

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Karolína Pávková

Komparativní analýza evropských vzdělávacích programů
(jako inspirace pro jazykové vzdělávání společenskovědními tématy)

The Comparative analysis of European Educational Programmes
(as an inspiration for foreign language education by the topics of social sciences)

Praha 2009

vedoucí práce: Doc. PhDr. Alena Vališová, CSc.

Poděkování

Touto cestou děkuji vedoucí diplomové práce Doc. PhDr. Aleně Vališové, CSc. za odborné a vstřícné vedení, podnětné návrhy a cenné rady. Dále děkuji České komisi pro UNESCO za poskytnutí potřebných materiálů a odborné konzultace.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedených pramenů a literatury.

V Praze 6.3. 2009

.....
Podpis

Anotace

Hlavním cílem komparativní analýzy evropských vzdělávacích programů je inspirovat výuku cizího jazyka společenskovědními tématy. Východiskem práce je teoretická komparativní analýza evropských vzdělávacích programů, institucí a dokumentů zaštitěných Evropskou unií a Organizací spojených národů. Jazykové vzdělávání je dále uvedeno v souvislosti s Rámcovými vzdělávacími programy, klíčovými kompetencemi, osobnostně sociální výchovou a Obsahově a jazykově integrovaným učením. V rámci dané problematiky jsou otevřena témata jako Společný evropský referenční rámec pro jazyky, jazykové zkoušky, vzdělávání učitelů nebo současné trendy v jazykovém vzdělávání. Dalším významným tématem práce je zapojení České Republiky do evropských vzdělávacích programů. Jednotlivými kapitolami se také prolíná otázka jazykové diverzity a mezikulturního dialogu.

Na konci práce je provedena samotná komparativní analýza v rovině tématického a metodického zaměření uvedených programů. Ověření osmi hypotéz vymezených v rámci čtyř kritérií vede k získání čtyř hlavních výstupů analýzy. Tyto výstupy jsou posléze interpretovány a transformovány do praktické roviny výuky. Konečným výsledkem práce je získání dvou variant možného inspirativního pojetí pro výuku cizího jazyka. Vzhledem k tomu, že je v první variantě využita metoda Obsahově a jazykově integrovaného učení, kdy je integrován cizí jazyk a společenskovědní předmět, dochází zde i k inspiraci výuky společenskovědních předmětů.

Summary

The main aim of the Comparative analysis of European Educational Programmes is to inspire the instruction of foreign language by the topics of social sciences. The basis of the work is a theoretical comparative analysis of the European Educational Programmes, institutions and documents under the auspices of European Union and United Nations. Foreign language education is connected to The Frame Educational Programmes, Key competencies, Personal and social education and Content and Language Integrated Learning. In the frame of the theme the topics such as Common European Framework of Reference, language exams, teacher education or contemporary trends in language education are acknowledged. Another relevant subject is the participation of The Czech Republic in the European Educational Programmes. In the concrete chapters the ideas of language diversity and intercultural dialogue are mentioned.

At the end of the work the comparative analysis is undertaken in the topical and methodical context of the programmes. The verifying of eight hypotheses defined in the frame of four criterias leads to deriving four main results of the analysis. These results are interpreted and transformed to the practical context of the instruction. The final outcome of the work are two alternatives of possible inspirative conception for the foreign language education. With regard to the usage of Content and Language Integrated Learning in the first alternative, where foreign language subject and social science subject are integrated, there is also a possible inspiration for the instruction of social science subjects.

Klíčová slova

Evropský vzdělávací program, evropská vzdělávací politika, evropská jazyková politika, EU, OSN, NAEP, UNESCO, komparativní analýza, srovnávací pedagogika, mezinárodní pedagogika, didaktika cizích jazyků, jazykové vzdělávání, cizí jazyky, společenskovední předměty, Rámcové vzdělávací programy, klíčové kompetence, Osobnostně sociální výchova, Obsahově a jazykově integrované učení, Evropské jazykové portfolio, stupnice ISCED, vzdělávání učitelů, jazykové zkoušky, jazyková diverzita, multikulturní dialog, Projekt přidružených škol UNESCO, Evropský referenční rámec pro jazyky.

OBSAH

Úvod	9
1. Výhodiska komparativní analýzy	10
1.1 Předmět a cíl práce.....	10
1.2 Formulace a interpretace problémových okruhů, kritérií a hypotéz.....	13
1.3 Vymezení terminologie pro účely komparativní analýzy.....	15
2. Evropské vzdělávací programy - INTEGRITA	19
2.1 Dějiny evropských vzdělávacích programů.....	19
2.2 Základní témata EVP	21
2.3 Zapojení ČR do EVP	27
2.3.1 Současné EVP – NAEP a další projekty (EU).....	27
2.3.2 Česká komise pro UNESCO a Přidružené školy UNESCO (OSN)	31
3. Vzdělávání a výchova v Evropě – KOMUNIKACE	34
3.1 Vzdělávací politika EU	34
3.1.1 Evropské vzdělávací organizace.....	34
3.1.2 Důležité dokumenty vzdělávací politiky EU	37
3.1.3 Lisabonský proces – Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do r. 2010	40
3.1.4 Základní dokumenty evropské jazykové politiky.....	42
3.2 Vzdělávací politika OSN	45
3.2.1 Vzdělávací organizace pod záštitou OSN.....	45
3.2.2 Současné vzdělávací strategie UNESCO.....	48
3.2.3 Jazyková politika OSN	51
4. Jazykové vzdělávání v Evropě – INTERAKCE.....	54
4.1 Současné trendy jazykového vzdělávání v Evropě - výuka jako dialog.....	54
4.2 Referenční rámec, stupnice a zkoušky v jazykovém vzdělávání.....	60
4.3 Vzdělávání učitelů cizích jazyků	64
5. Rámcové vzdělávací programy a jazykové vzdělávání – NOVÁ CESTA	67
5.1 Jazyková politika EU v souvislosti s Rámcovými vzdělávacími programy.....	67
5.2 Výuka jazyků a klíčové kompetence	70
5.3 Uplatnění témat společenskovedních předmětů a ve výuce cizích jazyků – obsahově a jazykově integrované učení.....	72
5.4 Osobnostně sociální výchova v jazykovém vzdělávání.....	77
6. Komparativní analýza evropských vzdělávacích programů	82
6.1 Metoda komparativní analýzy	82
6.2 Komparativní analýza EVP	86
6.2.1 Problémový okruh A: Tématická rovina EVP.....	86
6.2.1.1 Poměr zaměření EVP na společenskovední témata a na témata z oblasti cizích jazyků.....	86
6.2.1.2 Přístup EVP ke klíčovým kompetencím.....	91
6.2.2 Problémový okruh B: Metodická rovina EVP.....	94
6.2.2.1 Obsahová Souvislost EVP s tématy a metodami OSV	94
6.2.2.2 Aplikovatelnost stupnice ISCED a Evropského jazykového portfolia metodou CLIL	98
6.3 Formulace a interpretace výsledků komparativní analýzy	101
6.4 Aplikace výsledků komparativní analýzy do oblastí výuky cizího jazyka.....	105
Závěr	109
Seznam používaných zkratk	110
Seznam použitých zdrojů	111
Seznam tabulek a schémat	117

Příloha A: Komunitární program EU: Programy celoživotního učení (NAEP).....	118
Příloha B: Společný evropský referenční rámec pro jazyky (CEFR).....	121
Příloha C: Výzkumný záměr	122

Úvod

Téma evropských vzdělávacích programů je jedním z několika moderních pedagogických elementů, který je v posledních letech stále častěji diskutován, propagován, různými subjekty vyzdvihován, ale také velmi různě pojímán. Můj osobní zájem o mezinárodní pedagogiku a jazykové vzdělávání mě dovedl k myšlence podrobněji se zabývat právě touto problematikou. Stáž v sekretariátu České komise pro UNESCO mě inspirovala k realizaci komparativní analýzy evropských vzdělávacích programů na základě srovnání přístupu Evropské unie a Organizace spojených národů k těmto projektům.

Jsem si vědoma skutečnosti, že pro kvalitní provedení dané analýzy je třeba jasně vymežit terminologii, se kterou budu pracovat. Z tohoto důvodu jsem se v úvodních kapitolách pokusila shromáždit klíčové pojmy a vhodně je klasifikovat. Ve své práci dále neopomím přesah problematiky do společensko-politických souvislostí. Proto část diplomové práce věnuji stručnému přehledu základních milníků evropské vzdělávací politiky. Pro komplexnost dat, ale také pro podporu objektivní představy čtenáře jsem také připojila kapitoly o konkrétních projektech již zmíněných mezinárodních organizací. Hlavní oblastí mého zájmu jsou současné mezinárodní iniciativy v oblasti projektů podporující cizí jazyky jako jeden z nástrojů efektivní komunikace umožňující mezikulturní dialog. Práce tedy zahrnuje tématický blok shrnující výukové trendy a nástroje v jazykovém vzdělávání. Jako lektorka anglického jazyka jsem si na některých místech dovolila v uvedených kapitolách prezentovat své vlastní zkušenosti.

Studium učitelství pedagogiky mě přesvědčilo o výhodách propojování témat v rámci vzdělávacích projektů. Na mysli mám především mezioborové vztahy cizích jazyků a společenskovědních předmětů jako například občanská výchova či základy společenských věd. Výuku těchto předmětů bych ráda inspirovala principy Obsahově a jazykově integrované výuky, která slučuje cíle jazykového a nejazykového předmětu, a principy osobnostně sociální výchovy. V případě Obsahově a jazykově integrované výuky mám na mysli integraci cizího jazyka a společenskovědního předmětu. Realizace uvedených vztahů by podle mého názoru mohla probíhat v rámci tématicko-obsahové triády EVP-CLIL-OSV*. V tomto směru by se samozřejmě nejednalo pouze o kroskurikulární tendence, ale o nový přístup ke vzdělávání v oblasti cizích jazyků v rámci formálního a neformálního vzdělávání v ČR. Vzhledem k tomu, že metodu Obsahově a jazykově integrované výuky uvažuji v kombinaci se společenskovědním předmětem, práce do jisté míry přispívá i k inspiraci výuky společenskovědních předmětů.

Má práce je zaměřena na kompilaci a klasifikaci informací a dat potřebných pro komparativní analýzu a na její provedení. Komparativní analýza by měla přispět k vytyčení konkrétních principů a prvků z oblasti mezinárodního vzdělávání a výchovy, vhodných pro implementaci do českého vzdělávacího systému. Touto cestou bych ráda nastínila nový směr vzdělávání založený na společensko-mezinárodní tématické rovině a spolupráci. Současně bych tak ráda přispěla k novému pohledu na obor pedagogika jako takový. Myslím si, že oblast srovnávací a mezinárodní pedagogiky je v tomto směru zásadní pro práci všech pedagogů. V současnosti je často diskutovaná otázka českého předsednictví v EU, popř. naše členství v této organizaci. Další komplikovanou otázkou jsou válečné a jiné konflikty ve členských zemích OSN. Těmito společensko-politickými tématy se nebudu nijak zabývat. Cílem mé práce není hodnotit současnou politickou situaci či prezentovat své osobní postoje, ale inspirovat čtenáře k dalšímu působení.

* *EVP-CLIL-OSV* (Rozuměj jako Evropské vzdělávací programy – Obsahově a jazykově integrovaná výuka – Osobnostně-sociální výchova.)

