

**UNIVERZITA KARLOVA**

Filozofická fakulta

Fonetický ústav

Diplomová práce

Petra Slížková

Implementace fonetických poznatků do výuky cizích jazyků na ZŠ

State-of-the-art phonetics and its implementation into foreign-  
language teaching methods at Czech elementary schools

Praha, 2022

Vedoucí práce: Kateřina Chládková, M.A., Ph.D.

**Poděkování:**

Děkuji svým rodičům, a především své mamince, která mě na mé nekonečně dlouhé cestě vzděláváním nikdy neopustila.

Děkuji svému manželovi a rodině, že mě dostatečně a včas opouštěli, abych mohla pracovat.

A především děkuji své úžasné vedoucí, doktorce Kateřině Chládkové, která zcela v duchu metody, která je výstupem této práce, nevytvářela tlak na výsledek, zůstávala za všech okolností podporující, nabízela pomocnou ruku a přitom mě motivovala k tomu, abych to zvládla sama.

Bez Vás by tato práce nikdy nevznikla.

Děkuji.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11. 8. 2022

.....

**Abstrakt:**

Záměrem této diplomové práce je inovovat výuku cizích jazyků na českých základních školách. Práce ohledává cesty k novému konceptu výuky, který by vycházel z principů výukové metody CLIL – Content and Language Integrated Training, reflektoval vědecké poznatky z oblasti osvojování řeči a zároveň zohledňoval potřeby a specifika českého vzdělávacího prostředí. Výstupem práce je návrh nové výukové metody Prime Language Acquisition – PrimeLA.

**Klíčová slova:**

Osvojování řeči, osvojování L1, osvojování L2, osvojování L3, výuka cizích jazyků, CLIL, výuka na základní škole.

**Abstract:**

The purpose of this thesis is to find innovative ways of teaching foreign languages in Czech elementary schools. The thesis aims to discover new concepts for teaching, which derive from the principals of CLIL – Content and Language Integrated Training, reflects scholarly findings derived from studies relating to language acquisition and also takes into consideration the needs and specifics of the Czech educational system. The thesis presents a proposal of a new teaching method: Prime Language Acquisition – PrimeLA.

**Key words:**

Language acquisition, L1 acquisition, L2 acquisition, L3 acquisition, foreign language teaching, CLIL, elementary education.

## Obsah

1	Úvod.....	8
2	Cíle jazykového vzdělávání v české vzdělávací soustavě .....	10
3	Příprava nové metody jazykového vzdělávání .....	12
3.1	Ingredience první: Osvojování mateřského jazyka .....	12
3.1.1	Proměna paradigmatu .....	12
3.1.2	Osvojování bez porozumění .....	13
3.1.3	Od celku k segmentu.....	13
3.1.4	Osvojování kontrastů .....	14
3.1.5	Celostní osvojování jazyka .....	14
3.1.6	Řeč jako motorická aktivita .....	15
3.2	Ingredience druhá: CLIL – Content and Language Integrated Learning .....	15
3.2.1	Původ a kontext .....	15
3.2.2	Příklady použití.....	16
3.2.3	Výhody a nevýhody .....	17
3.2.4	CLIL v českých základních školách .....	18
3.3	Ingredience třetí: Základní školy .....	19
3.3.1	Podíl základních škol na vzdělávání v ČR.....	19
3.3.2	Složení jazykové výuky na základních školách.....	20
3.3.3	Univerzální vs. profilované základní školy .....	20
3.3.4	Základní školy s rozšířenou výukou cizích jazyků.....	23
3.3.5	Druhý cizí jazyk.....	24
4	Ideové pilíře nové metody .....	27
4.1	Pilíř první: Nenarušit, nýbrž obohatit dosavadní výuku .....	27
4.2	Pilíř druhý: Obohatit input cílového cizího jazyka .....	28
4.3	Pilíř třetí: Zbavit se ostychu před jazykem i kulturou.....	28
4.4	Pilíř čtvrtý: Výuka jazyka bez tlaku na výkon .....	28
5	Nová metoda: Prime Language Acquisition – PrimeLA .....	30
5.1	PrimeLA: Kurikulární základ a ŠVP Drtinka 4 Life.....	30
5.2	PrimeLA: Kurikulární struktura .....	35
5.2.1	Ročník první: Výtvarná výchova.....	36
5.2.2	Ročník druhý: Výtvarná, tělesná a pracovní výchova .....	36
5.2.3	Ročník třetí: Hudební výchova .....	37

5.2.4	Ročník čtvrtý: Dramatická výchova .....	38
5.2.5	Navazující ročníky: Jazyk jako cíl, nikoli prostředek.....	39
5.3	PrimeLA: Organizační aspekty .....	40
5.3.1	Administrativní náležitosti.....	40
5.3.2	Personální zajištění hodin .....	40
5.3.3	Tandemová výuka.....	42
5.3.4	Vhodné základní školy.....	43
5.3.5	Pilotní provoz.....	43
6	Připomínkové řízení.....	44
6.1	Výběr participantů.....	44
6.2	Metoda připomínkového řízení .....	45
6.3	Výstupy rozhovorů s řediteli .....	47
6.3.1	Základní škola č. 1 .....	47
6.3.2	Základní škola č. 2 .....	47
6.3.3	Základní škola č. 3 .....	48
6.4	Další výstupy.....	49
6.5	Hodnocení připomínkového řízení.....	49
7	Závěr .....	50

## 1 Úvod

V listopadu 2017 vydala Evropská komise sdělení, v němž nastiňuje vizi budoucí Evropy a zdůrazňuje roli výuky cizích jazyků ve směřování Evropské unie.

*„Vizi pro rok 2025 je proto Evropa, v níž studiu, učení ani výzkumu nestojí v cestě hranice. Kontinent, kde se stal samozřejmostí studijní či pracovní pobyt v jiném členském státě a kde je běžné, že lidé kromě své mateřštiny ovládají ještě dva další jazyky. Kontinent, kde lidi pojí silný pocit identity Evropanů, s vědomím evropského kulturního dědictví i evropské rozmanitosti.“ (Evropská komise, 2017)*

Na dalších řádcích stejného dokumentu ale zaznívá i kritický tón:

*„Zvláštním problémem je učení se jazykům. Proces evropské integrace vyžaduje dobré jazykové znalosti. Vícejazyčnost představuje jednu z největších výhod pramenících z kulturní rozmanitosti v Evropě, ale současně i jeden z největších úkolů. Téměř polovina občanů EU ovládá pouze svoji mateřštinu. Ve velké většině členských států je přitom v určitém okamžiku školní docházka výuka dvou cizích jazyků povinná pro všechny studenty navštěvující programy všeobecného vzdělávání.“ (Evropská komise, 2017)*

I na základě tohoto dokumentu vydala o dva roky později Rada Evropské Unie doporučení ke vzdělávání v cizích jazycích na území unie, které doporučuje členským státům konkrétní opatření, jež by měla vést ke zlepšení situace. Nejde přitom o žádnou novinku, cíl „lepšího zvládnutí základních dovedností, a to zejména výukou alespoň dvou cizích jazyků od útlého věku“ (Evropská komise, 2002) byl Evropskou komisí vytyčen už v Barceloně v roce 2002. Analýzy však stále neukazují uspokojivé výsledky:

*„Pouze čtyři z deseti účastníků sekundárního vzdělávání dosáhnou v prvním cizím jazyce úrovně „samostatný uživatel“, která označuje schopnost vést jednoduchý rozhovor. Pouze jedna čtvrtina dosáhne této úrovně ve druhém cizím jazyce. Srovnávací analýza jazyků ve vzdělávání a odborné přípravě ukázala, že většina členských států obtížně zajišťuje patřičné studijní výsledky v oblasti jazyků.“ (Rada Evropské Unie, 2019)*



Napříč orgány Evropské unie zaznívají slova o důležitosti jazykového vzdělávání. „Společenská objednávka“ i politická vůle ke zlepšení jsou, přesto se zdá, že k cíli povede ještě dlouhá cesta. Nezbyvá proto než obrátit svou pozornost do škol a tříd, kde jedině se změna může odehrát.

Ačkoli hlavním tahounem změn mezi vědami bude pochopitelně věda pedagogická, ke zlepšení situace by mohla přispět i lingvistika, speciálně pak fonetika.

Tato diplomová práce se snaží prozkoumávat cesty, jak by bylo možné takového zlepšení docílit. Práce pracuje s poznatky z oblasti osvojování řeči, jakými jsou například rané osvojování prozodie, distribuční učení nebo osvojování zvukových kontrastů. Na základě těchto informací se práce snaží navrhnout možnosti, jak inovovat stávající výuku cizích jazyků v České republice.

Práce se v tomto ohledu specificky zaměřuje na české základní školy jako na největšího poskytovatele jazykového vzdělání v České republice, a to především na základní školy s rozšířenou výukou cizích jazyků. Práce navrhuje koncept, jak prostřednictvím přijatelných kurikulárních modifikací zlepšit výuku především druhého cizího jazyka, označovaného jako L3 (z anglického third language, třetího osvojovaného jazyka).

Metodicky i přístupem práce vychází z prověřené metody Content and Language Integrated Training, neboli CLIL, se kterou jsou čeští pedagogové dobře obeznámeni z metodologických seminářů pořádaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Z přístupu CLIL práce zachovává a akcentuje především pohled na jazyk jako na praktický nástroj komunikace, nikoli jako na akademickou disciplínu.

Na základě výše uvedeného formuluje diplomová práce návrh nové výukové metody, pojmenované Prime Language Acquisition, zkráceně PrimeLA. Tato metoda předkládá konkrétní úpravy, jak inovovat výuku druhého cizího jazyka na českých základních školách. Prostřednictvím těchto inovací se metoda snaží usnadnit žactvu osvojování druhého cizího jazyka, především pak jeho řečové podoby.

## 2 Cíle jazykového vzdělávání v české vzdělávací soustavě

V úvodu práce jsou citovány evropské vize jazykového vzdělávání. Ty je důležité zohledňovat, protože se týkají každého členského státu, tedy i České republiky. Pro účely vývoje nové metody si ale pouze s evropskou perspektivou nevystačíme. Je potřeba se důkladněji podívat na situaci v České republice a zjistit její vize a specifika.

Cíle české vzdělávací soustavy jsou definovány ve strategických dokumentech. Tyto dokumenty vznikají pod hlavičkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) a jsou připravovány interními i externími experty a v souladu s vládní politikou. Aktuálními strategickými dokumenty, tzv. dokumenty v platnosti, jsou Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, Dlouhodobé záměry vzdělávací politiky ČR a Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021. Pro oblast, kterou se zabývá tato práce, jsou relevantní první dva dokumenty. Na základě strategických dokumentů formuje svou metodiku specializovaný úřad pro hodnocení vzdělávání, Česká školní inspekce (dále ČŠI). Jelikož ČŠI dlouhodobě systematicky sbírá a vyhodnocuje data o vzdělávání, jde o jeden z nejdůležitějších zdrojů informací o školství v České republice. Úřad je definován takto:

*„Česká školní inspekce je národní autoritou pro hodnocení kvality a efektivity počátečního vzdělávání. Je samostatným správním úřadem České republiky s celostátní působností zřízeným ze zákona, organizační složkou státu a služebním úřadem podle zákona o státní službě. Vedoucím úřadu je ústřední školní inspektor.“ ... „Působnost České školní inspekce spočívá zejména v zajištění externího hodnocení kvality a efektivity vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky, a to prostřednictvím sledování, hodnocení a kontroly vzdělávání, výchovy a školských služeb poskytovaných veřejnými, soukromými i církevními školami a školskými zařízeními zapsanými ve školském rejstříku.“ (ČŠI, 2022)*

Ve strategických dokumentech napříč obory je vymezení požadovaných cílů důležitým momentem. V oblasti jazykového vzdělávání se při stanovování kýžených výstupů – cílů setkáváme s termínem jazyková kompetence, případně jazyková gramotnost. Autorita českého vzdělávacího systému, Česká školní inspekce, definuje jazykovou gramotnost následovně:

*„Česká školní inspekce využívá v rámci své hospitační činnosti a při výběrovém zjišťování dosažené úrovně gramotností žáků následující definici jazykové gramotnosti: Jazyková gramotnost je schopnost a dovednost komunikovat a jednat v mateřském i dalším jazyce (popř.*

*v dalších jazycích). Je výchozím předpokladem pro rozvoj všech ostatních gramotností. Takto je jazyková gramotnost nadřazeným pojmem pro čtenářskou gramotnost svým důrazem na širší okruh jazyků než jen na jazyk mateřský.“ (ČŠI, 2019)*

Z uvedeného úryvku vyplývá, že ČŠI formálně neodděluje oblast mateřského jazyka (dále L1, z anglického first language) a dalších jazyků a uvažuje o jazykových kompetencích obecně. V českém vzdělávacím systému, kde je historicky výrazně prominentní důraz na výuku českého jazyka a literatury, považuji za úspěch, že nedošlo k vydělení výuky L1 a nenastavil se tak od počátku systém dvojího standardu, v tomto případě pro posuzování jazykových kompetencí L1 a cizích jazyků. Uvedený přístup ČŠI umožňuje zachovat metodologickou konzistentnost, což vnímám jako velmi žádoucí.

Ohledně kompetencí konkrétně v cizích jazycích dále uvádí ČŠI následující:

*„Zároveň je však potřeba zdůraznit, že rozvoj jazykové gramotnosti je možný, a zároveň žádoucí, průřezově napříč všemi vzdělávacími obory, kdy je například přírodovědná výuka vedena v anglickém jazyce. Uvedená definice jazykové gramotnosti klade důraz na schopnosti žáka používat cizí jazyk v konkrétních (praktických) komunikačních situacích, a to včetně respektování specifických sociálních a kulturních kontextů (např. specifika komunikace s osobami jiných kultur, komunikace v sociálně citlivých situacích apod.). Rozvoj jazykové gramotnosti žáků je spojen s rozvojem jak jejich receptivních (např. poslech a čtení s porozuměním), tak jejich produktivních (např. mluvený a psaný projev) dovedností. Nedílnou součástí jazykové gramotnosti je také interakce s partnery komunikace.“ (ČŠI, 2019)*

Kromě očekávatelných položek, jako je rozvoj receptivních a produktivních dovedností, zde ČŠI klade důraz na osvojení praktických komunikačních dovedností, dokonce s výslovným zmíněním kulturního kontextu komunikace. Toto pojetí rozvoje jazykové gramotnosti, které ČŠI uvádí, se v mnohém překrývá se záměry metody CLIL neboli Content and Language Integrated Training, se kterou tato práce v dalších kapitolách pracuje.

Ze synergie CLIL a přístupu ČŠI čerpá tato práce při přípravě nové metody, která je vyvinuta právě proto, aby pomohla záměry a cíle českého vzdělávacího systému uskutečnit.

### 3 Příprava nové metody jazykového vzdělávání

Stěžejním záměrem této práce je nabídnout možnosti, jak inovovat jazykové vzdělávání na základních školách. V této kapitole budou představeny klíčové ingredience, které byly použity k vývoji nové metody jazykového vzdělávání. Jsou tři: poznatky z oblasti osvojování jazyka, metoda CLIL a prostředí českých základních škol.

#### 3.1 Ingredience první: Osvojování mateřského jazyka

Každý zdravý člověk je schopen se naučit jazyku. Pokud jsme si byli schopni osvojit mateřský jazyk, existuje důvod, proč bychom toho neměli být schopni u dalšího jazyka? To je otázka, kterou si výzkumníci kladou již velmi dlouho (Singleton & Leśniewska, 2021). Jednou z cest, kterou jsem identifikovala jako možnou pro případné inovace ve vzdělávacím procesu, je přiblížení podmínek výuky cizího jazyka podmínkám, za kterých probíhalo učení se jazyku mateřskému. Věrnou obdobu takových podmínek se při výuce ve školní třídě zřejmě podaří nasimulovat jen těžko, ale mohli bychom zachovat a podpořit principy, kterými osvojování mateřského jazyka probíhá. Tyto principy by se daly souhrnně označit jako mimovolní učení a jsou stále předmětem výzkumu v oboru osvojování řeči (Kaufman et al., 2010). Při přípravě nové metody jsem se snažila je maximálně zohlednit.

