako povinných vyučovacích předmětů na gymnáziu (*Gymnasium*); v tom se od 9. ročníku nabízí jako nepovinný předmět i třetí jazyk. V roce 1955 bylo zavedeno i *neusprachliches Gymnasium*, které se zaměřuje na cizí jazyky. V roce 1971 byly dohody pozměněny v souladu se skutečností, že v té době již byla francouzština prvním cizím jazykem vyučovaným na školách v Sársku. Francouzština tak alespoň na gymnáziu (*Gymnasium*) nabyla postavení prvního cizího jazyka.

Stálá konference (*KMK*) v roce 1993 dospěla k nové dohodě (pozměněné v roce 1996), jež se vztahuje na nižší sekundární školy. Stanovila rámcový vzdělávací program pro 5. až 9. či

⁽³⁾ Například *Hauptschule*, *Realschule* a *Gymnasium* v Německu. Existují i varianty se dvěma typy všeobecného vzdělávání, z nichž jeden ve skutečnosti sdružuje oba méně náročné typy.

10. ročník, který uvádí řadu základních vyučovacích předmětů včetně cizích jazyků na každém typu školy. Reforma vyššího stupně gymnázia (*Gymnasiale Oberstufe*) proběhla na základě dohody KMK z roku 1972 (naposledy pozměněné v roce 1997). Od roku 1997 musí žáci těchto škol před získáním závěrečného vysvědčení absolvovat ve 12. a 13. ročníku buď základní kurs (*Grundkurs*) nebo rozšířený kurs (*Leistungskurs*) cizího jazyka.

Poté, co parlamenty všech pěti spolkových zemí východního Německa přijaly školskou legislativu, byl v nich na počátku školního roku 1992/93 zaveden diferencovaný systém západního Německa. Když byla ve východních spolkových zemích *Polytechnische Oberschule* – starý systém vycházející ze společného kmenového učiva – nahrazena strukturou, která se uplatňuje ve spolkových zemích bývalého západního Německa, nevedlo to k poklesu počtu hodin věnovaných výuce jazyků u žáků *Realschule* nebo *Hauptschule*. Znovuzavedení gymnázia (*Gymnasium*) v nových spolkových zemích v roce 1991 rovněž oživilo zájem o latinu. Tento starověký jazyk tak dnes konkuruje současným cizím jazykům.

V Belgii zavedly jazykové zákony z roku 1963 v regionu hlavního města Brusel a v Německy mluvícím společenství⁽⁴⁾ výuku cizích jazyků od raného věku. Díky tomu se francouzsky a nizozemsky mluvícím dětem v Bruselu a německy mluvícím dětem ve zmíněném společenství poskytuje povinná výuka jednoho z úředních jazyků (jiného než mateřského) od 8 let věku. Děti se také mohou rozhodnout, že se ho začnou učit již ve věku 6 let. V roce 1998 rozhodlo Francouzské společenství Belgie, že bude výuka cizího jazyka v primárních školách povinná. Na sekundární úrovni došlo v 70. letech 20. století k zavedení *Enseignement rénové*, které zpřístupňuje mnoho různých vzdělávacích alternativ a umožňuje žákům, aby se v nižších sekundárních školách učili až tři cizí jazyky. Zřízení *Enseignement rénové* bylo projevem úsilí o demokratizaci sekundárního vzdělávání potlačením selekce v příliš raném věku. Proto byly zavedeny tři dvouleté stupně, *Observation*, *Orientation* a *Détermination*. Na prvním dvouletém stupni již nebylo možné rozřazovat žáky do různých typů vzdělávání. Tento systém alternativ byl zjednodušen, protože se mělo za to, že je příliš nákladný.

V Lucembursku nedošlo od roku 1912 v oblasti výuky cizích jazyků na primárních školách k žádným podstatnějším změnám. Díky mnohojazyčnosti prostředí nastala v Lucembursku situace, která je v Evropě naprosto ojedinělá: dva ze tří úředních jazyků – němčina a francouzština – jsou povinným vyučovacím předmětem od 2. ročníku primární školy. Mimoto v těchto dvou jazycích probíhá výuka dalších předmětů v učebním plánu (němčina je vyučovacím jazykem v primárních školách, zatímco v sekundárních školách ji postupně střídá francouzština).

Na sekundární úrovni došlo k realizaci reformy ve výuce jazyků v roce 1968. Ve všeobecném sekundárním vzdělávání (*Lycée*) se stala angličtina pro všechny žáky povinným předmětem (od 2. nebo 3. ročníku v závislosti na zaměření) a třetím vyučovaným cizím jazykem. V zaměření na cizí jazyky byla od 4. ročníku sekundárního vzdělávání zavedena výuka španělštiny a italštiny.

Výuku jazyků v Nizozemsku ovlivnilo ve druhé polovině 20. století značné množství změn ve školském systému. Nejvýznamnější z nich bezpochyby spočívala v přijetí zákona o sekundárním vzdělávání (*Wet op het voortgezet onderwijs*) z roku 1963, který vstoupil v platnost v roce 1968. Tento zákon vymezil různé typy sekundární školy, na něž se před rokem 1968 vztahovaly různé zákony, a vytvořil nový typ všeobecně vzdělávací školy (HAVO). Zákon stanovil, že dva cizí jazyky (angličtina a francouzština) budou povinné pro všechny žáky 1. ročníku, který je pro všechny typy sekundárních škol společný.

⁽⁴⁾ Během druhé světové války anektovalo Německo východní část Belgie (Eupen – Malmédy – Sankt-Vith), která se tak stala součástí „Říše“. V poválečném období až do přijetí jazykových zákonů v roce 1963 nebyla němčina v Belgii úředním jazykem. I když tedy primární vzdělávání probíhalo v němčině (v co největší míře s ohledem na nedostatek kvalifikovaných učitelů), vyučovacím jazykem na úrovni sekundárního vzdělávání byla francouzština (kromě hodin náboženské výchovy). V roce 1963 byla němčina uznána za jeden ze tří úředních jazyků Belgie a od té doby se situace pomalu změnila.

V roce 1985 se preprimární a primární školy spojily do jednoho celku – *basisonderwijs*, který zahrnuje osm ročníků. Díky této změně se výuka angličtiny u všech žáků zahajuje o dva roky dříve (ve věku 10 let v primární škole namísto ve věku 12 let v sekundární škole).

Na nižší sekundární úrovni bylo v roce 1993 zavedeno společné kmenové učivo, které pokrývá dva až tři ročníky. Žáci mohou postupovat různým tempem, ale školy musí zajistit, aby dosáhli cílových požadavků (*kerndoelen*). Zavedení povinné výuky dvou cizích jazyků pro všechny žáky zabezpečuje, že všechny typy vzdělávání mají v tomto ohledu stejné postavení. Požadavek se vztahuje i na předprofesní vzdělávání (VBO) během *basisvorming* (i když výjimky jsou možné).

Poválečné vzdělávací programy v Rakousku měly až do 60. let 20. století provizorní charakter. Po rozsáhlé politické debatě zavedla reforma z roku 1962 mimo jiné i *neusprachliche Gymnasium* – typ školy se zvláštním zaměřením na cizí jazyky. Od roku 1974 si ji zvolila polovina žáků v dlouhém typu všeobecného sekundárního vzdělávání.

Výuka cizích jazyků se postupně rozšířila poté, co v roce 1993 školy získaly větší míru autonomie v tvorbě učebních plánů. Polovina sekundárních škol této svobody využívá k nahrazení latiny druhým cizím jazykem, jehož výuka se tak zahajuje o dva roky dříve (ve věku 13 let místo v 15. roce věku, jak tomu bylo předtím).

Podobný vývoj byl zaznamenán i na úrovni primárního vzdělávání. Po řadě experimentů realizovaných v 70. letech byla v roce 1983 zavedena povinná výuka prvního cizího jazyka (angličtiny nebo francouzštiny) od 3. ročníku primární školy (pro žáky od 8 let věku).

Ve vývoji jazykové výuky v Lichtenštejnsku nastalo několik změn, které se dotkly pořadí vyučovaných jazyků. Na úrovni primárního vzdělávání se hlavní změna odehrála ve školním roce 1996/97, kdy se angličtina stala povinným cizím jazykem pro všechny žáky od 8 let věku. V roce 1999 byli na sekundární školy přijati první žáci, kteří se povinně učili angličtinu na primární škole. Angličtina je nyní pro všechny žáky prvním cizím jazykem.

Na sekundární úrovni byly na *Oberschule* zavedeny jako nepovinné předměty francouzština v roce 1971, následována angličtinou v roce 1974. Francouzština si zachovala postavení prvního nepovinného jazyka až do konce 80. let 20. století. Od roku 1993 je angličtina od prvního ročníku *Oberschule* předmětem povinným. V jiném typu školy, v *Realschule*, je francouzština jako jediný povinný jazyk nadále prvním cizím jazykem, jenž se na ní vyučuje. Angličtina, kterou školy tohoto typu nabízejí od 2. ročníku, dosud zůstává předmětem nepovinným. A konečně na počátku 70. let zaujala na gymnáziu (*Gymnasium*) postavení prvního cizího jazyka francouzština, která z této pozice vytlačila latinu. Angličtina si zachovává postavení třetího povinného cizího jazyka, který se vyučuje od 3. ročníku.

1.2.2. Anglofonní země

Z historických důvodů se angličtina do různé míry stala dominantním jazykem ve Skotsku, ve Walesu, v Severním Irsku a v Irské republice, i když v posledních letech došlo k oživení zájmu o místní jazyky. Dnes v nich často probíhá výuka předmětů zařazených do učebního plánu. Kromě této rozlišující charakteristiky mají anglofonní země jiné společné rysy: dvoustupňovou (primární a sekundární) strukturu vzdělávání; fakt, že výuka cizích jazyků nikdy nebyla na primární úrovni všeobecně rozšířena (o jejím zavedení rozhodují školy na základě své autonomie nebo probíhá v rámci experimentálních projektů) nebo byla na této úrovni obecně zavedena teprve nedávno (ve Skotsku); převaha francouzštiny, která byla a nadále zůstává dominantním prvním cizím jazykem, jenž se ve školách vyučuje.

V Irsku ponechalo zavedení povinné výuky irštiny méně prostoru pro další jazyky. Je třeba si uvědomit, že většina irských dětí doma nemluví irsky a v každodenním životě se s tímto jazykem dostávají jen málo do kontaktu. Irština není jejich mateřským jazykem a pro mnoho žáků je to svým způsobem druhý jazyk.

Školský zákon přijatý ve Walesu v roce 1988 požadoval zajištění výuky velštiny, která je nyní pro všechny žáky v průběhu celého povinného vzdělávání povinná. Vyučuje se jako první nebo druhý jazyk. V Severním Irsku se může na sekundární úrovni nabízet irština v rámci výuky cizích jazyků. V několika školách je irština jazykem vyučovacím.

V Anglii, ve Walesu a v Severním Irsku se výuka cizích jazyků tradičně zajišťovala pouze pro žáky s největším nadáním ke studiu, kteří navštěvovali *grammar schools*. Během 60. let 20. století se v Anglii a Walesu na sekundární úrovni rozšířila neexkluzivní *comprehensive education*, která zpřístupnila výuku jazyků všem žákům. I když v Severním Irsku byl systém *grammar schools* zachován, došlo zde v oblasti výuky cizích jazyků k podobnému vývoji. Mimoto od 60. let již není ovládnutí cizího jazyka podmínkou přijetí na vysokou školu. V Anglii, ve Walesu a v Severním Irsku až do konce 80. let 20. století neexistoval povinný obsah vzdělávání, ale školám se doporučovalo, aby většinu žáků ve věku 11–14 let vyučovaly cizím jazykům. *National Curriculum* (národní kurikulum) z roku 1988 a *Northern Ireland Curriculum* z roku 1989 předepisují, že všichni žáci sekundárních škol ve věku 11–16 let (11–14 let ve Walesu) musí studovat cizí jazyk, i když se tento požadavek následně u malého počtu žáků uplatňoval pružnějším způsobem. Navzdory oficiálním doporučením, která podporují diverzifikaci nabídky jazyků, zůstává francouzština dominantním prvním cizím jazykem, který se v Anglii, ve Walesu a v Severním Irsku vyučuje.

Z historického hlediska je situace ve Skotsku odlišná. I když je Skotsko součástí Spojeného království, vždy mělo vlastní systém vzdělávání a odborné přípravy, vlastní legislativu i ministerstvo školství. Z tohoto důvodu se skotská politika jazykové výuky liší od politiky uplatňované ve zbytku Spojeného království. Ve Skotsku se od 70. let 20. století podporovala výuka cizího jazyka u všech 12–14letých žáků. V roce 1993 se tento požadavek rozšířil a začal se vztahovat na všechny žáky ve věku 10 až 16 let. V témž roce byl zahájen program dalšího vzdělávání učitelů primárních škol, kteří si přejí vyučovat žáky od 10 let věku cizímu jazyku. Jeden cizí jazyk je pro mládež ve věku 16 až 18 let i nadále nepovinným předmětem a ve věku 14 až 18 let se mohou žáci nepovinně učit druhý cizí jazyk. Stejně jako ve zbytku Spojeného království se ve Skotsku nejčastěji vyučuje francouzština.

1.2.3. Severské země

Severské země se mimo jiné vyznačují tím, že v 60. a 70. letech 20. století zavedly jednotnou strukturu povinného vzdělávání, bez přechodu mezi primární a nižší sekundární úrovní. Závazek uplatňovat demokratické principy v přístupu ke vzdělávání a přání dát všem žákům stejnou příležitost měly v těchto zemích podstatný vliv na výuku jazyků, která se v průběhu dvou výše zmíněných desetiletí stala povinnou.

V severských zemích zaujala mezi cizími jazyky dominantní postavení angličtina a často se předepisovala jako první (nebo druhý) povinný jazyk, kterému se musí učit všichni žáci. Důležité místo ve vzdělávacích programech zemí této skupiny zaujímala rovněž němčina.

Dánsko má dlouhou tradici výuky angličtiny. Již na počátku 20. století byla angličtina nejčastěji vyučovaným jazykem v *mellemskole* (nižší sekundární vzdělávání od 6. do 9. ročníku). Po vytvoření současné *folkeskole* musí od roku 1958 všichni žáci od 6. ročníku studovat alespoň jeden cizí jazyk (ve většině případů angličtinu nebo němčinu). V roce 1970 se angličtina stala povinným předmětem již od 5. ročníku a němčina od 7. ročníku. V roce 1975 se němčina stala pro žáky od 7. ročníku nepovinným předmětem a školy začaly nabízet žákům 10. ročníku nepovinnou výuku francouzštiny. Po reformě *folkeskole* v roce 1994 je angličtina povinným předmětem od 4. do 9. ročníku. Francouzština a němčina soupeří o postavení prvního nepovinného jazyka, který musí školy nabízet žákům od 7. do 10. ročníku, a druhého nepovinného jazyka, jenž se vyučuje od 8. do 10. ročníku. Stejně jako v jiných severských zemích němčina nicméně stabilně zaujímá postavení druhého jazyka po angličtině. Na vyšší sekundární úrovni je situace stejná.

Ve Finsku hraje výuka cizích jazyků již tradičně významnou roli na sekundární úrovni, ale vytvoření jednotné struktury (*peruskoulu/grundskola*) na počátku 70. let poprvé zavedlo pro celou věkovou skupinu povinnou výuku dvou cizích jazyků (jedním z nich je finština nebo švédština, úřední jazyky země) i možnost studovat jeden cizí jazyk jako nepovinný předmět. Po obsahové reformě z roku 1985 nabízí *peruskoulu/grundskola* druhý nepovinný jazyk.

Stejně jako v pobaltských zemích hrála i ve Finsku významnou roli němčina. Po druhé světové válce začala její obliba klesat a v 60. letech zaujala postavení nejpobulárnějšího jazyka studovaného ve školách místo němčiny angličtina. Němčina si nicméně zachovává postavení druhého ‚skutečného‘ cizího jazyka.

Ve Švédsku mohly školy nabízet žákům ve věku 13 nebo 14 let výuku angličtiny či němčiny již v první polovině 20. století. Když byla v roce 1962 zavedena nová jednotná struktura (*grundskola*), stala se angličtina povinným předmětem pro žáky ve věku 10–13 let. V roce 1969 se začala výuka angličtiny zahajovat o jeden rok dříve a pokračovala až do 15 let věku. Od zavedení nového vzdělávacího programu pro *grundskola* v roce 1994 je pro žáky již od 13 let věku povinným předmětem i druhý cizí jazyk. Všichni žáci bez rozdílu si mohou poprvé vybírat mezi francouzštinou, němčinou a španělštinou⁽⁵⁾.

V Norsku probíhal vývoj školského systému a výuky cizích jazyků obdobně jako ve Švédsku: od roku 1889 se v primárních školách vyučoval jeden cizí jazyk, ale tato výuka se zajišťovala pouze pro žáky, kteří chtěli pokračovat ve studiu na sekundární škole. Tento systém selekce byl zrušen v roce 1969, kdy se angličtina stala pro všechny žáky povinným předmětem a prvním vyučovaným cizím jazykem. V letech 1950 až 1974 posílilo několik nových zákonů postavení prvního cizího jazyka, když zvýšily počet ročníků, během nichž je jeho výuka pro všechny žáky povinná. Stejně jako ve většině severských zemí se snížil věk zahájení povinného vzdělávání a současně i věková hranice pro zavedení povinné výuky cizího jazyka. Od roku 1997 se věk zahájení školní docházky snížil na 6 let, kdy také začíná povinná výuka cizího jazyka.

Zavedení povinné výuky druhého cizího jazyka pro všechny žáky se vyvíjelo ve stejném duchu. I když jedním z cílů nového vzdělávacího programu z roku 1997 je zpřístupnit všem žákům studium druhého cizího jazyka, tento jazyk i nadále zůstává nepovinným předmětem.

Islandský školský systém vždy kladl důraz na osvojování cizích jazyků vzhledem k tomu, že se islandština za hranicemi země používá jen velmi omezeně. Prvním cizím jazykem vyučovaným na Islandu, který získal naprostou nezávislost na Dánsku v roce 1944, zůstala dánština. Od konce 40. let 20. století se dánština vyučovala jako povinný předmět od 13 let věku a angličtina od 14 let věku. Na počátku 70. let se prosazovalo zahájení výuky dánštiny ve stále útlejším věku (již od 10 let). V 80. letech však bylo zahájení této výuky odloženo o jeden školní rok. Na jaře 1999 byl vydán nový rámcový vzdělávací program, v němž místo dánštiny zaujala angličtina. Výuka angličtiny jako prvního povinného cizího jazyka se bude postupně zahajovat u všech žáků ve věku 10 let, zatímco dánština se bude vyučovat od 12 let věku.

1.2.4. Středomořské země

Ve všech středomořských zemích kromě Portugalska je povinné vzdělávání rozděleno do dvou stupňů (primárního a sekundárního). Na sekundární úrovni je společný všeobecně vzdělávací program, umožňuje však určitou vnitřní diferenciaci prostřednictvím systému volitelných předmětů.

Povinná výuka cizího jazyka na primární úrovni představuje ve školských systémech středomořských zemí poměrně nový vývojový trend. V průběhu několika posledních

⁽⁵⁾ Školy mohou kromě toho nabízet i další jazyky, například finština nebo laponštinu. Žáci si rovněž mohou zvolit studium jazyka, kterým mluví doma, nebo se mohou rozhodnout, že si prohloubí znalost švédštiny, švédštiny jako druhého jazyka, angličtiny nebo znakové řeči.

desetiletí však tyto země vyvinuly značné úsilí, aby danou situaci změnily. Všechny kromě Portugalska⁽⁶⁾ a Kypru na konci 80. let nebo na počátku 90. let 20. století zavedly na primární úrovni povinnou výuku cizích jazyků. Na druhé straně v italských, řeckých a španělských programech sekundárního vzdělávání zaujímá výuka klasických jazyků významné postavení.

Mimoto všechny středomořské země kromě Řecka a Kypru, kde je povinná angličtina, nabízejí poměrně širokou škálu prvních cizích jazyků, z nichž si žáci mohou vybírat.

Ve Španělsku kompenzovala absenci cizích jazyků v učebních plánech běžného školského systému dlouholetá tradice mimoškolní výuky cizích jazyků. Na počátku 20. století (v roce 1911) zřídilo Španělsko *Escuelas Oficiales de Idiomas*, první veřejná vzdělávací zařízení, která se věnovala výhradně výuce cizích jazyků. V dané době tento typ paralelní sítě představoval ve Španělsku hlavní inovaci v oblasti jazykové výuky. Tato v Evropě ojedinělá síť akcentovala silnou motivaci k osvojení cizích jazyků. Počet zmíněných jazykových škol se během 80. a 90. let dramaticky znásobil⁽⁷⁾, takže dnes má řada malých měst a dokonce i vesnic svou vlastní *Escuela Oficial de Idiomas*. Po mnoho let *Escuelas Oficiales de Idiomas* rovněž připravovaly učitele cizích jazyků pro sekundární i univerzitní úroveň.

Od roku 1970, kdy bylo zavedeno všeobecné základní vzdělávání (*Educación General Básica – EGB*) a schváleny nové vzdělávací strategie, se stala francouzština i angličtina na prvním stupni EGB (žáci ve věku 6–9 let) nepovinným předmětem. Ve skutečnosti se však tato výuka zpravidla zahajovala až ve věku 8–9 let nebo dokonce ještě později (ve věku 10–11 let). Před rokem 1970 se ve škole učilo cizí jazyky jen málo žáků.

V souladu s trendy v preferencích žáků se změnila i nabídka cizích jazyků na sekundárních školách. Francouzština zaujímal dominantní postavení až do počátku 70. let, kdy ji z této pozice začala vytlačovat angličtina, která je nyní prvním vyučovaným cizím jazykem.

V roce 1975 se povinná výuka prvního cizího jazyka rozšířila i na nové *Bachillerato Unificado y Polivalente a Curso de Orientación Universitaria* (věkovou skupinu 14–18letých). Od té doby musí všechny školy poskytovat i nepovinnou výuku druhého cizího jazyka. Zákon o organizaci školského systému z roku 1990 poprvé stanovil, že se žáci primárních škol musí povinně učit cizí jazyk již od 8 let věku místo od 11 let.

Portugalsko v roce 1960 zavedlo pro děti ve věku 7–12 let povinnou docházku do primárních škol. V roce 1965 se délka povinné školní docházky prodloužila o dva roky. V roce 1967 se tyto další dva roky staly ‚společným přípravným stupněm pro vstup na sekundární školu‘ a v jejich průběhu se všichni žáci museli povinně učit buď francouzštinu, nebo angličtinu. Již od reformy z roku 1947 byla pro žáky *Ensino Liceal* od 11 let věku výuka cizích jazyků povinná. Tempo reformy zpomalily politické zvraty 70. let (‚Karafiátová revoluce‘). Školský zákon z roku 1986, který nabyl účinnosti ve školním roce 1987/88, prodloužil délku povinné školní docházky na devět let (plní ji žáci ve věku 6–15 let). Po vstupu zákona v platnost zavedla kurikulární reforma z roku 1989 pro žáky od 12 let věku nepovinnou výuku druhého cizího jazyka.

Rychlé změny v povinné výuce cizích jazyků ve středomořských zemích snad nejlépe ilustruje situace v Itálii. Výuka prvního cizího jazyka na nižší sekundární úrovni je pro všechny žáky povinná teprve od roku 1962, kdy byla zavedena *scuola media unica* (pro žáky ve věku 11–14 let). Ve staré *scuola media* byl první cizí jazyk povinným předmětem pouze v určitých typech vzdělávání.

⁽⁶⁾ V Portugalsku se v 70. letech museli žáci povinně učit cizí jazyk od 11 let věku, což odpovídá přípravnému stupni sekundárního vzdělávání v dřívější vzdělávací struktuře (*Ciclo preparatório do ensino secundário*). V té době byla tato úroveň součástí ISCED 2.

⁽⁷⁾ Ve školním roce 1974/75 bylo v celé zemi šest *Escuelas Oficiales de Idiomas*, zatímco v roce 1984/85 jich bylo 13 a v roce 1998/99 se jejich počet zvýšil na 176.

O třicet let později, v roce 1992, se stal jeden cizí jazyk povinným předmětem pro žáky primárních škol od 7 let věku. Nedostatek kvalifikovaných učitelů však způsobuje, že pouze 65 % škol je schopno zajistit jeho výuku; ta tedy není rovnoměrně rozšířena na celém státním území. Italové nicméně přikládají osvojování jazyků od raného věku velký význam.

V posledních desetiletích se začala výuka cizích jazyků rozvíjet i v Řecku. Až do zavedení angličtiny v letech 1955–1960 se na sekundární úrovni vyučoval pouze jeden cizí jazyk – francouzština. Ve školním roce 1992/93 byla výuka cizích jazyků zařazena do vzdělávacího programu pro primární školy (uplatňují se komplexní šestileté učební osnovy pro výuku angličtiny od 4. ročníku primární školy až po 3. ročník *Gymnasio*) a angličtina se stala povinným předmětem. Druhý povinný cizí jazyk (francouzština nebo němčina) byl na *Gymnasio* (nižší sekundární škola) zaveden v roce 1993. V roce 1996/97 byla zavedena němčina na *Lykeio* (vyšší sekundární škola). V roce 1998/99 se stal cizí jazyk na *Eniaio Lykeio* povinným vyučovacím předmětem a žáci si mohou na této úrovni vzdělávání vybírat z nabídky tří cizích jazyků (angličtina, francouzština a němčina).

Dvě země v této skupině vynikají díky dlouhé tradici výuky cizích jazyků. Ve Francii se povinná výuka cizího jazyka datuje od zřízení národního vzdělávacího systému (*Éducation nationale*) v 80. letech 19. století. V 70. letech 20. století se Francie snažila usnadnit studium a rozšířit nabídku druhého cizího jazyka, který byl ve všeobecném vzdělávání již dlouho povinným vyučovacím předmětem. V roce 1998 se druhý jazyk, kterým může být cizí nebo regionální jazyk, stal povinným vyučovacím předmětem pro všechny žáky *collège* ve věku 13–14 let. Skutečnost, že k zavedení povinné výuky cizího jazyka na úrovni primárního vzdělávání došlo teprve nedávno (v roce 1992) a dosud se postupně realizuje, spojuje Francii s ostatními středomořskými zeměmi a zdůvodňuje její zařazení do této skupiny.

Pro výuku cizích jazyků na Kypru je příznačná naprostá převaha angličtiny, která se v primárních školách od roku 1878 během britské koloniální nadvlády dokonce používala jako jazyk vyučovací. Od získání nezávislosti je angličtina na primární úrovni pro žáky od 9 let věku povinným cizím jazykem. Pokud jde o další jazyky, v učebním plánu sekundárních škol převažuje francouzština. Od roku 1996 je výuka francouzštiny povinná od prvního ročníku nižší sekundární školy, *gymnasio* (tedy v přibližně 12 letech). Do té doby byla povinným předmětem až od 14 let věku. Francouzština je povinná i na vyšší sekundární škole (*Lykeio*). Je tedy patrné, že podmínky výuky cizích jazyků jsou na Kypru z historických důvodů podobné jako v anglofonních zemích.

1.2.5. Země střední a východní Evropy

V polovině 40. let 20. století přetvořily země střední a východní Evropy své vzdělávací systémy a v mnoha případech zavedly jednotnou strukturu povinného vzdělávání zahrnující primární i nižší sekundární úroveň. Zaměřily se na výuku západních jazyků: Polsko na francouzštinu a němčinu a Maďarsko na němčinu. Ve střední Evropě se začala prosazovat i angličtina, která se v první polovině 20. století vyučovala jen zřídka. Tento stav však neměl dlouhého trvání. Kolem roku 1950 všeobecné zavedení ruštiny radikálně změnilo situaci: ruština se v celé východní Evropě (kromě Slovinska) ⁽⁸⁾ stala prvním cizím jazykem a toto postavení si zachovala po 40 let. Mezi obyvatelstvem nicméně nadále přetrvával zájem o západní jazyky, i když jejich výuka nepatřila mezi hlavní cíle školských systémů. V některých zemích, například v Polsku, tuto poptávku uspokojovala soukromá výuka, která tak mezeru v nabídce zaplnila.

V roce 1989 došlo k novému zvratu. Během několika let západní jazyky znovu nabyly postavení, o které je ruština připravila. Nebyly to však jediné jazyky, které se v nabídce škol

⁽⁸⁾ Ve Slovinsku byla ruština až do poloviny 60. let 20. století v učebním plánu pro základní školu nepovinným předmětem, i když se ji žáci jen zřídka rozhodli studovat. Od poloviny 60. let školy nabízely pouze výuku angličtiny a němčiny.

objevily. V některých zemích – v nových spolkových zemích sjednoceného Německa a rovněž v Maďarsku, Rumunsku a v menší míře i v bývalé České a Slovenské Federativní Republice – podnítila strategie zaměřená na posílení role gymnázia ⁽⁹⁾ (a nových forem tohoto typu vzdělávání) renesanci latiny.

Na druhé straně však dominantní postavení ruštiny ve školských systémech nezabránilo rozvoji paralelních sítí škol, které se specializovaly na výuku cizích jazyků. Mnohé země, například Bulharsko, Polsko, Rumunsko, bývalá Česká a Slovenská Federativní Republika (ČSFR), Estonsko ⁽¹⁰⁾, Lotyšsko ⁽¹¹⁾ a Litva ⁽¹²⁾, zřídily pro žáky s největším nadáním ke studiu jazyků vlastní paralelní systémy bilingvních škol, které na vzdělávací scéně nepřetržitě působí od 60. let 20. století. V některých kandidátských zemích mimoto vzdělávání v (nových) typech gymnázia zavedených na nižší sekundární úrovni zahrnuje zaměření, která nabízejí výuku specializovanou na cizí jazyky. V Maďarsku navštěvuje v současné době gymnázia 27 % žáků. V bývalé ČSFR poskytovaly některé nižší i vyšší sekundární školy specializovanou výuku cizích jazyků na takové úrovni, že cizí jazyk mohl být jazykem vyučovacím. Tento systém byl zachován a nabídka specializované výuky cizích jazyků od zavedení nového typu gymnázia vzrostla.

V Polsku od roku 1965 působí v pěti velkých městech bilingvní školy zaměřené na tři jazyky: angličtinu, francouzštinu a němčinu. Po reformách z roku 1990 se tato iniciativa značně rozšířila.

V Rumunsku se od roku 1968 mohly zřizovat ‚třídy s posílenou výukou cizích jazyků‘, známé též jako ‚specializované třídy‘ (ruština přestala být povinným jazykem v roce 1965). Tyto třídy, v nichž se realizuje posílená výuka francouzštiny, němčiny, angličtiny, španělštiny a italštiny, se na primární i sekundární úrovni zakládaly převážně ve velkých městech. Školský zákon z roku 1978 nicméně tento typ jazykové výuky omezil na první dva stupně sekundárního vzdělávání. V 80. letech 20. století byly specializované třídy ve všech školách zcela zrušeny a až v 90. letech se začaly v primárních i sekundárních školách znovu zřizovat. V 90. letech Rumunsko rovněž zavedlo bilingvní sekundární školy. V každém případě od 50. let 20. století žáci sekundárních škol vždy povinně studovali dva cizí jazyky.

Popularitu cizích jazyků ve Slovinsku vysvětluje řada faktorů: obchodní zájmy země, její velikost, současná mnohojazyčnost prostředí (přítomnost maďarsky a italsky mluvící menšiny) i historické jazykové vazby (Slovinsko bylo součástí Rakousko-uherské monarchie a v ‚jugoslávském období‘ jeho dějin byla vedle slovinštiny povinným jazykem i srbochorvatština). Cizí jazyky byly do učebních plánů primárních a sekundárních škol poprvé zařazeny jako povinné předměty v roce 1951. Žáci mohou studovat angličtinu, němčinu, francouzštinu a ruštinu jako první cizí jazyk. Jako druhý cizí jazyk se nabízí italština, francouzština, němčina a angličtina. Během 60. let se výběr prvního cizího jazyka prakticky omezoval na angličtinu a němčinu.

K většímu rozmachu výuky cizích jazyků došlo hlavně na vyšší sekundární úrovni. Reformy z roku 1981 zavedly čtyřleté učební plány s výrazným zaměřením na jazyky, které nabízely studium široké škály jazyků. V roce 1989 byla znovu zavedena gymnázia na nichž žáci povinně studují dva nebo tři cizí jazyky. Postavení jazyků v sekundárním vzdělávání se upevnilo v roce 1995, kdy se cizí jazyk stal jedním z povinných předmětů, z nichž se skládá nová závěrečná zkouška (*Matura*).

⁽⁹⁾ V textu se používá česká transkripce: tento typ školy se maďarsky nazývá *gimnázium*, slovensky *gymnasium*, slovensky *gimnazija*.

⁽¹⁰⁾ V roce 1962 udělilo Estonsko právo na zavedení bilingvních typů vzdělávání 12 školám. Na první pohled se jejich počet může zdát poněkud omezený. Když ho však porovnáme s počtem obyvatel (1 500 000 v roce 1978), nabývá projekt zcela nového rozměru.

⁽¹¹⁾ Bilingvní školy od 40. let 20. století.

⁽¹²⁾ Téměř 3 % žáků do roku 1989 a 10 % žáků v současné době.

2. HLAVNÍ OBLASTI REFORMY OD 70. LET 20. STOLETÍ DO SOUČASNOSTI

Jak vyplývá z předchozího oddílu této kapitoly, v 70. i 80. letech 20. století se realizovala celá řada reform, které se dotkly výuky cizích jazyků. Celkové reformy vzdělávacích soustav, které v těchto dvou dekádách proběhly, měly na oblast jazykového vzdělávání podstatný vliv.

Ve většině zemí vedly tyto významné reformy k více či méně rozsáhlým změnám vzdělávacích programů. Každá země upravila rozsah vyučovacích předmětů na té či oné úrovni vzdělávání a přitom kladla mimořádný důraz na předměty, které pro vzdělání žáků pokládala za podstatné, především na cizí jazyky⁽¹³⁾.

Během posledních 30 let nicméně určité aspekty výuky cizích jazyků prodělaly více změn než jiné, nejen díky nepřetržitým proměnám příslušných vyučovacích metod, ale i v důsledku politických, ekonomických a společenských trendů v evropských zemích.

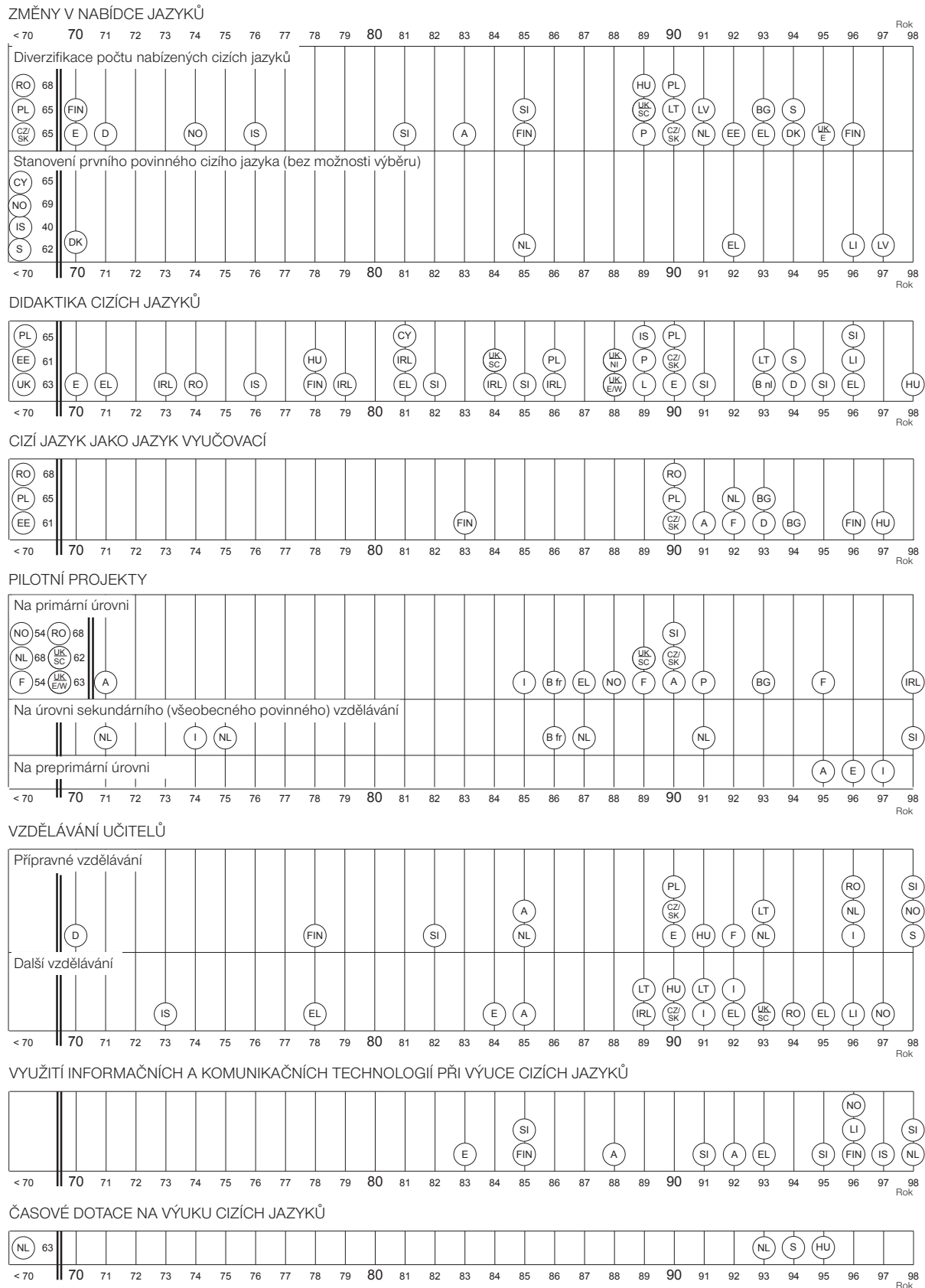
Aspekty výuky cizích jazyků, na něž se přednostně zaměřily reformy realizované během posledních 30 let, zahrnují:

- postavení výuky cizích jazyků na úrovni primárního vzdělávání;
- nabídku jazyků v rámci učebního plánu;
- didaktiku;
- používání cizího jazyka jako vyučovacího jazyka;
- pilotní projekty;
- přípravné a další vzdělávání učitelů cizích jazyků;
- využívání informačních a komunikačních technologií při výuce cizích jazyků a
- časové dotace na výuku cizích jazyků vymezené v učebním plánu.

Obrázek 2.1 podává přehled hlavních událostí ve vývoji výuky cizích jazyků na úrovni primárního a povinného sekundárního vzdělávání. Uvádí pouze data nejvýznamnějších reform, tj. těch, které podstatně ovlivnily výuku cizích jazyků. Oddíly 2.1–2.8 stručně popisují kontext a obsah těchto reform v jednotlivých zemích. Změny postavení výuky cizích jazyků na úrovni primárního vzdělávání znázorňuje obrázek 2.2 (v oddílu 2.1).

⁽¹³⁾Další informace o reformě obsahu povinného vzdělávání, srov. Eurydice, 1997a.

Obr. 2.1: Datace nejvýznamnějších změn v organizaci výuky cizích jazyků v I. 1970 až 1998. Primární a sekundární úroveň (všeobecné povinné vzdělávání)



Pramen: Eurydice

Vysvětlivka

Analyzovalo se pouze běžné primární a sekundární (všeobecné povinné) vzdělávání. Tento historický přehled nezahrnuje školy specializované na cizí jazyky, s výjimkou oddílu 2.4, který se zabývá používáním cizího jazyka jako jazyka vyučovacího. Schéma uvádí přesnou dataci pouze těch reforem, které ovlivnily výuku cizích jazyků. Oddíly 2.1–2.8 nicméně zmiňují i změny, jež nepodnítila žádná reforma ani konkrétní opatření, a proto se nedají blíže časově určit (realizovaly se např. „během 80. let 20. století“, „v polovině 90. let“ atd.).

Datace reformy, která ovlivnila několik aspektů výuky cizích jazyků, se objevuje ve všech příslušných částech schématu.

V případě pilotních projektů, které se realizovaly v průběhu několika let, schéma uvádí pouze datum jejich zahájení.

Datace reforem realizovaných před rokem 1993 se u České republiky a Slovenska shoduje, protože tyto reformy proběhly v bývalé České a Slovenské Federativní Republice.

2.1. POSTAVENÍ VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ NA PRIMÁRNÍ ÚROVNI

Všechny země změnilly postavení výuky cizích jazyků tím, že z ní učinily povinnou součást obsahu vzdělávání a snažily se prodloužit dobu, po niž se tato výuka ve školách realizuje (zpravidla snížením věkové hranice pro zahájení výuky prvního cizího jazyka) ⁽¹⁴⁾.

Obrázek 2.2 ukazuje, že jednotlivé země zavedly cizí jazyky do primárních škol v různé době. Kromě Lucemburska, kde se němčina a/nebo francouzština v primárních školách vyučuje již od roku 1912, a Německy mluvícího společenství Belgie, které tuto výuku realizuje od konce 40. let 20. století, byly průkopníky v zavádění výuky cizích jazyků od počátečních ročníků povinné školní docházky severské země. Dánsko (v roce 1958), Finsko (v roce 1970), Švédsko (v roce 1962), Island (v roce 1973) a Norsko (v roce 1969) dospěly v rámci globálních reforem svých vzdělávacích systémů k závěru, že je nezbytné, aby se žáci povinně učili jeden nebo dokonce dva cizí jazyky již od prvních ročníků školní docházky.

Rovněž je třeba zmínit, že i kandidátské země zařadily cizí jazyky do obsahu primárního vzdělávání již před dlouhou dobou. Jak bylo řečeno v oddílu 1.2.5 této kapitoly, na konci 40. let 20. století tyto země (kromě Kypru a Slovinska) ⁽¹⁵⁾ předepsaly na primární úrovni povinnou výuku ruštiny jako prvního cizího jazyka. Převážná většina z nich však v nedávné minulosti zavedla výuku jiných cizích jazyků. Nabídka cizích jazyků se rozšířila až v 90. letech 20. století.

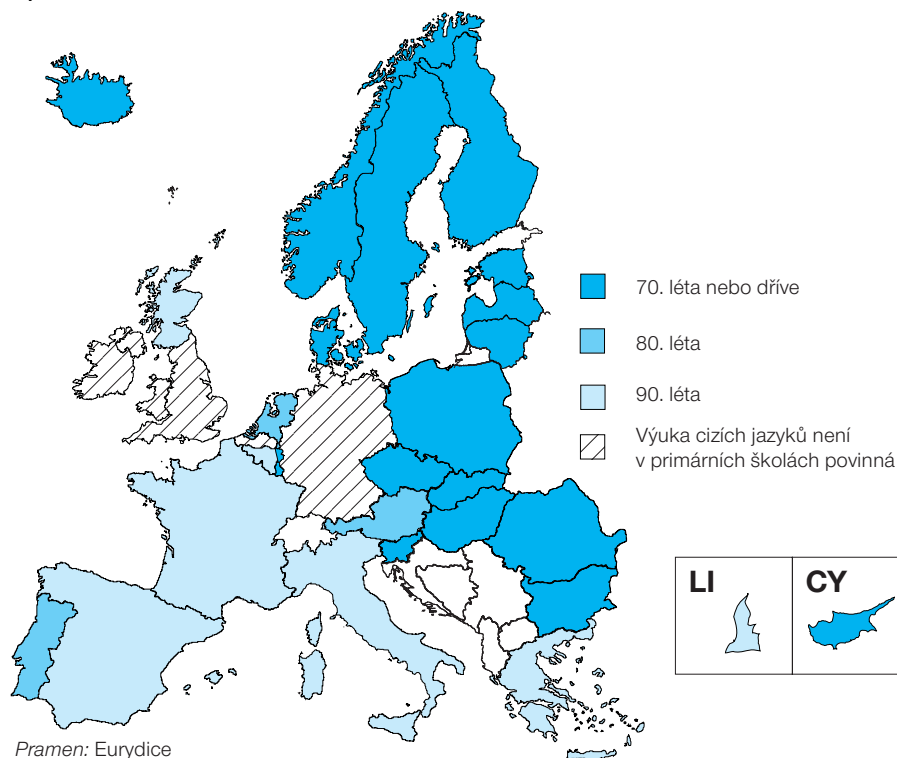
Většina členských států EU realizovala reformy, v jejichž rámci se z cizích jazyků stala povinná součást vzdělávacího programu pro primární školy, až v osmdesátých, nebo dokonce devadesátých letech 20. století. Rakousko (v roce 1983), Nizozemsko (v roce 1985) a Portugalsko (v roce 1989) zařadily cizí jazyky do skupiny základních povinných předmětů, které se vyučují na úrovni primárního vzdělávání, v průběhu 80. let. V řadě zemí podnikly orgány školské správy podobné kroky během 90. let: ve Španělsku (v roce 1990), v Řecku a v Itálii (v roce 1992), ve Francii (postupně od roku 1992), ve Skotsku (v roce 1993), v Lichtenštejnsku (v roce 1996) a ve Francouzském společenství Belgie (v roce 1998).

Některé země zajišťují výuku cizích jazyků na primární úrovni mimo rámec minimálního vzdělávacího programu. Zvláštní případ představuje Německo: na základě výsledků několika pilotních projektů doporučila Stálá konference (KMK) na počátku 70. let, aby se výuka prvního cizího jazyka zahajovala ve 3. ročníku primární školy. V roce 1994 vydala doporučení, které vyzývalo k systematictější výuce prvního cizího jazyka na primární úrovni. V ostatních zemích je výuka cizích jazyků na primární úrovni ve fázi pilotního projektu realizovaného v několika školách (Irsko) nebo se rozhodnutí o jejím případném zavedení ponechává na jednotlivých školách, které mohou své učební plány vytvářet samostatně (Vlámské společenství Belgie, Anglie, Wales a Severní Irsko).

⁽¹⁴⁾ Oddíl 3 této kapitoly obsahuje grafy, které ilustrují organizaci výuky cizích jazyků na primární a (nižší a vyšší všeobecné) sekundární úrovni ve dvou okamžicích: v roce 1974 a 1984. Situaci ve školním roce 1998/99 popisuje kapitola 3.

⁽¹⁵⁾ Na Kypru je výuka cizích jazyků na primární úrovni povinná od školního roku 1965/66 a ve Slovinsku od roku 1951.

Obr. 2.2: Zařazení prvního cizího jazyka do minimálního vzdělávacího programu na primární úrovni



Vysvětlivka

V případě zemí, které mají jednotnou strukturu povinného vzdělávání, odpovídá definice primární úrovně ISCED 1 (obvykle prvních 6 nebo 7 ročníků).

Tento obrázek nerozlišuje jednotlivé cizí jazyky zařazené do učebního plánu (v současné době nebo v minulosti). Z toho důvodu jsou kandidátské země, v nichž byl od konce 40. let první cizí jazyk (obvykle ruština) na úrovni primárního vzdělávání povinným vyučovacím předmětem, zařazeny do kategorie '70. léta nebo dříve'.

Doplňující poznámka

Portugalsko: V 70. letech bylo studium cizího jazyka povinné pro žáky od 11 let věku, což odpovídá přípravnému stupni sekundárního vzdělávání v původní vzdělávací struktuře (*Ciclo preparatório do ensino secundário*). V té době byla tato úroveň součástí ISCED 2.

2.2. NABÍDKA CIZÍCH JAZYKŮ VE VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH

Zkoumané země se intenzivně snažily zajistit co nejrozmanitější škálu cizích jazyků, jejichž výuka se v průběhu povinného vzdělávání žákům nabízí. Od konce 80. let a zejména v 90. letech byla zahájena řada iniciativ ve snaze rozšířit nabídku vyučovaných jazyků. Některé země nicméně začaly v této oblasti provádět změny již v průběhu 70. let nebo dokonce ještě dříve. V Polsku byly v rámci školské reformy z roku 1965 zahájeny experimenty, které měly podpořit osvojování východoevropských jazyků. Ve stejné době se v bývalé ČSFR po rozdělení všeobecného sekundárního vzdělávání do dvou zaměření (přírodovědného a humanitního) zavedlo v omezeném počtu škol studium cizích jazyků od raného věku. Toto opatření dalo žákům poprvé příležitost učit se ve škole jinému povinnému jazyku než ruštině. V Rumunsku začaly školy v roce 1968 nabízet výuku dalších cizích jazyků kromě ruštiny, která o několik let dříve (v roce 1965) přestala být povinným jazykem. Rozšířená nabídka cizích jazyků na nižší a vyšší sekundární úrovni zahrnovala angličtinu, francouzštinu, němčinu, ruštinu, italštinu a španělštinu.

V průběhu 70. let Německo podrobilo kritice postavení angličtiny jako prvního cizího jazyka, přinejmenším na *Gymnasium* (v novelizované hamburské dohodě z roku 1971). Podle tehdejších ministrů bylo třeba umožnit, aby se prvním cizím jazykem mohl stát kterýkoli cizí jazyk za předpokladu, že bude možné jeho výuku nabízet v různých typech vzdělávání.

Následně v gymnáziích zaujala francouzština stejné postavení jako angličtina. Od poloviny 70. let se nabídka jazyků postupně rozšířila ⁽¹⁶⁾.

Všeobecný školský zákon *Ley General de Educación* z roku 1970 zavedl ve Španělsku na první stupeň *Educación General Básica* (žáci ve věku 6–9 let) francouzštinu a angličtinu jako povinně volitelné předměty, s možností studia dalších jazyků. Ve Finsku si mohou žáci od vytvoření *peruskoulu/grundskola* v 70. letech 20. století kromě druhého úředního jazyka zvolit jako první povinný cizí jazyk buď angličtinu, němčinu, francouzštinu nebo ruštinu. Od té doby většina žáků preferovala angličtinu. V Norsku připojil národní program povinného vzdělávání z roku 1974 (M-74) němčinu, francouzštinu, španělštinu a ruštinu na seznam jazyků, které se mohou nabízet jako volitelné předměty. Na Islandu mohou školy v rámci programu povinného vzdělávání z roku 1976 nabízet žákům posledního ročníku výuku třetího jazyka (obvykle němčiny) jako volitelného předmětu.

Další země upravily nabídku jazyků ve vzdělávacích programech v **80. letech**. V roce 1983 zahájilo Rakousko v primárních školách výuku jazyků sousedních zemí. Ve Finsku se orgány školské správy snažily vést žáky k tomu, aby kromě nejpobulárnějšího cizího jazyka – angličtiny – začali studovat i další cizí jazyk, a proto jim od roku 1985 nabízejí možnost studovat ho od 5. ročníku povinného vzdělávání jako volitelný předmět. V Portugalsku rozšířila reforma z roku 1989 nabídku na tři cizí jazyky. Žáci si z nich musí vybrat jeden, který pro ně bude povinným vyučovacím předmětem na druhém stupni *ensino básico* nebo povinně volitelným předmětem na třetím stupni.

Ve Spojeném království (v Anglii a ve Walesu) požadovala řada oficiálních zpráv již od 60. let 20. století diverzifikaci výuky cizích jazyků. Programové prohlášení vlády z roku 1988 vyzvalo školy a orgány místní školské správy (*local education authorities*) v Anglii a ve Walesu, aby zajistily, že přiměřené procento žáků všech úrovní schopností bude studovat jako první cizí jazyk jiný jazyk než francouzštinu. Navzdory tomu, že legislativa zajišťuje široký výběr vyučovaných jazyků, francouzština i nadále zaujímá mezi alternativami prvního cizího jazyka dominantní postavení. Jedním z cílů nové iniciativy z roku 1995, která usilovala o vytvoření specializovaných jazykových škol v Anglii, byla i diverzifikace škály nabízených jazyků. Skotské ministerstvo od roku 1989 vybízelo orgány místní správy a školy k tomu, aby zajišťovaly výuku jiných cizích jazyků než francouzštiny.

Pokud jde o kandidátské země, Slovinsko zavedlo v roce 1981 na primární úrovni jako nepovinný cizí jazyk italštinu a v roce 1985 francouzštinu.

Zejména na počátku **90. let** podnikla celá řada zemí opatření s cílem rozšířit nabídku jazyků ve školách. V Nizozemsku zavedl vzdělávací program pro MAVO, HAVO a VWO z roku 1991 novinku: žáci si mohou zvolit španělštinu, arabštinu, turečtinu nebo ruštinu (posledně jmenovaný jazyk pouze v HAVO a VWO) jako předmět, z něhož budou vykonávat zkoušku, pokud jejich škola výuku těchto jazyků nabízí. Současně zákon omezuje počet cizích jazyků vyučovaných na nižší a vyšší sekundární úrovni na maximálně tři, aby se tak předešlo nepřiměřenému zdůraznění jazyků na úkor ostatních předmětů. Žáci nicméně nemusí skládat závěrečnou zkoušku pouze z povinných předmětů. Mohou se také rozhodnout, že navíc vykonají závěrečnou zkoušku i z cizího jazyka. Od školního roku 1999/2000, kdy byl ve všech všeobecně vzdělávacích vyšších sekundárních školách zaveden nový vzdělávací program, se nabídka cizích jazyků na HAVO a VWO rozšířila o italštinu. V roce 1994 zavedlo Dánsko v rámci reformy *folkeskole* od 7. ročníku výuku francouzštiny jako jednu z alternativ druhého cizího jazyka, kterým do té doby byla pouze němčina. Řecko rozšířilo škálu nabízených jazyků v roce 1993/94 zavedením druhého povinného cizího jazyka na *gymnasio* (francouzštiny nebo němčiny). Ve Švédsku od roku 1994 nabídka druhého cizího

⁽¹⁶⁾ V roce 2000 se nabízela výuka jedenácti cizích jazyků, které si žáci mohli zvolit jako předmět závěrečné zkoušky na sekundární škole (*Abitur*).

jazyka poprvé zahrnuje tři rovnocenné alternativy: francouzštinu, němčinu a španělštinu. Ve Finsku byl v roce 1996 zahájen pětiletý celostátní projekt diverzifikace výuky cizích jazyků (projekt *Kimmoke* 1996–2000).

V kandidátských zemích nastaly v této oblasti na počátku 90. let značné změny, které byly logickým důsledkem významných politických událostí. V Maďarsku (v roce 1989), v bývalé ČSFR, v Litvě a v Polsku (v roce 1990), v Lotyšsku (v roce 1991), v Estonsku (v roce 1992) a v Bulharsku (v roce 1993) ztratila ruština ve školských systémech své prioritní postavení a stala se jen jedním z řady cizích jazyků, jejichž výuku školy nabízejí.

V některých zemích tuto tendenci k diverzifikaci nabídky cizích jazyků nicméně vyvážily **požadavky**, které se vztahují zejména **na výběr prvního povinného cizího jazyka**. Angličtina tak nabyla prioritního postavení. Švédsko (od roku 1962), Kypr (od roku 1965), Norsko (od roku 1969), Dánsko (od roku 1970), Nizozemsko (od roku 1985), Řecko (od roku 1992), Lichtenštejnsko (od roku 1996) a Lotyšsko (od školního roku 1997/98) předepisují, že prvním cizím jazykem v průběhu povinné školní docházky musí být angličtina. V Lucembursku jsou od roku 1912 povinnými cizími jazyky na úrovni primárního vzdělávání němčina i francouzština. Na Islandu je od konce 40. let dánština prvním povinným cizím jazykem, jehož výuka se zahajuje u žáků ve věku 13 let, a angličtina druhým povinným cizím jazykem, který se vyučuje od 14 let věku ⁽¹⁷⁾.

2.3. DIDAKTIKA CIZÍCH JAZYKŮ

Orgány školské správy se rovněž zabývaly metodikou ⁽¹⁸⁾, která se má při výuce cizích jazyků uplatňovat. V tomto ohledu došlo k hlavnímu obratu v roce 1971, kdy Rada Evropy jmenovala skupinu odborníků a pověřila ji koncipováním evropského systému kumulovaných kreditů, které by v oblasti výuky cizích jazyků pro dospělé platily v různých zemích. Od toho okamžiku během celých **70. let** a na počátku let 80. Rada Evropy velmi aktivně publikovala práce svých odborníků, zejména různé ‚prahové úrovně‘, které shrnují inventář základních jazykových pojmů a funkcí, jež si musí začátečníci osvojit. Tyto publikace, které již zmapovaly několik jazyků, ovlivnily podobu učebních osnov pro cizí jazyky a příslušných učebnic v několika evropských zemích. Tyto země postupně zavedly komunikativní pojetí výuky cizích jazyků ve školách.

V řeckých učebnicích angličtiny se stále populárnější komunikativní přístup prosadil v roce 1971. V Irsku se od roku 1973 učební osnovy pro cizí jazyky několikrát přepracovávaly a byly zavedeny nové postupy hodnocení u *Intermediate Certificate*. Pokud jde o řečové dovednosti, didaktické pojetí klade důraz na vyučování a testování ústního projevu a poslechu s porozuměním. V roce 1979 Irsko uspořádalo pilotní ústní zkoušku na úrovni *Leaving Certificate*. V roce 1978 využilo Finsko výsledky práce Rady Evropy k rozpracování cílů a specifického obsahu výuky cizích jazyků ve svém národním kurikulu.

V roce 1963, tj. několik let před vydáním publikací Rady Evropy, začala ve Spojeném království (v Anglii, ve Walesu a v Severním Irsku) *Nuffieldova* nadace v rámci svého projektu tvorby školních didaktických materiálů vytvářet audiovizuální kursy ⁽¹⁹⁾ čtyř jazyků. Na konci 60. a na počátku 70. let začaly školy klást větší důraz na komunikační dovednosti než na překládání a znalost gramatiky. Ve Španělsku již všeobecný školský zákon (LGE) z roku 1970 vyzdvihl důležitost rozvíjení ústního projevu a poslechu s porozuměním.

⁽¹⁷⁾ Od školního roku 1999/2000 je místo dánštiny prvním povinným cizím jazykem angličtina. Výuka angličtiny se zahajuje u žáků ve věku 10 let, zatímco dánština (druhý povinný cizí jazyk) se vyučuje od 12 let věku.

⁽¹⁸⁾ Informace o doporučeních, která se vztahují na didaktické přístupy vymezené v současných učebních osnovách, uvádí kapitola 5.

⁽¹⁹⁾ Audiovizuální metoda umožňuje kontakt s cizím jazykem v autentické situaci, v níž použití jazyka působí hodnověrně. Žáci pochopí smysl sdělení díky vizuálnímu znázornění vztahu mezi použitými slovy, větou a kontextem – který je rovněž vizuálně vyjádřen.

Islandský program pro povinné vzdělávání z roku 1976 podtrhl důležitost porozumění promluvě jako jedné z dovedností při osvojování cizího jazyka a zařadil do celostátních zkoušek z dánštiny a angličtiny test, který hodnotí úroveň těchto dovedností. Rovněž byly zavedeny nové učební pomůcky.

V Estonsku byla v roce 1961 vydána ministerská vyhláška s cílem zlepšit výuku cizích jazyků. Vycházela ze zjištění, že úroveň komunikačních dovedností a znalosti gramatiky u žáků a kvalita používaných vyučovacích metod a přípravného vzdělávání učitelů jsou nízké. Ministerstvo navrhlo řadu opatření k nápravě této situace.

Polská reforma z roku 1965 se zaměřila především na didaktické aspekty. Zavedla auditivní metodu výuky jazyků a za nepostradatelnou součást výuky pokládala i sociokulturní aspekty. V Rumunsku se v roce 1974 začala uplatňovat metodika, která zdůrazňuje procvičování cizího jazyka ve třídě a na všech úrovních vzdělávání hojně využívá audiovizuální materiály. Maďarská kurikulární reforma z roku 1978 přinesla změnu metody používané při výuce ruštiny. Změny se týkaly cílů výuky, protože již nebylo žádoucí, aby si žáci osvojovali hodnoty socialistického režimu.

V 80. letech učební osnovy několika zemí zdůrazňovaly, že je nutné jasně vymezit didaktický přístup, který se má při výuce cizích jazyků uplatňovat. Po zmíněných událostech 70. let zavedlo Řecko v roce 1981 nové učební osnovy pro výuku anglického a francouzského jazyka, které oficiálně prosazovaly komunikativní metodu a umožnily svobodný výběr učebních materiálů zaměřených na komunikaci. V témže roce začalo Irsko uplatňovat komunikativnější přístup při koncipování zkoušek na úrovni *Leaving Certificate*. V roce 1986 byl zaveden ústní test z jazyka. K podobnému vývoji došlo i na úrovni *Intermediate Certificate*: v roce 1984 byly vytvořeny nové učební osnovy pro francouzštinu, které byly později upraveny pro výuku němčiny, španělštiny a italštiny (v případě dvou posledně jmenovaných jazyků se více zdůrazňuje gramatika). V Polsku kladla reforma učebních osnov z roku 1986 důraz na prosazování komunikativní metody.

Metody výuky cizích jazyků přezkoumávaly i další země. Lucembursko v roce 1989 zavedlo nové učební osnovy, které se používají dodnes, a spolu s nimi se objevilo i mezikulturní pojetí výuky cizích jazyků. V Portugalsku se v úvodu do cizího jazyka na prvním stupni *ensino básico*, jehož zavedení umožnila reforma z roku 1989, uplatňuje metoda založená na rozvíjení ústního projevu a porozumění promluvě a v kontextu výuky zaujímá prioritní postavení aspekt hry. Ve Spojeném království (v Anglii, Walesu a v Severním Irsku) v roce 1988 podpořilo výše zmíněné vývojové tendence zavedení *General Certificate of Secondary Education* (GCSE), které se zaměřilo na žáky všech úrovní schopností a vyzdvihlo komunikativní přístup a používání autentických učebních materiálů. *National Curriculum* a *Northern Ireland Curriculum* následně zdůraznily používání cílového jazyka jako vyučovacího jazyka. Ve Skotsku byla v roce 1984 zavedena zkouška *Standard Grade Examination*, která ze základních řečových dovedností vynesla do popředí ústní projev a poslech s porozuměním. Na Islandu zdůraznily nové kurikulární směrnice z roku 1989 osvojování komunikačních dovedností při učení se cizímu jazyku.

Pokud jde o kandidátské země, na Kypru komunikativní přístup od roku 1981 zatlačil do pozadí všechny ostatní způsoby výuky cizích jazyků ve školách. Během školního roku 1982/83 zavedlo Slovinsko změny do komunikativní metody (například začlenění evropské dimenze do výuky, které ovlivnily i metody hodnocení). V roce 1985 se dostali žáci zdarma první učebnice cizích jazyků. Slovinsko také poprvé schválilo používání knih zahraničních autorů při výuce.

V 90. letech zavedlo Vlámské společenství Belgie (1993) a Švédsko (1994) učební osnovy pro cizí jazyky formulované jen z hlediska ‚cílových požadavků‘, bez specifikace učiva. Toto

nové pojetí učebních osnov vedlo i k přehodnocení vyučovacích metod⁽²⁰⁾. V Německu byla v roce 1994 vydána nová doporučení pro primární úroveň, která vyzdvihla důležitost osvojování cizího jazyka v jazykovém kontextu sjednocené Evropy. V Německu, stejně jako v Lichtenštejnsku od roku 1996, je cizí jazyk vyučován ve 3. a 4. ročníku primární školy (a v 5. ročníku v Lichtenštejnsku) plnohodnotným vyučovacím předmětem s vlastní didaktikou. Formy učení, které kombinují hru a práci, mají žákům umožnit, aby individuálně rozvíjeli své jazykové znalosti a dovednosti. Tento přístup by měl být v souladu s metodami uplatňovanými při výuce jiných předmětů a rovněž by měl upřednostnit ústní vyjadřování, vést žáky k zapojení do výuky a opustit tradiční způsoby hodnocení. V Řecku byl do nových učebních osnov pro výuku anglického jazyka na primární a sekundární úrovni (vydaných v roce 1996) zakomponován didaktický přístup, který zdůrazňuje osobní rozvoj žáka. Dále byly navrženy určité specifické aktivity, které umožňují, aby žák při učení se jazyku čerpal ze svých osobních prožitků a zkušeností. Španělská reforma celkové organizace školského systému (LOGSE) z roku 1990 zahrnovala i změnu didaktiky cizích jazyků a explicitně zavedla komunikativní přístup.

V kandidátských zemích se během posledního desetiletí odehrály v rámci zavádění nových učebních osnov četné změny v oblasti didaktiky cizích jazyků. V České republice a na Slovensku se od roku 1990 – po zařazení nových jazyků do učebních plánů – změnilo pojetí výuky cizích jazyků, které nyní klade důraz na komunikativní přístup⁽²¹⁾. Reforma, která proběhla v roce 1990 v Polsku, povolila svobodný výběr učebních materiálů a ovlivnila i didaktický přístup k vyučování ruštiny, které se nyní více zaměřuje na komunikaci. V nových učebních osnovách pro cizí jazyky, které byly zavedeny v Litvě během let 1993–96, je prioritou osvojení praktických a funkčních jazykových dovedností. Na rozdíl od dřívějších centrálně koncipovaných učebních osnov toto nové pojetí poprvé umožňuje předávat informace o kultuře a společnosti mluvčích vybraného cizího jazyka a klade důraz na demokratické hodnoty.

Ve Slovinsku byly nové učební osnovy z roku 1991 vypracovány s ohledem na doporučení Rady Evropy, zejména na Společný evropský referenční rámec pro jazyky (*Common European Framework of Reference*)⁽²²⁾ a na Evropské jazykové portfolio (*European Language Portfolio*)⁽²³⁾. Tyto iniciativy Rady Evropy akcentují takové pojetí studia jazyků, které pokračuje i po završení vzdělávací dráhy. Slovinské školské orgány se rovněž zabývaly otázkou učebnic: v roce 1995 byly schváleny učebnice, které rozlišují různé stupně obtížnosti při osvojování dovedností v cizím jazyce. O rok později, v roce 1996, již byly k dispozici tři alternativní učebnice angličtiny, z nichž dvě byly zahraniční a jednu vytvořili slovinští autoři. Právě ta zdůraznila mezikulturní aspekty výuky angličtiny.

Základní národní kurikulum zavedené v Maďarsku v roce 1998 navrhuje inovační didaktické přístupy k výuce cizích jazyků. Doporučuje školám, aby žáky rozdělávaly do malých skupin. V praxi se žáci rozřazují do skupin podle úrovně svých schopností. Tato organizace výuky učitelům umožňuje, aby v hodinách cizích jazyků uplatňovali účinnější metodiku. Národní kurikulum vymezuje postupné a flexibilní úrovně ovládnutí jazyka.

2.4. CIZÍ JAZYK JAKO VYUČOVACÍ JAZYK

Prioritní postavení, které se připisuje osvojování cizích jazyků, vedlo některé země k realizaci iniciativ, jež se zaměřují na bilingvní vzdělávání a konkrétněji na vyučování jednoho nebo

⁽²⁰⁾ Informace o současných učebních osnovách viz kapitola 5.

⁽²¹⁾ Komunikativní přístup byl na počátku 90. let zaveden do praxe i v Estonsku.

⁽²²⁾ Nástroj plánování, který umožňuje mezinárodní srovnání cílů a metod a rovněž hodnocení výuky cizích jazyků.

⁽²³⁾ Tvoří ho jazykový pas, jazykový životopis a jazykové album. Je opatřeno logem Rady Evropy a zaznamenává formální kvalifikace držitele a jeho zkušenosti s osvojováním cizích jazyků. Cílem této iniciativy je přispět k mobilitě občanů v rámci Evropy vytvořením nástroje, který zaznamenává celoživotní učení se jazykům a dává mu tím hodnotu.

více předmětů v cizím jazyce ⁽²⁴⁾. Německy mluvící společenství Belgie v této souvislosti představuje zvláštní případ. Od konce 40. let byl jeho školský systém založen na společném užívání němčiny i francouzštiny jako vyučovacího jazyka jednotlivých předmětů v učebním plánu. Z politických, socioekonomických a geografických důvodů se tato obecná politika podpory bilingvismu (od raného věku) nikdy nezměnila. Status quo pomohl zachovat i další faktor, který souvisí se vzděláváním. Většina žáků z tohoto regionu, kteří pokračují ve vzdělávání na terciární úrovni, totiž nastupuje na vysoké školy ve Francouzském společenství Belgie.

Během **60. a 70. let**, a dokonce ještě dříve, vytvořila řada kandidátských zemí pro žáky s vynikajícími studijními výsledky paralelní soustavy bilingvních škol. Systémy bilingvního vzdělávání v Bulharsku, v bývalé ČSFR, v Estonsku, v Litvě, v Lotyšsku, v Polsku a v Rumunsku nabízely výuku některých předmětů, jako je například zeměpis, literatura, dějepis, ekonomie, matematika a dokonce chemie, v jednom nebo více jazycích odlišných od vyučovacího jazyka v běžném školském systému. V průběhu 90. let se zmíněné země této formy vzdělávání, která se zaměřuje na žáky s nejlepšími vzdělávacími výsledky, vzdaly ve prospěch demokratičtějšího systému. Bilingvní výuku zpřístupnily všem žákům v rámci všeobecného vzdělávání za předpokladu, že úspěšně složí přijímací zkoušku (v některých případech je rozhodnutí ponecháno na jednotlivých školách).

V České republice a na Slovensku se od roku 1990 začaly otevírat všeobecně vzdělávací sekundární školy, které nabízejí bilingvní vzdělávání. V těchto zemích byla v roce 1990 zřízena bilingvní gymnázia, v nichž část výuky probíhá například v němčině, angličtině, francouzštině, italštině a španělštině. V Polsku umožnila reforma z roku 1990 otevření bilingvních škol, zejména ve větších městech. V Rumunsku byl v roce 1990 na primární a nižší sekundární úrovni zaveden intenzivní program výuky jazyků: v omezeném počtu škol se měla realizovat intenzivnější výuka angličtiny, francouzštiny a němčiny (tj. více vyučovacích hodin v menších skupinách). Školy, které se do tohoto programu chtěly zapojit, musely splnit řadu kritérií, například disponovat kvalifikovanými učiteli. Ve stejném roce byl na vyšší sekundární úrovni zaveden bilingvní program; jednotlivé kombinace zahrnovaly výuku ve francouzštině, angličtině, němčině, italštině a španělštině. Bulharsko zavedlo v roce 1993 a 1994 nové učební osnovy pro osvojování cizích jazyků od raného věku. Žáci, kteří se podle nich učili, mohli později (na úrovni všeobecného sekundárního vzdělávání) absolvovat výuku nejazykových předmětů probíhající v příslušném jazyce. Vyhláškou z roku 1997, která následovala po experimentální fázi započaté již v roce 1985, uznalo Maďarsko bilingvní školy jako vzdělávací instituce. Vyhláška rozlišuje bilingvní školy, které nabízejí výuku v menšinových jazycích, a školy, v nichž výuka probíhá v cizích jazycích.

Některé země Evropské unie, například Francie, Rakousko, Nizozemsko a Finsko, rovněž podnikly iniciativy v oblasti bilingvního vzdělávání, a to zejména v **90. letech**. V Německu se však bilingvní vzdělávání na úrovni (nižšího a vyššího) sekundárního vzdělávání realizovalo již od konce 60. let. Tyto formy vzdělávání kladou větší důraz na výuku cizích jazyků a zahrnují výuku některého předmětu, například společenskovedního, v cizím jazyce. Francouzsko-německý vzdělávací program zavedený v roce 1993, který směřuje k získání německé kvalifikace *Allgemeine Hochschulreife* i francouzské kvalifikace *baccalauréat*, představuje zvláštní variantu této bilingvní koncepce. Možnost takového vzdělávání začíná být v jednotlivých spolkových zemích běžně dostupná.

V roce 1992 vytvořila Francie *sections européennes*, které nabízejí výuku řady nejazykových předmětů v cizím jazyce. Na příslušném vysvědčení o získání *baccalauréat* je zvláštní zmínka, že daný žák absolvoval tuto formu vzdělávání. Zmíněné *sections européennes* se vyznačují několika originálními rysy: vazbou na vzdělávací projekt školy ve formě charty,

⁽²⁴⁾ Některé informace obsažené v tomto oddílu se vztahují i na úroveň všeobecného vyššího sekundárního (tj. nepovinného) vzdělávání.

kteřá má zajistit spolupráci mezi pedagogickým a administrativním personálem a provázanost vzdělávacích a kulturních iniciativ. V roce 1991 zahájilo v Rakousku příslušné ministerstvo projekt, který podporoval používání angličtiny jako vyučovacího jazyka (*Englisch als Arbeitssprache*) dalších předmětů. V Nizozemsku se od roku 1992 zřizovaly bilingvní školy na primární i sekundární úrovni. Ve Finsku umožnil školský zákon zřizující *peruskoulu/grundskola* již v roce 1983 používání cizího jazyka při výuce jiných předmětů. Úřady věnují více pozornosti bilingvnímu vzdělávání od roku 1990. V roce 1996 byl schválen celostátní projekt diverzifikace výuky cizích jazyků, který se zaměřuje v první řadě na bilingvní vzdělávání (projekt *Kimmo* 1996–2000).

2.5. PILOTNÍ PROJEKTY

Orgány školské správy si uvědomily, jak je důležité ověřit schůdnost určitých typů výuky cizích jazyků před jejich všeobecnějším zavedením. Tyto testy se často realizují ve formě pilotních projektů, tj. experimentálních projektů, které jsou časově omezeny a alespoň částečně se financují z veřejných zdrojů (na jejich financování se podílejí orgány školské správy). Zmíněné orgány rozhodují o tom, kolik škol a které školy se do projektu zapojí a jak staří žáci se do výuky zapojí. Tyto experimenty se obvykle systematicky hodnotí.

2.5.1. Primární úroveň

Právě na primární úrovni se realizovalo nejvíce takových experimentů, které byly navíc zahájeny dříve než na ostatních úrovních vzdělávání. Osud četných iniciativ, k jejichž rozmachu došlo v **60. a 70. letech** 20. století, závisel na pozitivním či negativním vyhodnocení jejich účinnosti. V řadě spolkových zemí Německa byly v 70. letech zahájeny experimenty s výukou cizích jazyků od raného věku. Hlavní principy výuky zahrnovaly napodobování cizího jazyka, vytváření vhodných situací a rozvíjení základních dovedností v mluveném jazyce (poslechu s porozuměním a ústního projevu) a čtení. Na základě výsledků těchto experimentů vypracovala Stálá konference (KMK) doporučení, jejichž cílem bylo zařadit první cizí jazyk do učebního plánu pro 3. ročník primární školy (žáci ve věku 8–9 let). Povinná výuka cizích jazyků na primární úrovni však dosud nepředstavuje normu.

Ve Francii se v letech 1954–1989 realizovala řada různých experimentů s výukou cizích jazyků od raného věku, která se zaváděla na úrovni CE2, CM1 a CM2 (žáci ve věku 8–11 let) a rovněž na úrovni preprimárního vzdělávání (děti ve věku 4 a 5 let). Do tohoto experimentu se však zapojila pouze 2 až 3 % dětí dané věkové skupiny. Děti se učily hlavně angličtinu a němčinu a příslušní učitelé byli dobrovolníci. Při výuce v primárních školách se uplatňovaly integrované audiovizuální metody (zaměřené na mluvený jazyk a výslovnost) a na úrovni preprimárního vzdělávání se kombinovala jazyková výuka s tělesnými aktivitami. V letech 1974 a 1980 byla provedena dvě hodnocení, která prokázala, že experimentální výuka měla pouze omezený efekt. Zjištěné výsledky nijak nnesvědčily o tom, že by žáci *collège* dosáhli významnějšího pokroku, především proto, že učitelé cizích jazyků na úrovni *collège* neberou příliš v úvahu předchozí znalosti a dovednosti, jež si žáci osvojili, ani jejich zkušenosti získané v procesu učení. I učební osnovy a učebnice pro první ročníky *collège* tyto zkušenosti žáků prakticky ignorovaly. Situace se nyní očividně zlepšuje díky nedávnému rozhodnutí zavést během pěti let v počátečních ročnících povinnou výuku cizího jazyka, který se bude napříště pokládat za plnohodnotný vyučovací předmět v učebním plánu primární školy.

V letech 1968–1982 se v Nizozemsku realizovala experimentální výuka angličtiny v posledních dvou ročnících primárních škol (žáci ve věku 10–12 let) v Utrechtu a v Doetinchemu. Následně se v roce 1985 angličtina stala v primárních školách povinným předmětem. V Rakousku byl v roce 1971 zahájen pilotní experiment, který v regionálním

měřítka zavedl výuku cizího jazyka do primárních škol. Hodnocení z roku 1976 prokázalo, že žáci dosáhli největšího pokroku v rozvíjení poslechu s porozuměním.

Jedna z iniciativ v této oblasti, která vzbudila velkou pozornost, byla zahájena ve Spojeném království (v Anglii a ve Walesu) v roce 1963. Pilotní projekt, v jehož rámci se žáci primárních škol od 8 let věku vyučovali francouzštině, zřídilo ministerstvo školství za podpory Rady škol (*Schools Council*), orgánů místní školské správy (*local education authorities*) a *Nuffieldovy* nadace. Projekt známý pod názvem *French from Eight* vyvolal takové nadšení, že na počátku 70. let zařadila francouzštinu do svých učebních plánů odhadem jedna třetina všech primárních škol. Státní nadace pro pedagogický výzkum (*National Foundation for Educational Research – NFER*), která projekt posuzovala a výsledky svého hodnocení zveřejnila v roce 1974, nicméně dospěla k závěru, že ze všeobecného zavedení tohoto typu studia jazyků od raného věku neplyne žádný podstatný přínos, a od záměru se upustilo. Od té doby bylo ponecháno na uvážení orgánů místní školské správy (*local education authorities*) a škol, zda se má v této výuce pokračovat nebo ne. Zpráva NFER tvrdila, že žáci, kteří se učili francouzštině od osmi let, následně nevykazovali žádná ‚podstatná‘ zlepšení výkonu v porovnání s žáky, kteří se jí začali učit až v jedenácti letech. Jedinou oblastí, v níž dosáhli vyššího stupně dovednosti, byl poslech s porozuměním. Na sekundární úrovni bylo zjištěno, že výuka francouzštiny od raného věku zpravidla negativně ovlivnila průběh výuky dalších cizích jazyků. Jednak upevnila postavení francouzštiny jako dominantního cizího jazyka, jednak bylo více žáků při vstupu na sekundární školu přesvědčeno, že se jejich další studium cizích jazyků netýká. V roce 1977 zveřejnila *Nuffieldova* nadace opačné stanovisko k projektu, kterým reagovala na podle svého mínění přehnaně negativní hodnocení NFER. Ve stejném období (1962–67) se ve Skotsku realizoval pilotní projekt zavedení francouzštiny do primárních škol. Hodnocení vedlo k závěru, že projekt nesplnil očekávání především kvůli nedostatku prostředků.

Cílem finských pilotních projektů z konce 60. let bylo zavést výuku cizího jazyka v prvních ročnících *peruskoulu/grundskola*.

Na Islandu se v 70. letech zkoumala výuka cizích jazyků na úrovni primárního vzdělávání. U žáků ve věku 10–12 let se realizovala experimentální výuka dánštiny a angličtiny. Následně došlo k reorganizaci výuky těchto dvou jazyků tak, aby se postupně zahajovala v ranějším věku. V Norsku proběhla v letech 1954–1974 řada experimentů, zejména v oblasti výuky angličtiny v průběhu povinného vzdělávání.

Experimenty v oblasti výuky cizích jazyků na primárních školách, které se uskutečnily v Rumunsku během let 1968–1970, vedly k realizaci obecné politiky v letech 1970–1978. Po dvanáctileté přestávce se v roce 1990 výuka cizích jazyků na úrovni primárního vzdělávání znovu stala běžnou praxí.

V **80. letech** došlo v této oblasti pouze k nepatrnému pokroku. Za zmínku nicméně stojí opatření realizovaná ve Francouzském společenství Belgie, v Řecku, v Itálii, ve Skotsku a v Norsku. Během školního roku 1986/87 zahájilo Francouzské společenství Belgie krátký experiment, v jehož rámci se všechny děti ve věku 10 až 12 let začaly učit nizozemštinu. Projekt neuspěl kvůli nedostatku kvalifikovaných učitelů s příslušnou oborovou aprobací. V Řecku začala ve školním roce 1987/88 experimentální výuka cizích jazyků (francouzštiny a angličtiny) v primárních školách. V Itálii byl v roce 1985 vytvořen projekt *ILSSE (Insegnamento delle Lingue Straniere nella Scuola Elementare)* s cílem zavést výuku cizích jazyků do primárních škol.

Ve Skotsku byl zahájen nový projekt výuky cizího jazyka v primárních školách v roce 1989. Následně se v roce 1993 tento typ výuky (zaměřený na děti ve věku 10–12 let) zavedl všeobecně.

V Norsku zahájila Rada pro povinné vzdělávání v letech 1988–1991 projekt, v jehož rámci se u malého počtu žáků zavedla výuka druhého cizího jazyka, která se pokoušela zdůraznit autonomii subjektu učení a docílit toho, aby žáci převzali odpovědnost za své studium cizího jazyka. V rámci tohoto experimentu probíhala výuka francouzštiny, ruštiny, španělštiny a němčiny. Doba původně vymezená na jeho realizaci se postupně prodlužovala, aby měl projekt šanci přinést pozitivní výsledky. Experiment se pokládal za úspěšný.

V **90. letech** začalo několik evropských zemí zavádět výuku cizího jazyka od prvních ročníků povinné školní docházky. V rámci Evropské unie se tyto projekty realizovaly v Německu, ve Francii, v Irsku, v Rakousku a v Portugalsku. V Německu byla v 90. letech zahájena řada experimentů, které si kladly za cíl zařadit cizí jazyky do učebního plánu již od prvních ročníků primární školy.

Za dobrý příklad toho, jak se některé země pokoušejí v širším měřítku zavést výuku cizích jazyků na základě předběžných experimentů, může sloužit vývoj ve Francii. Pilotní projekt realizovaný v letech 1989–1992 vedl k postupnému zavedení skutečného ‚iniciačního‘ typu výuky, která v současné době probíhá u všech dětí ve věku 10 let a u více než poloviny dětí ve věku 9 let ⁽²⁵⁾. Nabízené jazyky – převážně angličtinu a němčinu – vyučovali učitelé z *collège*, učitelé primárních škol nebo externí odborníci, jejichž kvalifikace byly prověřeny. Od školního roku 1991/92 se škála nabízených jazyků postupně rozšířila.