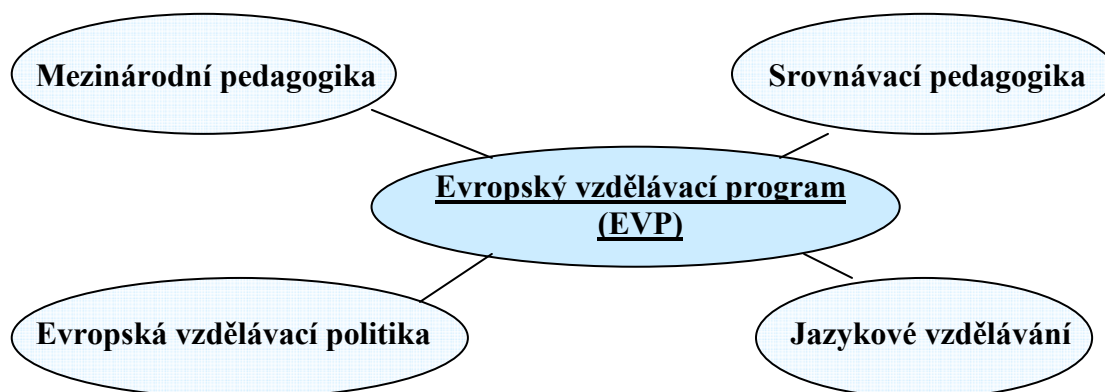
1. Východiska komparativní analýzy

Úvodní část práce je zaměřena na detailní vymezení předmětu, cíle komparativní analýzy a potřebné terminologie. Pro vymezení problematiky je v první kapitole uveden grafický nástin výzkumného pole a postupů práce. Jeho součástí je komentář definující hlavní determinanty problematiky komparativní analýzy. Druhá kapitola je věnována výkladu konkrétních pojmů relevantních pro další práci.

1.1 Předmět a cíl práce

Problematika mé práce je pomyslně vymezena **čtyřmi tématicky odlišnými elementy**. Tento vztah jsem pro účely své práce graficky znázornila následovně:

Schéma č.1: Evropské vzdělávací programy ve struktuře výzkumného pole



Předmět práce se z metodologického a tématického hlediska pohybuje na *rozmezí mezinárodní a srovnávací pedagogiky* na jedné straně a v *didakticko-metodické rovině* na straně druhé. Didakticko-metodickou rovinu ve schématu č. 1 reprezentuje *element jazykového vzdělávání*. Metoda komparativní analýzy (dále KA), která je hlavním metodologickým principem mé práce, je vlastní **srovnávací pedagogice**.

Evropskou vzdělávací politiku uvažuji ve dvou rovinách. Jedná se o vzdělávací programy **Evropské unie** (dále EU) a **Organizace spojených národů** (dále OSN) zacílené na evropský region.*

Evropské vzdělávací programy (dále EVP) jsou zde kontextem zprostředkujícím data potřebná k provedení komparativní analýzy EVP. Komparativní analýza EVP vede k definování tzv. „**prvků EVP**“, které jsou produktem první části mé práce. Pro bližší specifikaci výstupů komparativní analýzy prvky EVP dělím na prvky EVP tématické (EVP-T) a prvky EVP metodické (EVP-M):

* OSN působí v mezikontinentální sféře. Pro ulehčení srovnatelnosti vzdělávacích programů by bylo logické vzdělávací programy a projekty této organizace uvažovat pouze v evropském kontextu. Mezinárodní strategie a dokumenty OSN jsou však ve většině formulovány pro všechny své sféry působení. Z tohoto důvodu budu pracovat s autentickými materiály. V komparativní analýze se budu blíže zabývat zaměřením EVP EU a OSN a budu tak činit za účelem inspirování výuky cizích jazyků společenskovědními tématy, nikoliv za účelem srovnávání či hodnocení činnosti těchto organizací.

1. Prvky EVP-T:

Jsou vybranými tématy EVP, která jsou z hlediska průřezových témat RVP vhodná pro implementaci do výuky cizího jazyka.

2. Prvky EVP-M:

Jsou didakticko-metodickými principy nebo nástroji vyvíjenými v rámci EVP za účelem efektivní realizace jazykového vzdělávání a jeho hodnocení.

Prvky EVP ve skutečnosti nejsou jediným východiskem pro inspiraci jazykové výuky. V druhé části práce jsou oba uvedené typy prvků EVP vloženy do kontextu s dalšími dvěma elementy. Prvním z nich je metoda nazvaná **Obsahově a jazykově integrované učení** (dále CLIL). Tato metoda je založená na integraci dvou předmětových celků. Konkrétně se jedná o cizí jazyk a nejazykový předmět. Nejazykovým předmětem je v tomto případě **společenskovědní předmět**. Konkrétně mám na mysli občanskou výchovu (dále OV) a základy společenských věd (ZSV). Druhým z nich je **osobnostně sociální výchova** (dále OSV). V rámci komparativní analýzy budu pracovat zejména s jednotlivými tématy OSV.

V podnázvu práce záměrně uvádím sousloví **společenskovědní témata**. *V mém pojetí se nejedná pouze o obsahy EVP či dvou uvedených předmětů, ale také o témata v rámci OSV.*

Cíl práce je možné shrnout takto:

Práce je zaměřena na získání a interpretaci dat potřebných pro provedení komparativní analýzy EVP v teoretické rovině, jejíž výsledky („prvky EVP“) spolu s metodou CLIL a metodami OSV umožní definování inspirativního pojetí výuky cizích jazyků.

Výzkumný problém práce lze formulovat následovně:

Vliv výsledků komparativní analýzy evropských vzdělávacích programů (prvků EVP), metody Obsahově a jazykově integrovaného učení a témat osobnostně sociální výchovy na pojetí výuky cizích jazyků.

Postupy práce jsou graficky znázorněny na ose **kontext-proces-produkt**. Jedná se o přehlednou a efektivní zobrazovací metodu užívanou v oblasti mezinárodního srovnávání vzdělávání a humanitních věd obecně (více viz. Průcha, 1999, kapitola 6.1).

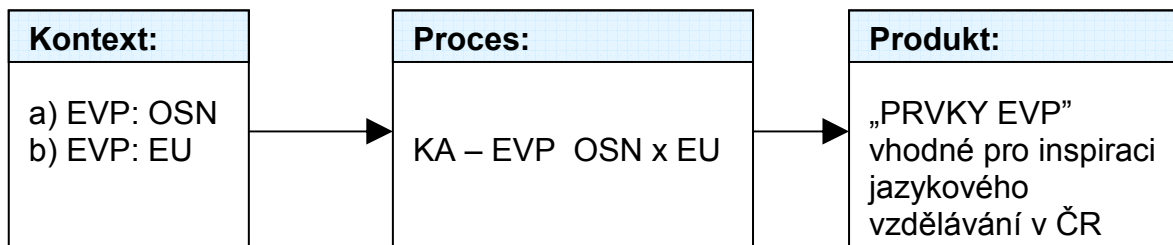
Kontextem míním zobrazení všech proměnných, které jsou potřebné pro realizaci dalších kroků. *Proces* reprezentuje procesuální, tedy akční rovinu. V rámci procesu jsou uvedené proměnné uváděny do nových uspořádání a vztahů. Ve schématu č.2 se konkrétně jedná o proces komparativní analýzy a o proces implementace. *Produkt* je označením pro konečný výsledek konkrétní mezifáze, fáze či práce.

Komparativní analýza EVP (tato diplomová práce) je první částí mého plánovaného **výzkumného projektu**. Další části projektu jsou podrobněji popsány v Příloze C.

Následující schéma popisuje jednotlivé kroky v rámci diplomové práce (1. fáze projektu). Schéma č.2 je členěno na dvě části.

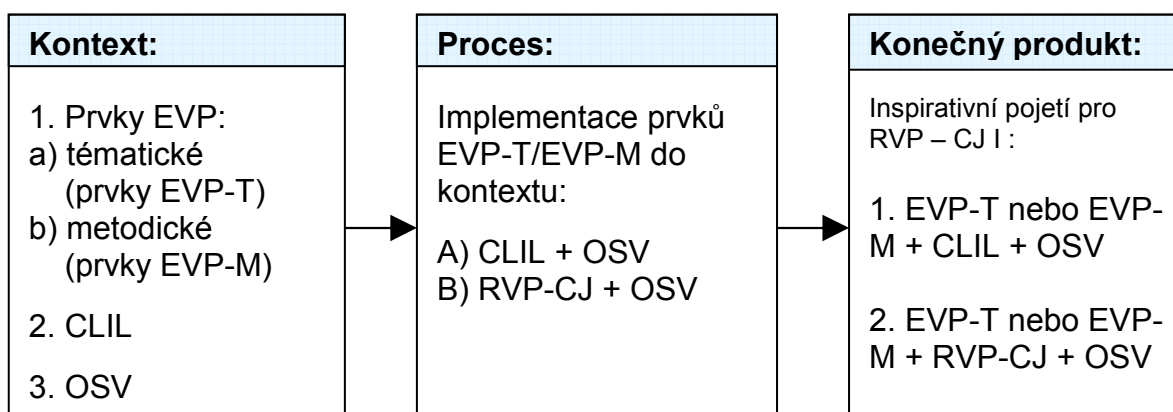
Schéma č.2: Postupy práce (1. fáze projektu)

1. část:



Komentář k 1. části grafu: *Kontext* vytváří evropské vzdělávací programy OSN a EU (EVP:OSN a EVP:EU). Tyto elementy jsou v *procesuální rovině* podrobeny komparativní analýze (KA). *Produktem* jsou výsledky komparativní analýzy (prvky EVP).

2. část:



Komentář ke 2. části grafu:

Prvky jsou vzhledem ke své povaze rozděleny na prvky EVP tématické (prvky EVP-T) a prvky EVP metodické (prvky EVP-M). *Kontext* dále tvoří obsahově a jazykově integrované učení (CLIL) a metody osobnostně sociální výchovy (OSV). CLIL je v tomto případě integrací cizojazyčného předmětu (CJ) a společenskovedního předmětu (SVP). Společenskovedním předmětem míním především občanskou výchovu (OV) a základy společenských věd (ZSV).

Proces je v tomto případě řešen metodou implementace obou uvedených typů prvků EVP do roviny CLIL a OSV, popř. cizí jazyk (dále CJ) a OSV. Vzhledem k tomu, že prvky EVP jsou rozděleny do dvou druhů, implementace probíhá paralelně v rovině A a B.

Produktem je dvojí inspirativní pojetí pro jazykové vzdělávání. Jedná se o inspiraci pro rámcový vzdělávací program pro výuku cizích jazyků, a proto zde využívám označení RVP-CJ. **Jak jsem již uvedla, tato diplomová práce je první fází mého výzkumného záměru, z tohoto důvodu se jedná o inspiraci I.**

V 1. případě jde o pojetí založené na integraci principů CLIL, témat a metod OSV a tématického výstupu (EVP-T) nebo metodického výstupu (EVP-M) komparativní analýzy. Díky tomu, že CLIL obsahuje nejazykový předmět (SVP), výuka cizího jazyka je v tomto smyslu inspirována také společenskovedními tématy. CLIL integruje cíle obou vyučovaných předmětů. **Z tohoto důvodu je možné výstup I považovat za inspiraci pro výuku SVP.**

Ve 2. případě se jedná o jednodušší pojetí slučující rámcový vzdělávací program cizího jazyka (RVP-CJ), témat a metod osobnostně sociální výchovy (OSV) a opět jednoho zvoleného výstupu komparativní analýzy EVP. Vzhledem k tomu, že v případě I i II lze volit mezi dvěma výstupy komparativní analýzy (EVP-T a EVP-M), získáme **celkem čtyři způsoby inspirativního pojetí** pro oblast jazykového vzdělávání.

1.2 Formulace a interpretace problémových okruhů, kritérií a hypotéz

Pro účely teoretické komparativní analýzy vymezuji **2 problémové okruhy**. Tyto okruhy jsou vzhledem k charakteru plánovaných výsledků komparativní analýzy (tématické a metodické prvky EVP) definovány v rovině tématické a metodické. V rámci **4 kritérií** potom definuji celkem 8 jednotlivých **hypotéz**. Každé kritérium je aplikováno na problematiku EU i OSN. Hypotézy jsou orientovány na témata, kterým jsem se věnovala v jednotlivých kapitolách diplomové práce. U každého kritéria uvádím postup, kterým budou ověřovány příslušné hypotézy, resp. kterým je prováděna samotná komparativní analýza. Komparace bude realizována prostřednictvím tabulek a teoretické analýzy (zpracované jako komentář k tabulkám).