##### 3.1.1 Proměna paradigmatu

Pokud se zeptáme našich rodičů nebo prarodičů, jak se učili cizí jazyk, jedním z prvních hesel, kterého se nám dostane v odpověď, bude: „Slovíčka!“ Dalšími často skloňovanými výrazy budou časování sloves, zapisování výslovnosti do prostředního sloupečku ve slovníčku nebo nepravidelná slovesa. Představa, že jsou tyto prvky prvním kontaktem dítěte s cizím jazykem, dnes, pevně věřím, může působit humorně. Nejednalo se ovšem o pedagogickou zvláštnost nebo pozůstatek rakousko-uherského mocnářství a jeho výukových metod, alespoň ne výlučně. Tento přístup odpovídal přesvědčení, že učení se jazyku probíhá od jednodušších struktur ke komplexnějším, tedy jde o syntetický proces. Jazyk je v takovém pojetí jako stavebnice, nejprve musíme nakoupit součástky, čím více, tím lépe, a potom z nich teprve můžeme něco pořádného postavit. Problém je, že jsou součástky velmi drahé, sehnat je není žádná legrace a když se konečně dáme do stavění, zjistíme, že jich polovinu nepotřebujeme a druhá polovina do sebe nezapadá. Co s tím, když návod ke stavebnici jsme dostali jen v češtině. Není divu, že se takto spousta lidí pořádně stavět nenaučí.

Toto chápání jazyka ale ustupuje. Výzkumy z oblasti osvojování řeči přicházejí s poznatky, které ukazují spíše na odlišnou dynamiku procesu učení, která neodpovídá předchozímu pohledu na jazykové učení a říká, že osvojování postupuje obráceně. Malé dítě se nejprve setkává řečovým signálem jako celkem, naposlouchává jeho komplexní podobu a teprve později se v jeho kontinuu učí rozeznávat menší struktury, ze kterých je složen, a vztahy mezi nimi. Dítě tedy postupuje od prozodické roviny řeči k jednotlivým segmentům, jako jsou slabiky, fonémy nebo slova. Jde tedy o proces analytický. Tato změna paradigmatu se nutně musí odrazit i ve výuce jazyků.

### 3.1.2 Osvojování bez porozumění

Přesvědčivé důkazy o tom, že jazyku jsme schopni se učit zcela nezáměrně, přináší studie zaměřené na velmi raný lidský věk. Extrémem jsou v tomto ohledu studie, které zkoumají osvojování řeči u dětí již v prenatálním období. V této oblasti bylo například zjištěno, že děti se naučí poznat svůj mateřský jazyk již v prenatálním období a bezprostředně po narození jej od ostatních jazyků dokáží rozeznat (May et al., 2018). Překvapivá pak může být informace, že novorozenci nevykazují pouze známky percepčního osvojení mateřského jazyka, ale dokáží jej napodobit i produkčně. Analýza melodie pláče novorozenců ukázala, že děti při pláči kopírují běžný melodický průběh svého mateřského jazyka a mezi novorozenci různých mateřských jazyků je rozdíl (Mampe et al., 2009).

Tyto studie ukazují, že děti jsou schopny si holisticky osvojovat zvukovou podobu jazyka, aniž by znaly jeho jednotlivé složky či jejich význam. Porozumění „každé součástce“ stavebnice není nutnou podmínkou zahájení osvojovacího procesu. Na základě těchto dat lze vyvodit, že není nutné hned od začátku vzdělávacího procesu porozumění nadměrně akcentovat. Porozumění není nezbytným předpokladem úspěšného průběhu učení, tím je naopak expozice mluvčího cílovému jazyku.

### 3.1.3 Od celku k segmentu

Pro hypotézu, že osvojování jazyka probíhá v dynamice „od celku k součástkám“, svědčí několik typů důkazů. Jedním z nich jsou výsledky, které ukazují, že jako první proběhne naladění se na globální aspekty jazyka, například jako ve výzkumech, které byly zmíněny v předchozím oddílu. Dalším typem pak může být přímo důkaz, že osvojování dílčích celků probíhá nějakým druhem extrahování z celku komplexnějšího. Takovým důkazem jsou fenomény nazývané statistické a distribuční učení.

Statistické učení je proces, kdy se mluvčí učí rozeznávat hranice segmentů z jejich statistického rozvržení v proudu řeči. Tento jev byl opakovaně zkoumán a potvrzen především u malých dětí, například v původní studii Saffran et al. (1996a). Studie s dospělými naznačují, že statistické učení probíhá nejen v dětském věku, ale i v dospělosti (Saffran et al., 1996b), i když v dospělosti je do jisté míry ovlivněno předchozí zkušeností s mateřským jazykem (Dal Ben et al., 2021). Statistické učení funguje také na rovině osvojování si hláskových kontrastů (distribuční učení, Maye et al., 2002; Rost & McMurray, 2014) nebo významů slov („cross-situational learning“, Frank et al., 2009). Ačkoliv je statistické distribuční učení u dospělých do jisté míry ovlivněno předchozí zkušeností s mateřským jazykem (Chládková & Šimáčková, 2021), tak samotná schopnost distribučního učení se s věkem neztrácí, dokonce není ve starším dospělém věku ani zásadně oslabena oproti mladším dospělým (Ong & Chan, 2019).

Tyto poznatky přinášejí naději, že se mimovolní učení vztahuje i na učení na úrovni segmentů a slov. Bylo by naivní doufat, že se tím zcela zbavíme úmorného „drcení“ slovíček, zřejmě je ale možné osvojovací proces podpořit mimovolními mechanismy i v tomto ohledu. Zásadní nutností je opět dostatečná expozice cílovému jazyku – ta přináší potřebné množství vstupních dat o osvojovaném jazyce, která jsou pro tyto mechanismy nezbytná.

#### 3.1.4 Osvojování kontrastů

Problematickým momentem při učení se cizímu jazyku je situace, kdy je potřeba rozlišit význam na základě akustické vlastnosti, kterou náš mateřský jazyk k odlišení významu nepoužívá. Schopnost rozlišit takové kontrasty mají velmi silně vyvinutou děti do půl roku života, pak dochází k poklesu této schopnosti ve prospěch schopnosti kategorizace (Chládková & Paillereau, 2020).

Studie ovšem naznačují, že po tomto poklesu začíná po nabytí jazykových zkušeností tato schopnost opět narůstat, což znamená, že s věkem neztrácíme schopnost si osvojovat nové fonetické kontrasty (Polka & Werker, 1994). Studie dokonce ukazují, že vystavení cizímu jazyku zlepšuje schopnost percepčního odlišení kontrastů v tomto cílovém jazyce (Winkler et al., 1999; Escudero et al., 2014; Kartushina & Martin, 2019).

#### 3.1.5 Celostní osvojování jazyka

Příprava nové metody hodně staví na přesvědčení, že rozšíření inputu cílového jazyka významně pomůže s jeho následným osvojováním. Metoda počítá s tím, že jazyk je potřeba dostatečně „napslouchat“, aby se mohly spustit některé procesy mimovolního učení. Některé

výzkumy ale naznačují, že zvukový input není to jediné, co je při osvojování řeči důležité, jak by se mohlo na první pohled zdát.

Conboy et al. (2015) například tvrdí, že osvojování řeči nefunguje zdaleka tak dobře, pokud je jazykovým inputem nahrávka nebo televize. Tvrdí, že zásadní součástí osvojovacího procesu je živá interakce (viz také Kuhl et al., 2003). Děti si tedy jazyk osvojují celostně, nejen náslechem řeči, ale prožíváním zkušeností, zážitků, interakcí s okolním světem.

Tento aspekt předpokládám nebude ve vzdělávacím procesu nejdůležitější, velmi dobře však ladí s přístupem metody CLIL, která taktéž pracuje se synergií formy a obsahu. Proto jej řadím k poznatkům, které by bylo vhodné v přípravě nové metody zohlednit.

### 3.1.6 Řeč a motorická aktivita

Tento oddíl přináší prvek podobné povahy jako oddíl předcházející. Pediatři a dětské psychologové dávno vědí, že existuje spojení mezi motorickým rozvojem a rozvojem řeči (Iverson & Fagan, 2004). Dostatek vhodného pohybu bývá v ordinacích dětských lékařů doporučován i jako prevence řečových vad. Výzkumy ukazují, že motorické aktivity nemusí pomáhat pouze schopnosti správné produkce řeči, ale mohou pomáhat i usnadnit, potažmo urychlit proces osvojování jazyka (Li et al., 2021).

## 3.2 Ingredience druhá: CLIL – Content and Language Integrated Learning

Pro přípravu nové metody jsem hledala základ, ze kterého by bylo možné vycházet. Nejvážnějším kandidátem na tuto pozici byla metoda CLIL. Pro její volbu hovoří fakt, že je dobře zavedena v praxi a je i dobře popsána. V neposlední řadě je CLIL často zmiňován v metodických doporučeních Evropské unie k výuce cizích jazyků, následkem čehož jej akcentuje i české ministerstvo školství. Jsou proto k dispozici podpůrné materiály i metodická školení, která školám se zaváděním prvků CLIL do výuky pomáhají.

### 3.2.1 Původ a kontext

Content and Language Integrated Learning, dnes již běžně označován akronymem CLIL, je jednou z dobře popsaných a často užívaných metod výuky cizích jazyků. Nejde o metodu univerzální, vhodnou pro všechny situace, ale o metodu cíleně akcentující některé aspekty jazykového vzdělávání. Metoda je na evropském kontinentu rozšířená nejen pro svoji kvalitu, ale i kvůli politické podpoře. Ačkoli tehdy ještě termín CLIL neexistoval, již v roce 1976 bylo Evropskou komisí doporučeno členskými zeměmi, aby k výuce látky ve školách

používaly vícero jazyků (Richards, 2014). Záměrem bylo podpořit v evropské populaci multilingvismus. Tento záměr přetrval a od roku 1994, kdy byla metoda CLIL popsána, se stala hlavním nástrojem jeho plnění.

Jak již bylo naznačeno, metoda CLIL není první metodou, která pracuje s propojením výuky jazyka a obsahu. Metodou formálně nejbližší jí je Content-Based Instruction (dále CBI), která by se dala označit za zámořskou sestru CLIL. Označení CBI vzniklo jako zastřešující termín pro přístupy, kdy se jazyková výuka spojuje s výukou obsahu, ať už jde o vzdělávání akademické či praktické kurzy. Termín přístupy je tu klíčový. Například Richards (2014) tvrdí, že v případě CLIL i CBI je vhodnější hovořit nikoli o metodě, ale právě o přístupu, a to především vzhledem k tomu, že jde spíše o soubor principů, které se uplatňují ve výuce, než o restriktivní předpis, kterými konkrétními metodami vzdělávací záměry naplňovat.

I přes podobnosti a jistou „sesterskost“ CLIL a CBI ale mezi nimi existují rozdíly. Ty tkví především v tom, kde na ose obsah – jazyk leží těžiště toho kterého přístupu. Zatímco u CBI je rovnováha vychýlena směrem k obsahu, který je hlavním předmětem informačního transportu od zdroje k adresátovi, u CLIL je kladen mnohem větší důraz právě na jazyk. „Osnovy hodin u CLIL vycházejí spíše z osnov hodin jazyka, kdežto u CBI je výchozím bodem osnov spíše předmětová výuka.“ (Richards, 2014).

### 3.2.2 Příklady použití

Z důvodu propojení vyučovaného obsahu a jazykové výuky nachází přístup CLIL mnoho uplatnění, a to i mimo oblast školního či akademického vzdělávání. Ačkoli je totiž v CLIL akcentována jazyková výuka, byla by chyba si tento důraz vykládat čistě akademicky či teoreticky. Naopak, v přístupu CLIL je u jazyka často zdůrazňována praktická komunikační stránka. Kvůli blízkosti přístupu CLIL k imerzivním výukovým metodám, bývá tento využíván v situacích, které vyžadují rychlé praktické vnoření do komunikace v cizím jazyce. Tradičním příkladem využití CLIL se proto staly například adaptační programy pro imigranty. V těch je žádoucí seznámit frekventanty adaptačních kurzů se základní komunikací v jazyce a připravit je na běžné každodenní situace, zároveň je však dobré, aby se seznámili i s kulturními specifiky nebo se naučili například vyplňovat potřebné formuláře. CLIL umožňuje tyto důležité dovednosti a informace získávat najednou a uplatňuje tak jakýsi „celostní“ přístup.

V akademickém prostředí a oficiálním vzdělávacím systému je CLIL používán několika způsoby. Jedním z nich je obdoba CBI. V takovém případě dochází k výuce předmětu v cizím jazyce nejčastěji ve vyšších stupních (ročnících) škol a nejčastějším spojením je kombinace



angličtiny a jednoho z předmětů, které jsou v anglosaském systému označovány jako „science“ (Dillon, 2009). Důvody k tomu jsou kromě záměru jazykového rozvoje studentstva často i praktické: angličtina je ústředním jazykem vědy, většina vědeckých publikací na světě je publikována v tomto jazyce a v mnoha oborech, především v tzv. mladých vědách, chybí i národní oborová terminologie. Dává proto smysl takové školní předměty či vysokoškolské kurzy absolvovat rovnou v angličtině, která dnes snese označení *lingua franca* vědy.

Dalším příkladem je uplatnění CLIL v geografických oblastech, kde se mluví několika jazyky. CLIL jako nástroj dvojazyčné výuky na škole pak funguje jako způsob, jak udržet studenty v aktivním užívání obou jazyků, se kterými jsou v kontaktu (například anglofonní a frankofonní oblasti v Kanadě). V některých vícejazyčných zemích se CLIL používá i jako způsob „propagace“ jazyka ve snaze o jeho šíření směrem k mladé generaci a tím jeho zachování. To se týká například některých zemí Spojeného království, kde patří mezi úřední jazyky skotská gaelština nebo velština (Dillon, 2009).

Pro další oddíly této práce je vhodné zmínit i fakt, že se v CLIL v teorii i praxi objevuje i možnost dvojího pedagogického působení v hodině. V takovém případě je jeden pedagog odborníkem na jazykové vzdělávání, druhý pak ovládá věcnou náplň výuky. Richards (2014) tuto možnost označuje jako méně vhodnou, jelikož jí dle jeho názoru trpí efektivita výuky.

### 3.2.3 Výhody a nevýhody

Jako každý přístup ve vzdělávání, má i CLIL silnější a slabší stránky. V případě CLIL nejde o slabší stránky ve smyslu nedostatku přístupu, spíše o jistá specifika, která způsobují, že se CLIL nehodí univerzálně pro každou příležitost. Je vždy potřeba pečlivě zvážit, zda v konkrétním použití jeho silné stránky pomohou a slabší stránky nebudou zásadně ke škodě.