Současně se ve školním roce 1995/96 začal u dětí ve věku 7 let vyučovat úvod do cizích jazyků ve formě každodenních patnáctiminutovek, který klade důraz na komunikativní aspekt učení. Cizí jazyk vyučuje třídní učitel, pokud se tohoto úkolu dobrovolně ujme. V roce 2000 rozhodl ministr, že se výuka cizích jazyků postupně zavede na nižším stupni primárního vzdělávání. ⁽²⁶⁾

V této souvislosti je třeba zmínit i Rakousko a Slovinsko jako příklady zemí, které plánují všeobecné zavedení výuky cizích jazyků na základě výsledků experimentů. V Rakousku byl v roce 1990 zahájen pilotní projekt, v jehož rámci se měla zavést výuka cizího jazyka od 1. ročníku primární školy (u dětí ve věku 6 let), aby tak žáci rozvíjeli své jazykové dovednosti od útlého věku ⁽²⁷⁾. Slovinské ministerstvo realizovalo ve školním roce 1990/91 projekt zaměřený na žáky ve věku 8–9 let. Hodnocení projektu (provedené v roce 1997) bylo pozitivní a cizí jazyk začaly do svých učebních plánů zařazovat další primární školy ⁽²⁸⁾.

Další země nejprve realizovaly pilotní projekt a poté nechaly školy, aby se samostatně rozhodly, zda výuku cizích jazyků do svých učebních plánů začlení. Například v Portugalsku zahájilo ministerstvo školství ve školním roce 1991/92 experimentální program, díky němuž se žáci na 1. stupni *ensino básico* dostali do kontaktu s cizími jazyky. V rámci tohoto projektu může každá škola – v závislosti na svých zdrojích a právu samostatně rozhodovat o podobě učebního plánu – využívat služeb učitelů sekundárních škol a dalších externích pracovníků, aby výuku jazyků zajistila.

Nedávný projekt realizovaný v Irsku (v roce 1998/99) si klade za cíl umožnit žákům určitého počtu primárních škol, aby se učily cizímu jazyku.

V kandidátských zemích byly na počátku 90. let zahájeny pilotní projekty, v jejichž rámci probíhala v prvních ročnících povinného vzdělávání výuka jednoho nebo více cizích jazyků. V Bulharsku se takový projekt začal realizovat v roce 1993, v bývalé ČSFR v roce 1990 a v Polsku na počátku 90. let.

⁽²⁵⁾ Tato výuka je všeobecně zavedena od školního roku 2000/01.

⁽²⁶⁾ Do roku 2005 se toto opatření bude vztahovat na všechny žáky od posledního stupně preprimárního vzdělávání, takže žáci budou moci zahájit studium druhého cizího jazyka ihned po přijetí na *collège* (ve věku 11 let).

⁽²⁷⁾ Tato výuka bude všeobecně zavedena od školního roku 2002/03.

⁽²⁸⁾ Tato výuka bude všeobecněji zpřístupněna od školního roku 2003/04. Od té doby bude první cizí jazyk povinným předmětem od 9 let věku a druhý cizí jazyk bude nepovinným předmětem od 12 let věku.

2.5.2. Sekundární úroveň

Na sekundární úrovni, kde se výuka cizích jazyků stala běžnou praxí již před dlouhou dobou, se během posledních třiceti let realizovalo jen málo pilotních projektů. Orgány školské správy se zabývaly spíše otázkami, které souvisejí se zahájením jazykové výuky v ranějším věku, než ověřováním nových vyučovacích metod na vyšších úrovních vzdělávání. V roce 1974 se Itálie nicméně rozhodla otestovat zavedení druhého cizího jazyka a vydala vyhlášku, která umožňovala nižším sekundárním školám experimentovat s jeho výukou. Od 80. let se již druhý cizí jazyk nevyučoval pouze experimentálně, ale školy ho podle vlastního uvážení mohly nabízet jako volitelný předmět.

Experimenty, které se v 70. a 80. letech realizovaly v Nizozemsku s cílem diverzifikovat nabídku jazyků, vedly k tomu, že se v roce 1991 oficiálně rozšířila nabídka cizích jazyků ve vzdělávacím programu pro sekundární školy a v seznamu předmětů závěrečné zkoušky. Experimentálně se vyučovala ruština (od roku 1971), španělština (od roku 1975) a arabština a turečtina (od roku 1987).

Ve školním roce 1986/87 Francouzské společenství Belgie krátce experimentovalo se současným studiem dvou cizích jazyků v 1. ročníku sekundární školy (nizozemštiny a angličtiny nebo němčiny), ale tato iniciativa narazila na silné protesty (další zátěž pro žáky, nebezpečí, že se jim dva jazyky budou plést).

V nedávné době (v roce 1998) zřídilo Slovinsko experimentální program výuky druhého cizího jazyka u žáků ve věku 11–15 let.

2.5.3. Preprimární úroveň

Na preprimární úrovni se tyto experimenty realizovaly teprve nedávno a pouze ve velmi malé skupině zemí. V Rakousku zavádí 30 % vídeňských mateřských škol výuku angličtiny pro děti ve věku 3–5 let v rámci experimentu, který byl zahájen v roce 1995. Ve Španělsku byl na základě dohody mezi španělským ministerstvem školství a Britskou radou ve školním roce 1996/97 zahájen program, v jehož rámci obě země současně vydají žákům po završení povinné školní docházky doklad o vzdělání. Tento program umožňuje výuku angličtiny od 3 let věku po celou dobu povinné školní docházky. V této fázi se do něj zapojuje pouze malý počet preprimárních škol.

V Itálii byl ve školním roce 1997/98 zahájen pilotní projekt, který si kladl za cíl zasvětit děti předškolního věku do cizího jazyka. Má zajistit, aby byly děti v kontaktu s jazykem 30 minut denně pět dní v týdnu.

Experimenty v oblasti výuky cizích jazyků realizované orgány školské správy často provázely výzkum na celostátní úrovni nebo byly součástí takového výzkumu, aby tak výsledky projektu byly vědecky podloženy. K hlavním otázkám, jimiž se úřady v této souvislosti zabývají, mimo jiné patří měření výkonu žáků v daném jazyce (přičemž jsou vymezeny dovednosti, jež si mají osvojit, a navrženy adekvátní nástroje hodnocení) a identifikace a odstranění slabých stránek systému. V současnosti snad nejvíce investují do výzkumu jazykové výuky kandidátské země. Za příklad může sloužit Bulharsko, Česká republika a Slovensko, protože všechny tři země v roce 1998 zadaly celostátní výzkum.

2.6. VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Jednotlivé aspekty výuky cizích jazyků popsané výše v této kapitole bezpochyby ovlivnily vývoj učitelské profese⁽²⁹⁾. Změny v postavení jazykové výuky a ve způsobu její organizace

⁽²⁹⁾ Kapitola 4 podrobně popisuje současné charakteristiky typických kvalifikací a praxi, nábor a přípravné a další vzdělávání učitelů cizích jazyků, kteří působí na úrovni primárního a všeobecného sekundárního vzdělávání.

a množství inovačních pedagogických experimentů přiměly učitele jazyků, aby si osvojovali vyučovací strategie, které jsou v poslední době stále složitější. Četné změny, které nastaly v 90. letech v důsledku reformy v oblasti výuky cizích jazyků, měly na učitele značný dopad.

Obecně vzato jsme od druhé poloviny 80. let svědkem globální restrukturalizace přípravného vzdělávání učitelů (zejména učitelů působících na primární úrovni) ⁽³⁰⁾, kterou provázejí změny ve strukturní organizaci vzdělávání a vytváření nových institucí, jež připravují budoucí pedagogy. Tyto změny šly ruku v ruce s úpravami stávajících nebo s koncipováním zcela nových studijních programů.

2.6.1. Přípravné vzdělávání učitelů

V průběhu posledních 30 let určité faktory, zejména změny učebních osnov, ovlivnily i přípravné vzdělávání učitelů cizích jazyků. V některých případech se změny studijních programů soustředily na dokonalé ovládnutí cílového jazyka, zatímco v jiných případech se věnovala větší pozornost pedagogické přípravě budoucích učitelů. Od **60. let** se začal v programech přípravného vzdělávání učitelů ve Spojeném království klást důraz na komunikativní přístup a na využívání nových technologií. Změny těchto programů reagovaly na nutnost vyškolit učitele tak, aby dokázali vyučovat žáky všech úrovní schopností.

Jako příklad vývoje, k němuž v této oblasti došlo v **70. letech**, může sloužit Německo. Právě ve zmíněném desetiletí prošlo vzdělávání učitelů cizích jazyků v této zemi rozhodujícími změnami. Do té doby bylo zaměřeno převážně filologicky a zdůrazňovalo historický vývoj jazyka, znalost jeho nejstarších forem a textů, původních dokumentů a jejich srovnávání se zahraniční literaturou. V 70. letech příslušné orgány přezkoumaly vzdělávání učitelů cizích jazyků s ohledem na změny ve společnosti, na pokrok, k němuž došlo v každé oblasti jejího života, i na rostoucí tlak mezinárodní konkurence.

Toto přezkoumání přimělo Vědeckou radu (*Wissenschaftsrat*) vydat doporučení, která se vztahovala na celý systém vzdělávání učitelů. Ve svém *Strukturplan* z roku 1970 doporučila Německá rada pro vzdělávání (*Deutscher Bildungsrat*) zavedení studijních programů, které by se více soustředily na učitelské povolání, a to nejen ve druhé fázi přípravy (*Vorbereitungsdienst*), ale i během první. Vzdělávání učitelů cizích jazyků se rozšířilo, aby obsáhlo i příslušnou oborovou didaktiku a odbornou přípravu zaměřenou na osvojování daného jazyka. Žádoucí forma vzdělávání učitelů byla orientována profesně, vědecky a společensky, aby dokázala reagovat na potřeby společnosti. Přání založit vzdělávání učitelů na vědecké bázi se v některých spolkových zemích projevilo přeměnou *Pädagogischen Hochschulen* v instituce, jež nabízejí širší škálu studijních možností a pokládají se za rovnocenné vysokým školám, nebo – v jiných spolkových zemích – začleňováním *Pädagogischen Hochschulen* do vysokých škol, k němuž docházelo až do 80. let.

Ve Finsku se obsah vzdělávání učitelů reformoval ve druhé polovině 70. let po zavedení jednotné struktury povinného vzdělávání. V roce 1978 byly vydány různé vyhlášky o akademických titulech v oblasti pedagogiky a humanitních věd (včetně cizích jazyků). Hlavním cílem reformy bylo zvýšit odbornost učitelů v aprobačních předmětech a v příslušné oborové didaktice. Zvláště významným aspektem reformy bylo vytvoření souběžného modelu přípravy učitelů s oborovou aprobačí.

Pokud jde o **80. léta**, Rakousko zavedlo v roce 1985 povinné studium angličtiny na *Pädagogischen Akademien*, které vzdělávají budoucí učitele primárních škol. Ve stejném roce se v Nizozemsku stal cizí jazyk poprvé v historii země povinným předmětem na primární úrovni. Současně byla do přípravného vzdělávání učitelů primárních škol zařazena jako povinný studijní předmět angličtina.

⁽³⁰⁾ Další informace o reformách, které se týkaly učitelů, srov. Eurydice, 1997a.

Na Islandu byl na konci 80. let do obsahu didaktiky začleněn zvláštní kurs vyučování cizího jazyka.

Ve Slovinsku se v roce 1982/83 změnila učební osnovy cizích jazyků v tom smyslu, že se v nich začal uplatňovat komunikativní přístup k výuce. Novým vyučovacím metodám se následně přizpůsobily studijní programy učitelství.

Nejvíce změn se odehrálo v **90. letech**. V rámci reformy LOGSE z roku 1990 zavedlo Španělsko specializaci pro učitele, kteří v primárních školách vyučují všem předmětům: *Maestro en la especialidad en lengua extranjera*. To změnilo jejich profesní profil, protože se z nich stali učitelé s aprobací pro výuku cizích jazyků.

V rámci zavedení vysokoškolských pedagogických institutů (*Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* – IUFM v roce 1992 a v souladu s uplatňováním zákona o vzdělávací politice z roku 1989 došlo i ve Francii ke změnám v oblasti vzdělávání učitelů cizích jazyků. Poptávka po učitelích, kteří ovládají cizí jazyk, přiměla IUFM upravit vzdělávací nabídku. V mnoha případech IUFM nabízejí svým studentům kurs, který je připraví na nepovinný test z jazyka při konkursní zkoušce na místa učitelů. Úspěšní absolventi této zkoušky mohou doplnkově studovat cizí jazyk a vzdělávat se i v didaktice cizích jazyků. Učitelé s aprobací pro výuku cizích jazyků se tak rekrutují z řad absolventů většiny IUFM.

V Itálii byl v roce 1996 v rámci reformy přípravného vzdělávání učitelů preprimárních, primárních a sekundárních škol (zákon z roku 1990) vydán prezidentský dekrét. Pro uchazeče o povolání učitele cizího jazyka na primární úrovni předepisuje povinné studium cizího jazyka v délce nejméně tří let.

V Nizozemsku mělo na vzdělávání učitelů cizích jazyků vliv zavedení základního sekundárního vzdělávání, k němuž došlo v roce 1993. Příslušný studijní program byl upraven a aktualizován a přitom se kladl důraz na komunikativní přístup. V rámci aktualizace byly do obsahu vzdělávání začleněny i informační a komunikační technologie.

O tři roky později (v roce 1996) zavedl nizozemský ministr školství *Process Management Lerarenopleidingen* (řízení procesu transformace vzdělávání učitelů) s cílem koncipovat inovační program, který by pokrýval jak studijní programy HBO pro učitele primárních škol, tak i studijní programy HBO pro učitele nižších sekundárních škol. V roce 1998 byl vytvořen společný studijní program pro instituty, které poskytují přípravné vzdělávání učitelů primárních a nižších sekundárních škol. Od té doby ho dobrovolně aplikují všechny instituce, které připravují budoucí učitele. Společný studijní program vychází ze základních dovedností, které musí začínající učitel mít, a je koncipován tak, aby pokrýval přibližně 70 % přípravy. Protože výuka angličtiny představuje 3 % učebního plánu primárních škol, bylo navrženo, aby se v souladu s tím 3 % studijního programu učitelství pro primární školy věnovala tomuto jazyku. Tento záměr se realizoval v podobě jednoho modulu angličtiny v hlavním programu a dvou nebo tří modulů pro studenty, kteří se specializují na výuku ve vyšších ročnících. Pokud jde o výuku angličtiny, v přípravě učitelů zaujímá prioritní postavení didaktika a méně pozornosti se věnuje samotnému ovládnutí jazyka⁽³¹⁾. Nový studijní program učitelství pro nižší sekundární školy zahrnuje společnou část celé přípravy učitelů cizích jazyků, která prioritně zdůrazňuje upevnění a rozvíjení pedagogických dovedností. Novým prvkem je zařazení pedagogické praxe do časnější fáze přípravy.

Ve Švédsku byly v roce 1994 zavedeny nové vzdělávací programy pro povinné vzdělávání (v jednotné struktuře) i vyšší sekundární vzdělávání, které zahrnovaly zahájení povinné výuky druhého cizího jazyka u žáků ve věku 12–13 let. To mělo za následek změny v přípravném vzdělávání učitelů, které byly formálně zakotveny v novém studijním programu z roku 1998. Studenti učitelství, kteří měli působit v rámci jednotné struktury, si mohli vybrat

(31) *Process Management Lerarenopleidingen* byl zrušen.

ze dvou alternativ: přípravu zaměřenou na výuku v 1.–7. ročníku *grundskola* nebo ve 4.–9. ročníku. V obou případech se mohou budoucí učitelé rozhodnout, zda se budou specializovat na švédštinu nebo na cizí jazyky.

V Norsku začal na podzim roku 1998 platit nový rámcový program přípravy učitelů. Angličtina je sice doposud pouze nepovinným studijním předmětem, ale k nejdůležitějším změnám došlo v oblasti praktické přípravy. Program přidělil větší počet kreditů pedagogice a klade menší důraz na didaktické aspekty.

Pokud jde o kandidátské země, v České republice a na Slovensku se od 90. let 20. století rozšířila nabídka studijních programů učitelství a obsah vzdělávání prošel podstatnými změnami, které odrážely nové požadavky v oblasti didaktiky. Aby se vyhovělo poptávce po učitelích jazyků, byly na přechodnou dobu zavedeny na vysokoškolské úrovni jednooborové studijní programy. Polská reforma z roku 1990 zmodernizovala vzdělávání učitelů zavedením nové sítě pedagogických fakult, které nabízejí tříleté studijní programy učitelství cizích jazyků. Reforma na těchto fakultách zajistila takovou organizaci studia, která vyvažuje všechny aspekty vzdělávání. Téměř 45 % času se věnuje zvyšování úrovně ovládnutí cizího jazyka, 25 % času se vymezuje na studijní předměty, které patří k učitelské profesi, 20 % na všeobecné vzdělávání a 10 % na volitelné předměty. Nové studijní programy věnují stejnou pozornost kulturním aspektům, historii, zeměpisu a institucím cílové země jako studiu jazyka a pedagogických disciplín. Jako volitelné předměty fakulty nabízejí studium dalších aspektů kultury a ekonomiky dané cizí země a obchodních aplikací cizího jazyka. V Maďarsku financovalo ministerstvo od roku 1991 zrychlené tříleté studijní programy učitelství angličtiny, němčiny, francouzštiny, italštiny a španělštiny, které uskutečňují vysoké školy a pedagogické instituty.

V roce 1993/94 začaly v Litvě pedagogické instituty, které dříve zajišťovaly vzdělávání učitelů preprimárních a primárních škol, nabízet rovněž studium učitelství cizích jazyků pro nižší sekundární úroveň. V roce 1995 byly schváleny předpisy, jimiž se řídí přípravné vzdělávání učitelů, i příslušné kvalifikační požadavky. V Rumunsku byly v roce 1996 do tříletých programů přípravného vzdělávání, které uskutečňují pedagogické instituty, zařazeny kursy cizích jazyků.

Ve Slovinsku ⁽³²⁾ zavedl nový studijní program pro budoucí učitele primárních škol, kteří hodlají vyučovat cizí jazyky, v roce 1998 studijní specializaci na výuku ve 3. a 4. ročníku primární školy. V současné době probíhá reforma vzdělávání učitelů.

2.6.2. Další vzdělávání učitelů

Během posledních 30 let věnovala většina zemí zvláštní pozornost podpoře dalšího vzdělávání učitelů cizích jazyků. Snahy vytvořit programy dalšího vzdělávání učitelů se zintenzivnily v **70. a 80. letech 20. století**. V Řecku byl pro učitele angličtiny a francouzštiny v roce 1978 zaveden nepovinný dvouletý program dalšího vzdělávání v cizích jazycích. Vytvoření pedagogických center, k němuž došlo v roce 1984 ve Španělsku, zajistilo učitelům přístup ke kvalitnějšímu dalšímu vzdělávání. Tato střediska také začala pořádat kursy pro učitele cizích jazyků. O několik let později byla taková centra zřízena i v Portugalsku. V Irsku podnítilo zavedení *Junior Certificate* (v roce 1989) vytvoření celostátního programu dalšího vzdělávání, který se zaměřuje na učitele, v jejichž aprobačních předmětech došlo k vývoji. Právě to byl případ učitelů cizích jazyků. V Rakousku mají od roku 1985 učitelé primárních škol, kteří během svého vysokoškolského vzdělávání neabsolvovali žádné jazykové kursy, příležitost rekvalifikovat se v *Pädagogischen Instituten*. Více než 90 % z nich tuto možnost využilo.

⁽³²⁾ Od roku 1994 mohou primární i sekundární školy zaměstnávat asistenty specializované na cizí jazyky, aby při výuce pomáhali učitelům cizích jazyků.

Na Islandu začalo ministerstvo školství v 70. letech pořádat zvláštní kursy dalšího vzdělávání pro učitele cizích jazyků, kteří působí na úrovni povinného vzdělávání. V roce 1973 převzaly odpovědnost za zajištění těchto kursů pedagogické instituty.

Pokud je o **90. léta**, v Itálii byla v roce 1991 přijata ministerská vyhláška, která měla usnadnit zavedení výuky povinného cizího jazyka na primární úrovni v následujícím roce. Vyhláška umožnila, aby byla výuka cizího jazyka svěřena odborným učitelům primárních škol, kteří museli za tímto účelem absolvovat příslušné další vzdělávání. Ve stejném roce se začal v Řecku uskutečňovat nový rámcový program dalšího vzdělávání učitelů, který zahrnoval i povinný tříměsíční kurs dalšího vzdělávání pro všechny učitele cizích jazyků. V roce 1995 byl rovněž zaveden nepovinný čtyřicetihodinový kurs. Ve Skotsku se od roku 1993 (kdy bylo doporučeno, aby všechny primární školy poskytovaly výuku cizího jazyka) realizuje specifický program dalšího vzdělávání. Zaměřuje se na učitele primárních škol a klade důraz na aktivní používání cizího jazyka v interakci se žáky.

V Lichtenštejnsku se učitelům primárních škol, kteří získali vzdělání na zahraničních vysokých školách, na nichž angličtina není povinným studijním předmětem (např. v některých švýcarských kantonech), od roku 1996 nabízejí kursy angličtiny a studijní stáže v anglofonních zemích. V Norsku byl v listopadu 1997 zahájen program, který měl učitele cizích jazyků podnítit k tomu, aby se procvičovali v cílových jazycích.

A nakonec je třeba zmínit, že kandidátské země zřídily programy rekvalifikace učitelů ruštiny, aby kompenzovaly nedostatek učitelů jiných jazyků. Bývalá ČSFR pro učitele ruštiny zajistila rekvalifikační program v roce 1990. V Litvě byl první takový rekvalifikační program zahájen v roce 1989. Zaměřoval se na učitele s oborovou aprobací, kteří se měli přeškolit na učitele anglického jazyka. V roce 1991 byly schváleny předpisy, které upravují systém dalšího vzdělávání a program rekvalifikace učitelů. Od té doby se realizuje dosud platný program, díky němuž se velké množství učitelů ruského jazyka přeškolilo na učitele angličtiny a němčiny. V Maďarsku byl v roce 1990 zahájen šestiletý program rekvalifikace učitelů ruštiny k výuce středoevropských nebo východoevropských jazyků.

V Rumunsku došlo od roku 1994 v oblasti dalšího vzdělávání učitelů cizích jazyků ke změnám, které se soustředily na taková témata, jako jsou například nové technologie, zavádění nových učebních osnov pro jazyky a nových metod hodnocení nebo příprava nových učebnic.

2.7. VYUŽITÍ INFORMAČNÍCH A KOMUNIKAČNÍCH TECHNOLOGIÍ

Audiovizuální didaktická technika, například zvukové a obrazové nahrávky a televizní vysílání v cílovém jazyce, byla po mnoho let hlavním podpůrným prostředkem výuky cizích jazyků. I když se ve školách dosud hojně využívá, mnoho zemí pokládá potenciální přínos počítačové technologie za ještě významnější a investuje stále více prostředků do vytváření softwaru, který podporuje vyučování a učení.

V průběhu posledního desetiletí vydala většina evropských zemí doporučení, která prosazují používání informačních a komunikačních technologií ve školách. Učitele vybízejí k tomu, aby při výuce všech předmětů nové technologie využívali.

Stále více zemí začalo uplatňovat nové technologie v didaktice cizích jazyků a některé již stanovily konkrétní opatření v tomto směru. Například Španělsko zahájilo v roce 1983 komplexní projekt v oblasti nových technologií, který podporuje jejich využívání při výuce na primární i sekundární úrovni, zejména při výuce cizích jazyků. V Rakousku byly do studijního programu z roku 1988 informační technologie poprvé zařazeny jako předmět. Pomocí nových technologií se vytvářejí cvičení, která slouží k výuce základních předmětů, například prvního cizího jazyka, matematiky, němčiny a latiny, s využitím počítače. V roce 1992 se

orgány školské správy rozhodly vyučovat informační technologie prostřednictvím předmětů, jako je například angličtina, němčina a matematika. Od roku 1993 podniklo i Řecko opatření na podporu aplikace nových technologií při výuce cizích jazyků. Učitelům, především na sekundárních školách, poskytuje příslušný software. Ve Finsku byl v roce 1996 zahájen celostátní projekt zaměřený na informační a komunikační technologie, ale jejich používání ve skutečnosti doporučovalo již národní kurikulum z roku 1985. V Nizozemsku bylo využívání informačních a komunikačních technologií výslovně zmíněno v nových cílových požadavcích (*kerndoelen*) pro primární i sekundární úroveň z roku 1998.

V Lichtenštejnsku se při výuce cizích jazyků používají nové technologie od roku 1996, kdy byla na primární úrovni zavedena povinná jazyková výuka. Norské ministerstvo školství financovalo od roku 1996 tříletý výzkumný program zaměřený na uplatnění nových technologií při výuce cizích jazyků. Na Islandu byl zvláštní program dalšího vzdělávání, který se týká využívání nových technologií při výuce cizích jazyků, zahájen v roce 1997, i když se v této oblasti pořádaly některé kursy již dříve.

Ve Slovinsku se při hodinách cizích jazyků používaly první počítače v roce 1985. Od počátku 90. let se v této oblasti realizovalo několik iniciativ (v roce 1991, ve školním roce 1995/96 a 1998/99).

2.8. ČASOVÉ DOTACE PŘEDMĚTU CIZÍ JAZYK

Na úvod je třeba zmínit, že každá země v určitém okamžiku zkoumaného období změnila časové dotace vymezené pro výuku cizích jazyků. V průběhu posledních 30 let se podíl této dotace v celkovém učebním plánu obecně zvýšil. Některé země změnily počet vyučovacích hodin věnovaných výuce cizích jazyků v 60. a 70. letech. V Nizozemsku předepsal zákon o sekundárním vzdělávání z roku 1963 (v platnosti od roku 1968) minimální časovou dotaci tří cizích jazyků, které se vyučují na HAVO a VWO (angličtiny, francouzštiny a němčiny), a dvou jazyků, které nabízí MAVO (angličtiny a francouzštiny). Školy se mohou samostatně rozhodnout, jak tuto časovou dotaci rozloží na celou délku příslušného typu vzdělávání.

Za zmínku stojí zejména to, že během posledního desetiletí byly přepracovány učební plány, aby se vyčlenil větší prostor pro výuku druhého cizího jazyka. Například Švédsko při zavádění nových učebních plánů v roce 1994 pokládalo za nezbytné věnovat více času výuce druhého povinného cizího jazyka. V jiných zemích se začaly uplatňovat flexibilnější učební plány, do nichž se dají snáze zařadit další cizí jazyky. Kupříkladu Nizozemsko po zavedení základního vzdělávání v roce 1993 nahradilo stávající minimální dotaci doporučenou časovou dotací, kterou tvoří celkový doporučený počet vyučovacích hodin daného jazyka během celé délky základního vzdělávání. V případě angličtiny to znamená, že doporučená minimální časová dotace předmětu anglický jazyk (a anglická literatura na HAVO a VWO) činí 280 padesátiminutových vyučovacích hodin během tříletého cyklu *basisvorming* ve všech typech škol. Rozhodnutí, jak se tato časová dotace rozdělí do ročníků, je ponecháno na školách. Také v Maďarsku jsou od roku 1995, kdy bylo zavedeno národní základní kurikulum, učební plány flexibilní a počet vyučovacích hodin přidělených cizím jazykům se tedy může zvýšit, nebo naopak snížit.

Existují však případy, v nichž si okolnosti vynutily redukci počtu vyučovacích hodin přidělených na výuku jazyků. Na počátku 80. let Island snížil časovou dotaci dánštiny a angličtiny (která předtím značně narostla díky rozhodnutí z roku 1973 vyučovat těmto jazykům mladší žáky). Počet vyučovacích hodin přidělených na výuku těchto jazyků se od té doby nezměnil.

3. GRAFY ILUSTRUJÍCÍ ORGANIZACI VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ V LETECH 1974 A 1984

Níže uvedené grafy, které zachycují situaci v letech 1974, 1984 a 1998 ⁽³³⁾, ilustrují změny v organizaci výuky cizích jazyků na úrovni preprimárního, primárního a všeobecného (nižšího a vyššího) sekundárního vzdělávání, k nimž došlo během posledních třiceti let. Ukazují, v jakém věku se v rámci učebních plánů u žáků zahajuje výuka cizích jazyků, a znázorňují i postavení vyučovacího předmětu cizí jazyk, tj. zda je povinným či povinně volitelným předmětem nebo zda se vyučuje experimentálně ⁽³⁴⁾.

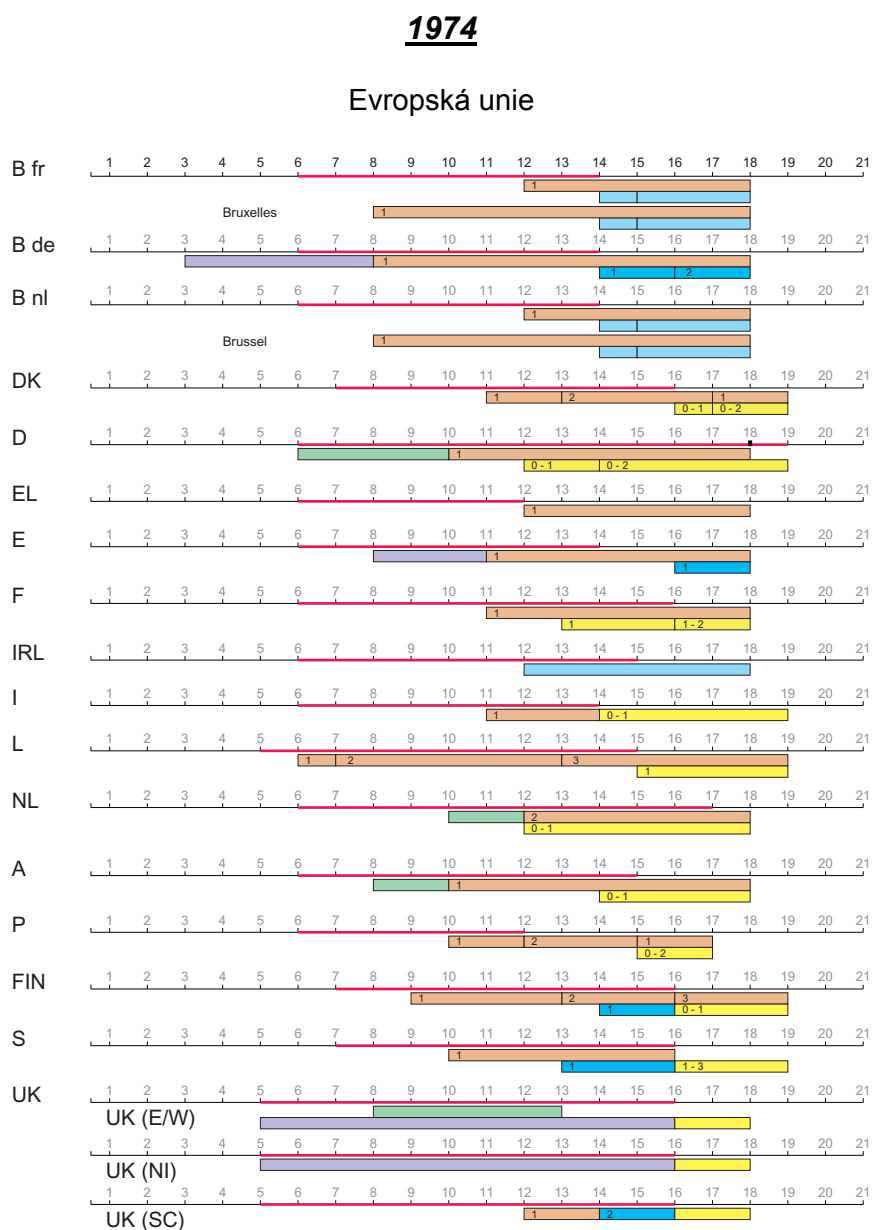
V průběhu tří desetiletí, na něž se grafy vztahují, stanovily všechny zkoumané země s výjimkou Irska, že se všichni žáci v určitém úseku povinného vzdělávání musí **povinně** učit alespoň **jeden cizí jazyk** (oranžová políčka v grafech). Pokud jde o výuku prvního povinného cizího jazyka, byla situace v roce 1974 a 1984 prakticky stejná. Žáci se obecně začínali učit cizí jazyk až po dovršení 10 let věku; výjimku představuje Belgie (Německy mluvící společenství a region hlavního města Brusel), Lucembursko a Finsko, kde se výuka cizích jazyků odjakživa zahajovala ve velmi raném věku (v Belgii u žáků ve věku 8 let, v Lucembursku u žáků ve věku 6 let a ve Finsku u žáků ve věku 9 let). Zahájení výuky cizích jazyků v raném věku je rovněž typické pro řadu kandidátských zemí. V roce 1974 a 1984 zajišťovaly tyto země výuku jednoho povinného cizího jazyka od počátečních ročníků primární školy, v pobaltských zemích dokonce od 1. ročníku. Ve většině těchto zemí se jednalo o ruštinu, která byla v běžném školském systému povinným vyučovacím předmětem. Na Kypru, v Rumunsku a Slovinsku se však v té době vyučovaly jako povinný předmět jiné cizí jazyky.

V porovnání se dvěma předchozími dekádami došlo v roce 1998 k velkým změnám. Ve většině zemí EU a ESVO/EHP se o několik let snížil věk, v němž se zahajuje povinná výuka prvního cizího jazyka. V některých zemích, například v Řecku, Španělsku, Itálii, Lichtenštejnsku a Norsku, proběhly reformy, díky nimž se žáci dostávají poprvé do kontaktu s cizím jazykem o tři nebo dokonce o čtyři roky dříve než předtím. Naopak v kandidátských zemích, zejména pobaltských, bylo zahájení výuky prvního cizího jazyka značně oddáleno. Povinnou výuku ruštiny zahajovanou v 1. ročníku primární školy vystřídal v těchto zemích svobodný výběr cizího jazyka, který je povinným vyučovacím předmětem pro všechny žáky ve věku 9–11 let. Tuto změnu vyvolalo zrušení požadavku, aby se žáci učili ruštinu od raného věku.

⁽³³⁾ Graf zachycující situaci ve školním roce 1998/99 naleznete v oddílu 1 kapitoly 3

⁽³⁴⁾ Definice povinného vyučovacího předmětu, povinně volitelného předmětu a předmětu vyučovaného v rámci pilotního projektu, viz ‚Návod k interpretaci grafů‘ v příloze ke kapitole 3.

Obr. 2.3: Organizace výuky cizích jazyků na úrovni preprimárního, primárního a všeobecného sekundárního vzdělávání

**Doplňující poznámky**

Španělsko: Část grafu, která se vztahuje na vyšší sekundární vzdělávání (na žáky ve věku 14–18 let), zachycuje situaci v roce 1975.

Německo: Všeobecná povinná školní docházka, tj. vzdělávání v prezenční formě (*allgemeine Schulpflicht*), končí ve věku 15 let ve dvanácti spolkových zemích a ve věku 16 let ve čtyřech zbývajících. Studium s částečnou prezencí (povinná docházka do *Berufsschule*) končí ve věku 18 let ve dvanácti spolkových zemích (černá tečka na červené lince v grafu) a ve věku 19 let ve čtyřech zbývajících.

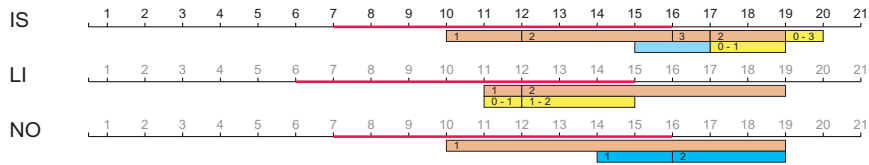
Rakousko: Žluté políčko představuje *Fremdsprachliche Gymnasia* (gymnázia specializovaná na výuku cizích jazyků), v nichž se v daném roce vzdělávalo téměř 50 % všech žáků gymnázií. V ostatních typech sekundárních škol se žádný druhý cizí jazyk nevyučoval.

Spojené království (E/W/NI): Před zavedením *National Curriculum*, k němuž došlo po přijetí příslušných právních předpisů z roku 1988 (1989 v Severním Irsku), neexistovaly ve školách žádné povinné vyučovací předměty kromě náboženské výchovy. Většina sekundárních škol nicméně žákům doporučovala, aby studovali cizí jazyk alespoň od 11 do 14 let věku. Pro žáky ve věku 16–18 let nebyl nikdy zákonem předepsán obsah vzdělávání. Žáci si mohli svobodně vybírat vyučovací předměty ze vzdělávací nabídky dané školy. Většina škol na této úrovni vzdělávání nabízela výuku jednoho nebo více cizích jazyků.

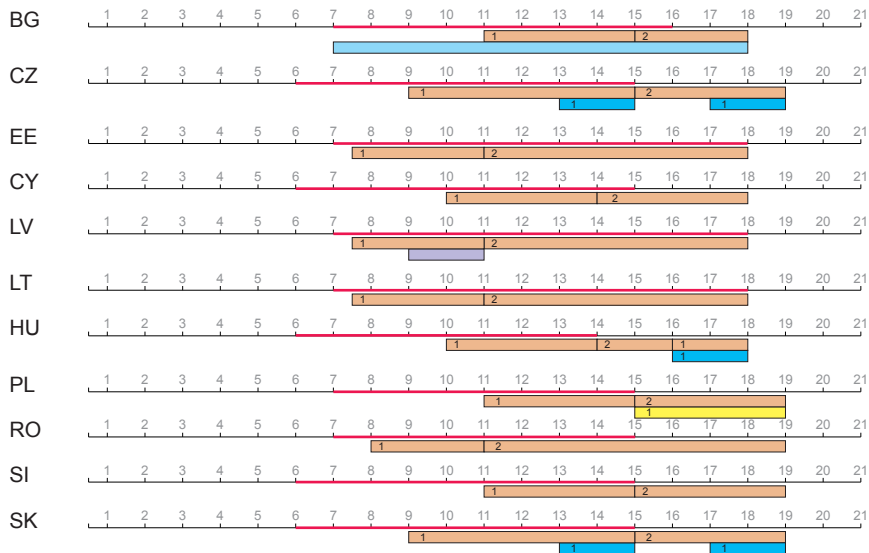
Spojené království (SC): Protože Skotsko nezavedlo národní kurikulum, neexistovaly ani povinné vyučovací předměty (což se týká i cizích jazyků). Většina škol nicméně žákům doporučovala, aby ve věku 12 až 14 let studovali cizí jazyk. Pro žáky ve věku 16–18 let nebyl nikdy zákonem předepsán obsah vzdělávání. Žáci si mohli svobodně zvolit pět předmětů z nabídky dané školy.

1974 (pokr.)

ESVO/EHP



Kandidátské země



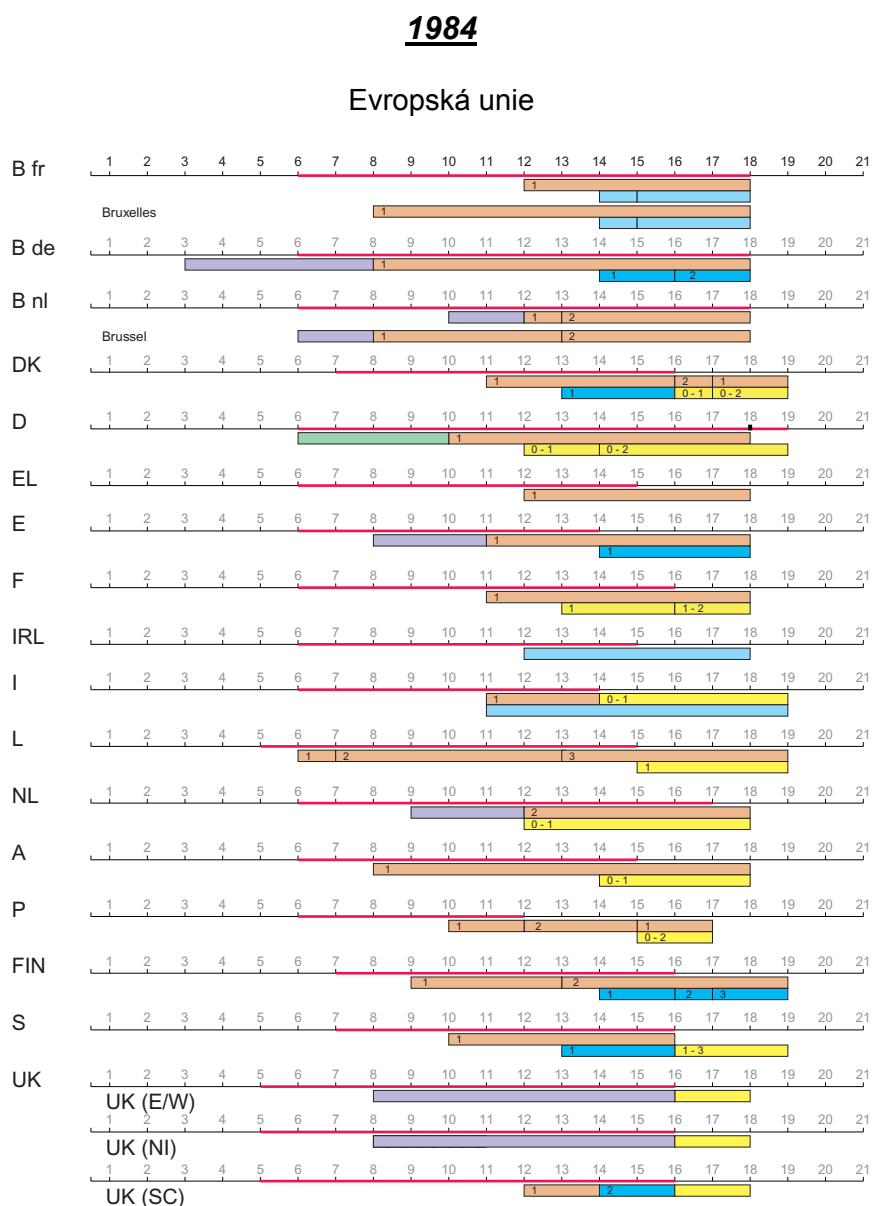
Povinný předmět:	Postavení cizích jazyků závisí na typu vzdělávání a/nebo oborovém zaměření studia
Povinně volitelný předmět:	Pilotní projekt
- Všechny školy musí nabízet výuku cizího jazyka	Kurikulární autonomie škol
- Školy se mohou samostatně rozhodnout, zda budou výuku cizího jazyka nabízet	
Počet cizích jazyků	Povinná školní docházka (plná nebo částečná)

Zdroj: Eurydice.

Doplňující poznámka

Island: V roce 1973 se snížil věk, v němž se žáci začínají učit cizímu jazyku, na 10 let v případě dánštiny a na 12 let v případě angličtiny.

Obr. 2.3: Organizace výuky cizích jazyků na úrovni preprimárního, primárního a všeobecného sekundárního vzdělávání

**Doplňující poznámky**

Německo: Všeobecná povinná školní docházka, tj. vzdělávání v prezenční formě (*allgemeine Schulpflicht*), končí ve věku 15 let ve dvanácti spolkových zemích a ve věku 16 let ve čtyřech zbývajících. Studium s částečnou prezencí (povinná docházka do *Berufsschule*) končí ve věku 18 let ve dvanácti spolkových zemích (černá tečka na červené lince v grafu) a ve věku 19 let ve čtyřech zbývajících.

Rakousko: Žluté políčko představuje *Fremdsprachliche Gymnasien* (gymnázia specializovaná na výuku cizích jazyků), v nichž se v daném roce vzdělávalo téměř 50 % všech žáků gymnázií. V ostatních typech sekundárních škol se žádný druhý cizí jazyk nevyučoval.

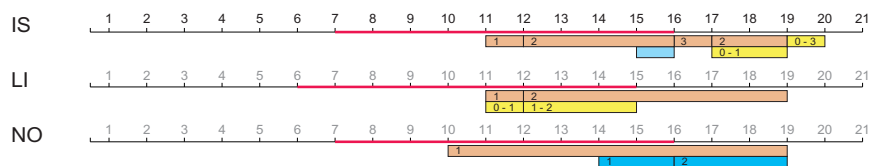
Finsko: První nebo druhý jazyk nabízený jako volitelný předmět je v 1. nebo 2. ročníku vyššího sekundárního vzdělávání povinný pro všechny žáky, kteří studovali podle zkrácených učebních osnov pro matematiku.

Spojené království (E/W/NI): Před zavedením *National Curriculum*, k němuž došlo po přijetí příslušných právních předpisů z roku 1988 (1989 v Severním Irsku), neexistovaly ve školách žádné povinné vyučovací předměty kromě náboženské výchovy. Většina sekundárních škol nicméně žákům doporučovala, aby studovali cizí jazyk alespoň od 11 do 14 let věku. Pro žáky ve věku 16–18 let nebyl nikdy zákonem předepsán obsah vzdělávání. Žáci si mohli svobodně vybírat vyučovací předměty ze vzdělávací nabídky dané školy. Většina škol na této úrovni vzdělávání nabízela výuku jednoho nebo více cizích jazyků.

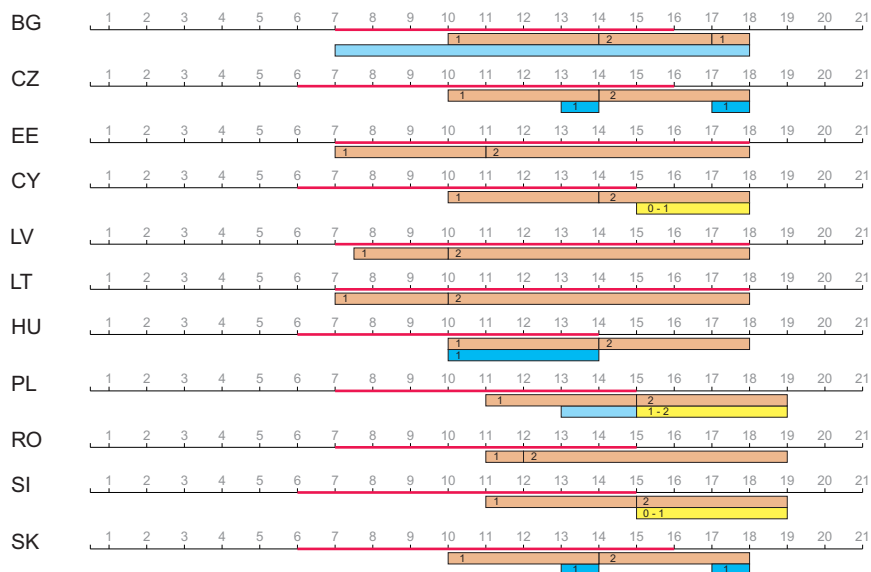
Spojené království (SC): Protože Skotsko nezavedlo národní kurikulum, neexistovaly ani povinné vyučovací předměty (což se týká i cizích jazyků). Většina škol nicméně žákům doporučovala, aby ve věku 12 až 14 let studovali cizí jazyk. Pro žáky ve věku 16–18 let nebyl nikdy zákonem předepsán obsah vzdělávání. Žáci si mohli svobodně zvolit pět předmětů z nabídky dané školy.









1984 (pokr.)

ESVO/EHP



Kandidátské země



 Povinný předmět	 Postavení cizích jazyků závisí na typu vzdělávání a/nebo oborovém zaměření studia
Povinně volitelný předmět:	 Pilotní projekt
 - Všechny školy musí nabízet výuku cizího jazyka	 Kurikulární autonomie škol
 - Školy se mohou samostatně rozhodnout, zda budou výuku cizího jazyka nabízet	
 Počet cizích jazyků	 Povinná školní docházka (plná nebo částečná)

Zdroj: Eurydice.

Pokud jde o studium **druhého povinného cizího jazyka**, v 70. letech ho zařadilo do učebních plánů pro úroveň povinného sekundárního vzdělávání jen málo zemí. Tato situace se poněkud změnila v 90. letech – desetiletí, v jehož průběhu některé země Evropské unie zahrnuly druhý cizí jazyk mezi povinné vyučovací předměty. Za zmínku stojí i to, že kandidátské země vždy předepisovaly povinnou výuku dvou cizích jazyků, i když se ve většině z nich výuka druhého jazyka zahajuje poměrně pozdě (v posledních ročnících povinného vzdělávání nebo na úrovni sekundárního vzdělávání, které navazuje na povinné vzdělávání). Pobaltské země a Rumunsko v tomto ohledu představují výjimku. Zvláštní zmínku zasluhuje i Lucembursko, protože od 70. let soustavně zajišťuje povinnou výuku francouzštiny jako druhého jazyka pro všechny žáky ve věku 7 let.

Výuka **jednoho nebo více cizích jazyků jako povinně volitelného předmětu** (světle modrá nebo tmavomodrá políčka v grafech) nebyla nijak rozšířena v roce 1974, ani v roce 1984. Cizí jazyk jako povinně volitelný předmět se žákům nabízel v pozdější fázi školního vzdělávání – obvykle od 14. roku věku, a zejména v těch případech, kdy byla škola povinna zařadit cizí jazyk do nabídky povinně volitelných předmětů (tmavomodrá políčka v grafech). Španělsko představuje výjimku, protože zajišťovalo výuku cizího jazyka jako povinně volitelného předmětu pro všechny žáky od 8 let věku. V 90. letech se tento povinně volitelný předmět měl stát prvním povinným cizím jazykem. V podstatě lze říci, že právě v 90. letech se v celé řadě zemí poprvé objevila výuka cizích jazyků jako povinně volitelných předmětů. V Rumunsku si od roku 1998 musí žáci ve věku 15–19 let vybrat jeden z cizích jazyků jako povinně volitelný předmět.

Orgány školské správy podnikly jen málo iniciativ v oblasti experimentální výuky cizích jazyků. V roce 1974 realizovaly pouze čtyři země (Německo, Nizozemsko, Rakousko a Spojené království – Anglie a Wales) **pilotní projekty** (zelená políčka v grafech) zaměřené na experimentální výuku cizích jazyků, jež v některých případech podnítily zavedení povinné výuky pro všechny žáky. O deset let později v projektu pokračovalo pouze Německo. Během 90. let se však experimenty tohoto typu začaly znovu prosazovat, i když byl rozsah daných projektů vždy velmi omezený. V roce 1998 tak pouze osm zemí realizovalo pilotní projekty – převážně na úrovni primárního vzdělávání.

Grafy, které zachycují postavení výuky cizích jazyků ve třech daných školních rocích, upozorňují především na dvě hlavní tendence. Jednak se výuka alespoň jednoho cizího jazyka (jako povinného předmětu nebo jinou formou) poskytuje stále mladším dětem, jednak se organizace výuky jednotlivých předmětů v učebním plánu usnadňuje **zvýšením míry autonomie** škol. Školské reformy realizované na konci 80. a na počátku 90. let vedly především k postupné decentralizaci organizace vzdělávání. To nevyhnutelně ovlivnilo výuku tzv. ‚základních‘ předmětů, k nimž patří i cizí jazyky. Změny nastaly zejména v zemích s dlouhou tradicí centrálně sestavovaných vzdělávacích programů, které se až v posledních několika letech rozhodly uplatnit flexibilnější přístup. Tento trend navodil řadu situací, v nichž školy náhle mohly samostatně a nezávisle rozhodovat nejen o nabídce nepovinných předmětů, ale také ve vztahu k celé škále vyučovacích předmětů zahrnutých do jejich vzdělávacího programu. V některých případech mohly školy rozhodovat i o tom, v jakém věku by se měla zahajovat výuka cizího jazyka. Graf zachycující rok 1998 ukazuje novou situaci, v níž se zcela zřetelně profiluje rostoucí autonomie škol.

KAPITOLA 3

ORGANIZACE VÝUKY

ÚVOD

Tato kapitola zkoumá některé hlavní aspekty organizace výuky cizích jazyků na úrovni preprimárního, primárního a všeobecného sekundárního vzdělávání v evropských školských systémech.

Na základě řady údajů, které jsou znázorněny v grafech, uvádí nejprve srovnávací analýzu místa a postavení cizích jazyků v jednotlivých školských soustavách. Oddíl 1 se zabývá především organizací výuky cizích jazyků tak, jak je vyjádřena v minimálním vzdělávacím programu nebo v určitých částech učebních plánů, které jsou pro všechny žáky povinné a koncipují je školy, jež požívají v tomto ohledu potřebnou míru autonomie.

Analýza výuky cizích jazyků v oddílu 2 jde nad rámec vzdělávacích programů. Kromě teoretické nabídky cizích jazyků v jednotlivých školských systémech, uvádí tento oddíl podrobné informace o skutečné nabídce jazyků ve školách i o preferencích žáků.

Oddíl 3 prezentuje srovnávací analýzu týdenních dotací na výuku cizích jazyků i časových dotací cizích jazyků v průběhu školního roku v poměru k časovým dotacím dalších povinných vyučovacích předmětů v učebním plánu. Oddíl 4 popisuje oficiální doporučení, která se vztahují na maximální/minimální počet žáků ve třídě při výuce cizích jazyků.

Oddíl 5 nakonec uvádí srovnávací analýzu jednotlivých iniciativ v oblasti skupinových výměn žáků z evropských zemí v rámci jazykového vzdělávání.

1. POSTAVENÍ CIZÍCH JAZYKŮ VE ŠKOLSKÝCH SYSTÉMECH

Tento oddíl se pokouší analyzovat současnou organizaci výuky cizích jazyků, která je znázorněna v grafech zachycujících situaci ve školním roce 1998/99. Příloha k této kapitole obsahuje návod k interpretaci jednotlivých barev a symbolů uvedených v legendě.

Tyto grafy popisují postavení výuky cizích jazyků na úrovni preprimárního, primárního a všeobecného (nižšího a vyššího) sekundárního vzdělávání. Nepodávají informace o odborném sekundárním ani o terciárním vzdělávání. Mimoto se grafy vztahují pouze na státní/veřejné školy a dotované soukromé školy.

V úvahu se zde berou pouze ty jazyky, které vzdělávací programy jednotlivých zemí pokládají za cizí jazyky. Analýza zahrnuje regionální a případně i starověké jazyky pouze tehdy, pokud v učebních plánech představují volitelnou alternativu cizích jazyků v rámci téže časové dotace.

Analýza se nezabývá výukou cizích jazyků ve školách, které vzdělávají žáky z jazykových menšin a řídí se vlastním učebním plánem.

Tento oddíl čerpá informace z příslušných oficiálních doporučení, která vydaly ústřední a/nebo místní orgány školské správy. Pokud organizaci výuky cizích jazyků v dané zemi zcela nebo částečně řídí orgány místní správy, zmiňuje se oddíl pouze o případech, kdy je cizí jazyk povinný nebo je jedním z povinně volitelných předmětů.

Analýza se zaměřuje na povinný rámec výuky cizích jazyků. Ukazuje rovněž, že v řadě zemí došlo k zařazení cizích jazyků do učebního plánu díky určité flexibilitě, kterou školy při

organizaci učiva uplatňují. Tento způsob organizace výuky se začal prosazovat zejména v 90. letech 20. století. Analýza také uvádí, do jaké míry si žáci mohou (pokud si to přejí) volit určitá zaměření, která kladou větší důraz na cizí jazyky, nebo se na studium cizích jazyků dokonce specializovat. Nakonec se analýza zabývá výukou cizích jazyků, která probíhá v rámci pilotních projektů.

1.1. POVINNÝ RÁMEC VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ

1.1.1. První povinný cizí jazyk

Všechny země kromě Irska vyžadují, aby se všichni žáci povinně učili alespoň jeden cizí jazyk. V grafech tuto povinnou výuku znázorňují oranžová políčka. I když v Irsku není výuka cizích jazyků povinná, všichni žáci se učí angličtinu a irštinu, které se však nepokládají za cizí jazyky.

Ve většině evropských zemí se povinná výuka prvního cizího jazyka zahajuje u žáků ve věku 8–11 let, což odpovídá završení primárního a počátku sekundárního vzdělávání. Pouze pět zemí se od tohoto modelu odchyluje: Lucembursko, Norsko a Rakousko, v nichž se výuka prvního povinného cizího jazyka zahajuje u dětí ve věku 6 let, Itálie, kde začíná v 7 letech věku, a nakonec Belgie (Vlámské společenství), kde se první povinný cizí jazyk vyučuje od 12 let věku. I ve Finsku, Švédsku a Skotsku jsou podmínky výuky cizích jazyků zvláštní v tom smyslu, že jejich ústřední orgány školské správy nepředepisují určitý konkrétní věk zahájení povinné výuky prvního cizího jazyka. Ve Finsku a Švédsku ústřední orgány školské správy pouze stanoví cílové požadavky pro danou úroveň školního vzdělávání. To znamená, že se školy mohou samostatně a nezávisle rozhodnout, ve kterém okamžiku výuku prvního povinného cizího jazyka zahájí. Ve většině finských škol začíná u žáků ve věku 9 let. Ve Švédsku se žáci začínají učit první cizí jazyk nejpозději ve věku 10 let (převážná většina z nich ho však začne studovat mnohem dříve). Skotské kurikulární směrnice vybízejí školy k tomu, aby zahájily výuku prvního povinného jazyka u žáků ve věku 10 nebo 11 let. Je třeba zdůraznit, že *curriculum guidelines* nenařizují výuku žádného předmětu (kromě náboženské výchovy). Přesto školám důrazně doporučují, aby všem žákům ve věku 10–16 let poskytly výuku cizího jazyka.

1.1.2. Druhý povinný cizí jazyk

Ve velké většině zemí Unie a ve všech kandidátských zemích i zemích ESVO/EHP se do učebních plánů škol v určitém okamžiku zařazuje povinná výuka druhého cizího jazyka. Výjimku z tohoto obecného trendu představují některé země EU: Belgie (Francouzské a Německy mluvící společenství), Španělsko, Itálie, Portugalsko, Spojené království a konečně i Irsko, kde neprobíhá povinná výuka žádného cizího jazyka. Situace v Portugalsku vyžaduje zvláštní zmínku. Všichni žáci na vyšší sekundární úrovni se musí učit alespoň jeden cizí jazyk. Do roku 2000 museli žáci posledního stupně *ensino básico*, kteří si ne zvolili druhý cizí jazyk jako povinně volitelný předmět (kromě prvního povinného cizího jazyka), studovat na vyšší sekundární úrovni dva jazyky. Všichni žáci, kteří završují vyšší sekundární vzdělávání, tak absolvovali studium dvou různých cizích jazyků. Od roku 2002 bude v průběhu *ensino básico* druhý cizí jazyk pro všechny žáky povinným předmětem. V Německu se zahájení výuky druhého povinného cizího jazyka ve věku 12 let vztahuje pouze na žáky gymnázia.

Osm zemí Evropské unie předepisuje výuku druhého cizího jazyka v určitém okamžiku během povinného vzdělávání: Belgie (Vlámské společenství), Řecko, Francie, Lucembursko, Nizozemsko, Rakousko, Finsko a Švédsko. Pokud jde o skupinu kandidátských zemí a zemí ESVO/EHP, většina z nich ukládá výuku druhého cizího jazyka. Jediné výjimky představuje Norsko, Česká republika, Maďarsko, Polsko a Slovinsko, které zavádějí povinnou výuku druhého cizího jazyka až na úrovni navazující na povinné vzdělávání.

Mezi zahájením výuky prvního povinného cizího jazyka a druhého cizího jazyka neexistuje žádná souvislost. Například Norsko, kde výuka prvního povinného cizího jazyka začíná ve věku 6 let, ukládá studujícím ve věku 16 let na postobligatorní úrovni povinnou výuku druhého cizího jazyka. Naproti tomu v Lucembursku začíná výuka druhého povinného cizího jazyka (francouzštiny) u dětí ve věku 7 let, tj. jeden rok po zahájení výuky prvního povinného cizího jazyka (němčiny). Francouzština a němčina, jež se vyučují jako cizí jazyky, jsou nicméně zároveň úředními jazyky státu.

Z těch zemí, které zavádějí výuku prvního povinného cizího jazyka v poměrně pozdní fázi školního vzdělávání, zahajuje Belgie (Vlámské společenství) a Island výuku druhého povinného cizího jazyka relativně brzy. V obou zemích zahájení výuky druhého povinného cizího jazyka následuje brzy po započetí výuky prvního.

1.1.3. Cizí jazyk jako povinně volitelný předmět

Ve většině zemí musí školy zařadit cizí jazyk do nabídky povinně volitelných předmětů. To znamená, že žáci v těchto zemích mají vždy možnost si z nabídky povinně volitelných předmětů vybrat jazyk. Jinými slovy se v těchto zemích uplatňuje uzavřený systém povinně volitelných předmětů, protože předměty zařazené do škály alternativ jsou v minimálním učebním plánu předem stanoveny (tuto variantu znázorňují tmavomodrá políčka v grafech). Zmíněný systém je typičtější pro země Unie. V kandidátských zemích s výjimkou Slovenska se nabídka minimálně jednoho cizího jazyka jako jednoho z povinně volitelných předmětů zajišťuje výhradně na postobligatorní úrovni. V zemích Evropské unie a ESVO/EHP se povinně volitelný předmět cizí jazyk nabízí na úrovni nižšího i vyššího sekundárního vzdělávání.

1.2. FLEXIBILITA ŠKOL PŘI SESTAVOVÁNÍ UČEBNÍCH PLÁNŮ

1.2.1. Otevřený systém povinně volitelných předmětů

V mnoha zemích se školy těší různé míře volnosti při sestavování učebních plánů. Některé školy tedy mohou samostatně určovat soubor povinně volitelných předmětů, z nichž si budou jejich žáci vybírat. Jinými slovy se všem žákům nezaručuje možnost zvolit si jako povinně volitelný předmět cizí jazyk: vše závisí na dané škole. Tento model tedy představuje otevřený systém povinně volitelných předmětů, protože o tom, které předměty do jejich nabídky zařadí (v grafech tento model znázorňují světle modrá políčka) rozhodují školy samy.

Svobodu rozhodovat o nabídce povinně volitelných předmětů ponechává školám přibližně 15 evropských zemí. S tímto modelem se setkáváme především na sekundární úrovni. Nicméně některé země, například Finsko, Maďarsko a Slovinsko, tento systém uplatňují již od prvních ročníků povinného vzdělávání.

1.2.2. Otevřený systém povinného doplnění minimálního vzdělávacího programu

Jeden aspekt autonomie, kterou ústřední orgány školské správy školám propůjčují, v některých zemích spočívá v tom, že školy mohou nad rámec minimálního vzdělávacího programu vyžadovat, aby se jejich žáci buď učili cizí jazyk, nebo si vybrali vyučovací předmět ze skupiny předmětů, která zahrnuje i cizí jazyk. Počet škol uplatňujících tento otevřený systém povinného doplnění minimálního vzdělávacího programu (světle fialová políčka v grafech) se v jednotlivých zemích, nebo dokonce i na jednotlivých úrovních vzdělávání v jedné zemi, značně liší.

Tento systém je běžnější v zemích EU, zejména na primární a preprimární úrovni (v Německu mluvícím společenství Belgie, ve Španělsku a v České republice). Školy na zmíněných úrovních vzdělávání v podstatě využívají svou autonomii k zahájení výuky cizího

jazyka jako povinného nebo povinně volitelného předmětu u žáků mladšího věku, než všeobecně ukládá minimální vzdělávací program. V těchto zemích je zmíněné opatření projevem přání podpořit osvojování cizích jazyků nad rámec toho, co již zajišťují ústřední orgány školské správy. Ve Spojeném království (v Anglii, Walesu a Severním Irsku), kde školy tradičně vytvářejí vlastní učební plány, zajišťuje mnoho primárních škol a většina škol sekundárních výuku jazyků nad rámec zákonem předepsaného minimálního požadavku.

1.3. CIZÍ JAZYKY V RÁMCI ZAMĚŘENÍ A/NEBO SPECIALIZACE STUDIA

Organizace výuky cizích jazyků může záviset na zvoleném zaměření nebo typu vzdělávání (tento případ v grafech označují žlutá políčka). Jinými slovy žáci studují různý počet cizích jazyků v závislosti na zaměření, které si zvolí, nebo typu vzdělávání, jemuž se věnují. V několika zemích existují i školy/třídy specializované na cizí jazyky (tyto případy v grafech označují políčka ohraničená vytečkovanou čarou).

1.3.1. Zaměření a/nebo specializace studia

V několika zemích Evropské unie si žáci, kteří si přejí upevnit znalost cizích jazyků nebo se na jejich studium dokonce specializovat, mohou na vyšší sekundární úrovni zvolit zaměření, které klade větší důraz na studium cizích jazyků, například ‚klasické‘, ‚literární‘, ‚ekonomické a společenskovední‘, a samozřejmě i ‚cizí jazyky‘. V Lucembursku studují nejvíce cizích jazyků (čtyři povinné) žáci, kteří si vybrali ‚literární‘ zaměření studia.

V Irsku a Spojeném království se na postobligatorní sekundární úrovni uplatňuje zvláštní pojetí studia. Na této úrovni si totiž žáci sestavují individuální vzdělávací program sami a vybírají si předměty, z nichž hodlají konat závěrečnou zkoušku. V závislosti na svých preferencích se tedy mohou anebo nemusí učit cizí jazyky.

V Německu, Nizozemsku, Rakousku a Lichtenštejnsku se výuka cizích jazyků počíná nižší sekundární úrovni liší v závislosti na typu vzdělávání. Nejvíce cizích jazyků studují žáci zapsaní do nejteoretičtějšího typu všeobecného vzdělávání. Několik kandidátských zemí rovněž zajišťuje různé typy vzdělávání, z nichž některé (gymnázia) nabízejí výuku většího počtu cizích jazyků.

1.3.2. Specializované školy

Ve Španělsku tvoří *Escuelas Oficiales de Idiomas* síť 176 jazykových škol, která působí paralelně s běžným školským systémem. Na základě vlastního učebního plánu organizují výuku většího nebo menšího počtu cizích jazyků (až 20). Vzdělávání v těchto školách směřuje k získání certifikátu. Specializované školy v jiných evropských školských systémech vyučují plný minimální vzdělávací program a současně nabízejí specializovanou výuku cizích jazyků: cizí jazyk používají jako jazyk vyučovací, vyučují další cizí jazyky jako povinné předměty nebo přidělují cizím jazykům větší časovou dotaci.

Školy specializované na cizí jazyky působí ve všech zemích střední a východní Evropy. Tyto školy obecně poskytují vzdělávání, které navazuje na povinnou školní docházku, a v některých zemích pokrývají část nižšího sekundárního vzdělávání. Ve všech zmíněných zemích kromě Lotyšska a Slovinska je přijetí na takovou školu podmíněno úspěšným složením přijímací zkoušky. V některých zemích se třídy specializované na cizí jazyky otevírají i na primární úrovni. Počet specializovaných škol se v jednotlivých zemích značně liší. Například v Rumunsku jsou sekundární školy, které poskytují bilingvní výuku, v každém kraji, přičemž druhým vyučovacím jazykem je zejména francouzština, angličtina a němčina. V České republice je specializovaných jazykových škol 12, škol s rozšířeným vyučováním jazyků 240; v Polsku je specializovaných jazykových škol 40.

Školy specializované na cizí jazyky nalezneme i v několika zemích Evropské unie. V Belgii (Francouzském společenství), v Německu, v Nizozemsku a ve Finsku poskytují tyto školy specializovanou výuku cizích jazyků od prvních ročníků primárního vzdělávání; v Belgii a ve Finsku dokonce od počátku preprimárního vzdělávání. V Belgii byla v roce 1998 vydána ministerská vyhláška, která otevíráání tohoto typu škol povolila. Ve Spojeném království (v Anglii) mohou stávající sekundární školy v souladu s vládním programem *Specialist Schools Programme* požádat o povolení transformovat se v *Language College*. Od těchto škol se poté očekává, že budou u žáků všech úrovní schopností podporovat osvojování dalších jazyků a rovněž zvyšování úrovně výkonu v cizích jazycích. Zároveň tyto školy dosud vyučují úplné *National Curriculum*.

Sections internationales francouzských škol sice navštěvují hlavně cizinci, ale studují v nich i francouzští žáci ve věku 6–18 let. Cílem *sections internationales* je usnadnit integraci cizinců do francouzského školského systému i systému domovské země pro případ, že by se do rodné země vrátili. Současně se pokoušejí vytvořit pro francouzské žáky vhodné prostředí pro pokročilé studium cizího jazyka. *Sections européennes* umožňují žákům ve věku 13–18 let studovat určité předměty v cílovém cizím jazyce.

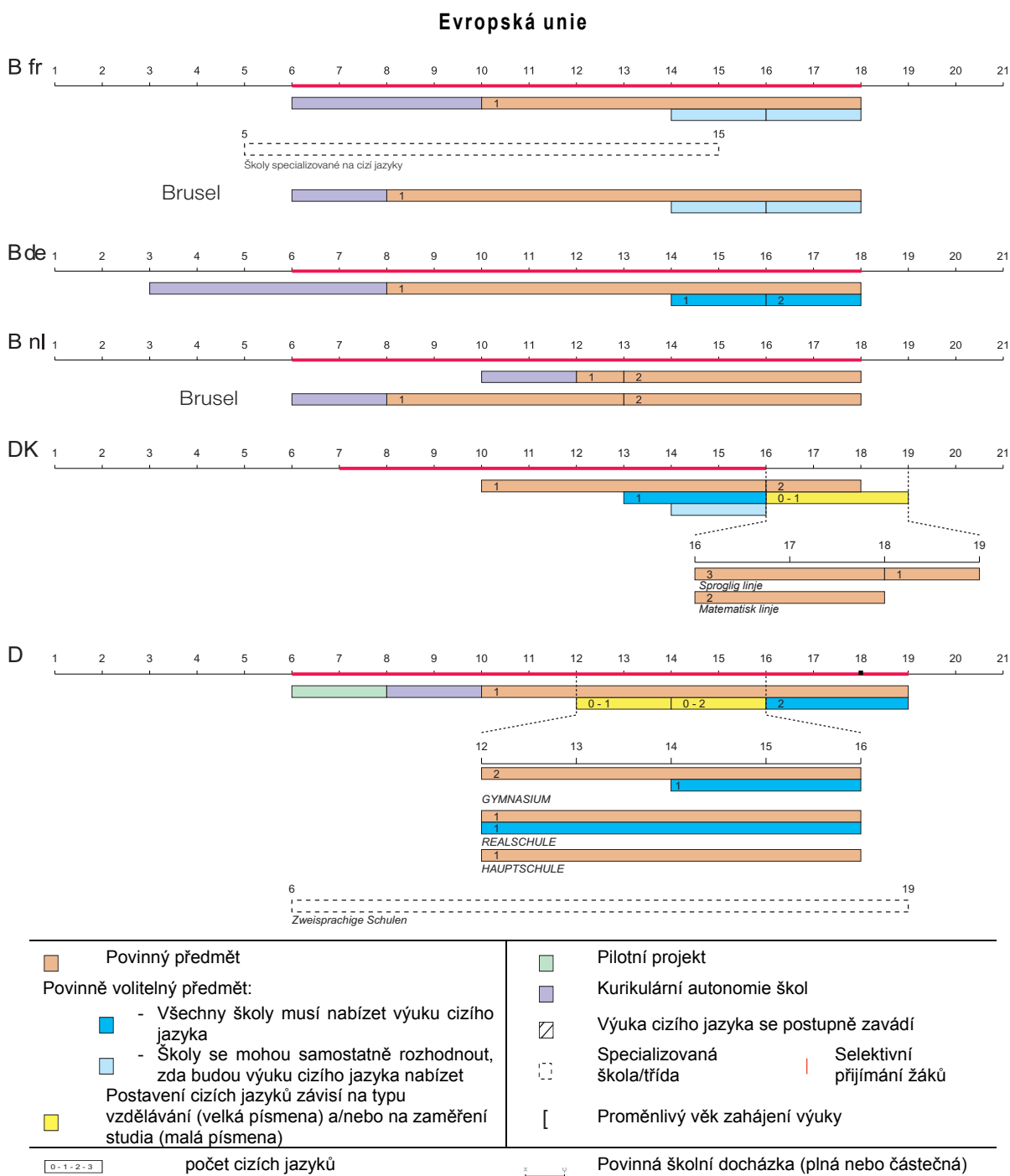
1.4. VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ V RÁMCI PILOTNÍCH PROJEKTŮ

Pilotní projekty v současné době organizují a financují orgány školské správy v přibližně 10 zemích (v grafech pilotní projekty znázorňují zelená políčka). Tyto experimenty vesměs podléhají systematickému hodnocení, které odpovědným osobám umožňuje měřit účinek tohoto typu vzdělávání.

Všechny pilotní projekty kromě těch, které se realizují ve Španělsku a Slovinsku, si především kladou za cíl zavést výuku cizího jazyka na úroveň vzdělávání, na níž ještě není povinná. V Itálii a v Rakousku se zaměřují na malé děti v preprimárních školách. V Německu, Irsku, Bulharsku a Polsku se žáci primárních škol zařazení do projektu mohou učit jeden cizí jazyk (v Bulharsku dva). V rámci těchto pilotních projektů se žákům nabízí výuka minimálně dvou, ve většině případů však čtyř nebo pěti cizích jazyků. Výjimkou je Rakousko, kde se tyto iniciativy omezují na výuku angličtiny.

Ve Španělsku byl na základě dohody sjednané mezi španělským ministerstvem školství a Britskou radou (*British Council*) zřízen zvláštní program, jehož hlavním cílem je umožnit žákům, aby po završení povinného vzdělávání obdrželi od obou zemí současně doklad o vzdělání. Ve školním roce 1998/99 se do tohoto projektu zapojili pouze žáci preprimárních škol, kteří absolvovali výuku angličtiny. Experimentální program zahájený ve Slovinsku se pokouší pro žáky ve věku 11–15 let zajistit výuku druhého povinného cizího jazyka.

Obr. 3.1: Zajištění výuky cizích jazyků na úrovni preprimárního, primárního a všeobecného sekundárního vzdělávání. Školní rok 1998/99



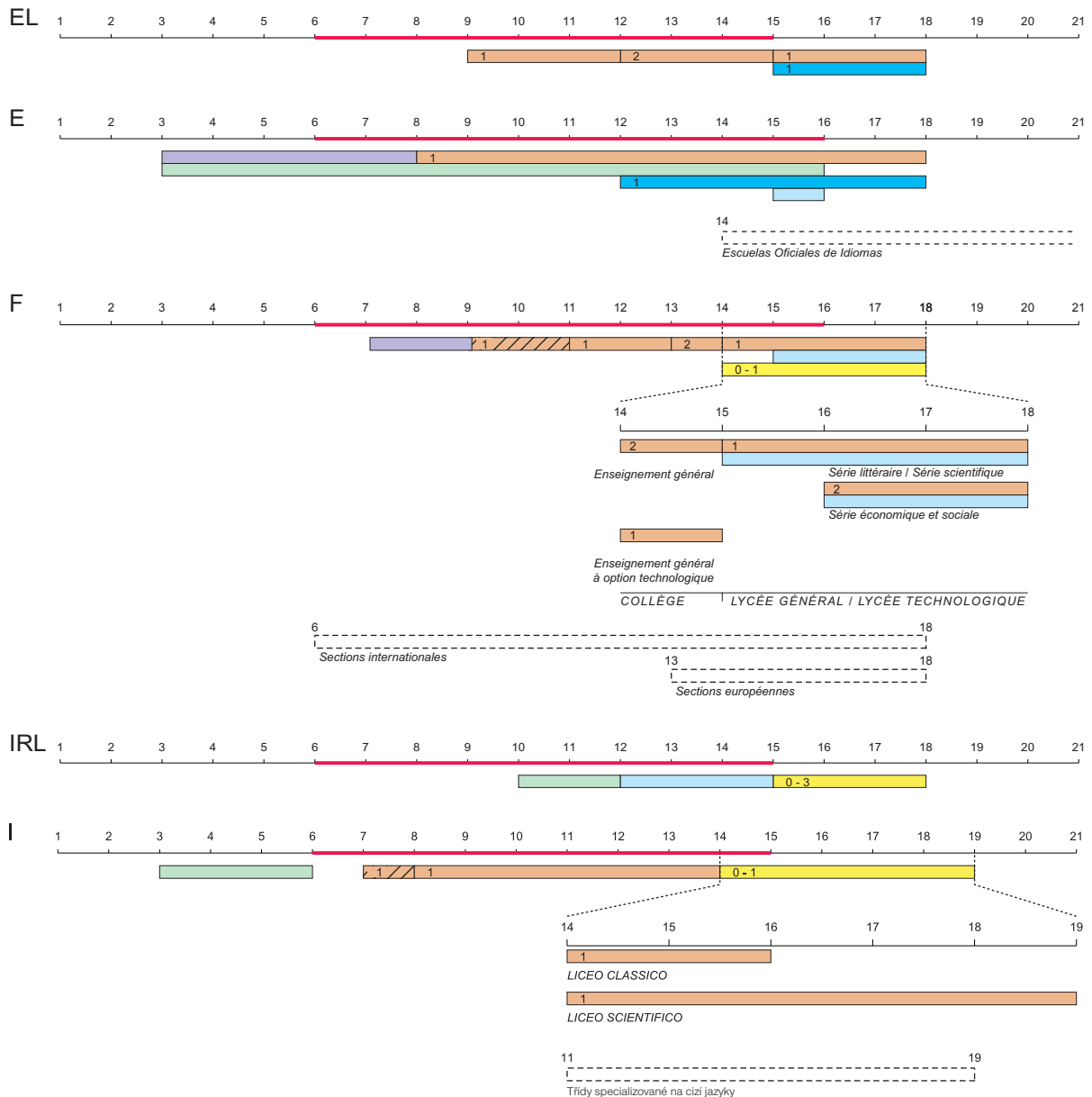
Pramen: Eurydice.

Doplňující poznámky

Dánsko: Všechny školy musí žákům ve věku 13–16 let nabízet cizí jazyk jako nepovinný předmět. Žáci nemusí tuto možnost využít, protože není součástí minimálního učebního plánu. V praxi se 98 % žáků rozhodne cizí jazyk studovat. Žáci, kteří si přejí pokračovat ve studiu i po završení povinného vzdělávání, musí od 13 let studovat druhý cizí jazyk, i když není součástí minimálního učebního plánu. Zákon o *Folkeskole* školám důrazně doporučuje, aby žákům ve věku 14-16 let nabízely výuku druhého cizího jazyka jako nepovinného předmětu. Žáci mají naprostou svobodu v tom, zda se rozhodnou tuto možnost využít nebo ne.

Německo: Všeobecná povinná školní docházka, tj. vzdělávání v prezenční formě (*allgemeine Schulpflicht*) končí ve věku 15 let ve dvanácti spolkových zemích a ve věku 16 let ve čtyřech zbývajících. Studium s částečnou prezencí (povinná docházka do *Berufsschule*) končí ve věku 18 let ve dvanácti spolkových zemích (černá tečka na červené lince v grafu) a ve věku 19 let ve čtyřech zbývajících. Bilingvní školy působí převážně na sekundární úrovni. Na primární úrovni je takových škol jen velmi málo. V blízké budoucnosti se povinná výuka cizího jazyka pro žáky ve věku 8–10 let zavede ve všech spolkových zemích.

Obr. 3.1 (pokr.): Zajištění výuky cizích jazyků na úrovni preprimárního, primárního a všeobecného sekundárního vzdělávání. Školní rok 1998/99



Pramen: Eurydice.

Doplňující poznámky

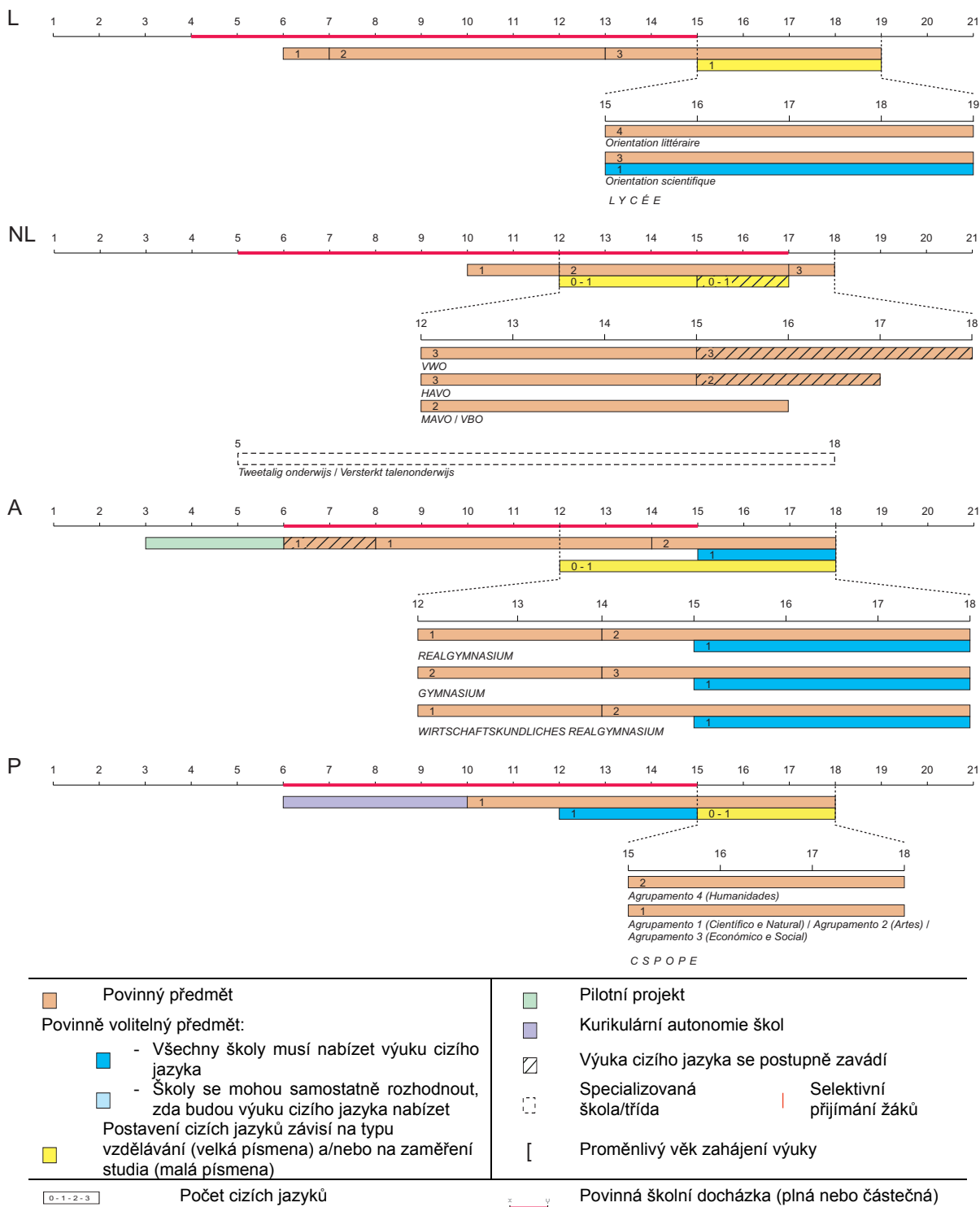
Francie: Od školního roku 2000/01 se povinná výuka cizího jazyka zahajuje u všech žáků ve věku 10 let. V určitých regionech si mohou žáci ve věku 13 let místo druhého cizího jazyka zvolit regionální jazyk. V reakci na stávající poptávku *lycées* (školy pro žáky ve věku 15–18 let) prakticky vždy zařazují do široké nabídky povinně volitelných předmětů ve všech všeobecně vzdělávacích zaměřeních alespoň dva cizí jazyky. Od roku 2000 jsou od 1. všeobecného ročníku *lycée* dva cizí jazyky povinným předmětem. V 'literárním' zaměření studia si mohou žáci jako druhý povinný jazyk vybrat buď moderní cizí jazyk nebo starověký jazyk. V roce 2000 ministr rozhodl, že se postupně sníží věk, v němž se na primární úrovni zahajuje výuka cizího jazyka, takže do roku 2005 bude tato výuka zajištěna již pro nejstarší žáky preprimární školy. Žáci se budou moci učit druhý cizí jazyk okamžitě po přijetí na *collège* (ve věku 11 let).