Pro potřeby mé práce jsem vymezila vlastní pravidla pro formulaci kritérií:

1. *Kritérium musí vést prostřednictvím jemu příslušných hypotéz k tématickému nebo metodickému výstupu* (prvky EVP tématické a prvky EVP metodické)
2. *Kritérium musí zohledňovat rozdílné zaměření obou analyzovaných mezinárodních organizací.*
3. *Kritérium nesmí vyzdvihovat činnost jedné organizace na úkor druhé.*

Následující čtyři tabulky přehledně zobrazují jednotlivá *kritéria, hypotézy, postupy a výstupy*.

Tabulka č.1: Problémový okruh A: Tématická rovina EVP – 1. kritérium

1. Kritérium: <i>Poměr zaměření EVP na společenskovední témata a na témata z oblasti jazyků.</i>
Hypotézy: 1.H: Témata EVP EU jsou v rámci jednotlivých vzdělávacích projektů orientována více na oblast cizích jazyků než na společenskovední témata. 2.H: Témata EVP OSN jsou v rámci jednotlivých vzdělávacích projektů orientována více na společenskovední témata než na oblast jazykové diverzity a podporu mateřského jazyka.
Postup: Analýza zaměření témat EVP. 1. Výstup EVP-T: Využití témat EVP ve výuce.

Témata, která jsou výstupem KA v rámci 1. kritéria (1. Výstup EVP-T) jsou prostředkem k inspiraci výukových témat cizího jazyka. V případě využití metody Obsahově a jazykově integrovaného učení (CLIL) tato **témata obohatí i obsah společenskovedních předmětů**. Uvedená témata by mohla být vhodným rozšířením tradičního obsahu jmenovaných předmětů. Vzhledem k jejich zdroji se jedná o *významné a aktuální mezinárodní problematiku, které mohou vhodně rozšířit všeobecné povědomí žáků*.

Tabulka č.2: Problémový okruh A: Tématická rovina EVP – 2. kritérium

2. Kritérium: <i>Přístup EVP ke klíčovým kompetencím.</i>
Hypotézy: 3.H: EVP EU jsou ve většině přímo zaměřeny na rozvoj klíčových kompetencí. 4.H: EVP OSN nejsou vzhledem k zaměření organizace ve většině přímo zaměřeny na rozvoj klíčových kompetencí, ale většina konkrétních projektů jejich rozvoj umožňuje.
Postup: Analýza zaměření témat EVP. 2. Výstup EVP-T: Využití témat EVP k rozvoji klíčových kompetencí ve výuce.

Výstup KA patřící do oblasti 2. kritéria (2. Výstup EVP-T) přímo navazuje na 1. výstup. 2. kritérium totiž dále rozvíjí charakter témat EVP. Kritérium konkrétně sleduje potenciál témat EVP rozvíjet klíčové kompetence. 2. kritérium je tedy nástrojem ke klasifikaci témat EVP, který v rovině práce s klíčovými kompetencemi umožňuje zefektivnit výuku.

Tabulka č.3: Problémový okruh B: Metodická rovina EVP – 3. kritérium

<p>3. Kritérium: <i>Obsahová Souvislost EVP s tématy a metodami OSV.</i></p>
<p>Hypotézy: 5.H: Témata EVP EU nemají ve většině obsahovou souvislost s tématy OSV, ale metodami OSV je lze plnohodnotně zprostředkovat. 6.H: Témata EVP OSN nemají ve většině obsahovou souvislost s tématy OSV, ale metodami OSV je lze plnohodnotně zprostředkovat.</p>
<p>Postup: Analýza témat EVP v souvislosti s metodami OSV. 3. Výstup EVP-M : Využití témat EVP pro výuku metodami OSV.</p>

Výstupy příslušné 3. a 4. kritériu jsou prostředkem k inspiraci didakticko-metodické roviny výuky. 3. kritérium je zacíleno na obsahovou souvislost EVP s tématy OSV. 5. a 6. hypotéza reprezentuje předpoklad, že ač nejsou témata EVP stejná s tématy OSV, je vhodné využít pro jejich výuku metody OSV. Jedná se zejména o projekty, jejichž cílem není zabývat se tématem OSV, ale toto téma s projektem do jisté míry souvisí. Hypotézy dále implikují skutečnost, že metody OSV jsou svým charakterem a proveditelností jednotlivých technik schopné téma EVP plnohodnotně obsáhnout.

Tabulka č.4: Problémový okruh B: Metodická rovina EVP – 4. kritérium

<p>4. Kritérium <i>Aplikovatelnost stupnice ISCED a Evropského jazykového portfolia metodou CLIL.</i></p>
<p>Hypotézy: 7.H Evropské jazykové portfolio lze efektivně využít pro integrovanou výuku cizího jazyka a společenskovedního předmětu metodou CLIL. 8.H: Stupnici ISCED lze efektivně využít pro integrovanou výuku cizího jazyka a společenskovedního předmětu metodou CLIL.</p>
<p>Postup: Analýza příslušného nástroje. 4. Výstup EVP-M : Praktické využití nástroje ve výuce.</p>

4. kritérium je zaměřeno na stupnici ISCED, kterou přijalo UNESCO r. 1997 (viz. kap. 4.2) a Evropské jazykové portfolio, které přijala Rada Evropy roku 2000 (viz. kap.4.1). 7. a 8. hypotéza reprezentuje předpoklad, že uvedené nástroje lze funkčně implementovat do výuky metodou CLIL, která integruje cizí jazyk a společenskovední předmět. *Funkční implementaci míním vytvoření takového plánu hodiny, který umožní nástroje interpretovat v obsahové rovině obou vyučovacích předmětů.* Stupnice ISCED a Evropské jazykové portfolio jsou vzhledem ke své praktické povaze v této práci uchopeny nejen jako výukové téma, ale i jako metody práce.

V rámci výstupů jednotlivých hypotéz záměrně využívám nespecifikovaný termín „výuka“. Tento zástupný pojem může vzhledem k výstupům práce implikovat *výuku CLIL*, ale i *neintegrovanou výuku cizího jazyka*. Ve prvním případě je výuka cizího jazyka ovlivněna obsahem společenskovedního předmětu.

1.3 Vymezení terminologie pro účely komparativní analýzy

V rámci problematiky teoretické analýzy je nutné jasně vymežit terminologii potřebnou pro danou práci a případně uvést další možné alternativy pro interpretaci užívaných pojmů. Především v oblasti humanitních věd se stala tato skutečnost jednou z klíčových otázek současné vědy.

Konkrétně v oblasti pedagogické teorie dochází k mnoha **terminologickým nepřesnostem**. Zde mám na mysli např. příčiny související s užíváním nekvalitních překladů, popř. nesjednocené mezinárodní terminologie. V tomto smyslu je důležité zmínit také polytématicnost pedagogiky a její pilíře, vybudované na pevných mezioborových vztazích. Právě zmíněné úzké sepětí s ostatními společenskými vědami může způsobit chybný výklad základních pedagogických pojmů.

Nyní přistoupím k vymezení několika pojmů, se kterými budu pracovat. Nejdůležitějšími z nich jsou někdy chybně zaměňované termíny **mezinárodní pedagogika** (international education) a **srovnávací pedagogika** (comparative education). Jako příklady pedagogických disciplín však mají svou jasnou definici. Termín mezinárodní pedagogika vymezuje **Průcha** následovně:

- **Mezinárodní pedagogika**

„1 Výzkumné aktivity zaměřené na studium a srovnání vzdělávacích systémů, jejich fungování a výsledků v různých zemích, synon. srovnávací pedagogika.

2 V širším významu všechny mezinárodní aktivity vztahující se ke vzdělávání, včetně praktických. Zahrnuje také mezinárodní výzkumy a vzdělávací projekty, expertizní a konzultační činnosti, mezinárodní akce, činnost mezinárodních institucí, spolupráci škol a výměny učitelů a studentů.“ (viz. Průcha, 2003, s.123) ¹

Pojem srovnávací pedagogika výstižně charakterizuje **Brickman**:

- **Srovnávací (komparativní) pedagogika**

„Analýza vzdělávacích systémů a problémů ve dvou či více zemích, a to v kontextu jejich historických, socioekonomických, politických, kulturních, náboženských a jiných významných faktorů. Srovnávací pedagogika je interdisciplinární oblast výzkumu, která čerpá ze sociologie a ekonomie vzdělávacích procesů, z poznatků o jejich historickém vývoji a o současné vzdělávací politice.“ (viz. Průcha, 2006, s. 35) ²

V poslední době se pojem **mezinárodní pedagogika** (international education) využívá v souvislosti s aktivitami zaměřenými na shromažďování dat a poznatků o vzdělávání a výchově v různých zemích. V tomto případě se nemusí jednat přímo o komparaci jako takovou. (volně podle Průcha, 1995, s.23) ³

Ve své práci budu termín mezinárodní pedagogika uvažovat primárně tak, jak je Průchou vymezen v interpretaci 2. Pro potřeby KA omezím předmět srovnávací pedagogiky (dále SP) výhradně na srovnávací mechanismy konkrétních školských systémů. Zároveň bych však ráda zdůraznila, že tak na tomto místě činím pouze za účelem redukce často uváděných nejasných vztahů a souvislostí mezi těmito dvěma obory. Jsem si vědoma, že obě disciplíny mají stejná východiska. Mému pojetí je však bližší důraz na jejich primární cíl, což je v případě mezinárodní pedagogiky snaha **integrovat** a v rámci srovnávací pedagogiky tendence **komparovat**.

Konec 20. století vzhledem k pádu socialistického režimu ve východoevropských zemích otevřel zcela nová témata a umožnil odborné i široké veřejnosti nový pohled na výchovně-vzdělávací perspektivy. V tomto období výrazně zesílily tendence vykonávat statistická

měření v rámci výsledků vzdělávání v jednotlivých zemích. Komparatisté však mnohdy poukazují na skutečnost, že mnohé práce z oblasti srovnávací pedagogiky jsou orientovány spíše na kompilaci dat a jejich stavění vedle sebe bez možnosti hlubšího náhledu a uvažování dat v širším společensko-kulturním kontextu.

Žádoucí směry a činnosti české SP vymezuje Prokop následovně:

1. *SP by měla využívat získaná komparativní data. Jedná se především o rozsáhlé periodické přehledy (např. publikace OECD).*
2. *SP by se měla inspirovat teoriemi a výzkumnými nálezy o vzdělávání ze zahraničí a jejich kritickému hodnocení.*
3. *SP by měla být více zaměřena na zprostředkování vědecké pedagogické terminologie ze zahraničí. Jde zejména o kvalitní interpretaci cizojazyčných termínů v českém kontextu. Tyto aktivity byly doposud často redukovány na pouhý překlad pojmů.*

(volně podle Prokop, 2003, s. 112-113) ⁴

Na problém terminologické interpretace v souvislosti s kulturním kontextem vymezený v třetím bodě poukazuje Váňová. Podle ní je srovnatelnost pedagogických jevů zkomplikovaná lingvistickou otázkou. Potíže v rámci ekvivalence pojmů mohou nastat v rámci interpretace pojmu, jako např. „college-collège“ nebo „education-éducation-Erziehung“. Význam těchto termínů se v rámci různých jazyků liší. Někdy dokonce není výklad stejný v rámci zemí patřících do jedné jazykové skupiny. (podle Váňová, 1998, s.59) ⁵

Dalším významným termínem užívaným v rámci KA je vzdělávací program. Tento pojem v obecném slova smyslu neimplikuje žádný terminologický nesoulad. V mé práci budu pojem **vzdělávací program (dále VP)** uvažovat v pojetí Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání ISCED:

• „Vzdělávací programy jsou definované na základě jejich obsahu jako skupina nebo posloupnost vzdělávacích aktivit organizovaných tak, aby splnily stanovený cíl nebo určitý soubor vzdělávacích úkolů. Těmito cíli může být např. příprava pro další studium, kvalifikace pro výkon určitého povolání nebo skupiny povolání, nebo pouhé rozšíření znalostí a porozumění problému.“ (viz. Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997, s.10) ⁶

V případě pojmu **evropský vzdělávací program (dále EVP)** je však situace odlišná. Tento termín je v posledních letech hojně využíván v nejrůznějších souvislostech, a to nejen v oblasti vzdělávání. Jedná se o klíčový pojem mé práce, a proto považuji za důležité čtenáře seznámit s **vlastní interpretací**:

• **evropský vzdělávací program**

1 Vzdělávací programy, které jsou na základě evropských standardů vzdělávání a rozhodnutí evropské komise a evropské rady rozvíjeny, organizovány a aplikovány na české prostředí Národní agenturou pro evropské vzdělávací programy (dále NAEP) jako součástí Domu zahraničních služeb MŠMT.