Takovým specifikem, které by bylo možné zařadit do první z kategorií, je účelné, nikoli samoučelné užití jazyka. V CLIL při aplikování souhry obsahu a formy nedochází k „vyprázdňení“ komunikace, kdy se „mluví jen proto, aby se mluvilo“, jak to důvěrně známe z jazykových hodin. Komunikace v hodině naopak slouží k reálnému dorozumívání, k přenosu a výměně informací, byť samozřejmě se zohledněním faktu, že se stále nacházíme v procesu učení, a tedy v jistém komunikačním trenažéru. Z této výhody vyplývá výhoda další, a tou je minimalizace stresu z chyb. Při důrazu na obsah sdělení a komunikaci jako takovou se odstraňuje velká část tlaku na gramatickou správnost vyjádření. To studentovi umožňuje jednak se uvolnit a o komunikaci se pokoušet, ale hlavně se studentova pozornost může plně zabývat komunikačním procesem a není tříštěna v této fázi osvojovacího procesu nepodstatnými

detaily. S tím souvisí i terminologie, se kterou se v CLIL setkáváme: nedochází k „opravování chyb“, ale ke zpřesňování vyjádření.

Tyto výhody mají i odvrácenou stranu. To, co může být v začátku osvojování jazyka výhodou, jako rychlé vplutí do konverzace i za cenu přiměřených nepřesností, se v případě postupu na vyšší úrovně jazykové gramotnosti může začít jevit jako nedostačující. Praktický přístup k jazyku může pomoci v běžných komunikačních situacích, ale nebude pravděpodobně dostatečným zdrojem znalostí, pokud student potřebuje ovládnout jazyk například na úrovni akademického psaní. V takovém případě bude nutné zvolit přístup jiný, nebo alespoň CLIL doplnit o výuku jinou metodou. Toto doplnění bude více než vhodné především v oblasti gramatické, lexikální nebo stylistické.

#### 3.2.4 CLIL v českých základních školách

Na setkáních s představiteli základních škol jsem si ověřila, že metoda CLIL je i v České republice široce známá. Ačkoli jsem to nepředpokládala, všichni ředitelé s metodou byli obeznámeni. Jedním z důvodů je, jak již bylo zmíněno výše, že se CLIL objevuje v metodických materiálech a doporučeních evropských institucí. Jde zároveň o metodu, která se ve výuce aktivně využívá téměř dvacet let a v zahraničí je dobře zavedená.

Při přípravě nové metody jsem plánovala vycházet ze současného stavu výuky na základních školách. Připravovala jsem se na scénář, že zajistím data o nejčastěji používaných výukových metodách cizích jazyků, projdu jejich principy, výhody a nevýhody a navrhu modifikace, které by pomohly naplnit záměry nové metody. Užití dosavadně používaných metod mi připadalo jako nejjednodušší cesta, jak výuku inovovat. Pedagogové, studenti i vedení školy by s takovými metodami byli zvyklí pracovat a dílčí změny by mohly proběhnout plynule a hladce.

Ve snaze zjistit data o současné situaci jsem prohledávala databáze ČŠI i Českého statistického úřadu, prostudovala materiály MŠMT, ale žádné přehledové statistiky jsem nenašla. Základní školy mají povinnost zveřejňovat velké množství materiálů na svých webových stránkách, hledala jsem tedy i tam, když už ne pro získání komplexních celorepublikových dat, tak alespoň pro představu, s jakými metodami se na školách pracuje. Nenalezla jsem však žádné uspokojivé informace, kde by se jednotlivé školy jednoznačně hlásily ke konkrétní výukové metodě. Kontaktovala jsem proto nakonec ještě ČŠI s dotazem, zda taková oficiální volba metody je na českých základních školách vyžadována, či zda je alespoň obvyklá a zda jde o sledovaný parametr, který se zaznamenává do monitoringu a do

statistik. Dozvěděla jsem se, že ČŠI tento parametr vůbec nesleduje a žádné takové statistiky nemá. Nejpodrobnějším dokumentem, který k jazykové výuce v České republice vzniká, je tematická zpráva České školní inspekce „Tematická zpráva – Rozvoj jazykové gramotnosti v základních a středních školách“ (ČŠI, 2019). Ta se nezaměřuje jen na základní školy, ale zahrnuje i školy střední. Jedná se o hlubší analýzu, která obsahuje kvalitativní i kvantitativní údaje a je vypracovávána opakovaně, avšak nepravidelně. I tato zpráva ale o metodách hovoří velmi obecně a v kategoriích, jako jsou frontální metody, aktivizační metody nebo metody projektové výuky (ČŠI, 2019, s. 12).

Z diskusí s pedagogy i s úředníky jsem nabyla dojmu, že v praxi se ve výuce uplatňují i jednoznačně definované metody, pravděpodobně však ne výlučně. Ve struktuře výuky se spíše volně kombinují prvky jednotlivých metod, které do vzdělávacího procesu vnáší sám pedagog tak, aby vedly k jím vytyčenému vzdělávacímu cíli.

Na základě dostupných dat tedy nebylo možné rozhodnout, zda zohlednit i další, v České republice užívané metody. Pro metodickou konzistentnost jsem proto zůstala u původního záměru a pro potřeby nové metody vycházela z metody CLIL.

### 3.3 Ingredience třetí: Základní školy

Úhelným kamenem při přípravě téměř jakéhokoliv projektu je správně provedená volba cílové skupiny. Pro inovace ve vzdělávání to platí rovněž. V této kapitole se proto zaměřuji na specifikaci co nejvhodnějšího a nejkonkrétnějšího média pro zamýšlenou inovaci v jazykovém vzdělávání.

#### 3.3.1 Podíl základních škol na vzdělávání v ČR

Pro potřeby nové metody bylo potřeba vybrat nejvhodnější kanál, kterým inovace v jazykovém vzdělávání v České republice nejlépe rozšířit. Z možností, které připadají v úvahu, jsem jako nejvhodnější zvolila základní školy. Při celkovém republikovém počtu 4214 škol ve školním roce 2020/2021 vzdělávaly základní školy bezmála milion žáků a žákyň (přesně 962 348). Počet dětí, které každoročně nastupují do první třídy základní školy, se dlouhodobě drží nad sto tisíci (ve zmiňovaném školním roce 2020/2021 byl přesný počet 108 620 prvňáků; Český statistický úřad, 2021). S těmito čísly mají základní školy reálně ve vzdělávací péči jednu desetinu populace v České republice. Takových čísel žádná další instituce pochopitelně nedosahuje a základní školy jsou tak institucemi nemasovějšího jazykového vzdělávání v České

republice. Pokud je naším záměrem, jak vytyčuje MŠMT i ČŠI, zlepšit jazykovou gramotnost české populace, není pro to lepšího adresáta inovací, než českých základních škol.

### 3.3.2 Složení jazykové výuky na základních školách

Abychom věděli, o kterých jazycích lze v rámci inovačních snah uvažovat, je potřeba se podívat, jaká je současná situace na základních školách. Nejčastěji vyučovaným cizím jazykem na základních školách v České republice je nepřekvapivě angličtina. Nabídka dalších cizích jazyků není závratně rozsáhlá, heterogenita školních vzdělávacích plánů je v tomto ohledu nízká. Český statistický úřad uvádí k jazykovému vzdělávání a k portfoliu vyučovaných cizích jazyků následující:

*„Cizí řeč se na základních školách ve školním roce 2020/21 učilo 844,5 tisíce žáků, což představuje 88 % podíl. Ještě před 10 lety to bylo 83 %. Prím hraje angličtina, kterou se učí 99,5 % z nich. Druhým nejběžnějším cizím jazykem je němčina. Čtvrtina školáků, kteří se učí cizí jazyk, se věnovala právě jí. Přitom ještě před osmi lety činil její podíl 16,1 %. Zájem o ruštinu již od školního roku 2014/15 víceméně stagnuje na zhruba 7 %. Čtvrtým nejčastěji vyučovaným cizím jazykem byla až do školního roku 2016/17 francouzština, nahradila ji však španělština. Té se v uplynulém školním roce věnovalo 10 354 žáků, tedy 1,2 % z těch, kteří studovali cizí jazyk. V roce 2010/11 její podíl činil 0,4 %.“ (Hykyšová, 2021)*

Z uvedeného vidíme, že pouze druhý cizí jazyk v pořadí, němčina, pokrývá zásadnější procento žactva. Ostatní jazyky se pohybují pod deseti procenty jazykově vzdělávané populace ZŠ, již čtvrtý a pátý jazyk v pořadí se pak pohybují pouze okolo jednoho procenta.

### 3.3.3 Univerzální vs. profilované základní školy

Ačkoli základní školství v České republice trpí některými symptomy nerovnosti (Čada & Hůle, 2019), z hlediska obsahu výuky je do značné míry unifikované. Tím je myšlena skutečnost, že i po více než třiceti letech od zrušení monopolu státu na základní vzdělávání se drtivá většina žactva stále vzdělává právě ve státních školách. Podíl žactva mimo státní systém vzdělávání sice od devadesátých let stále roste, v roce 2021 však kulminoval na podílu 2,8 %. Do tohoto podílu přitom spadají nejen školy soukromé, ale i církevní (Český statistický úřad, 2021).

K další uniformitě základního vzdělávání v novodobější historii přispěla například i lokální politická rozhodnutí, ke kterým mají zřizovatelé pravomoci. V České republice ukládá

školský zákon zřizovateli, v případě základních škol nejčastěji obcím, že „*Obec musí v souladu s § 178 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb. zajistit podmínky plnění povinné školní docházky dětem (resp. žákům) s místem trvalého pobytu na jejím území. Obec splní tuto povinnost tím, že zřídí základní školu nebo zajistí plnění povinné školní docházky v základní škole zřizované jinou obcí nebo svazkem obcí*“ (MŠMT, 2005). Jakým způsobem toto zřizovatel ošetří, je na něm. Obce mají dle zákona možnost upravit lokální podmínky vyhlášením takzvané spádovosti. To je stav, kdy konkrétní adresy v katastru obce odbavuje příslušná základní škola, která je k takové adrese přiřazena na základě vyhlášky. Takto byla například vyhláškou hl. m. Prahy z roku 2014 znovu zavedena spádovost v pražských základních školách (Hl. m. Praha, 2014). Kromě zajištění výuky pro všechny děti s trvalým bydlištěm v takové oblasti má však spádovost ještě další dopady – například eliminuje diverzifikaci mezi jednotlivými školami. Pražské školy, které se dříve jakkoli kurikulárně profilyovaly, například kladly důraz na sport, výtvarnou výchovu a umění, cizí jazyky nebo na akademickou výkonnost, ztratily možnost si žáky vybírat. Nebylo dále možno přijímat žáky na základě zájmu o profilovou oblast, talentových předpokladů či výkonnostních přijímacích zkoušek. Školy zkrátka musí dostát především své roli poskytovatele všeobecného základního vzdělání a přijmout především spádové děti. Vzhledem k naplněnosti pražských škol však nezbyvá téměř žádný prostor pro doplnění žactva z řad zájemců o konkrétní zaměření, navíc tento přístup ani není Magistrátem hl. m. Prahy podporován. Školám je doporučeno přijímat žáky pouze na základě geografických kritérií a eliminovat jakákoli diskriminační kritéria přijetí (geografická kritéria nejsou vnímána jako diskriminační, přijímací zkoušky ano). Tento přístup zapříčinil, že se z úzká profilace škol začala vytrácet a rozdílnost začala mizet ve prospěch uniformity. Existují základní školy, které si zaměření uchovaly (sportovní ZŠ, ZŠ s rozšířenou výukou jazyků a další), některá zaměření však tuto transformaci nemohla přežít. Řeč je především o základních školách, které kladly důraz na akademickou výkonnost. Na těch se před lety konaly regulérní přijímací zkoušky, které testovaly „studijní nadání“ uchazečů, mnohdy dalece přesahující běžné penzum kompetencí šestiletých dětí. Tímto sítím chtěly školy zajistit, aby žactvo zvládalo vyšší tempo i množství probírané látky. Po zavedení spádovosti je však udržení tohoto přístupu zcela nemožné. V momentě, kdy se třídy z většiny naplní běžnou populací spádových uchazečů, nelze na ně úspěšně aplikovat vyšší studijní požadavky, než které jsou kladeny na žactvo okolních škol.

Školy, žactvo i rodiče se s tímto stavem snaží vyrovnat. Školy například nabízejí nikoli komplexní vzdělávací programy pro celou školu, ale jednotlivé třídy s konkrétním zaměřením, které se formují až od vyšších ročníků, kam už mohou žactvo vybírat. V tomto případě stále

školy narážejí na problém naplněnosti škol, kdy nelze ve větší míře přijímat děti do vyšších ročníků. Lze ovšem nabídnout třídu se zaměřením alespoň vlastním žákům a vybrat tak motivované, když už ne ze širokého okolí, alespoň z vlastních řad.

Rodiče se se spádovostí musejí vyrovnat taktéž. Je důležité zmínit, že spádovost odpovídá na společenskou poptávku, neboť jedním z nejdůležitějších parametrů potomkovy základní školy je pro rodiče stále vzdálenost od bydliště. Existují ovšem sociální skupiny, které jsou se stavem častěji nespokojené, například pokud je alespoň jeden z rodičů absolventem vysoké školy, je 1,5x pravděpodobnější, že pro svého potomka zvolí jinou než spádovou základní školu (Čada & Hůle, 2019). Rodiče, kteří mají zájem o jinou než spádovou základní školu, mají několik možností, jak se situací naložit. První variantou je pokusit se potomka přihlásit na základní školu mimo spádovou oblast. Pokud není škola zcela naplněna spádovými dětmi, přistupuje se k dalším kritériím výběru a dle jejich splnění jsou přijímáni i nespádoví žáci. Při větším počtu zájemců, než je volných míst, a rovnosti ve splněných kritériích se v současnosti doporučuje řešit výběr losováním, které je vnímáno jako nejspravedlivější způsob výběru. Tento způsob doporučuje například i Magistrát hl. m. Prahy. Další možností, jak se vyhnout spádovosti, je uchýlit se mimo systém veřejného školství a přihlásit dítě k docházce v soukromé nebo církevní škole. Tato volba není univerzálním řešením pro každého, naráží na ekonomické limity rodiny i na potenciální konflikt s kulturním zázemím rodiny. Pokud rodiče stojí o veřejnou vzdělávací instituci, mohou nastoupit na spádovou školu a pokusit se dítě přehlásit do kýžené školy ve vyšším ročníku, což jim systém umožňuje. Opět se ale musí vyrovnat s nejistotou, zda bude na požadované škole volné místo a přesun tak bude možný. Se všemi uvedenými alternativními možnostmi se pojí mnoho nevýhod a především nejistota, se kterou se někteří rodiče nejsou ochotni smířit. To dalo vzniknout fenoménu, kterému se přezdívá „spádová turistika“. Jde o účelové přehlášení adresy trvalého pobytu za účelem získání místa v konkrétní základní škole. Tato praktika není nelegální, je však vnímána jako nežádoucí a morálně pochybná.

I přes zavedenou spádovost tedy existují cesty, jak dítě zapsat na školu odpovídající rodičovským preferencím. Kromě pověsti školy je pak profilové zaměření jedním z hlavních vodítek, podle kterých rodiče školu vybírají a lze tedy předpokládat, že mezi rodiči žactva profilovaných základních škol bude vyšší procento rodičů, která vzdělávací analýzy označují jako motivované.