Irsko: Žáci ve věku 15–18 let musí studovat alespoň pět předmětů, které si vybírají z pěti skupin vyučovacích předmětů (jazyky, přírodní vědy, obchod a podnikání, aplikované vědy, společenské vědy). Způsob, jakým se vyučovacím předmětům rozdělují do skupin a nabízejí žákům, se v jednotlivých školách liší. Všichni žáci zpravidla studují matematiku, angličtinu a irštinu a mohou si zvolit tři až pět dalších předmětů. Učitelé, kteří poskytují poradenství pro volbu povolání, jim doporučují, aby studovali alespoň jeden moderní evropský jazyk, jeden přírodovědný a jeden ekonomický předmět, aby tak pro ně možnosti volby budoucího povolání zůstaly co nejvíce otevřené. Žáci tak mohou v závislosti na svých preferencích studovat dva nebo (vzácně) tři cizí jazyky, nebo také žádné.

Itálie: Od roku 1992/93 se postupně zavádí povinná výuka cizího jazyka u všech žáků ve věku 7 let. Pro žáky navštěvující *liceo artistico* není cizí jazyk povinným předmětem, pokud se nezapiší do experimentálního typu studia, v němž může škola změnit oficiální učební plán a uložit povinnou výuku cizího jazyka. Během školního roku 1999/2000 zahájily orgány školské správy projekt *Progetto Lingue 2000*, který by měl zavést inovační formy výuky cizích jazyků od úrovně preprimárního vzdělávání až po úroveň vyššího sekundárního vzdělávání. Inovace se týkají organizačních aspektů, didaktiky a vzdělávání učitelů.

Obr. 3.1 (pokr.): Zajištění výuky cizích jazyků na úrovni preprimárního, primárního a všeobecného sekundárního vzdělávání. Školní rok 1998/99

Evropská unie (pokračování)



Pramen: Eurydice.

Doplňující poznámky:

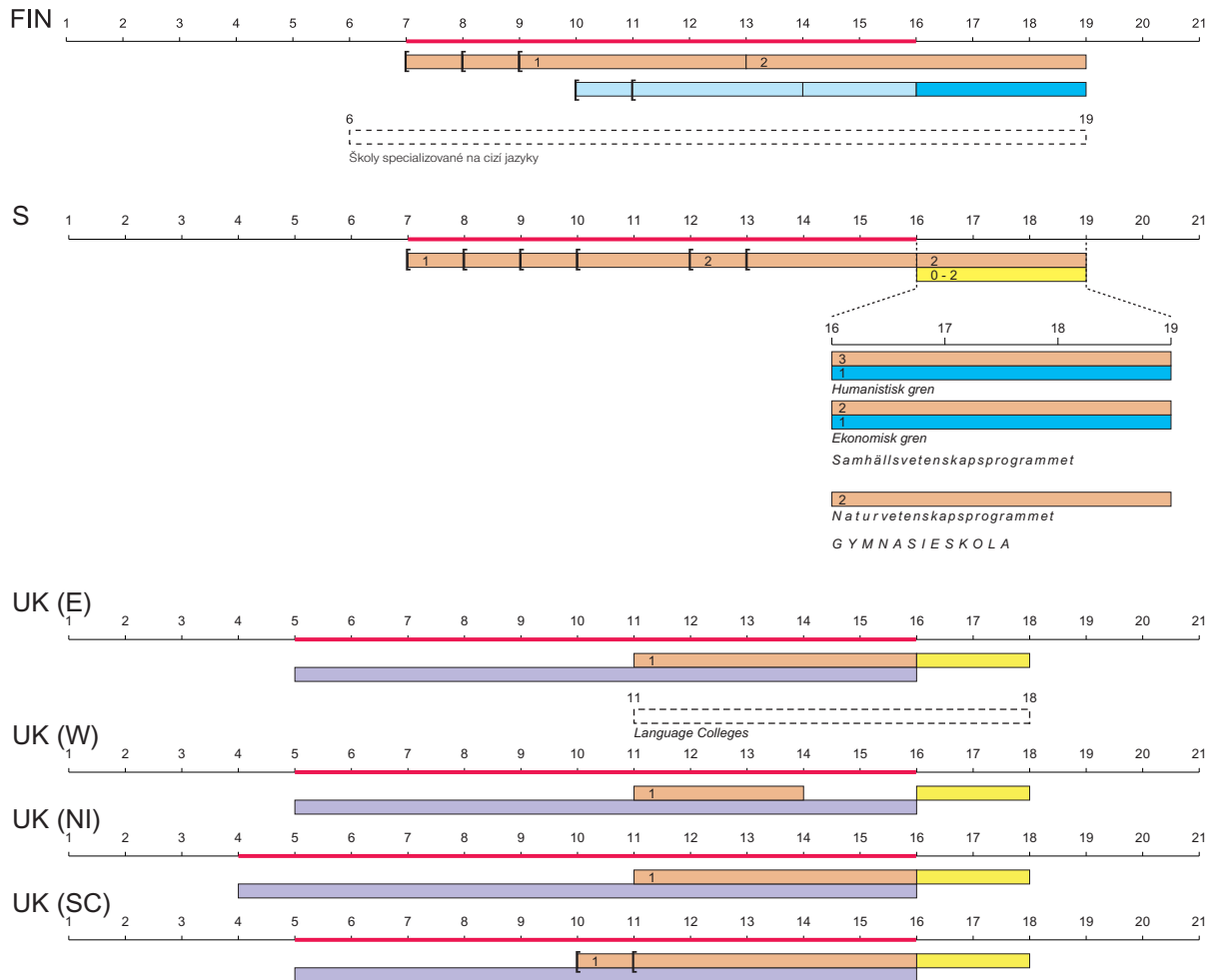
Lucembursko: V zaměření 'klasická filologie' se výuka angličtiny zahajuje ve věku 14 let místo ve 13 letech.

Nizozemsko: Školy mohou rozložit předem určenou časovou dotaci cizího jazyka do posledních tří ročníků primární školy. V praxi tato výuka probíhá u žáků ve věku 10–12 let. Od školního roku 1998/99 (v experimentálních školách) nebo 1999/2000 (ve všech školách) musí všichni žáci VWO ve věku 15–18 let povinně studovat tři cizí jazyky, zatímco žáci HAVO ve věku 15–17 let se povinně učí dva cizí jazyky.

Rakousko: Od školního roku 2002/03 by se měla výuka cizího jazyka zahajovat u všech žáků ve věku 6 let.

Portugalsko: Všichni žáci na vyšší sekundární úrovni se musí učit alespoň jeden cizí jazyk. Od roku 1998/99 byli žáci posledního stupně *ensino básico*, kteří si nevybrali cizí jazyk jako povinně volitelný předmět (kromě jednoho cizího jazyka, kterému se musí učit všichni žáci), povinni studovat na vyšší sekundární úrovni dva jazyky. Všichni žáci, kteří završují vyšší sekundární vzdělávání, tak absolvovali studium dvou různých cizích jazyků. V některých zaměřeních se povinný cizí jazyk, kterému se žáci učili v *ensino básico*, nabízí jako nepovinný vyučovací předmět mimo rámec minimálního učebního plánu. Od roku 2002 bude v průběhu *ensino básico* druhý cizí jazyk pro všechny žáky povinným předmětem.

Obr. 3.1 (pokr.): Zajištění výuky cizích jazyků na úrovni preprimárního, primárního a všeobecného sekundárního vzdělávání. Školní rok 1998/99



Pramen: Eurydice.

Doplňující poznámky

Finsko: Vzdělávací program pro *peruskoulu/grundskola* (povinné vzdělávání) školám důrazně doporučuje, aby nad rámec minimálního učebního plánu žákům ve věku 10 nebo 11 let nabízely cizí jazyk jako nepovinný předmět a žákům ve věku 14 let výuku druhého cizího jazyka. Žáci se mohou naprosto svobodně rozhodnout, zda tuto možnost využijí nebo ne. Minimální učební plán pro *lukio/gymnasium* nespécifikuje počet cizích jazyků, jejichž výuku musí školy nabízet, ale důrazně jim doporučuje, aby zajišťovaly výuku čtyř různých cizích jazyků.

Švédsko: Jedna třetina žáků se začíná učit první cizí jazyk ve věku 7 let, další třetina ve věku 9 let a zahájení studia cizího jazyka u zbylé třetiny je rovnoměrně rozloženo do věkového rozmezí 8–10 let. Pokud jde o druhý povinný cizí jazyk, 80 % žáků se ho začíná učit ve věku 12 let a zbylých 20 % ve věku 13 let.

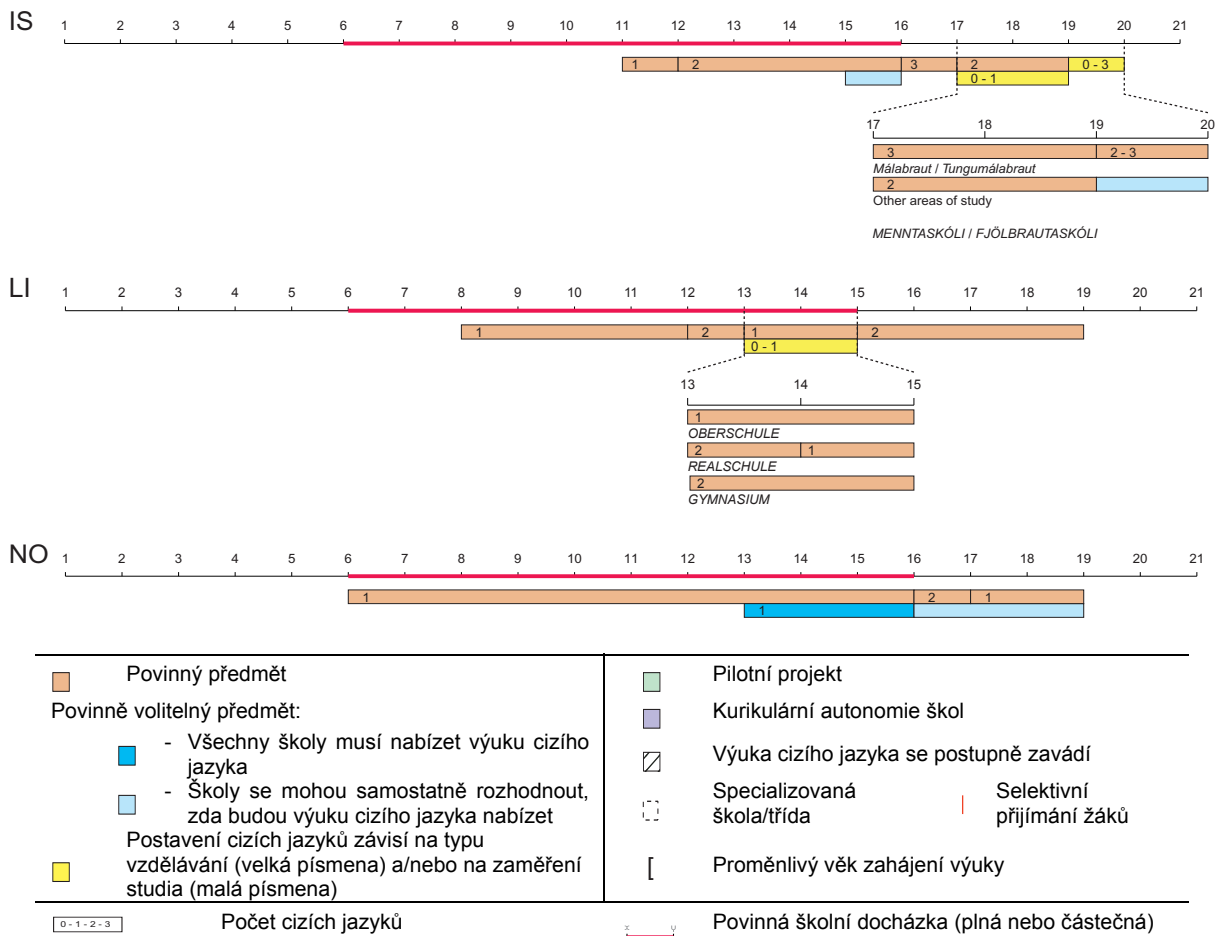
Spojené království: Pro žáky ve věku 16–18 let orgány školské správy nepředepisují žádné povinné společné kmenové učivo. Žáci si z nabídky své školy mohou vybrat libovolné předměty, z nichž hodlají vykonávat závěrečnou zkoušku. Většina škol na této úrovni vzdělávání nabízí výuku jednoho nebo více cizích jazyků.

Spojené království (E): Jednotliví žáci ve věku 14–16 let mohou být zproštěni zákonem dané povinnosti studovat cizí jazyk, aby se mohli účastnit programu profesní přípravy.

Spojené království (SC): *Curriculum guidelines* vydané skotskou státní správou (*Scottish Executive*) nepředstavují obligatorní předpis, ale orgánům místní školské správy (*local education authorities*) důrazně doporučují, aby od škol ve své působnosti vyžadovaly zajištění výuky cizích jazyků pro všechny žáky ve věku 10–16 let. Pro účely těchto grafů se doporučení *Scottish Executive* k obsahu vzdělávání považuje za ekvivalent minimálního učebního plánu.

Obr. 3.1 (pokr.): Zajištění výuky cizích jazyků na úrovni preprimárního, primárního a všeobecného sekundárního vzdělávání. Školní rok 1998/99

ESVO/EHP



Pramen: Eurydice.

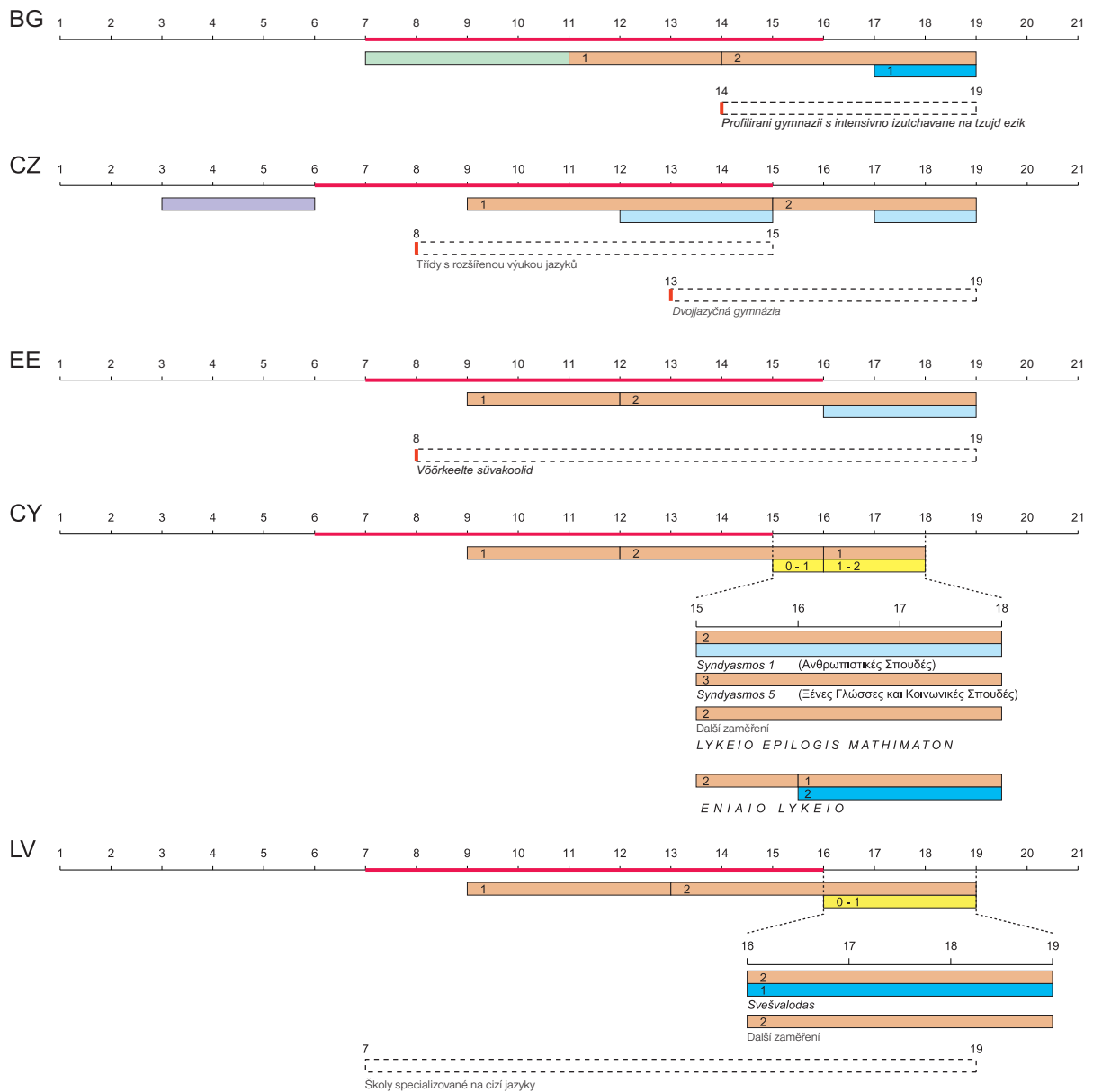
Doplňující poznámky

Island: Od roku 1999/2000 se u žáků ve věku 10 let postupně zavádí výuka angličtiny (prvního povinného cizího jazyka). Výuka dánštiny (druhého povinného cizího jazyka) se u všech žáků zahajuje ve 12. roce věku. V zaměření 'jazyky' musí všichni žáci ve věku 17–19 let studovat tři cizí jazyky. Devatenáctiletí studující, kteří splnili výukovou povinnost v jednom z těchto tří jazyků, studují dále pouze dva cizí jazyky. Ti, kteří nesplnili výukovou povinnost v žádném ze tří jazyků, musí v jejich studiu pokračovat až do 20. roku věku.

Norsko: Pouze ti žáci, kteří si zvolili cizí jazyk jako jeden z povinně volitelných předmětů, které se vyučují ve věku 13–16 let, nemusí studovat cizí jazyk jako povinný předmět ve věku 18–19 let. Přibližně 80 % žáků ve věku 13 let si jako volitelný předmět vybere cizí jazyk.

Obr. 3.1 (pokr.): Zajištění výuky cizích jazyků na úrovni preprimárního, primárního a všeobecného sekundárního vzdělávání. Školní rok 1998/99

Kandidátské země



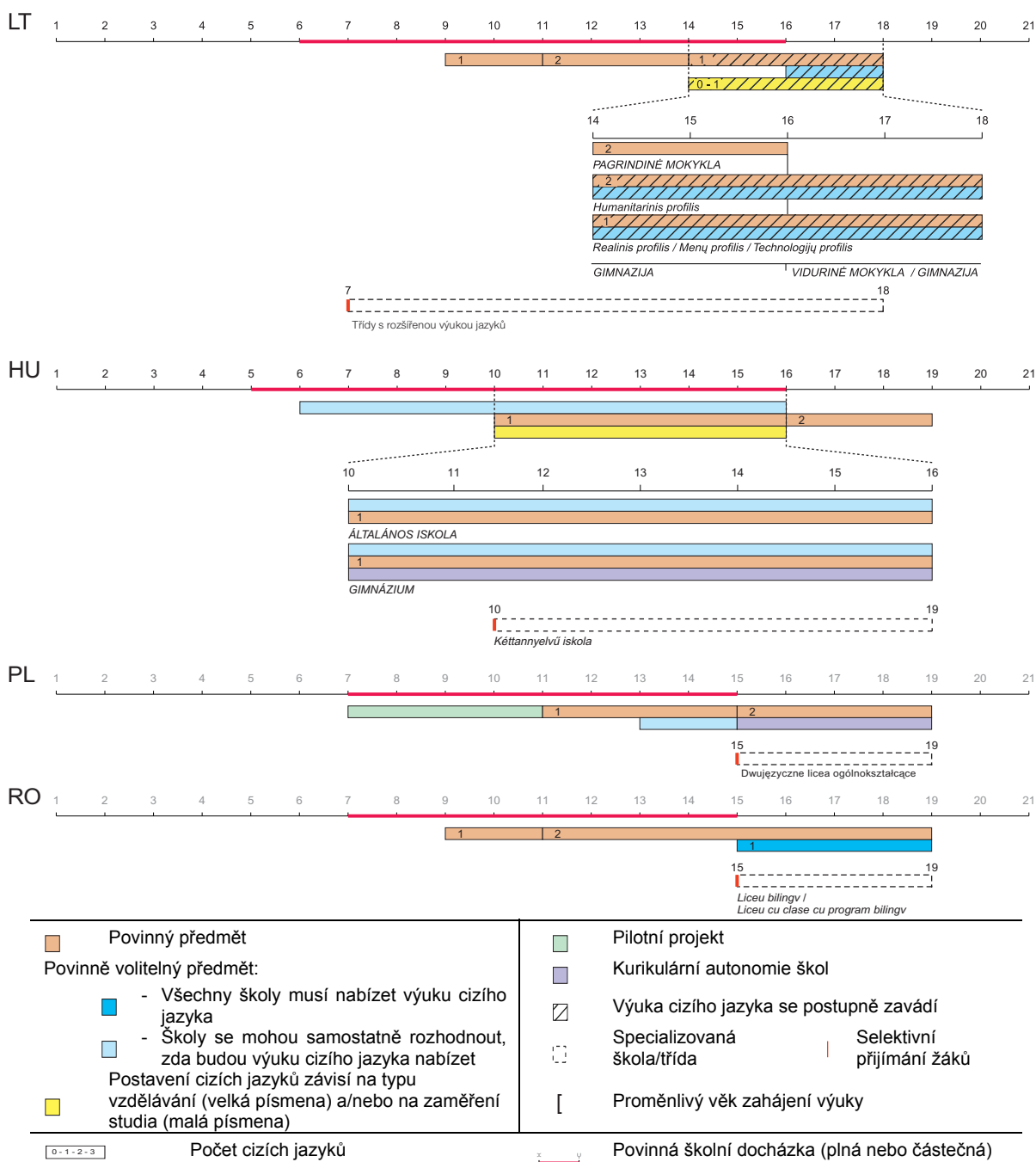
Pramen: Eurydice.

Doplňující poznámka

Kypr: Většina žáků ve věku 15–18 let navštěvuje *Lykeio Epilogis Mathimaton*, což znamená, že studují minimálně dva povinné cizí jazyky.

Obr. 3.1 (pokr.): Zajištění výuky cizích jazyků na úrovni preprimárního, primárního a všeobecného sekundárního vzdělávání. Školní rok 1998/99

Kandidátské země (pokračování)



Pramen: Eurydice.

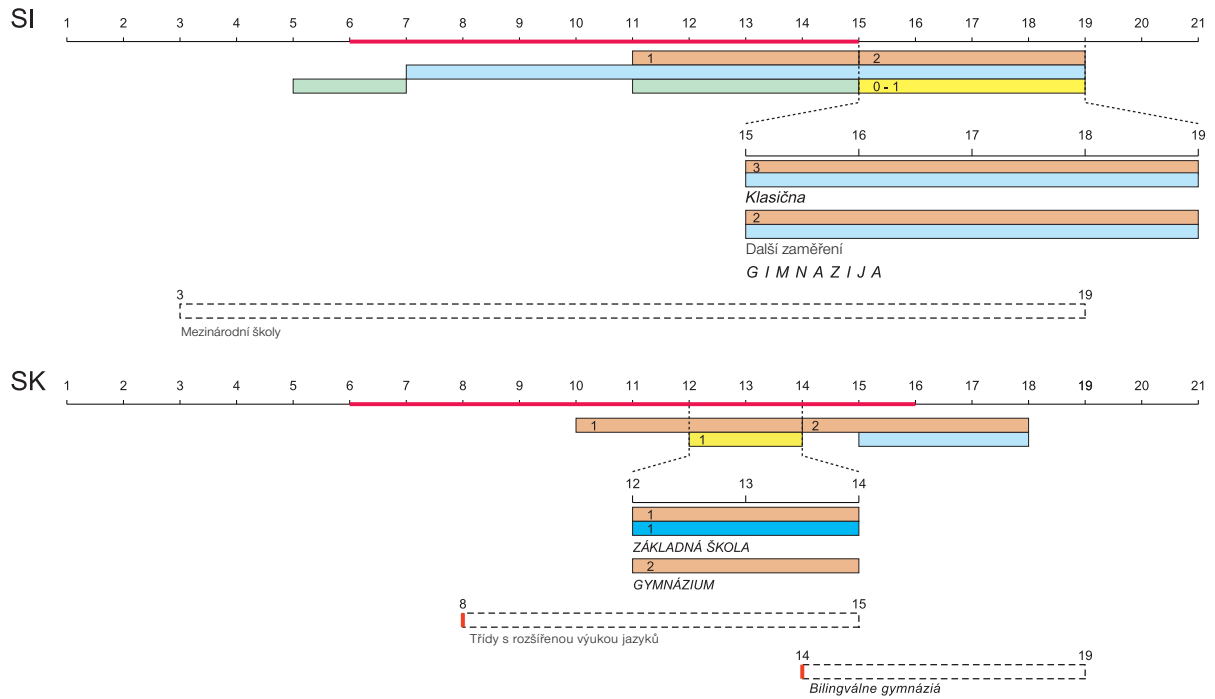
Doplňující poznámky

Litva: Školní rok 1998/99 představuje přechodné období, po němž bude zaveden systém diferenciacie výuky do různých směrů na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání i ve čtyřletých gymnáziích (*gimnazija*) (žáci ve věku 14–18 let), v nichž první dva ročníky odpovídají posledním dvěma ročníkům povinného vzdělávání.

Maďarsko: Popsané podmínky výuky cizích jazyků u žáků ve věku 6–16 let stanoví národní základní kurikulum z roku 1998. Zajištění této výuky u žáků ve věku 16–18 let upravuje ministerská vyhláška z roku 1985. Nový rámcový vzdělávací program byl od školního roku 2000/01 zaveden v některých školách a od roku 2001/02 ve všech školách.

Polsko: Od roku 1999/2000 je pro žáky od 10. roku věku cizí jazyk povinným vyučovacím předmětem.

Obr. 3.1 (pokr.): Zajištění výuky cizích jazyků na úrovni preprimárního, primárního a všeobecného sekundárního vzdělávání. Školní rok 1998/99



Pramen: Eurydice.

Doplňující poznámka

Slovensko: Od roku 1999/2000 do roku 2003/04 se postupně zavádí nová devítiletá jednotná struktura (*Osnovna šola*). Nové vzdělávací programy obsahují mnohá zlepšení, k nimž patří zahájení povinné výuky jednoho cizího jazyka u všech žáků ve věku 9 let, zavedení cizího jazyka jako povinné volitelného předmětu pro všechny žáky od 12 let věku a více příležitostí učit se cizí jazyk jako povinné volitelný předmět od šestého roku věku. Cílem tohoto opatření je dát co největšímu počtu škol možnost, aby zařadily cizí jazyk do nabídky povinné volitelných předmětů určených žákům od 6 let věku.

2. ROZSAH NABÍDKY CIZÍCH JAZYKŮ NA ÚROVNI POVINNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Tento oddíl zkoumá tři aspekty zajištění výuky cizích jazyků na sekundární úrovni. Nejprve prezentuje nabídku cizích jazyků, které se podle oficiálních dokumentů mohou vyučovat jako první a druhý povinný jazyk. Jazyková výuka, kterou školy žákům skutečně zpřístupňují, však vždy tomuto teoretickému rozsahu nabídky neodpovídá. Počet jazyků, jejichž výuku školy nabízejí, je často z různých důvodů omezen. Tyto limitující faktory analyzuje druhá část oddílu. Třetí a poslední část komentuje řadu statistik, které mapují preference žáků ve výběru cizích jazyků na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání.

2.1. TEORETICKÉ MOŽNOSTI VÝBĚRU

Pokud jde o možnosti výběru prvního povinného cizího jazyka, nabídka jazyků uvedená v oficiálních dokumentech (obvykle ve vzdělávacích programech) je omezena. Jak ukazuje obrázek 3.2, ve většině zemí Evropské unie se nabízí výuka až šesti jazyků jako prvního povinného cizího jazyka. Výjimkou je Rakousko (až osm jazyků), Francie (až 12 jazyků) a Spojené království (Anglie a Wales – až 19 jazyků). Ve všech kandidátských zemích tato škála zahrnuje maximálně šest jazyků.

Španělsko, Finsko a Maďarsko jsou jediné země, které nevytvářejí přesné seznamy cizích jazyků. Školy tedy mohou teoreticky vyučovat kterýkoli jazyk.

Škála jazyků, jež se mohou nabízet jako druhý povinný cizí jazyk, není v zemích Evropské unie o nic rozsáhlejší, s výjimkou Nizozemska (kde si žáci mohou teoreticky vybírat ze sedmi jazyků) a Francie (15 jazyků). V kandidátských zemích se podobně jako v případě prvního cizího jazyka nabízí výuka maximálně šesti jazyků. Ve většině případů nabízejí školy stejné jazyky, které se vyučují jako první nebo druhý cizí jazyk.

V některých zemích si žáci první cizí jazyk zvolit nemohou – příslušné orgány rozhodují za ně. Dánsko, Řecko, Nizozemsko, Švédsko, Lichtenštejnsko, Norsko, Kypr a Lotyšsko předepisují jako první cizí jazyk angličtinu. V Belgii (v Německy mluvícím společenství) je to francouzština, v Lucembursku němčina a na Islandu dánština. Pokud jde o druhý povinný cizí jazyk, Lucembursko, Lichtenštejnsko a Kypr (na *Gymnasio*) předepisují francouzštinu, zatímco Island angličtinu.

Z 11 úředních jazyků Evropské unie se pouze angličtina vždy nabízí jako první a/nebo druhý povinný cizí jazyk ve všech zemích, které sestavují seznamy jazyků – s výjimkou Německy mluvícího společenství Belgie a Lucemburska. K jazykům, jejichž výuka se nabízí v celé řadě zemí, patří i francouzština a němčina. V zemích EU, například ve Francii, Itálii, Nizozemsku, Rakousku, Portugalsku, Švédsku a Spojeném království, a v kandidátských zemích, konkrétně v Bulharsku, v České republice, v Rumunsku a na Slovensku, se rovněž nabízí výuka španělštiny a/nebo italštiny. Ve všech kandidátských zemích (kromě Kypru a Slovinska) se zajišťuje i výuka ruštiny, stejně jako ve Francii, Itálii, Nizozemsku, Rakousku a Spojeném království (E/W, SC).

Obr. 3.2: Cizí jazyky uvedené v oficiálních dokumentech pro povinné vzdělávání (první a druhý povinný cizí jazyk). Školní rok 1998/99

Jazyky	Země																												Jazyky						
	Bf	Bde	Bni	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK (EW)	UK (NI)	UK (SC)	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT		HU	PL	RO	SI	SK	
ES							■		■			■	■	■		■	■	■					■	■							■	■			
DA							■										■				■														
DE	■					■	■		■	■	■			■		■	■	■					■	■	■		■	■		■	■	■	■		
EL							■										■																		
EN	■		■	■	■	■	■		■		■	■	■	■	■	■				■	■	■		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
FR		■	■		■	■				■	■	■	■	■		■	■	■			■		■	■	■	■	■	■		■	■	■	■	■	
IT							■					■	■				■	■	■				■										■	■	
NL	■						■										■																		
PT							■										■																		
FI																																			
SV																																			
RU							■		■			■	■				■						■	■	■		■	■		■	■	■	■	■	■
Jiný							■					■	■			■	■	■																	

Evropská unie ESVO/EHP Kandidátské země

■	■	■
1. jazyk	2. jazyk	1. a 2. jazyk

Zdroj: Eurydice.

Doplňující poznámky

Německo: Příslušné předpisy se mohou v jednotlivých spolkových zemích lišit. Obvykle si žáci mohou jako první povinný cizí jazyk zvolit angličtinu nebo francouzštinu, ale zároveň se musí v určitém úseku povinného vzdělávání učit angličtinu. V určitých typech gymnázia si mohou žáci jako první nebo druhý jazyk zvolit latinu.

Španělsko: Tato země nestanoví žádný seznam cizích jazyků. Teoreticky mohou školy nabízet výuku kteréhokoliv jazyka.

Francie: Do kategorie ‚další‘ jazyk patří arabština, čínština, nová hebrejščina, japonština, polština a turečtina. (Turečtina se nabízí pouze jako druhý povinný cizí jazyk). Pokud jde o druhý povinný jazyk, žáci ve věku 13 let si mohou zvolit cizí nebo regionální jazyk.

Irsko: Výuka žádného cizího jazyka není povinná: francouzština, němčina, španělština, italština, latina, řečtina a hebrejščina se nabízejí jako nepovinné předměty.

Lucembursko: Angličtina je třetí povinný cizí jazyk.

Nizozemsko: Do kategorie ‚další‘ jazyk je zařazena arabština a turečtina.

Rakousko: Kategorie ‚další‘ jazyk zahrnuje slovinštinu, chorvatštinu, maďarštinu, slovenštinu a češtinu. Žáci studující na *Gymnasium*, *Realgymnasium* a *Wirtschaftsrealgymnasium* si mohou vybrat, zda se budou v rámci hodinové dotace vymezené pro druhý povinný cizí jazyk učit cizí jazyk nebo latinu.

Finsko: Nová legislativa, která je v platnosti od roku 1999, již nepředepisuje nabídku cizích jazyků, jejichž výuku musí školy zajišťovat. Teoreticky mohou školy nabízet výuku kteréhokoliv jazyka. Žáci se musí v určitém úseku povinného vzdělávání učit druhý úřední jazyk státu (švédštinu nebo finštinu).

Švédsko: Kategorie ‚další‘ jazyk zahrnuje mateřské jazyky žáků, jejichž mateřštinou není švédština. Výuka těchto jazyků se zajišťuje v případě, že o ni požádá minimálně pět žáků. Školy mohou rovněž nabízet výuku jiného cizího jazyka, než které jsou uvedeny v tabulce 3.2, pokud o ni požádá dostatečný počet žáků a škola má k dispozici dostatek kvalifikovaných učitelů.

Spojené království (E/W): Do kategorie ‚další jazyk‘ se řadí arabština, bengálština, čínština (kantonština nebo mandarinština), gudžarátština, nová hebrejščina, hindština, japonština, pandžábština, turečtina a urdština. Školy musí žákům nabídnout výuku minimálně jednoho z úředních jazyků Evropské unie. Za předpokladu, že je tato podmínka splněna, mohou jednotliví žáci dostat požadavkům *National Curriculum* studiem kteréhokoliv z 19 jazyků, jež jsou v něm uvedeny.

Spojené království (NI): Do kategorie ‚další jazyk‘ patří irština.

Island: Po přijetí nového vzdělávacího programu (na jaře 1999) se angličtina stala prvním a dánština druhým povinným cizím jazykem. V rámci mimoškolních aktivit se může žákům, kteří žili ve Švédsku nebo v Norsku, nebo jejichž rodiče z těchto zemí pocházejí, nabízet místo dánštiny výuka švédštiny a norštiny.

Lichtenštejnsko: Od reformy z roku 1996/97 zaujala místo prvního cizího jazyka vyučovaného od 3. ročníku primárního vzdělávání angličtina, která z tohoto postavení vytlačila francouzštinu. Na úrovni sekundárního vzdělávání se v roce 1998/99 tento nový předpis nevztahoval na všechny žáky.

Česká republika: Doporučuje se výuka angličtiny a němčiny; možná je též výuka francouzštiny, španělštiny a ruštiny.

Lotyšsko: Údaje se vztahují na školy, v nichž je vyučovacím jazykem lotyština.

Litva: Pokud jde o druhý povinný cizí jazyk, příslušný oficiální dokument stanoví, že školy mohou kromě angličtiny, francouzštiny, němčiny a ruštiny nabízet výuku libovolného dalšího jazyka.

Maďarsko: Tato země nesestavuje seznam cizích jazyků. Teoreticky mohou školy nabízet výuku kteréhokoliv jazyka.

Slovinsko: Od roku 2000/01 se kromě stávající nabídky vyučovaných jazyků nabízí všem žákům i italština jako první povinný cizí jazyk.

2.2. FAKTORY OMEZUJÍCÍ VÝBĚR JAZYKŮ

Rozsah skutečné nabídky cizích jazyků ve školách je v porovnání se seznamy obsaženými v oficiálních dokumentech často omezen. Tento rozpor mezi teorií a praxí způsobuje několik faktorů. Ve Spojeném království (v Anglii a Walesu) se od škol neočekává, že budou nabízet výuku všech 19 jazyků uvedených v *National Curriculum*. Pouze se od nich požaduje, aby zajišťovaly výuku minimálně jednoho z úředních jazyků Evropské unie.

Jeden z hlavních limitujících faktorů spočívá v tom, že zajištění výuky daného konkrétního jazyka podmiňuje minimální počet žáků, kteří o ni projeví zájem. Škálu možných alternativ omezuje i nedostatek učitelů s aprobační pro výuku daného jazyka. Tento faktor hraje roli v případě Irska, Itálie, Skotska a kandidátských zemí.

I další subjektivnější kritéria mohou způsobit, že školy dají jednomu jazyku přednost před jiným. Ve Francii, Rakousku, Švédsku a Polsku je prioritním kritériem splnění požadavku, který vznesou většina rodičů nebo žáků. Někdy školy tradičně zachovávají nabídku jazyků, které se vyučovaly po mnoho let. Názorným příkladem je v této souvislosti výuka francouzštiny v rumunských školách. Německo, Francie, Itálie, Portugalsko a Slovinsko rovněž uvádějí, že prostřednictvím nabídky určitých jazyků přihlížejí k jazykovému a kulturnímu kontextu vytvářenému sousedními zeměmi/regiony.

Školy ve většině zemí zpravidla poskytují výuku angličtiny jako prvního cizího jazyka, a snaží se tak adekvátně reagovat na požadavky hospodářské sféry. Přibližně deset zemí výuku angličtiny dokonce předepisuje. Některé orgány školské správy sice dávají najevo ekonomický realismus, zároveň však zavádějí politiku usilující diverzifikovat výuku cizích jazyků. Opatření, která tyto orgány v posledních letech podnikly s cílem rozšířit nabídku cizích jazyků, popisuje kapitola 2 (oddíl 2.2).

Orgány školské správy jsou si vědomy rozdílu mezi teoretickou a skutečnou nabídkou jazyků a snaží se proto podniknout opatření k nápravě situace. Krátkodobé řešení, které zvolila většina zemí, spočívá v pořádání mimoškolních jazykových kursů, jež vedou externisté (rodilí mluvčí, kteří žijí v dané lokalitě, pracovníci zastupitelských úřadů atd.). V dlouhodobém měřítku nicméně většina zemí začíná investovat do vzdělávání nových učitelů způsobilých vyučovat jazyky, které v nabídce škol dosud příliš nefigurují.

2.3. NEJVÍCE STUDOVANÉ JAZYKY

Pro úroveň primárního vzdělávání předepisuje osm zemí (Dánsko, Řecko, Nizozemsko, Švédsko, Lichtenštejnsko, Norsko, Kypr a Lotyšsko) jako první povinný cizí jazyk angličtinu.

Dokonce i v těch zemích, kde si žáci mohou vybírat z nabídky několika cizích jazyků, statistiky dokládají, že nejpreferovanějším jazykem zůstává angličtina. Obrázky 3.3 a 3.4 ukazují, které jazyky se na úrovni primárního a všeobecného sekundárního vzdělávání nejčastěji vyučují, a uvádějí i procento žáků, kteří se je učí.

Velká většina žáků v Portugalsku (93 %) a Španělsku (71 %) studuje angličtinu. Více než polovina žáků se tomuto jazyku učí ve Finsku (63 %), Švédsku (62 %) a Rakousku (56 %). V kandidátských zemích je angličtina často prvním cizím jazykem, ale studuje ji nižší procento žáků než v zemích Evropské unie. Největší procentuální podíl žáků se angličtinu učí v Estonsku (44 %) a na Kypru (36 %). V Litvě, Maďarsku, Polsku a Slovinsku je to přibližně 20 % žáků.

Francouzština je prvním cizím jazykem, kterému se učí žáci v Rumunsku (43 %) a ve Vlámském společenství Belgie (33 %), zatímco na Islandu je prvním cizím jazykem dánština (25 %) a ve Francouzském společenství Belgie nizozemština (15 %).

Podobně jako v primárním vzdělávání dominuje angličtina i na úrovni sekundární. V Německu, Španělsku, Francii, Rakousku a Finsku je angličtina prvním cizím jazykem pro více než 90 % žáků. I v kandidátských zemích je studium angličtiny všeobecně rozšířeno. Učí se jí 55 % žáků (v České republice) až 82 % žáků (v Estonsku).

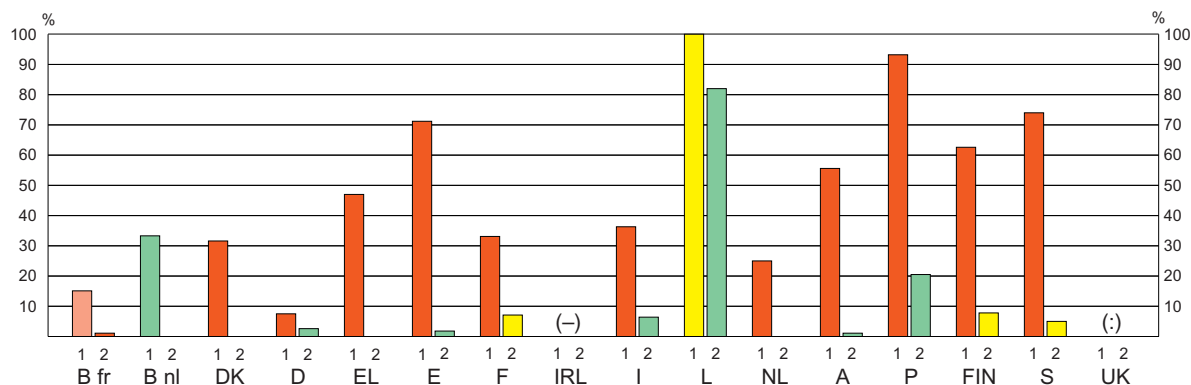
Pokud jde o země, v nichž se žáci musí učit angličtinu povinně, rozdíly v procentuálním podílu studujících (například mezi Dánskem, Švédskem, Norskem a Kypru na jedné straně (100 %), a Řeckem (83 %) a Lotyšskem (73 %) na straně druhé) vysvětluje to, že v posledně jmenovaných zemích již není angličtina na vyšší sekundární úrovni povinným předmětem.

V některých zemích žáci na úrovni všeobecného sekundárního vzdělávání nejčastěji preferují nizozemštinu, francouzštinu a němčinu. Ve Francouzském společenství Belgie studuje 70 % žáků nizozemštinu. Ve Vlámském společenství Belgie se francouzštinu jako první cizí jazyk učí 95 %, v Irsku 70 % a v Rumunsku 74 % žáků, zatímco v Maďarsku 48 % a na Slovensku 62 % žáků studuje jako první cizí jazyk němčinu.

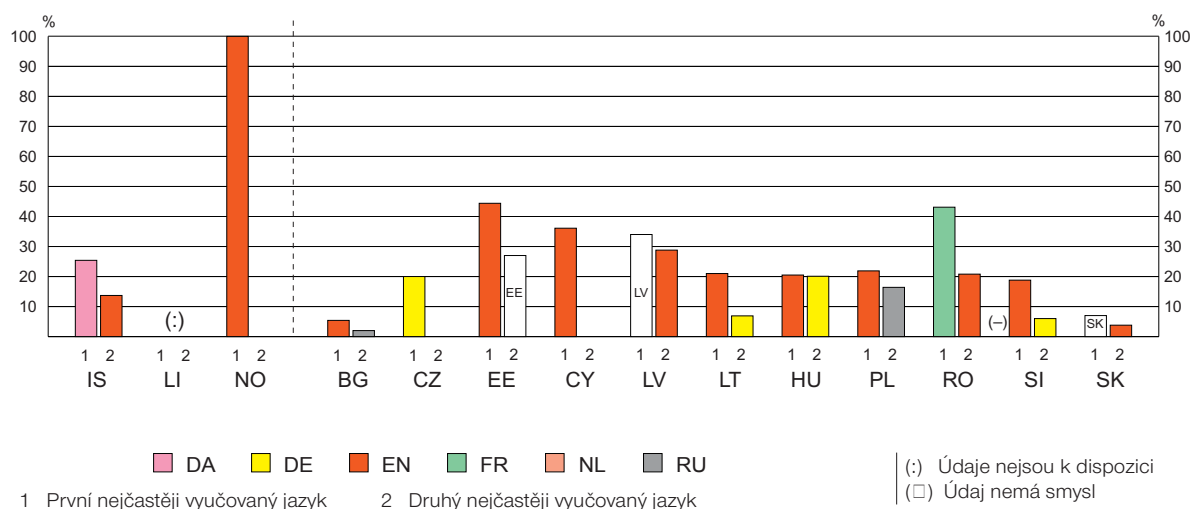
Pokud jde o druhý cizí jazyk na sekundární úrovni, čtyři země předepisují povinné studium určitého jazyka – konkrétně Lucembursko, Lichtenštejnsko a Kypr francouzštinu a Island angličtinu. V ostatních zemích se žáci nejčastěji učí francouzštinu a němčinu. Francouzštinu preferují zejména žáci v Řecku (63 %), Itálii (34 %), Německu (24 %), Španělsku (23 %) a Rakousku (13 %). Němčinu studují žáci v Dánsku (76 %), Švédsku (44 %), Norsku (35 %) a Irsku (25 %). V kandidátských zemích je v tomto ohledu nejfrekventovanějším jazykem ruština (v Bulharsku, Estonsku, Lotyšsku a Litvě), po níž následuje němčina (Česká republika, Polsko a Slovinsko) a angličtina (Maďarsko, Rumunsko a Slovensko).

Obr. 3.3: Dva cizí jazyky nejčastěji vyučované v jednotlivých zemích na primární úrovni (ISCED 1) a procentuální podíl žáků, kteří se jim učí. Školní rok 1996/97

Evropská unie



ESVO/EHP Kandidátské země



Pramen: Eurostat

Vysvětlivka

Příloha k této kapitole uvádí hrubé procentuální údaje.

Obrázek ukazuje, které dva jazyky se v jednotlivých zemích nejčastěji vyučují na primární úrovni. Jsou řazeny sestupně podle procenta žáků, kteří se je učí.

Procentuální údaje vycházejí z celkového počtu žáků na primární úrovni (ISCED 1), kteří se učí cizí jazyk, vyděleného celkovým počtem žáků v primárním vzdělávání včetně ročníků, do nichž učební plán výuku cizích jazyků nezařazuje.

Okrajové případy (méně než 1 %) graf nezachycuje.

Úřední jazyk státu se nepovažuje za cizí jazyk kromě výjimečných případů, kdy se jeden z úředních jazyků státu vyučuje ve školách, v nichž není vyučovacím jazykem.

Doplňující poznámky

Francie, Rakousko: 1997/98.

Nizozemsko, Portugalsko: 1995/96.

Lichtenštejnsko: Celostátní údaje (1996/97); 20% žáků se učí angličtinu.

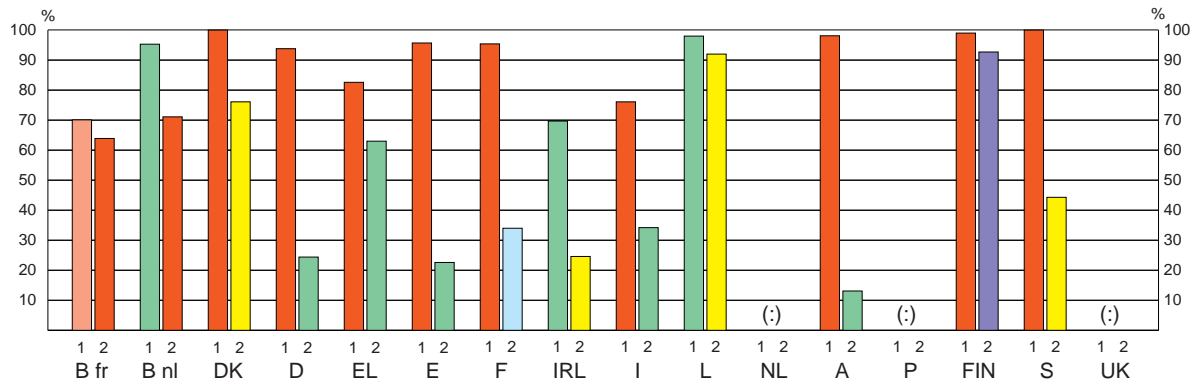
Norsko: 1998/99.

Polsko: Započítáni jsou i žáci na úrovni ISCED 2.

Estonsko, Lotyšsko a Slovensko: Úřední jazyk státu vyučovaný na školách, v nichž není vyučovacím jazykem, se považuje za cizí jazyk.

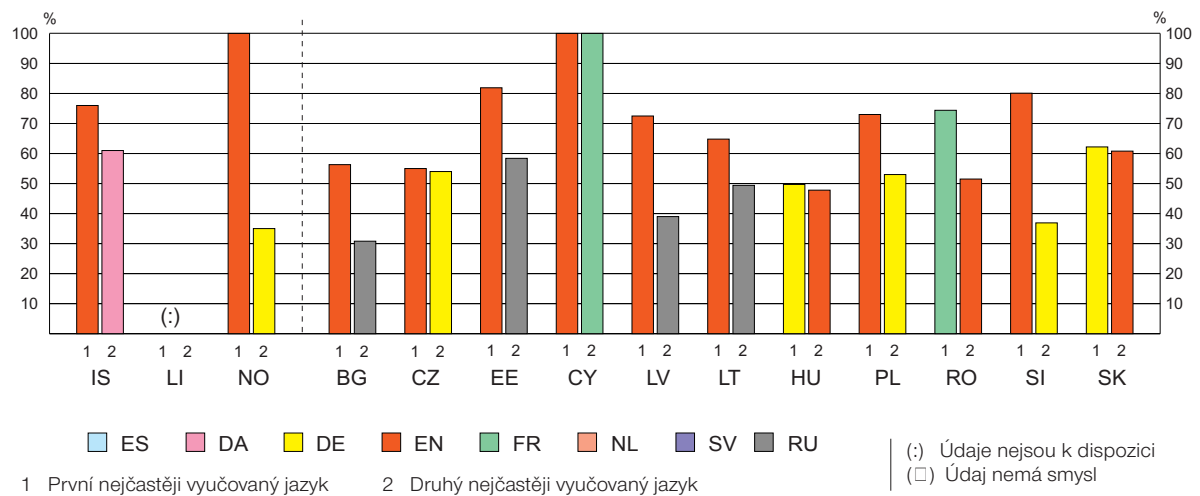
Obr. 3.4: Dva cizí jazyky nejčastěji vyučované v jednotlivých zemích na úrovni všeobecného sekundárního vzdělávání (ISCED 2 a ISCED 3) a procentuální podíl žáků, kteří se jim učí. Školní rok 1996/97

Evropská unie



ESVO/EHP

Kandidátské země



Pramen: Eurostat

Vysvětlivka

Příloha k této kapitole uvádí hrubé procentuální údaje. Obrázek ukazuje, které dva jazyky se v jednotlivých zemích nejčastěji vyučují na úrovni všeobecného sekundárního vzdělávání. Jsou řazeny sestupně podle procenta žáků, kteří se je učí. Při výpočtu procentuálních podílů se nepřihlíží k tomu, zda je studium daného jazyka povinné nebo ne. Okrajové případy (méně než 1 %) graf nezachycuje. Úřední jazyk státu se nepovažuje za cizí jazyk kromě výjimečných případů, kdy se jeden z úředních jazyků státu vyučuje ve školách, v nichž není vyučovacím jazykem.

Doplňující poznámky

- Francie:** Na úrovni ISCED 3 jsou započtení žáci v odborném i všeobecném sekundárním vzdělávání.
- Irsko:** Výpočet zahrnuje pouze žáky prezenčního studia.
- Nizozemsko:** Z žáků VWO, HAVO a MAVO/VBO, kteří se v roce 1999 rozhodli skládat státní zkoušku z angličtiny, němčiny a francouzštiny, si podle státní inspekce 99 % zvolilo angličtinu, 41 % němčinu a 21 % francouzštinu. V roce 1997 si 93 % žáků vybralo angličtinu, 39 % němčinu a 20 % francouzštinu.
- Rakousko:** 1997/98.
- Finsko:** Úřední jazyk státu vyučovaný na školách, v nichž není vyučovacím jazykem, se považuje za cizí jazyk.
- Švédsko:** Započtení jsou pouze žáci na úrovni ISCED 2.
- Lichtenštejnsko:** Celostátní údaje (rok 1996/97); 79 % žáků studuje angličtinu a 77 % francouzštinu.
- Norsko:** 1998/99.
- Island, Slovinsko:** Na úrovni ISCED 3 kalkulace zahrnuje i žáky v odborném vzdělávání.
- Česká republika:** Započtení jsou pouze žáci denního studia.
- Polsko:** Započtení jsou pouze žáci na úrovni ISCED 3.

3. ČASOVÉ DOTACE NA VÝUKU CIZÍCH JAZYKŮ

3.1. TÝDENNÍ DOTACE

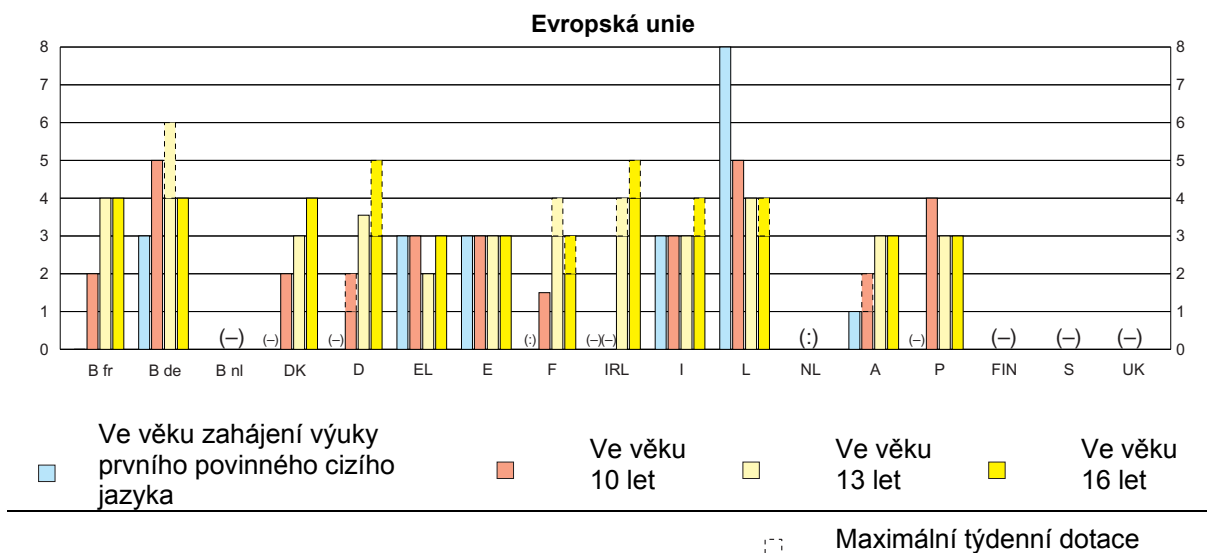
Obrázek 3.5 uvádí počet vyučovacích hodin, které jsou týdně přiděleny na výuku prvního povinného cizího jazyka ve čtyřech klíčových momentech školního vzdělávání žáků: ve věku zahájení výuky prvního povinného cizího jazyka (před 10. rokem věku); během primárního vzdělávání (ve věku 10 let); na počátku nižšího sekundárního vzdělávání (ve věku 13 let); na konci povinného sekundárního vzdělávání nebo na počátku sekundárního vzdělávání, které navazuje na povinné vzdělávání (ve věku 16 let). Obecně se na výuku prvního povinného cizího jazyka přidělují tři až čtyři vyučovací hodiny týdně. Tato týdenní dotace může být poněkud nižší během prvních ročníků výuky.

Obrázek 3.5 ukazuje, že ve většině zemí se hodinové dotace cizích jazyků v průběhu školního vzdělávání postupně zvyšují. Jen velmi vzácně dochází naopak k redukci časové dotace na jazykovou výuku. Je to však případ Lucemburska, kde se týdenní dotace němčiny jako prvního cizího jazyka snižuje, protože se němčina postupně stává jazykem vyučovacím.

V určitém počtu zemí se časové dotace cizích jazyků od prvních do posledních ročníků školní docházky nemění. Ve Španělsku, v Itálii, v České republice, ve Slovinsku a v Rumunsku se cizímu jazyku přiděluje stejný počet vyučovacích hodin během celého školního vzdělávání (tři vyučovací hodiny týdně ve Španělsku, v Itálii, v České republice a ve Slovinsku a dvě vyučovací hodiny týdně v Rumunsku).

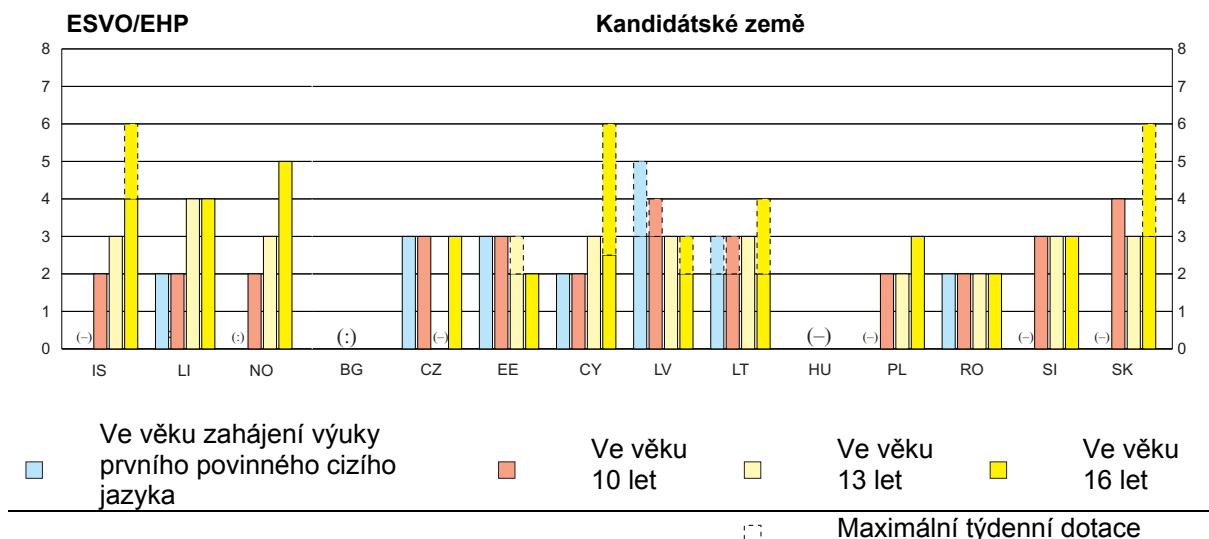
Nakonec je třeba zmínit, že v některých zemích se časové dotace cizích jazyků, které jsou v průběhu školního vzdělávání poměrně stabilní, v určitém okamžiku poněkud zvyšují (v Polsku), nebo naopak snižují (v Řecku). Toto kolísání pravděpodobně způsobují úpravy rozvrhu hodin, které mají vliv na další vyučovací předměty v učebním plánu.

Obr. 3.5: Týdenní dotace prvního povinného cizího jazyka. Školní rok 1998/99



Pramen: Eurydice.

Obr. 3.5 (pokr.): Týdenní dotace prvního povinného cizího jazyka. Školní rok 1998/99



Pramen: Eurydice.

Vysvětlivka

Délka vyučovací hodiny se v jednotlivých zemích liší: na Islandu trvá 40 minut, v Dánsku, Německu, Řecku, Lichtenštejnsku, České republice, Estonsku, Polsku, Slovinsku a na Slovensku 45 minut, v Belgii, Lucembursku, Rakousku, Portugalsku a Rumunsku 50 minut a ve Francii a Itálii 60 minut. Délka vyučovací hodiny může rovněž záviset na ročníku studia, jako je tomu například ve Španělsku (55/60 minut), v Irsku, na Kypru a v Lotyšsku (40/45 minut) a v Litvě (35/45 minut), nebo může být v různých školách odlišná, což je případ Norska.

Doplňující poznámky

Belgie (B fr): V regionu hlavního města Brusel mají desetiletí žáci pět vyučovacích hodin týdně.

Belgie (B nl): Na sekundární úrovni může příslušný řídicí orgán sestavit vlastní učební plán a v jeho rámci přidělit jednotlivým vyučovacím předmětům hodinové dotace.

Německo: U třináctiletých žáků byl průměr vypočítán na základě údajů, které se vztahují na osmileté žáky ve všech typech vzdělávání.

Itálie: Na *liceo classico* jsou to čtyři vyučovací hodiny týdně a na *liceo scientifico* tři vyučovací hodiny v 1., 3. a 4. ročníku a čtyři vyučovací hodiny ve 2. a 5. ročníku.

Nizozemsko: Na primární úrovni mohou školy stanovit časové dotace jednotlivých vyučovacích předmětů samostatně. Na sekundární úrovni je minimální počet vyučovacích hodin předepsán. Školy se mohou nezávisle rozhodnout, jak tuto časovou dotaci rozvrhnou do jednotlivých ročníků.

Finsko: Minimální učební plán vymezuje povinné vyučovací předměty a minimální celkové časové dotace jednotlivých předmětů na celou délku povinného vzdělávání (9 let). Školy se mohou samostatně rozhodnout, v kterém věku budou žáci tyto vyučovací předměty studovat a jak bude výuka rozvržena do jednotlivých ročníků povinného vzdělávání.

Švédsko: Reforma z roku 1995 stanoví časové dotace jednotlivých předmětů během celé délky povinného vzdělávání. Školy se mohou samostatně rozhodnout, ve kterém okamžiku zahájí výuku daného předmětu a jak se rozvrhne jeho časová dotace do devíti ročníků povinného vzdělávání.

Spojené království: Školy mohou samostatně rozhodovat o časové dotaci jednotlivých předmětů, která však musí být dostatečná na to, aby výuka splnila požadavky stanovené ve vzdělávacím programu.

Island, Polsko a Slovinsko: Červený sloupec vyznačuje týdenní dotaci prvního povinného cizího jazyka u jedenáctiletých žáků (místo u žáků ve věku 10 let).

Norsko: Pokud jde o počet vyučovacích hodin ve věku zahájení výuky prvního cizího jazyka (před 10. rokem věku), 95 vyučovacích hodin je rozděleno do čtyř let, tj. rozvrženo do 1.–4. ročníku.

Česká republika: U žáků ve věku 13 let určuje od 1. září 1998 organizace výuky všech předmětů včetně cizího jazyka flexibilní učební plán: školy se mohou samostatně rozhodnout, kolik času se má věnovat výuce jednotlivých předmětů. Hodinové dotace však musí být dostatečné, aby výuka splnila požadavky stanovené ve vzdělávacím programu.

Maďarsko: Minimální učební plán určuje pouze rozmezí procentuálního podílu časové dotace cizího jazyka v poměru k dalším vyučovacím předmětům. Toto rozmezí činí 11–15 % u žáků ve věku 10–12 let, 9–12 % u žáků ve věku 13–14 let a 9–13 % u žáků ve věku 15–16 let.

Lotyšsko: Údaje se vztahují na školy, v nichž je vyučovacím jazykem lotyština.

Rumunsko: Dvě vyučovací hodiny týdně představují minimum. Na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání se v rámci určitých oborových zaměření (literárního) vyučuje první cizí jazyk tři až čtyři vyučovací hodiny týdně.

Slovinsko: Od roku 1999/2000 do roku 2003/04 se postupně zavádí nová devítiletá jednotná struktura (*Osnovna šola*). Vzdělávací programy se změnily: k současným zlepšením patří i to, že devítiletí žáci mají dvě vyučovací hodiny cizího jazyka týdně a desetiletí i třináctiletí žáci tři hodiny týdně.

3.2. ROČNÍ ČASOVÉ DOTACE NA VÝUKU CIZÍHO JAZYKA V POMĚRU K DALŠÍM VYUČOVACÍM PŘEDMĚTŮM

Obrázek 3.6 umožňuje porovnání procentuálních podílů, které v celkové době výuky zauímají časové dotace cizích jazyků, matematiky a mateřského jazyka ve třech různých momentech školního vzdělávání žáků: ve věku 10, 13 a 16 let. V některých zemích je cizí jazyk pro všechny žáky povinným předmětem až po 10. roce věku. Tak je tomu v Belgii (Vlámském společenství), v Irsku ⁽¹⁾, ve Spojeném království, na Islandu ⁽²⁾, v Bulharsku, v Polsku a Slovinsku. Proto není možné tyto země zahrnout do srovnávací analýzy podílů příslušných časových dotací u žáků ve věku 10 let.

V několika zemích ponechávají ústřední orgány školské správy školám volnost v rozhodování, kolik vyučovacích hodin se má povinným předmětům zařazeným do učebního plánu přidělit. Z tohoto důvodu není možné porovnat časové dotace mateřského jazyka, matematiky a cizího jazyka v případě Belgie (Vlámského společenství), Irsku, Finska, Švédska, Spojeného království a Maďarska.

U žáků ve věku 10 let se ve většině zemí přiděluje povinnému cizímu jazyku 6 % až 15 % celkové doby výuky, jeho časová dotace může tedy být v jedné zemi dvakrát větší než v jiné. V případě Rakouska je tento procentuální podíl poněkud nižší než spodní hranice uvedeného rozmezí (4 %). Naopak v Lucembursku, kde se řada předmětů vyučuje v cizím jazyce (francouzštině a němčině, jež jsou zároveň úředními jazyky státu), výrazně překračuje horní hranici zmíněného rozmezí (40 %).

V téměř všech zemích se na výuku cizího jazyka vymezuje méně času než na výuku matematiky nebo mateřského jazyka. Kromě Lucemburska se od tohoto trendu odchylují tři středomořské země. Ve Španělsku, v Itálii a v Portugalsku se výuce cizího jazyka věnuje stejné procento celkové doby výuky jako matematice.

Ve většině zemí se časová dotace cizího jazyka u žáků ve věku 13 let pohybuje v rozmezí od 10 % do 17 % celkové doby výuky, což představuje značný nárůst oproti procentu vymezenému pro cizí jazyk u žáků ve věku 10 let. Mimo uvedené rozmezí může být mezi určitými zeměmi poměrně velký rozdíl v procentuálním podílu celkové doby výuky, který se věnuje cizímu jazyku, například mezi Polskem (7 %) a Německem (24 %) a opět Lucemburskem, kde se cizím jazykům přiděluje více než polovina celkové doby výuky.

V několika zemích je časová dotace cizího jazyka u žáků ve věku 13 let nižší než časová dotace matematiky a mateřského jazyka nebo stejná; takový poměr však není tak častý jako u žáků ve věku 10 let. V řadě zemí se totiž výuce cizích jazyků věnuje dokonce více času než výuce mateřského jazyka nebo matematiky.

U žáků ve věku 16 let se ve většině zemí pohybuje procentuální podíl časové dotace cizího jazyka mezi 10 % a 23 % celkové doby výuky, a liší se tedy i v tomto případě až o dvojnásobek. Dvě země – Nizozemsko (9 %) a Řecko (7 %) – vykazují poněkud nižší procento, zatímco Island (29 %), Norsko (30 %) a Lucembursko (47 %) naopak značně vyšší procentuální podíl.

V případě šestnáctiletých žáků je ve většině zemí časová dotace cizího jazyka vyšší než časová dotace matematiky nebo mateřského jazyka nebo stejná.

(1) V Irsku neexistuje povinná výuka cizích jazyků. u všech žáků nicméně probíhá výuka angličtiny a irštiny (irské gaelštiny).
(2) Od roku 1999/2000 se výuka jednoho povinného cizího jazyka (angličtiny) poskytuje všem desetiletým žákům.

Obr. 3.6: Doporučené minimální hodinové dotace cizích jazyků, matematiky a mateřského jazyka vyjádřené jako procentuální podíl celkové doby výuky všech vyučovacích předmětů u žáků ve věku 10, 13 a 16 let. Školní rok 1998/99



Pramen: Eurydice

○ Flexibilní učební plán

Vysvětlivka

Hodinové dotace cizích jazyků mohou rovněž spadat do kategorie povinně volitelných předmětů, což tento graf nezachycuje. Údaje, které se týkají zmíněné kategorie, i další hrubé údaje související s grafem uvádí příloha k této kapitole.

Doplňující poznámka

Viz příloha k této kapitole.

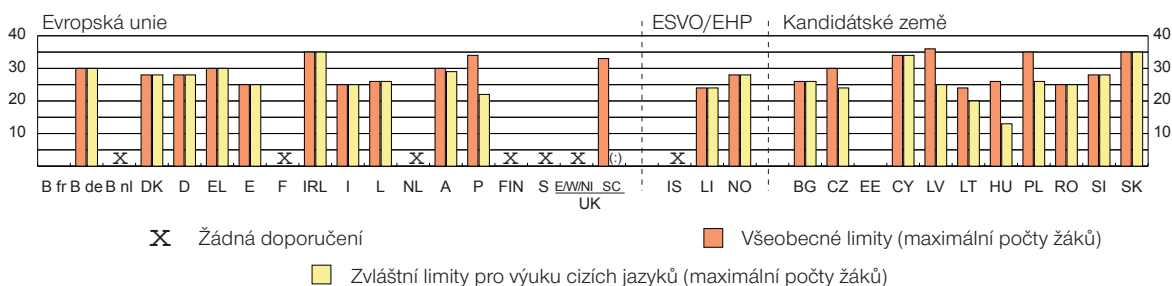
4. NORMY UPRAVUJÍCÍ POČET ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ PŘI VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ

Ve většině zemí oficiální doporučení určují maximální a/nebo minimální počet žáků na třídu nebo skupinu žáků. Normy, které vymezují maximální velikost tříd, se mohou v jednotlivých zemích podstatně lišit, ale maximální počet žáků na třídu obecně nepřesahuje 36. Ve většině zemí se na velikost třídy na úrovni primárního i nižšího sekundárního vzdělávání vztahují stejná doporučení. Pokud se normy pro zmíněné úrovně vzdělávání liší, jsou doporučené počty žáků na třídu vyšší na úrovni sekundárního vzdělávání (s výjimkou Německy mluvícího společenství Belgie a Slovenska, kde jsou naopak nižší).

Požadavky na počet žáků ve třídě zpravidla nečiní rozdíl mezi jednotlivými vyučovacími předměty v učebním plánu. Jinými slovy se v tomto ohledu vztahují na výuku matematiky i cizího jazyka stejné normy. Malá skupina zemí však rozdělení žáků do tříd v hodinách cizích jazyků reguluje zvlášť.

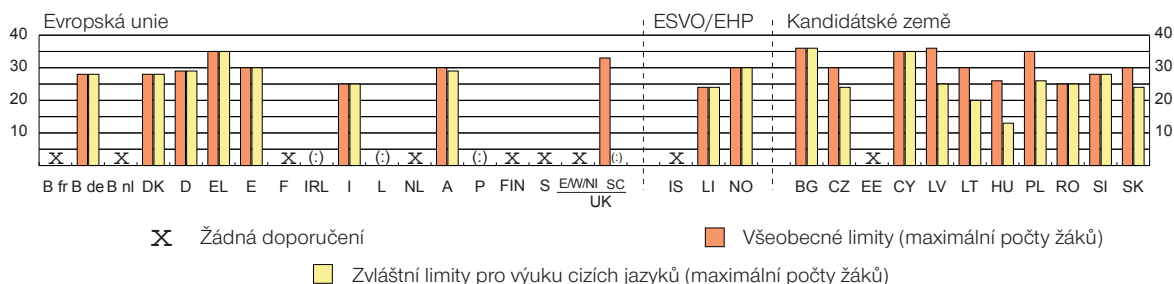
Na primární úrovni je v Rakousku, Portugalsku, České republice, Lotyšsku, Litvě, Maďarsku a Polsku maximální počet žáků na třídu při výuce cizích jazyků nižší než jejich maximální počet při výuce jiných předmětů v učebním plánu. Standardní počet žáků na třídu při výuce cizích jazyků může být o několik jednotek nižší, než je celková standardní velikost třídy – někdy až dvojnásobně, jako je tomu například v Maďarsku (26 = obecný limit, 13 = zvláštní limit).

Obr. 3.7: Předpisy nebo doporučení, které upravují maximální počet žáků na třídu na primární úrovni. Školní rok 1998/99



Pramen: Eurydice

Rakousko (ze zemí EU), a zejména kandidátské země, stanoví zvláštní normy pro počty žáků na třídu na nižší sekundární úrovni. Většinou zajišťují, aby při výuce cizích jazyků bylo ve třídě méně žáků, než je obvyklý doporučený počet. V České republice, Lotyšsku, Litvě, Maďarsku, Polsku a Slovensku se pro počty žáků ve třídě při výuce cizích jazyků na úrovni sekundárního vzdělávání stanoví zvláštní limity.

Obr. 3.8: Předpisy nebo doporučení, které upravují maximální počet žáků na třídu na úrovni všeobecného nižšího sekundárního vzdělávání. Školní rok 1998/99

Pramen: Eurydice

Doplňující poznámky

Německo: Průměr maximálních počtů žáků na třídu, které jsou stanoveny v jednotlivých spolkových zemích.**Irsko:** V primárních školách v méně privilegovaných oblastech nepřesahuje počet žáků na třídu 29.**Spojené království (SC):** 33 žáků v prvních dvou ročních úrovních nižšího sekundárního vzdělávání a tento počet se snižuje na 30 v posledních dvou ročních úrovních. Při výuce předmětů označovaných jako „praktické“ se doporučuje, aby ve třídě bylo maximálně 20 žáků.**Bulharsko:** Teoreticky neexistují žádné zvláštní normy, které by se v této souvislosti vztahovaly na výuku cizích jazyků. V praxi je však velikost tříd dána preferencemi žáků při výběru cizího jazyka. Obecně řečeno jsou tedy jazykové třídy menší.**Slovensko:** Na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání se celkové normy vztahují pouze na výuku mateřského jazyka a matematiky.

5. ZVLÁŠTNÍ INICIATIVY: VÝMĚNY ŽÁKŮ, KTERÍ SE UČÍ CIZÍMU JAZYKU

Tento oddíl popisuje některé organizační a vzdělávací charakteristiky skupinových výměn žáků mezi evropskými zeměmi. Cílem těchto výměn je jazykové vzdělávání a slouží i kulturnímu účelu. Obvykle dávají žákům příležitost podílet se po určitou dobu na každodenním životě hostitelské rodiny v cílové zemi. Tento oddíl se zabývá výhradně výměnami, které se pořádají z iniciativy škol a školských orgánů místní a centrální úrovně. Nezmiňuje se o aktivitách řízených a financovaných v rámci mezinárodních a evropských výměnných programů. Evropskými programy se samostatně zabývá kapitola 6. Analýza předkládaná v této části kapitoly 3 rovněž nepokrývá výměnné programy, které realizují soukromá sdružení poskytující své služby za úplatu.

Aktivity v oblasti skupinových výměn studentů jsou ve všech zemích upraveny předpisy či směrnicemi. Ty mohou být více či méně podrobné a dotýkat se většího nebo menšího počtu jednotlivých aspektů výměn. K aspektům, na něž se zaměřuje tato srovnávací analýza a které upravují zmíněné předpisy, patří řízení výměn, jejich organizační prvky (příslušná úroveň vzdělávání, podmínky výměn, výběr žáků a/nebo škol) a vzdělávací charakteristiky (příslušné jazyky, existence a specifika předchozí přípravy žáků/učitelů).

5.1. ŘÍZENÍ VÝMĚN

Ve všech zemích se realizují výměny skupin žáků, které pořádají školy a orgány místní nebo centrální úrovně. Řízení a organizace většiny z nich probíhá na místní úrovni, tj. uskutečňují je školy, v určitých případech za podpory obecních úřadů a/nebo orgánů místní školské správy. Na této úrovni se výměny zpravidla realizují na základě osobních kontaktů mezi učiteli a jejich kolegy v dalších zemích a rovněž v rámci programů partnerství měst. Některé školy se také obracují na kulturní oddělení velvyslanectví nebo specializované cestovní agentury s žádostí, aby jim pomohly navázat kontakt se školami v jiných zemích.

Kromě výměnných programů zahájených a řízených na místní úrovni se některé programy pořádají a řídí převážně na celostátní úrovni. Kupříkladu v Nizozemsku existují celostátní organizace, např. *Europees Platform*, jež studentské výměny pořádají. V severských zemích byl v roce 1989 zřízen *Nordplus Junior* program, který řídí rada ministrů příslušných zemí – *Nordic Council of Ministers*. Program vytváří rámec výměnných aktivit mezi těmito zeměmi.

5.2. ORGANIZAČNÍ ASPEKTY

Převážná většina výměnných programů se v podstatě zaměřuje na žáky v sekundárním vzdělávání. Nizozemsko a Belgie (výměny mezi jednotlivými společenstvími) podaly zprávu o tom, že se tyto aktivity realizují i na úrovni primárních škol.

Na sekundární úrovni je délka většiny výměnných pobytů jeden až dva týdny. Některé země se však od tohoto obecného trendu odchyľují. V Německu mohou tyto pobyty trvat až čtyři týdny. V rámci programu *Nordplus* většina žáků ze severských zemí pobývá v zahraničí přibližně dva týdny. Několik žáků však v hostitelské zemi stráví dva až osm týdnů.

Protože výměny převážně řídí a organizují školy, rozhodují také o tom, zda se při výběru žáků mají uplatňovat určitá kritéria, a v kladném případě tato kritéria samy definují. Pokud se výměny naopak řídí na celostátní nebo mezinárodní úrovni, potom příslušné vládní orgány nebo nevládní organizace vybírají školy na základě kritérií, jež samy určí. Tak je tomu v případě *Europees Platform* v Nizozemsku a *Nordic Council of Ministers* v severských zemích.

5.3. VZDĚLÁVACÍ CHARAKTERISTIKY

Pokud jde o cílové jazyky, tyto aktivity se největší měrou týkají angličtiny, němčiny a francouzštiny. Nizozemsko a Belgie (Francouzské společenství) v této souvislosti zmiňují španělštinu. Francouzské společenství Belgie rovněž oznámilo, že se tyto aktivity realizují i v rámci výuky italštiny. V případě výměnných programů mezi severskými zeměmi se příslušné aktivity zaměřují hlavně na dánštinu, švédštinu a norštinu.

Přípravy žáků na výměnné aktivity se zpravidla ujímají sami učitelé. Forma a charakter této přípravy se v jednotlivých školách značně liší. Může zahrnovat informační schůzky s žáky, kteří se na nich dozvědí, co se od nich očekává, a rovněž výzkumné projekty zaměřené na hostitelskou zemi nebo dopisování s budoucími hostiteli v cílové zemi. Ve většině zemí samotní učitelé neabsolvují žádnou zvláštní přípravu kromě té, kterou pro ně zajistí škola, i když některé země nabízejí učitelům v rámci dalšího vzdělávání průpravu zaměřenou na výměnné aktivity. Takovou zemí je například Česká republika. V Polsku musí mít učitelé, kteří se tohoto druhu výměn účastní, průvodcovské osvědčení. V Nizozemsku pořádá *Europees Platform* pro učitele přípravná setkání.

PŘÍLOHY

Návod k interpretaci grafů

A. Cizí jazyky, které jsou součástí minimálního učebního plánu

Oranžová barva: cizí jazyk jako povinný předmět.

Cizí jazyky patří mezi povinné vyučovací předměty zahrnuté do centrálně stanoveného minimálního učebního plánu a musí je studovat všichni žáci.

Modrá barva: cizí jazyk jako jeden z povinně volitelných předmětů.

V rámci centrálně koncipovaného minimálního učebního plánu si žáci musí vybrat určitý počet předmětů z nabídky své školy. Pokud jde o cizí jazyky, může to znamenat, že:

- 1) Škola je v rámci nabídky povinně volitelných předmětů povinna poskytovat výuku alespoň jednoho cizího jazyka (**tmavomodrá barva**).

Jinými slovy můžeme tento model charakterizovat jako **uzavřený systém povinně volitelných předmětů**, protože vyučovací předměty, jež tvoří škálu nabízených alternativ, předem určuje minimální učební plán.