2 V širším slova smyslu můžeme tento termín uvažovat jako jakýkoliv tématicky orientovaný vzdělávací program v evropském regionu.

Ve své práci však budu v rámci využití zkratky EVP pracovat s interpretací 2.

Téma jazykového vzdělání je v některých případech širokou veřejností považováno spíše za módní záležitost než za prioritní vzdělávací cíl evropského občana. Prohlubování jazykové kompetence je však v oblasti evropské vzdělávací politiky hojně podporováno, a to zejména jako jedna z klíčových kompetencí v rámci programu evropské komise a Lisabonského procesu.

Tento **termín** **pojímám** následovně:

- **jazykové vzdělávání**

Systematické a průběžné získávání, doplňování a rozšiřování komunikačních dovedností v daném cizím jazyce.

Pro téma mé práce jsou také zásadní pojmy **vzdělávací politika** a **vzdělávací politika EU**. Budu s nimi pracovat v následujících významech.

- **vzdělávací politika**

1. „*Angl. educational policy. Termín označuje zároveň vědní obor a praktickou činnost zabývající se plánováním, legislativou, financováním, budoucím rozvojem a jinými rozhodovacími procedurami v sektoru školství a celého vzdělávacího systému. Součástí vzdělávací politiky je kutikulární politika...*“ (viz. Průcha, 2003, s.295) ¹

2. „*Vzdělávací politiku lze vymezit jako souhrn konkrétních činností a opatření, kterými zejména stát, ale i další subjekty ovlivňují celou vzdělávací oblast.*“ (viz. Krebs, 1997, s.297) ⁷

- **vzdělávací politika EU**

Soubor standardů a směrnic EU, který tvoří vzdělávací rámec definující majoritní zájmy a priority v resortu vzdělání. Jedná se o decentralizovaný proces založený na principu subsidiarity členských zemí EU se statutem doplňující politiky. EU tedy direktivně nezasahuje do vzdělávací politiky dané země.

(více viz. europass) ⁸

V souvislosti se vstupem ČR a dalších kandidátských zemí do EU se v posledních letech stále více zmiňují skutečnosti související s globalizačními tendencemi popř. s tzv. **europizací**. Termín samotný již napovídá všeobecnou povahu svého výkladu. Europeizace se samozřejmě stále více projevuje ve všech oblastech našeho každodenního života. V resortu vzdělávání se obvykle pojem uvažuje v následujícím znění:

- **europizace vzdělávání**

„*Trend směřující k nadnárodní koordinaci („harmonizaci“) vzdělávání v Evropě, který vyvolává pozitivní i negativní odezvy. V posledním desetiletí jedna z politických priorit v zemích EU, jež realizuje řadu výzkumných projektů a programů, podporujících evropskou dimenzi vzdělávání.*“ (Průcha, 2003, s.61) ¹

EU průběžně předkládá jistý souhrn návrhů aktivit a iniciativ pro vzdělání a odbornou přípravu ve svých členských zemích. Pouze malý okruh z nich je závazný. Většina navržených mechanismů je pouze výrazem určitého konsensu, který se týká možného budoucího vývoje. V tomto smyslu tedy v souvislosti s EU nemůžeme hovořit o evropské vzdělávací politice jako takové. Jedná se spíše o penzum návrhů a podporu v dané oblasti. (více viz Čerych, 1999) ⁹

V rámci této problematiky je dále nutné zmínit další často používaný termín. Jedná se o tzv. **evropskou dimenzi vzdělávání**. Průcha tento pojem vymezuje následovně:

- **evropská dimenze vzdělávání**

„*Mezinárodní program, který je součástí evropských integračních procesů. Znamená podporu vzájemného porozumění, chápání rozdílů a shodností v evropské kultuře, ovlivňování obsahu vzdělávání a jeho globální orientace, rozvíjení vědomostí a dovedností nezbytných pro pochopení a respektování historických a současných socioekonomických, politických a kulturních procesů v Evropě....*“ (Průcha, 2003, s.61) ¹

S daným pojmem souvisí postupná implementace společných kulturních evropských hodnot do kurikulů a ostatních výukových materiálů. Tento mechanismus také podporuje mezinárodní spolupráci mezi subjekty v rámci odborné pedagogické veřejnosti i účastníky vzdělávacího procesu. Otázkou terminologie se budu zabývat i v průběhu práce, a to nejen z důvodu ujasnění mého vlastního pojetí či interpretace užívaných termínů. Hlavní příčinou je skutečnost, že budu postupně odkrývat nová témata a podrobnější souvislosti žádající patřičná pojmenování a označení. Pro přehlednost a transparentnost využívaných postupů budu na některých místech pro podpoření čtenářovi představy využívat grafického zobrazení vztahů konkrétních pojmů či oblastí pomocí schémat.

Výchozí zdroje:

- 1 PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- 2 PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. 1. vyd. Praha : Portál, 2006. 263 s. ISBN 80-7367-155-7.
- 3 PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum : Uvedení do teorie a praxe* . 1. vyd. Praha : Karolinum, 1995. 132 s. ISBN 80-7184-132-3.
- 4 PROKOP, J.. *K otázkám srovnávací pedagogiky : sborník z mezinárodní konference* . 1. vyd. Praha : Karolinum, 2003. 378 s. ISBN 80-246-0571-6.
- 5 VÁŇOVÁ, M. *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. 1 : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. 91 s. ISBN 80-86039-51-X.
- 6 *Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997* : UNESCO. Praha : UIV, 1999. 45 s. ISBN 80-211-0314-0 .
- 7 KREBS, V., et al. *Sociální politika*. 1. vyd. Praha : CODEX, 1997. 328 s. ISBN 80-85963-33-7.
- 8 *Europass : Vzdělávání v EU* [online]. 2009 [cit. 2009-01-23]. Dostupný z WWW: <www.europass.cz>.
- 9 ČERYCH, L., et al. *České vzdělání a Evropa : Strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie*. 1. vyd. Praha : Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999. 88 s. ISBN 80-211-0312-4

2. Evropské vzdělávací programy - INTEGRITA

Druhý blok mé práce je věnován teoretickým východiskům EVP. Jak již napovídají názvy kapitol, jedná se zejména o jejich vymezení a postavení v oblasti mezinárodní pedagogiky a evropské vzdělávací politiky, ale také o jejich důležitá témata, dějiny a projekty zaměřené na evropskou integraci v oblasti vzdělávání. Z tohoto důvodu úvodní část tématicky zastřešuje pojem integrita. V tomto bloku se budu také zabývat zapojením České Republiky do EVP prostřednictvím EU a OSN.

2.1 Dějiny evropských vzdělávacích programů

Cílem této kapitoly je nastínit základní **milníky EVP v souvislosti s historií utváření Evropské unie** (dále EU) a **Organizace spojených národů** (dále OSN). Nebudu se tedy podrobněji zabývat dějinami zmíněných institucí, ale spíše důležitými skutečnostmi a iniciativami, které vedly k potřebě vytvářet v rámci organizace orgány zodpovědné za výchovu a vzdělávání nových generací. Právě tyto aktivity byly vždy do jisté míry odrazem aktuálních potřeb společnosti.

První mezinárodní projekty byly většinou vzhledem k politicko-ekonomické situaci ve světě a mezinárodním vztahům orientovány zejména na **procesy integrujícího charakteru**. S procesy vymezující rámec, způsob a podmínky spolupráce členských zemí dané organizace úzce souvisí problematika lidských práv a svobod. **Všeobecná deklarace lidských práv**, která byla vyhlášena dne 10. prosince 1948 Valným shromážděním OSN, přistupuje k právu na vzdělání následovně:

Článek 26

(1) „Každý má právo na vzdělání. Vzdělání necht' je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné. Technické a odborné vzdělání budiž všeobecně přístupné a rovněž vyšší vzdělání má být stejně přístupné všem podle schopností.“ (viz. Všeobecná deklarace lidských práv, 2005, s.14)¹

Další dvě části Článku 26 zdůrazňují myšlenku rozvoje lidské osobnosti, úcty k lidským právům a svobodám, přátelství mezi všemi rasovými a náboženskými skupinami, zachování míru a rodičovského práva volit způsob vzdělání pro své děti.

Obsah všech třech částí uvedeného článku osobně považuji za první významný mezník v oblasti mezinárodního vzdělání a výchovy 20. století. Zmíněné principy z obecného hlediska **předcházely budoucím cílům EVP** a jejich přijetí potvrdilo **nutnost posunout globální zájmy směrem k humanitně-kulturním otázkám**. Této skutečnosti se však dostalo více pozornosti až po definitivním vzniku obou mezinárodních organizací.

Předchůdkyní OSN byla **Společnost národů**, založená r. 1919 v rámci Versailleské smlouvy za účelem podpory mezinárodní spolupráce a dosažení míru a bezpečnosti.

Tyto státy, **Spojené národy** (tento pojem poprvé použil Franklin D. Roosevelt r. 1942), původně zakládaly mezinárodní organizace zaměřené na spolupráci v konkrétních oblastech. Společnost národů ukončila svou činnost po neúspěšných snahách zabránit vypuknutí druhé světové války. 26. června 1945 podepsalo **Chartu OSN** celkem 50 zemí.

Organizace spojených národů formálně zahájila svou činnost 24. října 1945. V současnosti má OSN 192 členských států. (volně podle Fakta a čísla OSN, 2003, s.3)²

Vzniku EU předcházelo založení **Evropského hospodářského společenství** (dále EHS) tzv. Římskou smlouvou r. 1957. Cílem EHS bylo budování společného trhu s volným pohybem zboží, osob, služeb a kapitálu. Roku 1965 došlo na základě tzv. **Slučovací smlouvy** ke sjednocení EHS s Evropským společenstvím pro atomovou energii (Euroatom) a Evropským společenstvím uhlí a oceli (ESUO).

Tato smlouva umožnila vznik **Evropského společenství** (dále ES), a tedy jedné Rady, Komise a Parlamentu pro všechny 3 instituce. Největším mezníkem v procesu evropské integrace je Maastrichtská Smlouva o **Evropské unii** z roku 1992. Důležité je připomenout, že Článek 126 této smlouvy formálně uznává **vzdělávání za jeden ze svých zájmů**. Aktuální počet členů EU je 27. (podle Po stopách EU, 2008, s.10-11) ³

Ve výše uvedené Římské smlouvě se vzděláním zabývá pouze článek 128 pověřující ES vymezením a organizací politiky pro **odbornou přípravu**. Vzhledem k cílům organizace, které byly založeny mj. na mobilitě pracovních sil, je vyzdvižení specializovaného vzdělávání logické. Velkým posunem bylo v tomto směru přijetí tzv. „**akčního programu vzdělávání**“ prezentující význam **evropské mobility** studentů, učitelů a vědeckých pracovníků. Tento dokument dále připomněl potřebu vyvinout teoretické dokumenty a statistické postupy potřebné pro budoucí plánování vzdělávacích programů.