### 3.3.4 Základní školy s rozšířenou výukou cizích jazyků

Pro aplikaci nové vyučovací metody bylo potřeba zohlednit specifika českého vzdělávacího systému základních škol, který je nastíněn v předchozí kapitole. Nová metoda byla připravována tak, aby umožňovala široké užití a měla co nejmenší požadavky na parametry vyučované skupiny dětí. Pro zavádění metody jsem i přes tuto skutečnost vybrala cílovou skupinu o něco specifičtější, a to základní školy s rozšířenou výukou jazyků (ŽŠ RVJ). Důvodů pro tuto volbu je několik. Prvním z důvodů je kvalitní pedagogické zázemí, které lze na školách s rozšířenou výukou jazyků předpokládat, a to nejen ve smyslu plně kvalifikovaných jazykových pedagogů, ale i vyšší kompetitivnosti při obsazování pedagogických míst. Zároveň mají na těchto školách jazykové hodiny jisté výsadní postavení, jelikož jde o profilový předmět, a proto lze předpokládat zvýšenou pozornost ke kvalitě jazykového vyučování i k úspěšnosti vzdělávacího procesu. U těchto škol pak předpokládám, že budou mít nejen schopnost novou metodu aplikovat, ale především, že budou mít o inovace zájem. To je z mého pohledu klíčový prvek, aby změna mohla být aplikována a aby proběhla úspěšně. Zájem o inovace je přitom nutný nejen u pedagogů, kteří budou novou metodou v hodinách vyučovat, ale snad ještě důležitější je postoj vedení školy. V případě, že by změna vycházela pouze od pedagogů a neměla oporu ve vedení, nevidím realizaci inovačního procesu jako příliš nadějnou. Naopak v případě, že vedení vůli ke změnám má, předpokládám, že bude mít škola zájem především o zlepšování v oblasti, která je pro ni stěžejní, tedy ve výuce cizích jazyků.

Dalším faktorem, který byl ve prospěch volby ŽŠ RVJ, je vhodnost kurikula pro zavedení nové metody. Tyto školy mají ve svých vzdělávacích programech vyučování minimálně dvou cizích jazyků, stejně jako běžné základní školy. Výuka druhého cizího jazyka je v současnosti povinná na všech základních školách v České republice, nejzazší termín jejího zařazení jsou poslední dva ročníky devítileté školní docházky. K této variantě sahá většina základních škol, školy mají nicméně možnost zařadit výuku druhého cizího jazyka dobrovolně dříve, za využití takzvaných disponibilních hodin (MŠMT, 2021). Na základních školách s rozšířenou výukou cizích jazyků se děti první cizí jazyk většinou začínají učit velmi brzy, a to hned po nástupu k povinné školní docházce, v prvním, případně druhém ročníku. Druhý cizí jazyk pak přibírají již na konci prvního stupně, případně na začátku stupně druhého. Oproti běžným základním školám tak dochází k časnějšímu zařazení jazykové výuky do kurikula. V případě škol zaměřených na cizí jazyky je pak větší pravděpodobnost, že si žactvo bude moci zvolit jazyk z většího množství variant a škola se neomezí pouze na nabídku dvou povinných jazyků.

V neposlední řadě je nutné zohlednit i složení žactva. Jak bylo vysvětleno v předchozí kapitole, nelze dnes na škole s rozšířenou výukou jazyků předpokládat zásadně vyšší míru talentu ke studiu jazyků než na běžných základních školách. Pro potřeby nové metody to ani není třeba. S čím naopak při této volbě operuji, je pravděpodobnost, že budou ke studiu jazyků více motivováni rodiče žáků. Minimálně u rodičů, kteří zvolí zápis do nespádové školy a jejichž volba padne na ZŠ RVJ, lze důvodně předpokládat zájem o jazykové vzdělávání potomka. Naproti tomu pokud by rodiče byli silně přesvědčeni o nevhodnosti takového kurikula pro své dítě, například v případě, že dítě vykazuje nějaké narušení schopnosti učení, které by mu komplikovalo takové kurikulum úspěšně absolvovat, osobně se domnívám, že by se takovému zaměření školy sami dobrovolně vyhnuli, aby potomkovi vzdělávání zbytečně nezkomplikovali. Tím, že rodič zapíše dítě ke studiu na škole s rozšířenou výukou cizích jazyků, vědomě přijímá premisu, že budou na potomka v tomto směru kladeny vyšší nároky než na běžné základní škole. Ačkoli není záměrem nové metody žactvo nějak výkonnostně zatížit, přijetí této premisy je pro aplikování inovací ve vzdělávání velmi výhodné. Nejen důraz na výkon totiž může být vnímán jako zátěž. Je třeba si připustit, že jakékoli novinky či „exkurze mimo komfortní zónu“ v procesu vzdělávání mohou být vnímány dětmi i rodiči jako stejně náročné, ne-li dokonce náročnější než výkonnostní zaměření. V takovém procesu je pak motivace cenným pomocníkem, pokud ne přímo nutným předpokladem úspěchu.

### 3.3.5 Druhý cizí jazyk

Výše v této kapitole byla zmíněna statistika portfolia cizích jazyků na českých základních školách. Z těchto dat vychází dvě zásadní informace. První je drtivá dominance na první pozici cizího jazyka, kterým je angličtina s 99,5% zastoupením. Druhá informace souvisí s nízkou variabilitou dalších cizích jazyků – početnější zastoupení má pouze němčina (cca 25 %) a ruština (7 %), další jazyky (francouzština, španělština) se již pohybují kolem hranice jednoho procenta (Hykyšová, 2021). Pro účely nové metody bylo možno uvažovat v zásadě o dvou variantách. První variantou bylo přizpůsobit metodu přímo na míru angličtině, která se nejčastěji nachází v pozici prvního cizího jazyka. Druhá varianta pak nabízela možnost, zaměřit se naopak obecně na druhý cizí jazyk. Varianta zaměření metody na jiný konkrétní jazyk než angličtinu nepřicházela v úvahu vzhledem k nízkému procentuálnímu zastoupení těchto jazyků na českých školách.

Angličtina není jen nejčastěji vyučovaným jazykem na základních školách, je i cizím jazykem, se kterým se většina dětí nejčastěji setkává. Rolí zde hraje především popkulturní



kontakt ve formě písniček, pohádek či seriálů, dostupné zábavné či výukové materiály v angličtině i pro nejmenší děti (knihy, mluvící hračky a další), ale i jazykové kroužky v mateřských školách či přímo mateřské školy s bilingvní výukou. Zde všude dominuje angličtina a nedá se proto říct, že by dětem chyběl kontakt s tímto cizím jazykem. Naproti tomu s dalšími cizími jazyky se v České republice ve veřejném prostoru setkáváme mnohem vzácněji. Tomu odpovídají i data Českého statistického úřadu, která říkají, že 69 % lidí ve věku 18–69 let v České republice neovládá žádný druhý cizí jazyk nebo v něm dosahuje maximálně základní úrovně (Půbalová, 2017).

Nejspolehlivějším zdrojem kontaktu s dalšími cizími jazyky jsou smíšená manželství a rodinné kontakty v zahraničí. Pokud dítě pochází z rodiny, která takové zázemí nemá, není výjimkou, že se s dalším cizím jazykem setká až při výuce ve škole. Jelikož je záměrem nové metody umožnit kontakt s cizím jazykem a obohatit jazykový vstup ještě před začátkem cíleného studia jazyka, volba druhého cizího jazyka se jeví jako mnohem vhodnější.

Dalším argumentem, který tuto volbu podporuje, je kurikulární vhodnost. Jelikož se angličtina začíná vyučovat v nejnižších ročnících, nezřídka rovnou v ročníku prvním, nová metoda by nemohla být aplikována bez toho, aniž by zasáhla dosavadní zavedenou výuku. Naproti tomu druhý cizí jazyk bývá zařazován až na přelomu prvního a druhého stupně, což je pro účely nové metody optimální.

Kromě věcné stránky je dobré zohlednit rovněž vzdělávací praxi a předjímat případné potíže. Je obecně sdílenou zkušeností ve školství, že nejlítějším protivníkem při zavádění jakýchkoli změn ve vzdělávání umí být rodiče. Angličtina má na základních školách prominentní postavení, jelikož je častým předmětem přijímacích zkoušek na střední školy, je předmětem maturitním, je nutným předpokladem pro studium na vysoké škole a důležitá je i na začátku kariéry, při vstupu na pracovní trh. Z těchto důvodů je nejen akcentována hodinovou dotací, ale neunikne ani oprávněnému rodičovskému drobnohledu. Proto existuje dlouhodobý tlak na dobré výsledky školy při výuce angličtiny. Na základních školách s rozšířenou výukou cizích jazyků lze předpokládat, že od motivovaných rodičů budou očekávání ještě vyšší. Nová metoda je však připravována s úplně jinou filozofií. Důraz na výsledky v ní záměrně zcela chybí. Nová metoda volí cestu pozvolného učení, které by se dalo označit spíše za nenucené seznamování se s jazykem, než za cílené vyučování. Že i takový přístup přinese výsledky, o tom není pochyb. Tyto výsledky ale velmi pravděpodobně neprijdou záhy, naopak, půjde spíše o běh na dlouhou trať. Nové metodě by předčasný tlak na výkon mohl velmi uškodit, zdá se proto vhodné, vyhnout se jejímu použití na angličtině, která je takovým požadavkem nevyhnutelně zatížená.

Naproti tomu druhý cizí jazyk je v jakémsi pozornostním závětrí. Je vnímán spíš jako bonus, jako něco navíc, jehož kvalita může spíš jen příjemně překvapit. Kromě toho se druhý cizí jazyk dostává do rozvrhu nejdříve až na přelomu prvního a druhého stupně, z čehož lze vyvozovat, že tlak na výsledky ve třídě prvňáků či druháků nebude pravděpodobně nijak závratný.

## 4 Ideové pilíře nové metody

V předchozích kapitolách jsem představila základní a zásadní ingredience inovačního postupu. Jsou jimi metoda CLIL, principy osvojování mateřského jazyka a prostředí českých základních škol. Záměrem této práce je spojením těchto ingrediencí vytvořit konkrétní teoretický koncept, jak inovovat jazykovou výuku, a to specificky výuku druhého cizího jazyka na českých základních školách s rozšířenou výukou jazyků. Hlavním cílem těchto inovací je obohacení jazykového inputu cílového cizího jazyka.

### 4.1 Pilíř první: Nenarušit, nýbrž obohatit dosavadní výuku

Záměrem metody není revoluční transformace zaběhnuté jazykové výuky na základní škole, která by opustila zažitá pořádky a nastolila zcela nový režim. Naopak, nová metoda se pokouší organicky navázat na výuku cizích jazyků v té podobě, v které se na konkrétní základní škole dosud realizuje. Důvodů pro tento přístup je několik.

Prvním je, že metoda byla tvořena v souladu s filozofií maximálního benefitu za co nejnižší cenu. Ve školství je každá změna velmi „drahá“, a to nejen vyjádřeno finančně, ale i organizačně, personálně, politicky či měřeno vloženou energií zúčastněných. Setrvačnost vzdělávacího systému je obrovská, a je to tak správně. Jde o jistý evoluční mechanismus, který udržuje kontinuitu a zabraňuje eventuálním destruktivním výkyvům, které, byť by byly chvilkové, by mohly mít zásadní dopad na kvalitu vzdělávání. Jakékoli nepromyšlené a ukvapené zásahy do systému by mohly způsobit dlouhodobé škody, tím problematičtější, že je nelze lehce obratem napravit. Nová metoda se proto i v této teoretické rovině snaží respektovat dosavadní stav a modifikovat jej co nejméně, s cílem vytěžit ze změn maximum benefitů. Jedním z důležitých pilířů metody je proto záměr, že dosavadní výuka cílového cizího jazyka zůstává nezměněna – zůstává rozvrhově i obsahově plně v kompetenci školy a nejsou v ní zamýšleny žádné cílené změny.

K proměně výuky cizího jazyka dochází jinak, a to prostřednictvím modifikace vybraných nestěžejných předmětů z kurikula školy. V navrženém modelovém kurikulu jde výhradně o předměty prvního stupně, které spadají do kategorie výchovy. Tyto předměty jsou po důkladném uvážení vyučovány v cílovém jazyce. Tím dochází k „předsazení“ výuky cizího jazyka před standardní rozvrhovanou výukou, obsaženou ve vzdělávacích plánech školy, a tím k zamýšlenému obohacení vstupu pro tento cílový cizí jazyk.

#### 4.2 Pilíř druhý: Obohatit input cílového cizího jazyka

Prostřednictvím hodin vyučovaných v cizím jazyce má žactvo možnost se s cizím jazykem seznámit. Dochází tak ke kýženému obohacení vstupu cílového jazyka, které je zásadním pilířem nové metody a jedním z jejích cílů. Větší kontakt s jazykem umožňuje budoucím mluvčím, aby si jazyk osvojovali i jinak než cíleně, jak je tomu ve standardních jazykových hodinách. V zásadě jde o to, poskytnout učicímu aparátu žactva dostatek dat pro to, aby mohly probíhat i samovolné složky procesu učení. Zda bude rozsah zajištěný novou metodou dostatečný k tomu, aby procesy mohly efektivně proběhnout, je otázkou, na kterou odpoví až případná praxe. Jisté ale je, že v současné situaci input pro druhý cizí jazyk dostatečný není. Jakékoliv navýšení je proto zlepšením a zvýšením šance na hladší osvojování cílového jazyka.

#### 4.3 Pilíř třetí: Zbavit se ostychu před jazykem i kulturou

Včasný kontakt s cizím jazykem by měl kromě dat k učení poskytnout i jistou „psychologickou oporu“ pro mluvčí. Předpokladem je, že pokud se děti budou s cizím jazykem intenzivně setkávat od raných ročníků základní školy, nebudou jej považovat za subjektivně tolik „cizí“. Redukuje se tím ostych z neznámého. Následně v momentě, kdy se jazyku začnou učit ve standardních jazykových hodinách, jim bude ostych méně bránit aktivně se zapojit a „naskočit“ do vzdělávacího procesu intenzivně hned od začátku. To by mělo nejvíce zasáhnout oblast konverzace. V českém vzdělávacím systému historicky dominoval model, kdy se žáci nejdříve cizí jazyk učili, ve smyslu cíleného učení se slovíček a gramatických pravidel, a teprve po zvládnutí základů jim byla předkládána konverzace – k poslechu a porozumění i k aktivní participaci. Toto by měla nová metoda pomoci překonat a odbourat bariéru ostychu před používáním cizího jazyka.

Tato psychologická podpora se však netýká jen výhradně jazykových aktivit. Nová metoda v duchu metody CLIL zároveň přiměřeně věku seznamuje žactvo s kulturou dané země, což může sloužit jako motivace pro vykročení z komfortní zóny mateřského jazyka a domácí kultury, i jako motivace pro další zájem či přímo vzdělávání.

#### 4.4 Pilíř čtvrtý: Výuka jazyka bez tlaku na výkon

Poslední pilíř nové metody akcentuje přístup CLIL k jazyku jako k praktickému komunikačnímu nástroji, nikoli jako k akademické disciplíně. V hodinách nové metody proto nebude žádoucí tlak na výkon, přesněji nebude žádoucí téměř žádný tlak. Jediný tlak, který by

v hodině měl vznikat, je vnitřní tlak z *potřeby komunikace*, z touhy se projevit, domluvit, interagovat. Ten je naopak velmi žádoucí, neboť se stává motivací a motorem, proč se snažit.

Nová metoda zároveň nepočítá se známkováním či testováním znalostí L3. Koncept metody je připraven tak, aby k tomu ani docházet nemohlo – předmětem výuky hodin, které jsou vyučovány novou metodou, totiž není jazyk samotný, ale oborový předmět. I přesto, že v tomto případě není potřeba děti známkovat, je určitě dobré sledovat, jak si žáci vedou a poskytnout jim a především rodičům zpětnou vazbu. Vhodnou formou reflexe je například zohlednit jazykovou aktivitu v hodině v rámci slovního hodnocení oborového předmětu.

Kromě tlaku ze známkování a měření výkonu nová metoda zároveň cíleně omezuje nátlak na žactvo, nucení k jazykovým aktivitám nebo k řečové produkci. Výuka L3 se v souladu s metodou děje dobrovolnou, nenásilnou formou, kdy by si děti ideálně neměly ani všimnout, že se něčemu učí. Pak se proces učení nedeformuje očekáváním a požadavky a může vzniknout uvolněná atmosféra pro práci v hodině.