- 2) Škola může zařadit cizí jazyk do nabídky povinně volitelných předmětů, ale nemusí (**světle modrá**).

Jinými slovy můžeme tento model charakterizovat jako **otevřený systém povinně volitelných předmětů**, protože předměty, které by měly tvořit škálu nabízených alternativ, si školy vybírají samy.

Je třeba jasně rozlišovat povinně volitelné předměty od nepovinných předmětů, které tyto grafy nezachycují. Nepovinný předmět se žákům nabízí nad rámec minimálního učebního plánu a žáci nejsou povinni ho studovat.

Žlutá barva: postavení cizích jazyků závisí na typu vzdělávání a/nebo zaměření studia.

V závislosti na zvoleném zaměření studia nebo na typu všeobecného vzdělávání žáci mohou nebo nemusí být povinni studovat cizí jazyky. Do minimálního učebního plánu různých zaměření či typů vzdělávání mohou (nebo nemusí) být cizí jazyky zařazeny jako povinné předměty, povinně volitelné předměty nebo předměty, jimiž žáci podle svého uvážení své studium rozšiřují (flexibilní učební plán).

Žlutý pruh znamená, že je výuka cizích jazyků rozdílná v závislosti na zvoleném zaměření studia a/nebo na příslušném typu vzdělávání. Případy, kdy se ve všech typech vzdělávání nebo zaměřeních studia zajišťuje stejná výuka cizích jazyků, znázorňuje jedno nebo více políček nad žlutým pruhem.

Jednotlivé možnosti výuky cizích jazyků v různých zaměřeních studia a/nebo typech všeobecného vzdělávání specifikuje a vysvětluje podrobnější závěrečné shrnutí. To také upozorňuje na rozlišující charakteristiky i společné rysy jednotlivých zaměření a/nebo typů vzdělávání. Zaměřuje se na určitý moment v průběhu školní docházky a musí se tedy interpretovat izolovaně od zbytku grafu, protože zachycuje veškeré možnosti výuky cizích jazyků v daném konkrétním okamžiku.

B. Cizí jazyky, které nejsou součástí minimálního učebního plánu (dvě možnosti)

Zelená barva: cizí jazyk se vyučuje v rámci pilotního projektu.

Výuka cizího jazyka probíhá v rámci experimentálního projektu omezeného trvání, který zřizuje a alespoň zčásti financuje vláda (nebo orgány veřejné správy odpovědné za školství). Orgány, které projekt organizují, rozhodují o tom, kolik škol a které školy se do něj zapojí, a

Výuka cizích jazyků na školách v Evropě

rovněž určují, na jak staré žáky se zaměří. Tyto experimenty podléhají systematické evaluaci.

Světle fialová barva: o výuce cizího jazyka rozhoduje škola v rámci své autonomie v záležitostech, které souvisejí s obsahem vzdělávání a s jeho organizačním rámcem.

Tato varianta může nastat v případě, že mají školy při koncipování svých učebních plánů k dispozici určitý manévrovací prostor. Kromě předmětů, které jsou zařazeny do minimálního učebního plánu, mohou školy vyžadovat, aby se všichni jejich žáci učili cizímu jazyku nebo si povinně zvolili vyučovací předmět z několika alternativ, mezi nimiž je i cizí jazyk. Tento model tedy můžeme charakterizovat jako **otevřený systém povinného doplnění minimálního učebního plánu**.

C. Zvláštní opatření

Políčko ohraničené vytečkovanou čarou: školy/třídy specializované na cizí jazyky.

Tyto školy/třídy poskytují specializovanou výuku cizích jazyků. Řídí a financuje je ministerstvo školství dané země, které oficiálně uznává jejich specializaci. Podle určitých zvláštních charakteristik můžeme rozlišit dvě kategorie:

- Školy/třídy, které zajišťují vzdělávání podle úplného minimálního učebního plánu a současně poskytují specializovanou výuku cizího jazyka. Výuka určitých předmětů probíhá v cílovém cizím jazyce (bilingvní školy/třídy) a/nebo škola vyžaduje, aby se žáci učili další cizí jazyky, a/nebo přiděluje cizím jazykům relativně větší počet vyučovacích hodin než v nespécializovaných školách/třídách.
- Školy, které jsou součástí systému, jenž funguje paralelně s běžným školským systémem. Neuplatňuje se v nich minimální učební plán a školy prostě nabízejí výuku většího nebo menšího počtu cizích jazyků, která vede k získání dokladu o vzdělání.

Pokud vstup do těchto zařízení podmiňuje absolvování výběrového přijímacího řízení, označuje tuto skutečnost **svislá červená čára**.

Šrafování: výuka cizího jazyka (buď jako povinného nebo jako povinně volitelného předmětu) se postupně zavádí.

V některých zemích je povinná výuka cizích jazyků na dané úrovni vzdělávání výsledkem provádění nedávno přijatých právních předpisů. Protože se nové právní ustanovení o výuce cizího jazyka nedá okamžitě uplatnit ve všech školách, zavádí se přechodné období, díky němuž školy získají určitý čas na to, aby se novým požadavkům přizpůsobily. Výuka cizího jazyka se tedy postupně zavádí do všech škol.

Číslo:

Číslice uvedené v některých vodorovných políčkách buď označují počet cizích jazyků, které jsou jako povinné vyučovací předměty součástí minimálního učebního plánu (oranžové políčko), nebo minimální počet jazyků, které musí být zařazeny do nabídky povinně volitelných předmětů (tmavomodré políčko). Ve druhém případě se mohou žáci rozhodnout, zda budou dané cizí jazyky studovat nebo ne.

Tento číselný údaj se uvádí jen u jazyků, které jsou buď povinnými nebo povinně volitelnými předměty v rámci minimálního učebního plánu. Pokud se však škola může samostatně rozhodnout, zda do nabídky povinně volitelných předmětů cizí jazyky zařadí (světle modré políčko), graf jejich počet neuvádí.

Dva číselné údaje ve žlutém políčku oddělené pomlčkou označují minimální a maximální počet studovaných cizích jazyků (nebo jazyků zařazených do nabídky povinně volitelných předmětů) ve stávajících zaměřeních a/nebo typech vzdělávání, kromě těch jazyků, jež

studují všichni žáci. (Jazyky, jimž se učí všichni žáci, v grafu znázorňují políčka nad žlutým pruhem). Například rozmezí 0-3 ve žlutém políčku znamená, že žáci mohou v závislosti na příslušném zaměření nebo typu vzdělávání studovat až tři další cizí jazyky (nebo také žádný) **kromě** cizích jazyků, jež se na dané úrovni vzdělávání učí všichni žáci bez ohledu na zaměření nebo zvolený typ vzdělávání. Situaci v jednotlivých oborových zaměřeních studia/typech vzdělávání popisuje závěrečné shrnutí.

[: cizí jazyk (jako povinný nebo povinně volitelný předmět), u něhož není stanoven věk zahájení výuky.

Tento symbol znamená, že orgány školské správy nepředepisují, v jakém věku se má u žáků zahájit výuka jazyka jako povinného nebo povinně volitelného předmětu, ale pouze stanoví cíle, kterých má být na dané úrovni vzdělávání ve škole dosaženo. Školy se tedy mohou samostatně rozhodnout, na kterém stupni vzdělávání by se měla výuka cizího jazyka zahajovat.

Vodorovná červená čára: délku povinného vzdělávání (s plnou i částečnou docházkou) znázorňuje vodorovná červená čára, která vyznačuje příslušné věkové rozpětí.

Kvantitativní údaje

Obr. 3.3: Dva cizí jazyky nejčastěji vyučované v jednotlivých zemích na primární úrovni (ISCED 1) a procentuální podíl žáků, kteří se jim učí. Školní rok 1996/97

	Evropská unie															
	B fr	B nl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK
1. cizí jazyk	NL 15	FR 33	EN 32	EN 8	EN 47	EN 71	EN 33		EN 36	DE 10 0	EN 25	EN 56	EN 93	EN 63	EN 74	(:)
2. cizí jazyk	EN 1			FR 3		FR 2	DE 7	(-)	FR 6	FR 82		FR 1	FR 21	DE 8	DE 5	
	ESVO/EHP			Kandidátské země												
	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	PL	RO	SI	SK		
1. cizí jazyk	DA 25	(:)	EN 100	EN 5	DE 20	EN 44	EN 36	LV 34	EN 21	EN 21	EN 22	FR 43	EN 19	SK 7		
2. cizí jazyk	EN 14				RU 2		EE 27		EN 29	DE 7	DE 20	RU 16	EN 21	DE 6	EN 4	

Pramen: Eurostat, UOE.

Vysvětlivka
 Tabulka ukazuje, které dva jazyky se v jednotlivých zemích nejčastěji vyučují na úrovni primárního vzdělávání. Jsou řazeny sestupně podle procenta žáků, kteří se je učí. Okrajové případy (méně než 1 %) tabulka neuvádí. Úřední jazyk státu se nepovažuje za cizí jazyk kromě výjimečných případů, kdy se jeden z úředních jazyků státu vyučuje ve školách, v nichž není vyučovacím jazykem. Procentuální údaje vycházejí z celkového počtu žáků na primární úrovni (ISCED 1), kteří se učí cizí jazyk, vyděleného celkovým počtem žáků v primárním vzdělávání včetně ročníků, do nichž učební plán nezařazuje výuku cizích jazyků.

Obr. 3.4: Dva cizí jazyky nejčastěji vyučované v jednotlivých zemích na úrovni všeobecného sekundárního vzdělávání (ISCED 2 a ISCED 3) a procentuální podíl žáků, kteří se jim učí. Školní rok 1996/97

	Evropská unie															
	B fr	B nl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK
1. cizí jazyk	NL 70	FR 95	EN 100	EN 94	EN 83	EN 96	EN 95	FR 70	EN 76	FR 98		EN 98		EN 99	EN 100	(:)
2. cizí jazyk	EN 64	EN 71	DE 76	FR 24	FR 63	FR 23	ES 34	DE 25	FR 34	DE 92	(:)	FR 13	(:)	SV 93	DE 44	
	ESVO/EHP			Kandidátské země												
	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	PL	RO	SI	SK		
1. cizí jazyk	EN 76	(:)	EN 100	EN 56	EN 55	EN 82	EN 100	EN 73	EN 65	DE 48	EN 73	FR 74	EN 80	DE 62		
2. cizí jazyk	DA 61			DE 35	RU 31	DE 54	RU 58	FR 100	RU 39	RU 49	EN 47	DE 53	EN 52	DE 37	EN 61	

Pramen: Eurostat, UOE.

Vysvětlivka
 Tabulka ukazuje, které dva jazyky se v jednotlivých zemích nejčastěji vyučují na úrovni všeobecného sekundárního vzdělávání. Jsou řazeny sestupně podle procenta žáků, kteří se je učí. Okrajové případy (méně než 1 %) tabulka neuvádí. Při výpočtu procentuálních podílů se nepřihlíží k tomu, zda je studium daného jazyka povinné nebo ne. Úřední jazyk státu se nepovažuje za cizí jazyk kromě výjimečných případů, kdy se jeden z úředních jazyků státu vyučuje ve školách, v nichž není vyučovacím jazykem.

Obr. 3.6: Doporučené minimální roční časové dotace cizích jazyků, matematiky a mateřského jazyka u žáků ve věku přibližně 10 let. Školní rok 1998/99

	MATEŘSKÝ JAZYK		MATEMATIKA		CIZÍ JAZYKY		CELKEM	
Evropská unie								
B fr	212	25%	152	18%	61	7%	848	100%
B de	212	25%	151	18%	90	11%	850	100%
B nl							849	100%
DK	180	23%	120	15%	60	8%	780	100%
D	164	23%	135	19%			713	100%
EL	211	28%	105	14%	79	10%	761	100%
E	138	17%	85	11%	85	11%	810	100%
F	293	35%	179	21%	47	6%	845	100%
IRL	342	40%	145	17%			854	100%
I	121	13%	90	10%	90	10%	900	100%
L	29	3%	159	17%	374	40%	936	100%
NL							1 000	100%
A	210	28%	120	16%	30	4%	750	100%
P	146	17%	117	13%	117	13%	875	100%
FIN							656	100%
S								100%
UK (E/W)							893	100%
UK (NI)							855	100%
UK (SC)	143	15%	143	15%			950	100%
ESVO/EHP								
IS	136	19%	91	13%			703	100%
LI	180	20%	149	17%	58	6%	900	100%
NO	147	19%	109	14%	67	9%	770	100%
Kandidátské země								
BG	152	28%	76	14%			551	100%
CZ	207	28%	148	20%	89	12%	739	100%
EE	138	21%	118	18%	98	15%	656	100%
CY	225	29%	135	17%	45	6%	789	100%
LV	163	33%	93	19%	70	14%	490	100%
LT	179	31%	102	17%	51	9%	586	100%
HU							624	100%
PL	166	26%	138	22%			635	100%
RO	198	30%	114	17%	57	9%	652	100%
SI	131	20%	131	20%			661	100%
SK	144	19%	144	19%	115	15%	749	100%

Pramen: Eurydice.

Doplňující poznámky

Německo: Uvedené údaje se vztahují na devítileté žáky, kteří se nemusí povinně učit cizí jazyk. V některých spolkových zemích mohou devítiletí žáci studovat cizí jazyk jako samostatný předmět. V jiných spolkových zemích je výuka cizího jazyka začleněna do výuky jiných předmětů

Španělsko: V autonomních oblastech se dvěma úředními jazyky (jazyk dané oblasti a kastilština) je 45 % učebního plánu flexibilní, což umožňuje zvýšení časové dotace druhého úředního jazyka.

Irsko: Předmět 'mateřský jazyk' zahrnuje výuku angličtiny i irštiny. Od školního roku 1999/2000 odráží časová dotace vymezená pro každý z obou jazyků jejich postavení jako prvního nebo druhého jazyka na dané škole.

Finsko: Minimální učební plán stanoví povinné vyučovací předměty a minimální celkové časové dotace jednotlivých předmětů vymezené na celou délku povinného vzdělávání (9 let). Školy se mohou samostatně rozhodnout, v jakém věku budou žáci tyto vyučovací předměty studovat a jak bude výuka rozvržena do jednotlivých ročníků povinného vzdělávání.

Švédsko: Školy se mohou samostatně rozhodnout, ve kterém okamžiku se má zahájit výuka nového předmětu a jak se rozvrhne jeho časová dotace do devíti ročníků *grundskola*, pokud zajistí, aby žáci na konci 5. a 9. ročníku školní docházky splnili určité cílové požadavky.

Spojené království: Školy mají do značné míry volnost v rozhodování o časových dotacích určitých předmětů.

Spojené království (E): Neexistují žádná doporučení, která by se vztahovala na časové dotace jednotlivých předmětů. Jedinou výjimkou představuje doporučení (ze září 1998), že se má jedna vyučovací hodina denně věnovat podpoře gramotnosti.

Spojené království (E/W): Uvedené údaje vycházejí z minimálního doporučeného počtu vyučovacích hodin ve školním týdnu. Ve většině škol doba výuky toto minimum přesahuje.

Spojené království (SC): Učební plán primárních škol vymezuje skotská státní správa (*Scottish Executive*). Stanoví pět hlavních oblastí výuky spolu s příslušnými časovými dotacemi. Ty jsou uvedeny v bodech 5-14 *national guidelines*. Časová dotace na výuku cizích jazyků se musí čerpat z hodin přidělených kategorií 'mateřský jazyk' a další čas na jejich výuku se získává díky flexibilnímu učebnímu plánu.

Estonsko: Informace o časových dotacích jednotlivých předmětů se vztahují na žáky, kteří mluví estonsky. Žáci, jejichž mateřštinou není estonština, studují podle učebního plánu, který zahrnuje větší počet vyučovacích hodin estonštiny jako cizího jazyka.

Litva: V závislosti na preferencích školy nebo zvláštních potřebách třídy se jedna z 23 vyučovacích hodin týdně, které jsou součástí flexibilního učebního plánu, přiděluje na výuku mateřského jazyka nebo cizího jazyka či matematiky, nebo se věnuje tělesné výchově.

Maďarsko: Školy mohou do určité míry nezávisle rozhodovat o tom, kolik času věnují výuce jednotlivých předmětů.

Obr. 3.6: Doporučené minimální roční časové dotace cizích jazyků, matematiky a mateřského jazyka u žáků ve věku přibližně 13 let na úrovni všeobecného nižšího sekundárního vzdělávání. Školní rok 1998/99

	MATEŘSKÝ JAZYK		MATEMATIKA		CIZÍ JAZYKY		POVINNÉ VOLITELNÉ PŘEDMĚTY		CELKEM		
Evropská unie											
B fr	B de	152	18%	152	18%	121	14%	121	14%	849	100%
B nl										849	100%
DK		180	20%	120	13%	180	20%			900	100%
D		114	13%	114	13%	210	24%			874	100%
EL		105	11%	105	11%	131	14%			923	100%
E		105	12%	70	8%	105	12%			866	100%
F		153	16%	136	15%	102	11%	68	7%	935	100%
IRL										1 074	100%
I		187	20%	93	10%	93	10%			933	100%
L				90	10%	480	53%			900	100%
NL		111	10%	111	10%	144	14%	233	22%	1 067	100%
A		120	12%	165	16%	90	9%			1 020	100%
P		117	13%	117	13%	87	10%	87	10%	874	100%
FIN										855	100%
S										807	100%
UK (E/W)										912	100%
UK (NI)										855	100%
UK (SC)		209	20%	105	10%					1 045	100%
ESVO/EHP											
IS		113	14%	90	11%	136	17%			793	100%
LI		150	15%	150	15%	120	12%			1 020	100%
NO		133	16%	105	12%	86	10%	76	9%	855	100%
Kandidátské země											
BG		128	17%	102	13%	102	13%			765	100%
CZ										887	100%
EE		102	13%	110	14%	134	17%	24	3%	787	100%
CY		198	23%	74	9%	111	13%			866	100%
LV		117	16%	140	19%	140	19%			724	100%
LT		146	17%	117	13%	146	17%			878	100%
HU										694	100%
PL		138	18%	110	14%	55	7%			772	100%
RO		113	13%	113	13%	113	13%	28	3%	878	100%
SI		99	13%	99	13%	79	10%	37	5%	783	100%
SK		115	14%	115	14%	86	10%	29	3%	835	100%

Pramen: Eurydice.

Doplňující poznámky

Belgie (B fr): Počet vyučovacích hodin matematiky a cizího jazyka představuje minimum, jež si mohou žáci doplnit podle toho, které volitelné předměty si vyberou. Počet vyučovacích hodin se může zvýšit až na čtyřnásobek stanoveného minima, jakmile si žáci vyberou volitelné předměty.

Belgie (B nl): Na sekundární úrovni může příslušný řídicí orgán vytvářet vlastní vzdělávací program a přidělit každému předmětu počet vyučovacích hodin.

Dánsko: Časové dotace jednotlivých předmětů stanoví pouze ministerské směrnice, které vycházejí z odhadovaného počtu vyučovacích hodin ve školním týdnu, tj. 30 hodin. Ve skutečnosti však o minimálním a maximálním počtu vyučovacích hodin týdně rozhodují obce a školy.

Německo: Roční časová dotace jednotlivých předmětů představuje průměr, který vychází z počtu vyučovacích hodin týdně v 8. ročníku všech typů vzdělávání v jednotlivých spolkových zemích.

Španělsko: V autonomních oblastech se dvěma úředními jazyky je 45 % učebního plánu flexibilní, takže do něj lze zařadit druhý úřední jazyk.

Irsko: Vzdělávací programy a směrnice dávají školám právo naprosto nezávisle rozhodovat o časových dotacích jednotlivých předmětů. Předmět mateřský jazyk zahrnuje výuku angličtiny a irštiny.

Nizozemsko: Latina a řečtina (na VWO) a třetí cizí jazyk (na HAVO a VWO) patří mezi povinné volitelné předměty.

Rakousko: Údaje se vztahují na 4. ročník *Hauptschule*. V *allgemeinbildende höhere Schule* činí roční časová dotace mateřského jazyka 120 vyučovacích hodin, roční časová dotace cizích jazyků 90 vyučovacích hodin a matematiky 120 vyučovacích hodin.

Finsko: Minimální učební plán určuje společné vyučovací předměty a minimální celkové časové dotace jednotlivých předmětů vymezené na celou délku povinného vzdělávání (9 let). Školy mohou samostatně rozhodovat o tom, v jakém věku musí žáci tyto předměty studovat a jak se časové dotace rozvrhnou do ročníku povinného vzdělávání.

Švédsko: Školy se mohou samostatně rozhodnout, ve kterém okamžiku se má zahájit výuka nového předmětu a jak se rozloží jeho časová dotace do devíti ročníků *grundskola*, pokud zajistí, aby žáci na konci 5. a 9. ročníku školního vzdělávání splnili určité cílové požadavky.

Spojené království: Školy mají do značné míry volnost v rozhodování o časových dotacích určitých předmětů.

Spojené království (E/W): Uvedené údaje vycházejí z minimálního doporučeného počtu vyučovacích hodin ve školním týdnu. Ve většině škol doba výuky toto minimum přesahuje.

Spojené království (SC): Učební plán sekundárních škol vymezuje bod 5–14 *national guidelines*. Stanoví pět hlavních oblastí výuky spolu s příslušnými časovými dotacemi. Časová dotace na výuku cizích jazyků se musí čerpat z hodin přidělených kategorii „mateřský jazyk“ a další čas na jejich výuku se získává díky flexibilnímu učebnímu plánu.

Norsko: 76 hodin vyčleněných na výuku nepovinných předmětů se může věnovat buď osvojování dalšího cizího jazyka nebo praktickému projektu. Kromě těchto dvou alternativ si mohou žáci zvolit pokročilé studium norštiny nebo angličtiny.

Česká republika: Od 1. září 1998 určuje organizaci výuky všech předmětů včetně cizích jazyků flexibilní učební plán. Školy mohou samostatně rozhodovat o časových dotacích jednotlivých předmětů, které však musí být dostatečné na to, aby výuka splnila požadavky stanovené ve vzdělávacím programu.

Estonsko: Informace o časových dotacích jednotlivých předmětů se vztahují na žáky, kteří mluví estonsky. Žáci, jejichž mateřštinou není estonština, studují podle učebního plánu, který přiděluje větší počet hodin cizím jazykům.

Litva: V závislosti na preferencích školy nebo na zvláštních potřebách třídy se 2 z 30 vyučovacích hodin týdně přidělují na výuku mateřského jazyka nebo druhého cizího jazyka či matematiky, nebo se věnují tělesné výchově.

Maďarsko: Učební plán vymezuje vyučovací předměty, časové dotace určují školy při zachování stanoveného minima a maxima.

Obr. 3.6: Doporučené minimální roční časové dotace cizích jazyků, matematiky a mateřského jazyka u žáků ve věku přibližně 16 let, kteří si zvolili přírodovědné zaměření všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání. Školní rok 1998/99

		MATEŘSKÝ JAZYK		MATEMATIKA		CIZÍ JAZYKY		POVINNÉ VOLITELNÉ PŘEDMĚTY		CELKEM	
Evropská unie											
B fr	B de	152	18%	121	14%	182	21%	30	4%	850	100%
B nl											
DK		90	10%	120	13%	210	23%			930	100%
D								282	33%	846	100%
EL		105	13%	131	17%	53	7%			788	100%
E		105	11%	70	8%	105	11%	70	8%	931	100%
F		132	14%	198	21%	99	10%	99	10%	957	100%
IRL										1 002	100%
I		133	14%	100	11%	100	11%			933	100%
L				120	13%	420	47%	30	3%	900	100%
NL		100	10%			89	9%	734	73%	1 000	100%
A		90	9%	120	11%	180	17%	90	9%	1 050	100%
P		80	10%	107	13%	80	10%			800	100%
FIN										812	100%
S										712	100%
UK (E/W)										N/A	
UK (NI)										N/A	
UK (SC)		209	20%	105	10%					1 045	100%
ESVO/EHP											
IS		116	17%	116	17%	193	29%			677	100%
LI		120	11%	120	11%	240	23%			1 060	100%
NO		119	14%	147	17%	265	30%			855	100%
Kandidátské země											
BG		81	10%	81	10%	108	13%	135	16%	837	100%
CZ		87	10%	87	10%	148	17%			887	100%
EE		119	13%	92	10%	119	13%	165	18%	919	100%
CY		98	11%	172	20%	98	11%	49	6%	861	100%
LV		117	17%	93	12%	140	18%	39	6%	700	100%
LT		117	13%	88	9%	117	13%			936	100%
HU										833	100%
PL		110	14%	83	10%	138	17%			799	100%
RO		85	10%	142	17%	113	13%	57	7%	850	100%
SI		105	12%	105	12%	158	17%	72	8%	913	100%
SK		86	10%	86	10%	173	19%	173	19%	893	100%

Pramen: Eurydice.

Doplňující poznámky

Belgie (B nl): Na sekundární úrovni může příslušný řídicí orgán vytvářet vlastní vzdělávací programy a přidělit každému předmětu počet vyučovacích hodin.

Německo: Povinné vyučovací předměty (564 hodin ročně) jsou rozděleny do tří oblastí (jazyky, literatura a umění; společenské vědy; matematika, přírodní a technické vědy), k nimž se přidává náboženství a sport. Mezi těmito předměty se klade důraz na mateřský jazyk, matematiku a cizí jazyk. Na výuku každého ze zmíněných předmětů se vymezuje 10 % týdenní dotace. Povinné volitelné předměty (282 hodin ročně) mají sloužit k tomu, aby si žáci v rámci zmíněných oblastí vytvářeli individuální specializaci.

Španělsko: V autonomních oblastech se dvěma úředními jazyky je 45 % učebního plánu flexibilní, což umožňuje zařadit druhý úřední jazyk.

Irsko: Vzdělávací programy a směrnice dávají školám právo naprosto nezávisle rozhodovat o časových dotacích jednotlivých předmětů.

Lucembursko: Údaje se vztahují na přírodovědné zaměření všeobecného sekundárního vzdělávání v rámci „moderní větve“.

Nizozemsko: Na vyšší sekundární úrovni se od roku 1999/2000 (nebo 1998/99 v závislosti na rozhodnutí školy) změnilo společné kmenové učivo všech zaměření. Ve VWO činí celková časová dotace na toto společné kmenové učivo 1960 hodin během 3 ročníků. 720 hodin je vyčleněno na povinnou výuku cizích jazyků, což představuje 12 % celkového ročního počtu vyučovacích hodin (vyučují se 3 povinné cizí jazyky). V případě HAVO činí časová dotace na společné kmenové učivo celkem 1480 hodin. 520 z nich je vymezeno na povinnou výuku cizích jazyků, což představuje přibližně 12 % celkového ročního počtu vyučovacích hodin (vyučují se 2 povinné cizí jazyky). V závislosti na zaměření a výběru volitelných předmětů absolvují žáci i více vyučovacích hodin cizích jazyků (povinných nebo volitelných předmětů).

Finsko: V mezích možností, které určuje minimální kurikulum, mají školy a žáci značnou autonomii.

Spojené království: Školy mají do značné míry volnost v rozhodování o časových dotacích jednotlivých předmětů.

Spojené království (SC): Časová dotace uvedená ve sloupci mateřský jazyk zahrnuje i čas na výuku cizích jazyků. *Scottish Executive* doporučuje, které předměty se mají vyučovat a jaké časové dotace se jim mají přidělit.

Česká republika: Hodinové dotace jednotlivých předmětů vymezuje ředitel školy po poradě s příslušným odpovědným orgánem a pod podmínkou, že zajistí výuku všech předmětů v učebním plánu, zachová minimální a nepřekročí maximální hodinové dotace jednotlivých předmětů.

Estonsko: Informace o časových dotacích jednotlivých předmětů se vztahují na žáky, kteří mluví estonsky. Žáci, jejichž mateřštinou není estonština, studují podle učebního plánu, v němž se přiděluje větší počet hodin výuce estonštiny jako cizího jazyka.

Lotyšsko: Celková časová dotace odpovídá minimálnímu množství předmětů, které si musí 16letí žáci zvolit. Maximální celkový počet vyučovacích hodin je 840. Počet hodin věnovaných výuce mateřského jazyka zahrnuje i hodiny literatury. Informace se vztahují na učební plány sekundárních škol, v nich je vyučovacím jazykem lotyština.

Litva: 6 ze 32 vyučovacích hodin týdně se přiděluje (podle preferencí školy nebo zvláštních potřeb třídy) na výuku mateřského jazyka, cizích jazyků, matematiky, výpočetní techniky, fyziky, chemie, biologie, dějepisu, umělecké nebo tělesné výchovy.

Maďarsko: Učební plán vymezuje vyučovací předměty a školy mohou nezávisle rozhodovat o jejich časových dotacích, pokud přitom zachovávají stanovené minimum a maximum.

KAPITOLA 4

PROFESNÍ KVALIFIKACE A VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

ÚVOD

Rostoucí poptávka po učitelích cizích jazyků se projevuje na primární i sekundární úrovni, ale větší problémy vytváří ve vzdělávání primárním. Všeobecné rozšíření výuky cizích jazyků v primárních školách vyvolává značný nárůst poptávky po učitelích, kteří výborně ovládají cizí jazyky a zároveň jsou obeznámeni s tím, jak těmto jazykům vyučovat velmi malé děti.

Tato kapitola objasňuje otázky, které jsou pro primární úroveň charakteristické. Nejprve se podrobněji zabývá problematikou profesních kvalifikací a vzdělání učitelů cizích jazyků a metodami výběru a naboru pedagogických pracovníků, kteří na této úrovni působí (oddíl 1).

Upozorňuje i na to, jak je důležité získat učitele, kteří ovládají didaktiku cizích jazyků a zároveň mají solidní praktickou znalost cílového jazyka. Z tohoto hlediska oddíl 2 zkoumá různé typy institucí odpovědných za přípravné vzdělávání učitelů cizích jazyků, jejich kritéria pro přijímání uchazečů o studium, obsah studijních programů a organizaci studijních pobytů a stáží v zahraničí v rámci přípravného vzdělávání učitelů.

Poslední část této kapitoly se zabývá aktivitami v oblasti dalšího vzdělávání, jež se pořádají pro učitele jazyků v domovské zemi nebo v zemi, v níž se mluví cílovým jazykem. Oddíl 3 se tedy zaměřuje na obsah dalšího vzdělávání a na organizace, které zajišťují aktualizaci jazykových kompetencí učitelů v činné službě.

1. PROFESNÍ KVALIFIKACE UČITELŮ CIZÍCH JAZYKŮ, KTEŘÍ PŮSOBÍ NA PRIMÁRNÍ ÚROVNI

Pokud jde o typ učitele cizího jazyka na primární úrovni ⁽¹⁾, uplatňované alternativy dokládají složitost změn, k nimž na této úrovni během posledního desetiletí došlo. Ve většině zemí se výuka cizích jazyků postupně rozšířila již od počáteční fáze povinného vzdělávání, což vyvolalo řadu adaptací včetně několika změn, jež se dotkly učitelské profese.

Výuka cizích jazyků na sekundární úrovni ⁽²⁾ vychází z dlouholeté tradice. Proto je do jisté míry chráněna před organizačními inovacemi. Pokud jde o profesní kvalifikace učitelů, na sekundární úrovni působí učitelé s příslušnými aprobacemi pro výuku jednotlivých předmětů v učebním plánu včetně cizího jazyka (jazyků).

Tento oddíl popisuje – s přihlédnutím k určitým charakteristickým rysům, jimiž se vyznačuje

⁽¹⁾ V zemích, které v povinném vzdělávání uplatňují jednotnou strukturu, nemusí na jednotlivých stupních nebo v různých fázích tohoto vzdělávání působit stejný typ učitele. Informace obsažené v tomto oddílu se proto vztahují pouze na ročníky odpovídající úrovni ISCED 1, tj. na prvních šest ročníků *folkeskole* v Dánsku, 1. a 2. stupeň *ensino básico* v Portugalsku a *grunnskole* v Norsku, prvních šest ročníků *peruskoulu/grundskola* ve Finsku a *grundskola* ve Švédsku a na prvních sedm ročníků *grunnskóli* na Islandu. V kandidátských zemích odpovídá úroveň ISCED 1 prvním třem ročníkům jednotné struktury v Polsku, prvním čtyřem ročníkům v Lotyšsku, Maďarsku, Slovinsku a na Slovensku, prvním pěti ročníkům v České republice a prvním šesti ročníkům jednotné struktury v Estonsku.

⁽²⁾ Úroveň sekundárního vzdělávání zahrnuje úroveň všeobecného nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání (ISCED 2 a 3), srov. oddíl 2.2.

úroveň primárního vzdělávání – různé možnosti personálního zajištění výuky cizích jazyků na této úrovni, jež si jednotlivé země zvolily. Vysvětluje jejich preference z hlediska hlavních reforem, které v průběhu posledních 30 let změnilly postavení výuky cizích jazyků na primární úrovni. Povinné zařazení vyučovacího předmětu cizí jazyk do minimálního vzdělávacího programu bylo ve většině zemí v tomto ohledu nejvýznamnějším výdobytkem.

1.1. TYPOLOGIE UČITELŮ CIZÍCH JAZYKŮ

V prvních ročnících primární školy má obvykle celou třídu na starosti jediný učitel, který také odpovídá za výuku všech předmětů. Výuku předmětů, které vyžadují zvláštní odbornou způsobilost, např. cizích jazyků, však v mnoha případech místo něho zajišťují jiní učitelé.

V této souvislosti mohou profesní kvalifikace učitelů cizích jazyků na primární úrovni nabývat mnoha různých forem, jež můžeme rozdělit do tří hlavních kategorií podle typu učitele:

- **učitel s aprobací k výuce všech předmětů:** učitel způsobilý vyučovat všem předmětům v učebním plánu včetně cizího jazyka (cizích jazyků);
- **učitel s vícepředmětovou aprobací:** učitel způsobilý k výuce skupiny vyučovacích předmětů včetně cizího jazyka (cizích jazyků); může mít na starosti výhradně výuku cizího jazyka (cizích jazyků) nebo i několika dalších předmětů;
- **učitel s (jedno)předmětovou aprobací:** učitel způsobilý vyučovat jeden cizí jazyk nebo několik cizích jazyků.

Tyto tři typy učitelů cizích jazyků zajišťují jejich výuku na různých úrovních vzdělávání. Ve všech zemích má učitel vyučující všem předmětům kvalifikaci k výkonu profese pouze na úrovni primárního vzdělávání. Učitel s vícepředmětovou aprobací zpravidla vyučuje na úrovni primárního vzdělávání, ale může působit i na úrovni vzdělávání sekundárního (obvykle nižšího sekundárního). Učitel s předmětovou aprobací může být vyškolen buď pro úroveň primární, nebo pro sekundární. Druhá alternativa je ve všech zemích nejběžnější. Ve většině případů jsou takoví učitelé zároveň způsobilí vyučovat svému aprobačnímu předmětu i na úrovni primárního vzdělávání.

Jak ukazuje obrázek 4.1, zkoumané země nejčastěji využívají služeb učitelů, kteří vyučují všem předmětům, nebo učitelů s aprobací k výuce cizích jazyků. Belgie (Francouzské a Německy mluvící společenství), Německo, Francie (v případě žáků ve věku 8–11 let), Irsko, Itálie, Spojené království (Anglie a Wales), Česká republika, Estonsko, Lotyšsko, Litva a Slovinsko si zvolily kombinovaný přístup, který jim umožňuje využít služeb učitelů s příslušnou předmětovou aprobací, pokud učitel vyučující všem předmětům postrádá požadované jazykové dovednosti. V České republice vyučují cizí jazyky na úrovni povinného vzdělávání dva typy učitelů vyučujících všem předmětům: učitelé způsobilí vyučovat všechny předměty v učebním plánu – včetně cizích jazyků v prvních ročnících jednotné struktury – a učitelé kvalifikovaní nejen k výuce všech předmětů v prvních ročnících školní docházky, ale zároveň i způsobilí vyučovat výhradně jazyky na druhém stupni jednotné struktury.

Polovina kandidátských zemí dává přednost tomu, aby tento předmět vyučoval učitel s aprobací pro cizí jazyky. I jiné země, například Řecko a Španělsko, preferují tuto odbornou kvalifikaci. Ve Španělsku jsou učitelé cizích jazyků na primární úrovni odborní učitelé aprobovaní pro výuku tohoto předmětu výhradně na zmíněné úrovni vzdělávání.

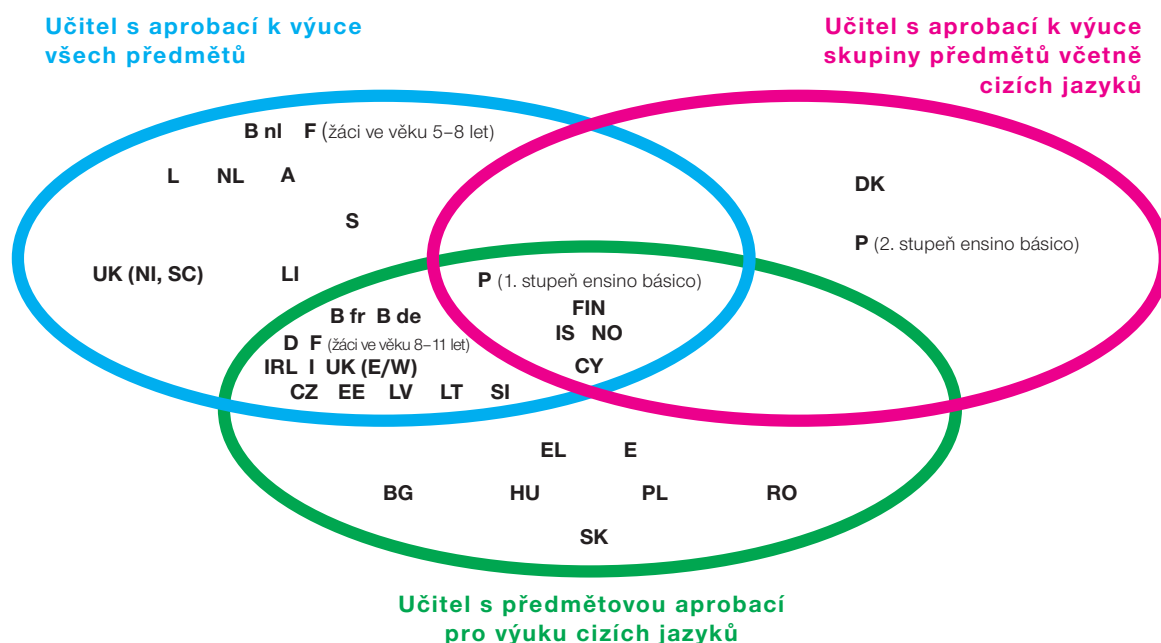
Případy, kdy se v tomto ohledu dává přednost učitelům s vícepředmětovou aprobací, nejsou příliš časté. S touto alternativou se setkáváme pouze ve dvou zemích – v Dánsku a v Portugalsku (na 2. stupni *ensino básico*).

V Portugalsku (na 1. stupni *ensino básico*), Finsku, na Islandu, v Norsku a na Kypru je

organizace výuky cizích jazyků flexibilnější a podle potřeby umožňuje kombinace všech tří typů učitelů.

Výběr jednoho nebo druhého typu učitele nezávisí na tom, zda je výuka cizího jazyka na úrovni primárního vzdělávání povinná. Požadavky na kvalifikace příslušných učitelů zpravidla určuje spíše stupeň, na němž probíhá výuka cizích jazyků. Tím se vysvětluje, proč se v jedné zemi setkáváme s variantami, které mají často vazbu na různé stupně školního vzdělávání žáků a specifické nároky na znalost didaktiky cizích jazyků. To se týká zejména zemí, v nichž se povinné vzdělávání zajišťuje v rámci jednotné struktury, takže učitelé vyučující v nižších a vyšších ročnících mohou mít různou kvalifikaci. Například v Norsku je v rámci celé jednotné struktury (*grunnskole*) daný úkol svěřen učiteli vyučujícímu všechny předměty nebo učiteli s vícepředmětovou aprobací. Na 2. stupni *grunnskole* však může cizí jazyky vyučovat i učitel s příslušnou předmětovou aprobací. Ve Francii výuku cizích jazyků na 3. stupni *école élémentaire* (žáci ve věku 8–11 let) zajišťuje třídní učitel, pokud příslušný jazyk ovládá. V kladném případě může vyučovat jazyky i v jiných třídách, jestliže interní mechanismy dané školy umožňují výměnu učitelů nebo působení několika učitelů v jedné třídě. Cizí jazyky může na tomto stupni vyučovat i učitel jazyků, který působí na nižší sekundární škole (*collège*) ze stejného okresu, nebo pověřený externí odborník (který má osvědčení o jazykové způsobilosti) či jazykový asistent. Jde o to vytvořit situace příznivé pro osvojování cizího jazyka. Na 2. stupni (žáci ve věku 5–8 let) může učitel vyučující všem předmětům zajistit, aby se jeho žáci dostali poprvé do kontaktu s cizím jazykem.

Obr. 4.1: Typy učitelů cizích jazyků na úrovni primárního vzdělávání. Školní rok 1998/99



Pramen: Eurydice.

Doplňující poznámky

Belgie (fr): Na úrovni primárního vzdělávání nejčastěji působí učitelé s aprobací pro výuku cizích jazyků na nižší sekundární úrovni. Menší skupinu však tvoří učitelé primárních škol, kteří jsou držitelé osvědčení dokládajícího pokročilou úroveň ovládnání příslušného cizího jazyka. Toto osvědčení se vydává mimo rámec tradičního vzdělávání učitelů a jeho získání je podmíněno složením zkoušky, kterou pořádá státní zkušební komise.

Dánsko: Učitelé s vícepředmětovou aprobací mají způsobilost vyučovat v kterémkoli ročníku jednotné školy (*folkeskole*).

Island: Na primární úrovni se nejčastěji setkáváme s učiteli, kteří vyučují všechny předměty, ale zároveň na ní působí všechny tři typy učitelů. Učitelé způsobilí vyučovat na vyšší sekundární úrovni jsou rovněž oprávněni vyučovat žáky v povinném vzdělávání, a to již od nejnižších ročníků. Jestliže tito učitelé působí v povinném vzdělávání, ve většině případů mají na starosti výuku v posledních třech ročnících jednotné školy (*grunnskóli*).

Norsko: Odpovědnost za výuku cizích jazyků v celé jednotné škole (*grunnskole*) spočívá na učitelích, kteří vyučují všechny předměty, nebo na učitelích s vícepředmětovou aprobací. Na druhém stupni *grunnskole* však mohou rovněž působit učitelé s příslušnou předmětovou aprobací.

Slovensko: Protože výuka cizích jazyků není v prvních čtyřech ročnících jednotné struktury povinná, schéma zachycuje pouze učitele, kteří působí ve třídách s rozšířenou výukou cizích jazyků.

1.2. VÝBĚR UČITELE A TRADICE VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ

Ve většině evropských zemí se nejvýznamnější inovace v oblasti jazykové výuky zaváděly od konce 80. let a během 90. let 20. století (viz kapitola 2). Řada zemí však zařadila cizí jazyk do skupiny povinných předmětů vyučovaných v nejnižších ročnících povinného vzdělávání již v 70. letech. Tyto země se vyznačují dlouholetou tradicí výuky cizích jazyků.

Zobrazení 4.2 ukazuje vztah mezi profesním profilem učitele a tím, do jaké míry je nebo není výuka cizích jazyků tradičně součástí minimálního učebního plánu na primární úrovni.

Obr. 4.2: Typy učitelů a desetiletí, v němž byla zavedena povinná výuka cizích jazyků na primární úrovni. Školní rok 1998/99

TYP UČITELE CIZÍCH JAZYKŮ (1998/99)	DESETILETÍ, V NĚMŽ DOŠLO K ZAŘAZENÍ CIZÍCH JAZYKŮ DO MINIMÁLNÍHO UČEBNÍHO PLÁNU			VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ MIMO RÁMEC MINIMÁLNÍHO UČEBNÍHO PLÁNU (1998/99)
	70. léta a dříve	80. léta	90. léta	
Učitel s aprobačí k výuce všech předmětů	L, S	NL, A	UK (SC) LI	B ni F (žáci ve věku 5–8 let) UK (NI)
Učitel s vícepředmětovou aprobačí	DK	P (2. stupeň <i>ensino básico</i>)		
Učitel s aprobačí k výuce všech předmětů nebo učitel s vícepředmětovou aprobačí	NO (v průběhu celé <i>grunnskole</i>)			
Učitel s jednopředmětovou aprobačí	NO (2. stupeň <i>grunnskole</i>)		EL, E RO	BG, HU, PL, SK
Učitel s aprobačí k výuce všech předmětů nebo učitel s jednopředmětovou aprobačí	B de		B fr, F (žáci ve věku 8–11 let) I CZ, EE, LV, LT	D, IRL UK (E/W) SI
Učitel s vícepředmětovou aprobačí nebo učitel s jednopředmětovou aprobačí				
Cizí jazyky mohou vyučovat všechny tři typy učitelů	FIN IS CY			P (1. stupeň <i>ensino básico</i>)

Pramen: Eurydice.

Vysvětlivka

V sloupcích ‚70. léta a dříve‘, ‚80. léta‘ a ‚90. léta‘ tabulka uvádí pouze ty země, které v primárních školách (úroveň ISCED 1) zajišťují výuku cizích jazyků jako **povinného vyučovacího předmětu zahrnutého do minimálního učiva** (oranžová políčka v grafech v kapitole 3). Další země jsou zařazeny do pravého sloupce, který je vyhrazen pro výuku cizích jazyků pořádanou mimo rámec minimálního učiva. V těchto zemích mohou výuku cizích jazyků zajišťovat školy v rámci své autonomie (světle modrá a světle fialová políčka v grafech v kapitole 3) nebo může tato výuka probíhat v rámci pilotního projektu (zelená políčka a/nebo ve školách specializovaných na výuku cizích jazyků (políčko ohraničené tečkovanou čarou).

V kandidátských zemích (kromě Kypru a Slovinska) se na konci 40. let 20. století stala prvním povinným cizím jazykem ruština. V této tabulce jsou však některé z kandidátských zemí zařazeny do sloupce, který vyznačuje situaci, jež nastala v průběhu 90. let. Právě na počátku 90. let totiž tyto země začlenily do svých vzdělávacích programů další cizí jazyky.

Doplňující poznámka

Portugalsko: V 70. letech se cizímu jazyku museli povinně učit žáci od 11 let věku, což odpovídá přípravnému stupni sekundárního vzdělávání v tehdejší struktuře školství (*Ciclo preparatório do ensino secundário*). V té době byla tato úroveň součástí ISCED 2.

V zemích s **delší tradicí** výuky cizích jazyků na primární úrovni se didaktika cizích jazyků rozvinula natolik, že se z její znalosti stala profesní kompetence, kterou musí být vybaveni

všichni učitelé působící na této úrovni vzdělávání. Jestliže se cizí jazyky vyučují na všech úrovních vzdělávání, pak mladí lidé, kteří zakončují studium učitelství pro primární školy, postupně nabyli v průběhu své vzdělávací dráhy dobré znalosti cizího jazyka (jazyků), kterou doplní studiem didaktiky. V těchto zemích byl cizí jazyk součástí kulturní výbavy učitelů primárních škol téměř 30 let. V severovýchodních zemích budoucí učitelé primárních škol studovali alespoň jeden cizí jazyk (obvykle angličtinu) během větší části svého povinného a vyššího sekundárního vzdělávání. Pokládá se za samozřejmé, že v době, kdy absolvují počáteční přípravu k výkonu učitelské profese, již ovládají jazyk, jehož znalost podmiňuje získání certifikátu o vyšším sekundárním vzdělání.

Kulturní výbava učitelů, kteří pocházejí ze zemí s dlouhou tradicí výuky cizích jazyků, se utvářela podle různých modelů. Svou roli v tomto ohledu hraje to, jakou váhu vzdělávací instituce přikládají ovládnutí cizích jazyků, ale zároveň zde mohou působit i jiné faktory. K nim patří i jazykový kontext, který má v této souvislosti velký význam. Například v Lucembursku musí budoucí třídní učitelé před přijetím do pedagogického institutu po absolvování sekundární školy ovládat tři úřední jazyky země. V Německu mluvícím společenství Belgie a v regionu hlavního města Brusel musí učitelé primárních škol vyučovat i francouzštinu nebo nizozemštinu. Z tohoto důvodu musí na konci svého přípravného vzdělávání skládat z těchto jazyků zvláštní zkoušku.

Na Kypru má ve většině škol výuku cizích jazyků na starosti učitel vyučující všem předmětům, i když se tohoto úkolu může ujmout i učitel s vícepředmětovou nebo jednopředmětovou aprobačí. Učitelé s předmětovou aprobačí vyškolení k výkonu profese na sekundární úrovni působí na primární úrovni od konce 80. let. V té době se nezaměstnaní učitelé s aprobačí pro úroveň sekundárního vzdělávání ucházeli o zaměstnání v primárních školách, v nichž byl nedostatek pedagogického personálu. Přijatí uchazeči museli absolvovat intenzivní výcvikový program, aby získali oprávnění vyučovat v primární škole. Dnes však již není zapotřebí toto nouzové řešení uplatňovat.

Země, které povinnou výuku cizích jazyků na primární úrovni zavedly v **80. letech 20. století**, rozvinuly metody, které se příliš neliší od přístupu výše zmíněné skupiny zemí. Výuka však probíhá ve značně odlišném kontextu. V Nizozemsku a v Rakousku se povinná výuka cizích jazyků realizuje způsobem, který je slučitelný se stávající strukturou, v jejímž rámci má výuku všech předmětů na starosti jeden učitel. Naopak v Portugalsku došlo k zavedení výuky cizích jazyků na úroveň primárního vzdělávání v kontextu reformy, jež ovlivnily školský systém, organizaci výuky a vzdělávání učitelů. Mimoto se tyto školské reformy realizovaly v historickém okamžiku nástupu dosud nevídané otevřenosti v mezinárodních vztazích a v oblasti jazyků. V Portugalsku je cizí jazyk jedním ze základních vyučovacích předmětů na 2. stupni *ensino básico*, na němž působí učitelé s vícepředmětovou aprobačí, kteří odpovídají za výuku příslušných skupin vyučovacích předmětů.

Země, jež zavedly povinnou výuku cizích jazyků v **90. letech 20. století**, se ocitly v jiné situaci. Ve většině případů praktikující učitelé primárních škol postrádali kompetence potřebné k výuce cizích jazyků. Dané země byly nuceny vzít tuto skutečnost v úvahu a přihlídnout i k organizačním změnám, jež vyvolalo zavedení povinné výuky cizích jazyků na primární úroveň. Příkladem takové země je Skotsko⁽³⁾, kde musí učitelé s aprobačí k výuce všech předmětů absolvovat přípravu *ad hoc*, aby mohli vyučovat žáky na primární úrovni cizímu jazyku. Od roku 1993 se ve Skotsku pro tyto učitele zajišťuje zvláštní výcvikový program (na podporu zavedení povinné výuky cizích jazyků v primárních školách). Zaměřuje

⁽³⁾ Ve Skotsku se v letech 1991 až 1993 vyhodnocoval vliv pilotních projektů v oblasti výuky cizích jazyků na primární úrovni. Nezávislý výzkum vedl k závěru, že cizí jazyky v primárních školách nejlépe vyučují učitelé s aprobačí pro výuku na úrovni primárního vzdělávání (University of Stirling (1995), *Foreign Languages in Primary Schools: Evaluation of Scottish Pilot Projects, 1993–1995*).

se na to, aby učitelé v interakci s žáky aktivně používali cizí jazyk. Tato iniciativa usiluje o vyřešení problému dalšího vzdělávání učitelů, kteří již na primární úrovni působí, a ocitli se v situaci, kdy mají poskytovat takovou formu výuky, na niž je jejich vzdělání nepřipraveno. V současné době obsah přípravného vzdělávání učitelů realizovaného v pedagogických institucích zpravidla nezahrnuje dostatečnou jazykovou přípravu, která by absolventům umožňovala vyučovat cizí jazyky v primárních školách.

I Lichtenštejnsko se rozhodlo svěřit výuku cizích jazyků učitelům s aprobací k výuce všech předmětů za předpokladu, že budou mít dostatečnou znalost příslušného jazyka. Orgány školské správy učitelům umožňují absolvovat další vzdělávání zaměřené na jazyky.

Francie ve snaze vypořádat se s těmito změnami volila různá řešení v závislosti na věku žáků. Od počátku realizovala reformu z roku 1992 prostřednictvím řady různých iniciativ.

V mnoha zemích, jež v nedávné době zavedly na primární úrovni výuku cizích jazyků jako povinný vyučovací předmět, najímají školy k jejich výuce učitele s příslušnou předmětovou aprobací. Tímto způsobem postupuje Řecko, Španělsko a Rumunsko. Zmínění učitelé jsou obvykle způsobilí vyučovat na sekundární úrovni. Ve Španělsku je jazyková výuka v primárních školách svěřena učitelům s předmětovou aprobací pro výuku cizích jazyků na primární úrovni. Příslušné rozhodnutí je zakotveno v zákonu LOGSE (*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*) z roku 1990, jenž nově vymezil počáteční kvalifikace podmiňující výkon učitelské profese na různých úrovních vzdělávání. *Maestro* se specializuje na výuku cizích jazyků.

V další skupině zemí mohou mít výuku cizích jazyků na starosti učitelé s aprobací k výuce všech předmětů i učitelé s příslušnou předmětovou aprobací. Tak je tomu ve Francouzském společenství Belgie, ve Francii (u žáků ve věku 8–11 let), v Itálii, v České republice, v Estonsku a v Litvě. Francouzské společenství Belgie, které v roce 1998 doplnilo cizí jazyk do skupiny povinných vyučovacích předmětů ve vzdělávacím programu pro primární úroveň, svěřilo tento úkol učitelům jazyků, kteří působí na nižší sekundární úrovni. V Itálii si učitelé v každé primární škole rozdělují výuku mezi sebou podle potřeby. Cizí jazyk tedy může vyučovat buď učitel, který mimoto vyučuje i další předměty, nebo učitel s předmětovou aprobací pro výuku daného cizího jazyka. Ten však vyučuje pouze cílový jazyk, a to v několika třídách. Itálie přijala toto rozhodnutí v kontextu reformy primárního vzdělávání z roku 1990⁽⁴⁾, která kromě dalších změn zavedla organizaci výuky, v jejímž rámci si dva nebo tři učitelé primární školy mezi sebou rozdělili předměty vyučované v každé třídě. Tuto inovaci doplnila významná reforma přípravného vzdělávání učitelů, které od té doby probíhá na univerzitní úrovni, a cizí jazyk byl do studijního programu učitelství zařazen jako povinný studijní předmět.

V kandidátských zemích cizí jazyky po několik desetiletí nejčastěji vyučovali učitelé s příslušnou předmětovou aprobací. Tyto země se vyznačují zvláštními historicky danými podmínkami. Po dlouhou dobu se na školách povinně vyučovala ruština. Jak již bylo řečeno v kapitole 2, na počátku 90. let 20. století se však ruština stala jen jedním z řady cizích jazyků ve vzdělávacích programech škol těchto zemí. Aby kandidátské země dokázaly vyhovět novým požadavkům vyplývajícím z této změny, svěřovaly i nadále výuku cizích jazyků učitelům s příslušnou předmětovou aprobací. V roce 1997 byla na fakultách, jež v Bulharsku vzdělávají učitele primárních škol, zavedena nová studijní specializace na cizí jazyky. V blízké budoucnosti budou na primární úrovni působit učitelé primárních škol s předmětovou aprobací pro výuku cizích jazyků a primární školy již nebudou muset využívat služeb učitelů škol sekundárních. Pobaltské země představují výjimku: dávají přednost tomu, aby cizí jazyk vyučoval učitel, který vyučuje všechny předměty. V Estonsku, Lotyšsku a Litvě

⁽⁴⁾ V této souvislosti hrál významnou roli přebytek učitelů primárních škol, jenž nastal v důsledku prudkého poklesu porodnosti. Subjekty, které se v té době podílely na tvorbě politik, tuto okolnost vzaly v úvahu.

školy najímají učitele s příslušnou předmětovou aprobací v případě, že učitel s aprobací k výuce všech předmětů potřebný cizí jazyk neovládá. V Litvě mohou učitelé, kteří vyučují všechny předměty, od roku 1998/99 získávat doplňkovou kvalifikaci k výuce cizích jazyků na primární úrovni.

V zemích, v nichž je organizace učebních plánů na primární úrovni poněkud flexibilnější, se výuka cizích jazyků ve školách rozšířila dokonce již v době, kdy se zajišťovala mimo rámec minimálního učebního plánu. Ve snaze uspokojit následnou poptávku podnikly tyto země různé kroky. V Německu, Irsku, Spojeném království (Anglii a Walesu) a Slovinsku mohou ve školách současně působit učitelé s aprobací k výuce všech předmětů a učitelé s jednopředmětovou aprobací. V Portugalsku mohou na prvním stupni *ensino básico* vyučovat cizí jazyky všechny tři kategorie učitelů. V Německu může každá škola využít služeb učitelů s příslušnou předmětovou aprobací nebo učitelů, kteří vyučují všechny předměty. V případě druhé alternativy tito učitelé pravděpodobně buď navštěvovali zvláštní kursy dalšího vzdělávání zaměřené na výuku cizích jazyků, nebo během svého přípravného vzdělávání absolvovali doplňkové studium cizího jazyka ukončené složením zkoušky. Ve Spojeném království (v Anglii, Walesu a Severním Irsku) mohou v některých případech primární školy, které se rozhodly zavést výuku cizích jazyků, pružně využít stávající personál, aby tak učitel s aprobací k výuce všech předmětů, jenž ovládá cizí jazyk, tento jazyk vyučoval ve více než jedné třídě. V jiných případech (v Anglii a Walesu) mohou školy zaměstnat učitele s předmětovou aprobací na částečný úvazek. K zavedení jazykové výuky do primárních škol však častěji došlo v rámci místní iniciativy. Díky ní také učitelé s aprobací k výuce všech předmětů absolvují další vzdělávání a dostává se jim soustavné podpory od *local education authority* (v Anglii a Walesu) nebo *Education and Library Board* (v Severním Irsku). V Anglii se některé sekundární školy specializují na cizí jazyky a mohou v tomto ohledu místním primárním školám poskytnout pomoc. V roce 1999 vláda uvolnila v Anglii a Walesu finanční prostředky, aby podpořila stávající iniciativy a stimulovala nové projekty.

Ve Slovinsku, kde po celá desetiletí na primární úrovni působilo nejvíce učitelů s příslušnou předmětovou aprobací, školské orgány v poslední době nabízejí učitelům, kteří vyučují všechny předměty, možnost absolvovat specializované moduly zaměřené na výuku cizích jazyků od raného věku. Ta je totiž jednou z inovací, jež se uplatňují v rámci nové struktury primárních škol, která se postupně zavádí od roku 1999/2000.

1.3. NÁBOR UČITELŮ CIZÍCH JAZYKŮ

Na sekundární úrovni, na níž je výuka cizích jazyků již dlouho povinná, nepředstavuje nábor učitelů pro tvůrce politik ve většině zemí závažný problém: všeobecně uplatňovaná metoda spočívá v přijímání učitelů na základě konkursní zkoušky nebo získaných kvalifikací. Naproti tomu iniciativy v oblasti nábory učitelů cizích jazyků na úrovni primárního vzdělávání odhalují rozmanitou škálu možných řešení.

Tento oddíl se proto zaměřuje na metody výběru a nábory učitelů cizích jazyků na primární úrovni, kde se uplatňuje několik alternativ současně. Nejprve musíme určit ty země, v nichž se metoda nábory zaměřuje pouze na požadované profesní kvalifikace. To znamená, že v těchto zemích jsou uchazeči o zaměstnání učitele vybíráni na základě kvalifikací, které získali absolvováním přípravného vzdělávání nebo složením státní či regionální konkursní zkoušky.

Obrázek 4.3 ukazuje, že uchazeči nejčastěji získávají přístup k učitelské profesi prostřednictvím výběrového řízení založeného na **kvalifikacích (diplomech)**, jež dokládají ovládnutí příslušného jazyka – buď zmiňují nějaký typ specializace v této oblasti nebo studijní program, který uchazeč absolvoval, zahrnuje povinné studium daného cizího jazyka. V Rakousku se na úrovni primárního vzdělávání na příslušná místa přijímají absolventi

Pädagogische Akademie, která poskytuje vzdělání v cizích jazycích. Ve Finsku se ve školách, které své učební plány koncipují samy, přiděluje vyučovací předmět 'cizí jazyky' učitelům, jejichž diplom výslovně uvádí, že se na studium příslušného jazyka specializovali.

V některých zemích primární školy zaměstnávají pouze učitele způsobilé vyučovat cizí jazyky na sekundární úrovni. To platí například o většině kandidátských zemí a Vlámském a Německy mluvícím společenství Belgie. Absolventi pedagogických institutů v těchto zemích mají diplom, který formálně potvrzuje absolvování specifické přípravy v oblasti cizích jazyků. V Německy mluvícím společenství Belgie musí uchazeči o zaměstnání učitele primární školy vykonat zvláštní zkoušku z cizího jazyka, aby získali kvalifikaci potřebnou pro vyučování tohoto jazyka ve své třídě. Ve Francouzském společenství Belgie mají učitelé s předmětovou aprobačí pro výuku cizího jazyka titul 'učitel aprobovaný pro výuku na nižší sekundární úrovni' (*agrégé de l'enseignement secondaire inférieur*), který získali na katedře germánských jazyků. Doplnuje ho osvědčení o způsobilosti vyučovat cizí jazyk na primární úrovni. Učitelé s aprobačí k výuce všech předmětů mohou mimo rámec svého přípravného vzdělávání složit zvláštní zkoušku a získat tak způsobilost vyučovat cizí jazyky na primární úrovni.

Méně častou alternativou je nábor učitelů založený na **konkursních zkouškách**. Země, které postupují tímto způsobem, poptávku po učitelích do značné míry pokryjí, takže nepoužívají žádné další metody nábora. Konkursní zkouška je test, který se obvykle pořádá na celostátní úrovni a podstupuje ho množství zájemců, kteří se ucházejí o omezený počet volných míst. Španělsko pořádá konkursní zkoušky pro učitele každého cizího jazyka, který se ve školách vyučuje. V Lucembursku je nezbytnou podmínkou přípuštění ke konkursní zkoušce znalost alespoň tří jazyků.

V Řecku nedávno změnila metodu nábora učitelů významná reforma. Do roku 1997 vycházelo přijímání učitelů cizích jazyků na primární a sekundární školy výhradně z pořadníku uchazečů. To znamená, že učitelé získávali zaměstnání na základě data své žádosti o umístění do státních škol. Od roku 1998 do roku 2002 se za účelem výběru učitelů pořádají i celostátní zkoušky. Od roku 2003 budou konkursní zkoušky jedinou metodou nábora učitelů cizích jazyků na primární a sekundární úrovni.

Země, které se musí vyrovnávat s nedostatkem kvalifikovaných učitelů jazyků na primární úrovni, se mohou také rozhodnout pro **doplňkové další vzdělávání učitelů primárních škol, kteří v rámci svého přípravného vzdělávání studium cizích jazyků neabsolvovali**. Další alternativa spočívá v přijímání **zaměstnanců, kteří sice nemají formální pedagogickou způsobilost, ale ovládají příslušný cizí jazyk**.

Německo, Spojené království a Litva zvolily první řešení: doporučují učitelům primárních škol, aby absolvovali doplňkový program dalšího vzdělávání zaměřený na cizí jazyky. Například v Německu měli učitelé s aprobačí k výuce všech předmětů pravděpodobně buď příležitost navštěvovat zvláštní kurs dalšího vzdělávání zaměřený na výuku cizích jazyků, nebo absolvovat doplňkové studium cizího jazyka ukončené složením zkoušky již během svého přípravného vzdělávání. Ve Spojeném království (v Anglii, Walesu a Severním Irsku) si školy mohou svobodně zvolit nejrůznější metody nábora. Škola může například pověřit učitele s aprobačí k výuce všech předmětů, kteří mají jazykové kompetence, vyučováním daného jazyka v několika třídách, nebo využít služeb učitelů, kteří působí v několika školách. Častěji se však učitelé s aprobačí k výuce všech předmětů dále vzdělávají a využívají soustavnou podporu, které se jim dostává prostřednictvím místních iniciativ. V některých oblastech působí v rámci těchto iniciativ v primárních školách učitelé s předmětovou aprobačí pro výuku cizích jazyků na sekundární úrovni.

Druhé řešení spočívá v přijímání zaměstnanců, kteří sice nemají formální pedagogickou způsobilost, ale ovládají cizí jazyk. K tomuto nouzovému řešení se uchýlilo Bulharsko a

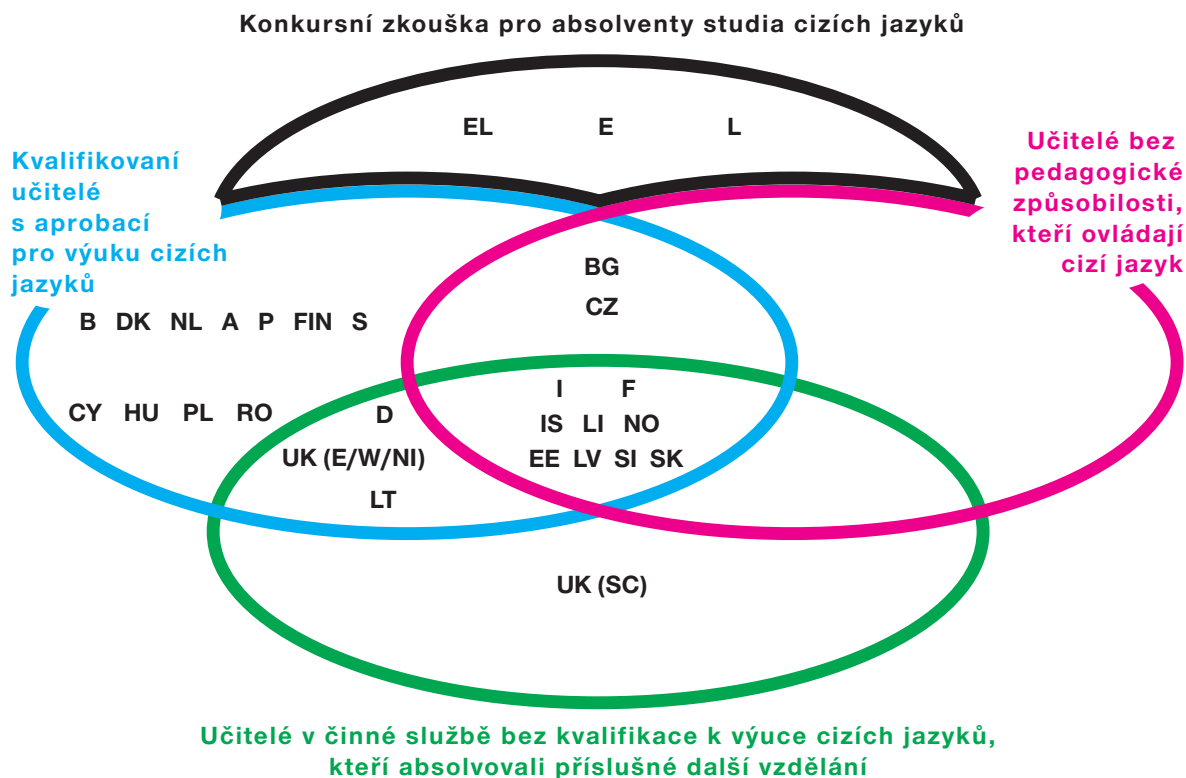
Česká republika, protože počet učitelů s aprobací pro výuku cizích jazyků nedokáže pokrýt poptávku. Školy obvykle využívají služeb rodilých mluvčích s trvalým pobytem nebo studentů posledních ročníků vysoké školy s příslušnou studijní specializací. V Bulharsku se od roku 1993 realizují pilotní projekty v oblasti výuky cizích jazyků na primární úrovni. V jejich rámci dochází k náboru učitelů s nejrůznějšími kvalifikacemi. Nejprve byla výuka cizích jazyků svěřena učitelům s příslušnou předmětovou aprobací pro sekundární úroveň. Vhodnými kandidáty jsou však i učitelé primárních škol, kteří ovládají daný cizí jazyk a jsou způsobilí vyučovat na sekundární úrovni, rodilí mluvčí a zahraniční studenti zapsaní na bulharských vysokých školách. V České republice se zavádí nový studijní program, jehož absolventi budou mít aprobací pro výuku cizích jazyků na primární úrovni. V současné době je k přijetí učitele potřebná způsobilost vyučovat na sekundární úrovni. Pokud je učitelův nedostatek, mohou školy zaměstnat i pracovníky bez náležitých kvalifikací, kteří ovládají cizí jazyky.

Jak ukazuje obrázek 4.3., několik zemí realizuje politiku diverzifikovaného náboru, v nichž se **výše zmíněné metody uplatňují současně**. K těmto zemím patří Francie, Itálie, Island, Lichtenštejnsko, Norsko, Estonsko, Lotyšsko, Slovinsko a Slovensko.

Například Francie používá několik metod náboru: 45 % učitelů, kteří vyučují cizí jazyky na primární úrovni, původně působili na sekundární úrovni, 45 % jsou učitelé primárních škol, jejichž způsobilost vyučovat cizí jazyk byla formálně potvrzena, a zbylých 10 % jsou akreditovaní externí pracovníci. V Lichtenštejnsku mohou orgány školské správy v případě nutnosti najímat i rodilé mluvčí nebo jiné pracovníky bez pedagogické způsobilosti, kteří daný jazyk ovládají. V Estonsku, kde je nedostatek učitelů s příslušnou předmětovou aprobací, je vhodným kandidátem kterýkoli člen učitelského sboru, který je schopen jazyk vyučovat. Ve Slovinsku mohou školy zaměstnat odborníky z jiných oborů, například překladatele, aby tak zajistily potřebné nepovinné jazykové kurzy. Tito odborníci musí absolvovat zvláštní státem schválený program, který je připraví na výkon učitelské profese. Členy učitelského sboru se mohou stát i čerství absolventi učitelských studijních programů, kteří teprve absolvují pedagogickou praxi ve školách, nebo hostující učitelé. Od školního 1999/2000 školy přijímají první mladé absolventy učitelských studijních programů s aprobací pro výuku cizích jazyků na primární úrovni. Na Slovensku vydalo ministerstvo školství nový předpis platný do roku 2000, který opravňoval učitele s aprobací pro výuku jiných předmětů vyučovat cizí jazyky za předpokladu, že úspěšně složili zvláštní zkoušku, která ověřila úroveň ovládnutí příslušného jazyka.

Podmínky náboru učitelů v kandidátských zemích se vyznačují určitými charakteristickými rysy. I když by předmět cizí jazyk měl teoreticky vyučovat učitel s příslušnou předmětovou aprobací, mohou školy při současném nedostatku učitelů cizích jazyků ve skutečnosti zaměstnávat kohokoli, kdo je schopen jazyk vyučovat (tj. absolvoval alespoň minimální jazykovou a didaktickou přípravu).

Obr. 4.3: Nábor nebo metody výběru učitelů cizích jazyků na primární úrovni. Školní rok 1998/99.



Pramen: Eurydice.

Vysvětlivka

V případě doplňkového dalšího vzdělávání se nábor nebo výběr týká zaměstnanců, kterým je výuka cizích jazyků svěřena po absolvování takové přípravy.

Doplňující poznámka

Irsko: Není zde uvedeno, protože učitelé s aprobací k výuce všech předmětů, kteří se zapojili do pilotního projektu realizovaného od školního roku 1998/99, nemají kvalifikaci k výuce cizích jazyků.

2. PŘÍPRAVNÉ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ CIZÍCH JAZYKŮ

Abychom porozuměli tomu, jak systém vzdělávání učitelů reaguje na poptávku po nových dovednostech v oblasti výuky cizích jazyků, měli bychom si uvědomit, jaký typ instituce učitele připravuje, jaká je délka jejich přípravy a struktura, obsah a organizační aspekty příslušného studia.

Kromě těchto ukazatelů, jež nám poskytují hrubé údaje o tom, jak se v průběhu přípravného vzdělávání získávají a upevňují teoretické znalosti a profesní dovednosti, bychom měli věnovat pozornost i délce pedagogické praxe ve školách, tj. času vymezenému pro získávání prvních zkušeností při výkonu profese.

Analýza obsažená v tomto oddílu se nakonec zabývá i tím, do jaké míry studijní programy zahrnují i stáže v zahraničí, protože studijní pobyty v zemi, v níž se mluví cílovým jazykem, jsou nepostradatelnou součástí přípravy zaměřené na komunikaci v cizím jazyce.

Zmíněné ukazatele musíme pochopitelně zasadit do celkového kontextu přípravy učitelů, kteří působí na úrovni primárního nebo sekundárního vzdělávání. Můžeme rozlišit dva hlavní modely vzdělávání učitelů. V rámci prvního z nich teoretická a praktická pedagogická příprava probíhá současně se vzděláváním všeobecným nebo vzděláváním v aprobačních předmětech (souběžný model). Druhý se vyznačuje tím, že pedagogická příprava následuje

po absolvování všeobecného či oborového vzdělávání a přípravy (následný model). V přípravě učitelů, kteří působí na primární úrovni, se ve většině zemí nejčastěji uplatňuje model souběžný. Naopak studium učitelství pro sekundární úroveň častěji probíhá podle následného modelu. V kandidátských zemích je v obou případech nejobvyklejší souběžný model.

2.1. ÚROVEŇ PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

2.1.1. Typy vzdělávacích institucí

Učitele cizích jazyků, kteří působí na primární úrovni, vzdělávají stejné instituce, jež zajišťují přípravu učitelů dalších vyučovacích předmětů ve vzdělávacím programu pro primární školy. Ve většině zemí jde o vysokoškolské instituce (univerzitního nebo neuniverzitního typu).

Smyslem tohoto oddílu není podat všeobecné informace o struktuře systémů přípravného vzdělávání učitelů primárních škol. Spíše se snaží zmapovat, které vzdělávací instituce tři výše popsané typy učitelů cizích jazyků připravují.

V tabulce 4.4 jsou jednotlivé země rozděleny do skupin podle typu vzdělávací instituce, která připravuje učitele cizích jazyků.

Bez ohledu na typ učitele se učitelé jazyků, kteří působí na primární úrovni, ve většině zemí připravují v pedagogických institucích univerzitního nebo neuniverzitního typu. V řadě zemí se tohoto úkolu ujímají i fakulty zaměřené na studium jazyků nebo jiné fakulty, například pedagogické. K těmto zemím patří Německo, Řecko, Francie (v případě učitelů, kteří vzdělávají žáky ve věku 8–11 let), Finsko, Spojené království (Anglie, Wales a Severní Irsko), Island, Norsko (učitelé na 2. stupni *grunnskole*), Bulharsko, Česká republika, Kypr a Rumunsko. Ve Finsku poskytují pedagogickou přípravu katedry pedagogiky na pedagogických fakultách, zatímco studium jazyků se uskutečňuje na fakultách zaměřených na jazyky. Tyto dva typy fakult při vzdělávání budoucích učitelů úzce spolupracují. Norští učitelé, kteří působí na 2. stupni povinného vzdělávání organizovaného ve formě jednotné školy, se vzdělávají na vysokých školách univerzitního typu, zatímco pedagogické instituty se zaměřují na přípravu učitelů vyučujících všechny předměty a učitelů s vícepředmětovou aprobační, kteří vyučují ve všech ročnících *grunnskole*.

Pedagogické instituty mohou rovněž připravovat učitele s předmětovou aprobační. Tak je tomu v Belgii (Francouzském a Německým mluvícím společenství), ve Španělsku, v Irsku a v Itálii. Ve Francouzském společenství Belgie se učitelé s předmětovou aprobační připravují výhradně v pedagogickém institutu, který je vysokoškolskou institucí neuniverzitního typu. Učitel cizích jazyků má titul „učitel aprobovaný k výuce na nižší sekundární úrovni“ (*agrégé de l'enseignement secondaire inférieur*).

Ve většině kandidátských zemí i v Portugalsku (v případě 1. a 2. stupně *ensino básico*), na Islandu a v Norsku (pro celou *grunnskole*) zajišťují vzdělávání učitelů – včetně učitelů s předmětovou aprobační pouze pro výuku cizích jazyků nebo učitelů s vícepředmětovou aprobační – jak pedagogické instituty, tak fakulty zaměřené na studium jazyků. Například v Polsku tento dualistický systém přípravy funguje takto: na jedné straně se v pedagogickém institutu uskutečňuje tříletý studijní program pro učitele jazyků, a na straně druhé vysoká škola realizuje pětiletý studijní program filologie. Významnou součástí tohoto pětiletého programu je i pedagogická příprava. Pedagogické instituty a vysoké školy mohou spolupracovat, aby usnadnily přestup z jednoho systému přípravy do druhého, a podporovat mezioborové studijní programy.

Pokud jde o **kritéria pro přijetí ke studiu**, pedagogické instituty nestanoví specifické požadavky na znalost cizího jazyka, zatímco fakulty zaměřené na studium jazyků nebo jiné fakulty uplatňují stejné podmínky pro přijetí jako v případě uchazečů o studium učitelství pro sekundární úroveň (viz oddíl 2.2.2.).

Obr. 4.4: Vzdělávací instituce, které zajišťují přípravné vzdělávání učitelů cizích jazyků, a typy učitelů, kteří vyučují cizí jazyky na primární úrovni. Školní rok 1998/99

TYP UČITELE CIZÍCH JAZYKŮ NA PRIMÁRNÍ ÚROVNI	INSTITUCE, KTERÉ ZAJIŠTĚJÍ PŘÍPRAVNÉ VZDĚLÁVÁNÍ učitelů cizích jazyků působících na primární úrovni		
	Pedagogická instituce (univerzitního typu, tj. fakulta, nebo neuniverzitního typu)	Fakulta zaměřená na studium jazyků nebo jiné fakulty (univerzitní vysoká škola)	Obě alternativy se vyskytují současně
Učitel s aprobací k výuce všech předmětů	B de, B nl, F (žáci ve věku 5–11 let) L, IRL, I, NL, A, S, UK (SC) LI, NO (celá <i>grunnskole</i>)	D FIN, UK (E/W/NI) CZ, CY	P (1. stupeň <i>ensino básico</i>) IS EE, LV, LT, SI
Učitel s vícepředmětovou aprobací	DK	FIN	P (1. a 2. stupeň <i>ensino básico</i>) IS, NO (celá <i>grunnskole</i>)
Učitel s jednopředmětovou aprobací	B fr, B de, E, IRL, I	D, EL, F (žáci ve věku 8–11 let), P (1. stupeň <i>ensino básico</i>), FIN IS, NO (2. stupeň <i>grunnskole</i>) BG, CZ, CY, RO	UK (E/W) EE, LV, LT, HU, PL, SI, SK

Pramen: Eurydice.

Doplňující poznámky

Belgie (fr): V úvahu se zde berou pouze učitelé s předmětovou aprobací pro výuku jazyků na nižší sekundární úrovni. Tabulka nezachycuje vzdělávání učitelů, kteří vyučují všechny předměty, protože zvláštní certifikát, jehož získání v jejich případě podmiňuje vyučování cizích jazyků na primární úrovni, se vydává mimo rámec přípravného vzdělávání.

Portugalsko: Na 1. stupni *ensino básico*, kde není výuka cizích jazyků povinná, mohou školy za tímto účelem zaměstnat všechny tři typy učitelů. Školy mohou rovněž přijmout učitele s předmětovou aprobací pro výuku cizích jazyků na 3. stupni *ensino básico*, aby vyučovali jazyky na 1. stupni.

Spojené království (E/W/NI): Jen málo učitelů primárních škol navštěvovalo pedagogické instituty, jež v rámci svých studijních programů nabízejí i studium cizích jazyků.

Island: Většina učitelů, kteří mají vyučovat v prvních ročních jednotné školy (*grunnskóli*), se vzdělává v pedagogických institutech. V prvních sedmi ročních *grunnskóli* však mohou působit i učitelé s aprobací pro vyšší sekundární úroveň, kteří získali vzdělání na univerzitní fakultě.

Česká republika: Vzdělávání učitelů s aprobací k výuce cizích jazyků na pedagogických fakultách se poskytovalo v letech 1992 až 1998.

Kypr: Kyperský pedagogický institut, který nabízel studijní specializaci na cizí jazyky, zanikl na počátku 90. let. Kyperská univerzita, která od té doby zajišťovala přípravné vzdělávání učitelů primárních škol, tento obor znovu nezavedla.

Slovensko: Fakulty vysokých škol v nedávné době zařadily do svých studijních programů moduly didaktiky jazyků, aby tak současným generacím učitelů, kteří vyučují všechny předměty a od školního roku 1999/2000 působí v rámci nové struktury primárních škol, poskytl příslušnou odbornou přípravu.

Slovensko: Protože výuka cizích jazyků není v prvních čtyřech ročních jednotné školy povinná, berou se zde v úvahu pouze kvalifikace a vzdělání učitelů tříd, v nichž se uplatňují učební osnovy pro rozšířenou výuku cizích jazyků.

2.1.2. Obsah vzdělávání

Tento oddíl analyzuje postavení cizího jazyka v přípravném vzdělávání učitelů, pokud jde o ovládnutí jazyka a pedagogické dovednosti. Nejprve zkoumá, zda se v obsahu přípravného vzdělávání učitelů pokládají jednotlivé složky znalosti cizího jazyka za základní předměty. Poté se blíže zaměřuje na tu část studijního programu, která je věnována didaktice jazyků a praxi jejich výuky ve školách.

Zabývá se i dalšími předměty, které tvoří součást studijního programu učitelství cizích jazyků.

Postavení cizího jazyka v přípravě učitelů

V rámci cílů stanovených pro přípravu učitelů, kteří vyučují všechny předměty, dávají

pedagogické instituty a/nebo fakulty jednoznačně přednost metodám, jež podporují ‚celkový‘ rozvoj dítěte. V této souvislosti může být cizí jazyk buď **povinným studijním předmětem** nebo **volitelným předmětem**, který si budoucí učitel vybírá z nabídky dalších možností, nebo **studijním oborem** nebo **specializačním modulem**, v nichž se studentům předávají znalosti jazykové i pedagogické. Tyto různé možnosti vyplývají z obecných cílů studijního programu a z jeho organizace.