V letech 1983-1995 byly výrazně deklarovány *snahy o prosazení evropské mobility, možnost studia dvou cizích jazyků před koncem povinné školní docházky a propagaci evropských témat ve školním vzdělávání*. Prohlášení Nejvyššího evropského soudu z r. 1985 označující **vysokoškolské vzdělávání za odborné**, umožnilo ES získat legislativní rámec pro činnosti v resortu vzdělání. Brzo poté došlo k vyvinutí 1. EVP typu Erasmus, Lingua apod.

V druhé polovině 80. let byly do r. 1995 postupně vyvíjeny a uvedeny do praxe **EVP 1. fáze**.

Mezi tyto EVP se obvykle řadí následující projekty.

1. *ERASMUS (mobilita studentů a učitelů vysokých škol)*
2. *LINGUA (jazykové vzdělávání)*
3. *COMETT (spolupráce mezi vysokými školami a průmyslem)*
4. *PETRA (přípravné odborné vzdělávání)*
5. *FORCE (další odborné vzdělávání)*
6. *MLÁDEŽ PRO EVROPU (výměny mládeže v oblasti mimoškolských činností)*

Všechny původní i současné EVP jsou založeny na **stejných výchozích myšlenkách**. Jejich cílem je kromě prohlubování konkrétních dovedností a znalostí také podpora spolupráce mezi vzdělávacími institucemi členských zemí EU a již zmiňované mobility.

2. fáze EVP probíhala v letech 1995-1999. V tomto období došlo ke sloučení EVP do větších tematicky orientovaných celků. Základními EVP byly programy **Socrates, Leonardo a Mládež pro Evropu**. Program **Socrates** zahrnoval původní program Erasmu a část programu Lingua. Socrates byl díky své nové podčásti **Comenius** rozšířen na základní a střední školy. Dále později došlo k jeho rozšíření o tři horizontální programy. Program Otevřeného a dálkového vzdělávání (angl. Open and Distance Learning, ODL) byl vyvinut za účelem Otevřeného a dálkového vzdělávání. **Arion** podporoval studijní pobyty pracovníků a odborníků z oblasti vzdělávání. Třetím programem byla **Lingua**, a to ve své původní podobě. Jejím cílem byla všeobecná podpora jazykového vzdělávání. Program **Leonardo** slučoval původní programy Comett, Petra, Force, Eurotecnet a část programu Lingua. Třetím pilířem téměř beze změn zůstal program **Mládež pro Evropu**. (více viz. Čerych, 1999, s.6, 13-14) ⁴

V oblasti vzdělávací politiky OSN nedocházelo v 2. polovině 20. století k tolika zásadním změnám jako v případě EU. Roku 1942 se ve Velké Británii sešli ministři zemí, které čelili nacistickému Německu. Konkrétně se jednalo o Konferenci spojeneckých ministrů pro vzdělávání (angl. Conference of Allied Ministers of Education, CAME). Tyto státy se zabývaly myšlenkou reformy vzdělávacích systémů po ukončení druhé světové války. V Londýně se 11-16. listopadu konala Konference OSN za účelem projednání otázky zřízení vzdělávací a kulturní organizace (ECO/CONF), které se účastnili velvyslanci 44 zemí. Tato konference vyústila v založení Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu. **Ústava UNESCO** byla ratifikována 16. listopadu 1945. První Generální konference UNESCO se konala 19. listopadu-10. prosince 1946 v Paříži na univerzitě Sorbona a účastnilo se ji 30 reprezentantů zemí. Německo a Japonsko se staly díky politické situaci členy OSN v r. 1951. V roce 1954 vstoupilo do organizace SSSR a v roce 1960 19 afrických států. (podrobněji viz. www.portal.unesco.org)⁵

Výchozí zdroje:

1 *Všeobecná deklarace lidských práv*. 1. vyd. Praha : Informační centrum OSN v Praze, 2005. 15 s.

2 *Fakta a čísla OSN : Základní údaje o Organizaci spojených národů*. 1. vyd. Praha : Informační centrum OSN v Praze, 2005. 296 s. ISBN 80-86348-02-4.

3 *Po stopách Evropské unie*. 1. vyd. Praha : Informační kancelář Evropského parlamentu, 2008. 67 s.

4 ČERYCH, L., et al. *České vzdělání a Evropa : Strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie*. 1. vyd. Praha : Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999. 88 s. ISBN 80-211-0312-4

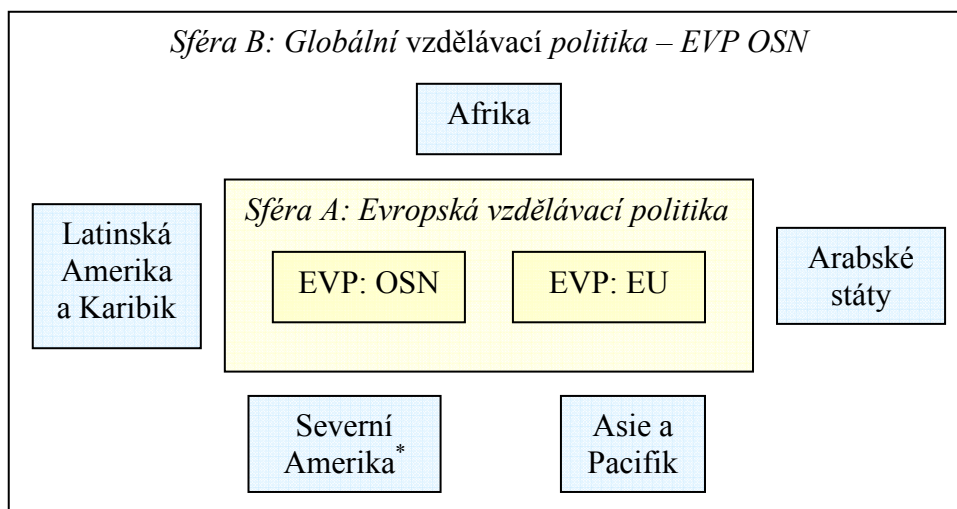
5 *UNESCO.ORG : The Organization* [online]. 1995 [cit. 2009-01-30]. Dostupný z WWW: <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=6207&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

2.2 Základní témata EVP

Všechny aktivity v oblasti EVP stojí jako element evropské vzdělávací politiky na výchozí teoretické základně, která je vymezena konkrétními **principy, nástroji a subjekty**. EVP realizované v zemích EU přímo podléhají směrnici evropské vzdělávací politiky této organizace. V případě EVP zaštitěných OSN je teoretická výchozí základna projektů shodná. Dané principy evropské vzdělávací politiky však na tomto mezinárodním poli dostávají jiný rozměr. Vzdělávací politika nadnárodní organizace, jakou je OSN, vyvíjí strategické mechanismy pro řešení světových otázek. Pomyslně bychom tak mohli hovořit o tzv. „**světové vzdělávací politice**“. Sféra působení této organizace je obohacena kulturně-ekonomickými ukazateli mimoevropských kontinentů. Tyto Evropě vzdálené problematiky žádají nové úhly pohledu a v některých případech zcela nové společensko-politické postupy. Svým obsahem však nijak neporušují ani neodporují filosofii EU. **Z tohoto důvodu si pro vzdělávací programy EU a OSN dovoluji vymezit společné výchozí pilíře.**

Následující schéma popisuje **vztah mezi sférami působení EU a OSN jejich vzdělávacími programy (VZ)**:

Schéma č.3: EVP EU a OSN a jejich sféry působení



Základna vzdělávacích programů by měla být odrazovým můstkem pro **společnou filosofii vzdělávání všech zúčastněných států**. Zástupci zemí přistupující k naplnění dané vize by měly reprezentovat přístup ke vzdělávání a výchově celé veřejnosti a dojít ke společnému konsensu. Tímto způsobem lze zajistit kontinuitu dané politiky. **Evropská vzdělávací politika je jedním z pilířů EVP**, přičemž z kulturního a ekonomického hlediska vymezuje legislativně-organizační rámec těchto projektů. Z tohoto důvodu dávám zmíněné problematice v této kapitole více prostoru.

Vymezení **základních principů evropské vzdělávací politiky a jejich nejdůležitějších problémů** je podle Brdka následující.

Základní principy evropské vzdělávací politiky:

1. *Rovnost příležitostí ke vzdělání*
2. *Celoživotní vzdělávání*
3. *Individualizace a diferenciac*
4. *Internacionalizace*

(více viz. Brdek, 2004, s.23-24, s.17-18) ¹

V následující tabulce shrnuji **nejdůležitější problémy evropské vzdělávací politiky**:

* Původní název jedné z pěti oblastí působení OSN je „Evropa a Severní Amerika“ (Europe and North America). Pro účely tohoto schématu jsem však oblast Evropy umístila zvlášť do sféry A.

Tabulka č.5: Nejdůležitější problémy evropské vzdělávací politiky

Problém	Interpretace problému
a) Vymezení vazby mezi vzděláváním, pracovní silou a ekonomickými faktory	<i>Vzdělávací příležitosti by měly být v rovnováze s potřebami společnosti.</i>
b) Zohlednění sociálního aspektu vzdělávacího systému	<i>Volnočasová výchova předškolních a školních dětí, integrace dětí ze sociálně znevýhodněných skupin.</i>
c) Vztah mezi všeobecným přístupem ke vzdělání a kvalitou výuky	<i>Snaha o nárůst počtu žáků, tj. o nárůst vzdělanosti versus vliv počtu žáků na kvalitu výuky.</i>
d) Evaluace pedagogického procesu	<i>Evaluační mechanismy pro srovnávání výsledků škol, popř. zemí a získání dat využitelných pro reformy a inspekce.</i>
e) Problematika učitele a jeho vzdělávání	<i>Otázka profesionalizace práce učitele, možnosti jeho růstu, odměňování a prevence vyhoření.</i>
f) Problematika řízení školství a školního managementu	<i>Efektivní řízení školství, distribuce kompetencí na jednotlivých úrovních systému.</i>
g) Financování školství	<i>Objem vynakládaných prostředků a vymezení priorit ve financování vzdělávání.</i>

(levý sloupec podle Brdek, 2004, s.18-20)¹

Komentář k Tabulce č.5:

Zmíněné priority jsou vzhledem ke své obecnosti možné aplikovat na téměř kteroukoliv aktivitu v rámci vzdělávání. Tabulkou č. 5 se budu inspirovat při formulaci kritérií a hypotéz **komparativní analýzy EVP**. Podle specifiky daného vzdělávacího projektu je nutné jednotlivé body přeformulovat. Stejně tak tomu bude v případě implementace uvedených principů do KA.

Tuto myšlenku pro jistotu nejdříve aplikuji na jiném **konkrétním případě**:

V ČR dochází k budování komunitního jazykového centra pro uprchlíky založeného na základních principech komunitního vzdělávání. V širším slova smyslu bychom mohli hovořit o otevřené škole. Zejména při aplikaci bodů a, f a g by bylo potřeba přeformulovat dané myšlenky vzhledem k oblasti působení zmíněné instituce. V bodě a by se např. nedalo mluvit o využití pracovní síly v souvislosti s ekonomikou ČR ve svém původním významu. Tento cíl by byl pro potřeby centra zřejmě orientován spíše na otázku uplatnění konkrétních dosažených znalostí a dovedností v reálném životním prostředí sociálně znevýhodněného klienta.

Jinými slovy bychom zde daný cíl uvažovali v užších souvislostech. Kurzy a aktivity organizované centrem by tedy měly vycházet z poptávky svých klientů, ale i z míry uplatnitelnosti získané kompetence v jejich procesu integrace do majoritní společnosti. Zaměstnání by zde bylo vzhledem k velikosti kulturního rozměru celého problému pouze jednou z cílových sfér.

Druhým pilířem evropské vzdělávací politiky jsou její **nástroje**. V levém sloupci jsou vyjmenovány všeobecné nástroje evropské vzdělávací politiky. (podle Brdek, 2004, s.18-20)¹ Právý sloupec je věnován **mému pojetí aplikace zmíněných nástrojů na EVP**.