## 5 Nová metoda: Prime Language Acquisition – PrimeLA

Ze tří ingrediencí, metody CLIL, principů osvojování mateřského jazyka a prostředí českých základních škol s rozšířenou výukou cizích jazyků, vznikla nová metoda – metoda Prime Language Acquisition neboli PrimeLA. „Prime“ v názvu odkazuje k přípravě, jisté „prefázi“ studia jazyka, čímž reflektuje cíle a zaměření metody. Metoda PrimeLA modifikuje výuku na základní škole za dodržení všech tří vytyčených pilířů nové metody: (i) nenarušit, nýbrž přijatelně modifikovat dosavadní výuku, (ii) obohatit input cílového cizího jazyka a (iii) zbavit ostychu před jazykem i kulturou.

Metoda PrimeLA se pokouší přenést principy osvojování mateřského jazyka (L1) do osvojování druhého cizího jazyka (L3). Následující tabulka ukazuje fáze osvojování zvukové podoby mateřského jazyka upravené pro užití v dalším vzdělávacím procesu.

Tab.1: Schéma osvojování řeči L1

FÁZE	KOMPETENCE	VĚK	PRŮBĚH OSVOJOVÁNÍ
1	POSLECH	do 1 roku	dominuje poslech, neverbální dorozumívání
2	POSLECH + RANNÁ PRODUKCE	2 - 3	plná verze poslechu jazyka + poslech zjednodušené verze (řeč směřovaná na dítě, IDS z anglického infant-directed speech) + zjednodušená produkce
3	POSLECH + PRODUKCE	4 - 5	pokračuje fáze 2, přibývají složitější struktury
4	POSLECH + PRODUKCE + PSANÁ FORMA	6	plnohodnotný mluvní partner + začátek osvojování čtení
5	POSLECH + PRODUKCE + PSANÁ FORMA	9	plnohodnotný komunikační partner + čtenář = plnohodnotný uživatel jazyka

### 5.1 PrimeLA: Kurikulární základ a ŠVP Drtinka 4 Life

S ohledem na uvedenou posloupnost byla připravena struktura metody PrimeLA. Návrh metody PrimeLA vychází z reálného školního vzdělávacího plánu, konkrétně ze školního vzdělávacího plánu „Drtinka 4 Life“ Fakultní základní školy s rozšířenou výukou jazyků při PedF UK Drtinova, Praha 5. Na základě souladu filozofie školy, kterou odráží její ŠVP, a charakteru metody PrimeLA jsem tuto školu vybrala jako modelovou základní školu, pro kterou by metoda PrimeLA měla být vhodná. Tabulka 2 ukazuje kurikulární plán vzdělávání ZŠ RVJ Drtinova.

Tab. 2: Učební plán ZŠ Drtinova, celkové dotace (FZŠ Drtinova, 2018)

Vzdělávací oblast	Předměty	Ročník										
		1.	2.	3.	4.	5.	I. st.	6.	7.	8.	9.	II. st.
							celkem					celkem
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk	9	9	8	6	6	38	4	5	4	5	18
	Anglický jazyk	2	2	4	4	4	16	4	3+1	3+1	3+1	16
	Německý jazyk											
	Francouzský jazyk					2	2	3	3	3	3	12
	Španělský jazyk											
Matematika a její aplikace	Matematika	4	4	4	4	5	21	4	4	4	4	16
Informační a komunikační technologie	Informatika				1	1	2	1				1
Člověk a jeho svět	Prvouka	2	2	2			6					
	Přírodověda				1,5	1,5	3					
	Vlastivěda				1,5	1,5	3					
Člověk a příroda	Chemie									2	2	4
	Fyzika							1	2	2	2	7
	Přírodopis							2	2	2	1	7
	Zeměpis							2	2	2	2	8
Člověk a společnost	Dějepis							2	2	2	2	8
	Výchova k občanství							1	1	1	1	4
Umění a kultura	Hudební výchova	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	4
	Výtvarná výchova	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	4
	Dramatická výchova			1	1		2					
	Počítačová grafika									1	1	2
Člověk a svět práce	Pracovní výchova	1	1	1	1	1	5	1		1	1	3
Člověk a zdraví	Tělesná výchova	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	8
	Týdenní dotace povinných předmětů	22	22	24	24	26	118	29	29	32	32	122

Z kurikula bylo potřeba vybrat vhodné předměty, které by bylo možno pro metodu PrimeLA modifikovat a vyučovat je v cílovém jazyce. Jelikož je záměrem metody předsadit tyto předměty standardní jazykové výuce, která ve školním kurikulu začíná v pátém ročníku, bylo potřeba se zaměřit na předměty prvního stupně.

FZŠ Drtinova má ve školním vzdělávacím plánu pečlivě zpracovaná průřezová témata, kterými se ve výukovém procesu škola zabývá napříč předměty. Na základě průřezových témat byly identifikovány předměty, jejichž náplň rezonuje s přístupem CLIL a které by v případě zapojení do metody PrimeLA mohly dobře vytvářet synergii formy (výuky v L3 dle filozofie CLIL) a obsahu (věcné náplně předmětu). Možnosti, které byly k dispozici, ukazuje Tabulka 3 se schématem průřezových témat v ŠVP „Drtinova 4 Life“, přehled použitých zkratk pak Tabulka 4.

Tab. 3: Začlenění průřezových témat a okruhů ve ŠVP „Drtinka 4 Life“ (FZŠ Drtinova, 2018)

Průřezové téma/ Tematický okruh	Ročník								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
<b>OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA</b>									
Rozvoj schopností poznávání	Čj, M, Vv, Pv	Čj, M, Vv, Pv	Čj, M, Vv, Dv, Pv	Čj, M, Vv, Dv	Čj, M, Vv	Hv, Vv, Tv, Pv	Hv, Vv, Tv	Hv, Vv, Tv, Pv	Hv, Vv, Tv, Pv
Sebepoznání a sebepojetí	Vv, Pv	Vv, Pv	Vv	Vv	Vv, Pv	Vo, Hv, Vv, Tv	Hv, Vv, Tv	Pp, Hv, Vv, Tv	Hv, Vv, Tv
Seberegulace a sebeorganizace			Dv	Dv		Vo, Tv	Vo, Tv	Pp, Tv	Tv
Psychohygiena			Pr	Př	Př	Tv	Vo, Tv	Pp, Tv	Tv
Kreativita			Dv	Dv		It, Hv, Vv, Tv	Hv, Vv, Tv	Hv, Vv, Pg, Tv	Hv, Vv, Tv
Poznávání lidí	Pr	Pr				Vo	Vo	Vo	Vo
Mezilidské vztahy	Čj		Čj		Čj	Čj, Vo, Tv	Čj, Vo, Tv	Vo, Tv	Vo, Tv
Komunikace	Čj	Čj	Čj, Aj, Dv	Aj, Dv	Aj	Čj, Vo, Hv	Vo, Hv	Ak, Hv	Hv
Kooperace a kompetice	Aj, Hv, Vv, Tv, Pv	Aj, Hv, Vv, Tv, Pv	Hv, Vv, Dv, Tv, Pv	Hv, Vv, Dv, Tv, Pv	Hv, Vv, Tv, Pv	Čj, Fy, Pp, Vv	Čj, Fy, Pp, Vv	Čj, Fy, Pp, Vv, Pv	Čj, Fy, Ch, Pp, Vv, Pv
Řešení problémů a rozhodovací dovednosti				M	M	M, Vo, Fy, Pv	M, Vo, Fy	M, Vo, Fy, Pv	M, Fy, Ch, Pv
Hodnoty, postoje, praktická etika					Př	Vo, Hv, Vv	Čj, Vo, Hv, Vv	Čj, Hv, Vv	Hv, Vv
<b>VÝCHOVA DEMOKRATICKÉHO OBČANA</b>									
Občanská společnost a škola	Pr	Pr	Pr				Čj	Vo	Vo
Občan, občanská společnost a stát				VI	VI	D		D, Vo	D, Vo
Formy participace občanů v politickém životě				VI				Vo	
Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování				VI	VI	D		D, Vo	D, Z
<b>VÝCHOVA K MYŠLENÍ V EVROPSKÝCH A GLOBÁLNÍCH SOUVISLOSTECH</b>									
Evropa a svět nás zajímá				Aj	Aj, Nj	Čj, Aj, Nj, Fj, Šj	Čj, Z, Fj, Šj	Čj, Šj	Nj
Objevujeme Evropu a svět					Aj, VI	Hv, Vv, Fj	Čj, Aj, Z, Hv, Vv, Fj	Hv, Vv, Fj	Hv, Vv, Fj



Průřezové téma/ Tematický okruh	Ročník								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Jsmo Evropané					VI		D	D	D, Z
<b>MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA</b>									
Kulturní diference	Aj, Hv, Vv	Aj, Hv, Vv, Pv	Hv, Vv	Hv, Vv, Pv	Hv, Vv, Pv	Šj	Aj, Šj	Čj, Aj, Vo, Šj	Čj, Aj, Vo, Šj
Lidské vztahy	Pr	Pr	Pr	VI	Aj, VI	Fj	Aj, Fj	Čj, Aj, Vo, Fj	Aj, Vo, Fj
Etnický původ					VI	Hv	Hv	Vo, Pp, Hv	Aj, D, Z, Hv
Multikulturalita				Aj	Aj	Fj	Fj	Aj, Fj	Aj, D, Vo, Z, Fj
Princip sociálního smíru a solidarity			Pr					Vo	Aj, D, Vo
<b>ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA</b>									
Ekosystémy	Pr	Pr	Pr	Př	Př	Pp, Z	Pp		Pp, Z
Základní podmínky života			Pr	Př		Pp, Z	Pp	Ch	Ch, Z
Lidské aktivity a problémy životního prostředí			Pr	Př	Př		Aj	Ch	Fy, Ch, Pp, Z
Vztah člověka k prostředí	Pr	Pr	Pr	Př	Př			Pp	Fy, Ch, Pp, Z, Šj
<b>MEDIÁLNÍ VÝCHOVA</b>									
Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení				Čj	Čj	Čj	Čj		
Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality				Čj	Čj		Čj		D
Stavba mediálních sdělení					Čj				Čj
Vnímání autora mediálních sdělení				Čj	Čj	Hv	Hv	Hv	Čj, Hv
Fungování a vliv médií ve společnosti	Hv	Hv	Hv	Čj, Hv	Čj, Hv	Hv	Hv	Hv	Čj, D, Hv
Tvorba mediálního sdělení				Vv	Vv				Čj
Práce v realizačním týmu			Aj	Aj	Aj	Čj, Aj, Vv	Aj, Pp, Vv, Nj	Aj, Pp, Vv, Nj	Aj, Pp, Vv

Tab. 4: Zkratky použité v tabulce začlenění průřezových témat

Zkratka	Název předmětu
Aj	Anglický jazyk
Ak	Anglická konverzace
Ch	Chemie
Čj	Český jazyk
D	Dějepis
Dv	Dramatická výchova
Fj	Francouzský jazyk
Fy	Fyzika
Hv	Hudební výchova
It	Informační technologie
M	Matematika
Nj	Německý jazyk
Pg	Počítačová grafika
Pp	Přírodopis
Pr	Prvouka
Př	Přírodověda
Pv	Pracovní výchova
Šj	Španělský jazyk
Tv	Tělesná výchova
Vl	Vlastivěda
Vo	Výchova k občanství
Vv	Výtvarná výchova
Z	Zeměpis

Z uvedených průřezových témat jsou pro synergii s metodou PrimeLA nejvýhodnější témata z okruhu Multikulturní výchova, přesněji témata Kulturní diference, Lidské vztahy a Multikulturalita. Tato témata jsou zařazena k výuce již v prvních čtyřech ročnících a jsou zajišťována předměty hudební, výtvarná a pracovní výchova, anglický jazyk, prvouka a vlastivěda. Dalším okruhem, který je pro práci s metodou PrimeLA zajímavý, je okruh Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech s tématy jako Evropa a svět nás zajímá, Objevujeme Evropu a svět a Jsme Evropané. Tento blok je sice zařazen až ve vyšších ročnících studia, je ale tematicky velmi vhodný pro přístup CLIL a zároveň je zajišťován předměty, které se pro metodu hodí: jsou to předměty jazykové (čeština, angličtina, francouzština, španělština, němčina) a výchovy (výtvarná, hudební). I přesto, že PrimeLA by tato témata otevřela dříve než je plánováno ve ŠVP, jde o obsahovou synergii a myslím, že přenesení části témat do nižších ročníků by mohlo dobře zafungovat jako ochutnávka pro budoucí studium. Samozřejmým předpokladem je přizpůsobení obsahu nižšímu věku žáků.

## 5.2 PrimeLA: Kurikulární struktura

Jako nejvhodnější jsem pro modifikaci vyhodnotila předměty z kategorie výchov, a to výchovy umělecké (výtvarná, hudební a dramatická výchova), výchovu tělesnou a pracovní. Jakým způsobem jsou předměty rozvrženy v jednotlivých výukových letech ukazuje Tabulka 5. Ke každému ročníku přísluší vybraný předmět a stěžejní kompetence, se kterou se v daném roce pracuje.

Tab.5: Návrh schématu osvojování L3 dle metody PrimeLA

FÁZE	KOMPETENCE	ROČNÍK	PŘEDMĚTY V L3	POČET PŘEDMĚTŮ V L3	POČET HODIN TÝDNĚ
1	POSLECH	1	<b>výtvarná výchova</b>	1	1
2	POSLECH + RANÁ PRODUKCE	2	výtvarná výchova, tělesná výchova, pracovní výchova	2	1 + 1
3	POSLECH + PRODUKCE	3	výtvarná výchova, tělesná výchova, pracovní výchova, <b>hudební výchova</b>	2	1 + 1
	POSLECH + PRODUKCE + PSANÁ FORMA	4	<b>hudební výchova, dramatická výchova</b>	2	1 + 1
4	POSLECH + PRODUKCE + PSANÁ FORMA	5–8	L3 jako samostatný předmět	1 (jazykové hodiny)	2 (od 6. ročníku 3)
5	POSLECH	9	plnohodnotný komunikační partner + čtenář = plnohodnotný uživatel jazyka	1	3

Pro přiblížení výukového procesu k podmínkám při osvojování L1, kdy je dítě mateřským jazykem obklopeno neustále, by bylo samozřejmě nejlepší, aby bylo předmětů vyučovaných v L3 co nejvíc, je ale potřeba brát ohled i na zbytek vzdělávacího procesu a na děti samotné. L3 bude pro většinu dětí v první třídě zcela neznámým jazykem, se kterým dosud nepřicházely do kontaktu. Aby byla pro děti výuka co nejméně stresující, navrhuje metoda PrimeLA pozvolný nástup učení L3. Děti na prvním stupni navíc, kromě učení se novým dovednostem, intenzivně zdokonalují i své kompetence v mateřském jazyce, včetně například vlastního verbálního projevu v něm. Jelikož je schopnost porozumět a vyjadřovat se v mateřském jazyce pro rozvoj obecných jazykových kompetencí nejdůležitější, nebylo by vhodné jeho výuku ve větším rozsahu omezovat ve prospěch L3.

### 5.2.1 Ročník první: Výtvarná výchova

Z výše uvedených důvodů je zpočátku výuka v L3 připsána pouze jednomu předmětu, výtvarné výchově s dotací jedné vyučovací hodiny týdně. V prvním ročníku se nová metoda zaměřuje výhradně na poslech, což kopíruje nejranější fázi osvojování L1, kdy kojeneček okolní jazyk převážně naposlouchává. Se žáky je komunikováno v L3, komunikace ale nevyžaduje jejich verbální participaci v L3. Platí pravidlo z přístupu Natural Approach (Richards & Rodgers, 2014), kdy student není nucen do komunikace, pokud se na to sám necítí. V prvním ročníku metody PrimeLA se tato situace předpokládá pouze výjimečně.