Obrázek 4.5 ukazuje, že v polovině zkoumaných zemí je v institucích, které připravují učitele s aprobační k výuce všech předmětů na primární úrovni, cizí jazyk **povinným předmětem**. V Německy mluvícím společenství Belgie a v regionu hlavního města Brusel musí všichni budoucí učitelé primárních škol ovládat jeden z jazyků ostatních společenství (tj. francouzštinu a nizozemštinu) a být schopni tento jazyk vyučovat. Studium jednoho z dalších úředních jazyků země je proto povinné.

Mnohojazyčnost prostředí se rovněž odráží ve studijním programu učitelství v Lucembursku. Všichni učitelé primárních škol zde musí nezbytně ovládat všechny tři úřední jazyky, tj. lucemburštinu, francouzštinu a němčinu. Během svého přípravného vzdělávání proto pokračují ve studiu těchto jazyků, kterým se učili již na sekundární úrovni, a přitom se zvláště zaměřují na jejich didaktiku. V Itálii nové studijní programy zajišťují, že budoucí učitelé studují alespoň tři roky cizí jazyk.

Pedagogické instituce mohou rovněž nabízet jazykové **specializační moduly**, které zájemcům umožňují doplnit si kvalifikaci o aprobaci na výuku cizích jazyků na primární úrovni. Tuto alternativu studentům učitelství nabízí Dánsko, Portugalsko (budoucím učitelům 2. stupně *ensino básico*), Finsko, Island, Norsko (budoucím učitelům s vícepředmětovou aprobační), Estonsko, Litva a Slovinsko. V Dánsku jsou od přijetí nové legislativy v roce 1997 (uplatňované od srpna 1998) základem struktury přípravného vzdělávání učitelů *folkeskole* čtyři hlavní předměty, mezi nimiž musí být dánština nebo matematika. Budoucí učitelé jazyků si jako hlavní předmět volí i cizí jazyk, který hodlají vyučovat.

V Litvě a Slovinsku mohou studenti, kteří si přejí vyučovat cizí jazyky na primární úrovni, absolvovat specializovaný kurs. Uskutečňuje ho stejná instituce, v níž se jejich kolegové připravují v programu pro výuku všech předmětů. Tento specializovaný program doplňuje jejich kvalifikaci, takže jeho absolvováním získávají způsobilost vyučovat jazyky na primární úrovni. Ve Slovinsku se tento specializační modul zaměřuje na výuku cizích jazyků od raného věku, která se v primárních školách stále více prosazuje.

Jedinou zemí, v níž se realizuje plnohodnotné vzdělávání učitelů primárních škol v rámci **oborového zaměření studia**, je Španělsko. V této zemi je *Maestro* všestranný učitel, jenž vyučuje všechny předměty kromě hudební a tělesné výchovy a cizího jazyka. Učitelé zmíněných tří předmětů musí absolvovat specializovanou přípravu. V případě jazyků vede tato příprava k získání kvalifikace *Maestro en la especialidad en lengua extranjera*. Příprava realizovaná v rámci studijního oboru se soustředí na důkladnou výuku samotného cizího jazyka a jeho didaktiky. Některé předměty jsou nicméně součástí společného základního kurikula, jež si osvojují všichni budoucí učitelé.

V programu přípravného vzdělávání učitelů není cizí jazyk vždy povinným studijním předmětem. Ve Francii, Irsku, Portugalsku (učitelé 1. stupně *ensino básico*), ve Spojeném království, na Islandu a v Norsku (učitelé s aprobační k výuce všech předmětů) může být cizí jazyk do studijního programu zařazen jako **volitelný předmět**. Začlenění cizího jazyka do studijního programu, třebaže není povinným předmětem, je důležité s ohledem na možnosti budoucího pracovního uplatnění. Když školy zavedou výuku cizích jazyků, jejich vedení často zaměstná právě učitele, kteří absolvovali studium cizího jazyka. Ve Skotsku, kde došlo k zavedení povinné výuky cizího jazyka na primární úrovni poměrně nedávno (v roce 1993), nabízejí pedagogické instituce pouze nepovinné jazykové kursy, které budoucí učitelé

nedokáží dostatečně připravit na výuku jazyků v primárních školách. Tento problém provizorně řeší nabídka kursů didaktiky jazyků, určených pro zájemce z řad praktikujících učitelů. Studijní obor výuka cizích jazyků nabízí učitelům primárních škol v Anglii jen omezený počet terciárních institucí. Učitelé cizích jazyků, kteří působí na primární úrovni, se tedy během své počáteční přípravy nemuseli nutně specializovat na výuku jazyků na této úrovni vzdělávání. Jazykové kompetence si mohli osvojit v jiných formách vzdělávání, přípravy a praxe.

V Norsku je cizí jazyk ve studijním programu, který připravuje učitele s aprobačí k výuce všech předmětů v *grunnskole*, volitelným studijním předmětem. Je nicméně třeba zdůraznit, že v Norsku mají všichni studenti vstupující na úroveň terciárního vzdělávání doklad o ukončeném sekundárním vzdělání, na němž je uvedena známka, kterou získali v povinné zkoušce z cizího jazyka.

V Irsku, kde není cizí jazyk ve vzdělávacím programu pro primární a sekundární školy povinným předmětem, mohou nicméně studenti učitelství absolvovat nepovinný kurs cizího jazyka.

Obr. 4.5: Typy učitelů cizích jazyků na úrovni primárního vzdělávání a postavení studijního předmětu cizí jazyk v programech přípravného vzdělávání učitelů cizích jazyků. Školní rok 1998/99

TYP UČITELE CIZÍCH JAZYKŮ	POSTAVENÍ PŘEDMĚTU CIZÍ JAZYK V PROGRAMECH PŘÍPRAVNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ CIZÍCH JAZYKŮ		
	Povinný studijní předmět	Studijní obor / specializační modul	Volitelný studijní předmět
Učitel s aprobačí k výuce všech předmětů	B de, B nl, D I, L, NL, A, FIN, S LI CZ, CY, LV	EE, LT, SI	F (žáci ve věku 5–11 let), IRL P (1. stupeň <i>ensino básico</i>), UK IS, NO (celá <i>grunnskole</i>)
Učitel s vícepředmětovou aprobačí		DK, P (2. stupeň <i>ensino básico</i>), FIN IS NO (celá <i>grunnskole</i>)	
Učitel s jednopředmětovou aprobačí		E	

Pramen: Eurydice.

Vysvětlivka

Tabulka se vztahuje pouze na učitele cizích jazyků vyškolené (v pedagogických institucích nebo na fakultách vysokých škol) k výuce na primární úrovni (ISCED 1). Tabulka nezahrnuje učitele s příslušnou předmětovou aprobačí pro sekundární úroveň (ISCED 2 a 3), kteří jsou však zároveň oprávněni vyučovat na primární úrovni. Přípravné vzdělávání takových učitelů popisuje oddíl 2.2, který se zabývá sekundární úrovní vzdělávání.

Doplňující poznámky

Německo: Učitelé s aprobačí k výuce všech předmětů mohou vyučovat cizí jazyky za předpokladu, že absolvovali specifické další vzdělávání nebo během svého přípravného vzdělávání doplňkově studovali cizí jazyk a toto studium ukončili složením zkoušky.

Spojené království (SC): V roce 1993 byl pro učitele, kteří působí na úrovni primárního vzdělávání, zaveden výcvikový program, aby se na této úrovni vzdělávání umožnila výuka cizích jazyků.

Island: Studijní program učitelství pro primární úroveň zahrnuje dva volitelné předměty, na něž se studenti musí specializovat. Nemusí to nutně být cizí jazyky. Nicméně studenti, kteří v budoucnu hodlají cizí jazyky vyučovat, jim pochopitelně dají přednost.

Postavení didaktiky cizích jazyků a jejich praktické výuky ve vzdělávání učitelů

Jednotlivé aspekty **didaktiky cizích jazyků** jsou klíčovou součástí vzdělávání učitelů ve všech zemích kromě Kypru, ale některé země zařazují studium didaktiky přímo do pedagogické praxe. Na Kypru mohou zájemci z řad učitelů navštěvovat příslušné semináře pořádané v rámci dalšího vzdělávání. Tyto kursy se v první řadě zaměřují na didaktické přístupy k výuce anglického jazyka.

Ve všech zemích – kromě Řecka, Litvy a Kypru – musí všichni studenti učitelství včetně těch, kteří se specializují na výuku jazyků, povinně absolvovat i **pedagogickou praxi** v primárních školách. V Řecku si však studenti fakulty anglistiky mohou vybrat mezi pedagogickou praxí ve škole nebo vypracováním pedagogického projektu. Studenti, kteří se hodlají věnovat učitelskému povolání, si často zvolí první alternativu.

Časové dotace na osvojení cizího jazyka, didaktiku a pedagogickou praxi

Nebylo možné provést srovnávací analýzu doby, která se v rámci všeobecného vzdělávání a odborné přípravy budoucích učitelů cizích jazyků vymezuje pro osvojení znalosti příslušného cizího jazyka, ani času, který se v rámci jejich pedagogické a praktické přípravy věnuje didaktice cizích jazyků a pedagogické praxi. Údaje nejsou vždy k dispozici a navíc se podstatně liší v jednotlivých vzdělávacích institucích – někdy dokonce v rámci jedné země. Tabulka v příloze k této kapitole nicméně uvádí dostupné údaje o časových dotacích, které se v jednotlivých zemích vymezují pro tyto tři složky vzdělávání učitelů cizích jazyků.

Další studijní předměty

Důležitost ovládnutí jazyka a pedagogická způsobilost k jeho vyučování nejsou jediné otázky, jimiž se zabývají všechny zkoumané země. I další typy znalostí a vědomostí se považují za nezbytnou součást přípravy budoucích učitelů jazyků. Ve studijních programech většiny zemí se opakovaně objevuje řada určitých témat.

Všeobecná průprava v **psychologii a pedagogice** tedy představuje povinnou součást studijního programu učitelství. V některých zemích musí mít učitelé rovněž znalosti z psycholingvistiky, aby lépe porozuměli procesu osvojování cizího jazyka u dětí. Například ve Slovinsku byla psycholingvistika začleněna do přípravného vzdělávání učitelů teprve nedávno a stala se jedním z klíčových prvků studijních programů vedle tradičních složek, jako je například dokonalé zvládnutí jazykového systému a znalost hlavních sociokulturních aspektů cílového jazyka.

Součástí studijních programů je často i studium **lingvistiky**, i když je třeba říci, že se jednotlivé země zaměřují na různé aspekty. Například v Dánsku se program podrobně zabývá gramatikou, fonetikou a sémantikou. Tato část přípravy je vedena snahou vybavit budoucí učitele skutečnou znalostí metajazyka a zároveň zajistit, aby dosáhli dobré úrovně ovládnutí cizího jazyka. Nový studijní program pro *Maestro en la especialidad en lengua extranjera* (který se ve Španělsku uplatňuje od roku 1991) zahrnuje lingvistiku ve formě studia morfolgie, sémantiky a syntaxe.

Nakonec je třeba zmínit, že ve většině zemí je důležitou složkou přípravy učitelů i poznávání **kultury a společenských reálií** cílové země z historického nebo sociologického hlediska. V řadě zemí do obsahu studijních programů proniká i problematika multikulturní společnosti a mezikulturní komunikace. Inovace zavedené v Nizozemsku v letech 1993 až 1998 zdůrazňují takové pojetí výuky cizích jazyků, které se stále více zaměřuje na komunikaci a otázky spjaté s vývojem směrem k multikulturní společnosti. V Lucembursku se od roku 1989 realizovaly určité změny obsahu studijních programů a přitom se věnovala zvláštní pozornost problémům, jimž čelí děti přistěhovalců při osvojování němčiny.

Obr. 4.6: Další povinné studijní předměty, které jsou součástí minimálního studijního programu učitelství cizích jazyků pro primární úroveň. Školní rok 1998/99

	Psychologie/pedagogika	Psycholinguistika	Lingvistika	Kultura a společenské realie
Evropská unie				
B de	○			
B nl	○			
DK	○		○	○
D	○		○	○
E	○		○	○
F	○			○
IRL	○			○
I	○		○	
L	○	○	○	○
NL	○			○
A	○			○
P	○		○	○
FIN	○		○	○
S	○			○
UK (E/W/NI)	○			
UK (SC)	○			○
ESVO/EHP				
IS	○		○	○
LI	○		○	○
NO	○		○	○
Kandidátské země				
CZ	○		○	○
EE	○			○
CY	○		○	
LV	○		○	○
LT	○		○	○
SI	○	○	○	○

Pramen: Eurydice.

Vysvětlivka

Tabulka se vztahuje pouze na učitele cizích jazyků vyškolené (v pedagogických institucích nebo na fakultách vysokých škol) k výuce na primární úrovni (ISCED 1). Tabulka nezahrnuje učitele s příslušnou předmětovou aprobací pro sekundární úroveň (ISCED 2 a 3), kteří jsou však zároveň oprávněni vyučovat na úrovni primárního vzdělávání. Přípravné vzdělávání takových učitelů popisuje oddíl 2.2, který se zabývá sekundární úrovní vzdělávání.

Díky velké míře autonomie, jíž se těší vysokoškolské instituce (pedagogické instituty a/nebo fakulty), má přehled studijních předmětů uvedených v této tabulce pouze naznačit obsah studijních programů. Na tento seznam bychom mohli přidat další studijní předměty.

Doplňující poznámky

Dánsko: Učitelé s víceřadovou aprobací jsou způsobilí vyučovat v celé *folkeskole* (ISCED 1 a 2).

Portugalsko: Uvedené studijní předměty jsou součástí studijních programů *Escolas Superiores de Educação* (v nichž se vzdělávají budoucí učitelé 1. a 2. stupně *ensino básico*) i vysokých škol (v nichž se vzdělávají pouze učitelé, kteří působí na 2. stupni *ensino básico*). Na úrovni států není obsah přípravného vzdělávání učitelů vymezen.

Finsko: Uvedené předměty jsou součástí studijních programů fakult vysokých škol, jež připravují učitele s aprobací k výuce všech předmětů a učitele s víceřadovou aprobací, kteří působí v prvních šesti ročnících *peruskoulu/grundskola* (ISCED 1).

Island: Uvedené předměty jsou součástí studijních programů pedagogických institutů, jež připravují učitele s aprobací k výuce všech předmětů a učitele s víceřadovou aprobací, kteří působí v prvních sedmi ročnících *grunnskólí* (ISCED 1).

Norsko: Uvedené předměty jsou součástí studijních programů pedagogických institutů, jež připravují učitele s aprobací k výuce všech předmětů a učitele s víceřadovou aprobací, kteří působí na všech třech stupních *grunnskole*, i studijních programů vysokých škol, jež vzdělávají učitele s jednoradovou aprobací, kteří mohou rovněž vyučovat na 2. stupni *grunnskole*.

Estonsko, Lotyšsko, Litva a Slovinsko: Uvedené studijní předměty zahrnují studijní programy pedagogických institutů i vysokých škol (ve Slovinsku jsou pedagogické instituty součástí vysokých škol). Oba typy institucí připravují učitele, kteří na primární úrovni vyučují všechny předměty.

2.2. ÚROVEŇ SEKUNDÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V minulosti se vzdělávání učitelů sekundárních škol ⁽⁵⁾ zaměřovalo spíše na důkladné

⁽⁵⁾ Tento oddíl analyzuje vzdělávání učitelů, kteří působí na úrovni všeobecného nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání (ISCED 2 a 3). Pokud se informace vztahují na obě úrovně, používá se v textu obecný termín 'sekundární' vzdělávání. Kdykoli to kontext vyžaduje, je výslovně zmíněna příslušná úroveň (nižšího nebo vyššího sekundárního vzdělávání).

V zemích, v nichž se povinné vzdělávání organizačně zajišťuje v rámci jednotné struktury, nemusí na jednotlivých stupních či v různých etapách vzdělávání působit stejný typ učitelů. Informace uvedené v tomto oddílu se proto vztahují pouze na ročníky, které odpovídají úrovni ISCED 2, tj. na poslední tři ročníky *folkeskole* v Dánsku; 3. stupeň *ensino básico* v Portugalsku a *grunnskole* v Norsku; poslední tři ročníky *peruskoulu/grundskola* ve Finsku, *grundskola* ve Švédsku a

studium samotného předmětu než na pedagogické aspekty. Tento přístup byl následně podroben kritice a ve všech aprobačních předmětech se nyní klade důraz na předávání poznatků ve výuce a na pedagogiku. Tento trend se projevuje i ve výuce cizích jazyků. Učitel musí být schopen předat znalost samotného jazyka i související poznatky o jeho kulturních aspektech. Rozšíření škály vyučovacích metod a pojetí studia cizího jazyka jako způsobu, jak se člověk může otevřít vůči okolnímu světu, jsou dvě významné otázky, jimiž se učitelské studijní programy zabývají. Zvýšení počtu vyučovaných cizích jazyků, cíle a didaktické přístupy vymezené v učebních osnovách, skutečnost, že se jazyky vyučují na různých úrovních pokročilosti, a nutnost dát dospívajícím smysluplný důvod pro osvojování jazyků a poznatků o kultuře různých zemí – to vše hraje ve vzdělávání učitelů sekundárních škol svou roli a ovlivňuje ho.

2.2.1. Typy vzdělávacích institucí

Ve většině evropských zemí se učitelé cizích jazyků, kteří působí na sekundární úrovni, tradičně vzdělávali na katedrách literatury, pedagogiky, lingvistiky nebo cizích jazyků univerzitních nebo neuniverzitních institucí, které poskytují terciární vzdělání.

Do těchto různých alternativ se promítaly kulturně podmíněné preference a předem utvořená představa o budoucí roli učitele jazyků. Literárně orientovaná příprava kladla důraz na předávání poznatků o literatuře a historickém vývoji jazyka, zatímco vzdělávání zaměřené spíše na filologii a lingvistiku přikládalo větší důležitost strukturním a lingvistickým aspektům jazyka.

Ve většině evropských zemí se dnes učitelé nižších a vyšších sekundárních škol vzdělávají na vysokých školách univerzitního typu. V některých zemích (v Belgii, v Dánsku ⁽⁶⁾, v Rakousku /v případě učitelů *Hauptschulen*/ a v Maďarsku) se učitelé, kteří působí na nižší sekundární úrovni, připravují v neuniverzitních institucích terciární úrovně. Jak již bylo řečeno výše, v zemích, v nichž povinné vzdělávání systémově zajišťuje škola s jednotnou strukturou, je příprava učitelů tomuto systému přizpůsobena a budoucí učitelé postupně absolvují odborné vzdělávání v jednom nebo více aprobačních předmětech. V Portugalsku získávají absolventi studijního programu učitelství pro 3. stupeň *ensino básico* stejný vysokoškolský diplom jako absolventi studia, které připravuje na výuku na vyšší sekundární úrovni. V Norsku se mohou učitelé, kteří budou působit na 3. stupni *grunnskole*, vzdělávat v pedagogickém institutu (pokud si přejí získat způsobilost k výuce ve všech ročnicích *grunnskole*), nebo na fakultě vysoké školy (jestliže hodlají vyučovat na 2. a 3. stupni školy s jednotnou strukturou i na vyšší sekundární úrovni).

Pokud se budoucí učitelé sekundárních škol vzdělávají na univerzitní úrovni, nejčastěji absolvují následnou přípravu. Jestliže příprava naopak probíhá v zařízeních neuniverzitního typu, vždy uplatňuje souběžný model.

Ve většině zemí, které uplatňují následný model přípravy učitelů, se odborné vzdělávání v aprobačních předmětech realizuje převážně **v univerzitních institucích nebo na fakultách, jež se specializují na zkoumání a výuku cizích jazyků**. Tyto instituce neposkytují osvědčení o pedagogické způsobilosti a pedagogická příprava se odehrává až po absolvování vysokoškolského studia jazyků. Mezi institucemi univerzitního typu, které tyto učitele vzdělávají, převažují filozofické fakulty.

Příprava učitelů cizích jazyků, kteří působí na úrovni sekundárního vzdělávání, probíhá podle

grunnskóli na Islandu. Pokud jde o kandidátské země, v Estonsku a Lotyšsku odpovídá úroveň ISCED 2 posledním třem ročníkům jednotné struktury, v České republice, Maďarsku a Slovinsku posledním čtyřem ročníkům jednotné struktury a v Polsku (do roku 1999/2000) a na Slovensku posledním pěti ročníkům.

⁽⁶⁾ Učitelé *folkeskole* jsou způsobilí vyučovat na úrovni ISCED 1 a 2. Jen ti učitelé, kteří získali tuto specifickou kvalifikaci absolvováním studia v pedagogickém institutu, mohou vyučovat v obecní *folkeskole*.

tohoto modelu v řadě zemí. Patří k nim Belgie (Francouzské a Vlámské společenství – pouze v případě učitelů působících na vyšší sekundární úrovni), Dánsko (pouze v případě učitelů působících na vyšší sekundární úrovni), Řecko, Španělsko, Francie, Itálie, Irsko, Rakousko (*allgemeinbildende höhere Schulen*), Spojené království (většina učitelů), Island a Kypr. Například ve Francii mají na *Institut Universitaire de Formation de Maîtres* (IUFM) přístup držitelé *licence* (bakalářský titul) nebo rovnocenné kvalifikace. Zmíněný institut připravuje uchazeče o zaměstnání učitele jazyků v sekundární škole na konkursní zkoušky pořádané v rámci jejich náboru. Příslušné předpisy nestanoví, že se musí jednat o akademický titul nebo o kvalifikaci v oblasti jazyků. Ve skutečnosti však kromě určitých výjimek (například občanů EU, kteří hodlají vyučovat vlastní jazyky) mají dostatečné znalosti pro úspěšné složení konkursní zkoušky pouze uchazeči s kvalifikacemi v oblasti cizích jazyků.

Ve Španělsku musí zájemci o povolání učitele *Escuelas Oficiales de Idiomas* (EOI neboli oficiálních jazykových škol) ⁽⁷⁾ absolvovat stejné filologické studium jako učitelé cizích jazyků, kteří působí na sekundární úrovni. Jediný rozdíl mezi oběma kategoriemi učitelů spočívá ve vstupním konkursu. Na druhé straně však nemusí mít účastníci konkursu o místo učitele EOI profesní kvalifikaci, která dokládá specializaci na didaktiku.

V Německu absolvují studenti učitelství cizích jazyků první stupeň přípravy na vysoké škole, po jehož završení obdrží první kvalifikaci. Ta umožňuje přijetí do přípravné pracovní praxe, která je zakončena získáním závěrečné kvalifikace. Oba stupně přípravy zahrnují teoretickou část a pedagogickou praxi.

Řada zemí zajišťuje dvojitý systém přípravy učitelů: uchazeči si mohou vybrat mezi studiem na fakultách zaměřených na jazyky, pedagogických fakultách a pedagogických institutech, které nabízejí zaměření na cizí jazyky. Tento systém se uplatňuje v Nizozemsku, Portugalsku, Finsku, Švédsku, na Islandu (v případě učitelů posledních tří ročníků *grunnskóli*) a v Norsku i ve většině kandidátských zemí, v nichž převládá souběžný model přípravy. Například ve Finsku je vzdělávání učitelů jazyků ⁽⁸⁾ založeno na spolupráci mezi katedrou cizích jazyků na příslušné fakultě a katedrou pedagogiky na pedagogické fakultě. V Bulharsku se podle nové legislativy z roku 1997 mohou tito učitelé vzdělávat buď na pedagogických fakultách, které nabízejí zaměření na výuku cizích jazyků, nebo na fakultách, jež uskutečňují studijní program filologie. Před touto reformou učitelé jazyků studovali hlavně filologické obory.

Lucemburští učitelé se připravují v zahraničí. Před přijetím na pedagogickou praxi, kterou absolvují uchazeči o zaměstnání učitele sekundární školy, se musí získané tituly a dosažené studijní výsledky v kursech literatury formálně nostrifikovat.

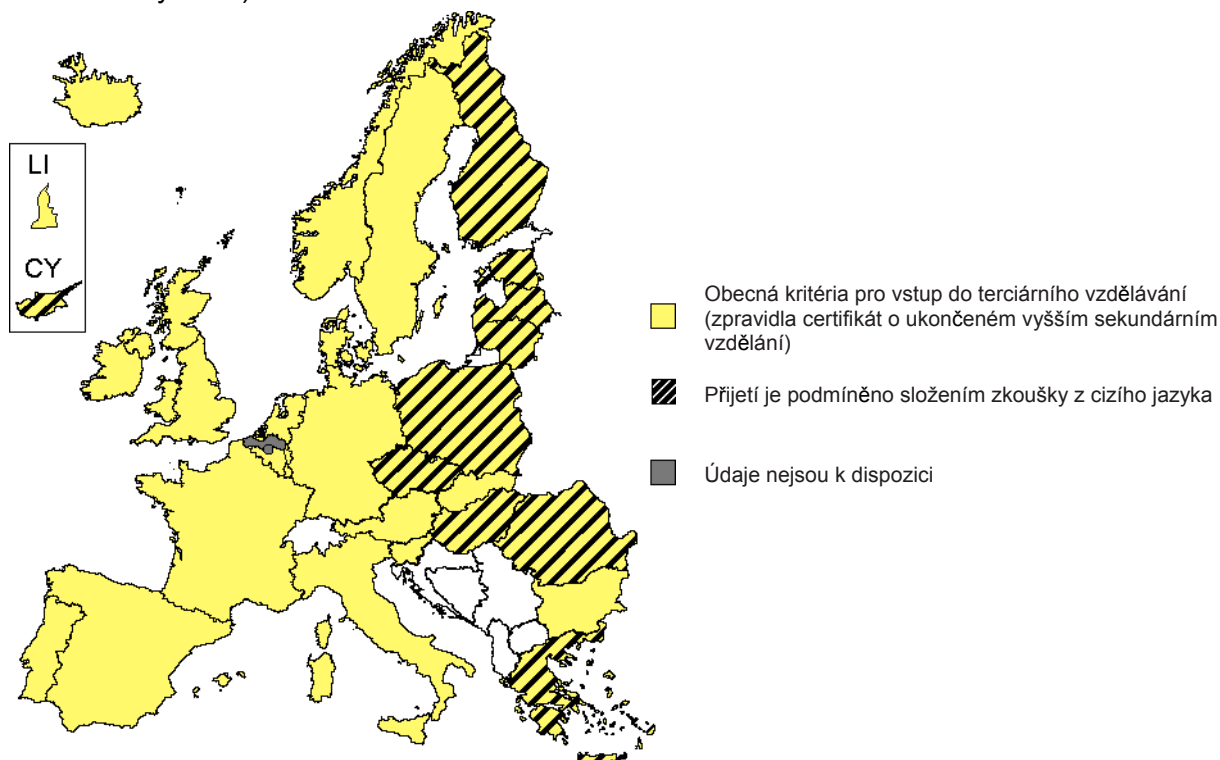
2.2.2. Kritéria pro přijetí ke studiu

Jak již bylo uvedeno, velká většina budoucích učitelů cizích jazyků, kteří působí na úrovni sekundárního vzdělávání, absolvovala studium na vysoké škole. Kritéria pro přijetí ke studiu, jež vede k získání první kvalifikace v přípravném vzdělávání učitelů jazyků, se v jednotlivých zemích liší. Jak ukazuje obrázek 4.7, dělí se příslušné země do dvou hlavních skupin. Do první patří země, v nichž se obecná kritéria pro vstup do terciárního vzdělávání pokládají za dostatečná; v ostatních zemích musí uchazeči skládat další přijímací zkoušku.

⁽⁷⁾ Veškeré informace uvedené v oddílech o počátečním i dalším vzdělávání učitelů se vztahují i na učitele EOI.

⁽⁸⁾ Tyto informace se týkají budoucích učitelů škol sekundárních i primárních.

Obr. 4.7: Kritéria pro přijetí ke studiu, jež vede k získání první kvalifikace v přípravném vzdělávání učitelů cizích jazyků, kteří působí na úrovni (všeobecného nižšího a vyššího) sekundárního vzdělávání. Školní rok 1998/99



Pramen: Eurydice

Vysvětlivka

Kritéria znázorněná na obrázku se vztahují výhradně na přijetí ke studiu, které vede k získání první kvalifikace. Pokud v rámci následného modelu přípravy podmiňuje výkon učitelského povolání na sekundární úrovni několik kvalifikací, zachycuje obrázek pouze kritéria pro přijetí ke studiu, které vede k získání první z nich.

Doplňující poznámky

Itálie: Od školního roku 1999/2000 je přístup na postgraduální školu specializovanou na přípravu učitelů sekundárních škol omezen stanovením *numerus clausus*.

Spojené království (E/W/Ni): Většina budoucích učitelů moderních cizích jazyků, kteří působí na sekundární úrovni, absolvuje po získání první kvalifikace (třileté nebo čtyřleté studium) postgraduální (následnou) přípravu. Certifikát *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE) se uděluje po absolvování profesní přípravy, která trvá zpravidla jeden rok. V jejím průběhu se studenti učí, jak mají jazyk (jazyky) vyučovat. Obvykle však nezahrnuje samotné studium cizích jazyků. Uchazeči o přijetí k tomuto postgraduálnímu studiu musí mít akademický titul v daném jazyce či jazycích, jež hodlají vyučovat.

Estonsko: V této zemi připravují učitele cizích jazyků, kteří působí na sekundární úrovni, dvě vysoké školy. Protože jsou tyto vysoké školy autonomní, samostatně určují vlastní kritéria pro přijetí ke studiu. V jedné z nich je přijetí podmíněno předložením národního závěrečného vysvědčení (které uvádí výsledek externí zkoušky z cizího jazyka). Na druhé musí uchazeči kromě předložení zmíněného vysvědčení úspěšně složit přijímací zkoušku z příslušného jazyka (ta sestává z písemného testu a z ústní části).

Všechny země vyžadují, aby uchazeči o studium měli minimálně **certifikát o ukončeném vyšším sekundárním vzdělání**. Některé země však kromě toho stanoví další specifické podmínky. V Irsku závisí přijetí na fakultu cizích jazyků na výsledcích, kterých uchazeč dosáhl v předmětu cizí jazyky při závěrečné zkoušce, kterou se ukončuje všeobecné vyšší sekundární vzdělávání. V Dánsku je přijetí na fakultu zaměřenou na studium jazyků podmíněno absolvováním pokročilého studia jazyků na vyšší sekundární úrovni. V Portugalsku většina institucí vyžaduje, aby uchazeči úspěšně vykonali testy z jednoho nebo více jazyků v rámci státní zkoušky, jíž se ukončuje studium na sekundární škole.

Méně je těch zemí, které **kromě** obecných kritérií pro vstup na terciární úroveň vyžadují vykonání **přijímací zkoušky z cizího jazyka**. Většinou jde o kandidátské země. V Bulharsku, v České republice, v Estonsku, Lotyšsku, Litvě, Polsku a Rumunsku podmiňuje přijetí na příslušnou vysokou školu úspěšné vykonání zkoušky ze zvoleného cizího jazyka. V České republice, kde může každá vysoká škola nezávisle stanovit vlastní kritéria pro přijetí ke studiu, přijímací zkoušky obvykle hodnotí znalost jazyka i historie, zeměpisu nebo literatury země, v níž se daným jazykem mluví. I když mají všechny příslušné maďarské instituce

podobnou volnost v určování kritérií pro přijetí ke studiu, i zde se stále častěji požaduje vykonání přijímací zkoušky.

Také v Řecku musí uchazeči o přijetí na jazykové fakulty kromě splnění obecných kritérií pro vstup do terciárního vzdělávání úspěšně složit zkoušku z jazyka, kterou příslušná fakulta vyžaduje. Od roku 2000 závisí přijetí na vysokou školu na počtu bodů získaných v příslušných předmětech při zkouškách, které uchazeči skládali během 2. a 3. ročníku vyššího sekundárního vzdělávání. Kromě předložení certifikátu o ukončeném vyšším sekundárním vzdělání budou muset uchazeči o přijetí na fakultu zaměřenou na jazyky složit specifické zkoušky. Na Kypru musí studenti, kteří se hlásí ke studiu na státní vysoké škole nebo řecké vysoké škole, úspěšně vykonat přijímací zkoušku pořádanou ministerstvem školství. Testuje se nejen znalost cizích jazyků, ale i dalších předmětů, například novořečtiny.

A nakonec i ve Finsku je absolvování testu z cizího jazyka standardní podmínkou přijetí na jazykovou fakultu bez ohledu na skutečnost, že vysoké školy uplatňují vlastní pravidla pro přijímání studentů a přijímací řízení na jednotlivých vysokých školách se liší.

2.2.3. Obsah vzdělávání

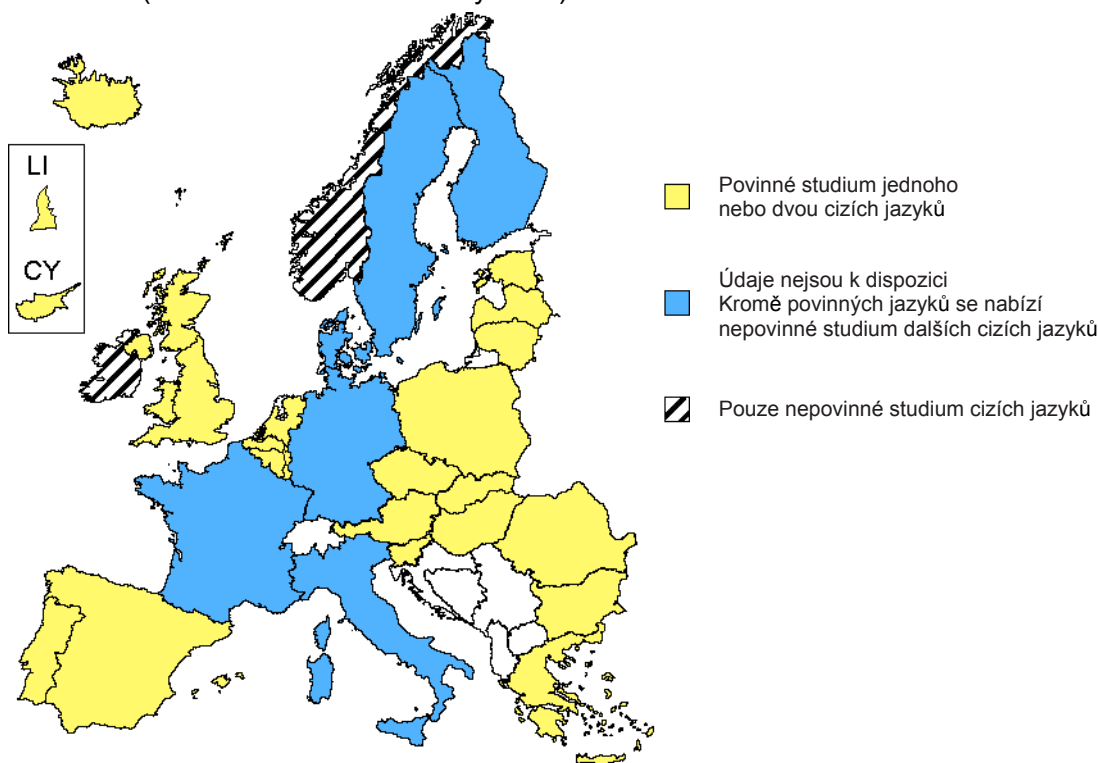
Je důležité upozornit na dvě základní složky vzdělávání učitelů cizích jazyků, kteří působí na úrovni sekundárního vzdělávání. Jednou z nich je důkladné studium samotných jazyků, druhým významným prvkem je studium didaktiky a pedagogická praxe. Tento oddíl následně analyzuje i ostatní předměty, které jsou součástí vzdělávání učitelů.

Postavení cizího jazyka v programech všeobecného vzdělávání a praktické přípravy učitelů cizích jazyků

Obrázek 4.8 znázorňuje, kolik povinných či volitelných cizích jazyků musí ve zkoumaných zemích studenti učitelství cizích jazyků studovat. V institucích, které poskytují přípravné vzdělávání učitelů, je ve všech zkoumaných zemích kromě Irska a Norska studium cizích jazyků **povinné**. Ve většině případů musí budoucí učitelé studovat dva cizí jazyky. Za zmínku rovněž stojí, že v Estonsku a v Litvě probíhá výuka všech odborných předmětů v rámci studijního programu učitelství cizích jazyků v cílovém cizím jazyce.

V malém počtu zemí se mohou studenti rozhodnout, že budou kromě povinného či hlavního cizího jazyka studovat ještě jeden nebo více nepovinných jazyků. K těmto zemím patří Dánsko (v případě učitelů *folkeskole*), Německo, Francie, Itálie, Finsko a Švédsko.

Obr. 4.8: Počet cizích jazyků zařazených do studijního programu, jenž vede k získání první kvalifikace v přípravném vzdělávání učitelů cizích jazyků, kteří působí na úrovni (všeobecného nižšího a vyššího) sekundárního vzdělávání. Školní rok 1998/99



Pramen: Eurydice

Vysvětlivka

Tento obrázek zachycuje pouze studium, jež vede k první kvalifikaci v přípravném vzdělávání učitelů cizích jazyků. Jestliže výkon učitelské profese na sekundární úrovni podmiňuje – v rámci následného modelu přípravy – získání několika kvalifikací, obrázek znázorňuje pouze kritéria přístupu k první z nich.

Doplňující poznámky

Německo: Všichni studenti učitelství pro sekundární školy musí studovat alespoň dva předměty či obory. Budoucí učitelé cizích jazyků musí studovat buď dva cizí jazyky, nebo jeden cizí jazyk a další předmět podle svého výběru.

Lucembursko: Učitelé sekundárních škol se vzdělávají na zahraničních vysokých školách.

Spojené království (SC): I když je povinný pouze jeden cizí jazyk, studentům se zpravidla doporučuje, aby studovali dva jazyky.

Kypr: Studenti na fakultě anglického jazyka (v roce 1998/99 se jako jediný aprobační předmět v oblasti výuky cizích jazyků nabízela angličtina) si musí vybrat tři kursy, v nichž výuka probíhá v jiném cizím jazyce (francouzštině, němčině, italštině).

Postavení pedagogické praxe ve vzdělávání učitelů je významný faktor, který nám umožňuje poznat, jakou roli v něm hraje didaktika. Všechny zkoumané země předepisují povinnou pedagogickou praxi – s výjimkou Řecka⁽⁹⁾ a Španělska, kde je nepovinná. Její délka se v jednotlivých zemích značně liší. Nicméně i ve Španělsku budoucí učitelé po zakončení studia filologie na příslušné fakultě a získání diplomu studují v programu pedagogické přípravy. Jeho absolvování je závaznou podmínkou přístupu ke konkursní zkoušce, která předchází zahájení profesní dráhy.

Přestože studium cizích jazyků není v Norsku povinné, musí student absolvovat pedagogickou praxi, pokud si cizí jazyky vybere jako volitelný studijní předmět.

Časové dotace na osvojení cizího jazyka, didaktiku a pedagogickou praxi

Stejně jako v případě přípravy učitelů cizích jazyků, kteří působí na primární úrovni, nebylo ani zde možné provést srovnávací analýzu doby, která se v rámci všeobecného vzdělávání a odborné přípravy budoucích učitelů cizích jazyků vymezuje pro osvojení znalosti příslušného cizího jazyka, ani času, který se v rámci jejich pedagogické a praktické přípravy věnuje didaktice cizích jazyků a pedagogické praxi. Údaje nejsou vždy k dispozici a navíc se

⁽⁹⁾ V Řecku budou muset zájemci o učitelské povolání po ukončení vysokoškolského studia absolvovat povinný program pedagogické přípravy od roku 2003.

podstatně liší v jednotlivých vzdělávacích institucích, někdy dokonce v téže zemi. Tabulka v příloze k této kapitole nicméně uvádí dostupné údaje o časových dotacích, které se v jednotlivých zemích pro tyto tři složky vzdělávání učitelů cizích jazyků vymezují.

Další studijní předměty

Jak již bylo řečeno při srovnávání různých typů institucí, vzdělávání učitelů může být založeno na studiu literatury, pedagogiky nebo lingvistiky, přičemž struktura příslušných studijních programů vychází z odlišných kritérií. Je nutné, aby tato kritéria stále více odrážela požadavky na vzdělání učitelů, jež vznášejí školy, i výsledky výzkumu v oblasti výuky cizích jazyků.

Není nijak snadné posoudit skutečný vliv výzkumu na podobu studijních programů a určit, na které studijní předměty se ve vzdělávání učitelů klade největší důraz. Příčinou může být rostoucí míra autonomie jednotlivých vzdělávacích zařízení i skutečnost, že víme jen málo o tom, co se při výuce skutečně odehrává. Jediná dostupná metoda, která nám umožní nalézt alespoň částečnou odpověď, spočívá ve zkoumání teoretické náplně studijních programů. Většina zemí nepokrytě klade důraz na osvojení solidnější znalosti cizího jazyka a lingvistiky.

Lingvistika jako zkoumání systému a struktury jazyka se studuje ve všech příslušných zemích. Některé země však spíše akcentují studium různých **aspektů gramatiky** (např. morfologie, fonologie nebo syntaxe) nebo předměty, které sice s lingvistikou souvisejí, ale nabyly postavení samostatných oborů (např. **aplikovaná lingvistika, srovnávací lingvistika** nebo **sociolingvistika**). Jak ukazuje obrázek 4.9, gramatika i aplikovaná lingvistika⁽¹⁰⁾ jsou stěžejní součástí studijních programů učitelství cizích jazyků. Srovnávací lingvistika (komparatistika), v níž se lingvistická analýza zaměřuje na srovnávání cizího jazyka s mateřským jazykem studentů, a sociolingvistika, která zkoumá vztahy mezi jazykem a jeho společenským kontextem, nejsou již tak běžnou součástí obsahu vzdělávání učitelů.

Většina zemí pokládá studium **historie, literatury a kultury** země, v níž se mluví cílovým jazykem, za podstatnou součást vzdělávání učitelů sekundárních škol. V Německu a v Portugalsku studenti kromě osvojování poznatků o kultuře a společenských reáliích země, v níž se mluví cílovým jazykem, zkoumají i otázky jejich vztahů a srovnání s jinou kulturou. V Rumunsku se část studijního programu věnuje problematice mezikulturních vztahů.

V mnoha zemích se rovněž zajišťuje příprava zaměřená na **používání informačních a komunikačních technologií** při výuce cizích jazyků.

Tento všeobecný přehled obsahu vzdělávání učitelů ukazuje, že studium moderních i starověkých jazyků v Evropě již tradičně zahrnuje vedle lingvistiky i osvojování poznatků o historii a literatuře příslušných zemí. Současně se věnuje značné množství času rozvíjení pedagogických dovedností a zvládnutí profese učitele cizích jazyků. Stále významnější roli hraje pedagogická praxe a studium zaměřené na využití nových technologií při výuce.

¹⁰ Obor, který zkoumá formy jazyka, jež jsou charakteristické pro různé sociální kontexty. Na rozdíl od jiných lingvistických disciplín, aplikovaná lingvistika nezkoumá jazyk sám o sobě, ale pojímá ho spíše jako předmět nebo nástroj činností, na něž nahlíží ze sociologického hlediska.

Tabulka 4.9: Další povinné studijní předměty, které jsou součástí minimálního studijního programu učitelství cizích jazyků pro úroveň (všeobecného nižšího a vyššího) sekundárního vzdělávání. Školní rok 1998/99

	Lingvistika				Historie, literatura, kultura	Informační a komunikační technologie (IKT)
	Gramatika	Aplikovaná lingvistika	Srovnávací lingvistika	Sociolingvistika		
Evropská unie						
B fr, B de (ISCED 2)					○	
B nl (ISCED 2)						
B fr, B de (ISCED 3)		○			○	○
B nl (ISCED 3)						○
DK (ISCED 3)	○	○	○	○	○	○
D	○	○		○	○	○
EL	○	○	○	○	○	○
E	○	○			○	
F	○	○	○	○	○	○
IRL	○	○	○		○	
I	○				○	
L	(-)					
NL		○	○	○	○	○
A	○	○			○	○
P	○			○	○	○
FIN	○	○	○	○	○	○
S			○		○	○
UK (E/W/NI)					○	○
UK (SC)	○				○	○
ESVO/EHP						
IS	○	○			○	○
LI	○	○			○	
NO	○			○	○	○
Kandidátské země						
BG (ISCED 2) (ISCED 3)	○	○		○	○	○
CZ	○	○			○	○
EE	○	○	○	○	○	○
CY	○	○		○	○	○
LV	○	○		○	○	○
LT	○	○	○	○	○	○
HU (ISCED 2) (ISCED 3)	○	○	○	○	○	
PL (ISCED 2) (ISCED 3)	○	○	○		○	○
RO (ISCED 2) (ISCED 3)	○	○	○		○	
SI	○	○	○	○	○	○
SK	○	○			○	○

Pramen: Eurydice.

Vysvětlivka

Protože jsou vysoké školy do značné míry autonomní, podává tato tabulka studijních předmětů jen zběžný přehled obsahu studijních programů. Na uvedený seznam bychom mohli přidat další předměty.

Doplňující poznámky

Belgie (fr, de): Kromě osvojení znalosti jazyka a oborové didaktiky je povinným předmětem ve studijním programu učitelství cizích jazyků pro nižší sekundární úroveň (ISCED 2) i psychologie a pedagogika.

Řecko: Kromě osvojení znalosti jazyka a oborové didaktiky je povinným předmětem ve studijním programu učitelství cizích jazyků pro sekundární úroveň i psychologie, pedagogika a psycholingvistika.

Portugalsko: Uvedené předměty jsou součástí studijních programů *Escolas Superiores de Educação* (v nichž se vzdělávají učitelé 1. a 2. stupně *ensino básico*) i studijních programů vysokých škol (kde se vzdělávají pouze učitelé 2. stupně *ensino básico*). Stát nijak nevynezuje obsah přípravného vzdělávání učitelů.

Spojené království (E/W/NI): V Severním Irsku není na úrovni státu předepsán obsah přípravného vzdělávání učitelů. Zpravidla se požaduje, aby uchazeči o studium vedoucí k *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE) byli absolventy vysokoškolského studia jazyka nebo jazyků, které hodlají vyučovat, i když se může jednat o kombinaci jazyka s jinými obory. Část studia cizích jazyků, jež vede k akademickému titulu, je zaměřena na osvojování znalostí o životě v cílové zemi a její kultuře, včetně literatury, politiky, historie, obchodu a ekonomiky. Může též zahrnovat lingvistiku.

Bulharsko, Maďarsko, Polsko: Kromě osvojení znalosti jazyka a didaktiky je povinným předmětem ve studijním programu učitelství cizích jazyků pro nižší sekundární úroveň (ISCED 2) i psychologie a pedagogika.

Rumunsko: Kromě osvojení znalosti jazyka a didaktiky je povinným předmětem ve studijním programu učitelství cizích jazyků pro nižší sekundární úroveň (ISCED 2) i psychologie, pedagogika a psycholingvistika.

2.3. POBYTY A STÁŽE V ZAHRANIČÍ V RÁMCI PŘÍPRAVNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Pobyt v zemi, v níž se mluví cílovým jazykem, nyní zaujímá ve vzdělávání budoucích učitelů cizích jazyků zvlášť významné místo. Umožní studentům rozvinout své jazykové dovednosti a dostat se do kontaktu s jinou kulturou, což by v důsledku mělo zlepšit jejich schopnost předávat budoucím žákům znalost příslušných jazyků a poznatků o jiných kulturách.

Skutečností zůstává, že tyto aktivity jsou nesmírně nákladné, a ve většině zemí nejsou pedagogické instituty ani jiné organizace a orgány schopny je pro všechny studenty jazyků finančně zajistit. Pravděpodobně právě proto je zmíněná součást vzdělávání v převážné většině zemí **nepovinná**.

Výjimkou z tohoto obecného pravidla je řada vysokých škol v různých spolkových zemích Německa, ve Švédsku a ve Spojeném království. Ve Skotsku musí studenti učitelství před zahájením přípravného vzdělávání strávit šest měsíců v zemi, v níž se mluví prvním zvoleným cizím jazykem. (V případě druhého cizího jazyka je pobyt tříměsíční.) Mimoto by měli strávit šest měsíců v zemi, v níž se mluví jejich druhým cizím jazykem, aby se mohli zaregistrovat u *General Teaching Council of Scotland*. V Anglii, Walesu a Severním Irsku absolvuje většina učitelů cizích jazyků na sekundární úrovni postgraduální (následnou) přípravu. Po tří- nebo čtyřletém studiu k získání prvního akademického titulu, následuje roční profesní příprava. Podstatnou součástí studia vedoucího k prvnímu akademickému titulu je zpravidla až roční pobyt v zemi nebo zemích, v nichž se mluví cílovým jazykem.

Ve Finsku se budoucím učitelům jazyků důrazně doporučuje, aby strávili určitý čas v cílové zemi. Vysoké školy nezávisle rozhodují o tom, zda by měl být tento pobyt v zahraničí povinný, a případně určují i jeho délku.

V Belgii mají učitelé ze všech tří jazykových společenství možnost absolvovat výměnný pobyt v rámci programu *Opération Trèfle* [třílístek] pořádaného ministerstva školství tří společenství a Nadací krále Baudouina. V Německu mluvícím společenství Belgie zahrnuje studijní program pro učitele primárních škol od školního roku 1999/2000 povinnou stáž v zemi, v níž se mluví cílovým jazykem.

Délka těchto pobytů se značně liší a pohybuje se v rozmezí od několika dnů až po několik měsíců a dokonce i jeden rok (ve Španělsku, Irsku, Skotsku a na Islandu). Pokud jde o **zemi pobytu**, učitelé se většinou snaží vyjet do zemí Evropské unie, ale i do Spojených států a jihoamerických zemí.

Protože je velice důležité, aby studenti učitelství cizích jazyků strávili určitý čas v zahraničí, podnikly jednotlivé země různé kroky, aby studentům pomohly překonat finanční obtíže, které tuto aktivitu zpravidla provázejí. V evropských zemích se obecně rozšířil koncept jazykové ‚asistentské stáže‘. V tomto případě mají studenti cizích jazyků možnost pobývat v zemi, v níž se mluví jazykem, kterému se učí. Obvykle stráví jeden školní rok v primární nebo sekundární škole, kde ‚asistují‘ místním učitelům při výuce svého mateřského jazyka.

Jak ukazuje obrázek 4.10, na financování stáží, které studenti učitelství cizích jazyků stráví v zahraničí, se podílejí různé orgány. V organizaci těchto pobytů hrají významnou roli zejména **vysoké školy a další vzdělávací instituce**. Součástí těchto institucí jsou katedry a oddělení, jež studentům pomáhají pobyty zorganizovat a/nebo získat potřebné finanční prostředky. Vysoké školy obecně pořádají programy vzájemných výměn studentů učitelství.

I **veřejné instituce a orgány** odpovědné za oblast zahraničních vztahů mají oddělení specializovaná na péči o studenty a příležitostně hradí náklady na ubytování. Ve Spojeném království pořádá *Central Bureau for International Education and Training* program pro asistenty angličtiny. Ve Španělsku umožňuje dohoda sjednaná mezi ministerstvem zahraničních věcí a ministerstvem školství určitému počtu studentů vycestovat do zahraničí.

V Řecku řídí financování studijních pobytů v zahraničí Stipendijní nadace (IKY) pod dohledem ministerstva školství.

Obr. 4.10: Organizace, které pořádají a/nebo financují zahraniční stáže studentů učitelství cizích jazyků pro úroveň primárního a (všeobecného nižšího a vyššího) sekundárního vzdělávání, a realizace asistentských stáží. Školní rok 1998/99

	Vysoké školy/ instituty	Veřejné instituce a orgány	Soukromé organizace	Asistentské stáže
Evropská unie				
B fr				○
B de				○
B nl				○
DK	○			
D	○	○	○	○
EL	○	○	○	○
E	○	○		○
F	○	○	○	○
IRL	○			○
I		○		○
L			(-)	
NL	○	○		○
A		○		○
P	○	○	○	○
FIN	○	○	○	○
S	○			
UK (E, W, NI)	○	○		○
UK (SC)	○	○		
ESVO/EHP				
IS	○	○		○
LI		○		
NO	○	○		○
Kandidátské země				
BG	○		○	
CZ		○	○	
EE			○	
CY	○	○		
LV	○	○	○	
LT	○	○	○	○
HU	○	○	○	
PL	○	○		
RO	○	○		○
SI	○	○	○	
SK	○	○	○	

Pramen: Eurydice.

Doplňující poznámka

Lucembursko: Studenti učitelství cizích jazyků pro sekundární úroveň musí své terciární vzdělávání zakončit v zemi, v níž se mluví jazykem, který hodlají vyučovat.

V Německu, Řecku, Francii, Portugalsku, Finsku, Bulharsku, České republice, Estonsku, Lotyšsku, Litvě, Maďarsku, Slovinsku a na Slovensku nabízejí finanční podporu i **soukromé organizace**.

Na závěr musíme konstatovat, že analýza možností studijních stáží v zahraničí prokázala, že iniciativy jednotlivců a veřejných i soukromých institucí – jakkoli důležitou roli hrají – jsou i nadále sporadické. Jen zcela výjimečně je zajištěno soustavné financování těchto pobytů a stáží, které proto nemůžeme pokládat za pevnou součást vzdělávání studentů cizích jazyků.

Všechny země upozorňují na existenci a význam evropských programů. Jak ukazuje kapitola 6, v několika zemích se tyto zahraniční studijní stáže do značné míry odehrávají v rámci některého z programů Evropské unie.

3. DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ CIZÍCH JAZYKŮ

Další vzdělávání učitelů cizích jazyků zahrnuje širokou škálu iniciativ a jeho obsah je velice rozmanitý. V Evropě se po dlouhou dobu realizovalo mimořádné množství aktivit na poli dalšího vzdělávání učitelů jazyků – více než v kterékoli jiné oblasti. Několik veřejných a soukromých institucí se chopilo iniciativy a začalo učitelům nabízet různé alternativy dalšího vzdělávání, které jim umožňují zdokonalit se v daném jazyce a prohloubit si znalosti oborové didaktiky. Ve všech zemích se příslušná velvyslanectví snažila podporovat osvojování jazyka své země a zaměřila se přitom i na učitele v hostitelské zemi. I vysoké školy a kulturní střediska otevřely své brány zahraničním učitelům, kteří v nich mohou absolvovat další vzdělávání. A konečně i sami učitelé založili asociace, jež v oblasti výuky jazyků často působí na celoevropské úrovni. Tyto iniciativy se dnes ve všech evropských zemích realizují s mimořádnou intenzitou.

Vzhledem k rozsahu aktivit v oblasti dalšího vzdělávání bude možná užitečné zaměřit se na charakter tohoto studia a na čas, který je pro ně vymezen. Umožní nám to mimo jiné lépe určit charakteristiky obsahu příslušných kursů a zjistit, které instituce a orgány v jednotlivých zemích nabízejí učitelům jazyků pokračovací a opakovací kursy. Za pozornost stojí i to, zda je zajištění nabídky těchto kursů svěřeno soukromému sektoru, nebo za něj naopak odpovídají veřejné orgány.

3.1. CHARAKTERISTIKY DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Další vzdělávání, jež se téměř ve všech zemích pokládá za právo i povinnost učitele, nejrůznějším způsobem upravují úřední dokumenty i pracovní smlouvy.

Další vzdělávání je nákladné a to platí zejména pro oblast cizích jazyků. Veřejné orgány mohou pokrýt pouze část nákladů na zajištění rozsáhlé nabídky kursů. Proto se některé země vzhledem k důležitosti dalšího vzdělávání a k finančním nárokům, jež na učitele klade, rozhodly předepsat pouze několik povinných kursů a ponechat na rozhodnutí učitelů, zda si zvolí i další.

Obrázek 4.11 ukazuje, že další vzdělávání je pro učitele cizích jazyků povinné jen v polovině zkoumaných zemí.

V Řecku organizují další vzdělávání učitelů Regionální vzdělávací centra (PEK) pověřená ministerstvem školství, *Pedagogiko Institouto* a Středisko pedagogického výzkumu. Úpravy obsahu kursů, jež se revidují každé tři měsíce, však mají na starosti pedagogičtí konzultanti a vysokoškolští profesori.

V Irsku pořádá ministerstvo školství na celostátní úrovni povinné kursy, kdykoli dojde k zavedení nových programů, zatímco kursy zajišťované orgány místní správy, kulturními instituty, asociacemi učitelů jazyků nebo školami jsou nepovinné.

Obr. 4.11: Postavení kursů dalšího vzdělávání a minimální roční časové dotace na další vzdělávání učitelů cizích jazyků, kteří působí na úrovni primárního a (všeobecného nižšího a vyššího) sekundárního vzdělávání. Školní rok 1998/99

	Kursy	Minimální roční časová dotace
Evropská unie		
B fr	<input type="radio"/>	(:)
B de	<input type="radio"/>	(:)
B nl	<input checked="" type="radio"/>	(:)
DK	<input type="radio"/>	Proměnlivá.
D	<input checked="" type="radio"/>	Proměnlivá.
EL	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>	100 povinných hodin pro začínající učitele jazyků od roku 1999/2000; 20 nepovinných hodin (přibližně) v programech dalšího vzdělávání, které se zaměřují na nové vyučovací metody; 1–3denní výcvikový kurs, který se často pořádá ve spolupráci se zahraničními institucemi (<i>British Council, Alliance française</i> atd.); 40 hodin nepovinných intenzivních kursů.
E	<input type="radio"/>	Proměnlivá (10–100 hodin na jeden kurs).
F	<input type="radio"/>	Proměnlivá v závislosti na studijních plánech jednotlivých programů (krátký výcvik – 1 týden, delší výcvik – 4 týdny).
IRL	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>	Proměnlivá.
I	<input type="radio"/>	Proměnlivá.
L	<input type="radio"/>	Jeden <i>crédit-formation</i> (kredit za výcvik) po absolvování 40 hodin.
NL	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>	Proměnlivá.
A	<input type="radio"/>	<i>Allgemeinbildende höhere Schule</i> : učitelé jsou uvolněni z práce na dobu maximálně dvou týdnů. Mohou se sami rozhodnout, kolik hodin dalšího vzdělávání absolvují. <i>Hauptschule a Polytechnische Schule</i> : 80 hodin.
P	<input type="radio"/>	Proměnlivá.
FIN	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>	Proměnlivá.
S	<input type="radio"/>	120 hodin.
UK (E/W/NI)	<input type="radio"/>	Z minimálně pěti pracovních dnů, kdy jsou učitelé uvolněni z práce, by se minimálně tři měly věnovat dalšímu vzdělávání (pouze v Anglii a Walesu).
UK (SC)	<input checked="" type="radio"/>	Minimálně 80 hodin.
ESVO/EHP		
IS	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>	80 hodin během dvou let.
LI	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>	Na učitele jazyků se sice nevztahují žádná zvláštní pravidla, ale ti učitelé mají právo každé čtyři roky navštěvovat kurs (maximálně čtyřtýdenní) každého jazyka, který vyučují.
NO	<input type="radio"/>	Proměnlivá.
Kandidátské země		
BG	<input type="radio"/>	Proměnlivá.
CZ	<input type="radio"/>	Proměnlivá.
EE	<input type="radio"/>	Proměnlivá.
CY	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>	Povinné vzdělávání: 4 hodiny během školního roku (pouze učitelé sekundárních škol). Nepovinné vzdělávání: 15 hodin během školního roku.
LV	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>	12 hodin ročně.
LT	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>	Povinné vzdělávání: 15 dnů v průběhu 5 let. To odpovídá 80 hodinám (po 45 minutách) v průběhu 5 let (6 hodin denně).
HU	<input checked="" type="radio"/>	60–120 hodin.
PL	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>	Proměnlivá.
RO	<input type="radio"/>	48–96 hodin.
SI	<input type="radio"/>	40 hodin (5 dnů).
SK	<input type="radio"/>	2 hodiny až 1 týden.

Pramen: Eurydice

● povinné kursy ○ nepovinné kursy

Doplňující poznámky

Nizozemsko: 10 % roční pracovní doby učitele (1 659 hodin) se musí vyčlenit na kursy „profesionalizace“. Další vzdělávání, které je pro učitele nepovinné, představuje pouze zlomek z těchto povinných kursů.

Polsko: Další vzdělávání je povinné pouze pro učitele, kteří nemají aprobaci pro výuku jazyků. V jejich případě vede další vzdělávání k získání kvalifikace. Účast v kurzech dalšího vzdělávání určuje platy učitelů a možnosti povýšení.

V Maďarsku stanoví nedávná vyhláška (v platnosti od školního roku 1998/99), že učitelé státních škol všech úrovní vzdělávání musí každých sedm let složit zkoušku. Nezbytnou podmínkou pro vykonání této zkoušky je předchozí absolvování výcvikového kursu.

Řada zemí, které učitelům v činné službě nabízejí pouze nepovinné kursy, podnikla různé iniciativy s cílem vytvořit podmínky, které pravděpodobně povedou k většímu zapojení učitelů do programů dalšího vzdělávání. Praktikující učitelé ve Španělsku, Portugalsku, Bulharsku a Slovinsku, kteří navštěvují nepovinné kursy, mají právo na různé formy příplatků.

Délka kursů dalšího vzdělávání se v jednotlivých zemích značně liší. Tyto rozdíly, s nimiž se setkáváme i v rámci jedné země, vyplývají z organizačních schémat kursů a jejich obsahu.

3.2. OBSAH DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Jak ukazuje obrázek 4.12, programy dalšího vzdělávání učitelů ve všech zemích nejvíce akcentují **didaktiku** cizích jazyků. Například ve Švédsku se aktivity v oblasti dalšího vzdělávání zaměřují na nové didaktické postupy zakotvené v učebních osnovách i na jazykovou výuku žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami. Ve Spojeném království (Anglii, Walesu, Severním Irsku) zahrnuje v posledních letech další vzdělávání učitelů takovou problematiku, jako je například tvorba učebních osnov, vyučovací metody, jazyková výuka žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami a propojení studia jazyků se světem práce.

Ve většině kandidátských zemí zahrnuje didaktická příprava analýzu nových školních učebnic a učebních osnov. V Rumunsku stanoví nedávné doporučení ministerstva školství, jež je v platnosti od školního roku 1988/89, že zavedení nových učebních osnov a uplatňování nových metod hodnocení bude nedílnou součástí dalšího vzdělávání učitelů sekundárních škol a odborné inspekční orgány k němu budou přihlížet během periodických evaluací. Ve Slovinsku se kursy dalšího vzdělávání zaměřují zejména na didaktiku, na hodnocení a na seznamování učitelů s novými texty a učebními pomůckami. Důležitým tématem dalšího vzdělávání slovinských učitelů je i výuka cizích jazyků od raného věku.

V řadě zemí je cílem pokračovacích kursů dosažení vyšší úrovně **ovládání jazyka** a hlubšího poznání **kultury** země, v níž se cílovým jazykem mluví. Například v Řecku mohou zájemci navštěvovat kursy zaměřené na mezikulturní aspekty, jež mají své místo ve výuce kultury cílové jazykové komunity.

V mnoha zemích je často součástí obsahu dalšího vzdělávání i uplatnění **nových informačních a komunikačních technologií** při výuce cizích jazyků.

Obr. 4.12: Častá témata v obsahu dalšího vzdělávání učitelů cizích jazyků, kteří působí na úrovni primárního a (všeobecného nižšího a vyššího) sekundárního vzdělávání. Školní rok 1998/99

	Didaktika	Pokračovací kurs cílového jazyka	Poznání kultury země, v níž se mluví cílovým jazykem	Informační a komunikační technologie (IKT)
Evropská unie				
B fr	<input type="radio"/>			
B de	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
B nl	<input type="radio"/>			
DK	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EL	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
IRL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
L	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
NL	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
A	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
P	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FIN	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
UK (E/W/NI)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
UK (SC)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ESVO/EHP				
IS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
NO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kandidátské země				
BG	<input type="radio"/>			
CZ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
EE	<input type="radio"/>			
CY	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
LV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
LT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
HU	<input type="radio"/>			
PL	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	
RO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
SI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SK	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pramen: Eurydice.

Doplňující poznámka

Estonsko: Pokračovací kursy cílového jazyka a kursy zaměřené na poznávání kultury příslušné země a na informační a komunikační technologie se mohou uspořádat i v případě, že o ně učitelé jazyků projeví zájem.

3.3. PROGRAMY DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ REALIZOVANÉ V ZEMI, V NÍŽ SE MLUVÍ CÍLOVÝM JAZYKEM

3.3.1. Organizace a financování kursů v zahraničí

Ve většině evropských zemí zajišťuje další vzdělávání učitelů cizích jazyků celá řada organizací, které nejen pořádají kursy, ale rovněž navrhují různé druhy aktivit, například organizaci výletů, vytváření a distribuci učebních pomůcek atd. Profil dalšího vzdělávání se tak mění podle cíle a obsahu přípravy.

Obr. 4.13: Organizace, které pořádají a/nebo financují zahraniční stáže učitelů cizích jazyků, kteří působí na úrovni primárního a (všeobecného nižšího a vyššího) sekundárního vzdělávání. Školní rok 1998/99

	Vysoké školy/instituty	Veřejné instituce a orgány	Soukromé organizace	Asociace učitelů
Evropská unie				
B fr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
B de		<input type="radio"/>		
B nl		(:)		
DK	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
D	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
F	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
IRL		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
L		<input type="radio"/>		
NL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
A	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
P		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FIN	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
UK (E/W/NI)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
UK (SC)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ESVO/EHP				
IS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
LI		<input type="radio"/>		
NO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Kandidátské země				
BG	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	
CZ		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
EE		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
CY		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
HU	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
PL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
RO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
SK	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		

Pramen: Eurydice.

Zprv je třeba zdůraznit, že ve většině případů se učitelé zapisují do opakovacích kursů v zahraničí z vlastní iniciativy. Učitelé jazyků se usilovně snaží vycestovat do zahraničí, aby zlepšili své jazykové dovednosti (několik zemí hovoří o dobrovolných aktivitách). Učitelé, kteří se během své profesní dráhy rozhodnou absolvovat zvláštní výcvikové kursy v zahraničí, mohou kontaktovat různé organizace, jež tyto kursy pořádají a – méně často – i financují.

Vysoké školy a pedagogické instituty hrají v tomto ohledu významnou roli díky podpoře, kterou poskytují dalšímu vzdělávání učitelů v zahraničí. V Dánsku je *Danmarks Lærerhøjskole* a její oddělení pověřena zajišťovat další vzdělávání učitelů v Dánsku i v zahraničí. Prostřednictvím této instituce téměř 20 % učitelů *folkeskole* každoročně absolvuje kursy dalšího vzdělávání. Ve Španělsku poskytují *Institutos de Ciencias de la Educación* ve spolupráci s *Centros de Profesores y Recursos* (jež mohou mít v jednotlivých autonomních oblastech různé názvy) technickou pomoc učitelům, kteří si přejí vykonat

studijní cestu do zahraničí. Na Islandu jsou součástí vysokých škol instituce dalšího vzdělávání, které učitelům pomáhají zařadit i studijní cesty do zahraničí.

Veřejné orgány hrají v organizaci a financování studijních kursů v zahraničí pro učitele cizích jazyků nezanedbatelnou roli. V mnoha případech se na těchto aktivitách podílí několik ministerstev včetně ministerstva školství, ministerstva kultury a ministerstva zahraničních věcí.

V posledních letech mohli učitelé cizích jazyků z Francouzského společenství Belgie využívat možností dalšího vzdělávání v zahraničí díky iniciativě ministerstva školství. Inspektorát moderních jazyků, který spolupracuje se Střediskem sebevzdělávání a dalšího vzdělávání, zase poskytuje učitelům individuální pomoc, která jim umožní zvážit své zkušenosti z praxe, zjišťovat, jak by mohli své vyučování zlepšit, a na základě těchto úvah připravovat učební pomůcky. V Německu kursy pořádá Organizace pedagogických výměn v zastoupení ministerstev školství, kultury a vědy jednotlivých spolkových zemí, ministerstva zahraničních věcí, Evropské komise a Rady Evropy.

Také irské ministerstvo školství ve spolupráci s kulturními sekcemi příslušných velvyslanectví a s asociacemi, jež podporují jazykovou výuku, pořádá letní kursy v zahraničí. Jinde, například v Rakousku, se s ministerstvy školství jiných zemí zřizují společné programy. Učitelé, kteří vycestují do zahraničí z vlastní iniciativy, mohou na základě těchto ujednání o spolupráci získat finanční podporu.

Ve všech zemích střední a východní Evropy uzavřela různá ministerstva s příslušnými orgány jiných evropských zemí bilaterální dohody, jejichž cílem je zdokonalit dovednosti učitelů jazyků. Ve všech těchto zemích však na základě těchto dohod může vycestovat do zahraničí jen omezený počet učitelů. Výjimkou je Česká republika, kde se 70–80 % učitelů francouzštiny a 30–50 % učitelů němčiny účastnilo kursů dalšího vzdělávání v zahraničí (v letech 1990 až 1998). Naproti tomu v Litvě, Rumunsku a Polsku se do programů dalšího vzdělávání pořádaných v příslušných cizích zemích mohlo zapojit pouze 2–10 % učitelů cizích jazyků.

V zemích, v nichž se mluví cílovými jazyky, současně působí **veřejné organizace**, které se snaží propagovat jazyk a kulturu své země, poskytují technickou pomoc a pořádají pro učitele kursy nebo studijní cesty. V různých evropských zemích je nejvíce zastoupena *British Council* (angličtina), *Alliance française* (francouzština), *Goethe Institut* (němčina), *Instituto Cervantes* (španělština) a *Istituto italiano di Cultura* (italština). V Řecku a na Kypru tyto organizace úzce spolupracují s ministerstvem školství, a poskytují zejména technickou podporu při pořádání kursů v zahraničí. *Central Bureau for International Education and Training*, součást *British Council*, ve Spojeném království koordinuje vzdělávací aktivity v zahraničí a poskytuje příslušná doporučení.

Zvláště cenné služby, které přispívají k rozvíjení dovedností učitelů cizích jazyků (včetně učitelů z kandidátských zemí), poskytuje Evropské středisko pro cizí jazyky ve Štýrském Hradci v Rakousku.

Ve většině zemí se na organizaci a financování pobytů v zahraničí aktivně podílejí i **asociace učitelů**.

Nakonec je třeba zmínit, že v několika zemích působí řada **soukromých vzdělávacích organizací a agentur**. V kandidátských zemích pořádá kursy kromě dalších veřejných a soukromých organizací i nadace *Soros Foundation*. V některých zemích se další vzdělávání učitelů realizuje i ve formě kursů, které nabízejí instituce původem ze Severní Ameriky.

Příležitostí k dalšímu vzdělávání a opakovacím kursům pro učitele cizích jazyků rok od roku přibývá: nabídka kursů reaguje na potřeby v oblasti dalšího vzdělávání a zahrnuje množství iniciativ, které učitelům umožňují seznámit se s novými přístupy k výuce cizích jazyků a

zamýšlet se nad nimi. Kursy pořádají i vysoké školy, asociace učitelů, orgány veřejné správy a soukromé odborné agentury ve snaze zajistit, aby si učitelé byli plně vědomi těchto změn a dokázali se jim přizpůsobit.

3.3.2. Role veřejných orgánů v koordinaci aktivit v oblasti dalšího vzdělávání učitelů

Jak ukazuje předchozí oddíl, další vzdělávání učitelům nabízí mnoho různých organizací. Proto se veřejné orgány snaží tuto rozmanitou nabídku možností dalšího vzdělávání . Monitorují, do jaké míry realizace a distribuce příslušných kursů skutečně splňují potřebu zdokonalovat jazykové dovednosti učitelů.

Ve všech zemích a u všech aktivit v oblasti dalšího vzdělávání, které se zaměřují na učitele jazyků, pověřují ministerstva školství koordinací kursů zpravidla organizace na centrální úrovni nebo – v decentralizovaném systému – organizace nižších úrovní. Ty se toho mohou zhostit nejrůznějším způsobem.

Aktivity pořádané a/nebo koordinované ministerstvem

Za organizaci a někdy i hodnocení aktivit v oblasti dalšího vzdělávání učitelů nejčastěji odpovídá ministerstvo školství a jeho útvary. V Řecku pořádá kursy dalšího vzdělávání učitelů ministerstvo školství ve spolupráci se 16 Regionálními vzdělávacími centry (PEK). *Pedagogiko Institouto* a Středisko pedagogického výzkumu odpovídají za koordinaci a podporu programů dalšího vzdělávání učitelů, kteří působí na primární a sekundární úrovni. Také v Itálii koordinuje a podporuje realizaci těchto kursů příslušný ústřední orgán státní správy. Ministerstvo stanoví cíle a kritéria kursů a ukládá institutům IRRSAE (*Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi*), vysokým školám a místním orgánům školské správy přesně vymezené povinnosti v oblasti dalšího vzdělávání učitelů. Rovněž vydává příslušná oprávnění profesním asociacím a dalším institucím, které kursy dalšího vzdělávání nabízejí. Školy a učitelé si nicméně mohou z nabídky vybrat programy, jež jsou pro jejich pedagogickou činnost nevhodnější.

V některých případech za organizaci kursů dalšího vzdělávání a dohled nad nimi odpovídají inspekce ve spolupráci s dalšími orgány. V Německu mluvícím společenství Belgie zajišťuje financování a koordinaci kursů ministerstvo školství prostřednictvím školní inspekce a pedagogické pracovní skupiny (*Pädagogische Arbeitsgruppe*). Ve Francii se plán dalšího vzdělávání na každý školní rok sestavuje pod vedením rektora *Académie*. Přihlíží k pokynům a prioritám, které v ročním rámcovém oběžníku stanoví ministerstvo. Nicméně obsah příslušných aktivit vymezují na místní úrovni vedoucí dalšího vzdělávání, kteří působí v každé *Académie*, a příslušní inspektoři. V Portugalsku nabídku kursů koordinují různé správní orgány, například sekce základního vzdělávání, sekce sekundárního nebo odborného vzdělávání, Institut pro inovace ve školství i Vědecká a pedagogická rada pro další vzdělávání. Dohled nad kursy vykonává inspekce. Na Kypru řídí plánování a realizaci kursů jazykoví inspektoři ministerstva školství a kultury ve spolupráci s Pedagogickým institutem.

I v kandidátských zemích můžeme zaznamenat určitou míru decentralizace. V Rumunsku spočívá odpovědnost za koordinaci a podporu kursů dalšího vzdělávání učitelů sekundárních škol na ústředních orgánech státní správy. Současné reformy, které si kladou za cíl urychlit proces decentralizace, však převádějí na regionální inspektoráty významné úkoly, včetně plánování a organizace programů dalšího vzdělávání a hodnocení jejich vlivů na plánovaný průběh profesní dráhy příslušných učitelů. České ministerstvo školství poskytuje školám rozpočtové prostředky na zajištění dalšího vzdělávání učitelů. Školy mají v tomto ohledu určitou volnost v rozhodování, ale směřují se obracet pouze na organizace schválené ministerstvem školství.

Aktivity pořádané a/nebo koordinované orgány regionální či místní správy

V zemích, v nichž je vysoká úroveň decentralizace, se mohou kursy dalšího vzdělávání pořádat a řídit na různých úrovních. V Německu se další vzdělávání učitelů v jednotlivých spolkových zemích organizuje na centrální, regionální i místní úrovni. Další vzdělávání učitelů může probíhat ve školách nebo formou řízeného soukromého studia. Ve snaze centrálně organizovat příslušné aktivity zřídily všechny spolkové země státní instituce dalšího vzdělávání podřízené ministerstvu školství, kultury a vědy. Pokud jde o regionální úroveň, v jednotlivých spolkových zemích řídí toto vzdělávání různým způsobem instituce dalšího vzdělávání učitelů a jejich jednotlivá oddělení a inspekční orgány střední a nižší úrovně – *Schulämter*. Ty rovněž odpovídají za organizaci dalšího vzdělávání učitelů na místní úrovni. Španělské autonomní komunity pořádají aktivity v oblasti dalšího vzdělávání učitelů prostřednictvím regionálních *Centros de Profesores y Recursos* (které mohou mít v jednotlivých oblastech i jiné názvy), jež mají na starosti i regulaci nabídky a poptávky.

Ve Finsku a Švédsku je odpovědnost za vzdělávání učitelů přenesena na obce, v souladu s obecnou snahou o decentralizaci správy. Obce zajišťují, aby měli všichni učitelé příležitost účastnit se školicích kursů. Na Islandu koordinují kursy dalšího vzdělávání a vykonávají nad nimi dohled i vysoké školy a instituce, které poskytují přípravné vzdělávání učitelů. Litevské ministerstvo školství financuje a koordinuje další vzdělávání učitelů, jež poskytují regionální pedagogická centra i instituce dalšího vzdělávání při vysokých školách, které se zabývají dalším vzděláváním učitelů cizích jazyků.

Decentralizace může dosáhnout až na úroveň jednotlivých škol. V Nizozemsku, ve Spojeném království (Anglii, Walesu a Severním Irsku) a v Estonsku ⁽¹¹⁾ se tak finanční prostředky na zajištění dalšího vzdělávání učitelů do značné míry převádějí na jednotlivé školy, které si vybírají kursy a vzdělávací instituce, jež nejlépe odpovídají jejich potřebám.

Jak již bylo řečeno výše, na koordinaci a plánování neustále rostoucí nabídky dalšího vzdělávání se podílejí veřejné orgány centrální i místní úrovně nebo i jednotlivé veřejné školy. Za tímto účelem byly vytvořeny různé organizace a útvary, například instituty pedagogické inovace, katedry pedagogiky, školicí střediska a inspekce. Kromě toho, že zajišťují další vzdělávání, všechny tyto organizace učitelům umožňují, aby diskutovali o obsahu jazykové výuky a oborové didaktice a tuto problematiku zkoumali.

Veřejné orgány rovněž podporují rozvíjení mezinárodních vztahů. V tomto ohledu se zdá, že společné iniciativy ministerstev školství a zahraničních věcí v jednotlivých evropských zemích hrají zvlášť významnou roli v zakládání partnerství škol, v pracovních výměnách učitelů a ve sjednávání dohod o kursech, které poskytují zahraniční organizace.

3.3.3. Výměny učitelů

Pokud jde o mobilitu učitelů, většina zemí postupně vytváří programy, které usnadňují výměny učitelů jazyků ⁽¹²⁾. Tento systém je však dosud v počátcích a v tomto okamžiku se do něj zapojuje pouze omezený počet učitelů. Za zmínku stojí některé příklady.

Tři společenství Belgie pořádají výměny učitelů v rámci iniciativy *Operation Trèfle*.

Dánský kulturní institut organizuje od roku 1990/91 výměnný program, který učitelům pomáhá najít možnosti výměny se zahraničními kolegy.

⁽¹¹⁾ V Estonsku je však malá část rozpočtu účelově vázána na zajištění priorit v oblasti dalšího vzdělávání učitelů a centrálně se rozděluje na úrovni ministerstva nebo obcí.

⁽¹²⁾ Tento oddíl zkoumá výměny učitelů cizích jazyků pořádané a financované mimo rámec programu EU Lingua. Informace o výměnách v rámci programu Lingua jsou uvedeny v kapitole 6.

V Řecku se mohou učitelé cizích jazyků, kteří působí na sekundární úrovni, zapojit do programu mobility, který je součástí programu přípravného a dalšího vzdělávání učitelů (EPEAEK). Organizaci těchto výměnných pobytů v délce 7–15 dnů má na starosti ministerstvo školství.

Španělská ministerstva školství a zahraničních věcí ve spolupráci s Německem, Francií a Spojeným královstvím pořádají pro učitele cizích jazyků program pracovních výměn. Další programy ministerstva školství umožňují učitelům vycestovat do Spojených států amerických.

Irsko již řadu let realizuje ve spolupráci s Francií malý program pracovních výměn pro učitele francouzštiny na úrovni sekundárního vzdělávání (délka pobytu je tři měsíce nebo jeden rok) a ve spolupráci s Německem výměnný program pro učitele němčiny (ten umožňuje tříměsíční pobyty). Zmíněné programy jsou součástí francouzsko–irské, resp. německo–irské, kulturní dohody a společně je zajišťuje irské ministerstvo školství a příslušná velvyslanectví.

Nakonec je třeba zmínit, že ve Spojeném království zajišťuje *Central Bureau for International Education and Training* pracovní výměny učitelů ve spolupráci s Rakouskem, Francií, Německem, Španělskem a Švýcarskem.