Tabulka č.6: Nástroje evropské vzdělávací politiky

Nástroj	Aplikace nástroje na prostředí EVP
Plánování	Plánování dosažení zamýšlených cílů EVP v určité časové periodě: Vymezení délky programů s ohledem na realizovatelnost daných záměrů na krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé strategie.
Legislativa	Vztahování daných EVP k legislativnímu rámci vymezené oblasti působení: a) EU: Legislativní rámec EU, aplikovaný na prostředí členských zemí. b) OSN: Legislativní rámec OSN (konkrétně UNESCO), neboli „nástroje pro nastavení standardů“ (standard-setting instruments) je průběžně vyvíjen na základě jednání v rámci Generální konference. (více viz. právní nástroje in www.portal.unesco.org) ²
Financování	Rozpočtová politika pro daný EVP: a) EU: Rozpočet EU podléhá demokratickému rozhodování Rady a Evropského parlamentu, kontrolu zajišťuje Komise a Evropský účetní dvůr a nad plněním vykonává dohled Evropský parlament v rámci udělování tzv. absolutoria. (více viz. http://ec.europa.eu) ³ b) OSN (UNESCO): Jako specializovaná agentura je UNESCO financováno příspěvkem členských států. Tento systém však není uspokojivý, a proto je agentura stále více odkázaná na dárcovství. (podrobněji viz. Dárci a partneři in www.portal.unesco.org) ⁴
Kurikulární politika	Předmět a zaměření konkrétního EVP
Evaluace	Soubor mechanismů pro hodnocení jednotlivých EVP
Monitorování	Procesy evaluace všech realizovaných EVP jako celku: Mapování dat v rámci celé oblasti.
Vzdělávací reforma	Plánování EVP s cílem naplnit vzdělávací a výchovné zájmy členských zemí v rámci dané organizace: a) EU: např. rozvoj klíčových kompetencí b) OSN (UNESCO): např. humanitární programy ve třetích zemích

Pozn. Ve své práci se v rámci problematiky EVP zaměřuji na působení dvou mezinárodních organizací: EU a OSN. Pokud bych na tomto místě měla v prezentovaných tabulkách detailně uvést obecné principy evropské vzdělávací politiky ve vztahu k vzdělávacím projektům EU a OSN (UNESCO), překročila bych obsahově cíl této kapitoly. Považuji však za důležité čtenáře seznámit s výše uvedenými informacemi a předejít tak dojmu, že EVP EU a OSN aplikují výchozí principy evropské vzdělávací politiky stejným způsobem.

Dalším důležitým tématem EVP jsou jejich **subjekty**. Podle účelu zapojení subjektů do konkrétních EVP si dovoluji vymežit **tři základní kategorie**:

Tabulka č.7: Subjekty EVP

1. skupina subjektů: Zaštítění a organizace EVP	
Subjekty EVP	Příklady subjektů EVP
Mezinárodní organizace	EU, OSN
Instituce v rámci dané organizace zaštiťující výchovu a vzdělávání	<p>a) EU:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Rada EU, Vzdělávání, mládež a kultura (Angl. Education, Youth and Culture) ● Evropská komise, Výchova a vzdělávání (Angl. Education and Training) ● Evropský parlament, Výbor pro kulturu a vzdělávání (Angl. Culture and Education Committee) <p>b) OSN: UNESCO</p>
Zástupci členských zemí organizace	<p>a) EU:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ministři vlád (Rada EU) ● Eurokomisaři členských zemí (Evropská komise) ● Evropský parlament (785 poslanců) ● Hlavy států a předsedové vlád členských států EU, ministři zahraničí a představitelé Evropské komise (Evropská rada) <p>b) OSN: Členové komisi UNESCO jednotlivých členských zemí (Angl. National Commissions for UNESCO)</p>
2. Skupina subjektů: Realizace EVP	
Subjekty EVP	Příklady subjektů EVP
Školy a ostatní vzdělávací instituce	<p>a) Školy: MŠ, ZŠ, SŠ, VOŠ, VŠ, jazykové školy, pomaturitní studium, postgraduální a celoživotní vzdělávání při VŠ, mezinárodní školy, speciální školství, výchovné ústavy atp.</p> <p>b) Ostatní instituce: komunitní vzdělávací centra, výukové kurzy, vzdělávací asociace a komory, knihovny, vzdělávací instituty atp.</p>
Učitelé a jejich organizace	Asociace učitelů jednotlivých vyučovacích předmětů apod.
Rodiče a jejich asociace	Asociace sdružující rodiče a přátele zdravotně postižených apod.
Studenti a jejich asociace (popř.žáci)	Studentské organizace při VŠ, Evropská studentská unie (Angl. European Students' Union, ESIB) apod.
Nevládní organizace	Církev, neziskové organizace apod.
Zaměstnavatelé	Komerční subjekty
3. Subjekty společné pro skupinu 1 a 2	
Subjekty EVP	Příklady subjektů EVP
Ministerstva školství členských zemí	ČR: MŠMT
Národní vzdělávací agentury členských zemí	ČR: EU: NAEP OSN: Česká komise pro UNESCO
Experti na vzdělávání	Vědci, školitelé, redaktori apod.

Učitelé, rodiče a studenti (2. skupina) jsou **primární cílovou skupinou EVP**. Díky zapojení do EVP dostávají podle **zaměření projektů** příležitost:

- 1) *Rozvíjet své znalosti a dovednosti*
- 2) *Efektivně řešit svou tíživou sociální situaci*

Ráda bych zdůraznila, že bod 1 přímo neimplikuje EVP v EU a bod 2 přímo neodkazuje na EVP v OSN. Vzhledem k zaměření a oblasti působení obou organizací se tato varianta nepřímo nabízí, ale ve skutečnosti jsou uvedené záměry vlastní projektům obou institucí.

S problematikou získaných kompetencí souvisí otázka **certifikace**. Konkrétněji dosažené vzdělání definují tzv. **evropské vzdělávací standardy**, které se zabývají problematikou získávání, uznávání a definování odborných kvalifikací. Konkrétní procedury pro akademické a profesní uznávání jsou podrobně popsány v příslušných směrnících pro uznávání odborných kvalifikací. Můžeme tedy hovořit o snaze k vybudování rovnocenného prostředí pro evaluační mechanismy v evropském regionu. V rámci propagované mobility se jedná o jednu z předních vzdělávacích priorit EU. Podrobnější informace o systému vzdělávání v Evropě jsou k dispozici na evropském portálu EU s názvem **Eurydice**. Tato informační síť prezentuje vzdělávací soustavy členských zemí, komparativní studie, indikátory vzdělávání, terminologické zdroje apod.

Nové možnosti rozvoje vzdělávání v rámci EU nabízí např. tzv. **strukturální fondy**. Jmenujme např. **Evropský sociální fond**, který se mj. zabývá otázkou celoživotního vzdělávání a budování rovných příležitostí na trhu práce. Jedním z operačních programů pro období 2007-2013 je Vzdělávání pro konkurenceschopnost. (více viz. www.esfcr.cz)⁵.

Dalším možným nástrojem pro podporu vzdělávání ve členských zemích EU jsou tzv. **komunitární programy**. Jedná se o grantové programy založené na principu nadnárodní spolupráce subjektů z více členských států EU. Konkrétně jsou tímto způsobem dotovány věda a výzkum, vzdělávání, kultura, životní prostředí aj. V dalších kapitolách se budu podrobněji věnovat EVP, jejichž realizaci v ČR organizuje **Národní agenturou pro evropské vzdělávací programy (NAEP)**. Tyto programy jsou založeny na principu celoživotního vzdělávání (lifelong learning) a byly definovány Evropským Parlamentem a Radou 15.11. 2006 na dobu sedm let. Jedná se o podporu pre-primárního až terciálního vzdělávání, odborného vzdělávání, vzdělávání dospělých, studentů vysokých škol ze třetích zemí, modernizace vysokoškolského vzdělávání, spolupráce žáků a učitelů apod. Zmíněné projekty dále také zahrnují rozvoj příležitostí pro vzdělávání učitelů či jazykovou a kulturní diverzitu. (podrobněji viz. www.euroskop.cz/eurocentrum.praha)⁶.

Evropské vzdělávací programy OSN jsou tématicky velmi podobné vzdělávacím projektům EU. Strategie OSN jsou však navíc v některých případech inspirovány mimoevropskými tématy. I tyto zájmy však mají v Evropě své opodstatnění. Na mysli mám zejména podporu mezikulturního dialogu, mírovou spolupráci, či podporu gramotnosti a rovných příležitostí ke vzdělávání.*

V mé práci se budu věnovat **větším mezinárodním projektům** jakými jsou např. program EFA, Přidružené školy UNESCO, Vzdělání pro udržitelný rozvoj a Střednědobá

* Mezi **další důležitá témata OSN** patří: *Koordinace mezinárodního programu EFA (Vzdělání pro všechny)*, *rozvoj kurikula, předškolní vzdělávání a výchova, výchova k uvědomění holocaustu, vzdělání pro udržitelný rozvoj, vzdělávací politika a plánování, terciální vzdělávání, výchova k lidským právům, inkluzivní výchova, jazykové vzdělávání, primární vzdělávání, věda, sekundární vzdělávání, vzdělávání učitelů, technické a odborné vzdělávání, vývoj výukových materiálů a prevence HIV/AIDS*. (více viz. www.portal.unesco.org)⁷

strategie rozvoje UNESCO. Vzhledem k tématu práce se v rámci EVP primárně zaměřuji na jazykové vzdělávání.

Na základě již zmíněných témat si však dovoluji zmínit další **souvislost EVP se vzdělávacími obsahy**. Tímto míním **společensko-vědní témata**, která se v ČR prolínají nejen předměty jako občanská výchova, základy společenských věd či např. osobnostně-sociální výchova. V českém prostředí se v tomto směru jedná zejména o tzv. **průřezová témata RVP**. Domnívám se, že právě EVP mohou být pro ČR vhodnou inspirací. Konkrétní jmenované zájmy obou již zmíněných mezinárodních organizací tématicky úzce souvisí nejen s jazykovým vzděláváním, ale i se společensko-vědními předměty a výchovami. Příkladem těchto tendencí je již v různých formách zaváděná enviromentální výchova, globální výchova, multikulturní výchova apod.

Výchozí zdroje:

- 1 BRDEK, M., VYCHOVÁ, H. *Evropská vzdělávací politika : programy, principy a cíle*. Praha : ASPI, 2004. 168 s. ISBN 80-86395-96-0.
- 2 *UNESCO.ORG : Legal instruments* [online]. 1995 [cit. 2009-01-29]. Dostupný z WWW: <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12024&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.
- 3 *Evropská komise : Reformovat rozpočet, změnit Evropu* [online]. 1995 [cit. 2009-01-30]. Dostupný z WWW: <http://ec.europa.eu/budget/reform/budget_glance/index_cs.htm>.
- 4 *UNESCO.ORG : Donors and Partners* [online]. 1995 [cit. 2009-01-30]. Dostupný z WWW: <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=33421&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.
- 5 *Evropský sociální fond v ČR* [online]. 2008 [cit. 2009-01-21]. Dostupný z WWW: <www.esfcr.cz>.
- 6 *Euroskop : Věcně o evropě* [online]. 2008 [cit. 2009-01-24]. Dostupný z WWW: <www.euroskop.cz/eurocentrum.praha>.
- 7 *UNESCO.ORG : Education* [online]. 1995 [cit. 2009-01-15]. Dostupný z WWW: <www.portal.unesco.org>.