Z tohoto důvodu je prvním předmětem vyučovaným v L3 výtvarná výchova. V ní je možno pomáhat si v komunikaci obrazem či obecně vizuální složkou; pedagog se věnuje výtvarným činnostem, a přitom na žáky hovoří v L3. Důraz na vizuální složku komunikace může pomoci žactvu překonat diskomfort situace, kdy poslouchají nový cizí jazyk, a dát jim tak prostor pro pocit, že něčemu rozumějí, zároveň však akcentovaná vizuálnost neruší jazykové učení, jako by je rušila dvojjazyčná komunikace ve formě překládání do L1 (Mitterer & McQueen, 2009).

Žactvo se může věnovat náplni hodiny i bez aktivní mluvy, ani její absence totiž v hodině výtvarné výchovy nemusí znamenat pasivitu. I přesto, že žactvo nebude rozumět pokynům, pomocí názorného ukazování bude schopno nápodobou vykonávat žádoucí činnosti. Výtvarná výchova zároveň dává prostor pro hravou formu hodiny, kromě individuální práce je vhodné zařadit i práci skupinovou, kde si děti v porozumění, co se od nich očekává, spontánně vypomůžou.

Jazykový vstup v tomto případě může být od jednoduchého po plnohodnotný, může být přizpůsobeno tempo řeči, zdůrazněna výslovnost. Nejde o předmět intelektuálně náročný na pochopení, naopak poskytuje dostatek prostoru pro původní přístup CLIL, tedy učení se jazyku prostřednictvím učení se o reálném světě.

### 5.2.2 Ročník druhý: Výtvarná, tělesná a pracovní výchova

Druhý ročník navazuje přístupem na první, stále je hlavní důraz kladen na poslech L3. Žáci jsou motivováni k interakci, ale ta stále není vynucována. Počet předmětů v L3 se rozšiřuje na dva, na výběr je ze tří možných: výtvarná výchova, tělesná výchova, pracovní výchova. Dle rozhodnutí školy a jejich personálních možností lze buď pokračovat ve výuce výtvarné výchovy v L3 a přibrat jeden další předmět, nebo výtvarnou výchovu z výuky L3 vypustit a předměty zcela obměnit.

Předměty pro druhý ročník jsou vybrány podle stejného klíče, jako tomu bylo pro ročník první. Základním parametrem výběru zůstává, aby v hodinách byl prostor pro názornost, která bude pomáhat překonat jazykovou bariéru. V tělesné, výtvarné i pracovní výchově je tato možnost realizovatelná. Zahrnutí motorické aktivity je žádoucí, jelikož tato se přirozeně vyvíjí a doplňuje vývoj řečových schopností i u malých dětí během osvojování si L1 (Iverson & Fagan, 2004).

Ve všech třech předmětech lze zároveň obsahově přizpůsobit hodiny tak, aby se žactvo zároveň seznamovalo se základy kultury země, eventuálně zemí cílového jazyka. Jako příklad uveďme skupinovou výrobu významných kulturních symbolů ve výtvarné výchově, jakými jsou například Eiffelova věž či Atomium, v pracovní výchově zdobení mexického Sombreira nebo pěstování typické plodiny, v tělesné výchově pak zařazení národního tance nebo vyzkoušení oblíbeného sportu.

### 5.2.3 Ročník třetí: Hudební výchova

Ve třetím ročníku pokračuje poslechová stimulace v L3, která je po celou dobu aplikace metody PrimeLA její zásadní součástí. Zároveň však dochází k největší změně – do rozvíjených kompetencí je zařazena produkce řeči v L3. V souladu s filozofií metody PrimeLA je produkce zaváděna pozvolna, v jakýchsi „chráněných“, zjednodušených podmínkách, čímž simuluje pozvolný nástup vlastní řečové produkce u kojenců a batolat z reduplikovaných slabik (žvatlání) na první jednoduchá slova s významem (Molemans et al., 2012).

Za tímto účelem se do předmětů v L3 řadí hudební výchova. V ní žáci dostanou příležitost řízeně zkoušet produkci řeči prostřednictvím písniček v L3. Písničky poskytují možnost začít od zcela jednoduchých hravých popěveků ke složitějším, navíc poskytnou mluvčím oporu v melodii a rytmu (Baills et al., 2021; Baills et al., 2022). Stejně jako malé děti rozvíjejí své jazykové schopnosti prostřednictvím říkanek a písniček, postupuje i žactvo metody PrimeLA na vyšší jazykový schůdek za pomoci hudby.

Obsahová synergie skrze hudbu je pak nasnadě: skrze písně je žactvo v kontaktu s kulturním prostředím dané jazykové oblasti, opět se tedy nová metoda vrací k přístupu CLIL.

Hudební výchova je ve třetím ročníku jedním ze dvou předmětů v L3, pouze hudební výchova je však předmětem povinným. Pro druhý předmět je na výběr z výtvarné výchovy, pracovní výchovy a tělesné výchovy. V těch výuka pokračuje obdobně jako v ročníku druhém. Záleží opět na volbě školy a jejich personálních možnostech, zda bude pokračovat v již zaběhnuté výuce, nebo raději zvolí cestu obměny předmětů vyučovaných v L3.

#### 5.2.4 Ročník čtvrtý: Dramatická výchova

Čtvrtý ročník je posledním z ročníků metody PrimeLA, kterými připravuje žactvo na výuku L3 jako samostatného školního předmětu. Ve skladbě předmětů se dále pokračuje ve výuce hudební výchovy v L3. Kromě toho opět dochází k zařazení nového předmětu, tentokrát jím je dramatická výchova.

Dramatická výchova umožní pokračování v osvojování schopnosti produkce. Po hudební výchově přichází další „chráněný prostor“ pro nácvik, který je stále ještě dostatečně podporující a zjednodušený, ale přece jen je o stupeň složitější a zase o něco více přibližuje žactvo reálné komunikaci.

V dramatické výchově by si žáci měli vyzkoušet produkci v L3 ve stylizované komunikaci – komunikaci umělecké. V tomto bodě nová metoda počítá se zařazením projevu „v řeči vázané“, poezii, a v jazyku divadla, dramatu. Těmi prostředky mohou žáci opět využít opory ve zdůrazněné melodičnosti, rytmičnosti. Opět lze dle schopností žáků postupovat od jednoduchých dětských říkanek ke složitější poezii, drama pak lze využít k nácviku dialogu, kde si hravou formou žáci mohou vyzkoušet i komunikaci vzájemnou. V dramatu lze využít příběhy a hry, které děti znají, které viděly či se o nich učily, aby tolik netápaly v porozumění. Tímto se metoda výuky L3 přibližuje tzv. vtělené akvizici L1, kdy si malé děti mateřský jazyk přirozeně osvojují celostně, multimodálně, prožíváním zkušeností, interakcí s okolním světem (Conboy et al., 2015).

Ačkoli ŠVP základní školy Drtinova umožňuje realizovat tento ročník metody PrimeLA prostřednictvím dramatické výchovy, je důležité zmínit, že dramatická výchova bohužel není standardní součástí školních vzdělávacích programů základních škol. Pro realizaci metody to může znamenat komplikaci. Pokud je to jen trochu možné, osobně velmi doporučuji zařazení dramatické výchovy do vzdělávacího plánu školy, a to nejen pro účely metody PrimeLA. V oblasti rozvoje jazykových kompetencí má dramatická výchova se svým důrazem na mluvenou podobu jazyka unikátní postavení a její zařazení přináší zásadní benefity.

Pokud by situace školy nedovolovala zařadit do výuky přímo dramatickou výchovu, lze využít některé z hodin českého jazyka, které jsou alokovány literatuře a umění. Je ale potřeba, aby k výuce docházelo pravidelně, nikoli nárazově či jednou za delší časový úsek.

#### 5.2.5 Navazující ročníky: Jazyk jako cíl, nikoli prostředek

V pátém ročníku by metoda PrimeLA měla plynule přejít do výuky L3 jako cizího jazyka, které jsou alokovány samostatné hodiny v rozvrhu dle existujícího ŠVP. Od této části škola pokračuje výukovou metodou, kterou běžně pro výuku cizích jazyků používá. PrimeLA se výukou na druhém stupni základní školy nezabývá, k žádné cílené modifikaci v plánech nedochází. Bude však lepší se připravit na možnost, že žáci po absolvování „přípravné fáze“ L3 prostřednictvím metody PrimeLA budou vykazovat trochu jiné potřeby než žáci, kteří metodu neabsolvovali. Je tedy možné, že bude potřeba výuku především v začátku v některých parametrech poupravit, například zařadit již od začátku vyučování ve větší míře konverzační aktivity, na které bude žactvo zvyklé a jejichž absenci by mohlo vnímat negativně. Je možné, že žactvo bude v hodině vyžadovat i rozmanitější činnosti, nesmíme zapomínat, že děti budou jazyk znát ze situací, kdy něco tvořily, hrály, zpívaly. Jejich tolerance k rutinní frontální výuce tak může být menší. To však není na škodu, naopak. Pokud taková potřeba vznikne, považovala bych ji za důkaz toho, že jazykově osvojovací priming PrimeLA zafungoval správně.

### 5.3 PrimeLA: Organizační aspekty

Pro úspěšné zavedení metody je potřeba uvažovat nejen nad tím, co se má dít za dveřmi třídy, ale i nad provozními záležitostmi. I sebelépe připravená metoda neobstojí, pokud nebude životaschopná v každodenní praxi resortu školství či nebude odpovídat standardům v administrativní rovině.

#### 5.3.1 Administrativní náležitosti

MŠMT registruje seznam školských subjektů, které vyučují předměty v cizím jazyce. Pokud má škola zájem vyučovat některý z předmětů v jiném jazyce než v češtině, má povinnost tento záměr ohlásit na MŠMT a zažádat o povolení tak učinit. Tuto situaci upravuje Výnos č. 9/2013, který stanovuje postup a podmínky takové žádosti. Jednou z nich je například doložitelná jazyková úroveň vyučujícího minimální hodnoty C1. Databáze subjektů, které povolení mají, je přístupná z webu MŠMT.

#### 5.3.2 Personální zajištění hodin

Personální aspekt metody je jeden z nejdůležitějších, a zároveň nejproblematičtějších. Metoda PrimeLA má na pedagogy, kteří vyučují hodiny v L3, vysoké kvalifikační nároky. Pro správné fungování metody je důležité, aby si děti naposlouchaly jazyk v co nejkvalitnější formě. Nepostačí proto, že je pedagog aprobovaným učitelem cizího jazyka, má příslušné zkoušky a úroveň gramatiky. Důležité je, aby byl jeho mluvený projev na co nejvyšší úrovni, ideálně na úrovni rodilého mluvčího. Jen tak je možné osvojit si již v této fázi vzdělávání autentickou zvukovou stránku jazyka. Pedagog, který by měl pouze, byť vynikající, encyklopedickou znalost jazyka, by mohl vzdělávací proces ovlivnit spíše negativně. Žactvo by si mohlo zvukové nedostatky nebo nepřirozenosti jeho projevu osvojit. Pedagogů na takové úrovni, že by se dali srovnat s rodilými mluvčími, nebude mnoho ani mezi aprobovanými absolventy pedagogických oborů. Domnívám se však, že volba základních škol s rozšířenou výukou cizích jazyků jako cílových institucí metody PrimeLA riziko personálního nedostatku snižuje na lokální minimum.

Jazykově ideálním zdrojem mluvené formy jazyka by byl přímo rodilý mluvčí. I tato varianta má však svá úskalí. Mít v řadách pedagogického sboru cizince stále není běžnou praxí a školy, které tuto možnost mají, patří spíše k výjimkám. Rodilí mluvčí jiného jazyka, pokud nejsou dlouhodobými usadlíky v České republice, ale trvale žijí v cizině, bývají v zemi často na omezenou dobu a poté se buď vrací zpět do vlasti, nebo cestují do další země, kde se věnují



výuce. Fluktuační rodilých mluvčích cizího jazyka je proto běžně vyšší než fluktuační ostatních pedagogů. Pro metodu PrimeLA to není ideální situace, jelikož u každé nově zaváděné metody je potřeba nějaký čas na adaptaci, zaběhnutí metody, hledání optimálních postupů. U vyučujících – cizinců by mohlo snadno docházet k situaci, kdy po dlouhých měsících konečně zaučený pedagog opouští pracoviště a zaučování může začít od začátku. To je komplikací pro školu, pro studenty i pro metodu samotnou.

U rodilého mluvčího navíc nestačí, aby byl perfektním mluvčím cílového jazyka. Jelikož bude pracovat s dětmi na prvním stupni, je potřeba, aby šlo o člověka s pedagogickou zkušeností s dětmi ve věku prvního stupně, ideálně o člověka aprobovaného pro takovou výuku. Na rozdíl od učitelů konverzací například v sekundárním vzdělávání, kde si za určitých okolností lze vystačit pouze se znalostí jazyka, je v metodě PrimeLA pedagogická disponovanost nutností. Pedagog totiž nebude vyučovat cizí jazyk, ale předmět z kurikula s vlastním svébytným obsahem a měl by být schopen tento obsah vyučovat. Navíc bude jeho pozice ztížena jazykovou bariérou, což bude na pedagogické schopnosti vyučujícího klást ještě vyšší nároky.

Pokud patří škola mezi ty, které rodilého mluvčího ve svých pedagogických řadách mají nebo jej chtějí do svých řad získat, je dobré uvažovat o výši jeho úvazku. Plným úvazkem se zvyšuje pravděpodobnost, že se pedagog na místě zdrží a neodejde. Pokud škole metodou PrimeLA nevznikne prostor na zaměstnání vhodného pedagoga na celý úvazek pouze v hodinách metody, lze úvazek doplnit například hodinami konverzací na druhém stupni. Dalším způsobem, jak pedagoga „oživit“, by se mohlo stát sdílení pedagoga dvěma či vícero spolupracujícími školami. Takto by si školy mohly ve svém rozpočtu spíše pedagoga dovolit a pedagogovi se zvýší šance na plný úvazek. Zároveň by bylo možné mezi školami sdílet zkušenosti s metodou, i zaškolení pedagoga by probíhalo rychleji, kdyby učil více hodin. Sdílení by navíc mohlo školám umožnit, aby metodu aplikovaly ve více než jednom cizím jazyce.

Prostřednictvím spolupráce mezi školami by v případě sdílení vícero pedagogů nemuselo docházet jen ke sčítání dílčích pracovních úvazků pro jednoho pedagoga, ale spolupráce by se mohla stát i platformou pro rotace pedagogů mezi jednotlivými školami. Žactvu by se tak dostávalo interakce s vícero mluvčími, čímž by rostla heterogenita jazykového inputu. Jde o žádoucí jev, který usnadňuje osvojování řeči, zvláště proces kategorizace, jak popisuje například studie Kartushina & Martin (2019).

### 5.3.3 Tandemová výuka

Velkou personální náročnost metody si zcela uvědomuji, proto jsem se snažila promyslet cesty, jak školám situaci zjednodušit, dát jim možnosti a navrhnout některá řešení rovnou v této práci. Z připomínkového řízení vzešel nápad, že by personální zajištění bylo možno vyřešit i jinak než tím, že si škola vybere mezi možnostmi rodilý mluvčí – český učitel pro první stupeň. Existuje možnost obě tyto varianty zkombinovat – takzvaná tandemová výuka. V případě PrimeLA by šlo o kombinaci kmenového pedagoga třídy a rodilého mluvčího. S metodou PrimeLA se pohybujeme v oblasti vzdělávání prvního stupně, tedy v úseku, kde se běžně nesetkáváme s předmětovými specializacemi pedagogů. Odborným vzděláním, které opravňuje k výuce v tomto úseku, je obor s názvem Učitelství pro 1. stupeň vyučovaný na pedagogických fakultách. Tento obor připravuje pedagogy k výuce všech předmětů prvního stupně. V praxi se někdy setkáváme se situací, že některý z předmětů učí jiný než kmenový třídní učitel, nejčastěji jde právě o cizí jazyky nebo předměty s přesahem k uměleckým oborům, jako například hudební výchova. Jde však o situaci spíše výjimečnou.