PŘÍLOHA

Čas vymezený pro cizí jazyk (ovládání jazyka, didaktiku a praxi) v minimálním programu přípravného vzdělávání učitelů, kteří vyučují všechny předměty. Školní rok 1998/99

	OBECNÁ PŘÍPRAVA V OBORU	PEDAGOGICKÁ A PRAKTICKÁ PŘÍPRAVA	
	Ovládání jazyka	Didaktika cizích jazyků	Pedagogická praxe
B de	Časová dotace není vymezena (má se za to, že znalost jazyka již byla osvojena). Studenti absolvovali povinné studium francouzštiny, které probíhalo od 3. ročníku primární školy, a studium cizího jazyka od 1. ročníku primární školy.	Přibližně 6–10 hodin didaktiky francouzštiny týdně.	U všech předmětů: 1. ročník: 2–3 týdny 2. ročník: 4–6 týdnů 3. ročník: 10–12 týdnů
B nl	(:)	(:)	(:)
D	Různé studijní programy.	Různé studijní programy.	První fáze přípravy: několik týdnů. Druhá fáze přípravy: 24 měsíců přípravné pracovní praxe.
F	V IUFM není předepsán žádný přesný rozvrh, ale nyní se projevuje silná tendence zvýšit hodinové dotace povinných nebo volitelných předmětů, protože se postupně zavádí výuka cizích jazyků u všech žáků od 10 let věku.		
I	Z minimálně 21 ročních kursů (1600 hodin) se minimálně 2 věnují osvojování jazyka.	Z minimálně 21 ročních kursů (1600 hodin) se minimálně jeden věnuje didaktice jazyků.	400 hodin pedagogické praxe, přičemž podíl z této časové dotace vymezený pro praktickou výuku jazyků ve školách není přesně stanoven. Podrobné informace o studijním programu a jeho obsah zahrnuje ad hoc dohoda mezi jednotlivými vysokými školami a orgány školské správy.
L	Časová dotace není vymezena (má se za to, že znalost jazyka již byla osvojena). Na tomto stupni vzdělávání již musí uchazeči dokonale ovládat francouzštinu a němčinu. Studenti mohou volit mezi 60 hodinami francouzské nebo německé lingvistiky.	Němčina: 180 hodin. Francouzština: 150 hodin.	1. ročník: 10 týdnů 2. ročník: 8 týdnů 3. ročník: 8 týdnů Celkem: 26 týdnů
IRL	U studentů, kteří si zvolili irštinu, se časová dotace pohybuje v rozmezí od minimálně 110 hodin po maximálně 280 hodin.	60 hodin	
NL	Časová dotace není vymezena (má se za to, že znalost jazyka již byla osvojena). Uchazeči, kteří dosáhli tohoto stupně vzdělávání, již sedm let studovali angličtinu jako povinný předmět. Příprava se zaměřuje spíše na didaktiku jazyka.	Přibližně 40 hodin rozvržených do 4 let studia.	Ne vždy ji mohou studenti absolvovat; počet vyučovacích hodin, které vedou studenti, se pohybuje v rozmezí od 0 do 10 hodin v průběhu celého školního roku.
A	(–)	112 hodin	Praktická výuková činnost je součástí 4týdenní praktické přípravy realizované v primárních školách, v nichž je angličtina povinná a vyučují ji tedy studenti učitelství na praxi.
P	V případě učitelství pro 1. stupeň <i>ensino básico</i> se časová dotace v jednotlivých institucích liší. Protože výuka cizích jazyků na zmíněném stupni není povinná, je doba studia věnovaná ovládnutí jazyka, didaktice a pedagogické praxi otázkou volby (tj. není součástí minimálního programu přípravného vzdělávání učitelů).		
FIN	V případě učitelství pro prvních 6 ročníků <i>peruskoulu /grundskola</i> : 15 kreditů (po 40 hodinách) = 600 hodin.	V případě učitelství pro prvních 6 ročníků <i>peruskoulu/grundskola</i> : 35 kreditů (1400 hodin) pedagogického studia, které zahrnuje teoretické vzdělávání a praktickou přípravu v různém poměru v závislosti na dané vysoké škole.	
S	Na osvojení cizího jazyka se vyčleňuje 40 týdnů (1 akademický rok).		10 týdnů (ze 40 týdnů, které tvoří akademický rok).
UK (E/W/NI)	Studijní programy nezahrnují zvláštní požadavky na znalost cizích jazyků. V Severním Irsku není na úrovni státu předepsán obsah přípravného vzdělávání učitelů.		
UK (SC)	Volitelná dotace.		825 hodin (<i>Bachelor of Education</i>).
IS	140 hodin	60 hodin	4 týdny během semestru (= 40 hodin).
LI	12 vyučovacích hodin (po 45 minutách); 6 týdnů jazykových kursů v zemi, v níž se mluví cílovým jazykem, které vedou k získání <i>First Cambridge Certificate</i> .	V případě cizích jazyků není časová dotace přesně stanovena.	
NO	V případě učitelství pro 1. stupeň <i>grunnskole</i> : volitelná dotace.		
CZ	(:)	(:)	(:)
EE	Praktické studium angličtiny nebo němčiny: 475 hodin. Psaní: 37 hodin. Fonetika: 87 hodin. Domácí příprava – čtení: 84 hodin. Konverzace: 50 hodin.	Didaktika angličtiny nebo němčiny: 145 hodin.	Náslech: 16 hodin v průběhu 3 let. Vyučování na úrovni 2–4: 14–15 hodin. Vyučování na úrovni 5–6: 11–15 hodin.
CY	70 hodin	Není součástí studijního programu.	Nepovinná pedagogická praxe.
LV	416 hodin	64 hodin	96 hodin
LT	Pohybuje se v rozmezí od 13,5 do 28,5 kreditu (1 kredit = 40 hodin) během 4 let.	2 až 2,5 kreditu.	3–4 týdny pedagogické praxe pod dohledem školitele během semestru.
SI	Vzdělávání učitelů vyučujících všechny předměty: 45–60 hodin povinného cizího jazyka. Modul vyučování cizího jazyka od raného věku: 615 hodin.	Vzdělávání učitelů vyučujících všechny předměty: žádné povinné hodiny. Modul vyučování cizího jazyka od raného věku: 135 hodin.	Vzdělávání učitelů vyučujících všechny předměty: žádné povinné hodiny. Modul vyučování cizího jazyka od raného věku: 50 hodin (2 týdny).

Čas vymezený pro cizí jazyk (ovládání jazyka, didaktiku a praxi) v minimálním programu přípravného vzdělávání učitelů s předmětovou aprobačí. Školní rok 1998/99

	OBECNÁ PŘÍPRAVA V OBORU	PEDAGOGICKÁ A PRAKTICKÁ PŘÍPRAVA	
	Ovládání jazyka	Didaktika cizích jazyků	Pedagogická praxe
B fr, B de	Různé studijní programy. Například v programu učitelství pro nižší sekundární úroveň (<i>régent</i>): 1. ročník: 75 hodin.	Různé studijní programy. Například v programu učitelství pro nižší sekundární úroveň (<i>régent</i>): 1. ročník: 50 hodin; 2. ročník: 100 hodin.	Různé studijní programy. Například v programu učitelství pro nižší sekundární úroveň (<i>régent</i>): 1. ročník: 175 hodin; 2. ročník: 175 hodin; 3. ročník: 350 hodin.
B nl			3 týdny během 1. ročníku, 16 týdnů během 3. ročníku
DK	Učitelé s aprobačí pro výuku na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání (ISCED 3): různé časové dotace.	Učitelé s aprobačí pro výuku na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání (ISCED 3): 2–4 dny plus další 2–4 dny pedagogiky.	Učitelé s aprobačí pro výuku na vyšší sekundární úrovni (ISCED 3): 120 hodin.
D	Různé časové dotace v jednotlivých institucích.	Různé časové dotace v jednotlivých institucích.	První fáze přípravy: v některých případech několik týdnů. Druhá fáze přípravy: 24 měsíců přípravné pracovní praxe.
EL	216 hodin (angličtina); 264 hodin (francouzština); 250 hodin (němčina); 624 hodin (italština).	132 hodin (angličtina); 144 hodin (francouzština); 50–100 hodin (němčina); 65 hodin povinné přípravy a 78 hodin nepovinné přípravy (italština).	Nepovinná praxe.
E	Učitelství pro primární úroveň: minimálně 160 hodin. Učitelství pro sekundární úroveň: minimálně 240 hodin.	Učitelství pro primární úroveň: minimálně 160 hodin. Učitelství pro sekundární úroveň: didaktika není součástí povinného obsahu vzdělávání, i když ji většina vysokých škol do studia zařazuje.	Učitelství pro primární úroveň: 320 hodin. Učitelství pro sekundární úroveň: nepovinná praxe.
F	400–750 hodin odborného vzdělávání v aprobačních předmětech a 300–450 hodin všeobecného vzdělávání rozvržených do 2 ročníků studia.	Ve 2. ročníku všeobecného vzdělávání a odborného vzdělávání v aprobačních předmětech se studium zaměřuje na didaktiku.	1. ročník: 2 nebo 3 týdny; 2. ročník: 4–6 hodin týdně.
IRL	Různé časové dotace v jednotlivých institucích.		100 hodin
I⁽¹³⁾	Různé časové dotace v jednotlivých institucích.	Různé časové dotace v jednotlivých institucích.	(–)
L	Neuvádí se, protože se přípravné vzdělávání učitelů, kteří mají působit na sekundární úrovni, v Lucembursku nerealizuje (tato příprava probíhá v zahraničí).	V rámci pedagogické praxe se absolvuje studium psychologie, pedagogiky a didaktiky pod dohledem školitele.	I když se přípravné vzdělávání učitelů realizuje v zahraničí, pedagogická praxe v délce 30 měsíců probíhá v Lucembursku. 1. ročník: 6 hodin týdně; 2. ročník: 12 hodin týdně.
NL	Příprava v neuniverzitních institucích: 2 217 hodin rozvržených do 4 ročníků studia. Přibližně jedna třetina časové dotace se přiděluje na studium aplikované lingvistiky a společenských reálií/kultury. Osvojování příslušného jazyka a jeho didaktiky se může nabízet ve formě integrovaných kursů.	Příprava na vysoké škole univerzitního typu: 840 hodin v průběhu 1 ročníku studia.	Příprava v neuniverzitních institucích: studenti učitelství musí vést samostatně výuku v alespoň 200 hodinách. Délka praktické přípravy je zpravidla 1 300 až 1 680 hodin rozvržených do 4 ročníků studia.
	Příprava na vysoké škole univerzitního typu: ovládání příslušného jazyka je vstupním požadavkem.		Příprava na vysoké škole univerzitního typu: studenti učitelství musí vést samostatně výuku v minimálně 120 hodinách (na praxi ve škole musí strávit 250 hodin z celkem 840 hodin, což je obvyklá délka praktické přípravy).
A	<i>Allgemeinbildende höhere Schule</i> : 68 hodin (prioritou je ovládání jazyka). <i>Hauptschule a Polytechnische Schule</i> : 480–520 hodin.	<i>Allgemeinbildende höhere Schule</i> : 105 hodin. <i>Hauptschule and Polytechnische Schule</i> : 128–146 hodin.	<i>Allgemeinbildende höhere Schule</i> : přibližně 100 hodin. <i>Hauptschule a Polytechnische Schule</i> : 192 hodin.
P	Maximálně 70 % v případě učitelství pro úroveň nižšího sekundárního vzdělávání; 80 % v případě učitelství pro úroveň vyššího sekundárního vzdělávání.	Minimálně 20–30 % včetně jednoho školního roku pedagogické praxe.	
FIN	Různá časová dotace v jednotlivých institucích.	35 kreditů (1 400 hodin) pedagogické přípravy, která zahrnuje teoretickou a praktickou část v různých poměrech v závislosti na vysoké škole.	
S	40 týdnů (= 1 akademický rok) je vymezeno na osvojení jazyka.		20 týdnů (ze 40 týdnů, které tvoří akademický rok).

⁽¹³⁾ Od akademického roku 1999/2000 specializační školy poskytují: minimálně pětiměsíční studium pedagogiky a minimálně pětiměsíční studium didaktiky aprobačního předmětu (alespoň 700 hodin). Délka pedagogické praxe ve specializačních školách: minimálně 300 hodin.

	OBEČNÁ PŘÍPRAVA V OBORU	PEDAGOGICKÁ A PRAKTICKÁ PŘÍPRAVA	
UK (E/W/NI)	Není stanoven žádný požadavek, který by se vztahoval na počet hodin studia vedoucího k získání akademického titulu prvního stupně (zpravidla <i>Bachelor of Arts</i>); většina kursů v oblasti cizích jazyků je koncipována na čtyři akademické roky, z nichž každý tvoří přibližně 30 týdnů. Uchazeči o studium vedoucí k <i>Postgraduate Certificate in Education (PGCE)</i> se zaměřením na cizí jazyky musí již zpravidla mít akademický titul prvního stupně v oblasti cizích jazyků.	Celostátní programy přípravného vzdělávání učitelů v Anglii a Walesu nespecifikují počet hodin, které se musí věnovat didaktice jazyků. V Severním Irsku není na úrovni státu předepsán obsah přípravného vzdělávání učitelů. Aby však studenti v Anglii a Walesu získali status aprobovaného učitele (nebo v Severním Irsku způsobilost vyučovat) musí prokázat, že používají účinné vyučovací metody.	Minimální délka prezenčního studia vedoucího k PGCE je 36 týdnů; alespoň 24 z nich, které jsou vyčleněny na praktickou přípravu a pedagogickou praxi, musí studenti strávit v příslušné škole.
UK (SC)	Uchazeči musí mít titul potvrzující úspěšné absolvování studia jazyků, jež hodlají vyučovat. Podmínkou zahájení studia, které vede k PGCE, je rovněž absolvování alespoň šestiměsíčního pobytu v zemi, v níž se mluví jejich prvním cizím jazykem, a alespoň tříměsíčního pobytu v zemi, v níž se mluví druhým cizím jazykem.		Minimální délka prezenčního studia vedoucího k PGCE je 36 týdnů, přičemž alespoň 18 z nich by se mělo věnovat pedagogické praxi ve školách.
IS	1 170 hodin	65 hodin	60 hodin
LI	4 měsíce strávené v zemi, v níž se mluví cílovým jazykem, rozložené do 4 ročníků všeobecné přípravy v oboru.	Jeden rok (30 vyučovacích hodin týdně na vysoké škole).	Pedagogická praxe ve škole rozdělená do dvou 60hodinových fází.
NO	Vysoká škola: následný model přípravy: 200–700 hodin; souběžný model přípravy: 50–100 hodin.	Vysoká škola: následný model přípravy: 50 hodin; souběžný model přípravy: 50–100 hodin.	60 hodin
BG	1 680 hodin (časová dotace se na jednotlivých vysokých školách liší).	120 hodin (časová dotace se na jednotlivých vysokých školách liší).	150 hodin
CZ	208 hodin (fonetika, fonologie, gramatika, lexikologie atd.) kromě kursů historie, kultury nebo literatury, v nichž výuka probíhá v cílovém jazyce.	110 hodin	150 hodin
EE	552–576 hodin (fonetika, fonologie, gramatika, lexikologie atd.) kromě kursů historie, kultury nebo literatury, v nichž výuka probíhá v cílovém jazyce.	128–160 hodin	32–60 hodin
CY	Titul v oboru anglistika uděluje Kyperská univerzita: 140 hodin (jazyk) + 420 hodin (povinné kursy literatury) = 560 hodin	70 hodin	20 hodin
LV	1 872 hodin	48 hodin	96 hodin (2 x 6 týdnů).
LT	Souběžný model: časové dotace se na jednotlivých vysokých školách liší a závisejí na tom, zda student studuje jeden nebo dva jazyky. Přibližně 60 % celkové přípravy (96–98 kreditů).	Souběžný model: přibližně 100 hodin (25 kreditů) během 4 let. Konsekutivní model: 1 rok pedagogické přípravy po získání akademického titulu prvního stupně.	Souběžný model: 320 hodin (8 týdnů). Následný model: 200 hodin (5 týdnů). Nová koncepce přípravného vzdělávání učitelů, která se v současné době vytváří, počítá s prodloužením délky praktické přípravy na minimálně 16 týdnů (16 kreditů).
HU	206 hodin (odhadem), ale na jednotlivých vysokých školách se časová dotace liší v závislosti na zvoleném cizím jazyku.	52 hodin (odhadem) během posledního ročníku studia.	15–20 kursů následu ve třídách (odhad).
PL	1 100 hodin	500 hodin	150 hodin
RO	811 hodin (během 4 let).	52 hodin	104 hodiny (během 2. a 3. ročníku).
SI	Učitelé s předmětovou aprobací pro výuku dvou cizích jazyků, kteří získávají vzdělání na fakultě vysoké školy: 2 160 hodin (1 080 na každý jazyk) + 60 hodin multimediální výuky. Učitelé s předmětovou aprobací pro výuku jednoho cizího jazyka, kteří získávají vzdělání na fakultě vysoké školy: 2 445–2 505 hodin (včetně 210 hodin didaktiky, psychologie, multimediální výuky a didaktického výzkumu).	Učitelé s předmětovou aprobací pro výuku dvou cizích jazyků, kteří získávají vzdělání na fakultě vysoké školy: 300 hodin (90 hodin didaktiky, 90 hodin psychologie, 60 hodin didaktického výzkumu), 150 hodin na každý jazyk.	Učitelé s předmětovou aprobací pro výuku dvou cizích jazyků, kteří získávají vzdělání na fakultě vysoké školy: 4 týdny pedagogické praxe (celkem: 6 týdnů/150 hodin). Učitelé s předmětovou aprobací pro výuku jednoho cizího jazyka, kteří získávají vzdělání na fakultě vysoké školy: 270–810 hodin (praktická příprava ve formě demonstrací a následu ve třídách).
SK	Různé časové dotace v jednotlivých institucích; minimálně 390 hodin.	Různé časové dotace v jednotlivých institucích; minimálně 160 hodin.	Různé časové dotace v jednotlivých institucích; minimálně 64 hodin.

Čas vymezený pro cizí jazyk (ovládání jazyka, didaktiku a praxi) v minimálním programu přípravného vzdělávání učitelů s víceřadým učebním plánem. Školní rok 1998/99

	OBECNÁ PŘÍPRAVA V OBORU	PEDAGOGICKÁ A PRAKTICKÁ PŘÍPRAVA	
	Ovládání jazyka	Didaktika cizích jazyků	Pedagogická praxe
DK	Učitelství pro <i>folkeskole</i> (ISCED 1 a 2): 0,55 FTE = 22 týdnů (rozvržených do 4 semestrů studijního programu).	Učitelství pro <i>folkeskole</i> (ISCED 1 a 2): 0,60 FTE = 24 týdnů.	
P	Učitelství pro 2. stupeň <i>ensino básico</i> : různé časové dotace (minimálně 70 % se musí věnovat osvojování jazyka).	Učitelství pro 2. stupeň <i>ensino básico</i> : různé časové dotace (minimálně 30 % se musí věnovat osvojování jazyka).	
FIN	Učitelství pro prvních 6 ročníků <i>peruskoulu/grundskola</i> : 15 kreditů (po 40 hodinách) = 600 hodin.	Učitelství pro prvních 6 ročníků <i>peruskoulu/grundskola</i> : 35 kreditů (1400 hodin) pedagogické přípravy, která zahrnuje teoretickou a praktickou část v různých poměrech v závislosti na dané vysoké škole.	
IS	140 hodin	60 hodin	4 týdny během semestru (= 40 hodin).
NO	Učitelství pro 2. stupeň <i>grunnskole</i> : volitelná délka přípravy.		
CY	70 hodin	Není součástí obsahu vzdělávání.	Nepovinná praxe.

KAPITOLA 5

UČEBNÍ OSNOVY PRO CIZÍ JAZYKY

ÚVOD

Tato kapitola rozebírá učební osnovy a/nebo oficiální doporučení, jež se vztahují na povinnou výuku cizích jazyků na úrovni primárního a nižšího sekundárního vzdělávání.

První oddíl zkoumá jednotlivé fáze tvorby učebních osnov pro výuku cizích jazyků a uvádí podrobné informace o složení a způsobu práce orgánů odpovědných za jejich zpracování.

Druhý oddíl se zaměřuje na status a datum vydání dokumentů, které obsahují učební osnovy pro cizí jazyky, a zkoumá, na které cizí jazyky a na kolik ročníků studia se tyto dokumenty vztahují.

Třetí část kapitoly analyzuje cíle/obsah výuky a didaktická doporučení formulovaná v učebních osnovách. Zvláštní pozornost věnuje komunikativním, gramatickým a sociokulturním aspektům výuky cizích jazyků.

Čtvrtý a poslední oddíl prezentuje řadu výsledků hodnocení a průzkumů v jednotlivých zemích, které se zaměřily na různé aspekty výuky cizích jazyků. Tyto průzkumy nám mimo jiné umožňují usoudit, do jaké míry se učební osnovy ve školách skutečně používají.

Souhrnné tabulky, které v příloze k této publikaci mapují situaci v jednotlivých zemích, uvádějí základní informace o cílech/obsahu výuky a o didaktických přístupech vymezených v učebních osnovách pro cizí jazyky.(¹)

1. METODY TVORBY UČEBNÍCH OSNOV

Proces tvorby učebních osnov pro cizí jazyky se neliší od postupů používaných v případě jiných vyučovacích předmětů. Tři hlavní fáze tohoto procesu jsou: rozhodnutí aktualizovat stávající učební osnovy; zpracování nových učebních osnov; jejich schválení ve formě zákona, vyhlášky, nařízení, oběžníku nebo jiného právního dokumentu. Orgány, jež vytvářejí nové učební osnovy pro cizí jazyky, mají zpravidla na starosti i zpracování učebních osnov pro jiné vyučovacích předměty. V jednotlivých zemích se koncipování a zavádění nových učebních osnov ujímají ústřední nebo regionální orgány školské správy a/nebo správní orgány jednotlivých škol.

Při vytváření učebních osnov pro cizí jazyky se postupuje stejně jako v případě jiných vyučovacích předmětů. Tabulka 5.1 přehledně uvádí složení orgánů, které mají v jednotlivých zemích na starosti koncipování učebních osnov pro jazyky. Tento úkol je obvykle svěřen **pracovním skupinám ad hoc, které jmenuje ministerstvo školství, jemuž jsou podřízeny**. Ve většině zemí jsou tyto skupiny heterogenní a tvoří je zástupci řady různých zainteresovaných stran, např. učitelé, ředitelé škol, inspektoři, pedagogové vzdělávající učitele, pracovníci v pedagogickém výzkumu a zástupci rodičů nebo asociací žáků. V některých zemích jsou však tímto úkolem pověřeny značně homogenní skupiny, v nichž je zastoupena pouze jedna část pedagogické veřejnosti, např. učitelé nebo odborníci.

V několika málo zemích, konkrétně ve Finsku, ve Spojeném království, v Lotyšsku, v Litvě, v Rumunsku a na Slovensku, za koncipování učebních osnov nebo zřizování pracovních skupin za tímto účelem odpovídá **stálý orgán při ministerstvu**. V Irsku a v Nizozemsku zpracovávají učební osnovy instituce, které jsou **na ministerstvu nezávislé**.

(¹) Pozn. red.: Tyto tabulky nejsou součástí českého překladu.

Obr. 5.1: Orgány odpovědné za tvorbu učebních osnov pro cizí jazyky. Školní rok 1998/99

KOMISE NEBO PRACOVNÍ SKUPINA AD HOC JMENOVANÁ MINISTERSTVEM A PODŘÍZENÁ MINISTERSTVU	
B fr	Skupina, kterou tvoří učitelé, inspektoři a výzkumní pracovníci.
B de	Skupina, kterou tvoří učitelé a inspektoři (někdy i výzkumní pracovníci).
B nl	Skupina, kterou tvoří učitelé, pedagogové vzdělávající učitele, výzkumní pracovníci a školní poradci.
DK	Zvláštní komise pro tvorbu učebních osnov složené z učitelů, zástupců sdružení rodičů, odborníků na cizí jazyky a výuku. V komisích mohou být zastoupeni i pracovníci školské správy, kteří působí v oblasti vyššího sekundárního vzdělávání, a pracovníci orgánů místní správy.
D	Komise, kterou tvoří především učitelé včetně ředitelů škol, pracovníci školské správy, zástupci výzkumných ústavů spolkových zemí a výzkumní pracovníci vysokých škol.
EL	Komise, kterou tvoří vysokoškolský pedagog, poradce z Pedagogiko Institutou, školní poradce pro anglický jazyk a pět učitelů, kteří působí na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání.
E	Skupina složená z učitelů, inspektorů a výzkumných pracovníků.
F	Skupina, složená ze školních inspektorů, z pedagogů působících v terciárním vzdělávání a z učitelů sekundárních škol. Skupina předkládá výsledky své práce <i>Conseil National des Programmes</i> (Státní radě pro učební osnovy), která zajišťuje logickou provázanost jednotlivých fází výuky a vydává znalecké posudky.
I	Komise složená z učitelů, rodičů, státních úředníků, politiků a odborníků.
L	Primární úroveň: komise tvořená učiteli a inspektory. Sekundární úroveň: státní komise pro tvorbu učebních osnov složené z aprobovaných učitelů (pro výuku francouzštiny, němčiny atd.)
A	Skupina složená z učitelů, z pedagogů vzdělávajících učitele, z inspektorů, z výzkumných pracovníků, z rodičů a ze státních úředníků.
P	Homogenní skupina, která vytváří učební osnovy pro anglický, francouzský a německý jazyk. V případě učebních osnov pro španělský jazyk spolupracují jejich autoři se španělským velvyslanectvím.
S	Zvláštní komise složená z odborníků. Pracovníci ministerstva však koncipují konečnou verzi dokumentu. O hlavních otázkách rozhoduje parlament. Učitelé, výzkumní pracovníci ani žáci se do vytváření nových učebních osnov přímo nezapojují, ale autoři učebních osnov s nimi konzultují ⁽¹⁾ .
UK (SC)	<i>Action Group for Languages</i> (zřízená ministrem v roce 1998), která usiluje o to, aby se kvalitněji rozvíjela výuka cizích jazyků ve školách. Tuto skupinu tvoří zástupci řady zainteresovaných stran, například škol, vysokoškolských institucí, školních inspektorů, orgánů místní správy, skupin rodičů, <i>Scottish Consultative Council on the Curriculum</i> , <i>Scottish Qualifications Authority</i> , <i>Scottish Association of Language Teachers</i> a vládních úředníků.
IS	Ministerští úředníci ve spolupráci se skupinou, kterou tvoří učitelé a odborníci.
LI	Pracovní skupina, která působí pod záštitou ministra školství a spolupracuje se skupinami učitelů. Koordinátor skupiny je odborník na jazyky jmenovaný ministerstvem.
NO	Zvláštní skupina učitelů a akademických pracovníků. Pracovní skupiny, které jsou pověřeny zpracováním učebních osnov pro anglický jazyk, nepovinné jazyky a norštinu, navzájem úzce spolupracují. Jsou rovněž v kontaktu se skupinami odpovědnými za vytváření učebních osnov pro výuku laponštiny, menšinových jazyků a norštiny jako druhého jazyka. Existuje i skupina složená z pracovníků odboru ministerstva, který odpovídá za kvalitu učebních osnov v poslední fázi jejich vytváření.
BG	Skupina odborníků (vysokoškolských pedagogů a učitelů z jiných vzdělávacích zařízení).
CZ	Ministerští úředníci, odborové svazy nebo asociace učitelů, výzkumní pracovníci, odborníci v oblasti pedagogiky a cizích jazyků atd.
EE	Skupina, kterou tvoří učitelé, zástupci asociací učitelů, ministerští úředníci a výzkumní pracovníci.
CY	Komise složené z inspektorů, učitelů a pedagogů, kteří vzdělávají učitele. Existují i komise ad hoc, které vytvářejí příslušné učební osnovy pro jazyky. Jednotné učební osnovy pro anglický jazyk koncipuje mezíresortní komise (pro úroveň primárního i sekundárního vzdělávání). V případě učebních osnov pro francouzský jazyk je členem komise poradce z francouzské vysoké školy.
HU	Skupina odborníků (pedagogů vzdělávajících učitele, odborníků na didaktiku, učitelů sekundárních škol).
PL	Homogenní skupina odborníků, skupina učitelů nebo smíšená skupina, kterou tvoří zástupci různých subjektů zainteresovaných na vytváření učebních osnov pro daný jazyk.
SI	Skupina výzkumných pracovníků (vysokoškolských pedagogů a odborníků na cizí jazyky) a učitelů cizích jazyků. Jejich práci v různých fázích reviduje přibližně 80 % učitelů cizích jazyků v činné službě a státní orgány odpovědné za učební osnovy.

⁽¹⁾ Takto se postupuje v případě tvorby nových učebních osnov. Za jejich pravidelné prověřování poté odpovídá Národní vzdělávací agentura. Na návrh národní agentury rozhoduje vláda o provedení revize.

Obr. 5.1 (pokr.): Orgány odpovědné za tvorbu učebních osnov pro cizí jazyky. Školní rok 1998/99

	STÁLÝ ORGÁN PŘI MINISTERSTVU ODPOVĚDNÝ ZA KONCIPOVÁNÍ UČEBNÍCH OSNOV NEBO ZŘÍZENÍ PRACOVNÍCH SKUPIN/KOMISÍ ZA TÍMTO ÚČELEM
FIN	<i>Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen.</i> Tento celostátní orgán složený z odborníků konzultuje s učiteli, výzkumnými pracovníky a odborníky, zástupci orgánů místní správy, profesních asociací, sdružení rodičů a dalších příslušných sociálních partnerů.
UK (E)	<i>Qualifications and Curriculum Authority (QCA)</i> je statutární orgán. Členy jeho vedení jmenuje ministr školství a práce. Mezi jeho pracovníky musí být osoby s praxí v poskytování vzdělávání a přípravy a v obchodních, finančních či odborných záležitostech. Odborní zaměstnanci QCA při vytváření učebních osnov před zahájením rozsáhlejších konzultací čerpají z doporučení pracovních skupin, v nichž jsou zastoupeni učitelé a další zainteresované strany.
UK (W)	<i>Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales (ACCAC)</i> je statutární orgán, který ve Walesu vykonává podobné funkce jako QCA v Anglii. Členy jeho vedení jmenuje Národní shromáždění pro Wales a musí mezi nimi být osoby s praxí ve výuce. Jeho členy mohou být i osoby s praxí v obchodních, finančních nebo odborných záležitostech. Odborní zaměstnanci ACCAC při vytváření učebních osnov před zahájením rozsáhlejších konzultací čerpají z doporučení pracovních skupin, v nichž jsou zastoupeni učitelé a další zainteresované strany.
UK (NI)	<i>Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment (CCEA)</i> je statutární orgán a jeho členy jmenuje ministerstvo školství. Jsou mezi nimi zástupci resortu školství, průmyslu a obchodu. Odborní zaměstnanci CCEA při vytváření učebních osnov před zahájením rozsáhlejších konzultací čerpají z doporučení pracovních skupin, v nichž jsou zastoupeni učitelé a další zainteresované strany.
UK (SC)	<i>Scottish Consultative Council on the Curriculum a Scottish Qualifications Authority.</i> Tyto orgány mají výbory a mohou zřizovat pracovní skupiny, které tvoří zástupci řady zainteresovaných stran, například škol, školní inspekce, vysokých škol, orgánů místní správy, sdružení rodičů, asociací učitelů a vládních úředníků.
LV	Středisko pro tvorbu učebních osnov a zkoušky (<i>Izglītības saturs un eksaminācijas centrs, Valodu zinību data</i>). Jeho sekci cizích jazyků tvoří převážně učitelé, odborníci a vysokoškolští pedagogové.
LT	<i>Pedagogikos institutas.</i> Homogenní skupina výzkumných pracovníků, skupina odborníků.
RO	Skupina složená z učitelů, inspektorů, odborníků v oblasti pedagogiky a z výzkumných pracovníků. Činnost skupiny koordinuje komise, která výsledky její práce předkládá národní radě pro tvorbu učebních osnov.
SK	<i>Štátny pedagogický ústav.</i> Tato instituce zřizuje pracovní skupiny složené z výzkumných pracovníků, zástupců vysokoškolských pedagogů a vedoucích pracovníků jazykového odboru Štátného pedagogického ústavu.

Obr. 5.1 (pokr.): Orgány odpovědné za vytváření učebních osnov pro cizí jazyky. Školní rok 1998/99

	PORADCI ZE STŘEDISEK, INSTITUCÍ NEBO ORGÁNŮ, JEŽ JSOU NA MINISTERSTVU NEZÁVISLÉ
IRL	<i>National Council for Curriculum and Assessment (NCCA)</i> svolává a jmenuje komise pro každý předmět, který se vyučuje na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání. Tyto komise tvoří zástupci asociací učitelů, odborných sdružení, asociací vedení a správy škol, dva inspektori a zástupci vysokých škol.
NL	<i>Stichting voor Leerplanontwikkeling (SLO)</i> zřizuje pracovní skupinu složenou z učitelů, inspektorů, výzkumných pracovníků a žáků.

Pramen: Eurydice.

2. HLAVNÍ CHARAKTERISTIKY UČEBNÍCH OSNOV PRO CIZÍ JAZYKY

2.1. STATUS A CHARAKTER ANALYZOVANÝCH DOKUMENTŮ

Analyzované texty učebních osnov pro cizí jazyky jsou obsaženy v oficiálních dokumentech, jež vydávají příslušné orgány školské správy – často ve formě vyhlášek, nařízení, oběžníků nebo zákonů. Ve většině zemí výuka cizích jazyků vychází z několika takových dokumentů.

V této kapitole se rozebírají pouze oficiální dokumenty pro povinnou výuku cizích jazyků na primární a nižší sekundární úrovni. Analýza proto nezahrnuje Vlámské společenství Belgie

(²), Německo (³), Spojené království (E/W/NI) a Bulharsko. Ve Skotsku se povinná výuka cizích jazyků na primární úrovni důrazně doporučuje. Dokumenty používané místo učebních osnov, však představují pouhé provizorium, protože nemají oficiální, normativní ani výlučný charakter. Analýza zahrnuje Irsko bez ohledu na skutečnost, že v této zemi striktně vzato povinná výuka cizích jazyků neprobíhá.

Názvy příslušných oficiálních dokumentů se v jednotlivých zemích liší. Označují se například jako ‚programy‘, ‚studijní plány‘ nebo ‚učební osnovy‘ či ‚kurikulum‘ a příslušné termíny jsou samozřejmě vyjádřeny v různých jazycích. V této kapitole se důsledně používají obecné termíny ‚učební osnovy pro cizí jazyky‘ a ‚minimální učební plán‘. Dokumenty zmiňované v této studii jsou oficiální texty vymezující minimální požadavky, které musí učitelé splnit při výuce cizích jazyků v povinném vzdělávání.

Kromě těchto oficiálních textů vydává většina zemí i další publikace a podklady, které rovněž schvaluje ministerstvo školství. Jejich hlavním účelem je poskytnout učitelům doporučení v otázkách didaktiky a vyučování. Protože existuje značné množství publikací tohoto typu, studie jejich obsah neanalyzuje.

Dokumenty, jež obsahují učební osnovy pro cizí jazyky, mohou vymezovat cíle/obsah výuky a/nebo vyjadřovat didaktická doporučení a/nebo stanovit kritéria hodnocení (⁴) ve vztahu k jednomu konkrétnímu cizímu jazyku nebo ke všem cizím jazykům. Různé učební osnovy neberou současně v úvahu všechny aspekty. Obvykle se zaměřují na vzdělávací cíle, jichž mají žáci dosáhnout, a na obsah učiva, které si mají osvojit.

Učební osnovy mají zpravidla tuto strukturu:

Úvod	Část, která prezentuje problematiku charakteristickou pro osvojování cizího jazyka a zdůvodňuje výběr vyučovacích metod. Často také stručně vysvětluje, proč je vzhledem k současné mezinárodní situaci důležité vyučovat určitý cizí jazyk.
Obecné cíle	Oddíl, který popisuje jazykové dovednosti, jež si žáci obecně musí osvojit v průběhu určité úrovně vzdělávání.
Specifické cíle / obsah výuky	Oddíl, který vymezuje cíle/obsah výuky ve vztahu ke čtyřem základním jazykovým dovednostem (poslech s porozuměním, ústní projev, čtení, písemný projev) a další cíle/obsah výuky, které souvisejí s gramatikou a sociokulturními aspekty.
Hodnocení	Oddíl vymezující kritéria hodnocení, která se používají k měření stupně osvojení jednotlivých prvků daného jazyka. Jen zřídka se tato část učebních osnov vztahuje jmenovitě na cizí jazyky.

V rámci těchto obecných kategorií nejsou cíle a obsah výuky vždy zcela jasně a zřetelně rozlišeny. Řada učebních osnov ve svém formálním vyjádření úzce propojuje cíle jazykové výuky s konkrétními prvky učiva, jež si žáci musí osvojit. Formulace cíle se tedy může rozvinout do výčtu příkladů gramatických struktur, které se musí žáci naučit. V souhrnných tabulkách, které mapují situaci v jednotlivých zemích, se tento problém řeší zařazením cílů a obsahu výuky pod jedno záhlaví. Pokud učební osnovy formulují didaktická doporučení, obvykle je začleňují do výše zmíněných kategorií, není tedy pro ně vyhrazen zvláštní oddíl.

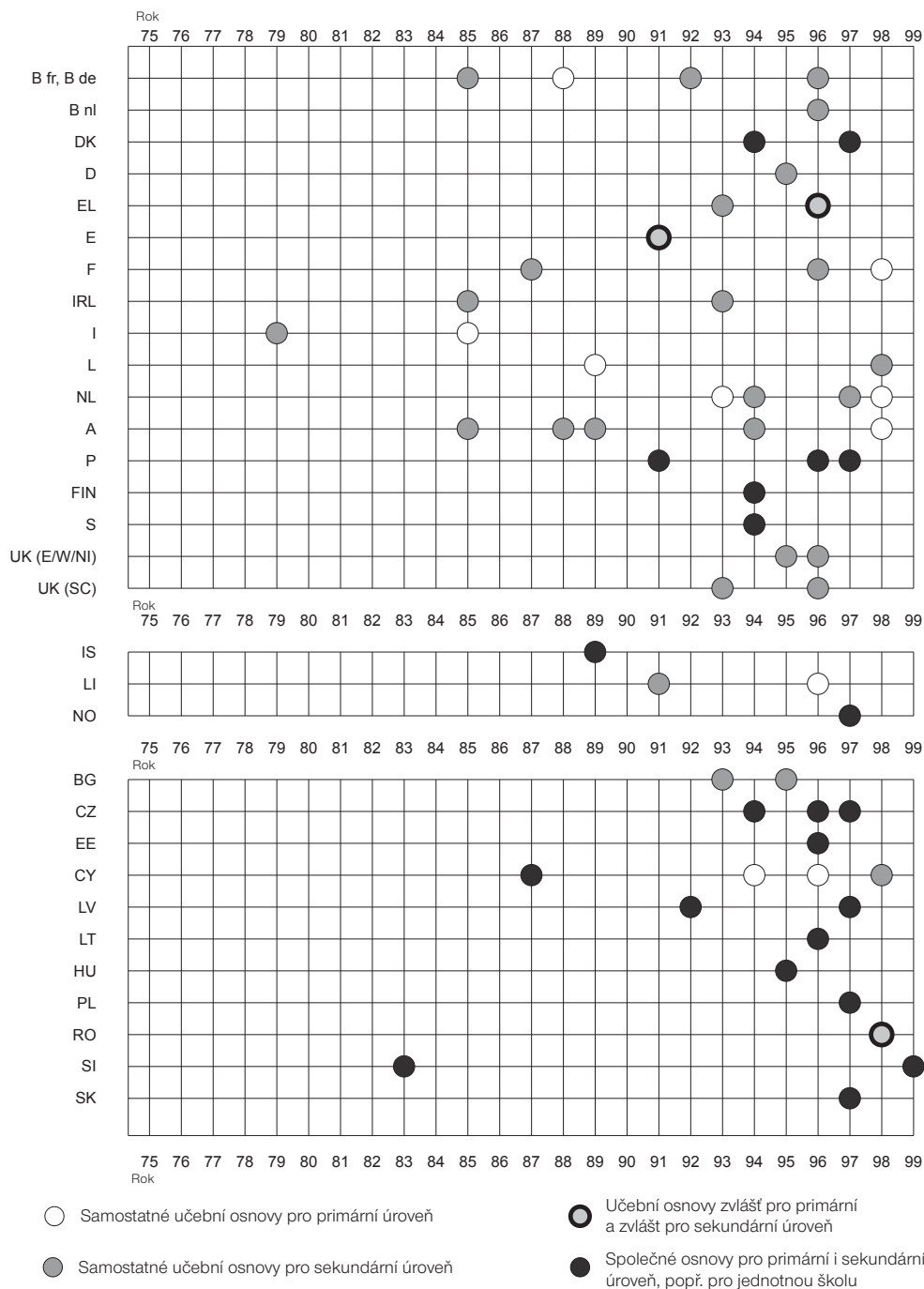
Souhrnné tabulky uvádějí základní informace obsažené v minimálních učebních osnovách jednotlivých zemí. Případnou nepřítomnost určitých prvků ve zmíněných tabulkách bychom měli posuzovat obezřetně. Některé tabulky mohou podrobněji popisovat didaktické aspekty, protože didaktická doporučení jsou součástí minimálních učebních osnov příslušných zemí. Naopak jiné tabulky v tomto ohledu uvádějí jen málo informací (nebo také žádné), protože učební osnovy daných zemí se o didaktických aspektech zmiňují jen okrajově nebo se touto otázkou vůbec nezabývají. Souhrnné tabulky ve skutečnosti pouze prezentují obsah minimálních učebních osnov jednotlivých zemí, bez přihlídnutí k tomu, zda mají učitelé k těmto informacím přístup nebo ne.

(²) Na primární úrovni se žáci povinně učí cizímu jazyku pouze ve školách v regionu hlavního města Brusel.

(³) Každá ze spolkových zemí Německa uplatňuje vlastní učební osnovy. Jen na sekundární úrovni existuje přibližně 240 učebních osnov pro anglický a francouzský jazyk. Vzhledem k tomu, že nebylo možné všechny analyzovat, tato kapitola čerpá informace hlavně z dokumentu, který vymezuje vzdělávací standardy závazné ve všech spolkových zemích (*Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache*).

(⁴) Tato analýza se nezabývá kritérii hodnocení, která jsou obsažena v učebních osnovách, protože se zpravidla nevztahují výlučně na cizí jazyky.

Obr. 5.2: Rok vydání dokumentů, které obsahují učební osnovy pro cizí jazyky používané ve školním roce 1998/99. Úroveň primárního a všeobecného nižšího sekundárního vzdělávání



- Samostatné učební osnovy pro primární úroveň
- Samostatné učební osnovy pro sekundární úroveň
- ◐ Učební osnovy zvláště pro primární a zvláště pro sekundární úroveň
- Společné osnovy pro primární i sekundární úroveň, popř. pro jednotnou školu

Pramen: Eurydice

Doplňující poznámky

Německo: V roce 1995 byly vydány vzdělávací standardy *Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache*, které jsou závazné pro všechny spolkové země.

Rakousko: Od zří 2000 se na nižší sekundární úrovni (*Hauptschule a allgemeinbildende höhere Schulen*) postupně zavádějí nové učební osnovy. Stanoví cílové standardy společné pro všechny cizí jazyky.

Portugalsko: Nové učební osnovy pro povinné vzdělávání začnou platit během školního roku 2001/02.

Švédsko: Od podzimu roku 2000 se začaly používat nové učební osnovy, které vycházejí z výsledků práce Rady Evropy.

Spojené království (E/W/NI): Od srpna 2000 se do škol v Anglii a ve Walesu zavádí upravené *National Curriculum*.

Spojené království (SC): Od roku 1993 se v posledních dvou ročnících primární školy postupně zavádí výuka cizího jazyka. V létě roku 2000 byly vydány směrnice pro učitele, kteří působí na této úrovni vzdělávání. Učitelé v současné době při výuce vycházejí z provizorních podkladů.

Island: Na jaře roku 1999 byly vydány nové celostátní směrnice pro povinné vzdělávání. Školy je začaly používat ve školním roce 1999/2000 a během tří let musí zajistit jejich plné zavedení.

Lotyšsko: Učební osnovy pro angličtinu, němčinu a ruštinu byly vydány v roce 1992, zatímco učební osnovy pro francouzštinu v roce 1997. V prosinci 2000 měly být dokončeny nové učební osnovy pro všechny cizí jazyky a pilotní fáze jejich zavádění do škol byla naplánována na školní rok 2001/02.

Maďarsko: Ve školním roce 1998/99 byly poprvé zavedeny učební osnovy pro 1. a 7. ročník.

Polsko: Od školního roku 1999/2000 se používá tento vzdělávací program: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześciolletnich szkół podstawowych i gimnazjów* (program všeobecného vzdělávání pro šest ročníků primárních škol a tři ročníky gymnázií (*gimnazja*)).

Slovensko: Vzdělávací program pro jednotnou strukturu i vzdělávací program pro osmiletá gymnázia (*gymnázium*) byl vydán v roce 1997.

2.2. ROK VYDÁNÍ SOUČASNĚ PLATNÝCH UČEBNÍCH OSNOV

Jak ukazuje předchozí obrázek, většina platných učebních osnov pro cizí jazyky ⁽⁵⁾ byla vydána v průběhu 90. let. Některé země, například Island a Polsko, publikovaly tyto učební osnovy poměrně nedávno – obě země schválily nové učební osnovy v roce 1999 a nyní je postupně zavádějí.

V některých zemích však výuka cizích jazyků dosud vychází z učebních osnov vytvořených v 80. letech, nebo dokonce v 70. letech. V Itálii byly učební osnovy pro výuku cizích jazyků na primární úrovni vydány v roce 1985 a učební osnovy pro nižší sekundární úroveň v roce 1979. V Lucembursku vychází výuka francouzštiny a němčiny na primární úrovni ze ‚studijního plánu‘ z roku 1989. V Rakousku se výuka angličtiny a francouzštiny na nižší sekundární úrovni v zásadě řídí učebními osnovami, které vyšly koncem 80. let 20. století.

Některé země používají učební osnovy vydané v 80. letech spolu s novějšími učebními osnovami, které reagují na požadavky, jež na výuku klade širší škála nabízených jazyků. Ve Francouzském a Německém mluvícím společenství Belgie se na sekundární úrovni současně uplatňují učební osnovy pro germánské jazyky z roku 1985 a učební osnovy pro románské jazyky z roku 1992. Rovněž v Irsku se zároveň používá *Junior Certificate Programme* z roku 1985, kterým se řídí výuka francouzštiny a němčiny na sekundární úrovni, a učební osnovy pro italský a španělský jazyk vydané v roce 1993, jež byly přepracovány tak, aby se jejich obsah sladil s učebními osnovami pro francouzštinu a němčinu. V jiných zemích, například ve Francii a na Kypru, byly příslušné dokumenty pro jednotlivé úrovně vzdělávání publikovány v různých letech.

Ve Slovinsku byly učební osnovy pro výuku angličtiny na 2. stupni *Osnovna šola* schváleny v roce 1983. Učitelé je však při výuce příliš neuplatňovali, i když v prvních letech používali učebnice koncipované v souladu s nimi. Na konci 80. let byly schváleny učebnice, které se mnohdy od oficiálních učebních osnov podstatně odchylovaly. V dubnu 1999 došlo k zavedení nových učebních osnov. Oficiálně se pokládají za novou verzi dokumentu z roku 1983 a doplňují tedy původní učební osnovy.

Země s dlouhou tradicí výuky cizích jazyků na primární úrovni své učební osnovy v poslední době revidovaly. Přepracované verze byly v mnoha případech vydány ve druhé polovině 90. let. Mimoto země, které na počátku 90. let zavedly povinnou výuku cizího jazyka na primární úrovni, pro něj téměř okamžitě vytvořily učební osnovy. Lichtenštejnsko schválilo učební osnovy pro angličtinu a zavedlo její výuku od 8 let věku v témže roce. Španělsko zavedlo výuku cizího jazyka v primárních školách v roce 1990 a v následujícím roce schválilo příslušné učební osnovy. Stejně postupovaly i další země, například Řecko, Francie či Portugalsko, tj. k vydání učebních osnov došlo krátce po realizaci reformy.

Za zmínku nicméně stojí, že učitelé ve Francouzském společenství Belgie po zavedení povinné výuky cizích jazyků v primárních školách (v roce 1998) dosud pracují s učebními osnovami mnohem staršího data (z roku 1988). Itálie zahájila povinnou výuku cizích jazyků v primárních školách v roce 1992, učební osnovy jsou z roku 1985. Zatímco tedy učitelé v těchto dvou zemích čekali na vytvoření nových učebních osnov, příslušné orgány školské správy vydaly modernější dokumenty, které obsahují doplňková doporučení k výuce jazyků.

2.3. STRUKTURA OBSAHU VÝUKY VYMEZENÉHO V UČEBNÍCH OSNOVÁCH

Struktura obsahu učebních osnov pro všeobecné povinné vzdělávání (tj. pro primární a nižší sekundární úroveň) se může v jednotlivých zemích lišit, jak dokládá tabulka 5.3.

⁽⁵⁾ Ve Francii vymezují průběh výuky cizích jazyků na úrovni primárního vzdělávání místo učebních osnov tzv. *référentiels* (podklady).

Obr. 5.3: Učební osnovy pro cizí jazyky a vymezení obsahu výuky pro jednotlivé ročníky, stupně a úrovně vzdělávání (kde je to možné). Úroveň primárního a nižšího sekundárního vzdělávání. Školní rok 1998/99

	OBSAH VÝUKY JE VYMEZEN PRO CELOU DÉLKU POVINNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	OBSAH VÝUKY JE VYMEZEN		
		POUZE PRO JEDNOTLIVÉ ÚROVNĚ VZDĚLÁVÁNÍ	PRO STUPNĚ, KTERÉ ZAHRNÚJÍ NĚKOLIK ROČNÍKŮ	PRO JEDNOTLIVÉ ROČNÍKY
Evropská unie				
B fr		▲	▼	
B de			▼	
B nl			▼	
DK	●			
D				▼
EL	●	▼		
E		●		
F				●
IRL		▼		
I		●		
L			●	
NL		●		
A			▲	▼
P			●	
FIN			●	
S			●	
UK (E/W/NI)		▼		
UK (SC)			▼	
ESVO/EHP				
IS	●			
LI			●	
NO				●
Kandidátské země				
BG			▼	
CZ			●	
EE			●	
CY	●	▼		
LV	●			
LT				●
HU			●	
PL			●	
RO				●
SI				●
SK			▼	●

Zdroj: Eurydice.

▲ Primární úroveň ▼ Nižší sekundární úroveň ● Primární a nižší sekundární úroveň nebo jednotná struktura

Doplňující poznámky

Německo: Výše uvedený údaj zachycuje strukturu obsahu učebních osnov všech spolkových zemí a neodpovídá popisu situace uvedenému v souhrnné tabulce, který vychází z norem stanovených Stálou konferencí ministrů školství a kultury spolkových zemí (*Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache*).

Řecko: Společné učební osnovy pro primární i sekundární úroveň pouze v případě angličtiny. Učební osnovy pro francouzštinu a němčinu se vztahují jen na nižší sekundární úroveň.

Španělsko: Nižší sekundární ve skutečnosti nepředstavuje samostatnou úroveň vzdělávání, ale je spíše jen stupněm sekundární úrovně.

Rakousko: V učebních osnovách pro primární úroveň se na jednotlivé stupně člení oddíl věnovaný úvodu do cizího jazyka (který se vyučuje buď jako integrovaný/interdisciplinární předmět, nebo jako jazykový předmět) a část, která se zabývá osvojováním schopnosti číst a psát v cizím jazyce.

Estonsko: Učební osnovy se člení podle cílových požadavků, jež se vztahují na žáky ve věku 12 let (6. ročník) a na žáky na konci povinného vzdělávání (ve věku 16 let).

Kypr: Společné učební osnovy pro primární i sekundární úroveň pouze v případě angličtiny.

Jen málo zemí má učební osnovy, jež se vztahují na celou délku povinného vzdělávání. Patří k nim Dánsko, Island a Lotyšsko. Řecké a kyperské učební osnovy pro anglický jazyk rovněž

pokrývají celou délku povinného vzdělávání. Ve většině případů se obsah učebních osnov člení do různých oddílů, které se vztahují na jednotlivé úrovně vzdělávání, na stupně tvořené několika ročníky studia nebo na jednotlivé ročníky. Nejběžnější struktura učebních osnov vymezuje obsah výuky pro jednotlivé stupně, které zahrnují několik ročníků. V Rakousku se učební osnovy pro primární úroveň člení na jednotlivé stupně jen v části věnované čtení a psaní v cizím jazyce.

2.4. ŠKÁLA CIZÍCH JAZYKŮ, NA NĚŽ SE UČEBNÍ OSNOVY VZTAHUJÍ

Učební osnovy pro cizí jazyky, jejichž výuku jednotlivé školské systémy nabízejí, jsou koncipovány různým způsobem. Obrázek 5.4 ilustruje tři různá pojetí, která se ve sledovaných zemích uplatňují:

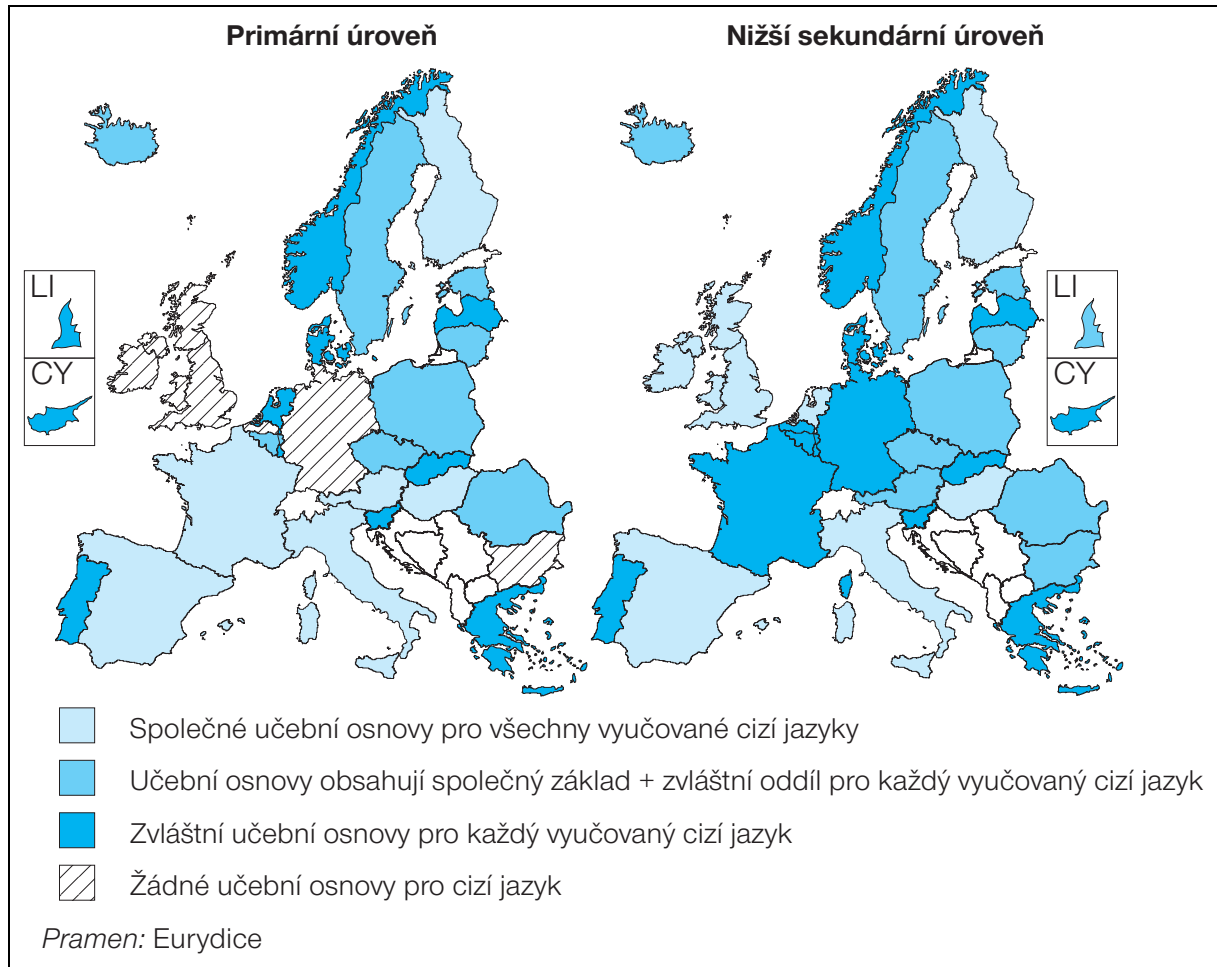
- na výuku všech jazyků se vztahují stejné učební osnovy;
- učební osnovy obsahují společný základ, který se vztahuje na všechny jazyky, a dále je v nich každému z vyučovaných jazyků věnován zvláštní oddíl;
- pro každý vyučovaný jazyk se vydávají zvláštní učební osnovy.

Druhý a třetí typ učebních osnov je nejběžnější.

V tomto ohledu nacházíme rozdíly i mezi jednotlivými úrovněmi vzdělávání v téže zemi. Učební osnovy pro výuku cizích jazyků na primární úrovni nejsou v Belgii (Francouzském a Německy mluvícím společenství), ve Francii, v Nizozemsku, v Rakousku a v Lichtenštejnsku koncipovány stejně jako pro sekundární úroveň. Na primární úrovni se obvykle uplatňují pro všechny cizí jazyky, jejichž výuku školy nabízejí, osnovy společné. Na sekundární úrovni se pro každý vyučovaný jazyk zpravidla vytvářejí zcela odlišné učební osnovy. Výjimkou je Nizozemsko, kde se používají společné učební osnovy, a Lichtenštejnsko, jehož učební osnovy vymezují společný základ, který se vztahuje na všechny jazyky.

Naprostá většina zemí sestavuje jmenovitý seznam cizích jazyků, z nichž si žáci mohou vybrat jazyk (nebo jazyky), které chtějí studovat. Několik zemí však nevytváří zvláštní učební osnovy pro každý nabízený jazyk, ani v učebních osnovách nevěnuje jednotlivým jazykům zvláštní pasáž. Patří k nim zejména země EU. Naproti tomu ve většině kandidátských zemí se pro každý nabízený cizí jazyk koncipují samostatné učební osnovy, nebo se mu alespoň věnuje zvláštní pasáž ve společných učebních osnovách. Španělsko, Finsko a Maďarsko jsou jediné země, které nesestavují přesný seznam vyučovaných cizích jazyků. V těchto třech zemích také neexistují zvláštní učební osnovy pro výuku jednotlivých jazyků, ani jim není věnován samostatný oddíl v učebních osnovách, které jsou pro všechny cizí jazyky společné.

Obr. 5.4: Škála cizích jazyků, na něž se učební osnovy vztahují. Úroveň primárního a nižšího sekundárního vzdělávání. Školní rok 1998/99



Vysvětlivka

V této kapitole se analyzují pouze ty oficiální dokumenty, které se vztahují na povinnou výuku cizích jazyků na primární a nižší sekundární úrovni. Analýza učebních osnov pro primární úroveň proto nezahrnuje **Belgii (B nl)** ⁽⁶⁾, **Německo**, **Spojené království (E/W/Nl)** a **Bulharsko**.

Ve **Skotsku** probíhá na primární úrovni povinná výuka cizích jazyků. Podklady, které v současné době učitelé používají místo učebních osnov, však představují spíše určité provizorium, protože tyto dokumenty nemají oficiální, normativní ani výlučný charakter.

V případě **Irska** se zde berou v úvahu pouze učební osnovy pro nižší sekundární úroveň.

Doplňující poznámky

Belgie (B fr, B de): Na sekundární úrovni se při výuce každé skupiny jazyků (germánských nebo románských) používají zvláštní učební osnovy.

Německo: Všechny spolkové země vytvořily zvláštní učební osnovy pro každý z vyučovaných cizích jazyků.

Finsko: Při výuce všech nabízených cizích jazyků se používají stejné učební osnovy. Výuku dvou úředních jazyků státu (švédštiny a finštiny) a výuku laponštiny (jako cizího jazyka) však upravují zvláštní oddíly v těchto společných učebních osnovách.

Spojené království (E/W): Nové *National Curriculum* zavedené v srpnu 2000 obsahuje (nezávazně) učební osnovy pro výuku cizích jazyků na primární úrovni.

Spojené království (SC): Dokumenty *Advice for Schools* a *Topic Frameworks* poskytují učitelům primárních škol doporučení k výuce cizích jazyků.

Norsko: Používají se nové samostatné učební osnovy pro výuku angličtiny na primární a na nižší a vyšší sekundární úrovni. Na nižší a vyšší sekundární úrovni se rovněž používají samostatné učební osnovy pro výuku němčiny, francouzštiny a finštiny.

Lotyšsko: Nové učební osnovy byly dokončeny v prosinci 2000 a na školní rok 2001/2002 byla naplánována pilotní fáze jejich zavádění do škol.

Litva: Výuka všech cizích jazyků, které školy nabízejí, se řídí stejnými učebními osnovami. Komunikativní funkce jednotlivých cizích jazyků současně upřeshňují samostatné dokumenty.

Polsko: Při výuce všech nabízených cizích jazyků se uplatňují stejné učební osnovy. Mohou se však vytvářet i zvláštní podklady pro jednotlivé cizí jazyky nebo skupinu cizích jazyků.

Slovensko: Pro každý cizí jazyk, jehož výuku nabízí *základná škola* i osmiletá gymnázia, byly vydány zvláštní učební osnovy.

⁽⁶⁾ Na primární úrovni se žáci povinně učí cizímu jazyku pouze ve školách v regionu hlavního města Brusel.

3. ANALÝZA OBSAHU UČEBNÍCH OSNOV PRO CIZÍ JAZYKY

Dříve než přikročíme k jádru celé analýzy, musíme se zmínit o několika okolnostech. Zaprvé je třeba vzít v úvahu skutečnost, že se učební osnovy, jimiž se tato kapitola zabývá, vztahují výlučně na úroveň primárního a nižšího sekundárního vzdělávání. Za druhé se tato analýza mnohem více zaměřuje na obsah učebních osnov⁽⁷⁾, než na jejich znění. Za třetí se nesnaží postihnout postupné změny cílů/obsahu výuky při průchodu následnými úrovněmi vzdělávání. Cíle/obsah výuky jsou vymezeny a strukturovány nejrozličnějším způsobem: v některých případech jsou stanoveny pro jednotlivé úrovně vzdělávání, jindy pro stupně a v ostatních případech pro jednotlivé ročníky. Vzájemná podobnost učebních osnov a rozsáhlý soubor shromážděných údajů umožňují provést analýzu, která se zaměřuje na styčné body. Studie by musela zacházet do přílišných podrobností, pokud by měla postihnout četné rozdíly mezi učebními osnovami. Tento typ informací čtenáři naleznou v příloze, která obsahuje souhrnné tabulky popisující situaci v jednotlivých zemích.*

I když tato srovnávací analýza jen ojediněle dokládá jednotlivé detaily konkrétními příklady, většinou se informace týkají zemí, u nichž souhrnné tabulky příslušné údaje konkretizují. To však nevylučuje zařazení podobných příkladů do souhrnných tabulek jiných zemí. Jinými slovy soubor příkladů, které ilustrují podmínky v jednotlivých zemích, nezachycuje komplexně všechny okolnosti. Předchází se tak zbytečným duplicitám v obsahu příloh a v hlavním textu.

Tento oddíl je rozdělen do čtyř hlavních částí. První popisuje obecné cíle a didaktické přístupy. Druhá zkoumá specifické cíle učení/výuky a didaktická doporučení, jež se vztahují na komunikaci v cizím jazyce. Zaměřuje se na čtyři hlavní komunikační dovednosti (poslech s porozuměním, ústní projev, čtení a písemný projev) a strukturní komponenty jazyka (gramatiku, výslovnost a slovní zásobu). Třetí část uvádí cíle a didaktická doporučení, které souvisejí s předáváním poznatků o kultuře příslušné jazykové komunity. Čtvrtá a poslední část se zaměřuje na obecnější vzdělávací cíle, které spočívají v osobním rozvoji žáků během procesu osvojování cizího jazyka.

3.1. OBECNÉ CÍLE A DIDAKTIKA

3.1.1. Cíle

Obecné cíle výuky cizích jazyků můžeme rozčlenit do tří širších kategorií. Hlavním cílem výuky cizích jazyků je dosáhnout toho, aby byli žáci schopni v daném jazyce komunikovat. V některých zemích se tento cíl vymezuje v mnohem širším smyslu jako osvojení obecných komunikačních dovedností, které může žák uplatnit také při používání mateřského jazyka a snad i dalších cizích jazyků. Výuka cizího jazyka za druhé žákům umožňuje formovat vlastní sociální a kulturní identitu získáváním poznatků o jiných kulturách a přemýšlením o jejich charakteristických rysech. Tento kulturní rozměr výuky cizích jazyků umožňuje prosazovat takové hodnoty, jako je například tolerance a úcta k druhým lidem. V několika zkoumaných zemích má výuka cizích jazyků zajistit, aby žáci získali motivaci k osvojování příslušného jazyka – a v některých případech i dalších cizích jazyků. Žáci si tak uvědomí profesní a osobní výhody, které plynou z učení se cizím jazykům. Osvojování cizích jazyků rovněž podporuje celkový kognitivní rozvoj žáků a zejména jim pomáhá získat nástroje, které vedou k samostatnějšímu učení.

⁽⁷⁾ Postupy použité při shromáždění informací pomocí dotazníku jsou vysvětleny v obecném úvodu k této studii.
Pozn. redakce: Tyto tabulky nejsou součástí českého překladu.

Obecné cíle učebních osnov specificky koncipovaných pro primární úroveň⁽⁸⁾ se od výše popsaných cílů liší jen málo. Kromě rostoucí složitosti cílů učení mezi nimi nenalzáme podstatnější rozdíly. Některé učební osnovy, například španělské a rumunské, stanoví, že výuka cizích jazyků by měla docílit toho, aby se žáci obeznámili s daným cizím jazykem, a v tomto smyslu je cílem výuky přiblížení příslušného jazyka, rozvoj vnímavosti a uvedení žáků do jeho studia.

3.1.2. Didaktika

Většina učebních osnov formuluje didaktická doporučení a zároveň učitele upozorňuje, že se v tomto ohledu mohou svobodně rozhodnout⁽⁹⁾. Pouze řecké, kyperské a lucemburské učební osnovy (v Lucembursku jen učební osnovy pro angličtinu) vyžadují, aby učitelé při výuce používali určitou konkrétní učebnici. V Německu si musí učitelé vybrat učební materiály ze seznamu učebnic schválených ministerstvem školství a kultury. Mají však právo doplnit tyto základní materiály učebními pomůckami podle vlastního výběru.

Značná míra shody, kterou vykazují obecné cíle výuky, je ještě zjevnější v případě obecně doporučených vyučovacích metod. Stručně řešeno všechny učební osnovy výslovně nebo implicitně zmiňují **komunikativní přístup**. V tomto pojetí výuky je úspěšné předání zamýšleného obsahu sdělení důležitější než způsob, jakým je sdělení vyjádřeno. Z této perspektivy se výuka gramatiky, výslovnosti a slovní zásoby, pokud se k nim přistupuje odděleně, zaměřuje na komunikaci. I když řecké učební osnovy pro sekundární školy toto pojetí podporují, doporučují zároveň, aby učitelé věnovali dostatečnou pozornost tradičním vyučovacím metodám a vyhradili v hodinách prostor i pro takové aktivity, jako je například intenzivní opakování učiva, memorování a přednes úryvků nebo překládání. V Lucembursku využívá didaktika cizích jazyků kromě komunikativního přístupu i postupy používané při výuce mateřského jazyka vzhledem k tomu, že jazyky, jež se vyučují od úrovně primárního vzdělávání (francouzština a němčina), zaujímají v této zemi zvláštní postavení.

Komunikativní metoda k chybám přistupuje zvláštním způsobem, který je popsán ve všech učebních osnovách zemí, jež se touto otázkou zabývají. Chyba se pokládá za známku postupného osvojování nového jazykového systému (např. ve Španělsku, v Norsku a ve Slovinsku). Mimoto se učitelům doporučuje, aby nepřerušovali probíhající komunikaci – zejména při ústním projevu (např. na Islandu, v Litvě a na Slovensku) – a opravovali žáky pouze tehdy, pokud chyby brání účinné komunikaci (např. v Řecku a v Polsku). Podle portugalských učebních osnov se nesprávné užití jazyka nemá považovat za chybu, pokud přesahuje rámec specifických cílů daného hodnocení.

Při uplatňování komunikativního přístupu je nesmírně důležité, aby žáci byli co nejvíce v kontaktu s cílovým jazykem. Doporučuje se, aby učitelé i žáci v hodinách komunikovali v cizím jazyce a neužívali jazyk mateřský. Všechny učební osnovy, které se touto otázkou přímo zabývají, k ní přistupují podobným způsobem. Některé však definují konkrétní situace, v nichž může učitel mateřský jazyk použít: k vysvětlení gramatických jevů (např. ve Francouzském a Německém mluvícím společenství Belgie, v Řecku, v Bulharsku a v Polsku); k ověření toho, zda žáci látku pochopili (např. v Řecku a ve Slovinsku); k co nejlepšímu využití vyučovací doby (např. ve Slovinsku). Žáci mohou používat mateřský jazyk, pokud to dané cvičení vyžaduje (např. ve Spojeném království (E/W/NI) a ve Slovinsku) nebo spočívá-li zadání v parafrázování vyjádřené myšlenky (např. ve Francouzském a Německém mluvícím společenství Belgie). Bulharské učební osnovy rovněž formulují řadu doporučení, jak by měl učitel předejít nežádoucímu vlivu mateřského jazyka na osvojování cizího jazyka.

Za stejným účelem školní učební osnovy doporučují, aby materiály používané při výuce cizích jazyků byly co nejautentičtější a nejrozmanitější (písňe, filmy, básně, recepty, inzeráty

⁽⁸⁾ Zvláštní učební osnovy pro primární úroveň má Belgie (Francouzské a Německé mluvící společenství), Španělsko, Francie, Itálie, Lucembursko, Nizozemsko, Rakousko, Lichtenštejnsko a Rumunsko. Ve Skotsku vychází povinná výuka cizích jazyků na primární úrovni z provizorních dokumentů, které bychom neměli pokládat za výlučné ani normativní. Tato srovnávací analýza se jejich obsahem nezabývá. Příloha však obsahuje souhrnnou tabulku, která přehledně uvádí jejich charakteristiky. V této souvislosti je třeba poznamenat, že nové směrnice, jež se vztahují na výuku cizích jazyků u žáků ve věku 5–14 let, jsou k dispozici od léta roku 2000.

⁽⁹⁾ Dánské učební osnovy pouze stanoví cíle výuky a neuvádějí žádné informace o didaktice jazyků. Ministerstvo však vydává tiskopisy, které sice nemají platnost zákona, ale obsahují směrnice pro používání učebních osnov i didaktická doporučení.

atp.), ať jde o prostředky vyjádření i obsah. Bulharské učební osnovy nicméně stanoví, že auditivní učební materiál nemusí nutně vytvářet rodilí mluvčí daného cizího jazyka. Je také nezbytné, aby byl materiál vhodný pro děti a bral ohled na jejich zájmy. V mnoha zemích se učitelům rovněž doporučuje, aby používali nové technologie jako zdroj informací, prostředek komunikace nebo nástroj, který žákům umožní pracovat samostatně.

Učební osnovy konečně zmiňují i některé obecné trendy v oblasti didaktiky cizích jazyků. Většina z nich zdůrazňuje, že je nutné používané vyučovací metody obměňovat a střídat. Učitelům se doporučuje, aby k cílům výuky přistupovali prakticky, využívali cvičení, která vycházejí z každodenních prožitků dětí, a didaktické hry – zejména na primární úrovni, a aby při výuce postupovali ‚po spirále‘, tj. vraceli se periodicky k látce, kterou by žáci měli vstřebat. Některé prosazují kombinaci praktického a teoretického přístupu a jiné zase mezioborové pojetí výuky. Dále vyzývají učitele k uplatňování aktivních metod výuky zaměřených na žáky jako subjekty učení: ti jsou východiskem procesu učení/výuky i jeho hlavním aktérem. Několik učebních osnov také zdůrazňuje, že je důležité uplatnit metodiku, která dokáže dostatečně reagovat na individuální potřeby každého žáka. Některé vyzdvihují roli, kterou v dosahování cílů učení hraje sociální interakce mezi subjekty učení. Učební osnovy doporučují, aby učitelé obměňovali organizaci činnosti žáků a umožnili jim pracovat samostatně, ve dvojicích nebo ve skupinách.

3.2. KOMUNIKACE

3.2.1. Komunikační dovednosti: čtyři základní jazykové dovednosti

Schopnost komunikovat v cizím jazyce vyžaduje solidní zvládnutí řady komunikačních dovedností. Většina učebních osnov rozlišuje čtyři hlavní dovednosti: poslech s porozuměním, ústní projev, čtení a písemný projev, a přistupuje k nim odděleně. Tyto dovednosti se však mohou třídit i jinak: například Irsko spojuje receptivní dovednosti (poslech/čtení) na jedné straně, a produktivní dovednosti (ústní/písemný projev) na straně druhé. Naopak Švédsko rozlišuje audioorální dovednosti (poslech/ústní projev) a dovednosti, které souvisejí s gramotností (čtení/písemný projev).

Komunikační dovednosti se neomezují na verbální aspekty. Učební osnovy také skutečně vymezují řadu cílů výuky, jež souvisejí s osvojováním neverbálních komunikačních dovedností. Ty by měly částečně kompenzovat mezery ve znalosti cizího jazyka nebo jednoduše usnadnit sdělení myšlenky nebo pochopení smyslu sdělení. Při ústní komunikaci jde například o to, aby žáci pochopili smysl určitých gest a mimiky.

Cíle výuky, které souvisejí s rozvíjením čtyř základních dovedností, učební osnovy formulují nejrůznějším způsobem, ale shodují se ve vymezení jejich obsahu. Formulace cílů může být velmi obecná: například ve Finsku by na konci prvního stupně *peruskoulu/grundskola* měli být žáci schopni v běžných situacích zvládnout ústní projev v prvním cizím jazyce, kterému se učí. Nebo mohou učební osnovy naopak stanovit tyto cíle velice přesně a zcela konkrétně (například v Irsku) a vymezovat celou řadu komunikativních funkcí, například ‚schopnost hovořit o zvířatech nebo zeptat se na cestu nebo popsat cestu‘. Mezi těmito dvěma extrémami je pochopitelně celá škála možností, jak jednotlivé země v různých učebních osnovách a také v rámci jednotlivých učebních osnov vymezují cíle výuky obecněji nebo naopak podrobněji. Pomineme-li formální rozdíly, vyznačují se cíle, které souvisejí s komunikací, značnou mírou shody. Jejich náplň se v podstatě soustředí na tři prvky: chování, které zahrnuje komunikativní činnost a/nebo strategii, obsah sdělení a související definici komunikativní situace, v níž sdělení vzniká.

Mnoho učebních osnov uvádí řadu **didaktických doporučení**, pokud jde o nutnost navodit autentické podmínky komunikace, tj. situace, v nichž žáci používají cizí jazyk k vyjádření skutečných komunikačních potřeb. Tato obecná zásada však nebrání učitelům v tom, aby žákům zadali tzv. prekomunikační cvičení, během nichž si mohou procvičovat osvojenou dovednost, například používání minulého času.

Poslech s porozuměním

Všechny komunikativní **cíle**, které jsou spojeny se základní dovedností ‚poslech s porozuměním‘, shrnuje tato obecná definice: schopnost porozumět různým druhům sdělení v mluveném jazyce pomocí různých typů strategií v celé řadě komunikativních situací.

Chování (aktivity a strategie)	<ul style="list-style-type: none"> • porozumění: celkové, detailní atd. • předvídat, dovozovat, dedukovat obsah sdělení, využívat kontext nebo předchozí znalost, identifikovat strukturní prvky sdělení, zapamatovat si nejdůležitější prvky sdělení atd.
Obsah sdělení (forma a téma)	<ul style="list-style-type: none"> • dlouhá, jednoduchá sdělení, sdělení, která obsahují jazykové struktury, jež jsou žákům známy atd. • sdělení pronesená mnoha různými hlasy s nejrůznějšími akcenty (společenskými/regionálními) pomalým, průměrně rychlým nebo normálním tempem řeči • pokyny učitele, samotná hodina, předpovědi počasí, inzeráty atd. • témata blízká věku a zájmům žáků
Komunikativní situace	<ul style="list-style-type: none"> • situace z každodenního života: na nádraží atp. • sdělení nahrané na magnetofonové pásce nebo pronesené před žákem ‚naživo‘ • míra úsilí, které musí mluvčí vyvinout, aby mu posluchači porozuměli atd.

Učební osnovy v některých případech podávají nesmírně přesná **didaktická doporučení**, pokud jde o způsob, jakým by se měla dovednost ‚poslech s porozuměním‘ při výuce rozvíjet. Tato doporučení zahrnují několik zmínek o charakteristických rysech navržených ústních sdělení, k nimž patří např. různé hlasy mluvčích, promluvy v běžném jazyce nepřetížené lexikálně či syntakticky obtížnými prvky atd. Četné připomínky se týkají i způsobu, jakým se organizují aktivity náslechu: v této souvislosti je důležité zasadit promluvu do vhodného kontextu, vést žáky k tomu, aby si procvičovali aktivní náslech, tj. učili se předjímat obsah promluvy, vytvářeli hypotézy o smyslu sdělení atd.

Ústní projev

Cíle, které souvisejí se základní dovedností ‚ústní projev‘, jsou v učebních osnovách vyjádřeny nejrůznější formou stejně jako v případě ‚poslechu s porozuměním‘. Mimoto jsou některé z těchto cílů integrované v tom smyslu, že jejich dosažení je podmíněno využitím alespoň dvou základních dovedností, například: ‚být schopen porozumět různým typům textů a vysvětlit jejich obsah‘ (Dánsko). Německé učební osnovy jasně stanoví, že by žáci měli být schopni vyhledávat příležitosti k používání cizího jazyka v hodinách.

Chování (aktivity a strategie)	<ul style="list-style-type: none"> • reprodukce sdělení, vyprávění, popis, vyjádření žádosti, shrnutí, vyjádření kritiky, přesvědčování, doplnění, odpovídání, zpěv atd.; • požádání mluvčího, aby zopakoval nebo parafrázoval své sdělení, používání písemných poznámek atd.
Obsah sdělení (forma a téma)	<ul style="list-style-type: none"> • témata z každodenního života, žáci sami (co mají rádi, neradi, co potřebují, jejich názory atd.), jejich země atd. • jednoduché, rozmanité a plynulé vyjadřování atd. • logicky přesné sdělení, vyjádřené v souladu s jazykovými normami, část sdělení žáci memorují.
Komunikativní situace	<ul style="list-style-type: none"> • všechny situace každodenního života • rozhovor s jedním nebo několika mluvčími, při němž se bere v úvahu ne(zkušenost) posluchačů s rozhovory s jinojazyčným mluvčím včetně předvídatelných a nepředvídatelných prvků komunikativní situace atd. • dodržení základních jazykových zvyklostí atd.

Didaktická doporučení spočívají v tom, že učitelé mají své žáky vést k tomu, aby se ve třídě vyjadřovali co nejvíce a nejspontánněji. Některé učební osnovy, například francouzské, stanoví, že produktivní činnosti (tj. samostatné vyjadřování) musí mít přednost před reprodukcí. Rovněž navrhuje takové aktivity spojené s ústním projevem, při nichž je nenucené a samostatné vyjadřování žáků podmíněno adekvátními stimuly (např. v České republice). Učební osnovy (např. kyperské) také uvádějí, že velmi užitečná mohou být i opakovací cvičení (jazykové drily), zejména u začátečníků.

Čtení

Cíle výuky, které souvisejí se základní dovedností 'čtení', se zpravidla soustředí na dva aspekty. První z nich se týká typu čtení, který by žáci měli být schopni zvládnout, a strategií a postupů vedoucích k pochopení písemného sdělení. Druhý souvisí s charakteristikami textu, pokud jde o jeho formu i obsah. Komunikativní situace pro rozvíjení této základní dovednosti určuje účel čtení, který má zcela zřejmou vazbu na příslušné strategie. Tento účel je vyjádřen prostřednictvím příslušných činností. Za zmínku stojí i zvláštní prvek islandských a norských učebních osnov: uvádějí, že schopnost číst text v dánštině by měla žákům umožnit i čtení textů napsaných v jiných skandinávských jazycích. V některých zemích, například v Lucembursku a ve Švédsku, se od žáků sekundárních škol očekává, že budou cizojazyčné texty používat jako zdroj informací z jiných vyučovacích předmětů.

Chování (aktivity a strategie)	<ul style="list-style-type: none"> • povšechné nebo podrobné čtení, čtení pro potěšení, extrahování určitých informací, určení estetických kvalit textu, hlasité čtení atd. • schopnost číst mezi řádky, rozlišit fakta od názorů, rozeznat v textu logické jazykové struktury, předjímat obsah textu, dedukovat význam neznámých slov z kontextu nebo z jejich formy atd. • samostatné čtení s použitím různých podkladů • různá rychlost čtení podle záměru, s nímž je text studován • porovnávání informací
Obsah sdělení (forma a téma)	<ul style="list-style-type: none"> • jednoduché texty, autentické nebo upravené • literární nebo informativní texty, které odpovídají zájmům žáků, písemná sdělení, jež popisují aktivitu, která se bude ve třídě realizovat atd. • hovorový a spisovný jazyk

Učební osnovy obsahují řadu **didaktických doporučení** k postupům a strategiím čtení. Radí učitelům, aby svým žákům ukázali, že je možné textu porozumět i bez znalosti významu všech jednotlivých slov a že existují různé způsoby čtení v závislosti na stanovených cílech. V Lichtenštejnsku se čtení (a psaní) do hodin zavádí jen pozvolna po dvou letech výuky. Některé učební osnovy se kriticky zmiňují o čtení nahlas: zejména v České republice učitelům doporučují, aby v průběhu školního vzdělávání žáků postupně tuto metodu pouštěli a nahrazovali ji tichým čtením. V Irsku se naopak nedoporučuje vůbec.

Písemný projev

Cíle související s písemným projevem jsou velmi podobné jako u ostatních základních dovedností. Kromě osvojení dovedností v písemném vyjadřování některé učební osnovy, například dánské, vedou žáky i k tomu, aby pochopili základní rozdíly mezi psanou a mluvenou podobou jazyka a mezi jeho formálním a neformálním užitím. Lucemburské učební osnovy pro výuku němčiny na primární úrovni stanoví cíle, které se v některých případech velice blíží tomu, co bychom mohli očekávat od učebních osnov pro mateřský jazyk: 'rozvinout vyspělé psychomotorické dovednosti, naučit se používat k psaní počítač a psací stroj, postupně rozvíjet psaní'. To se dá částečně vysvětlit faktem, že lucemburští žáci se učí číst a psát v němčině.