2.3 Zapojení ČR do EVP

2.3.1 Současné EVP – NAEP a další projekty (EU)

Současné EVP v rámci EU jsem rozdělila **podle realizačního rámce do 3 skupin**:

1. Komunitární program EU: Program celoživotního učení, který je v ČR aplikován **Národní agenturou pro evropské programy** (dále NAEP)
2. Ostatní **Komunitární programy EU**
3. EVP vyvíjené **Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR** (dále MŠMT)

1) Komunitární program EU: Program celoživotního učení

Většinu této kapitoly věnuji **EVP patřícím do první skupiny**. EVP v EU vychází z **Evropské strategie o kooperaci ve výchově a vzdělávání** a z principů **celoživotního vzdělávání** (dále LLP).

Evropská komise definovala **3 hlavní cíle** v resortu vzdělávání:

1. *Zvýšit kvalitu a efektivitu výchovných a vzdělávacích systémů.*
2. *Umožnit rovnocenné příležitosti ke vzdělávání.*
3. *Otevřít jednotlivé vzdělávací systémy členských zemí EU světu.*

(více viz europa.eu)¹

Evropská Komise na principu LLP postavila i současnou **3. fázi EVP**. Všechny jednotlivé programy tentokrát symbolicky zastřešuje „jednotný deštník“ (Angl. single umbrella). Rozpočet pro období 2007-2013 je téměř 7 miliard €. Nové programy nahrazují programy předchozích fází (viz. kap. 2.1) zaměřené na všeobecné vzdělání, odborné vzdělání a E-Learning, které byly ukončeny r. 2006. Role Evropské komise, tedy EU, je v oblasti vzdělání a výchovy pouze **podpůrná**. Jednotlivé členské země jsou plně zodpovědné za své vzdělávací systémy a aktivity, ale s EU kooperují za účelem dosažení společně vymezených cílů. Skupinových studijních aktivit se účastní týmy ze členských zemí nebo expertské týmy.

Mobilita a odborná činnost týmů je v rámci EVP na základě rozdělení do 10 definovaných skupin, tzv. **clusters**, zaměřena na výměnu informací a rozvoj vzdělávacích mechanismů v rámci specifických témat vymezených Evropskou komisí. Mezi témata těchto **hlavních 10 skupin** patří např. modernizace vysokoškolského vzdělávání, vzdělávání učitelů, vzdělávání v oboru IT, sociální inkluze nebo klíčové kompetence. Každé dva roky se schází Evropská rada a komise a **monitorují dosažené výsledky** realizovaných programů. Věnují se také plánování budoucí strategie vedoucí k definitivnímu **uzavření a vyhodnocení 3. období EVP v r. 2010**.

K problematice **klíčových kompetencí** se vrátím později, je však nutné zdůraznit, že se jedná o důležitý vzdělávací a výchovný element nejen kros-kurikulárního charakteru. Nové pojetí souboru znalostí a dovedností potřebných pro život jistým způsobem rozvíjí myšlenku předávání a získávání **všeobecného vzdělání** v pojetí předchozích generací. Konkrétně nyní dochází k úzké specifikaci cílových bodů v oblasti vzdělávání. Ve členských zemích EU je postupně realizována k implementaci aktivit rozvíjející klíčové kompetence do jednotlivých kurikulů. Systém hodnocení dosažených schopností však nebyl doposud ve všech směrech a úrovních dokončen. Zejména v oblasti **sociálních kompetencí** bude zmíněný proces bezesporu předmětem dlouhodobého výzkumu.

O podobné situaci bychom mohli hovořit v oblasti **uznávání odborných a akademických kvalifikací** v rámci EU. I zde je potřeba urazit dlouhou cestu napříč jednotlivými vzdělávacími systémy.

V současnosti absolventi mohou využít služby **Europass**, která napomáhá nejen efektivnější **prezentaci dosažených studijních výsledků** zaměstnavatelům, ale také zajišťuje asistenci při koncepci **životopisu** splňujícího evropské normy.

Dalším klíčovým zájmem v oblasti EVP je **validace mimoškolního vzdělávání a výchovy**. Expertní týmy v tomto případě monitorují **neformální vzdělávání**, které je cílené, ale přímo nesouvisí se školními vzdělávacími obsahy a nevede ke kvalifikaci. Dále se jedná o **informální vzdělávání** související s každodenními činnostmi a aktivitami.

V současnosti je zmíněný proces stále ve vývoji. Některé státy již vypracovali svůj vlastní systém hodnocení, jiné státy jsou teprve na začátku práce. (podrobněji viz. europa.eu)²

S propagací a realizací konkrétních EVP souvisí prezentace praktických informací o programech veřejnosti. Pro tyto účely slouží následující 3 informační sítě.

Systém **Ploteus** a **Euroguidance** jsou informačními sítěmi, které zprostředkují informace a asistenci při volbě vhodného EVP pro studenty, osoby na trhu práce a výzkumné pracovníky. Dále byla vyvinuta **Evropská síť pro LLP poradenství** (Angl. European Lifelong Guidance Policy Network, ELGPN) sdružující odborníky zabývající se propagací a výzkumem v oblasti LLP. Nyní se podrobněji podívejme na probíhající etapu EVP. NAEP je EU pověřena koordinací *decentralizovaných aktivit* jednotlivých EVP 3. fáze. Delegací *centralizovaných aktivit* se zabývá MŠMT ČR.

3. fáze EVP je vymezena 6 základními komponenty:

1. COMENIUS – školní vzdělávání
2. ERASMUS - vysokoškolské vzdělávání
3. LEONARDO DA VINCI – odborné vzdělávání
4. GRUNTVIG – vzdělávání dospělých
5. PRŮŘEZOVÝ PROGRAM
6. JEAN MONNET

(podle europa.eu)³

Program **Comenius** (1) je primárně zaměřen na podporu mobility a rozvoje vzdělávání na *pre-primární, primární a sekundární úrovni*.

Program **Erasmus** (2) podporuje *vysokoškolské vzdělávání a odborné vzdělávání na vysokoškolské úrovni*. Od r. 2007 se do programu mohou zapojovat i jiné instituce než vysokoškolské, které mohou zajistit pracovní stáže pro studenty vysokých škol.

Program **Leonardo da Vinci** (3) pomáhá rozvoji *odborného vzdělávání a odborné přípravy*. Program není určen vysokým školám, institucím a organizacím zaměřeným na odborné vzdělávání.

Program **Gruntvig** (4) je určen *vzdělávání dospělých*, tj. osobám starším 25 let nebo osobám ve věku 16-25 let, které nejsou studenty denního studia na střední nebo vysoké škole. Program spolupracuje zejména s institucemi a organizacemi podporující tento druh vzdělávání. (volně podle NAEP.CZ)⁴

Podrobnější informace o jednotlivých programech jsou uvedeny v **příloze A**.

Průřezový program (5) zasahuje do 4 různých oblastí celoživotního učení :

Aktivita 1: Politická spolupráce a inovace. V rámci této *decentralizované* aktivity jsou organizovány studijní návštěvy expertů ve vzdělávání.

Aktivita 2: Jazyky: Evropská jazyková cena Label. V oblasti jazykového vzdělávání jsou oceňovány projekty a další činnosti. Jedná se opět o *decentralizovanou* aktivitu.

Aktivita 3: ICT

Aktivita 4: Diseminace a šíření výsledků

Decentralizovaný program **Jean Monnet** (6) je založený na vzdělávání a výzkumu v oboru **evropské integrace** na úrovni vyššího vzdělávání. Cílovými skupinami programu jsou vysoké školy, asociace vysokoškolských učitelů a výzkumní pracovníci v oblasti Evropských studií.

Programy Comenius, Erasmus, Leonardo a Gruntvig se někdy souhrnně označují jako **sektorální programy**. Průřezový program a Jean Monnet se však většinou uvádějí společně s nimi. **Kromě těchto 6 hlavních EVP jsou nově k dispozici další 3 rozšiřující programy.** Prvním z nich je **Euroguidance**, který byl již zmíněn. Druhým programem je **Erasmus Mundus** podporující vysokoškolskou mobilitu a další aktivity v tzv. *třetích zemích*. Tento program podléhá přímému řízení Evropské komise.

Posledním projektem je **Tempus**, jehož cílem je pomoc v oblasti vysokoškolského vzdělávání v zemích, které dostávají dotace na sociální a ekonomický rozvoj v rámci programů TACIS, CARD a MEDA.

Uvedené dělení programů jsem převzala od NAEP. Tato národní agentura navíc do skupiny rozšiřujících programů řadí **FM EHP/Norska – Fond pro podporu spolupráce škol**. Na rozdíl od Evropské komise NAEP neřadí Euroguidance **mimo uvedené programy**. Na místo Euroguidance uvádí Evropská komise v rozšiřující skupině **Program pro kooperaci s industrializovanými státy**.

Tento program podporuje vysoké a odborné školství a mezikulturní dialog na základě spolupráce se zeměmi mimo EU. Jedná se zejména o USA, Kanadu, Australii, Nový Zeland, Japonsko a Koreu. (volně podle NAEP.CZ)⁴

Rozdíly v dělení programů mezi Evropskou komisí a NAEP jsou založeny na charakteru poslání těchto organizací. NAEP, jak již bylo uvedeno, koordinuje v ČR pouze decentralizované programy a má jinou rozpočtovou politiku než Evropská komise. Evropská komise je v této oblasti řídicím orgánem pro celou EU, a proto je její klasifikace programů či informací obecně odlišná od jednotlivých národních agentur členských zemí EVP jsou, jak bylo výše popsáno, rozděleny podle uživatelů a zaměření do několika tematických sekcí. Jejich cíle jsou ale společné. Potenciální přínos pro účastníka EVP bych z mého pohledu shrnula do následujících rovin:

1. **Rozvoj odborných a jazykových dovedností a znalostí**
2. **Rozšíření profesních zkušeností** (spolupráce na vědeckých projektech, dokončení prací vedoucích k akademickým titulům apod.)
3. **Rozvoj sociálních kompetencí**
4. **Navázání mezinárodní spolupráce** (získání inspirace ze zahraničí, navázání důležitých kontaktů apod.)

2) Ostatní Komunitární programy EU

Do druhé skupiny EVP, kterou jsem vymezila v úvodu kapitoly patří zbylé dva **Komunitární programy**. Prvním z nich je **Evropa pro občany**. Tento program zaštiťuje MŠMT ČR a je určen vzdělávacím a výzkumným institucím, neziskovým organizacím, úřadům místní samosprávy, komorám a agenturám. Cílem tohoto programu je přiblížit občanům problematiku EU a podpořit je ve vlastních projektech. Druhým projektem je **7. rámcový program pro vývoj a výzkum** opět koordinovaný MŠMT. Program je určen pro univerzity, výzkumné instituce a jednotlivé výzkumníky. Cílem je podpořit výzkumný prostor a rozvoj znalostní společnosti. Dalším zajímavým programem tohoto typu je **Mládež v akci**, který nabízí výměny mládeže, dobrovolnické služby, podporu místních komunit, školení a semináře pro pracovníky s mládeží apod. Celkem existuje 10 jednotlivých Komunitárních programů.

3) EVP vyvíjené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále MŠMT)

V roce 2008 bylo MŠMT gestorem 7 rozvojových projektů založených na podpoře vzdělávání v zahraničí. Jednalo se zejména o spolupráci s Moldavskem a africkými státy. MŠMT ČR jako řídicí orgán vzdělávání v ČR následuje vzdělávací politiku EU, a proto tyto projekty řadím podle předmětu do 3. skupiny EVP v rámci EU. (podle MSMT.CZ)⁵

Výchozí zdroje:

1 *European Commission : Education and Training* [online]. 2008 [cit. 2009-01-30]. Dostupný z WWW: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm>.

2 *Council of the European Union : Validation of non-formal and informal learning* [online]. 2004 [cit. 2009-02-01]. Dostupný z WWW: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_en.pdf>.

3 *European Commission : Education and Training* [online]. 2008 [cit. 2009-02-01]. Dostupný z WWW: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm>.

4 *NAEP.CZ* [online]. 2007 [cit. 2009-02-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.naep.cz>>.