Z tandemové výuky plyne několik zásadních výhod. Nespornou výhodou je přítomnost dvou specializací, obě složky výuky jsou proto dostatečně silné a odpadá dilema, jestli je pro školu důležitější spíše jazyková nebo oborová stránka výuky. Rodilý mluvčí zajistí optimální jazykový input pro osvojování L3 a s oborovou stránkou výuky mu může pomoci aprobovaný učitel. To je výhodou nejen pro obsah hodin v L3, ale i pro zachování kontinuity. Tím, že by třídní pedagog byl přítomen hodinám, kde se vyučuje metodou PrimeLA, udržoval by si povědomí o tom, co a jak se jeho třída učí. Pokud by například vyučoval v tandemu výtvarnou výchovu v druhé třídě, bude vědět, jak v předmětu navázat na práci v první třídě, a po skončení ročníku vyučovaném v L3 bude mít představu, kterou látku děti zvládly i v cizím jazyce dostatečně a ke které by bylo třeba vhodné se na chvíli vrátit.

Přítomnost třídního učitele může fungovat i jako psychická opora pro děti v nelehké situaci, kdy nerozumí. Pro některé děti může být taková situace náročná a třídní učitel může působit i jako asistent, který pomáhá dětem hodinu zvládnout.

Nevýhodou tandemové výuky je bezesporu její ekonomická náročnost, kdy je potřeba na jednu vyučovací hodinu platit dvojnásobek personálních nákladů. Kromě financí je tato dvojitá dávka složitá i organizačně – jednou takovou hodinou je vytíženo dvojnásobné množství pedagogů, což může při větším počtu takových hodin komplikovat tvorbu rozvrhu.

Nutným předpokladem toho, aby tandemová výuka správně zafungovala, je i dobrá spolupráce vyučujících. Nutný je odborný i lidský respekt, výborná komunikace, ochota

ustoupit ze svých zažitých postupů ve prospěch tandemu a v neposlední řadě i jistá souhra, která se zřejmě nedostaví okamžitě, ale bude zapotřebí trpělivosti.

#### 5.3.4 Vhodné základní školy

Metoda PrimeLA byla připravena tak, aby vyhovovala především základním školám s rozšířenou výukou cizích jazyků. Při přípravě jsem měla v mysli představu velké městské základní školy, kde bude větší pravděpodobnost dostatečného personálního zajištění, větší možnost spolupráce mezi školami, možnost poskytnout cizojazyčnému kantorovi větší úvazek i zázemí, vhodnější vzdělávací plány a kde také předpokládám větší zájem rodičů o rozšíření výuky L3. Ačkoli se domnívám, že takové škole bude metoda PrimeLA opravdu vyhovovat nejlépe, není nutné se omezovat výhradně na tuto představu.

I v případě menší obecní základní školy určitě lze metodu úspěšně zavést. Pokud je vůle, neexistuje žádná systémová překážka, proč by to nešlo. Předpokládám jen, že bude potřeba buď upravit stávající kurikulum školy, kde je pravděpodobně výuka L3 zavedena až v osmém ročníku, nebo přizpůsobit metodu PrimeLA konkrétnímu školnímu vzdělávacímu programu a například začít s vyučováním v L3 až ve čtvrté třídě.

Možné je i vztáhnout metodu nikoli na L3, ale na L2, čímž je v kontextu této práce myšlena angličtina. Výhrady a rizika předložená v oddílu 3.5.5 zůstávají, pokud by však škola toužila vyučovat podle PrimeLA angličtinu, je to legitimní možnost. V takovém případě pravděpodobně dojde k souběhu výuky angličtiny v běžných jazykových hodinách a v metodě PrimeLA, jelikož výuka angličtiny začíná většinou již v prvních ročnících školní docházky a nebude tedy dost času na to, metodu PrimeLA „předsadit“ jazykové výuce. Situaci je možné vyřešit posunem výuky angličtiny do vyšších ročníků, což bych však výrazně nedoporučovala. Pokud k souběhu dojde, bude potřeba zvážit, jak bude takový paralelní přístup fungovat a jaký bude mít vliv na žactvo.

#### 5.3.5 Pilotní provoz

Před eventuálním zavedením metody PrimeLA do praxe by bylo vhodné metodu ověřit v praktickém provozu. Jako nejvhodnější formu pilotního provozu jsem vyhodnotila možnost vyzkoušet metodu na prázdninových akcích pro děti – táborech či příměstských táborech. V takových podmínkách bude ve zkrácené formě možno otestovat nejen úskalí vedení hodin v L3, ale především reakce dětí na takovou formu kontaktu. Poznatky z pilotního provozu pak bude vhodné zapracovat do metody ještě před jejím spuštěním na základní škole.

## 6 Připomínkové řízení

Příprava metody PrimeLA vychází z poznatků, které přináší současný výzkum. Metoda je adresně připravena přímo pro použití v českých základních školách a v procesu přípravy bylo věnováno velké úsilí tomu, aby metoda dobře zapadala do nynějšího systému vzdělávání, a to ideově, obsahově i organizačně. Při vši snaze o důkladnou přípravu se ale stále jedná o metodu teoretickou.

Abych eliminovala zásadní chyby, které by mohly komplikovat či zcela zamezit zavedení metody PrimeLA do praxe, připravila jsem jako součást této práce i připomínkové řízení. Záměrem bylo nejprve připravit kompletní návrh metody, který bude podroben internímu připomínkování (konzultace s vedoucí diplomové práce, prezentace na katederním diplomovém semináři). Po zapracování poznámek byla připravena další verze návrhu, která už byla určena k předložení i externím připomínkujícím.

K připomínkování bylo přizváno celkem pět participantů, tři ředitelé základních škol s rozšířenou výukou cizích jazyků, jedna vědecká pracovnice z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a jedna odborná pracovnice České školní inspekce. Řízení probíhalo v dubnu a květnu 2022.

### 6.1 Výběr participantů

Za zásadní strukturu, která nejvíce ovlivní skutečnost, jestli bude metoda PrimeLA uvedena do praxe či nikoli, považuji vedení škol. Ředitelé a ředitelky mají zavádění koncepcí na své škole určitou volnost. Pokud splňují podmínky Rámcových vzdělávacích programů a své vzdělávací záměry naplňují v souladu se schváleným školním vzdělávacím programem, v pedagogické metodě, kterou k tomu využijí, mají možnost volby. Do této volby samozřejmě vstupují další proměnné, jako například preference jednotlivých pedagogů, zázemí či filozofie školy. Ředitel je ale autoritou, která volbu pedagogického směřování školy koriguje a je za ni zodpovědná.

Mé pracovní zkušenosti z oblasti managementu vzdělávání zároveň říkají, že inovace přicházející takzvaně odspodu, z řad pedagogů, jsou sice žádoucím a obdivuhodným jevem, ale bez vedení, které se změnami souzní a má vůli je zavádět do praxe, jsou jen zřídka úspěšné. Naproti tomu osvědčené vedení školy dokáže vzdělávací prostředí změnit k nepoznání a ovlivnit i přístup pedagogů. Z těchto důvodů jsem se v připomínkovém řízení zaměřila především na ředitele škol.

Hlavními účastníky se proto stali ředitelé tří základních škol s rozšířenou výukou cizích jazyků. Všichni ředitelé mají shodou okolností pedagogickou aprobaci k výuce jazyka. Dva z nich pro výuku češtiny, jeden pro výuku němčiny.

Geografickou skladbou se jedná o dvě pražské školy a jednu školu z okresního města Středočeského kraje. Snažila jsem se oslovit především školy, u kterých jsem předpokládala, že by mohly mít zájem o inovativní přístupy ve vzdělávání.

Rozsahem se jednalo o dvě velké školy s osmi a devíti sty žáky a jednu školu s šesti sty žáky zapsanými k povinné školní docházce. Velikost škol nebyla hlavním kritériem výběru, ale vycházela jsem z předpokladu, že vzhledem k organizačním a personálním podmínkám bude metoda PrimeLA nejvhodnější pro školy většího rozsahu umístěné ve městech. Tabulka 6 ukazuje údaje o školách v připomínkovém řízení. Údaje o školách jsou anonymizovány a číslovány dle pořadí, v jakém probíhala setkání.

Tab. 6: Údaje o školách v připomínkovém řízení

ŠKOLA	KRAJ	ZŠ RVJ	POČET ŽÁKŮ
1	Středočeský	ano	800
2	Hlavní město Praha	ano	600
3	Hlavní město Praha	ano	900

Setkáním s řediteli škol předcházelo setkání s odbornou pracovnící z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Tu jsem kontaktovala jako první v pořadí. Chtěla jsem tak zajistit, aby před ředitele škol nebyl předložen návrh metody v podobě, která by trpěla nějakým zásadním nedostatkem, například legislativním či organizačním, jehož závažnost by hlubší debatu o metodě hned na začátku znemožnila. Forma setkání byla stejná jako s řediteli škol. Z tohoto setkání vzešlo množství podnětů, které jsem rozpracovala ve finálním návrhu metody PrimeLA.

Poslední připomínkující byla odborná pracovnice České školní inspekce. Toto setkání se jako jediné lišilo formou od setkání s ostatními účastníky, šlo spíše o odbornou konzultaci k datům ČŠI a některým praktickým otázkám.

## 6.2 Metoda připomínkového řízení

Schéma setkání s jednotlivými účastníky bylo jednotné. Konalo se formou osobního setkání, kterému nebyly v žádném z případů přítomny další osoby. Na začátku byla účastníkům představena metoda PrimeLA při dvacetiminutové prezentaci. V průběhu

prezentace měli participanti možnost se doptávat v případě nejasností nebo zájmu o podrobnější informace. Po skončení prezentace následovala rozprava nad metodou. Setkání jsem neukončovala v nějaký předem vyměřený čas. Pokud měli participanti zájem si o metodě povídat, nechávala jsem jim prostor. Minimální délka setkání byla jedna hodina, nejdelší setkání pak přes dvě a půl hodiny.

Rozprava nad inovačním návrhem byla vedena metodou hloubkového rozhovoru. Mým záměrem bylo získat upřímné a otevřené hodnocení navrhovaného projektu. Chtěla jsem proto zajistit participantům podmínky, aby se mohli nad návrhem hlouběji zamyslet, dovolit si „přemýšlet nahlas“, vyjádřit pochyby i popsat první dojem. K takovému otevřenému rozhovoru je zapotřebí klid, důvěra a absence svědků. Těmto požadavkům nejlépe odpovídá právě metoda hloubkového rozhovoru (Boyce & Neale, 2006).

Jedinou alternativou, která by pro připomínkové řízení připadala v úvahu, jsou skupinové diskuse (angl. focus groups). Pro první fázi připomínek jsem vyhodnotila hloubkový rozhovor jako vhodnější, ale skupinové diskuse by mohly přinést zajímavé výstupy a být vhodným pokračováním v dalších fázích příprav implementace metody PrimeLA do praxe. Ovšem zorganizovat takovou skupinu, jejímiž účastníky jsou ředitelé škol, je vzhledem k jejich pracovní vytíženosti náročný úkol. Jednou z cest, jak získat dostatečné množství účastníků, by mohlo být uspořádání setkání v rámci akce, která je pořádána přímo pro ředitele škol. Takové akce čas od času pořádají například krajské úřady nebo MŠMT.

Pro hloubkový rozhovor jsem předem připravila oblasti, kterých bych se v rozhovoru chtěla dotknout, ale rozprava nebyla vedena nad předem přesně formulovanými otázkami. Připravené okruhy se točily kolem následujících témat:

Jak na vás projekt působí? Je pro Vás zajímavý?

Uvažoval/a byste o zavedení takové metody? Proč?

Vnímáte nějaké překážky, které by Vám v zavedení metody bránily? V čem spočívají?

Jsou to překážky odstranitelné?

V čem vidíte přínosy metody?

Jak myslíte, že by na metodu reagovali rodiče Vašich žáků?

Líbila by se Vaším pedagogům?

Připomínky, které se při rozhovorech objevily, jsem zapsala a připravila pro další postup. Ty z připomínek, které jsem vyhodnotila jako podnětné a řešitelné, jsem zohlednila při psaní této

práce. Většina z nich se objevuje v kapitole věnované organizačním aspektům metody PrimeLA, v oddíle 5.3.

### 6.3 Výstupy rozhovorů s řediteli

V tomto oddílu se pokusím shrnout hlavní výstupy, které z hloubkových rozhovorů vzešly. Obava, že mi kvůli teoretické povaze metody unikl nějaký zásadní praktický nedostatek, který by metodu diskvalifikoval ze snah o praktickou implementaci, se nepotvrdila. Všichni participanti absolvovali setkání se zájmem, spolupracovali a metoda je zajímala. V rozhovorech se odrazila skutečnost, že všichni ředitelé měli aprobaci pro jazykovou výuku – rozuměli mým záměrům a byli schopni o nich velmi dobře uvažovat. Všichni ředitelé byli obeznámeni s metodou CLIL a jejími přístupy.

#### 6.3.1 Základní škola č. 1

Ředitel první základní školy o metodu projevoval zájem a o jejím zavedení by uvažoval. Viděl ale zásadní překážky, které tomu stojí v cestě. Na této škole je přívlastek „s rozšířenou výukou jazyků“ naplňován nikoli obecným kurikulem, ale specializovanými třídami. Do těchto tříd se žáci hlásí až v páté třídě, musí složit přijímací zkoušku a od šesté třídy začíná výuka. Do této výběrové třídy přicházejí děti, které se už na škole vzdělávají, ale i děti z ostatních škol z celého okresu. Vzniká tak zcela nový kolektiv, a kvůli tomu dochází i k přeskupení stávajících tříd. Výuka druhého cizího jazyka zde probíhá od šesté třídy, což je pro metodu PrimeLA dobré načasování. PrimeLA ale potřebuje s dětmi pracovat už v ročnících prvního stupně, což v situaci, kdy ještě není formován třídní kolektiv, není možné. Pokud by škola chtěla metodu zavést, musely by se děti hlásit do jazykové třídy už od prvního, případně druhého ročníku. Taková praxe ale není provozně ideální ani politicky podporovaná. Jelikož jde o výběrovou třídu a nikoli zaměření celé školy, narazila by škola na problém popsany v oddílu 3.3.3 této práce. Selekcce na základě přijímací zkoušky by v tomto věku žactva byla vnímána jako diskriminační. V průběhu rozhovoru jsme nepřišli na žádné uspokojivé řešení, které by umožnilo metodu zavést.

#### 6.3.2 Základní škola č. 2

Ředitel druhé základní školy byl z metody nadšený. Její přístup a záměry zcela přijal a obratem uvažoval o zavedení metody do výuky. Z organizačních aspektů jsme řešili především problém většího množství variant druhého cizího jazyka.

Na rozdíl od první základní školy, škola druhá nabízí program rozšířené výuky jazyků ve všech svých třídách, třídy se pak liší podle toho, který cizí jazyk se v nich vyučuje. Volba druhého cizího jazyka standardně probíhá až před zavedením jeho výuky v pátém ročníku. Pro účely metody PrimeLA by ale bylo potřeba mít třídy rozdělené již od prvního ročníku. To by vyžadovalo organizační úpravu, ředitel vyjádřil ochotu změnu zavést.