Chování (aktivity a strategie)	<ul style="list-style-type: none"> • opisovat, dělat si poznámky, vyplnit formulář, psát, psát podle určitého vzoru nebo samostatně atd. • používat spojky, logické struktury, naplánovat si podobu textu atd. • vycházet při psaní ze znalostí a dovedností získaných při čtení a ústním vyjadřování vlastních myšlenek, používat prameny a podklady atd.
---------------------------------------	---

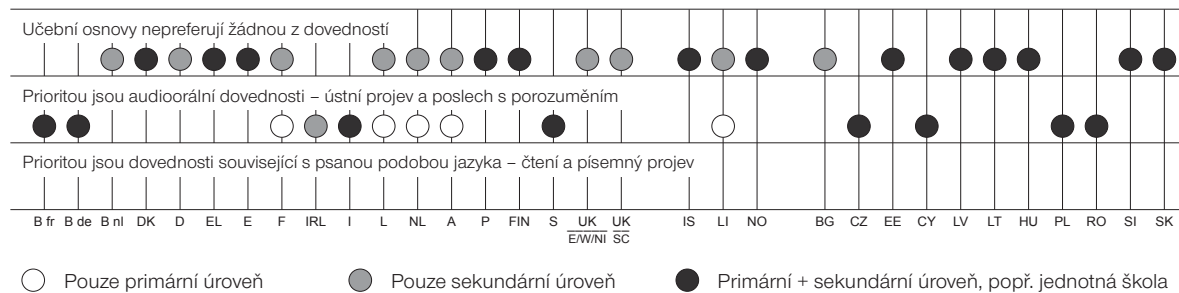
Obsah sdělení (forma a téma)	<ul style="list-style-type: none"> souvislá, logická, strukturovaná, jednoduchá, krátká sdělení, která větší nebo menší měrou vycházejí z výtahů, jež se žáci naučili nazpaměť; správnému vyjadřování se věnuje větší pozornost než při ústním projevu atd. osobní nebo formálnější dopisy, texty vyjadřující názor, úsudek, písemný projev o fiktivních tématech atd.
Komunikativní situace	<ul style="list-style-type: none"> psaní způsobem odpovídajícím adresátovi v souladu se skutečnými komunikačními potřebami

Učitelům se doporučuje, aby zadávali krátká a jednoduchá písemná cvičení na témata, která jsou žákům známá. Učitel musí tato krátká cvičení do výuky zařazovat často a také je co nejrychleji opravovat. Druhotný charakter základní dovednosti ‚písemný projev‘, pokud jde o cíle výuky, se projevuje i v některých **didaktických doporučeních**. V Lichtenštejnsku má psaní při výuce jazyků na primární úrovni podpůrnou funkci při rozvíjení ostatních základních dovedností. Italské učební osnovy pro primární úroveň učitelům předepisují, aby vedli své žáky k vytváření psaných textů, ale přitom žáky příliš nenutili k písemnému projevu.

3.2.2. Důležitost čtyř základních jazykových dovedností a jejich vzájemná závislost

Většina učebních osnov se při vymezování cílů výuky jednoznačně distancuje od preferování kterékoli ze čtyř základních jazykových dovedností. Žádné učební osnovy nepokládají rozvíjení písemného projevu za zvláštní prioritu. Pokud se v dané zemi uplatňují rozdílné dokumenty pro úroveň primárního a sekundárního vzdělávání, které k této otázce zaujímají odlišné stanovisko, pak učební osnovy pro primární vzdělávání zpravidla kladou důraz na ústní projev a poslech s porozuměním, zatímco učební osnovy pro sekundární vzdělávání přikládají všem čtyřem základním dovednostem stejnou důležitost.

Obr. 5.5: Cíle výuky explicitně preferují audioorální dovednosti nebo dovednosti spojené s psanou podobou jazyka



Pramen: Eurydice.

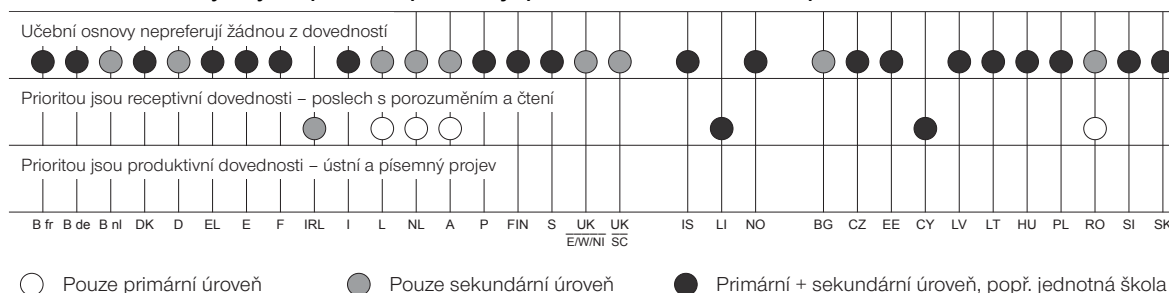
Doplňující poznámky

Německo: Výše uvedený údaj zachycuje podmínky stanovené v učebních osnovách všech spolkových zemí a neodpovídá popisu situace uvedenému v souhrnné tabulce, který vychází z norem stanovených Stálou konferencí ministrů školství a kultury spolkových zemí (*Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache*).

Spojené království (SC): Na nižší sekundární úrovni se za prioritní dovednost pokládá ústní projev, porozumění z poslechu a čtení, zatímco psaní je nepovinné. Písemný projev se stává povinnou součástí výuky až na vyšší sekundární úrovni.

V menším počtu zemí zaujímají receptivní dovednosti přednostní postavení, ale v žádné nejsou prioritou dovednosti produktivní. Mezi učebními osnovami, které kladou větší důraz na porozumění (tj. receptivní dovednosti), relativně převládají dokumenty koncipované pro primární úroveň. Za zmínku stojí i to, že nizozemské učební osnovy pro primární úroveň jsou jediné, které mezi cíle výuky vůbec nezařazují základní dovednost ‚písemný projev‘.

Obr. 5.6: Cíle výuky explicitně preferují produktivní nebo receptivní dovednosti



Pramen: Eurydice.

Doplňující poznámky

Německo: Výše uvedený údaj zachycuje podmínky stanovené v učebních osnovách všech spolkových zemí a neodpovídá popisu situace uvedenému v souhrnné tabulce, který vychází z norem stanovených Stálou konferencí ministrů školství a kultury spolkových zemí (*Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache*).

Spojené království (SC): Pokud jde o produktivní dovednosti, prioritou je spíše ústní projev než písemné vyjadřování. Na nižší sekundární úrovni je psaní v cizím jazyce nepovinné.

V lucemburských, nizozemských, rakouských, lichtenštejnských a rumunských učebních osnovách pro primární úroveň, v irských a ve skotských učebních osnovách pro nižší sekundární úroveň a v kyperských učebních osnovách pro primární i nižší sekundární úroveň jsou prioritou audioorální dovednosti (poslech s porozuměním a ústní projev) a receptivní dovednosti (poslech s porozuměním a čtení), takže vlastně kladou důraz na základní dovednost ‚poslech s porozuměním‘. V těchto zemích se dovednost ‚písemný projev‘ pokládá za méně důležitou.

Obr. 5.7: Cíle výuky explicitně preferují dovednosti audioorální nebo písemné a produktivní nebo receptivní

		RECEPCE/PRODUKCE		
		ŽÁDNÁ PRIORITA	PRIORITOU JSOU JEDNOZNAČNĚ RECEPTIVNÍ DOVEDNOSTI	PRIORITOU JSOU JEDNOZNAČNĚ PRODUKTIVNÍ DOVEDNOSTI
ÚSTNÍ/PÍSEMNÉ DOVEDNOSTI	ŽÁDNÁ PRIORITA	B nl, DK, D, EL, E, F (s), L (s), NL (s), A (s), P, FIN, UK, IS, NO, BG, EE, LV, LT, HU, SI, SK	LI (s)	
	PRIORITOU JSOU AUDIOORÁLNÍ DOVEDNOSTI	B fr, B de, F (p), I, S, CZ, PL, RO (s)	IRL, L (p, první stupeň), NL (p), A (p), LI (p), CY, RO (p),	
	PRIORITOU JSOU PÍSEMNÉ DOVEDNOSTI			

p = primární s = sekundární

Pramen: Eurydice.

Vysvětlivka

Označení ‚primární‘ a/nebo ‚sekundární‘ je pouze u kódů zemí, v nichž se na těchto úrovních vzdělávání používají různé učební osnovy, které k této otázce zaujímají odlišné stanovisko.

Doplňující poznámka

Německo: Výše uvedený údaj zachycuje podmínky stanovené v učebních osnovách všech spolkových zemí a neodpovídá popisu situace uvedenému v souhrnné tabulce, který vychází z norem stanovených Stálou konferencí ministrů školství a kultury spolkových zemí (*Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache*).

I když většina učebních osnov vymezuje cíle související se čtyřmi základními dovednostmi odděleně, při formulování **didaktických doporučení** řada z nich přihlíží k vzájemné závislosti a provázanosti těchto dovedností při vyučování. Například ve Španělsku, ve Spojeném království (E/W/Nl), v Norsku a na Kypru učební osnovy učitele vybízejí k tomu, aby při výuce uplatňovali metodu, která integruje čtyři základní dovednosti, nebo doporučují audioorální aktivity, jež celistvě rozvíjejí porozumění promluvě a ústní projev v cizím jazyce.

Čtecí aktivity mohou předcházet činnostem, které rozvíjejí ústní nebo písemné vyjadřování. Některé učební osnovy (např. italské a slovinšské) učitelům doporučují, aby čtení a psaní do výuky nezaváděli, dokud se žáci neseznámí s mluvenou podobou osvojovaného jazyka.

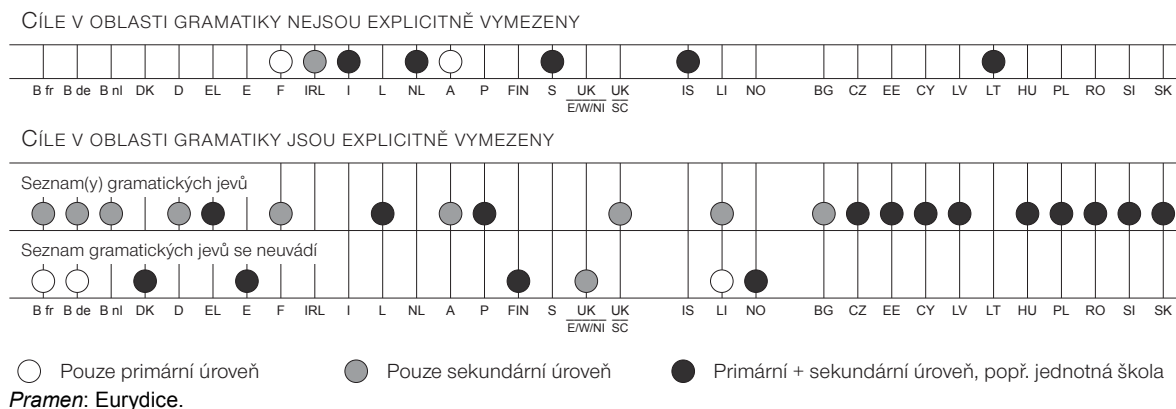
3.2.3. Znalosti podmiňující komunikaci: strukturní aspekty jazyka

Má-li být žák schopen v cizím jazyce komunikovat, musí mít základní znalosti o struktuře či podstatě daného jazyka. V učebních osnovách můžeme v tomto ohledu rozlišit tři širší oblasti: gramatiku, výslovnost a slovní zásobu. Ve všech učebních osnovách jsou cíle/obsah výuky, které souvisejí s těmito třemi rovinami jazyka, podřízeny cílům v oblasti komunikace, protože gramatika, výslovnost a slovní zásoba se nevyučují samoučelně, ale v zájmu osvojení komunikačních dovedností. Učební osnovy pro cizí jazyky v tomto ohledu prosazují obecné zásady komunikativního přístupu. Zvládnutí strukturních prvků jazyka je pouhým **prostředkem**, který se využívá k vyjádření vlastních myšlenek a pocitů. Zatímco tedy učební osnovy shodně vycházejí z tohoto obecného principu, existují mezi nimi i patrné rozdíly v tom, do jaké míry jsou cíle zaměřené na strukturní aspekty jazyka podřízeny cílům, jež souvisejí s komunikací. Některé učební osnovy vůbec nevyjadřují cíle spojené se strukturou jazyka nebo je vymezují pouze implicitně.

Gramatika

Méně než polovina učebních osnov nestanoví explicitně žádné **cíle** nebo žádný **obsah výuky**, které se týkají gramatiky. Pokud tento typ cílů vymezují, většinou obsahují seznamy gramatických struktur. Za zmínku stojí, že do této kategorie spadají všechny kandidátské země kromě Litvy. Země, které takové seznamy sestavují, používají učební osnovy vyjádřené výhradně formou cílových požadavků nebo se v nich díky značné míře decentralizace školství vytvářejí minimální učební osnovy.

Obr. 5.8: Prvky gramatiky v učebních osnovách



Doplňující poznámka

Německo: Výše uvedený údaj zachycuje podmínky stanovené v učebních osnovách všech spolkových zemí a neodpovídá popisu situace uvedenému v souhrnné tabulce, který vychází z norem stanovených Stálou konferencí ministrů školství a kultury spolkových zemí (*Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache*).

Analogicky i **didaktická doporučení** v mnoha učebních osnovách vybízejí učitele k tomu, aby gramatické aspekty jazyka vyučovali s ohledem na komunikační dovednosti, jež si mají žáci osvojit. Například v Belgii (ve Francouzském a Německý mluvícím společenství), v Rakousku a ve Finsku se učitelům doporučuje, aby žáky konfrontovali s gramatickými jevy. Ti pak samostatně přijdou na to, jak gramatický systém daného jazyka funguje. Některé učební osnovy (např. bulharské) také uvádějí, že na počátku procesu osvojování jazyka by se měla gramatika prezentovat pouze implicitně a teprve v pozdější fázi se může zahájit její výuka. Italské učební osnovy doporučují, aby se učitelé mateřského jazyka a cizích jazyků dohodli na používání stejné gramatické terminologie.

Výslovnost

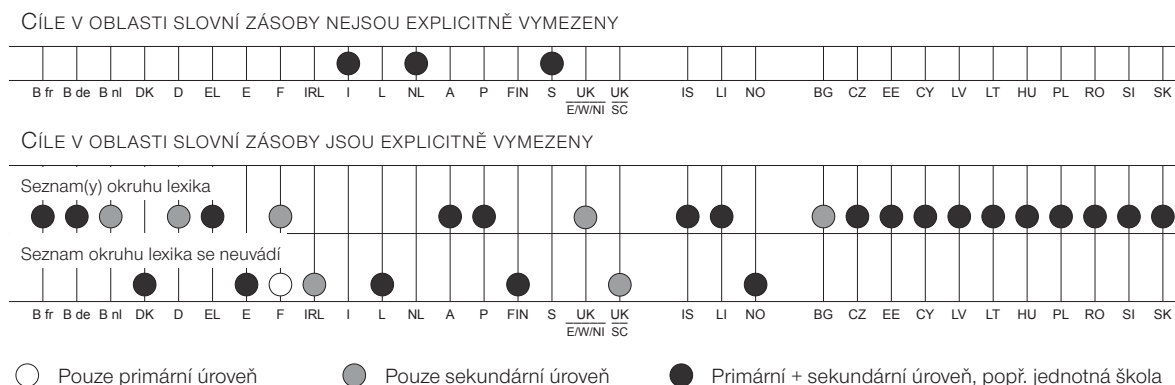
Pokud jde o výslovnost, učební osnovy v Irsku, v Itálii, v Nizozemsku (pro sekundární úroveň), ve Švédsku a v Lichtenštejnsku – stejně jako v případě gramatiky – přímo nijak nevymezují **obsah výuky**. Ostatní učební osnovy zmiňují hlavní fonetické a prozodické rysy, k nimž patří přízvuk, rytmus a intonace spolu s určením vazeb mezi fonémy a grafémy, jež jsou pro daný jazyk charakteristické. Řada učebních osnov vyžaduje, aby byla výslovnost žáků co nejkorektnější, nebo se dokonce blížila standardní výslovnosti (např. v Rakousku), byla srozumitelná co největšímu množství lidí a nepřipouštěla nedorozumění (např. v Německu, na Islandu a v Maďarsku). Slovinsko zdůrazňuje, že se od žáků neočekává výslovnost v cizím jazyce na úrovni rodilých mluvčích. Některé učební osnovy (například norské, bulharské a lotyšské) vyzdvihují důležitost toho, aby byli žáci schopni rozeznat (spíše než napodobit) různé regionální či národní varianty studovaného cizího jazyka. V několika učebních osnovách, například rakouských, lotyšských a litevských, je nakonec jedním z cílů i schopnost používat mezinárodní fonetickou transkripci. V Norsku se učitelům doporučuje, aby žáky s touto transkripcí seznámili, ale nepoužívali ji.

Didaktická doporučení k výuce výslovnosti zdůrazňují, že je důležité, aby byli žáci v častém kontaktu s autentickou podobou jazyka. Finské učební osnovy například učitelům mimo jiné doporučují, aby žáci procvičovali poslech celé škály různých akcentů. Řada učebních osnov (například rakouské, švédské a české) jasně stanoví, že osvojování dobré výslovnosti se musí zahájit již na samém počátku procesu učení a musí důsledně pokračovat během celého jazykového vzdělávání. Mimoto se učitelům doporučuje, aby používali různé typy aktivit, které se zaměřují na konkrétní aspekt výslovnosti (procvičování artikulace, rozlišování atd.), nebo procvičovali výslovnost jako celek (čtení nahlas, napodobování atd.). Podle některých učebních osnov (například bulharských a českých) je prospěšné porovnávat hlásky typické pro cizí a mateřský jazyk, a upozornit tak na charakteristické zvláštnosti cizího jazyka.

Slovní zásoba

Pokud jde o slovní zásobu, jen tři země mají učební osnovy, které v tomto ohledu explicitně nestanoví žádné **cíle** nebo žádný **obsah výuky**. Naprostá většina učebních osnov v dalších zemích jmenovitě vypočítává okruhy lexika, které se mají žáci naučit. Všechny učební osnovy používané v kandidátských zemích takové výčty uvádějí. Řada učebních osnov, které se o této rovině jazyka nezmiňují, zároveň výslovně nevymezuje cíle v oblasti gramatiky, ani neobsahuje seznamy gramatických struktur.

Obr. 5.9: Vymezení okruhů lexika v učebních osnovách



Pramen: Eurydice.

Doplňující poznámka

Německo: Výše uvedený údaj zachycuje podmínky stanovené v učebních osnovách všech spolkových zemí a neodpovídá popisu situace uvedenému v souhrnné tabulce, který vychází z norem stanovených Stálou konferencí ministrů školství a kultury spolkových zemí (*Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache*).

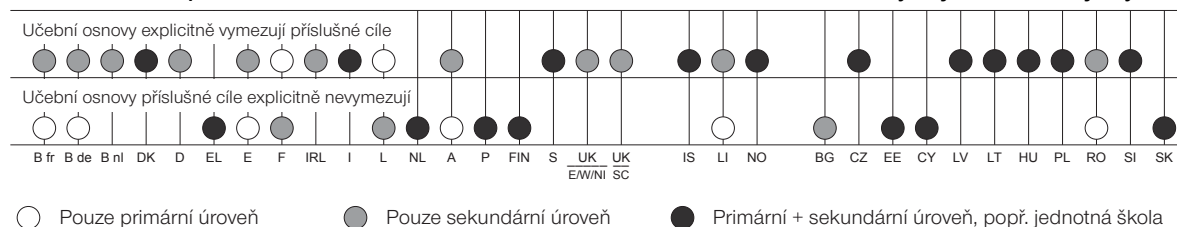
Učební osnovy, které explicitně vymezují cíle v oblasti slovní zásoby, vyžadují, aby si žáci osvojili základní slovní zásobu související s jejich osobními zájmy, kterou budou moci využít v autentických komunikativních situacích (domov, rodina, volný čas, jídlo atp.). Základní suma znalostí se v průběhu školní docházky rozšiřuje, až nakonec zahrnuje bohatou škálu synonym, antonym, homonym a odborných termínů. Některé země (například Francouzské a Německy mluvící společenství Belgie a Česká republika) stanoví přesný počet slov, z nichž by měla sestávat slovní zásoba žáků. Belgie (Francouzské a Německy mluvící společenství) a Lucembursko také rozlišují aktivní slovní zásobu a prvky, u nichž postačuje pasivní znalost.

Mnoho učebních osnov prosazuje myšlenku, že by si žáci neměli slovní zásobu osvojovat izolovaně, ale spíše v kontextu komunikace či v komunikativní situaci. Žádné z nich však nebrání učitelům v tom, aby používali cílená **cvičení**, jež žákům umožní upevnit si nebo osvěžit své vědomosti. Příslušné aktivity musí být rozmanité. Patří k nim i hry (např. v Maďarsku a ve Slovinsku) nebo tradičnější aktivity, které vycházejí ze čtení nebo prostudování textů (např. ve Francii a v Lucembursku). Několik učebních osnov učitelům doporučuje, jakou slovní zásobu by měli vyučovat. Učitelé by se rovněž měli ujistit, že odpovídá tématům a komunikativním situacím, jež musí žáci ovládat (např. ve Francouzském a Německy mluvícím společenství Belgie), a rozlišovat slovní zásobu, kterou musí žáci aktivně znát, a pasivní slovní zásobu (např. ve Francii). Také by měli při rozvíjení slovní zásoby žáků vycházet ze slov, jež se podobají výrazům v jejich mateřském jazyce (např. v Řecku). Rakouské a bulharské učební osnovy předepisují, že překládání nesmí být nikdy jediným prostředkem sdělování významu slov (doporučují používání synonym, gest atd.).

Úvahy o jazyce

Kromě výše uvedených tří oblastí, jež souvisejí se strukturou jazyka, většina učebních osnov formuluje i cíle, které vybízejí k přemýšlení o jazyce. Pokud se na primární úrovni uplatňují zvláštní učební osnovy, jen zřídkakdy stanoví v tomto ohledu specifické cíle. Výjimkou jsou francouzské, italské a lucemburské učební osnovy.

Obr. 5.10: Explicitně stanovené cíle v učebních osnovách, které se týkají reflexe o jazyce



Pramen: Eurydice.

Doplňující poznámka

Německo: Výše uvedený údaj zachycuje podmínky stanovené v učebních osnovách všech spolkových zemí a neodpovídá popisu situace uvedenému v souhrnné tabulce, který vychází z norem stanovených Stálou konferencí ministrů školství a kultury spolkových zemí (*Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache*).

Úvahy o jazyce by měly žákům umožnit, aby lépe porozuměli funkcím cizího jazyka, upevnili si znalost mateřského jazyka a v obecnějším smyslu i rozvíjeli své jazykové a komunikační dovednosti. Výborná metoda, která podněcuje přemýšlení o jazykovém systému, spočívá v porovnávání charakteristických rysů dvou jazyků. Islandské učební osnovy vedou žáky učící se dánštinu k tomu, aby si uvědomili příbuznost švédštiny, norštiny a islandštiny.

3.3. OTEVŘENOST VŮČI JINÝM KULTURÁM: POZNÁNÍ A POROZUMĚNÍ LIDEM Z JINÝCH KULTURNÍCH PROSTŘEDÍ

Učit se jinému jazyku znamená otevřít se vůči kultuře komunit, které tímto jazykem mluví. Tato otevřenost neumožňuje pouze osvojovat si nové poznatky, ale rozvíjí i postoje založené na úctě a bezprostředním porozumění lidem z odlišných kulturních prostředí. Je jen velmi málo učebních osnov pro primární úroveň (ve Francouzském společenství Belgie a v Nizozemsku), které v části věnované cizím jazykům explicitně nevymezují **cíle** v oblasti osvojování poznatků o jiné kultuře. Lichtenštejnsko tyto cíle zařadilo do nových učebních osnov zavedených v roce 1999. Pokud jde o rozvíjení postojů založených na úctě a porozumění, oddíl věnovaný v učebních osnovách cizím jazykům cíle tohoto druhu výslovně nestanoví v několika zemích: v Belgii (Vlámské společenství), ve Francii (učební osnovy pro sekundární úroveň), v Irsku, v Lucembursku (učební osnovy pro primární úroveň), v Nizozemsku (učební osnovy pro primární úroveň), ve Švédsku, ve Spojeném království (Skotsko), v Estonsku a v Lotyšsku. Ve zmíněných zemích je tento prvek zpravidla obsažen v celkových vzdělávacích cílech.

Žáci jsou především vedeni k tomu, aby si uvědomili vazby mezi jazykem a kulturou. Kulturní poznatky, jež si mají osvojit, jsou nesmírně rozmanité a souvisejí stejnou měrou s běžnými zvyklostmi i geografii či s politickými institucemi zemí/regionů, v nichž se mluví příslušným cizím jazykem. Islandské učební osnovy uvádějí, že díky studiu dánského jazyka a kultury by měli být žáci schopni pochopit zvyky a kulturu všech severských národů. Tato rozmanitost kulturních poznatků částečně odráží širokou škálu jejich možných využití. V některých učebních osnovách (např. ve Francouzském a Německém mluvícím společenství Belgie a v Lucembursku) se žáci musí seznámit s určitými kulturně podmíněnými zvyky a typy chování, aby se vyhnuli dvojznačností a selhání při komunikaci. Jiné učební osnovy (zejména portugalské a bulharské) upozorňují, jak může studium jiných kultur podnítit úvahy o jazyce. Ty mohou žákům například pomoci získat objektivnější pohled na určité aspekty vlastní kultury (např. v Irsku) či rozpoznat výhody a problémy, které s sebou nese multikulturní a vícejazyčná společnost (např. v Německu).

Studium jednotlivých aspektů jiné kultury – kromě probuzení zájmu o komunikaci a motivace k úvahám – žákům bezpochyby pomáhá rozvíjet postoje založené na úctě k druhým lidem a na bezprostředním porozumění. V celém komplexu přístupů, z nichž jedny doporučují přistupovat k těmto otázkám se zvědavostí a otevřeností, zatímco jiné prosazují empatii, můžeme rozlišit všechny nuance tohoto obecného cíle. Mezi těmito krajními polohami nalézáme zmínky o rozvíjení tolerance a otevřenosti vůči hodnotovým systémům druhých lidí, překonání mentálních stereotypů, akceptování odlišností a rozdílů. Učební osnovy některých zemí, například Portugalska a Maďarska, doporučují i osvojování takových hodnot, jako je solidarita, nebo pozitivních postojů vůči evropským hodnotám.

Učební osnovy uvádějí určitá **didaktická doporučení**, jak dosáhnout cílů, jež souvisejí s poznáváním a pochopením druhých lidí. Vybízejí učitele k tomu, aby vycházeli z reálných situací a námětů, jež jsou pro jejich žáky vhodné, při vyučování sami sebe nestavěli do centra vzdělávacího procesu a nepokoušeli se žákům předávat encyklopedické poznatky či abstraktně teoretizovat. Francouzské učební osnovy proto vyžadují, aby učitelé nevydělovali kulturní aspekty z celkové jazykové výuky (rozvíjení komunikačních dovedností, znalosti gramatiky a slovní zásoby atd.). Učební osnovy několika zemí (např. Itálie, Rakouska a Litvy) doporučují, aby učitelé u žáků rozvíjeli objektivnost a nepředpojatost tím, že je povedou k srovnávání vlastní kultury s kulturou cizích zemí. Některé učební osnovy (např. finské, islandské a slovinské) také navrhují, aby se výuka cizích jazyků provázala s učivem dalších předmětů a podporovala se spolupráce příslušných učitelů. Jednou z možností, jak si mohou žáci rozšířit obzory, je i dopisování a výměny žáků z různých zemí (což doporučují učební osnovy např. v Řecku a Polsku). A konečně francouzské učební osnovy učitelům připomínají, že důkladná a precizní znalost jazyka jiného člověka je již sama o sobě výborným prostředkem k dosažení hlubšího vzájemného porozumění.

3.4. PODPORA SAMOSTATNÉHO UČENÍ A OSOBNÍHO VÝVOJE ŽÁKŮ

Všechny země obecně považují podporování samostatnosti žáků v procesu učení a jejich osobního vývoje za celkové vzdělávací cíle, které jsou tedy vymezeny nejen v učebních osnovách pro cizí jazyky, ale i v učebních osnovách pro výuku dalších předmětů. Analýza uvedená v tomto oddílu se zabývá pouze cíli stanovenými v učebních osnovách pro cizí jazyky.

Některé učební osnovy vymezují pomocné (instrumentální) cíle, jejichž dosažení by mělo žákům umožnit samostatnější učení. Některé z těchto cílů jsou dostatečně všeobecné na to, aby figurovaly i v učebních osnovách dalších předmětů: osvojení analytických dovedností a schopnosti syntézy poznatků spolu s postupy řešení problémů, rozvíjení pozorovací schopnosti atp. Jiné jsou charakterističtější pro cizí jazyky: žáci by měli umět aplikovat poznatky a zkušenosti získané při studiu jiného cizího jazyka, měli by se naučit efektivně používat slovník nebo učebnici gramatiky, zvyknout si přehlížet některé subtilnější detaily v ústních nebo písemných sděleních atp. Žáci by měli být rovněž schopni přemýšlet o procesu osvojování cizích jazyků a přijít na to, které pracovní metody a postupy učení jim nejlépe vyhovují. V některých učebních osnovách, například norských, se dva cíle týkají samotných žáků: ti by si totiž měli stanovit vlastní cíle učení a sami sebe hodnotit.

Stejně jako v případě samostatného učení jsou cíle, které souvisejí s osobním vývojem žáků, většinou zcela obecné a jen některé z nich se přímo vztahují na osvojování cizího jazyka. Od žáků se očekává, že budou rozvíjet své sociální dovednosti, tvořivost a schopnost soustředění, vytrvalost atd. Učební osnovy je také vybízejí k tomu, aby si osvojili pozitivní postoj vůči cizím jazykům a dokonce snad i prokázali skutečnou motivaci k učení. Pouhá schopnost komunikovat a ještě spíše radost nad tím, že jsou schopni se vyjadřovat v jiném jazyce, by měla zvýšit sebevědomí žáků. V této souvislosti je třeba zdůraznit skutečnost, že cizí jazyky otevírají žákům cestu, která jim umožňuje spatřit jinou realitu, a jejich studium každému nabízí řadu možností osobní i profesní seberealizace.

4. HODNOCENÍ PRAKTICKÉHO UPLATŇOVÁNÍ UČEBNÍCH OSNOV

Každý školský systém má vlastní prostředky, pomocí nichž monitoruje používání učebních osnov v praxi. Typ těchto mechanismů a způsob jejich fungování se však liší. V mnoha zemích provádí kontrolu školní inspekce. V zemích, v nichž tento orgán neexistuje, podnikají příslušné orgány školské správy jiná opatření, aby zajistily dosažení vzdělávacích cílů. Uplatňování učebních osnov v praxi se může ověřovat i evaluací výsledků externích zkoušek, které se pořádají na celostátní úrovni. Tuto metodu používají jak země, v nichž působí školní inspekce, tak i ty, v nichž tento orgán nebyl zřízen⁽¹⁰⁾.

Kromě pravidelného monitorování jednotlivých předmětů dosti velké množství zemí provedlo celostátní průzkumy a/nebo hodnocení toho, jak se při vyučování uplatňují učební osnovy a jak obecně probíhá výuka cizích jazyků. Takové průzkumy a/nebo hodnocení převážně sledují tyto tři aspekty:

- dovednosti a postoje žáků;
- charakteristiky výuky;
- dostupnost oficiálních dokumentů.

Ve většině případů se k těmto třem aspektům přistupovalo odděleně a jejich zkoumání neprobíhalo současně. Pojetí průzkumu či hodnocení záviselo na zájmu a prioritách ministerstva školství a celé pedagogické veřejnosti. Některé země však současně hodnotily všechny zmíněné aspekty v rámci celkového zkoumání fungování systému výuky cizích jazyků.

Tyto celostátní či srovnávací průzkumy, které uskutečnil malý počet zemí, umožňují porovnat požadavky stanovené v učebních osnovách a realitu vyučování ve třídách. Z obecnějšího

⁽¹⁰⁾ Tento oddíl uvádí pouze průzkumy a/nebo hodnocení, které vycházejí z reprezentativních vzorků.

hlediska můžeme díky nim důkladně poznat silné stránky a slabiny výuky cizích jazyků. Tento typ informací je mnohdy poměrně přínosný pro subjekty, jež vytvářejí příslušné politiky, a pomáhá jim podniknout vhodné kroky v oblasti organizace výuky, vzdělávání učitelů nebo samotných učebních osnov.

4.1. HODNOCENÍ DOVEDNOSTÍ A POSTOJŮ ŽÁKŮ

Celostátní průzkumy a hodnocení se často zabývají problematikou dovedností a postojů žáků k výuce cizích jazyků.

Orgány odpovědné za oblast vzdělávání si často uvědomují, že je nutné hodnotit úroveň výkonu žáků ve frekventovaném jazyce, například angličtině. V letech 1995 a 1996 provedly některé země včetně Španělska, Francie, Portugalska, Švédska a Finska ⁽¹¹⁾ hodnocení jazykových kompetencí žáků, kteří studovali angličtinu po dobu nejméně pěti let ⁽¹²⁾. Výsledky průzkumů odhalily, že se žáci jen s obtížemi písemně vyjadřují. Zaznamenaly i rozdíly mezi chlapci a dívkami, které dosahovaly lepších výsledků než jejich spolužáci. Země, které již předtím realizovaly takové průzkumy, mohly sledovat, jak se úroveň výkonu během let změnila. Ve Finsku a ve Švédsku průzkumy konstatovaly, že se žáci během uplynulých deseti let očividně zlepšili, zatímco ve Francii se úroveň výkonu žáků nezměnila.

V některých případech tyto celostátní průzkumy doplnila hodnocení, která mapovala situaci v několika zemích. Například Španělsko, Francie a Švédsko se zapojily do srovnávací studie ⁽¹³⁾ zaměřené na hodnocení znalostí a dovedností v anglickém jazyce u studujících ve věku 15 a 16 let. Studie prokázala, že švédští žáci celkově dosahují lepších výsledků než Francouzi a Španělé, u nichž byly výsledky velmi podobné.

Jiná hodnocení se zabývala výkonem žáků v cizích jazycích, aniž by se zaměřovala na konkrétní jazyk. V Anglii ⁽¹⁴⁾ vydal úřad OFSTED (*Office for Standards in Education*) v roce 1996 studii ⁽¹⁵⁾, která dospěla k závěru, že se mezi stupněm *Key Stage 3* (žáci ve věku 11–14 let) a stupněm *Key Stage 4* (žáci ve věku 14–16) úroveň dovedností, jíž žáci dosahují, dostatečně nezvýšila.

V nedávné době (v roce 1998) byl *Scottish Executive Education Department* požádán, aby zjistil, proč ve Skotsku na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání klesá popularita cizích jazyků ⁽¹⁶⁾. Závěry průzkumu prokázaly, že žáci, kteří měli v úmyslu pokračovat ve vzdělávání na vysoké škole, nepovažovali ovládnutí cizího jazyka za podstatnou dovednost. Jiná zpráva ⁽¹⁷⁾ o kvalitě výuky cizích jazyků v primárních a sekundárních školách v letech 1994 až 1998, kterou v roce 1998 zveřejnili skotští školní inspektoři, vedla ke zřízení akční skupiny pro jazyky. Ta měla přezkoumat poskytování a soustavnost výuky cizích jazyků ve skotských školách ⁽¹⁸⁾. Mimoto byl v roce 1998 v rámci programu, který hodnotil úroveň výkonu, zřízen pilotní projekt a až do roku 2001 měla pokračovat rozsáhlá studie tohoto tématu. Program *Assessment of Achievement Programme* (AAP) zaměřený na cizí jazyky si klade za cíl hodnotit úroveň zručnosti v ústním projevu a porozumění promluvě v němčině a ve francouzštině u žáků 7. ročníku primární školy (ve věku 11 let). Také se pokouší měřit úroveň výkonu ve čtení, v poslechu s porozuměním a v ústním a písemném vyjadřování ve francouzštině a němčině u žáků 2. ročníku sekundárních škol (ve věku 13 let).

⁽¹¹⁾ Další celostátní průzkum provedený v roce 1999 hodnotí úroveň ovládnutí angličtiny u žáků 9. ročníku *peruskoulu/grundskola*. Výsledky zveřejnila Státní školská rada v září 2000 (*Opetushallitus (2000), Peruskoulun 9. vuosiluokan englannin (A1-kieli) oppimistulosten kansallinen arviointi*).

⁽¹²⁾ Závěry těchto hodnocení nalezne čtenář v G. Bonnet (1998).

⁽¹³⁾ *Evaluación comparada de la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa. España, Francia, Suecia*. Zprávu vypracoval Guillermo Gil Escudero a Isabel Alabau Balcells, INCE, Madrid, 1997.

⁽¹⁴⁾ Závěrečná zpráva o průzkumu jazykové výuky a úrovně ovládnutí jazyků ve Spojeném království (*Languages: the next generation*), který provedla nadace *Nuffield Foundation*, byla zveřejněna 10. května 2000. I když vláda tuto studii nezažádala, hodlá zvážít její doporučení a zřídila za tímto účelem meziresortní pracovní skupinu.

⁽¹⁵⁾ OFSTED. (1996). *Subjects and Standards: Issues for School Development Arising from OFSTED Inspection Findings 1994-5: Key Stages 3 & 4 and Post-16*. Londýn: HMSO.

⁽¹⁶⁾ *Foreign Languages in the Upper Secondary School: A Study of the Causes of Decline* (SCRE), 1998.

⁽¹⁷⁾ *Standards and Quality in Primary and Secondary Schools, 1994-1998, Modern Languages*.

⁽¹⁸⁾ Skupina měla podat zprávu v roce 2000.

Úroveň jazykových kompetencí žáků byla rovněž předmětem celostátní studie v Bulharsku, která se realizovala ve školním roce 1995/96 ⁽¹⁹⁾. Zaměřila se na žáky posledního ročníku všeobecného sekundárního vzdělávání a na žáky bilingvních vyšších sekundárních škol, které byly do průzkumu zařazeny. Výsledky měly příslušným orgánům pomoci stanovit národní standardizované prahové úrovně kompetencí, na jejichž základě se bude měřit výkon žáků. Studie měřila pouze úroveň dovedností ve čtení a psaní. Shledala, že mezi požadavky učebních osnov a úrovní výkonu žáků panuje značná míra shody. Tento závěr však musíme pokládat pouze za částečné zjištění stavu, protože studie vůbec nehodnotila ústní projev a poslech. Výzkumný tým uvedl, že je nutné provést i hodnocení audioorálních dovedností.

Průzkum, který v roce 1997/98 provedlo kyperské ministerstvo školství a kultury ve spolupráci s *British Council* ⁽²⁰⁾, hodnotil výuku anglického jazyka v primárních a sekundárních školách. Pokud jde o kompetence žáků, zpráva odhalila, že cíle stanovené pro jednotlivé úrovně osvojování čtyř základních komunikačních dovedností by mohly být vymezeny přesněji. Zpráva také prokázala, že je nezbytné stanovit průměrný standard výkonu pro každý ročník a každou oblast učiva v rámci povinného vzdělávání. Zmíněný průzkum nakonec hodnotil i postoje žáků k angličtině jako cizímu jazyku: ukázalo se, že je tento vyučovací předmět třetí nejpopulárnější po matematice a tělesné výchově.

V současné době zkoumá Německy mluvící společenství Belgie úroveň kompetencí žáků na primární úrovni a na 1. stupni sekundárního vzdělávání (mimo jiné i s cílem revidovat požadavky na minimální úroveň dovedností a vypracovat modelové testy) ⁽²¹⁾. Rovněž ve Španělsku INCE (*Instituto Nacional de Calidad y Evaluación*) v současné době připravuje hodnocení výuky angličtiny na různých úrovních vzdělávání.

4.2. HODNOCENÍ VLASTNOSTÍ VÝUKY

Hodnocení zadaná orgány školské správy se zabývala i postupy a názory učitelů. Studie se zaměřily na typy didaktických přístupů, které učitelé používají, zejména na tyto aspekty: na používání cílového jazyka v hodinách, na problematiku výukových prostředků, na typ používaných materiálů a na roli, kterou učitelé při vyučování a hodnocení přisuzují gramatice.

V roce 1992 v Irsku zveřejnili inspektoři specializovaní na hodnocení výuky cizích jazyků zprávu ⁽²²⁾, která vedla k těmto závěrům:

- ve výuce francouzštiny došlo k podstatnému pokroku, především pokud jde o porozumění promluvě a čtení s porozuměním;
- je třeba věnovat větší pozornost správnému vyjadřování žáků, např. výslovnosti a gramatice;
- efektivní hodina francouzštiny se vyznačuje několika vlastnostmi, k nimž patří: vřelost v interakci žáků a učitele; učitel v hodině soustavně používá kvalitní francouzštinu; integrovaná výuka čtyř základních dovedností; učitel by měl mít volnost v používání učebnice; typ cvičení a úloh, s nimiž hodnocení počítá, by měly mít jen omezený vliv na vyučovací metodu. Učebnice by se měla probírat solidním tempem. Vysokou motivaci žáků může navodit např. používání aktivních a stimulačních metod a zajímavých textů.

V roce 1992 analyzovala nizozemská školní inspekce postavení čtyř základních jazykových dovedností (ústního a písemného projevu, poslechu a čtení s porozuměním) při výuce cizích jazyků v nižších sekundárních školách (*basisvorming*), se zvláštním zaměřením na ústní projev a poslech s porozuměním. Inspekce odhalila, že poměrně hodně učitelů se domnívalo, že žáci musí mít solidní základy v gramatice a slovní zásobě, dříve než mohou ve výuce přikročit k dosahování hlavních cílů spojených s rozvíjením čtyř základních

⁽¹⁹⁾ Stefanova P., Schopov T. (1996). *Foreign Language Teaching at Secondary School Level: Results Survey*. *Foreign Language Teaching*, č. 6.

⁽²⁰⁾ Dokument *Review of English Teaching in State-funded Schools and Institutes in the Republic of Cyprus* byl předložen ministerstvu školství v září 1998.

⁽²¹⁾ Školní inspekce zveřejní závěry svého průzkumu v roce 2001.

⁽²²⁾ *Observations and advice on the teaching of French in post-primary schools*, 1992.

dovedností. Od té doby inspektoři zaznamenali pokrok v procvičování a hodnocení základních jazykových dovedností v porovnání s dovednostmi, které mají přímější vazbu na gramatiku a slovní zásobu. Inspektoři se domnívají, že je to krok správným směrem. Ve své výroční zprávě z roku 1997⁽²³⁾ stejně jako v roce 1992 opět konstatovali, že komunikace při vyučování dosud jen v omezené míře probíhá v cílovém jazyce. Ke stejnému závěru dospěli znovu v roce 1999. I když učitelé používali cílový jazyk, ne vždy podněcovali žáky, aby činili totéž. Ve zprávě z roku 1999 inspektoři rovněž uvedli, že 82 % žáků dosáhlo v bodovém hodnocení stejné nebo vyšší úrovně, než je požadované minimum.

Výše zmíněná studie o organizaci výuky, kterou v Anglii publikoval úřad OFSTED v roce 1996, vedla k těmto závěrům:

- škála zkušeností a aktivit nebyla u mnoha žáků na stupni *Key Stage 4* dostatečně rozmanitá;
- výuka často probíhala v cílovém jazyce, což žákům velice prospívá. Cílový jazyk však více používali spíše učitelé na stupni *Key Stage 3* než na stupni *Key Stage 4*;
- ve většině škol záviselo zařazování žáků do tříd při výuce cizích jazyků na jejich výkonu v tomto vyučovacím předmětu. V některých školách se však při sestavování tříd uplatňovala i jiná kritéria, společná pro několik vyučovacích předmětů; tato metoda se pokládala za méně efektivní;
- typ a úroveň učebních materiálů se v jednotlivých školách značně lišil. V mnoha případech byl nicméně zjištěn nedostatek vhodných učebnic, které vyhovují požadavkům stanoveným v *National Curriculum*. Jen málo učeben v odděleních cizích jazyků je dostatečně vybaveno počítači a plánované využití tohoto vybavení většinou zaostává.

V roce 1996 provedla i nadace *National Foundation for Educational Research* (NFER) průzkum, který se zaměřil na postupy a názory učitelů cizích jazyků, pokud jde o používání cílového jazyka při výuce⁽²⁴⁾. Průzkum odhalil rozpor mezi zásadou co největšího používání cílového jazyka, k níž se hlásí většina učitelů, a postupy, které při výuce ve třídách skutečně uplatňují.

Výše zmíněný průzkum, který na Kypru provedlo Ministerstvo školství a kultury ve spolupráci s *British Council*, se rovněž zabýval didaktickými aspekty výuky. Z průzkumu mimo jiné vyplynulo, že autentické používání jazyka je i nadále povrchní v tom smyslu, že se omezuje na učební materiály.

Rumunsko v letech 1995 až 1998 zkoumalo, jak učitelé přizpůsobují učební osnovy prostředí, v němž probíhá výuka. Závěry této studie vynesly do popředí skutečnost, že je nutné do učebních osnov začlenit i otázku úrovně výkonu žáků. Systém známkování se musí změnit. Studie doporučila, aby byl opuštěn bodový systém hodnocení (v číselné stupnici od 1 do 10) a byl nahrazen systémem, který bude popisovat úroveň výkonu u všech jednotlivých vyučovacích předmětů v učebním plánu. Následně byly Státní radě pro tvorbu učebních osnov předloženy tyto návrhy:

- do učebních osnov by se měla začlenit kritéria výkonu, aby se tak vytvořil celostátní systém hodnocení;
- do učebních osnov by se měly včlenit některé náměty a doporučení k didaktice, zejména pokud jde o výuku cizích jazyků u malých dětí (ve věku 7 let);
- měly by se zpracovat jasnější a věcnější návrhy nabídky nepovinných a volitelných vyučovacích předmětů v učebním plánu, která by usnadnila jejich výběr i výuku. V případě cizích jazyků se tyto náměty týkají obecných trendů výuky, témat a učebních pomůcek⁽²⁵⁾.

⁽²³⁾ *Moderne vreemde talen*, str. 30-31 v *Verslag van de staat van het onderwijs in Nederland over het jaar 1997*. 's-Gravenhage: SDU-Uitgeverij, 1998. – *Inspectie van het onderwijs*.

⁽²⁴⁾ Dickson, P. (1996). *Using the target language: a view from the classroom*. Slough: NFER.

⁽²⁵⁾ *Noul curriculum national: statut, componente, structura*, zveřejněno v: *Programe scolare pentru invatamantul primar*, MEN, *Directia Relatii Publice, buletinele informative 24, 25, 26, 27, 28* (vysvětlující aplikaci učebních osnov pro cizí jazyky a obsahující i příslušné směrnice pro jejich používání).

Slovensko v roce 1990 publikovalo studii, která se zaměřovala na výuku angličtiny u žáků ve věku 11–15 let⁽²⁶⁾. Studie se mimo jiné zabývala učebními osnovami z roku 1983, které nahradil kompletně přepracovaný nový dokument z roku 1999. Zvláště zajímavé byly závěry studie, které se týkaly didaktiky:

- Počet vyučovacích hodin (dvě týdně) v posledních dvou ročnících povinného vzdělávání je nedostatečný.
- Učení bylo příliš mechanické a bylo v něm příliš málo prostoru pro originální tvořivou práci. Při výuce ve třídách převládal audiovizuální přístup.
- Zvláštní důraz se kladl na roli gramatiky v procesu učení. Gramatické jevy nebyly nezbytně zasazeny do realistického kontextu. Nadto se hodnocení zaměřovalo pouze na gramatiku a opomíjelo ostatní aspekty osvojování jazyka.
- Ukázalo se, že se při výuce ve třídě komunikovalo hlavně ve slovinštině a ne v cílovém jazyce.
- V jednotlivých školách se používaly odlišné učební materiály. Zpětné projektory a magnetofony se využívaly často, ale videa a počítače poměrně vzácně. Obecně měli učitelé k dispozici jen málo audiovizuálních materiálů či podkladů.
- Celkově lze říci, že se učitelé na hodiny připravovali dobře. Byly zaznamenány určité obtíže, pokud jde o schopnost učitelů vymezit specifické cíle. Většina učitelům měla dostatečnou kvalifikaci.

V jiných zemích, například v Belgii (Francouzském společenství)⁽²⁷⁾ a v Itálii, v současné době probíhají průzkumy zaměřené na vyučovací metody učitelů cizích jazyků.

4.3. HODNOCENÍ DOSTUPNOSTI OFICIÁLNÍCH DOKUMENTŮ

Litevský vzdělávací program pro povinné vzdělávání schválený Ministerstvem školství v roce 1996 byl předmětem několika studií, které se realizovaly v letech 1995 až 1996 a měly posoudit vhodnost a přiměřenost nového vzdělávacího programu.

Kyperské a rumunské úřady zkoumaly, do jaké míry mají učitelé přístup k dokumentům, jež obsahují učební osnovy pro cizí jazyky. Průzkum provedený na Kypru v letech 1997–98 prokázal, že učební osnovy jasně a srozumitelně vymezují příslušné cíle a jsou snadno dostupné nejen učitelům, ale i pedagogům, kteří vzdělávají učitele, a vydavatelům.

Články publikované v *Tribuna Invatamantului*, v jednom z předních rumunských pedagogických časopisů, svědčily o pozitivním postoji učitelů k novým učebním osnovám pro cizí jazyky z roku 1998. Učitelé se domnívali, že jejich forma i obsah jsou relevantní, a byli tak motivováni učební osnovy využívat. Přesto však vyjádřili určité námitky a doporučili, aby Státní rada pro tvorbu učebních osnov zjednodušila používanou terminologii a vyvarovala se příliš analytického vymezení cílů.

⁽²⁶⁾ Nevenka Seliškar (1990). *Angleški jezik*. In: *Evalvacija življenja in dela osnovne šole*. Zavod RS za šolstvo, str. 163-169.

⁽²⁷⁾ *Évaluation des compétences linguistiques en néerlandais des enfants bruxellois francophones terminant l'enseignement primaire*, str. 48-98, J.L. Wolf.

KAPITOLA 6

AKTIVITY EVROPSKÉHO SPOLEČENSTVÍ

ÚVOD

Vždy se mělo za to, že podpora rozvíjení jazykových dovedností v jednotlivých členských státech EU je důležitým předpokladem úspěšnosti Evropy. Unie při mnoha příležitostech zdůrazňovala, že jazykovou výuku je nutno podporovat v kontextu budování sjednocené Evropy.

V roce 2000 byla zahájena druhá fáze programu Socrates (zaměřeného na vzdělávání) a programu Leonardo da Vinci (který se zabývá odbornou přípravou). Budou se realizovat po dobu sedmi let až do roku 2006. Rok 2001 byl vyhlášen ‚Evropským rokem jazyků‘. Je proto vhodné zrekapitulovat, čeho bylo v oblasti výuky a osvojování jazyků do této chvíle dosaženo.

Tato kapitola nejprve popisuje vývoj politiky Společenství v oblasti výuky a osvojování jazyků a poté uvádí přehled praktických opatření a aktivit, které Společenství v tomto ohledu podniklo. Poté se podrobněji zaměřuje na aktivity realizované v rámci podprogramu Lingua, který je součástí programu Socrates, a zabývá se hlavními inovacemi na poli výuky cizích jazyků. Závěrem zběžně charakterizuje budoucí vývojové trendy v této oblasti.

1. VÝVOJ POLITIKY SPOLEČENSTVÍ

První aktivity Společenství v oblasti osvojování jazyků byly zasazeny do kontextu úsilí o vytvoření jednotného trhu, v jehož rámci by docházelo k volnému pohybu osob, kapitálu, zboží a služeb. Již od počátku bylo zřejmé, že volný pohyb osob po území EU bude v praxi možný pouze za předpokladu, že občané Evropy spolu budou skutečně komunikovat. Znalost cizích jazyků a kultur se tedy pokládala (a nadále pokládá) za základní podmínku takové komunikace.

Rada pro vzdělávání na svém zasedání v roce 1976 ⁽¹⁾ vyzvala členské státy, aby podnikly praktická opatření, která by přispěla k rozšíření výuky a osvojování cizích jazyků. Členské státy měly například zajistit, aby se všichni žáci učili alespoň jeden další evropský jazyk, nebo měly usnadnit realizaci studijních stáží učitelů jazyků a jazykových asistentů v zahraničí. V roce 1983 ⁽²⁾ Evropská rada konstatovala, že je nutné, aby Společenství prosazovalo, podporovalo a usnadňovalo výuku cizích jazyků v členských státech. Kromě dalších doporučení, která měla dále podnítit výuku a osvojování cizích jazyků, se Rada pro vzdělávání na svém zasedání v roce 1984 ⁽³⁾ shodla na tom, že je nezbytné žákům umožnit, aby před završením povinného vzdělávání studovali dva cizí jazyky a uchovali si osvojené dovednosti i během následných fází svého vzdělávání.

⁽¹⁾ Usnesení Rady a zasedání ministrů školství v rámci Rady ze dne 9. února 1976 (Úřední věstník C38 z 19.2.1976). Usnesení zahrnovalo i program aktivit v oblasti vzdělávání a stanovilo řadu cílů, které se vztahují na výuku a osvojování cizích jazyků.

⁽²⁾ Zasedání Evropské rady ve Stuttgartu v roce 1983: v části Slavnostní deklarace o Evropské unii, která se týká kulturní spolupráce, hlavy států a vlád věnovaly zvláštní zmínku tomu, že je nutné prosazovat, podporovat a usnadňovat výuku jazyků členských států. Bulletin ES 6/83, 1.6.1.

⁽³⁾ Závěry ze zasedání Rady a ministrů školství v rámci Rady ze dne 4. června 1984.

Evropské společenství se prostřednictvím svých prvních opatření snažilo vést členské státy k tomu, aby si uvědomily ekonomický a kulturní význam mnohojazyčnosti v Evropě bez hranic, v pozdějších letech pak začalo aktivity v oblasti osvojování jazyků vnímat v ještě širším společenském a kulturním kontextu. Evropská rada na svém zasedání v Miláně v roce 1985 ⁽⁴⁾ konstatovala, že jazyky mohou zásadním způsobem přispět k budování Evropy občanů, a vyzdvihla důležitost osvojování jazyků od raného věku. Rada prohlásila, že by se co nejvíce žáků mělo učit dva cizí jazyky a mít možnost zapojit se do výměnných aktivit.

28. července 1989 ⁽⁵⁾ byl schválen program Lingua. Jeho cílem bylo rozšířit jazykové vzdělávání na území Evropské unie a zlepšit jeho kvalitu. Program nabyl účinnosti 1. ledna 1990. Podrobněji je popsán níže v této kapitole.

Maastrichtská smlouva z roku 1992 ⁽⁶⁾ v článku 126 zmiňuje oblast vzdělávání, která tak byla poprvé zahrnuta do základní smlouvy o Evropské unii. Uvádí, že ‚Společenství přispívá k rozvoji kvalitního vzdělávání podporou spolupráce mezi členskými státy‘ a ‚činnost Společenství je zaměřena na ... rozvoj evropské dimenze ve vzdělávání, zvláště výukou a šířením jazyků členských států; ...‘.

Usnesení Rady z roku 1995 ⁽⁷⁾ s ohledem na nové pravomoci Společenství v této oblasti konstatovalo, že podpora jazykové rozmanitosti se stala jedním z hlavních témat na poli vzdělávání. Rada v tomto usnesení vyjádřila přání zpřístupnit všem občanům Evropy kulturní bohatství, jež plyne z jazykové rozmanitosti Unie. Zdůraznila, že je nutné prosazovat kvalitativní i kvantitativní zdokonalování jazykových dovedností v rámci Společenství a podporovat rozmanitost škály jazyků vyučovaných ve členských státech. Usnesení mimo jiné zmiňovalo:

- podporu mobility učitelů a studujících;
- podporu inovačních vyučovacích metod;
- učení se jazykům od raného věku;
- vymezení dovedností učitelů jazyků;
- požadavek, aby se žáci po dobu minimálně dvou let učili dva další jazyky kromě své mateřštiny;
- nutnost zvýšit nabídku výuky méně frekventovaných a méně vyučovaných jazyků.

Na každé z těchto témat následně navázala opatření a aktivity Společenství (viz níže).

Evropský rok celoživotního učení (1996) zdůraznil skutečnost, že učení včetně studia cizích jazyků nekončí absolvováním školy nebo univerzity, ale hraje podstatnou roli v plnohodnotném celoživotním rozvoji jednotlivce. Cílem Unie, který byl později vyjádřen v Amsterodamské smlouvě, je vytvořit Evropu znalostí, v níž bude každý jednotlivec veden k tomu, aby si plánoval vlastní dráhu celoživotního učení; osvojování poznatků se již nebude napříště pokládat za jednorázový akt, ale bude se na něj pohlížet jako na rozmanitou a bohatou celoživotní cestu za poznáním.

Bílá kniha Evropské komise, „Vyučování a učení. Cesta k učící se společnosti.“ ⁽⁸⁾, zdůraznila, že všichni občané si budou muset osvojit určité klíčové dovednosti včetně

⁽⁴⁾ Zasedání Evropské rady v Miláně v roce 1985: schválení Závěrečné zprávy ad hoc komise ‚O Evropě občanů‘: Bulletin ES 6/85, 1.4.4.

⁽⁵⁾ Rozhodnutí Rady 89/489/EHS, Úřední věstník L 239, 16. srpna 1989.

⁽⁶⁾ Maastrichtská smlouva, článek 126.

⁽⁷⁾ Usnesení Rady ze dne 31. března 1995 o zlepšení a rozšíření studia a výuky jazyků ve vzdělávacích systémech členských států Evropské unie; Úřední věstník C 207, 12.8.1995.

⁽⁸⁾ The White Paper on education and training: *Teaching and learning – Towards a learning society* (COM(95)590 final, 29.11.1995), EUR-OP, Lux., 1996. Česky: *Vyučování a učení. Cesta k učící se společnosti* (Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě). Učitel'ské noviny – Gnosis, spol. s.r.o., Praha 1997.

jazykových, aby se mohli plně zapojit do života budoucí společnosti. Navržený cíl spočíval v tom, aby všichni občané Evropy dokázali mluvit dvěma jazyky Evropské unie kromě svého mateřského jazyka.

Smlouva o Evropské unii formálně zavedla pojem evropského občanství; členské státy v něm spatřují: ‚... stále užší svazek mezi národy Evropy, v němž jsou rozhodnutí přijímána co nejotevřeněji a co nejbližší občanovi‘⁽⁹⁾. Podporování obchodních vztahů mezi členskými státy a podniky by tak měly doplnit nové vztahy mezi samotnými občany a mezi občany a Uníí. Má-li tento nový systém vztahů skutečně fungovat, musí být občané schopni zapojit se do politických debat, které přesahují hranice místních či národních komunit; znalost cizích jazyků jim tento druh participace usnadní. Protože se však prostřednictvím jazyka vyjadřuje kulturní identita, osvojování jazyka občanům umožňuje otevřít se vůči druhým lidem a sdílet jejich pohled na svět. Díky znalosti jazyka mohou začít chápat odlišnou kulturu, jiný pohled na život a systém hodnot.

Zelená kniha z roku 1996 *Education, Training, Research: Eliminating obstacles to transnational mobility*⁽¹⁰⁾ vedla k závěru, že ‚osvojování minimálně dvou jazyků používaných na území Společenství se stalo nezbytným předpokladem toho, aby občané Evropské unie mohli využívat profesní i osobní příležitosti, jež jim jednotný trh nabízí‘.

Aktivity Komise, které podporují osvojování všech evropských jazyků, tak motivuje více než jen přání zlepšit úroveň komunikace, překonat jazykové bariéry bránící obchodu nebo zvýšit volný pohyb osob, jakkoli jsou tyto cíle důležité. Zmíněné aktivity Komise vycházejí z přesvědčení, že nabývání jazykových dovedností vede k osvojování mnoha dalších schopností a kvalit, které jsou pro budoucí občany Evropy podstatné.

2. PŘEHLED AKTIVIT SPOLEČENSTVÍ

2.1. PROGRAM LINGUA 1990 – 1994

Program Lingua byl schválen 28. července 1989. Jeho cílem bylo rozšířit výuku jazyků na území Evropské unie a zlepšit kvalitu jazykové výuky. Program nabyl účinnosti 1. ledna 1990. Lingua zahrnovala pět oblastí činnosti: spolupráci mezi pedagogickými institucemi, které vzdělávají učitele jazyků, a individuální studijní granty pro učitele jazyků; podporu dalšího vzdělávání učitelů jazyků; podporu rozvíjení jazykových dovedností ve světě práce; výměny mládeže podporující osvojování jazyků; vytváření studijních materiálů zaměřených na méně frekventované a vyučované jazyky a doplňková opatření.

V letech 1990 až 1994 program Lingua:

- umožnil 19 000 učitelů cizích jazyků absolvovat další vzdělávání v zahraničí;
- pomohl 83 000 mladých lidí a jejich učitelům zapojit se do společných vzdělávacích projektů se zahraničními školami;
- vedl k založení 800 nadnárodních partnerství, která podporují vzdělávání učitelů cizích jazyků;
- poskytl 32 000 vysokoškolských studentů stipendium na podporu mobility.

⁽⁹⁾ Amsterodamská smlouva: novela druhého odstavce článku A Smlouvy o Evropské unii.

⁽¹⁰⁾ <http://europa.eu.int/comm/education/lvhp.html>

2.2. AKTIVITY PODPROGRAMU LINGUA V RÁMCI PROGRAMU SOCRATES 1995 – 1999

Vytvoření dvou nových rozsáhlejších programů (programu Socrates schváleného 14. března 1995, který vymezuje opatření v oblasti vzdělávání, a programu Leonardo da Vinci zaměřeného na odbornou přípravu, který byl schválen 6. prosince 1994) podpořilo projekt Lingua, který byl částečně začleněn do obou programů jako horizontální opatření.

V rámci programu Socrates se projekt Lingua realizoval prostřednictvím pěti odlišných opatření v oblasti jazyků, jimiž se podrobněji zabývá oddíl 3 této kapitoly:

- programy spolupráce mezi institucemi, které vzdělávají učitele jazyků;
- stipendia pro učitele jazyků umožňující další vzdělávání v zahraničí;
- asistentské stáže Lingua, které budoucí učitelé jazyků absolvují ve vzdělávacích zařízeních;
- vytváření nástrojů pro osvojování a vyučování jazyků a hodnocení jazykových dovedností;
- společné projekty zaměřené na studium jazyků, které realizují skupiny žáků z různých participujících zemí.

Kromě aktivit v rámci podprogramu Lingua se jazykovým vzděláváním zabývaly i další iniciativy programu Socrates, například Comenius (spolupráce ve školním vzdělávání) a Erasmus (spolupráce v oblasti vysokoškolského vzdělávání).

2.3. PODPROGRAM ERASMUS V RÁMCI PROGRAMU SOCRATES 1995 – 1999

Podstatná část rozpočtu programu Socrates se vynakládá na to, aby se studentům umožnilo absolvovat studijní stáž na vysoké škole v jiné zemi, která se do realizace programu zapojila. V mnoha případech musí studenti projít jazykovou přípravou, pokud má být jejich účast v programu úspěšná. Domovské univerzity mohou svým studentům před odjezdem na stáž poskytnout příslušnou jazykovou výuku v rámci podpory, kterou věnují zajištění studentské mobility. Kromě toho mohou hostitelské univerzity uspořádat integrované jazykové kurzy, aby tak umožnily studium dalších jazyků, jimiž se mluví v participujících zemích, většímu počtu studentů včetně těch, kteří studují nejazykové obory.

Intenzivní kurzy jazykové přípravy zahájené v roce 1996 usnadňují vysokoškolským studentům absolvování studijních stáží v zahraničních institucích, v nichž výuka probíhá v méně frekventovaných a vyučovaných jazycích. Dosud tuto možnost využilo přibližně 1000 studentů ročně.

2.4. AKTIVITY ZAMĚŘENÉ NA JAZYKY V RÁMCI PROGRAMU LEONARDO DA VINCI 1995 – 1999

Jazyky byly rovněž jedním z klíčových prvků programu Leonardo da Vinci, který se zaměřuje na spolupráci v oblasti odborné přípravy. Program podpořil rozvíjení odborně zaměřených jazykových dovedností prostřednictvím nadnárodních pilotních projektů a výměnných programů.

Hlavním cílem v této oblasti je znalost více jazyků, protože v Evropě založené na volném pohybu – zejména pracovníků – ovládnutí cizích jazyků nepodporuje pouze osobní rozvoj

jednotlivců, ale přispívá i ke skutečnému vnímání evropského občanství. Otevírá cestu k novým pracovním příležitostem a umožňuje profesní mobilitu mimo hranice rodné země. Znalost několika jazyků rovněž mladé lidi stimuluje, aby více využívali evropskou dimenzi přípravy, protože se zvětšuje počet zemí, které tyto možnosti cizincům nabízejí. Mimoto četné studie prokázaly, že velké procento podniků ztrácí významný podíl na trhu, protože jejich zaměstnanci prostě neumějí jazyk svých zákazníků. Zejména to platí v případech méně používaných jazyků.

V první fázi programu Leonardo da Vinci se 174 pilotních projektů a 13 výměn či stáží z celkem 3733 dotovaných mezinárodních partnerských projektů úzce zaměřovalo na podporu jazykové přípravy pro pracovní využití. Na realizaci těchto iniciativ se vynaložilo přibližně 23,5 milionů EUR, tj. téměř 5 % rozpočtu programu na dané období.

Projekty Leonardo da Vinci v oblasti osvojování jazyků se zaměřují na profesní sektory, například zdravotnictví nebo životní prostředí, nebo na profesní skupiny, například účetní či vedoucí personalisty. V každém projektu působí subjekt, který poskytuje vzdělání, firma nebo jiný orgán z jedné země jako dodavatel služeb v rámci daného partnerství.

Všem jazykům, které může tato aktivita programu Leonardo da Vinci podporovat, byl věnován alespoň jeden projekt. Kromě toho, že se realizovalo minimálně 25 projektů zaměřených na dánštinu (26), řečtinu (40), nizozemštinu (28) a portugalsčinu (33), vzrůstá zájem i o severské jazyky, především švédštinu a finštinu. V období let 1995 – 1999 nicméně první místa zaujaly tři evropské jazyky s největším počtem rodilých mluvčích, konkrétně angličtina (která byla cílovým jazykem 147 projektů), němčina (114 projektů) a francouzština (93 projektů). Další v pořadí byly španělština (79) a italština (57).

Zaměření řady projektů bylo meziodvětvové, což je zřejmé již z jejich názvů, například ‚výcvik v obchodním jazyce‘ a ‚jazyková příprava pro malé a střední podniky (MSP)‘. Tyto projekty se soustředily na rozvíjení dovedností, které mohou využívat různé kategorie zaměstnanců v mnoha různých sektorech, v souladu s tím, jaká důležitost se přikládala klíčovým dovednostem již ve výzvě k předložení návrhů projektů.

Významnou roli zde hraje i skutečnost, že se kromě sektorů, v nichž je nutnost ovládnutí cizích jazyků zcela zřejmá (například zahraničního obchodu a turistického ruchu), do projektů zapojila celá řada dalších odvětví, například stavebnictví (vývoj interaktivních vícejazyčných příruček na CD-ROM), rybářský průmysl (jazykové materiály pro manažery a zaměstnance) a – v zajímavém propojení vysokého školství a průmyslu – papírenství ve Finsku (výuka anglického jazyka pro zaměstnance). Do všech těchto partnerských projektů se zapojují i malé a střední podniky (MSP).

Značné množství projektů se zaměřuje na potřeby znevýhodněných skupin; několik se specificky soustředí na pracovníky organizací zaměstnavatelů nebo zaměstnanců, které jsou rovněž v některých projektech partnery.

Výuka jazyků na pracovišti je v poslední době značně flexibilní. Využívá se při ní řada různých metod a materiálů, které se zpravidla kombinují. Objevilo se několik nových přístupů včetně metody kulturního začlenění a simulačních metod. Kladou důraz na to, aby se studenti ‚naučili, jak se učit‘, ať již s pomocí školitele nebo samostatně.

Rozsáhlá inovace projektů využívala možnosti, které vytvořil nový vývoj informačních technologií (IT). Od roku 1995 do roku 1999 již množství projektů, v nichž se jako učební materiály uplatňovaly softwarové produkty, převýšilo počet projektů, které využívaly tradiční publikace a jiné tištěné materiály. Tyto tradiční učební materiály jsou však ve většině forem učení i nadále velice populární a mnohdy při výuce doplňují softwarové produkty. Na trhu se objevuje stále více on-line produktů a současně se při výuce začal intenzivněji používat Internet i elektronická pošta a vzrůstá počet místních sítí.

Jen šířením informací o nejlepších postupech a zjištěných výsledcích můžeme zajistit, aby vešly v obecnou známost a více se využívaly. Za tímto účelem se konalo několik mezinárodních seminářů. Zaměřovaly se na osvojování jazyků s využitím informačních technologií, na jazykové/komunikační dovednosti a konkurenceschopnost a na školitele v oblasti informačních technologií a jazyků.

2.5. OPATŘENÍ NA PODPORU REGIONÁLNÍCH A MENŠINOVÝCH JAZYKŮ

Program Socrates se zaměřuje na úřední jazyky Evropské unie a dále na irštinu, lucemburštinu a národní jazyky nových zemí, které se do programu zapojily. V Evropě se však samozřejmě používá mnoho dalších jazyků.

Od roku 1983 se rovněž zpřístupnily zdroje na realizaci projektů, které podporují či šíří znalost autochtonních jazyků, jimiž tradičně mluví část obyvatelstva členského státu EU. Jedná se o přibližně 45 jazyků 60 jazykových komunit. Tato iniciativa nepokrývá dialekty, jazyky migrantních skupin a umělé jazyky. Dotované projekty zahrnovaly jazykové kursy, učební a podpůrné materiály, televizní a rozhlasové programy, vzdělávání a výměny učitelů, kulturní akce a publikace, práce usilující o standardizaci jazyka a rovněž o zvyšování informovanosti o jazycích a kulturách regionálních komunit a menšin. Komise rovněž podporovala výměnu zkušeností a informací v této oblasti.

2.6. AKTIVITY ZAMĚŘENÉ NA JAZYKY VE DRUHÉ FÁZI PROGRAMU SOCRATES 2000 – 2006

Ve druhé fázi programu Socrates (v letech 2000-2006) se budou i nadále realizovat a rozvíjet opatření podprogramu Lingua.

Klíčovým tématem, které prostupuje celým programem, je podpora studia jazyků. Podpora výuky a osvojování jazyků je cílem aktivit v oblasti školního vzdělávání (Comenius) a vysokoškolského vzdělávání (Erasmus) i aktivit, které se zaměřují na vzdělávání dospělých a jiné vzdělávací dráhy (Grundtvig).

Aktivita 4 (Lingua) strategicky podporuje osvojování jazyků a jazykovou rozmanitost v rámci celého programu. Je provázána s ostatními aktivitami programu Socrates prostřednictvím opatření, která mají stimulovat a prosazovat zachování jazykové rozmanitosti na celém území Evropské unie, přispět ke zlepšení kvality výuky a studia jazyků a zpřístupnit možnosti celoživotního jazykového vzdělávání v souladu s potřebami každého jednotlivce.

Zahrnuje nové činnosti, jejichž cílem je zvýšit informovanost o osvojování jazyků, motivovat občany Evropy, aby se jazyky učili, zpřístupnit jim možnosti studia jazyků a šířit informace o nejlepších postupech v oblasti jazykové výuky.

2.7. AKTIVITY ZAMĚŘENÉ NA JAZYKY VE DRUHÉ FÁZI PROGRAMU LEONARDO DA VINCI 2000 – 2006

Ve druhé fázi programu Leonardo da Vinci, která – podobně jako v případě programu Socrates – probíhá v letech 2000-2006, se i nadále uplatňují a rozvíjejí opatření v oblasti jazyků.

Jedno z klíčových opatření programu se vztahuje na jazykové dovednosti a snaží se ‚podpořit rozvíjení jazykových kompetencí včetně znalosti méně používaných a vyučovaných jazyků a porozumění odlišným kulturám v kontextu odborné přípravy‘. Hlavním cílem tohoto opatření je zvýšit úroveň vícejazyčné a multikulturní komunikace v oblasti odborné přípravy a

pracovním prostředí. Projekty se zaměřují na koncipování, testování a ověřování, hodnocení a šíření učebních materiálů i inovačních didaktických metod, které jsou přizpůsobeny specifickým potřebám jednotlivých profesních oblastí a ekonomického sektoru. Tato činnost zahrnuje i provádění jazykových auditů, uplatňování didaktických inovací, které jsou založeny na samostudiu jazyků, a šíření informací o výsledcích projektů.

Obsah projektů se zaměřuje na cílovou skupinu v oblasti odborné přípravy a musí souviset s komunikačními činnostmi a s plněním určitého úkolu, jak to vyžaduje konkrétní pracovní situace. Projekty přispívají k tomu, že si podniky – zejména malé a střední – uvědomí důležitost efektivní komunikace v cizím jazyce v kontextu pracovního prostředí, a vybaví tyto podniky nástroji, které jsou nezbytné pro vytvoření vhodné strategie jazykové přípravy.

Podporu Společenství mohou získat tyto typy projektů:

- jazykové audity/audity komunikace – diagnostické nástroje, které pomáhají podnikům (zejména MSP), orgánům veřejné správy a průmyslovým odvětvím identifikovat potřeby v oblasti komunikace a naplánovat nezbytné jazykové kursy nebo programy samostudia; iniciativy, které mají zvýšit informovanost a podpořit realizaci jazykových auditů a auditů komunikace; nástroje a metody přípravy osob, které tyto audity provádějí;
- nástroje pro studium a/nebo výcvik – školicí programy; systémy hodnocení, ověřování a/nebo uznávání jazykových dovedností; materiály, přístupy a metody, které slouží při předávání a osvojování jazykových a mezikulturních kompetencí; nástroje pro přípravu školitelů; jazyková a kulturní příprava na mezinárodní mobilitu;
- projekty v oblasti šíření informací. Jejich cílem je rozšířit možnosti uplatnění výsledků předchozích projektů, a umožnit tak přenos metodologie a/nebo nástrojů a jejich přizpůsobení jiným sektorům a zdrojům a/nebo jiným cílovým jazykům.

3. AKTIVITY PODPROGRAMU LINGUA V RÁMCI PROGRAMU SOCRATES 1995 – 1999

Tento oddíl se podrobněji zabývá výsledky a efekty pěti aktivit podprogramu Lingua (uvedenými v oddílu 2.2. této kapitoly), které se realizovaly během první fáze programu Socrates.

3.1. CÍLOVÉ JAZYKY

Škála **cílových jazyků** zahrnuje všech 11 úředních jazyků Evropské unie, lucemburštinu a irštinu. Cílovým jazykem může být i norština a islandština jako jazyky zemí Evropského hospodářského prostoru (EHP), který se podílí na realizaci programu.

Přednost se dává méně používaným a vyučovaným jazykům Společenství. Definice těchto jazyků se v jednotlivých regionech členských států liší. Například v určitých spolkových zemích Německa se do nabídky cizích jazyků ve vzdělávacích programech škol dosti často zařazuje dánština, i když se jinak jako cizí jazyk v Evropské unii příliš nevyučuje. Totéž se dá říci o několika dalších jazycích. Obecně však platí, že se v porovnání s ostatními jazyky méně často používá a vyučuje dánština, řečtina, nizozemština, irština, lucemburština, portugalština, finština a švédština.

V posledních letech se do programu Socrates může zapojit i Kypr a země střední a východní Evropy, které jsou kandidáty členství v Evropské unii. To znamená, že škála jazyků, které může program podporovat, nyní zahrnuje i úřední jazyky Rumunska, Maďarska, České republiky, Kypru, Polska, Slovenska, Lotyšska, Litvy, Estonska, Bulharska a Slovinska.

Základním dvojím cílem aktivit podprogramu Lingua je:

- pomoci vytvořit příznivé podmínky pro výuku a osvojování jazyků a
- vést občany Evropy k tomu, aby využili dostupné možnosti učit se a používat jazyky EU jako cizí jazyky.

Aktivita Lingua, která se zaměřuje na vytváření nástrojů pro osvojování jazyků, tak pomáhá zajistit, aby byl k dispozici dostatek studijních a učebních materiálů pro všechny jazyky EU; cílem dalších aktivit je zlepšit vzdělávání učitelů jazyků a motivovat zejména mladé lidi k tomu, aby se cizí jazyk učili a používali ho v autentických situacích.

Níže uvedené oddíly přehledně shrnují činnosti podniknuté v rámci každé z pěti aktivit podprogramu Lingua.

3.2. SNAHA ZDOKONALIT VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Kapitola 4 jasně dokládá, že se role učitele cizích jazyků v posledních letech podstatně změnila a tento trend bude pravděpodobně pokračovat. Skutečnost, že si stále více uvědomujeme hodnotu mnohojazyčnosti Evropy a zároveň akceptujeme nutnost rozvíjet jazykové dovednosti, klade na učitele jazyků větší nároky než kdykoli předtím. Současně s tím, jak nové technologie nabízejí širší škálu vzdělávacích příležitostí, učitelé si osvojují novou roli ‚manažera‘ informačních zdrojů a zdrojů studijních materiálů. Skutečnost, že učitelé stimulují realizaci nadnárodních projektů a výměn, je dobře známa. V dnešní době se od stále většího počtu učitelů, kteří v primárních školách vyučují všechny předměty, a učitelů mateřských škol požaduje, aby svým žákům dali první hodiny jazyka, a svěří se jim tak velká odpovědnost.

Role, kterou hraje učitel jazyka v prosazování kultury mnohojazyčnosti, je naprosto zásadní nejen v tom smyslu, že žákům předává vlastní řečové dovednosti, které souvisejí s ústním projevem, čtením, písemným projevem a porozuměním promluvě v cizím jazyce, ale i proto, že motivuje své žáky k tomu, aby se chtěli cizí jazyk učit. Vést mladé lidi k tomu, aby investovali energii do studia několika cizích jazyků, není nijak lehký úkol. Vyžaduje náležitou přípravu. Evropská rada v roce 1995 výslovně uvedla, že každý učitel cizího jazyka by měl absolvovat určitou minimální přípravu. Přesto není jazyková výuka ve všech případech úspěšná. I když téměř 90 % mladých lidí ve škole studovalo cizí jazyk, velká část z nich není po dokončení školní docházky schopna tímto jazykem hovořit ⁽¹¹⁾ ⁽¹²⁾.

Vzdělávání učitelů jazyků proto bylo jednou z priorit podprogramu Lingua během první fáze programu Socrates a nadále jí zůstává. Tři z pěti aktivit se touto problematikou zabývají. Společenství se ve spolupráci s členskými státy snaží zlepšit kvalitu vzdělávání učitelů cizích jazyků tím, že:

- doporučuje institucím, které v různých členských státech vzdělávají učitele cizích jazyků, aby spolupracovaly a společně vytvářely učební materiály, moduly, studijní programy nebo koncipovaly kurzy, které využívají nejlepší postupy, jež se v Evropě osvědčily;
- poskytuje jednotlivým učitelům stipendia, která jim umožní strávit dva až čtyři týdny v zahraničí a zlepšit své jazykové nebo pedagogické dovednosti;
- umožňuje budoucím učitelům jazyků strávit tři až osm měsíců na praxi v zahraniční škole, během níž mohou zdokonalit své pedagogické a jazykové dovednosti a přispět k jazykovým aktivitám a kulturnímu životu hostitelské školy.

⁽¹¹⁾ Eurobarometer 41, červenec 1994; srov. též *Key Data on Education in Europe 1994*. Evropská komise/Eurydice/Eurostat, Luxemburg 1995. ISBN 92-826-9142-X.

⁽¹²⁾ Eurobarometer 47.2 *The Young Europeans*, zveřejněno v roce 1997. (Terénní výzkum duben – červen 1997.)

3.3. SPOLUPRÁCE MEZI INSTITUCEMI, KTERÉ VZDĚLÁVAJÍ UČITELE JAZYKŮ ⁽¹³⁾

Prostřednictvím evropských programů spolupráce, které se zaměřují na vzdělávání učitelů jazyků, navazují instituce odpovědné za jejich vzdělávání užší pracovní vazby se svými protějšky po celé Evropě a vytvářejí kurzy praktické přípravy učitelů a materiály, které čerpají z nejlepších postupů, jež se v Evropě osvědčily.

Od roku 1991 se vynaložilo téměř 22 milionů EUR na společně financované projekty, které se soustředily na počáteční nebo další vzdělávání učitelů cizích jazyků a usilovaly o zlepšení kvality výuky na úrovni preprimárního, primárního a sekundárního vzdělávání a v oblasti odborné přípravy nebo vzdělávání dospělých.

Evropské programy spolupráce se zaměřily na všechny cílové jazyky podprogramu Lingua a řada aktivit se týkala didaktických postupů, které se dají uplatnit při výuce kteréhokoliv z cílových jazyků. Jako příklad podniknutých aktivit zde můžeme uvést vytváření:

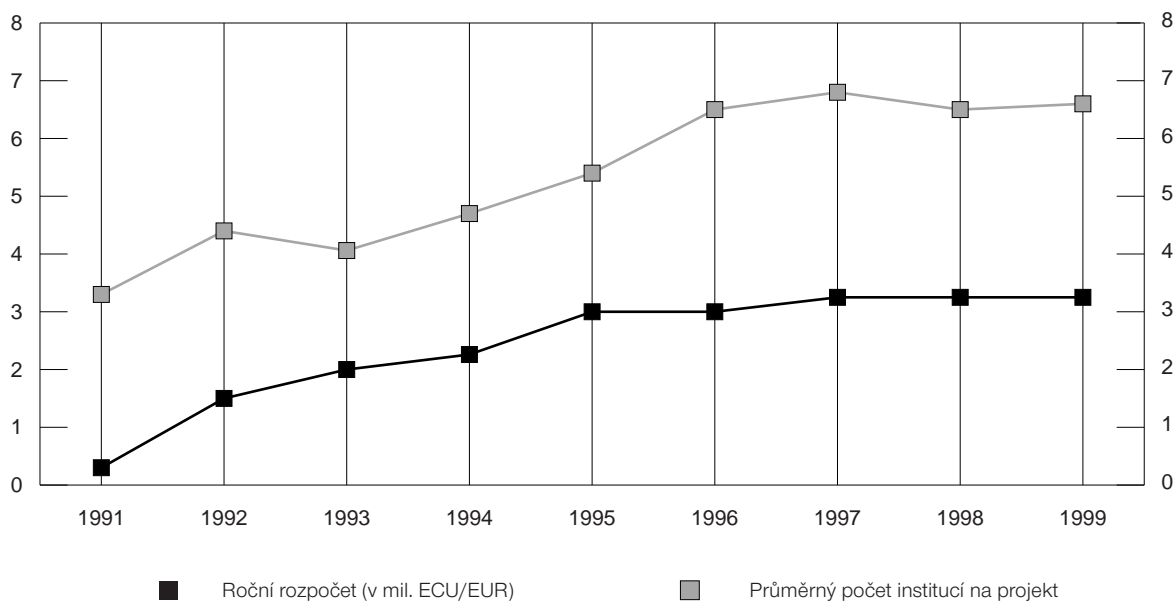
- nových učebních materiálů pro devět cílových jazyků, které mají sloužit při přípravě jazykových asistentů a dalších rodilých mluvčích bez náležité pedagogické přípravy, jejichž služeb využívají školy k zajištění výuky cizích jazyků;
- učebních materiálů pro učitele žáků ve věku 3-8 let, u nichž může výuka některých předmětů částečně probíhat v cizím jazyce;
- školicích kursů o efektivním využití literatury pro mládež při výuce cizích jazyků;
- projektů, v jejichž rámci se učitelé naučí účinně využívat informační technologie v hodinách cizích jazyků;
- modulů, které připravují učitele na výuku dalších předmětů (např. zeměpisu, přírodních věd, matematiky) v cizím jazyce;
- sítě profesních asociací učitelů jazyků v 10 zemích, která se zabývá řízením ‚diferencované výuky‘ (vyučování skupin žáků s různou úrovní schopností) při hodinách cizích jazyků.