Prvním cizím jazykem na škole je vždy angličtina, u druhého je na výběr mezi němčinou, francouzštinou a španělštinou. Zájem o tyto cizí jazyky dle vyjádření ředitele kopíruje statistiky uvedené v oddíle 3.3.2. Pokud by škola chtěla metodu zavést pro všechny nabízené cizí jazyky, bylo by to personálně neúnosné. Ředitel však vyjádřil obavy, co by způsobilo zavedení metody PrimeLA jen pro jeden či dva cizí jazyky. Ptala jsem se, jaký problém si myslí, že by to mohlo způsobit. Odvětil, že by to uškodilo cizím jazykům, které by metodou PrimeLA vyučovány nebyly, protože „by na ně nikdo nechtěl“. Ptala jsem se proto, zda si myslí, že by rodiče žáků měli navrhouvanou metodu zájem. Odpověděl, že si tím je naprosto jistý.

Ačkoliv jde o pro mě jako pro autorku konceptu o příjemnou zprávu, tuto obavu s ředitelem úplně nesdílím. Myslím si, že je dobré, aby měli rodiče na výběr, zda se jejich dítě metody zúčastní či nikoli. Pokud se pro ni rozhodnou vědomě, je větší pravděpodobnost, že způsob vzdělávacího procesu přijmou a budou jej podporovat. Při plošném zavedení by se někteří rodiče mohli cítit do metody nuceni proti své vůli, a to by vzdělávacímu procesu s jistotou neprospělo. Jako ideální scénář si umím představit koexistenci metody PrimeLA a tradiční výuky, obdobně jako tomu je například u Hejného metody v matematice či psaní písmem Comenia Script. Tyto alternativy, které se uchytily ve větším rozsahu, stále existují jako jedna z možných variant a mají své přesvědčené zastánce i odpůrce. Výsledky žádné z alternativních metod nejsou lepší o tolik, aby stálo za to ji nutit žákům i rodičům proti jejich vůli. Mnohem důležitější je, aby žákům i rodičům vzdělávací přístup vyhovoval.

V závěru rozhovoru se ředitel aktivně přihlásil o možnost, aby byla metoda zavedena na jeho škole. Se školou proto plánují další spolupráci.

### 6.3.3 Základní škola č. 3

Ředitel třetí ze základních škol je stejně jako předchozí dva pedagogem jazyka. S metodou CLIL byl obeznámen dobře a hned na začátku rozhovoru se označil za jejího zarytého odpůrce. Ředitel je zastáncem tradičního přístupu k jazykovému vzdělávání a velký důraz klade i na podrobné faktografické znalosti žactva. Z rozhovoru velmi záhy jasně



vyplývalo, že navrhovaná metoda není pro vzdělávací směřování školy vhodná, což jsme si uvědomovali oba. I přesto ale ředitel po celou dobu projevoval o prezentaci zájem a poskytoval připomínky. Rozhovor proběhl v hodinovém rozsahu a nechyběl mu diskusní zápal.

Cennou informací pro mě bylo, že ředitel souhlasil se skladbou předmětů vyučovaných v L3. Zdůrazňoval především hudební výchovu, jejíž prvky se mu při výuce cizích jazyků osvědčily a jsou dle jeho slov dobře přijímány i žactvem. Uváděl, že by v návrhu metody uvítal i časnější zařazení hudební výchovy.

#### 6.4 Další výstupy

Věcně nejpřínosnější byla konzultace s odborníci z pedagogické fakulty. S tou jsme odkryly na spoustu potenciálně problematických bodů, nad kterými jsem se musela před vypracováním finálního návrhu metody ještě zamyslet a vyřešit je. Odbornice vznesla dotaz například na udržitelnost pracovního úvazku pro pedagoga – cizince nebo na možnost tandemové výuky. Tyto aspekty jsou zohledněny především v oddílu 5.3.

S odborníci z České školní inspekce jsem především konzultovala, jak a kde lze sehnat vhodná data k výuce cizích jazyků na českých základních školách (viz oddíl 3.2.4) a legislativní náležitosti ohledně výuky v cizím jazyce (oddíl 5.3.1).

#### 6.5 Hodnocení připomínkového řízení

Průběh připomínkového řízení pro mě byl příjemným překvapením, všechny rozhovory přinesly kvalitní podněty. Pro přenos metody PrimeLA do praxe však byly stěžejní rozhovory s řediteli. Potěšil mě přístup všech participantů, které jsem oslovila, i reakce na předkládanou metodu. Vzorek účastníků sice byl vybrán tak, aby v něm byli lidé, u kterých lze vůli k inovacím předpokládat, nebylo to ale proto, abych si usnadnila připomínkové řízení. Volba byla taková z toho důvodu, že právě na lidi s inovativním myšlením a ochotou ke změně metoda PrimeLA cílí. Považuji proto za úspěch, že je metoda zaujala a oslovila. Znamená to, že se mi podařilo cílovou skupinu a její potřeby odhadnout správně. Nečekanou korunou připomínkového procesu je nabídka na zavedení metody do praxe na prestižní pražské základní škole.

Výstupy z připomínkového řízení jsou zapracovány ve finálním návrhu metody PrimeLA, která je součástí této práce.

## 7 Závěr

Tato diplomová práce vznikla s ambiciózním záměrem inovovat výuku cizích jazyků na českých základních školách, a to v souladu s evropskými vizemi. Práce zkoumala cesty, jak zlepšit výuku druhého cizího jazyka neboli L3, a především jak obohatit jeho dosud velmi redukováný jazykový vstup.

Prostředkem možného naplnění tohoto záměru se stala příprava teoretického konceptu výuky, který by vycházel z principů výukové metody CLIL – Content and Language Integrated Training, reflektoval vědecké poznatky z oblasti osvojování řeči a zároveň zohledňoval potřeby a specifika českého vzdělávacího prostředí.

Práci se podařilo dovést záměr do konce a vznikl návrh nové metody pro výuku L3, která je nazvána Prime Language Acquisition – PrimeLA. Tato metoda je přizpůsobena použití k výuce L3 na základních školách s rozšířenou výukou cizích jazyků. Návrh metody obsahuje její kurikulární strukturu i poznámky k případnému zavádění do praxe.

Součástí přípravy metody PrimeLA bylo připomínkové řízení s řediteli základních škol, kterým byla metoda předložena k posouzení. Jejich poznámky byly zohledněny a jsou ve znění návrhu metody, které je součástí této práce, zapracovány.

Autorka práce obdržela nabídku na zavedení metody PrimeLA do praxe na pražské základní škole s rozšířenou výukou cizích jazyků.

## **Bibliografie:**

Baills, F., Zhang, Y., Cheng, Y., Bu, Y., & Prieto, P. (2021). Listening to songs and singing benefitted initial stages of second language pronunciation but not recall of word meaning. *Language Learning*, 71(2), 369-413.

Baills, F., Alazard-Guiou, C., & Prieto, P. (2022). Embodied Prosodic Training Helps Improve Accentedness and Suprasegmental Accuracy. *Applied Linguistics*.

Boyce, C., & Neale, P. (2006). Conducting in-depth interviews: A guide for designing and conducting in-depth interviews for evaluation input (Vol. 2). Watertown, MA: Pathfinder international.

Colantoni, L., Escudero, P., Marrero-Aguiar, V., & Steele, J. (2021). Evidence-based design principles for spanish pronunciation teaching. *Frontiers in Communication*, 6, 639889.

Conboy, B. T., Brooks, R., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (2015). Social interaction in infants' learning of second-language phonetics: An exploration of brain-behavior relations. *Developmental Neuropsychology*, 40(4), 216-229.

Čada, K., & Hůle, D. (2019). *Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení*. Praha: Úřad vlády České republiky, Odbor pro sociální začleňování (Agentura), Praha.

Česká školní inspekce (2015). *Metodika pro hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti*. Praha: Česká školní inspekce.

Česká školní inspekce (2019). *Rozvoj jazykové gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2018/2019. Tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Rozvoj-jazykove-gramotnosti-na-ZS>

Česká školní inspekce (2022). O nás. *Česká školní inspekce* [webová stránka]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Zakladni-informace/O-nas>

Český statistický úřad (2021). Školy a školská zařízení za školní rok 2020/2021. Praha: Český statistický úřad. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/143118302/230042210202.pdf/99bd9fe6-7407-4dd7-9d1d-888f4057b04c?version=1.1>

- Český statistický úřad (2022). Cizinci v ČR v letech 2004-2021 (stav k 31. 12.). Dostupné z: [https://www.czso.cz/documents/11292/27320905/c01R01\\_2021.pdf/3684c8ef-fc19-493e-8498-416697170c0a?version=1.0](https://www.czso.cz/documents/11292/27320905/c01R01_2021.pdf/3684c8ef-fc19-493e-8498-416697170c0a?version=1.0)
- Dal Ben, R., Souza, D. D. H., & Hay, J. F. (2021). When statistics collide: The use of transitional and phonotactic probability cues to word boundaries. *Memory & Cognition*, 49(7), 1300-1310.
- Dillon, A. M. (2009). The CLIL approach in Irish primary schools; a multilingual perspective. *CLIL practice: perspectives from the field*, 14-20.
- Escudero, P., Simon, E., & Mulak, K. E. (2014). Learning words in a new language: Orthography doesn't always help. *Bilingualism: language and cognition*, 17(2), 384-395.
- Eurydice (2019). *Key data on teaching languages at school in Europe: 2017 edition*. EU: European Union. Dostupné z: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/62028>
- Evropská komise (2002). Council Resolution of 14 February 2002 on the promotion of linguistic diversity and language learning in the framework of the implementation of the objectives of the European Year of Languages 2001. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32002G0223%2801%29&qid=1660234971233>
- Evropská komise (2017). Strengthening European identity through education and culture. In *The European Commission's contribution to the leaders' meeting in Gothenburg*. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/HTML/?uri=CELEX:52017DC0673&from=EN>
- Frank, M. C., Goodman, N. D., & Tenenbaum, J. B. (2009). Using speakers' referential intentions to model early cross-situational word learning. *Psychological science*, 20(5), 578-585.
- FZŠ Drtinova, Praha 5 (2018). FZŠ Drtinova, Praha 5 – Vzdělávací program Drtinka 4 life. Dostupné z: <https://www.zsdrtinova.cz/>
- Gordon, R. L., Jacobs, M. S., Schuele, C. M., & McAuley, J. D. (2015). Perspectives on the rhythm–grammar link and its implications for typical and atypical language development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337(1), 16-25.
- Hl. m. Praha (2014). Obecně závazná vyhláška č. 13/2014 Sb. hl. m. Prahy o školských obvodech základních škol. Dostupné z: [https://www.praha.eu/file/1909901/vyhlaska\\_c.\\_13.pdf](https://www.praha.eu/file/1909901/vyhlaska_c._13.pdf)

Hykyšová, A. (2021). Základní přehled o základních školách. *Statistika a my*. Magazín Českého statistického úřadu [online], 25-27.

Chládková, K., & Paillereau, N. (2020). The what and when of universal perception: A review of early speech sound acquisition. *Language Learning*, 70(4), 1136-1182.

Chládková, K., & Šimáčková, Š. (2021). Distributional learning of speech sounds: An exploratory study into the effects of prior language experience. *Language Learning*, 71(1), 131-161.

Iverson, J. M., & Fagan, M. K. (2004). Infant vocal–motor coordination: precursor to the gesture–speech system?. *Child development*, 75(4), 1053-1066.

Junge, C., Boll-Avetisyan, N., & Benders, T. (2019). Speech perception and discrimination: From sounds to words. In *International handbook of language acquisition* (pp. 153-172). Routledge.

Kartushina, N., & Martin, C. D. (2019). Talker and acoustic variability in learning to produce nonnative sounds: Evidence from articulatory training. *Language Learning*, 69(1), 71-105.

Kaufman, S. B., DeYoung, C. G., Gray, J. R., Jiménez, L., Brown, J., & Mackintosh, N. (2010). Implicit learning as an ability. *Cognition*, 116(3), 321-340.

Kuhl, P. K., Tsao, F. M., & Liu, H. M. (2003). Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(15), 9096-9101.

Li, P., Xi, X., Baills, F., & Prieto, P. (2021). Training non-native aspirated plosives with hand gestures: learners' gesture performance matters. *Language, Cognition and Neuroscience*, 36(10), 1313-1328.

Lim, S. J., & Holt, L. L. (2011). Learning foreign sounds in an Alien World: Videogame training improves non-native speech categorization. *Cognitive science*, 35(7), 1390-1405.

Mampe, B., Friederici, A. D., Christophe, A., & Wermke, K. (2009). Newborns' cry melody is shaped by their native language. *Current biology*, 19(23), 1994-1997.

Maye, J., Werker, J. F., & Gerken, L. (2002). Infant sensitivity to distributional information can affect phonetic discrimination. *Cognition*, 82(3), B101-B111.

- May, L., Gervain, J., Carreiras, M., & Werker, J. F. (2018). The specificity of the neural response to speech at birth. *Developmental science*, 21(3), e12564.
- Mitterer, H., & McQueen, J. M. (2009). Foreign subtitles help but native-language subtitles harm foreign speech perception. *PloS one*, 4(11), e7785.
- Molemans, I., van den Berg, R., Van Severen, L., & Gillis, S. (2012). How to measure the onset of babbling reliably?. *Journal of Child Language*, 39(3), 523-552.
- MŠMT (2004). *Zákon 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>
- MŠMT (2005). Právní výklady 1/2005. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/file/37927\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/37927_1_1/)
- MŠMT (2013). Výnos č. 9/2013 ze dne 18. prosince 2013. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/32887/>
- MŠMT (2019). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023*. Praha: MŠMT.
- MŠMT (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Ong, J. H., & Chan, A. H. (2019). Statistical learning among young and older adults: Similar yet different?. In *Proceedings of the 19th International Congress of Phonetic Sciences, Melbourne, Australia*.
- Polka, L., & Werker, J. F. (1994). Developmental changes in perception of nonnative vowel contrasts. *Journal of Experimental Psychology: Human perception and performance*, 20(2), 421.
- Půbalová, B. (2017). Čtyři z pěti Čechů se domluví cizí řečí. *Statistika a my*. Magazín Českého statistického úřadu [online]. Dostupné z: <https://www.statistikaamy.cz/2017/10/17/ctyri-z-peti-cechu-se-domluvi-cizi-rci/#:%7E:text=Ve%20druh%C3%A9%20polovin%C4%9B%20roku%202016,ve%20v%C4%9Bku%2018%E2%80%9369%20let>

- Rada Evropské Unie (2019). Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. *Official Journal of the European Union*, 62(5), 15-22.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.
- Rost, G. C., & McMurray, B. (2010). Finding the signal by adding noise: The role of noncontrastive phonetic variability in early word learning. *Infancy*, 15(6), 608-635.
- Saffran, J. R., Aslin, R. N., & Newport, E. L. (1996a). Statistical learning by 8-month-old infants. *Science*, 274(5294), 1926-1928.
- Saffran, J. R., Newport, E. L., & Aslin, R. N. (1996b). Word segmentation: The role of distributional cues. *Journal of memory and language*, 35(4), 606-621.
- Shinohara, Y., & Iverson, P. (2018). High variability identification and discrimination training for Japanese speakers learning English/r/-/l. *Journal of Phonetics*, 66, 242-251.
- Singleton, D., & Leśniewska, J. (2021). The critical period hypothesis for L2 acquisition: An unfalsifiable embarrassment?. *Languages*, 6(3), 149.
- Šmídová, T., Tejkalová, L., & Vojtková, N. (2012). *CLIL ve výuce: Jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Winkler, I., Kujala, T., Tiitinen, H., Sivonen, P., Alku, P., Lehtokoski, A., ... & Näätänen, R. (1999). Brain responses reveal the learning of foreign language phonemes. *Psychophysiology*, 36(5), 638-642.