Přínosy, jež plynou z účasti v evropských programech spolupráce, přesahují pouhé vytváření nových učebních materiálů a pomůcek pro učitele. Partnerské instituce díky těmto programům lépe porozumí metodám a přístupům ke vzdělávání učitelů jazyků v jiných zemích, mohou sdílet myšlenky a nejosvědčenější postupy, které se tak rozšíří do jiných zemí, a dostávají příležitost zapojit se do společného projektu vytváření nových poznatků a metod.

Poptávka mezi pedagogickými institucemi byla neustále vysoká a průměrný počet institutů a fakult, které se do jednotlivých projektů zapojily, konstantně narůstal. Tento trend se odráží i v postupném zvětšování průměrné výše grantu na projekt.

⁽¹³⁾ Aktivita A původního programu Lingua; od roku 2001 projekty evropské spolupráce v programu Comenius zaměřené na vzdělávání pedagogických pracovníků škol.

Obr. 6.1: Spolupráce mezi institucemi, které vzdělávají učitele jazyků



Pramen: Evropská komise.

3.4. STIPENDIA NA PODPORU DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ JAZYKŮ ⁽¹⁴⁾

V letech 1995 – 1999 se na stipendia v oblasti dalšího vzdělávání učitelů vyčlenilo celkem 39 milionů EUR. Odhaduje se, že během let 1995-99 absolvovalo kursy dalšího vzdělávání v zahraničí 34 600 učitelů ze zemí EU a ESVO ⁽¹⁵⁾. Kromě toho se 19 000 učitelů zapojilo do aktivit v rámci původního programu Lingua, který se realizoval v letech 1990 – 1994.

Tato aktivita umožňuje učitelům absolvovat kursy v délce dva až čtyři týdny. Každý učitel, který se kursu účastní, obdrží od EU příspěvek na krytí cestovních a pobytových nákladů a školného ve formě stipendia, jehož výše se pohybovala mezi 500 – 1500 EUR a průměrně činila zhruba 1100 EUR. O výši stipendia rozhodují národní agentury programu ⁽¹⁶⁾.

Ve většině případů mají tyto kursy zdokonalit pedagogické i jazykové dovednosti učitelů, i když některé z nich, zejména kursy méně používaných jazyků, se zaměřují výhradně na rozvíjení jazykových dovedností.

Učitelé jeví o tyto kursy velký zájem. Během posledního roku, pro který jsou k dispozici úplné číselné údaje, 62 % žadatelů o stipendium neuspělo. Zprávy o externí evaluaci ukazují, že účastníci aktivitu hodnotili kladně, byli rozhodnutí tento typ dalšího vzdělávání pravidelně absolvovat a účast v této aktivitě programu znamenala přínos pro jejich profesní rozvoj.

Významnou roli zde hraje okolnost, že celkem více než polovina učitelů, kteří se do programu zapojili, absolvovala kursy ve Spojeném království a v Irsku. Tento fakt svědčí o tom, jak důležité postavení ve vzdělávacích programech škol v celé Evropské unii zaujímá angličtina, což prokázala již kapitola 3. Populární byly i kursy dalších jazyků, které se ve

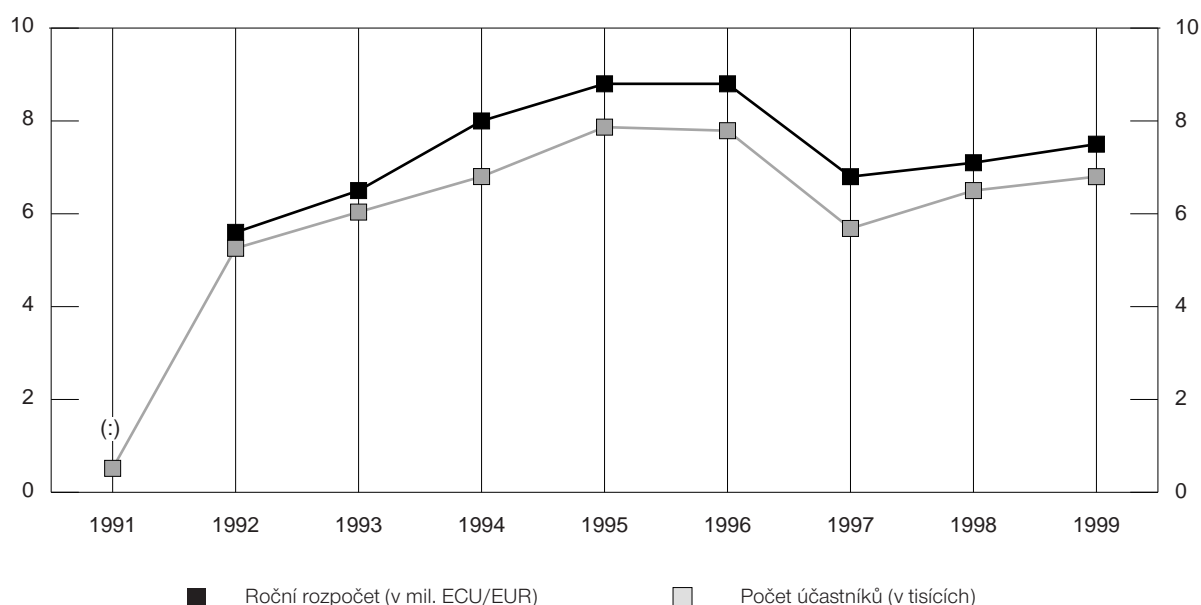
⁽¹⁴⁾ Aktivita B původního programu Lingua; od roku 2001 studijní granty pro jednotlivce v programu Comenius.

⁽¹⁵⁾ Od roku 1998 se na základě dohod s přidruženými zeměmi střední a východní Evropy do programu mohou zapojit i občané těchto zemí, které na realizaci programu finančně přispívají. Dosud však nejsou k dispozici číselné údaje vyjadřující míru jejich zapojení.

⁽¹⁶⁾ Národní agentury jsou organizace, které v každé ze zemí zapojených do programu Socrates oficiálně spravují a řídí určité aktivity v zastoupení Evropské komise.

školách hodně vyučují a jimiž mluví velké množství občanů Evropy: celkem přibližně 20 % účastníků navštěvovalo kursy ve Francii nebo Francouzském společenství Belgie, přibližně 10 % kursy ve Španělsku a v německy mluvících zemích a více než 4 % kursy v Itálii. Tato aktivita programu nicméně zahrnovala všechny příslušné jazyky. Téměř 4 % účastníků navštěvovala kursy dánštiny, nizozemštiny, řečtiny, portugalštiny, finštiny, švédštiny, islandštiny nebo norštiny. Vzhledem k tomu, že výuku těchto méně frekventovaných jazyků dosud nabízí pouze omezený počet škol, představuje toto číslo určitý úspěch, pokud jde o podporu výuky a osvojování pestré škály jazyků a zlepšování dovedností – dosud poměrně malého počtu – učitelů, kteří mají zájem a jsou schopni zavést do škol výuku méně frekventovaných jazyků.

Obr. 6.2: Stipendia na podporu dalšího vzdělávání učitelů jazyků



Pramen: Evropská komise.

3.5. ASISTENSKÉ STÁŽE STUDENTŮ UČITELSTVÍ CIZÍCH JAZYKŮ ⁽¹⁷⁾

V letech 1995 (pilotní rok s omezeným rozpočtem) až 1999 byl na realizaci této nové aktivity vyčleněn celkový rozpočet ve výši 13,2 milionu EUR. Odhaduje se, že do konce tohoto období (1995–99) absolvovalo asistentkou stáž programů Lingua ⁽¹⁸⁾ více než 2 800 budoucích učitelů cizích jazyků ze zemí EU a ESVO, obvykle v zemích, v nichž se mluví převážně jazykem, který budou později ve své zemi vyučovat, i když program umožňuje i výjimky, aby tak podpořil cesty asistentů do zemí, v nichž se mluví méně frekventovanými jazyky.

Asistentké stáže trvají tři až osm měsíců. V rámci této aktivity se asistentům hradí cestovní náklady a mimoto dostávají i měsíční stipendium na krytí základních potřeb vypočítané podle životních nákladů v hostitelské zemi. Průměrná celková dotace na jednu asistentkou stáž činila přibližně 4 000 EUR.

Hodnotící zprávy účastníků potvrzují, že asistentké stáže Lingua znamenaly pro asistenty i hostitelské školy významný přínos. Asistenti si podstatně zdokonalili své pedagogické

⁽¹⁷⁾ Aktivita C původního programu Lingua; od roku 2001 jazykové asistentké stáže programu Comenius.

⁽¹⁸⁾ Od roku 1998 se – na základě dohod sjednaných s přidruženými zeměmi střední a východní Evropy a jejich finančních příspěvků do rozpočtu programu – mohou do příslušných aktivit zapojit i asistenti a hostitelské školy z těchto přidružených zemí. Dosud však nejsou k dispozici číselné údaje o míře jejich účasti.

dovednosti i znalost jazyka (jazyků), jimiž se v hostitelské zemi mluví, a díky stáži jsou tedy lépe vybaveni pro svou budoucí profesní dráhu učitele jazyků. Vyšší úroveň jejich dovedností bude prospívat i jejich budoucím žákům. Asistenti, kteří cestují do zemí, v nichž se mluví méně frekventovanými jazyky, jsou často motivováni k tomu, aby se po návratu příslušné jazyky dále učili, a mohou rovněž podnítit zavedení jejich výuky do škol.

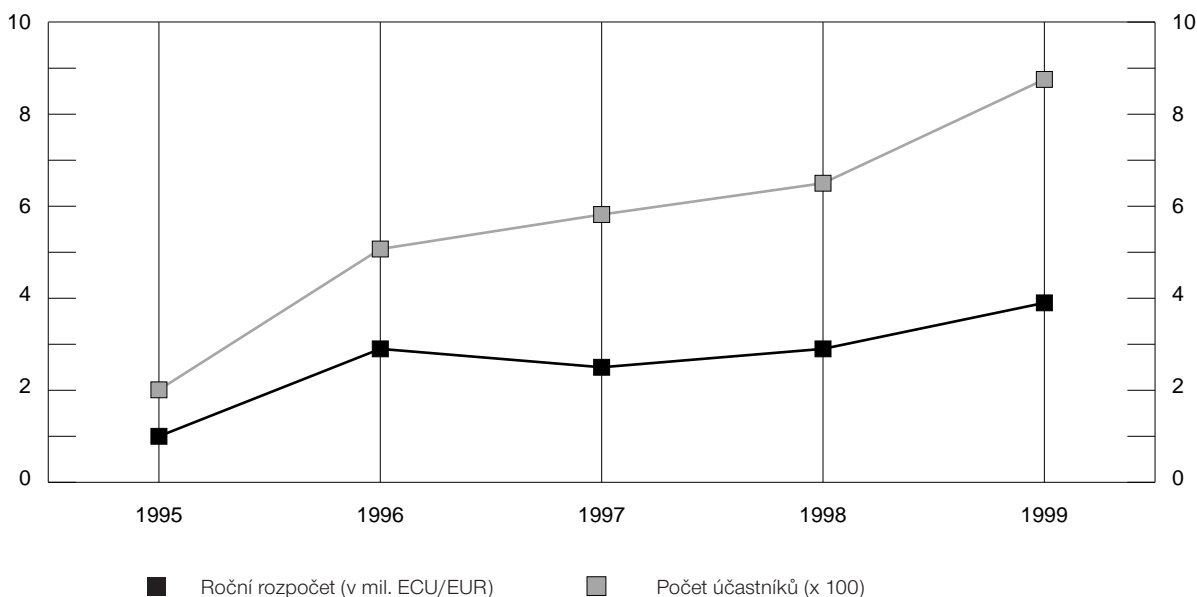
Hostitelské školy mají příležitost získat rodilého mluvčího, který je zároveň studentem učitelství, a díky tomu mohou zařadit do svého učebního plánu další jazyky nebo zdokonalit výuku jazyků, kterou již zajišťují. Asistenti se také často zapojují do organizace dalších evropských projektů, zejména výměn žáků v rámci společných vzdělávacích projektů. V mnoha případech se rovněž aktivně podílejí na realizaci projektů, do nichž se zapojuje místní komunita v okolí školy.

Mezi asistentskými stážemi Lingua a stážemi, které se pořádají na základě dlouhodobých bilaterálních dohod mezi určitými zeměmi, jsou podstatné rozdíly. Asistenti v programu Lingua jsou budoucí učitelé cizích jazyků. V mnoha případech mluví jazyky, jejichž výuka v hostitelských školách dosud neprobíhá. Jejich přítomnost proto znamená pro školu a místní komunitu z jazykového i kulturního hlediska přínos, který by jinak nemusely získat. Tento potenciál asistentských stáží, které mohou zvýšit informovanost žáků o jiné (a často méně známé) evropské kultuře a napomoci při odstraňování předsudků, bude ještě významnější v kontextu rozšíření Evropské unie vzhledem k tomu, že školy i asistenti z kandidátských zemí se již do programu Socrates zapojili. I když se řada asistentů v programu Lingua zaměřuje převážně na práci ve třídách, mají mnohdy i příležitost podniknout méně obvyklé nebo inovační aktivity.

Skutečnost, že asistent působí ve třídě díky evropskému programu, je pro žáky zároveň hmatatelným důkazem přínosů a potenciálu členství v Evropské unii a může je inspirovat k vyhledání informací, jak by se i oni mohli do takových programů zapojit. Kromě toho je řada asistentů obeznámena s evropskou problematikou a mohou tedy školám pomoci předávat žákům poznatky o Evropské unii a přispět k tomu, aby byli žáci na základě svých znalostí schopni kriticky posuzovat tuto problematiku, přičemž zároveň bojují proti nepřesným mentálním stereotypům.

Asistenti programu Lingua cestují do všech zemí, které se účastní programu Socrates. Povzbudivě působí skutečnost, že téměř 36 % asistentů absolvovalo stáže v zemích, jejichž hlavní jazyky se zpravidla řadí do kategorie méně frekventovaných jazyků (dánština, nizozemština, řečtina, portugalština, finština, švédština, islandština nebo norština), a mohlo si tak osvojit nebo zlepšit dovednosti v těchto jazycích.

Zájem o účast v této aktivitě od jejího zahájení dramaticky vzrostl. V posledním roce, pro který jsou k dispozici statistické údaje, poptávka asistentů více než šestkrát převýšila nabídku asistentských míst a poptávka hostitelských škol po asistentech se zdvojnásobila.

Obr. 6.3: Asistentské stáže studentů učitelství cizích jazyků

Pramen: Evropská komise.

3.6. ZAJIŠTĚNÍ ŠIROKÉ ŠKÁLY UČEBNÍCH MATERIÁLŮ A TESTŮ V OBLASTI JAZYKOVÉ VÝUKY ⁽¹⁹⁾

Tato aktivita má pomoci zlepšit kvalitu jazykové výuky a podpořit jazykovou rozmanitost tím, že se zvýší jak množství studujících, tak i počet vyučovaných a používaných jazyků. Za tímto účelem podporuje vytváření a šíření nových nástrojů pro výuku a studium jazyků i pro hodnocení jazykových dovedností.

Společenství přispívá na realizaci projektů nadnárodní spolupráce, v jejichž rámci se vytvářejí studijní materiály, které dosud nejsou na trhu k dostání. V mnoha případech jejich zamýšlený charakter – ať již z toho důvodu, že se zaměřují na méně frekventované a vyučované jazyky, nebo uplatňují didaktické inovace, nebo se orientují na zvláštní vzdělávací potřeby – znesnadňuje jejich vytváření v čistě komerčním prostředí. Jinými slovy tato aktivita Lingua podporuje vytváření metod a studijních nástrojů v oblastech, v nichž trh nenabízí potřebné produkty, nebo mimo rámec běžných výrobních a distribučních mechanismů.

Projekty zahrnují vytváření nových vyučovacích metod, materiálů a učebních osnov, adaptaci stávajících metod, materiálů a učebních osnov pro výuku jiných jazyků nebo jiné skupiny studujících a vytváření nástrojů hodnocení.

Níže jsou uvedeny některé příklady projektů ⁽²⁰⁾:

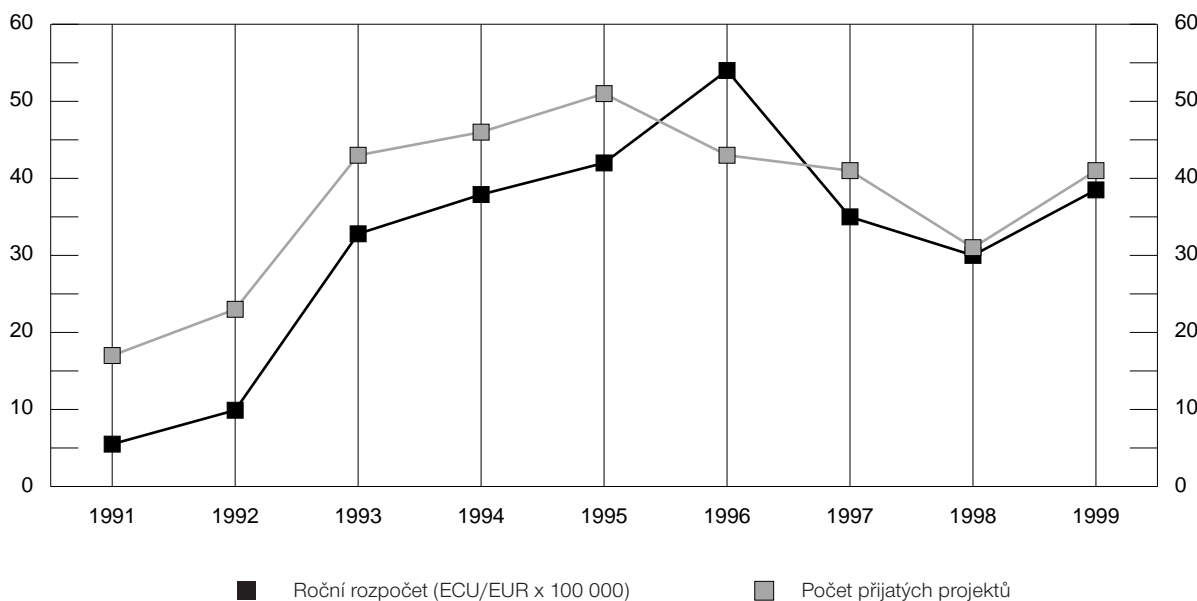
- didaktické materiály, které mají zvýšit informovanost dětí o jazykové rozmanitosti, vytvářet pozitivní postoj ke studiu jazyků a rozvíjet metajazykové dovednosti;
- multimediální blok pro 13 jazyků, který kombinuje osvojování jazyka a sociokulturních poznatků;
- učební materiály, které rozvíjejí a hodnotí audioorální dovednosti studujících (ústní projev a poslech s porozuměním);

⁽¹⁹⁾ Aktivita D původního programu Lingua, od roku 2001 aktivita 2 podprogramu Lingua.

⁽²⁰⁾ Podrobné informace o dosud vytvořených produktech naleznete v katalogu Lingua Catalogue na internetových stránkách Generálního ředitelství pro vzdělávání a kulturu Evropské komise na adrese: http://europa.eu.int/comm/education/socrates/lingua/catalogue/home_en.htm.

- vytváření diagnostických jazykových testů ve 14 jazycích, které se dají rozesílat prostřednictvím Internetu;
- materiály pro výuku alespoň dvou románských jazyků (v různých kombinacích) v sekundárních školách;
- kurs čtení v dánštině, nizozemštině a němčině, který využívá autentické texty;
- multimediální studijní materiály v dánštině pro hluchoněmé studenty.

Obr. 6.4: Vytváření nástrojů pro studium a výuku jazyků a hodnocení úrovně dovedností



Pramen: Evropská komise.

3.7. MOTIVOVANĚJŠÍ STUDENTI A ŽÁCI, VÍCE JAZYKŮ V NABÍDCE ŠKOL ⁽²¹⁾

Každým rokem průměrně asi 30 000 mladých lidí ve věku minimálně 14 let pracuje se svými zahraničními partnery na projektu, který souvisí s jejich vzděláváním a přípravou. Cestují do zahraničí, aby mohli s těmito partnery osobně spolupracovat, a tráví určitý čas v jejich rodinách. Tyto společné vzdělávací projekty vyžadují praktické používání cizích jazyků, což žákům umožňuje zlepšit si své jazykové dovednosti a zvyšuje jejich motivaci k osvojování jazyků i sebedůvěru při uplatňování jazykových dovedností.

Jazyky, jimiž se mluví v partnerských zemích, jsou cílovými jazyky projektu. Role, kterou v projektu zaujímá studium jazyků, do značné míry závisí na tom, zda jsou příslušné jazyky součástí vzdělávacích programů a učebních plánů. Pokud tomu tak není, absolvují žáci před pobytem v zahraničí určité základní uvedení do studia daného cizího jazyka. Pobyt v rodinách jejich zahraničních partnerů dále stimuluje osvojování jazyka i kultury hostitelské země. Stejně jako v případě všech ostatních aktivit Lingua se i zde dává přednost projektům, na nichž se podílejí partneři, kteří mluví některým z méně používaných a vyučovaných jazyků Evropské unie. Tato aktivita proto dává mnoha evropským žákům příležitost dostat se do kontaktu s jazyky, kterým by se ve škole normálně neučili.

Mimoto je zřejmé, že se během práce na projektu zlepší i znalost kteréhokoli z běžných jazyků. Najdeme i příklady škol, které díky své účasti v projektu zařadily do svých učebních plánů nové cizí jazyky. Tato aktivita Lingua velmi úspěšně podpořila jazykovou rozmanitost: v roce 1997 se anglicky mluvící partneři podíleli na méně než 20 % všech projektů oproti

⁽²¹⁾ Aktivita E původního programu Lingua; od roku 2001: jazykové projekty programu Comenius.

počátku 90. let 20. století, kdy 40 % všech škol, které realizovaly společné projekty, spolupracovalo s partnery ze Spojeného království nebo Irska. Mírně poklesl i zájem o francouzštinu (z 23 % na 15 %), která byla v roce 1997 přibližně stejně populární jako italština, němčina a španělština.

V nedávné externí evaluaci programu Socrates byla zmíněna tato aktivita, která „podle učitelů, s nimiž bylo provedeno interview, umožnila motivovat téměř všechny příjemce podpory k tomu, aby se učili cizí jazyk. Další přínos plynoucí z této aktivity je o to větší, že pokrývá všechny evropské jazyky a prioritně se zaměřuje na obory profesní a odborné přípravy (kterým se věnuje více než polovina účastníků)“. Účastníci kladně hodnotí praktické výsledky této aktivity. Zapojení do projektů Lingua mělo na žáky pozitivní vliv. K tomuto závěru vede zejména skutečnost, že 98 % dotazovaných účastníků tvrdilo, že je práce na projektu motivovala k dalšímu studiu. Podle 75 % dotázaných účastníků dosáhli žáci pokroku i v porozumění promluvě v cizím jazyce a ústním vyjadřování. Začlenění mobility do souvislého kontextu výuky zcela zřejmě pomáhá zvýšit úroveň výkonu žáků, a tedy i kvalitu jejich přípravy.

Obr. 6.5: Společné projekty jazykového vzdělávání



4. NOVÉ INICIATIVY NA PODPORU OSVOJOVÁNÍ CIZÍCH JAZYKŮ

Aktivity programu Socrates a Leonardo samozřejmě nepředstavují jedinou formu podpory, kterou Komise výuce a osvojování cizích jazyků věnuje. Tento oddíl uvádí několik příkladů nedávných iniciativ, na jejichž realizaci se Komise rovněž podílela.

4.1. BÍLÁ KNIHA ‚VYUČOVÁNÍ A UČENÍ. CESTA K UČÍCÍ SE SPOLEČNOSTI‘

V mnoha zemích je zcela běžné, že většina obyvatelstva dovede mluvit třemi jazyky. V Evropské unii mohou takoví lidé plně využívat výhod, které plynou ze statutu občana Evropské unie a jednotného trhu. Mohou se snáze stěhovat z jedné země do druhé za vzděláváním, prací nebo z jiných důvodů. Jejich jazykové dovednosti vzbuzují zájem zaměstnavatelů.

Evropská komise si přeje, aby z těchto výhod mohl těžit každý občan. Ve své Bílé knize z roku 1995, 'Vyučování a učení. Cesta k učící se společnosti', stanovila, že jedním z cílů je pomoci všem občanům EU, aby ovládali tři evropské jazyky.

Bílá kniha se zabývá osvojováním jazyků v kterémkoli věku. Klade důraz na nové myšlenky a nejlepší postupy. Bílá kniha navrhla, aby se na nejosvědčenější postupy upozornilo udělováním evropské značky, a tento záměr se v současné době realizuje (viz níže).

Bílá kniha rovněž souvisela s významnými vývojovými trendy v těchto oblastech: osvojování jazyků 'od raného věku' na úrovni preprimárního a primárního vzdělávání; studium jiných předmětů v cizím jazyce; vícejazyčné porozumění (mezi lidmi, kteří mluví různými jazyky); kvalita programů a učebních materiálů v oblasti studia jazyků; výměna informací. Tyto iniciativy se částečně financovaly v rámci aktivit Socrates/Lingua a programu Leonardo da Vinci.

4.2. EVROPSKÁ ZNAČKA PRO INOVACE V OBLASTI VÝUKY A OSVOJOVÁNÍ CIZÍCH JAZYKŮ

Tato iniciativa si klade za cíl podnítit zájem o studium jazyků tím, že upozorní na inovační projekty v oblasti osvojování jazyků na všech stupních vzdělávání a přípravy od preprimárního vzdělávání až po vzdělávání dospělých. První značky byly uděleny v roce 1998 – pilotním roce realizace programu. Zástupci vybraných projektů byli poté pozváni na evropské setkání do Bruselu, kde prezentovali svou práci. Po úspěšném průběhu pilotního roku všechny země zapojené do programu souhlasily s tím, že by se v udělování značky mělo pokračovat a že by se tato iniciativa měla dále rozvíjet.

Tuto aktivitu koordinuje Evropská komise, ale je řízena decentralizovaně na úrovni členských států, k nimž se připojily i Norsko a Island. V jednotlivých členských státech udělují značku poroty v souladu s kritérii schválenými na evropské úrovni a s dalšími kritérii stanovenými v dané zemi. Získat ji může jakákoli iniciativa v oblasti výuky a studia jazyků bez ohledu na to, která organizace ji realizuje. Úspěšní žadatelé mohou značku a příslušné logo uvádět ve svých propagačních materiálech a označovat jimi své budovy.

4.3. OSVOJOVÁNÍ JAZYKŮ OD RANÉHO VĚKU

Naděje na vytvoření Evropy občanů, kteří ovládají několik jazyků, se značně zvýší, pokud budou mít občané přístup ke studiu jazyků již v primární škole nebo ještě dříve. V září 1997 se v Lucembursku konala konference odborníků a osob, které přijímají příslušná rozhodnutí, 'Osvojování jazyků od raného věku a během celého života'. Ministři školství členských států Evropské unie následně přijali usnesení (98/C/1), v němž vyzvali členské státy, aby podporovaly výuku jazyků od raného věku a evropskou spolupráci mezi školami, které takovou výuku zajišťují.

Komise přispěla k vypracování publikace nazvané 'Cizí jazyky v primárním a preprimárním vzdělávání: kontext a výsledky' ⁽²²⁾. Byla vydána v angličtině, francouzštině a němčině, vychází z analýzy stávajících projektů a vymezuje podmínky úspěšného osvojování cizích jazyků od raného věku. Je určena hlavně osobám, které mají odpovědnost za koncipování politik, za organizační zajišťování a praktickou realizaci výuky cizích jazyků na úrovni primárního nebo preprimárního vzdělávání.

⁽²²⁾ Blondin, 1998.

4.4. STUDIUM DALŠÍCH PŘEDMĚTŮ V CIZÍM JAZYCE

Výborný způsob, jak docílit pokroku v osvojování cizího jazyka, spočívá v jeho používání za určitým účelem, takže se jazyk stává spíše nástrojem než cílem sám o sobě. Koneckonců právě tak využíváme vlastní jazyk. Integrované osvojování obsahu a jazyka (*Content and Language Integrated Learning – CLIL*) znamená, že výuka určitého předmětu (například zeměpisu nebo přírodních věd) probíhá v cizím jazyce. Komise přispěla k vytvoření sítě ‚Euroclit‘, která sdružuje učitele v praxi, výzkumné pracovníky, pedagogy vzdělávající učitele a další strany zainteresované na studiu jiných předmětů prostřednictvím cizího jazyka. Síť pravidelně vydává bulletiny se specifickým tematickým zaměřením a má vlastní internetové stránky ⁽²³⁾ včetně databanky materiálů, kalendáře akcí a diskusního fóra, které je určeno mimo jiné učitelům a jazykovým asistentům.

4.5. SCHOPNOST ROZUMĚT VĚTŠÍMU POČTU JAZYKŮ

Zpravidla je mnohem snazší naučit se porozumět promluvě v cizím jazyce než tímto jazykem plynne hovořit. To platí zejména v případech, kdy jsou jazyky z historických důvodů příbuzné, například nizozemština s němčinou nebo italština se španělštinou. Komunikace na evropské a mezinárodní úrovni se může podstatně zkvalitnit, pokud se více lidí naučí rozumět jiným jazykům. Lidé, kteří se zapojí do vícejazyčného rozhovoru nebo korespondence, tak mohou mluvit nebo psát vlastním jazykem a druzí jim přitom budou do značné míry rozumět. Vysoká úroveň porozumění promluvě nebo čtenému textu také zpravidla znamená další krok na cestě k plynnému ústnímu projevu.

V roce 1997 se v Bruselu konal pod záštitou Komise seminář, který se zaměřil na problematiku porozumění většímu počtu jazyků v Evropě ⁽²⁴⁾. Komise podpořila vytvoření internetových stránek, které by usnadnily výměnu informací a další vývoj v této oblasti ⁽²⁵⁾. Cílem této iniciativy je umožnit co největšímu počtu občanů Evropy, aby si navzájem rozuměli a docházelo mezi nimi k interakci, i když budou komunikovat ve vlastním jazyce. Tato myšlenka představuje realistickou alternativu dorozumění v Evropské unii, která se vyznačuje takovou rozmanitostí jazyků.

4.6. UKAZATELE A SYSTÉMY KVALITY

V rámci těchto iniciativ byla vytvořena i příručka kvality, která umožňuje hodnocení a koncipování programů výuky nebo studia jazyků a učebních materiálů. Tato příručka má zejména zlepšit informovanost o konceptu kvality v moderní výuce a studiu cizích jazyků a sloužit jako podklad pro subjekty, které vytvářejí učební materiály a programy, učitele a školitele, vydavatelství, subjekty zodpovědné za podobu kursů atd., nebo aktivity těchto aktérů stimulovat. Měla by také pomoci pedagogům vzdělávajícím učitele nebo vedoucím projektů navrhovat a hodnotit kurzy, revidovat studijní a učební materiály atd. Příručka se vydává na CD-ROM a slouží osobám, které metody a materiály koncipují, i těm, kdo je používají ⁽²⁶⁾.

⁽²³⁾ <http://www.euroclit.net>.

⁽²⁴⁾ Shrnutí určené akademickým kruhům poskytuje *Centre de Recherche en Ingénierie Multilingue* v Paříži, 2 rue de Lille, F-75343 PARIS (e-mail: crim@inalco.fr).

⁽²⁵⁾ <http://crim.inalco.fr/recomu/>.

⁽²⁶⁾ Informace o příručce jsou k dispozici na <http://europa.eu.int/comm/education/languages/lang/teaching.html>

4.7. VÝMĚNA INFORMACÍ

Komise dotuje vytváření Lingu@netEuropa, virtuálního informačního centra pro výuku a studium cizích jazyků. Na této iniciativě se podílí 10 zemí ⁽²⁷⁾.

Lingu@netEuropa bude poskytovat užitečné informace – nejprve učitelům, školitelům a subjektům, které koncipují politiku – a později i všem studentům jazyků obecně. Bude zahrnovat i odkazy na on-line zdroje informací osvědčené kvality jak v Evropě, tak i mimo ni. Zpřístupní jedinečný soubor podkladů – od autentických učebních materiálů a podrobných informací o konferencích a dalších akcích až po dokumenty politické povahy, koncepce, plány a bibliografické rešerše.

Stránky budou vícejazyčné – nejprve budou spuštěny čtyři jazykové verze (anglická, nizozemská, francouzská a německá). Vytváří se dostupné společné informační rozhraní i napojení na další příslušné servery. Otázky, které souvisejí s ověřováním kvality, se budou řešit prostřednictvím odborných konzultací a interakcí s uživateli.

4.8. MEZINÁRODNÍ SPOLUPRÁCE

Evropská komise si velmi dobře uvědomuje, jak mohou k realizaci příslušných aktivit přispět i další organizace, které působí v oblasti výuky a studia jazyků. Pravidelně spolupracuje s národními i mezinárodními asociacemi učitelů či institucí a s mezinárodními organizacemi, například s UNESCO. Úzce spolupracuje zejména s Radou Evropy, která (kromě dalších aktivit) podporuje výuku a osvojování jazyků ve všech svých jednačtyřiceti členských státech. Komise například aktivně podporuje využívání Společného evropského referenčního rámce pro jazyky ve svých projektech. Tuto příručku, která se zabývá výukou, osvojováním a hodnocením cizích jazyků, vytvořila právě Rada Evropy.

4.9 EVROPSKÝ ROK JAZYKŮ 2001

Jako příklad spolupráce s Radou Evropy může sloužit Evropský rok jazyků 2001 – roční oslava jazykového bohatství Evropy. Tato iniciativa si klade za cíl vést každého občana k tomu, aby se učil a používal cizí jazyky, a její obecné poselství můžeme vyjádřit tak, že osvojování jazyků otevírá cestu ke světu a každý je schopen se jazyk naučit.

⁽²⁷⁾ Prototyp je již přístupný na: www.linguanet-europa.org.

PŘÍLOHA

Hlavní statistické údaje o aktivitě A programu Lingua (programy spolupráce mezi institucemi, které vzdělávají učitele jazyků)

	Původní program Lingua					Podprogram Lingua programu Socrates				
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Počet podaných žádostí		51	62	39	42	56	45	76	68	50
Počet přijatých projektů		12	25	32	38	43	31	38	40	33
Počet institucí, které se zapojily do přijatých projektů		40	110	130	178	231	200	260	260	219
Průměrný počet institucí zapojených do jednoho projektu		3,3	4,4	4,06	4,7	5,4	6,5	6,8	6,5	6,6
Roční rozpočet (v mil. ECU/EUR)		0,3	1,5	2,0	2,26	3,00	3,00	3,25	3,25	3,25
Průměrná výše grantu na projekt			57 240	59 369	58 866	69 000	93 500	85 172	80 625	100 606

Pramen: Evropská komise.

Hlavní statistické údaje o aktivitě B programu Lingua (stipendia pro učitele jazyků na absolvování dalšího vzdělávání)

ROZPOČET A ÚČASTNÍCI

	Původní program Lingua					Podprogram Lingua programu Socrates					Celkem Socrates/Lingua
	1990	1991	1992	1993	1994	1995 ⁽²⁸⁾	1996	1997	1998	1999	
Roční rozpočet (v mil. ECU/EUR)		-	5,6	6,5	8,0	8,8	8,8	6,8	7,1	7,5	39,0
Účastníci		516	5 257	6 037	6 802	7 867	7 790	5 684	6 500*	6 800*	34 641*

Pramen: Evropská komise.

* Odhad

Hlavní statistické údaje o aktivitě C podprogramu Lingua (asistentské stáže Lingua pro studenty učitelství cizích jazyků)

ROZPOČET A ÚČASTNÍCI

	Podprogram Lingua programu Socrates					Celkem
	1995**	1996	1997	1998	1999	
Roční rozpočet (v mil. ECU/EUR)	1,0	2,9	2,5	2,9	3,9	13,2
Účastníci	201	507	582	650*	875*	2 815*

Pramen: Evropská komise.

* Odhad

** Pilotní rok

Hlavní statistické údaje o aktivitě D programu Lingua (vytváření pedagogických nástrojů pro studium a výuku jazyků a hodnocení jazykových dovedností)

	Původní program Lingua					Podprogram Lingua programu Socrates				
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Počet podaných návrhů projektů		58	52	93	78	162	111	93	76	100
Počet PŘIJATÝCH projektů		17	23	43	46	51	43	41	31	41
Počet institucí, které se do realizace projektů zapojily							238	220	176	263
Celkový počet institucí, které se zapojily do alespoň jednoho projektu							5,5	5,4	5,7	6,4
Roční rozpočet (v milionech ECU/EUR)		0,55	0,99	3,28	3,79	4,2	5,4	3,5	3	3,85

Pramen: Evropská komise.

Hlavní statistické údaje o aktivitě E programu Lingua (společné vzdělávací projekty na podporu osvojování jazyků)

	Původní program Lingua					Podprogram Lingua programu Socrates				
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Počet žáků, kteří v rámci projektu absolvovali pobyt v zahraničí		18 057	23 053	29 979	31 670	32 466	29 840	25 592		
Počet učitelů, kteří v rámci projektu absolvovali pobyt v zahraničí		1 852	2 435	3 334	3 534	3 693	3 537	3 025		
Počet žáků a učitelů, kteří v rámci projektu absolvovali pobyt v zahraničí		19 909	25 488	33 313	35 204	36 159	33 377	28 617		

Pramen: Evropská komise.

⁽²⁸⁾ V případě aktivity B, C a E se údaje vztahují na školní roky, tj. období od srpna do července následujícího kalendářního roku.

SHRnutí A Závěry

Počátky výuky cizích jazyků, jak ji vymezuje tato studie, můžeme vysledovat do 18. století. Ale až o století později v době průmyslové revoluce a následného rozmachu mezinárodního obchodu se výuka cizích jazyků stala nedílnou součástí všeobecného sekundárního vzdělávání. K dalšímu podstatnému rozšíření studia cizích jazyků došlo v období po druhé světové válce a tento vývoj probíhá ještě rychleji od 80. let 20. století. V západní Evropě byl kontext jazykové výuky dán vytvořením Evropské unie a souvisejícím růstem poptávky po občanech Evropy, kteří ovládají několik jazyků a dovedou využívat ke svému prospěchu práva na volný pohyb osob, zboží a služeb po území EU. Situace výuky cizích jazyků ve střední a východní Evropě, v níž po celá desetiletí dominovala ruština, se v 90. letech 20. století radikálně změnila po významných politických událostech a v kontextu evropské integrace. Hlavní změna spočívala v diverzifikaci škály vyučovaných jazyků. Tento vývoj provázelo celoevropské přehodnocení postavení, které v jednotlivých školských systémech zaujmají menšinové/regionální jazyky i jazyky stále většího počtu přistěhovalců z nečlenských států EU.

Nová poptávka po větší míře jazykové a mezikulturní kompetence ovlivnila vzdělávací politiky všech zemí zařazených do studie a vedla k realizaci řady aktivit Společenství. Dosud má vliv na podobu vzdělávacích programů, učebních plánů a učebních osnov. Podnítila nárůst poptávky po větším počtu kvalifikovanějších učitelů na všech úrovních vzdělávání. Stále větší důraz, který se klade na osvojování jazykových dovedností, se projevuje v tom, že je tato výuka stále častěji povinná, jazyky se vyučují od raného věku nebo se alespoň již velmi malým žákům předávají základní poznatky o jiných jazycích a kulturách, na výuku cizích jazyků se vymezuje větší časová dotace a rozšiřuje se nabídka vyučovaných jazyků. Všechny tyto strategie do různé míry utvářely vzdělávací politiky příslušných zemí a vždy si kladly za cíl podpořit komunikaci a vzájemné porozumění mezi občany, kteří pocházejí z odlišných jazykových a kulturních prostředí.

EVROPA: PROSTOR JAZYKOVÉ A KULTURNÍ ROZMANITOSTI

Pestrá směsice jazyků a kultur na evropském kontinentu, kterou se zabývá kapitola 1, představuje hodnotu, kterou se všechny zkoumané země jednoznačně zavázaly chránit a podporovat prostřednictvím svých školských systémů. Existence více než 40 autochtonních jazyků a jejich aktivní uplatňování v různých školských systémech nade vše pochybnost svědčí o snaze příslušných zemí chránit jazykové dědictví Evropy. Přístupy všech těchto zemí ke vzdělávání vycházejí z dominantního postavení úředního jazyka (jazyků) státu. Všichni žáci jsou vedeni k tomu, aby si tyto jazyky osvojili, ale školské systémy současně nabízejí žákům, jejichž mateřštinou je jiný jazyk, řadu příležitostí uchovat si a upevňovat jeho znalost.

PODPORA MENŠINOVÝCH JAZYKŮ: OD ZAŘAZENÍ DO OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ AŽ PO METODU ÚPLNÉHO KULTURNÍHO ZAČLENĚNÍ

Zdá se, že kromě úředních jazyků státu je po organizační stránce nejlépe zajištěna výuka menšinových/regionálních jazyků. Různé evropské instituce v průběhu posledních dvou desetiletí publikovaly množství studií, dokumentů a doporučení, v nichž vyzývaly jednotlivé země k tomu, aby zpřístupnily vzdělávání nebo část vzdělávání v regionálních nebo menšinových jazycích, které používá jejich obyvatelstvo. Díky tomu se dnes všechny příslušné země snaží zavést tento typ výuky do škol, jež předloží příslušnou žádost, za

předpokladu, že počet zainteresovaných žáků považují za dostatečný. Za určitých okolností musí školy doložit, že disponují dostatečnými finančními prostředky a/nebo počtem kvalifikovaných učitelů.

Rozlišujeme tři rozdílné přístupy k podpoře menšinových/regionálních jazyků: (i) metodu úplného kulturního začlenění, kdy je menšinový/regionální jazyk jediným vyučovacím jazykem a úřední jazyk státu se vyučuje jako předmět; (ii) metodu částečného kulturního začlenění, kdy se jako vyučovací jazyk používá jak menšinový/regionální jazyk, tak i úřední jazyk státu; (iii) další podpůrná opatření (většinou se menšinový/regionální jazyk vyučuje jako předmět).

Jednotlivé regiony často žákům nabízejí všechny tři alternativy, i když je nutně nezajišťují na všech úrovních vzdělávání nebo ve všech školách. Protože v těchto regionech zároveň působí školy, v nichž je jediným vyučovacím jazykem úřední jazyk státu, mohou si rodiče vybírat z široké škály možností ty, které by odpovídaly potřebám a aspiracím jejich dětí. Pouze několik málo regionů předepisuje, aby se všichni žáci vzdělávali v menšinovém jazyce v rámci programu částečného nebo úplného kulturního začlenění.

RÚZNÉ PŘÍSTUPY K PODPOŘE INTEGRACE CIZOJAZYČNÝCH DĚTÍ

Přístup k integraci cizojazyčných žáků do běžného školského systému se v posledních letech podstatně změnil. Tyto změny vyvolal jednak volný pohyb po území EU, jednak silící vlna imigrace ze zemí, které nejsou členy EU. V minulosti se příslušná opatření zaměřovala pouze na děti pocházející z jazykových a kulturních prostředí, která se odlišovala od jazykového a kulturního zázemí většinové populace. Cílem opatření byla co nejúplnější integrace těchto dětí do běžných tříd. V poslední době se však příslušné země přiklánějí k modelu mezikulturní výchovy, která vychází z podpory vzájemného respektu, z informovanosti o jiných kulturách a ze znalosti jiných kultur a snaží se obohatit vzdělávací zkušenosti všech žáků bez ohledu na jazykové či kulturní prostředí, z něhož pocházejí.

Podpora úředního jazyka (jazyků) země pobytu zůstává hlavním cílem opatření zaměřených na cizojazyčné žáky, ale jednotlivé země zastávají odlišné názory na to, jak by tohoto cíle mělo být nejspíše dosaženo. Většina zkoumaných zemí preferuje okamžitou integraci těchto dětí do běžného školského systému, v němž výuka probíhá v úředním jazyce státu nebo v jiném z úředních jazyků. Ve většině případů škola podporuje žáky v jejich úsilí osvojit si vyučovací jazyk a poskytuje jim doplňkovou výuku daného jazyka. Několik zemí je však toho názoru, že samotný kontakt s tímto jazykem ve školním prostředí stačí k tomu, aby žáci dosáhli nezbytné úrovně ovládnutí jazyka. V případě potřeby musí žáci a jejich rodiče sami hledat další pomoc. Jiná skupina zemí ve snaze vyjít vstříc potřebám cizojazyčných žáků zvolila odlišný přístup. Tyto země cizojazyčné žáky nejprve zařazují do oddělených přípravných tříd. Žáci v nich obvykle stráví jeden až tři roky, během nichž se připravují na přestup do běžných tříd. I po přestupu se jim dostává soustavné podpory při osvojování vyučovacímho jazyka.

Snaha chránit a upevňovat znalost rodného jazyka a kultury žáků je další významný faktor, který utváří školskou politiku zaměřenou na žáky, jejichž mateřštinou je cizí jazyk. Zatímco v minulosti tyto snahy motivovalo přání usnadnit jejich případný návrat do domovské země, dnes vycházejí z poznatku, že školní docházka a socializace žáků probíhá snáze, pokud mají děti bezprostřednější vztah k vlastní etnické a kulturní identitě, jejíž nedílnou součástí je i rodný jazyk. Odpovědnost za podporování znalosti mateřského jazyka žáků může spočívat na hostitelské zemi, vycházet z bilaterálních dohod se zemí původu nebo být svěřena místní komunitě, která mluví daným jazykem.

INTENZIVNĚJŠÍ VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ BĚHEM ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

ZAHÁJENÍ VÝUKY V RANĚJŠÍM VĚKU, DVA POVINNÉ CIZÍ JAZYKY A MOŽNOST SPECIALIZACE

Jak ukazuje kapitola 3, začínají se žáci ve většině zkoumaných zemí učit první povinný cizí jazyk ve věku 8–11 let. Mimoto se v převážné většině zemí ESVO/EHP a kandidátských zemí (ale pouze v polovině zemí EU) v určitém okamžiku povinného vzdělávání zahajuje povinná výuka druhého cizího jazyka. Zejména v 90. letech zavedlo mnoho zemí povinnou výuku cizího jazyka na primární úrovni nebo snížilo věk zahájení jeho výuky. Určitý počet zemí, které nevyžadují, aby se všichni žáci učili dva povinné cizí jazyky, zařazuje alespoň jeden cizí jazyk do nabídky povinně volitelných předmětů.

Snaha zajistit v rámci školského systému kontakt s cizími jazyky v časnějším věku se realizuje prostřednictvím dvou strategií, které se zpravidla uplatňují na těch stupních školního vzdělávání, na nichž výuka cizích jazyků není pro všechny žáky povinná. První z nich spočívá v realizaci pilotních projektů, které organizují a financují ministerstva školství. Tyto projekty se zaměřují převážně na preprimární a primární úroveň. Druhá strategie vychází z autonomie, jež školám v několika zemích umožňuje samostatně vytvářet vlastní učební plány. Tato strategie se snaží docílit toho, aby školy všem žákům nabízely výuku cizího jazyka jako povinného nebo povinně volitelného předmětu.

Na vyšší sekundární úrovni může výuka cizích jazyků v jednotlivých typech vzdělávání nebo zvolených oborech či zaměřeních probíhat odlišně. Žáci mohou studovat větší počet jazyků, než ukládá povinný rozsah jazykové výuky, nebo se na jejich studium dokonce specializovat, pokud si zvolí specializaci 'cizí jazyky'. Ve všech zemích střední a východní Evropy existují školy, které se na výuku cizích jazyků specializují. Ve většině případů je přijetí do tohoto typu škol podmíněno složením přijímací zkoušky. Tyto školy najdeme i v přibližně polovině zemí EU; na rozdíl od kandidátských zemí nemusí uchazeči skládat přijímací zkoušku.

ŠIROKÁ ŠKÁLA NABÍZENÝCH JAZYKŮ, ALE OMEZENÝ VÝBĚR

Ve většině zemí vzdělávací programy a učební plány obsahují seznam cizích jazyků, z nichž si žáci mohou vybírat. Zpravidla nabízejí dva až šest jazyků (angličtinu, francouzštinu, němčinu, španělštinu, italštinu, nizozemštinu). Snaha zpestřit nabídku se zintenzívnila v 90. letech 20. století. V praxi však jen málo škol poskytuje výuku všech jazyků uvedených ve výše zmíněných dokumentech. Významnou roli zde hraje i to, že si žáci v mnoha zemích nemohou vybrat první – a někdy dokonce ani druhý – povinný cizí jazyk. Ve většině takových případů se musí povinně učit angličtinu.

Dostupné statistiky o počtech žáků, kteří se učí jednotlivé cizí jazyky, ukazují, že nejvíce studovaným jazykem na úrovni primárního i sekundárního vzdělávání je všeobecně angličtina. Největší procento žáků, kteří se učí angličtinu, nacházíme především v zemích EU. Pouze v několika zemích je na prvním místě francouzština nebo němčina, i když se jeden z těchto jazyků v zemích EU často vyučuje jako druhý jazyk. V zemích střední a východní Evropy je druhým povinným jazykem nejčastěji ruština, němčina nebo angličtina.

Hlavním důvodem, který v některých zemích vede tvůrce politiky k tomu, že předepisují první cizí jazyk, je globalizace ekonomiky a s ní související nutnost ovládat mezinárodně uznávaný dorozumívací jazyk. Tento cíl je však v rozporu se snahou zachovat a podporovat diverzifikaci škály jazyků, které se občané Evropy učí. Za daných okolností mohou příslušné orgány tyto protichůdné cíle sladit například tak, že předepíše druhý povinný cizí jazyk, který

musí studovat všichni žáci. Tato strategie však vyžaduje, abychom prostřednictvím intenzivnějšího uplatňování příslušných politik přesvědčili evropské žáky o prospěšnosti studia méně populárních jazyků.

VĚTŠÍ ČASOVÉ DOTACE CIZÍCH JAZYKŮ NA VŠECH STUPNÍCH ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Počet vyučovacích hodin týdně věnovaných výuce prvního povinného cizího jazyka se zpravidla zvyšuje mezi věkem zahájení výuky a počátkem sekundárního vzdělávání, které navazuje na povinné vzdělávání. Tomuto vyučovacímu předmětu se obvykle přidělují tři nebo čtyři hodiny týdně, ale během prvních let výuky je tato hodinová dotace často poněkud nižší.

Další organizační charakteristiky svědčí o tom, že se cizí jazyk stává hlavním vyučovacím předmětem až na úrovni sekundárního vzdělávání. Během školního vzdělávání tak časová dotace cizích jazyků v poměru k časové dotaci dvou základních vyučovacích předmětů v učebním plánu (mateřského jazyka a matematiky) neustále roste. U žáků ve věku 10 let je počet hodin přidělených cizím jazykům nižší než hodinová dotace matematiky a mateřského jazyka. U žáků ve věku 16 let je tomu naopak: časová dotace cizích jazyků je stejná nebo vyšší než časová dotace zmíněných dvou předmětů.

Důvodem pro zahájení výuky cizích jazyků ve stále časnější fázi školního vzdělávání je bezpochyby snaha zajistit, aby všichni mladí lidé cizí jazyky skutečně ovládali. Pokud orgány školské správy zajistí, aby jazyky ve vzdělávacích programech a učebních plánech zaujímaly významnější postavení již od počátku školního vzdělávání, zvýší se pravděpodobnost, že bude jejich úsilí v tomto ohledu úspěšné.

VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ, KTERÉ ODPOVÍDÁ NOVÝM POŽADAVKŮM

VYŠŠÍ POPTÁVKA PO UČITELÍCH, ZEJMÉNA NA PRIMÁRNÍ ÚROVNI

Většina zemí je toho názoru, že je nutné zahájit výuku cizích jazyků v co nejranějším věku, což pochopitelně ovlivňuje politiky vzdělávání učitelů, kteří mají na starosti výuku na prvních stupních školního vzdělávání. V těch zemích, v nichž má výuka cizích jazyků dlouholetou tradici, je na všech úrovních vzdělávání dostatek učitelů cizích jazyků. Naproti tomu v zemích, které výuku cizích jazyků do škol zavedly v nedávné době, se musí jejich počet zvýšit.

Nedostatek učitelů často představuje naléhavý problém v kandidátských zemích, které při jejich náboru uplatňují různá nouzová řešení této situace a současně reformují studijní programy učitelství. Ve většině z těchto zemí je vhodným uchazečem každý člen sboru, který je schopen jazyk vyučovat (tj. absolvoval minimální jazykovou a pedagogickou přípravu).

TENDENCE ZAMĚSTNÁVAT STÁLE KVALIFIKOVANĚJŠÍ UČITELE

V současné době ve všech zemích probíhá významná diskuse o tom, zda by se první seznámení s cizím jazykem mělo pojímat prostě jako první kontakt s jazykem, nebo zda by mělo představovat součást specializované výuky. Typ učitele, který se tohoto úkolu ujímá, proto závisí na zvolené alternativě.

Analýza v kapitole 4 ukazuje, že na úrovni primárního vzdělávání nejčastěji působí učitelé, kteří vyučují všechny předměty v učebním plánu a/nebo učitelé s předmětovou aprobací pro výuku cílového cizího jazyka.

Cizí jazyky se postupně stávají součástí souboru povinných předmětů ve studijních programech, které uskutečňují instituce odpovědné za vzdělávání učitelů primárních škol.

V některých případech tyto instituce rovněž nabízejí moduly nebo specializaci na výuku cizích jazyků na primární úrovni, což dokazuje, že specializované pedagogické instituce se ujmají úkolu připravovat učitele schopné vyučovat cizí jazyky.

V případě počátečního vzdělávání učitelů cizích jazyků, kteří působí na sekundární úrovni, jsou problémy odlišné. Ve většině zemí na této úrovni vzdělávání zpravidla působí učitelé s příslušnou předmětovou aprobací, i když v některých případech mohou vyučovat i jiné předměty – zejména na nižší sekundární úrovni.

Pokud jde o sekundární úroveň vzdělávání, orgány školské správy ve většině zemí nemusí čelit stejným problémům s náborem a nedostatkem učitelů jako na primární úrovni. Instituce, které připravují příslušné učitele, se proto více soustředí na zajištění vzdělávání, které budoucím učitelům umožní dosáhnout dostatečné úrovně ovládnutí cizího jazyka a osvojení didaktických dovedností, které jsou potřebné pro jeho výuku.

OTEVŘENOST VŮČI INOVACÍM V UČEBNÍCH OSNOVÁCH

Aby učitelé dokázali poskytovat výuku, kterou předepisují učební osnovy pro primární a sekundární úroveň (srov. kapitola 5), musí si osvojit nové vědomosti a rozvinout nové didaktické dovednosti. Dnes již nestačí, aby učitelé cizích jazyků pouze ovládali cílový jazyk a znali související kulturní aspekty. Očekává se od nich, že budou také obeznámeni se zemí nebo zeměmi, v nichž se daným jazykem mluví, a schopni vnímat všechny aspekty a podtext komunikace, která spočívá v interakci mezi kulturou žáků a kulturou daného cizojazyčného společenství. Aby tyto poznatky dokázali žákům předat, musí se učitelé rovněž naučit uplatňovat vyučovací metody, které podněcují komunikaci a seznámí žáky s kulturními a mezikulturními aspekty osvojování cizího jazyka. Konečně musí být učitelé schopni předat všechny tyto poznatky mladým lidem, a proto musí být důkladně obeznámeni s psychologickými a pedagogickými mechanismy, jež se podílejí na osvojování cizího jazyka.

Příprava budoucí učitelů cizích jazyků, kteří budou působit na úrovni primárního vzdělávání, proto dnes zahrnuje i psychologii jazyka. Nově klade důraz i na mezikulturní aspekty, které jsou součástí moderních učebních osnov. Ve velké většině zemí doplňuje a dotváří přípravu budoucích učitelů cizích jazyků, kteří působí na úrovni sekundárního vzdělávání, studium lingvistiky, kultury, literatury a historie země nebo zemí, v nichž se mluví cílovým jazykem. V některých případech jejich příprava dokonce zahrnuje srovnávací analýzu příslušných jazyků a kultur.

KLÍČOVÁ ROLE DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ZAVÁDĚNÍ DIDAKTICKÝCH INOVACÍ

Zdá se, že oblast dalšího vzdělávání se z tohoto hlediska vyvíjí ještě dynamičtěji než počáteční vzdělávání učitelů a uplatňuje se v ní širší škála inovací. Ve všech zemích mají učitelé k dispozici řadu možností dalšího vzdělávání, i když jsou tyto kursy často nepovinné. Celá řada různých soukromých a veřejných organizací učitelům umožňuje, aby se zdokonalili v příslušném jazyce, získali aktuální poznatky o výsledcích výzkumu v oblasti didaktiky cizích jazyků a naučili se uplatňovat nové metody a přístupy, které prosazují učební osnovy.

V oblasti dalšího vzdělávání učitelů mají ministerstva, vzdělávací instituce a vysoké školy koordinační a propagační roli. Možnosti zavést tento typ vzdělávání v širším měřítku jsou však omezené, protože účast v kursech je dobrovolná.

Další vzdělávání představuje klíčový prvek opatření, která realizují orgány školské správy ve snaze zajistit, aby se nové požadavky a priority učebních osnov v praxi uplatňovaly. O jeho důležitosti svědčí i fakt, že většina učitelů, kteří dnes v Evropě vyučují, získala své počáteční vzdělání před více než 20 lety. Mnoho učitelů se původně naučilo používat tradičnější

vyučovací metody, které dnes musí opustit. Úspěšnost uplatňování nových didaktických přístupů proto do značné míry závisí na kvalitě a dostupnosti dalšího vzdělávání učitelů. V zemích, v nichž toto vzdělávání není povinné, by příslušné orgány měly přemýšlet o strategiích, které by vedly k co největšímu zapojení učitelů do aktivit dalšího vzdělávání.

KOMUNIKACE A OTEVŘENOST VŮČI ODLIŠNÝM KULTURÁM: PRIORITNÍ CÍLE UČEBNÍCH OSNOV PRO CIZÍ JAZYKY

TVORBA UČEBNÍCH OSNOV PRO CIZÍ JAZYKY: ODPOVĚDNOST ÚSTŘEDNÍCH SPRÁVNÍCH ORGÁNŮ

Ve většině evropských zemí zřizují orgány odpovědné za koncipování učebních osnov pracovní skupiny ad hoc jmenované ministerstvem školství, které pracují pod jeho dohledem. V některých zemích působí stálé orgány podřízené ministerstvu. Pouze dvě země svěřují přípravu učebních osnov subjektu, který je na ministerstvu nezávislý.

Téměř všechny učební osnovy používané ve školním roce 1998/99 byly vytvořeny během posledního desetiletí. Zvláště země střední a východní Evropy používají učební osnovy vytvořené ve velmi nedávné době díky změnám jejich školských systémů, které následovaly po významných politických událostech 90. let. Rozhodnutí rozšířit povinnou výuku cizího jazyka do všech škol mimoto téměř vždy provázelo vydání nových učebních osnov.

KOMUNIKATIVNÍ PŘÍSTUP JAKO ZÁKLADNÍ PRINCIP VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ VE ŠKOLÁCH

Srovnávací analýza učebních osnov prezentovaná v kapitole 4 ukazuje, že základní cíle výuky cizích jazyků a hlavní didaktické přístupy jsou ve všech zemích stejné. Všechny učební osnovy explicitně nebo implicitně zmiňují komunikativní přístup. Prvořadým cílem je umožnit studujícím, aby komunikovali a vyjadřovali se v cizím jazyce. Všechny učební osnovy proto kladou důraz na cíle a obsah výuky, které souvisejí s komunikací, a formulují je ve vztahu ke čtyřem oblastem zručnosti v jazyce, jež jsou známy jako čtyři základní jazykové dovednosti: poslech s porozuměním, čtení, ústní projev a písemný projev. Ve většině případů učební osnovy považují tyto čtyři dovednosti za stejně důležité. Některé země však kladou důraz na audioorální dovednosti (ústní projev a poslech s porozuměním), které se někdy spojují s dovednostmi potřebnými pro čtení cizojazyčných textů. Znalost gramatiky se zpravidla pokládá za prostředek k dosažení zručnosti v komunikaci. Role a důležitost gramatiky je tak podřízena cílům, jež souvisejí s komunikací. Jediné rozdíly zjištěné mezi jednotlivými zeměmi spočívají především v tom, do jaké míry je osvojování gramatiky podřízeno komunikativním cílům. Některé učební osnovy proto explicitně nevymezují žádné cíle, které by se týkaly osvojování gramatiky, a stanoví pouze komunikativní cíle, jež implicitně vyžadují dosažení určité úrovně zručnosti v gramatice. Jiné učební osnovy naproti tomu jasně vymezují cíle v oblasti gramatiky nebo dokonce obsahují seznamy gramatických jevů, které se musí vyučovat.

KULTURNÍ ASPEKTY: VÝZNAMNÁ DIMENZE VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ

Kromě komunikačních dovedností musí výuka cizích jazyků – podle téměř všech učebních osnov – žákům také umožnit, aby lépe poznali příslušnou jazykovou komunitu a dosáhli hlubšího porozumění lidem, kteří daným cizím jazykem mluví, jejich zvykům a životnímu stylu. Tyto cíle vyjádřené jako otevřenost vůči jiným kulturám, jdou často ruku v ruce se snahou přimět žáky, aby samostatně přemýšleli o vlastní kultuře.

Mnohé učební osnovy rovněž vymezují cíle, které se týkají dosažení určité míry nezávislosti v osvojování cizího jazyka a – z ještě obecnějšího hlediska – celkového osobního rozvoje žáků. Několik učebních osnov zdůrazňuje, že osvojování jednoho nebo více dalších jazyků je příslibem obohacení osobního a profesního života.

KOMUNIKATIVNÍ PŘÍSTUP V PRAXI: PŘEDPOKLADY A EVALUACE

Praktické uplatňování komunikativního přístupu pro aktéry vzdělávacího procesu a orgány zainteresované na školství představuje dosti náročný úkol, protože vyžaduje vhodné nástroje. Nejenže musí mít učitelé dobrou aktivní znalost cílového jazyka (aby ho mohli při hodinách co nejvíce používat), ale musí zároveň organizovat výuku takovým způsobem, aby se žáci mohli v daném jazyce co nejčastěji vyjadřovat. Dalším náročným úkolem, před nímž učitelé stojí, je změnit třídu nebo školu v prostředí, v němž se mohou jazyky uplatnit v co nejautentičtějších komunikativních situacích. V této souvislosti bychom se měli zamyslet nad organizačními změnami, které jsou pro dosažení těchto nových cílů nutné. Vhodnost zachování určitých forem školních aktivit se musí hodnotit ve světle požadavků, jež na výuku klade komunikativní přístup.

Kapitola 5 popisuje některá hodnocení výuky cizích jazyků. Ukázalo se, že tyto průzkumy nebo studie provedené na úrovni státu nebo na úrovni mezinárodní často posloužily jako užitečný nástroj orgánům školské správy, které si nejen přejí zjistit, jaké úrovně dovedností žáci dosahují a jaký je jejich postoj vůči tomuto předmětu, ale chtějí i poznat, jak se výuka ve třídách skutečně realizuje. Nezbytnou podmínkou smysluplné debaty o přínosech této metody, pokud jde o dosahovanou kvalitu ovládnutí jazyka, je provádění srovnávacích studií, které měří vliv komunikativního přístupu na výkon žáků a poskytují přesné diagnostické nástroje, jež umožní definovat podmínky nutné pro její úspěšné uplatňování.

AKTIVITY SPOLEČENSTVÍ A POLITIKY VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ V EVROPSKÝCH ZEMÍCH: SPOLEČNÉ CÍLE

Evropská unie vždy prohlašovala, že je nutné vést členské státy k tomu, aby si více uvědomovaly, jak je pro budování Evropy důležitá mnohojazyčnost, a podnikly opatření v oblasti výuky cizích jazyků.

První iniciativy Společenství zaměřené na spolupráci v oblasti vzdělávání, které popisuje kapitola 6, usilovaly především o to, aby si občané uvědomili důležitost jazykové a kulturní rozmanitosti Společenství. Při mnoha příležitostech se tak vytvářela opatření na podporu všech jazyků, kterými se mluví ve členských státech. Účast nových zemí v některých programech EU v posledních letech znovu podnítila rozvoj výuky cizích jazyků. Mimoto se ovládnutí cizích jazyků dnes pokládá za kompetenci, která se musí v průběhu osobního i profesního života zdokonalovat. Často se také označuje za klíčový prvek vytváření evropského občanství.

V průběhu 90. let se na evropské úrovni i v jednotlivých zemích realizovalo mnoho iniciativ, které usilovaly o podporu výuky cizích jazyků. Kapitola 2 ukazuje, že během posledních deseti let proběhla řada významných reforem evropských školských systémů, které ovlivnily výuku cizích jazyků. Na úrovni Společenství začlenila celá generace nových programů v oblasti vzdělávání (Lingua, Socrates a Leonardo da Vinci) do svého rámce jako více či méně významnou složku i jazykové vzdělávání.

Prioritní cíle reforem jednotlivých zemí a evropských iniciativ v oblasti výuky cizích jazyků mají stejné zaměření. V posledních několika letech tento trend vychází z přání podnítit osvojování zběhlosti v několika jazycích, zahájit výuku jazyků ve velmi raném věku a podpořit kulturu mnohojazyčnosti zajištěním širší nabídky jazyků ve vzdělávacích

programech a učebních plánech. Evropské instituce i orgány jednotlivých zemí si rovněž uvědomily, že v praktickém zavádění inovací hrají zásadní roli učitelé. Zvýšení kvality jejich přípravy se proto musí stát vysoce prioritním cílem. Na evropské úrovni zahrnuje řada opatření v oblasti výuky cizích jazyků i rozvíjení užší spolupráce mezi pedagogickými institucemi, aby se tak podpořila nejen mobilita osob, ale i výměna odborných znalostí. Tato opatření na evropské úrovni tak doplňují aktivity jednotlivých zemí, které obtížněji realizují projekty na podporu mobility.

Aktivity Společenství usilují o to, aby se z Evropy stala skutečně vícejazyčná oblast, v níž bude každý schopen komunikovat alespoň dvěma jazyky Unie kromě vlastního mateřského jazyka. Bylo dosaženo značného pokroku ve vytváření příznivějšího prostředí pro studium cizích jazyků a jako úspěšná se jeví i snaha dát všem občanům Evropy příležitost uplatňovat a zdokonalovat své jazykové dovednosti během celého života.

Můžeme tedy vyjádřit naději – vzhledem k zaznamenaným trendům – že se Evropa v blízké budoucnosti skutečně stane oblastí, v níž si díky všeobecné dobré znalosti jazyků budou občané navzájem blíží a ve které nebudou volnému pohybu, vzájemnému porozumění a solidaritě již bránit žádné jazykové bariéry.

BIBLIOGRAPHIE

Baneres, J. Strubell, M. (1998) *Discussion Manual on lesser-used languages*. Brussels, The European Bureau for Lesser Used Languages.

Blondin, Ch. et al. (1998) *Foreign languages in primary and pre-schools education: context and outcomes*. London, Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT).

Bonnet, G. (ed) (1998) *The effectiveness of the teaching of English in the European Union. Report and background documents of the colloquium held in Paris on October 20th and 21st 1997*. Paris, Ministère de l'éducation nationale.

Bratt Paulson, Ch. Peckham, D. (1998) Linguistic minorities in central and eastern Europe. *Multilingual Matters*, 109. Clevedon, Multilingual Matters.

Breathnach, D. (ed) (1998) *Mini guide to lesser used languages of the European Union*. Dublin, The European Bureau for Lesser Used Languages.

Centre International d'Etudes Pédagogiques (1994) Les langues régionales et l'Europe. *Revue internationale d'éducation*, 3. Sèvres, CEDIEP.

Centre International d'Etudes Pédagogiques (1995) Enseignements bilingues: dossier. *Revue internationale d'éducation*, 7. Sèvres, CEDIEP.

Centre International d'Etudes Pédagogiques (1996) Des langues vivantes à l'école: dossier. *Revue internationale d'éducation*, 9. Sèvres, CEDIEP.

Council of Europe (1992) European Charter for Regional or Minority Languages. Strasbourg, 5.XI.1992. *European Treaty Series*, 148. Strasbourg, Council of Europe.

Council of Europe (1999) Mise en oeuvre de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. *Langues régionales ou minoritaires*, No 2. Strasbourg, Council of Europe.

De Groof, J. Fiers, J. (ed) (1996) *The legal status of minorities in education*. Leuven, Acco.

Decision No 1934/2000/EC of the European Parliament and of the Council of 17 July 2000 on the European Year of Languages 2001 (OJ No L232, 14.9.2000, pp.1-5).

K dispozici na internetové adrese:

< <http://www.europa.eu.int/comm/education/languages/actions/decen.pdf> >

Doyé, P. Hurell, A. (1997) Foreign language learning in primary schools. *Serie Education. Modern languages*. Strasbourg, Council of Europe.

European Commission. Directorate-General XXII - Education, Training and Youth (1996) *Euromosaic: the production and reproduction of the minority language groups in the European Union. Document*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission. Directorate-General XXII - Education, Training and Youth (1996) *White Paper on education and training. Teaching and learning –Towards the learning society*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission. Directorate-General XXII - Education, Training and Youth (1997) Learning modern languages at school in the European Union. *Studies*, 6. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission. Directorate-General for Education and Culture, Eurydice & Eurostat (1999) *Key Data on education in the European Union - 1999/2000*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission. Directorate-General for Education and Culture (2000) Eurobarometer. Public opinion survey in the European Union. *Report*, No 52. Brussels, European Commission.

European Parliament (1998) The teaching of immigrants in the European Union. Working document. "*Education and Culture*" Series, EDUC 100 EN. Brussels, European Parliament.

Eurydice (1997) *A Decade of Reforms at Compulsory Education Level in the European Union (1984-94)*. Brussels, Eurydice.

Eurydice (1997) *Secondary Education in the European Union: Structures, Organisation and Administration*. Brussels, Eurydice.

Fink, B. (1998) *Modern language learning and teaching in Central and Eastern Europe: which diversification and how can it be achieved? Proceedings of the second colloquy of the European Center for Modern Languages, Graz (Austria), 13-15 February 1997*. Strasbourg, Council of Europe.

Grauberg, W. (1997) *The elements of foreign language teaching*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

Herreras, J.C. (1998) *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union européenne*. Louvain-la-Neuve, Peeters.

Holec, H. Huttunen, I. (ed) (1997) Learner autonomy in modern languages. Research and development. *Modern Languages*. Strasbourg, Council of Europe.

Institut Robert Schuman pour l'Europe (1995) Quelles langues pour quelle culture en Europe? Symposium international de Chantilly. *Collection Europe-Cultures*, Vol. 4. Chantilly, Institut Robert Schuman pour l'Europe.

Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (1998) L'apprentissage précoce des langues... et après. *Courrier de l'éducation nationale*. Luxembourg, Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle.

Oudin, A-S. (1996) *Inventory of educational systems in which teaching is provided partly or entirely through the medium of a regional or minority language*. Brussels, The European Bureau for Lesser Used Languages.

Resolution of the Council and of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education (OJ No C38, 19.2.1976, pp.1-5).

K dispozici na internetové adrese:

<http://www.europa.eu.int/eur-lex/en/lif/dat/1976/en_476Y0219_01.html>

Resolution on the languages and cultures of regional and ethnic minorities in the European Community (OJ No C318, 30.11.1987, pp.160-164).

Siguan, M. (1996) L'Europe des langues. *Psychologie et sciences humaines*, 211. Liège, Pierre Mardaga.

Weinstock, N. Sephiha, H.V. Barrera-Schoonheere, A. (1997) Yiddish and Judeo-Spanish. A European Heritage. *European languages*, 6. Brussels, The European Bureau for Lesser Used Languages.

Willems, G.M. (1994) Attainment targets for foreign language teacher education in Europe. *ATEE Cahiers*, 5. Brussels, ATEE.

PODĚKOVÁNÍ

EVROPSKÉ ODDĚLENÍ EURYDICE

Na zpracování této studie se podíleli:

Odpovědná redaktorka: Arlette Delhaxhe

Koordinace přípravného průzkumu: Maria Luisa Garcia Minguez

Autoři: Maria Luisa Garcia Minguez, Nathalie Baidak, Angelika Harvey ve spolupráci s Teresa Longo, Paul Holdsworth, Evropská komise, Generální ředitelství pro vzdělávání a kulturu (kapitola 6).

Překlad do češtiny: Helena Čermáková, **redakce:** Květa Goulliová, Stanislava Brožová

Bibliografie a rešerše: Colette Vanandruel

Technická a administrativní podpora: Helga Stammherr

Technická koordinace: Gisèle De Lel

Internetové soubory: Brigitte Gendebien

NÁRODNÍ ODDĚLENÍ EURYDICE – PŘÍSPĚVKY JEDNOTLIVÝCH ZEMÍ

EVROPSKÁ UNIE	Národní oddělení Eurydice	Konzultanti, na něž se obracela národní oddělení Eurydice
Belgique/België <ul style="list-style-type: none"> Francouzské společenství Německy mluvící společenství Vlámské společenství 	Frédéric Beine Suzanne Küchenberg společná odpovědnost celého oddělení	André Baeyen Edie Kremer
Danmark	společná odpovědnost celého oddělení	Elisabeth Rise, výzkumná pracovnice, Státní pedagogická knihovna
Bundesrepublik Deutschland <ul style="list-style-type: none"> Bund Länder 	/ Beatrix Sauter	
Ellada	Elene Mathiopolou	
España	Carmen Morales Gálvez, Laura Ocaña Villuendas, Alicia López Gayarre	
France	Thierry Damour	Ministère de l'éducation nationale, Inspection générale; Direction générale de l'enseignement scolaire; Direction de l'enseignement supérieur
Ireland	Mairead De Faoite	
Italia	Daniela Nenci, Antonella Turchi	
Luxembourg	Raymond Harsch	
Nederland	Anneke Van Dorp	Drs. Gé Stoks (SLO)
Österreich	společná odpovědnost celého oddělení	Maria Felberbauer, Fritz Tiefenbrunner
Portugal	Ana Machado de Araújo, Maria Luisa Maia	Manuela Perdigão, Departamento do Ensino Básico; Anália Gomes, Departamento do Ensino Secundário, Maria de Lourdes Neto, Inafof
Suomi/Finland	Petra Packalén	Kalevi Pohjala, Státní školská rada
Sverige	Bodil Bergman	Catharina Wettergren
United Kingdom <ul style="list-style-type: none"> England, Wales and Northern Ireland Scotland 	Sigrid Boyd Douglas Ansdell, Sue Morris	Isobel McGregor
ZEMĚ ESVO/EHP		
Island	Maria Gunnlaugsdóttir	
Liechtenstein	Hans Peter Walch	Hildegard Kaufmann
Norge	Monika Kubosch Dahl	
KANDIDÁTSKÉ ZEMĚ		
Bálgaria	Rossitza Velinova	Pavlina Stefanova
Česká Republika	Stanislava Brožová	Pavel Cink
Eesti	společná odpovědnost celého oddělení	Kristi Mere, Ülle Türk
Kypros	Dr Gregory Makrides, Athena Onoufriou	
Latvija	Aija Lejas-Sausas	Ilze Trapenciere
Lietuva	Jolanta Spurgiene	ministerští úředníci, kteří mají na starosti problematiku nižších a vyšších sekundárních škol a počátečního a dalšího vzdělávání učitelů odborníci z odboru veřejného školství
Magyarország	Zoltan Loboda	
Polska	Anna Smoczyńska (coordinator)	Prof. Hanna Komorowska
România	Tinca Modrescu, Alexandru Modrescu	Ecaterina Comisel, Dan Ioan Nasta
Slovenija	Tatjana Plevnik	Berta Kogoj (kapitola 5 Učební osnovy pro cizí jazyky), Zdravka Godunc (společné kontroly, pobyty v zahraničí)
Slovenská Republika	Marta Ivanova	PhDr. Danica Bakossová, Daniela Drobná

SÍŤ EURYDICE

Editor: Evropské oddělení Eurydice:

Eurydice European Unit
Avenue Louise 240
B-1050 Brussels
Tel.: 32-2-600.53.53
Fax: 32-2-600.53.63

E-mail: info@eurydice.org

URL: <http://www.eurydice.org>

NÁRODNÍ ODDĚLENÍ EURYDICE

Evropská unie

BELGIQUE / BELGIE

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction générale des Relations internationales
Bureau 6A/002
Boulevard Leopold II, 44
1080 Bruxelles

Vlaamse Eurydice-Eenheid
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Afdeling Beleidscoördinatie
Hendrik Consciencegebouw
Toren C – 5de verd. – Lokaal 5C13
Emile Jacmainlaan 165
1210 Brussel

Ministerium der deutschsprachigen Gemeinschaft
Agentur Eurydice / Agentur für Europäische Programme
Quantum Centre
Hütte 79 / Bk 28
4700 Eupen

DANMARK

Eurydice's Informationskontor i Danmark
Institutionsstyrelsen
Undervisningsministeriet
Frederiksholms Kanal 25D
1220 København K

BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Eurydice – Informationsstelle beim
Bundesministerium für Bildung und Technologie
Heinemannstrasse 2
53175 Bonn

Eurydice – Informationsstelle der Länder
im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn

ELLADA

Ministry of National Education
and Religious Affairs
Direction CEE – Section C
Eurydice Unit
Mitropoleos 15
10185 Athens

ESPAÑA

Ministerio de Educación y Cultura
CIDE – Centro de Investigación
y Documentación Educativa
Unidad de Eurydice
c/General Oráa 55
28006 Madrid

FRANCE

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale
Délégation aux Relations internationales et à la Coopération
Centre de ressources pour l'information internationale
Rue de Grenelle 110
75357 Paris

IRELAND

Eurydice Unit
International Section
Department of Education and Science
Marlborough Street
Dublin 1

ITALIA

Ministero della Pubblica Istruzione
Biblioteca di Documentazione Pedagogica
Unità di Eurydice
Via Buonarroti 10
50122 Firenze

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Centre de Psychologie et d'Orientation Scolaires
Route de Longwy 280
1940 Luxembourg

NEDERLAND

Eurydice Eenheid Nederland
Afd. Informatiediensten D073
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
Postbus 25000 – Europaweg 4
2700 LZ Zoetermeer

ÖSTERREICH

Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Kultur – Abt. I/6b
Eurydice – Informationsstelle
Minoritenplatz 5
1014 Wien

PORTUGAL

Unidade de Eurydice
 Ministério da Educação
 Departamento de Avaliação,
 Prospectiva e Planeamento (DAPP)
 Av. 24 de Julho 134
 1350 Lisboa

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
 National Board of Education
 P.O. Box 380
 00531 Helsinki

SVERIGE

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Science
 Drottninggatan 16
 10333 Stockholm

Země ESVO/EHP**ÍSLAND**

Ministry of Education, Science and Culture
 Division of Evaluation and Supervision
 Eurydice Unit
 Sölvhólgata 4
 150 Reykjavík

LIECHTENSTEIN

National Unit of Eurydice
 Schulamt
 Herrengasse 2
 9490 Vaduz

Kandidátské země**BÁLGARIJA**

Eurydice Unit
 International Relations Department
 Ministry of Education, Science and Technology
 2A, Knjaz Dondukov Bld
 1000 Sofia

ČESKÁ REPUBLIKA

Národní oddělení Eurydice
 Ústav pro informace ve vzdělávání
 Senovážné nám. 26
 P.O. Box c.1
 110 06 Praha 06

EESTI

Eurydice Unit
 Estonian Ministry of Education
 9/11 Tonismägi St.
 5192 Tallinn

LATVIJA

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Science
 Departement of Education and Strategy
 Valnu 2
 1050 Riga

LIETUVA

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Science
 A. Volano 2/7
 2691 Vilnius

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
 National Foundation for Educational Research
 The Mere, Upton Park
 Slough, Berkshire SL1 2DQ

Eurydice Unit Scotland
 International Relations Branch
 Scottish Office Education and Industry Department
 Area 2 – A(CP) Victoria Quay
 Edinburgh EH6 6QQ

NORGE

Royal Norwegian Ministry of Education,
 Research and Church Affairs
 Eurydice Unit
 P.O. Box 8119 Dep.
 0032 Oslo

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
 Ministry of Education
 Szalay u. 10-14
 1054 Budapest

POLSKA

Eurydice Unit
 Foundation for the Development of the Education System
 Socrates Agency
 Al. Szucha 25
 00-918 Warszawa

ROMÂNIA

Eurydice Unit
 Socrates National Agency
 1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
 70626 Bucharest

SLOVENIJA

Ministry of Education and Sport
 Eurydice Unit
 Zupanciceva 6
 1000 Ljubljana

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú
 spoluprácu
 Slovak Academic Association for International Cooperation
 Eurydice Unit
 Staré grunty 52
 842 44 Bratislava