5 *MSMT.CZ : Rozvojové projekty* [online]. 2006 [cit. 2009-02-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/rozvojove-projekty-v-gesci-msmt>>.

2.3.2 Česká komise pro UNESCO a Přidružené školy UNESCO (OSN)

Zapojení ČR do mezinárodních vzdělávacích projektů OSN koordinuje **Česká komise pro UNESCO**. Komise plní funkci Sekretariátu Komise jako **pracovní skupina odboru OSN Ministerstva zahraničních věcí**. UNESCO je vládní organizací a jejími přímými partnery jsou vlády členských zemí OSN. Česká komise při řešení projektů a v rámci mnoha dalších vzdělávacích aktivit spolupracuje s předními odborníky na vzdělávání a výchovu, ale i s laickou veřejností. Česká veřejnost si organizaci UNESCO většinou spojuje se Světovým Dědictvím UNESCO.

Kultura je však pouze jedním ze zájmů UNESCO. Dalšími primárními oblastmi zájmu UNESCO jsou **přírodní vědy, humanitní vědy a komunikace a informatika**.

Česká komise pro UNESCO funguje od r. 1994 a **jejím cílem** je zprostředkovávat styk našich odborníků a institucí s UNESCO. **Členové Komise** se zabývají studiem a zpracováním dokumentů, šířením myšlenek organizace v ČR a předkládají do sekretariátu v Paříži náměty na další činnost v rámci UNESCO. Součástí Komise je 50 čestných členů z řad odborníků volených na čtyřleté období. Tito členové působí v pěti **odborných sekcích**: výchova, věda, kultura, informatika a životní prostředí. Stálý sekretariát Komise spravuje knihovnu čítající několik tisíc publikací a dokumentů UNESCO. (více viz. Ministerstvo zahraničních věcí ČR)¹

Komise se spolupodílí na udělování **stipendia** za významné studijní výsledky. V posledních letech se jedná mj. o podporu přírodních věd, konkrétně makromolekulární chemie. Sekretariát umožňuje **studentské stáže**, a to zejména v oborech bezprostředně souvisejících se zájmy organizace. V rámci **participačního programu UNESCO** jsou také poskytovány finanční příspěvky na realizaci přijatých projektů, které předkládají členské země. Česká komise pro UNESCO přebírá morální **záštitu nad neziskovými projekty**, které úzce souvisí s programem UNESCO. V letech 2003-2007 měla ČR **zastoupení** ve Výkonné radě, po Generální konferenci nejdůležitějším orgánu UNESCO. V současnosti má ČR zastoupení v Mezivládní radě programu „Informace pro všechny“ a v Mezinárodním výboru pro bioetiku. Uvedené zastoupení je čtyřleté a skončí v r. 2009. ČR v Paříži reprezentuje **Stálá mise ČR při UNESCO**.

Projekt Přidružených škol UNESCO (Angl. Associated School Project, dále ASP) je letitou, veřejnosti známou mezinárodní tradicí. ČR se do projektu zapojila r. 1966. Česká komise pro UNESCO vykonává od r. 1997 koordinátora projektu. Koordinační aktivity jsou založeny zejména na poradenství a předávání informací a podnětů školám. Podrobnější informace o programu jsou k dispozici na informační síti ASP Net (Angl. Associated School Project Network). Zápis škol do hlavního registru v Paříži vykonává resort školství. Do projektu jsou zapojené mateřské, základní, střední i vysoké školy z téměř celého světa. V současnosti se projektu účastní zhruba 170 členských zemí OSN. V ČR se na projektu podílí 50 škol. Jednotlivé projekty škol podléhají vymezení třem základním tematickým okruhům. Jedná se o ochranu lidských práv a demokracie, kulturní a přírodní dědictví a ochranu životního prostředí. Výstupem prací škol je mnoho zajímavých a užitečných **výukových materiálů**.

Jmenujme např. „Peace Package“ (Balíček pro mír) nebo „World Heritage in Your Young Hands (Světové dědictví ve tvých mladých rukou). Členství v síti ASP samozřejmě umožňuje i mezinárodní spolupráci. Příkladem jsou projekty „Breaking the Silence“ (Prolomte ticho) nebo „This is Our Time“ (Teď je náš čas). (více viz. MZV.CZ) ²

Do projektu se během 55 let jeho fungování zapojilo již 7793 vzdělávacích institucí. Během své existence tento program vždy následoval hlavní cíle UNESCO a v tématech svých projektů flexibilně reagoval na aktuální mezinárodní situaci. Současná **ASP Strategie a Plán Akce pro období 2004-2009** ve svém programu zdůrazňuje pilíře **Vzdělávání pro 21. století: Učit se poznávat, konat, být a žít společně**. (podle UNESCO.ORG : ASP.NET) ³

Důkazem, že ASP je živým organismem zahrnovaným do hlavních projektů OSN, je následující propojení aktivit s UNESCO. Období 2005-2014 bylo vymezeno jako **Dekáda UNESCO pro vzdělávání k udržitelnému rozvoji**, jejíž aktivity zaštiťuje UNESCO. Tato Dekáda je jedním z nástrojů pro dosažení **Rozvojových Cílů Milénia** (Angl. Millennium Development Goals, dále MDGs) a cílů **Vzdělání pro Všechny** (Angl. Education for All, dále EFA). Rozvojové Cíle Milénia jsou zaměřeny na tato témata: chudoba, všeobecné vzdělávání, genderová problematika, výchova ke zdraví u dětí a v mateřství, prevence HIV/AIDS, udržitelnost životního prostředí a mezinárodní spolupráce. (viz. Millennium goals, 2008) ⁴

Školy zapojené do sítě Přidružených škol v ČR jsou na základě **Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008-2015)** informovány o **možnosti financování vybraných projektů** na témata související s Dekádou. Přínos projektu Přidružených škol UNESCO nespočívá jen v navazování mezikulturních vztahů a podpoře interkulturního dialogu. V činnostech škol je tímto způsobem možné pozorovat implementaci **multikulturní, globální a enviromentální výchovy**. Myslím si, že se zároveň jedná o velmi efektivní využití prvků **projektového vyučování**.

Další organizací OSN, která se věnuje vzdělávání a výchově, je Dětský fond OSN (Angl. the United Nations Children's Fund, dále UNICEF). UNICEF věnuje více než 20% ze svého ročního rozpočtu na podporu vzdělávacích programů, zvláště dává důraz na vzdělávání dívek. V současnosti více než 115 milionů dětí (56% z nich tvoří dívky z rozvojových zemí) nemají podmínky pro absolvování základní školy. Mnoho dětí, které školní docházku zahájí je nuceno ji předčasně ukončit z vážných sociálních důvodů. 862 milionů dospělých je negramotných. Dvě třetiny tvoří ženy. Na tento problém je zaměřena Dekáda gramotnosti OSN (2003-2012). (podrobněji viz Fakta a čísla OSN, s.156) ⁵

Český výbor pro UNICEF jako národní, nevládní, dobrovolná organizace od r. 1991 koordinuje mezinárodní aktivity a projekty a informuje veřejnost o činnostech ve prospěch dětí. Výbor se také zabývá fundraisingovými aktivitami, nábořem dobrovolníků apod. Jedním z populárních projektů je prodej a tvorba panenek na pomoc dětem v rozvojových oblastech.

Humanitární a lidský prvek se prolíná všemi projekty OSN. Postupně vznikají nové projekty na podporu lidských práv, gramotnosti, rovnosti příležitostí ke vzdělávání apod. Velký prostor je také věnován jazykové a počítačové gramotnosti. Dohází zde tedy k jakési kombinaci dvou směrů vedoucích k dosažení sociálních a profesních kompetencí. Tento směr podporuje i **Informační centrum OSN** (Angl. United Nations Information Centre, dále UNIC) v Praze. Centrum poskytuje odborné i široké veřejnosti informace o struktuře i působení organizace, ale také iniciuje organizaci širokého spektra vzdělávacích a výchovných aktivit. Dalšími z jeho aktivit je provoz knihovny a vydávání měsíčníku OSN v ČR. UNIC funguje jako zastoupení Sekretariátu OSN v ČR a udržuje kontakt s vedoucími orgány.

Účastí na mezinárodních vzdělávacích projektech, jakým je mj. Projekt Přidružených škol UNESCO, se děti učí tvořivosti, samostatnosti, kooperaci, ale především zodpovědnosti. Mohou se podílet na uchopení světových témat a konají smysluplnou činnost, která v mnohých případech funguje jako inspirace pro jejich další vzdělání. Především jde ale o porozumění okolnímu světu a vymezení sebe sama vůči morálním hodnotám. Tyto projekty jsou tedy vhodným **prostředkem k profesnímu i osobnostnímu rozvoji**. Zde bych ráda uvedla přímou **souvislost ASP s kurikulárními obsahy a tendencemi v ČR**. Zavádění **Rámcových vzdělávacích programů** (dále RVP) otvírá díky svým *průřezovým tématům a klíčovým kompetencím* zcela novou dimenzi vzdělávání v ČR. Do popředí se dostává nejen *jazykové vzdělávání a počítačová gramotnost*, ale také **společenskovědní témata**. Domnívám se, že v nejbližší budoucnosti bude mít odborná pedagogická veřejnost nejlepší příležitost **propojit ve svých aktivitách principy vzdělávání ASP (UNESCO), RVP v ČR, ale také osobnostně-sociální výchovy**.

Výchozí zdroje:

1 *Ministerstvo zahraničních věcí ČR : Česká komise pro UNESCO* [online]. 2009 [cit. 2009-02-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.mzv.eu/www/mzv/default.asp?id=10962&ido=8590&idj=1&amb=1>>.

2 *MZV.CZ : Zahraniční vztahy* [online]. 2008 [cit. 2009-02-02]. Dostupný z WWW: <[http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/multilateralni_spoluprace/unesco/pridruzene_skoly_unesco\\$2548.html?action=setMonth&year=2008&month=12](http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/multilateralni_spoluprace/unesco/pridruzene_skoly_unesco$2548.html?action=setMonth&year=2008&month=12)>.

3 *UNESCO.ORG : ASP.NET* [online]. 1995 [cit. 2009-02-02]. Dostupný z WWW: <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=14694&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

4 *Millennium goals* [online]. 2008 [cit. 2009-02-15]. Dostupný z WWW: <<http://www.un.org/millenniumgoals/>>.

5 *Fakta a čísla OSN : Základní údaje o Organizaci spojených národů*. 1. vyd. Praha : Informační centrum OSN v Praze, 2005. 296 s. ISBN 80-86348-02-4.

3. Vzdělávání a výchova v Evropě – KOMUNIKACE

Zastřešujícím pojmem druhého bloku je komunikace. Jeho témata jsou věnovány problematice evropských vzdělávacích organizací, dokumentům evropské vzdělávací politiky, Lisabonské strategii a dokumentům evropské jazykové politiky. Všechny tyto problematiky jsou na základě svého obsahu komunikátory základních principů vzdělávání a výchovy v Evropě. Cílem konkrétních politik je realizovat projekty, které podporují komunikaci, resp. spolupráci, v různých oblastech lidské činnosti. Jedna skupina projektů podporuje tendence a snahy vytvořit kvalitní základnu pro jazykové vzdělávání jako jeden z nástrojů multikulturního dialogu.

3.1 Vzdělávací politika EU

3.1.1 Evropské vzdělávací organizace

Souslovím Evropské vzdělávací organizace míním instituce v evropském regionu zaměřené na vzdělávání a výchovu. V mém pojetí se vždy nemusí jednat o orgány EU. Dané instituce své aktivity však primárně organizují v Evropě. K těmto organizacím řadím vzhledem k tématu práce i organizace zaměřené na *komparativní pedagogiku a jazykové vzdělávání*.

Nejvýznamnějšími vzdělávacími institucemi EU jsou **Evropská rada a Rada Evropské unie**. Rada Evropské unie (dále Rada), někdy také nazývána Radou ministrů, se v rámci *Výboru pro vzdělávání* zabývá otázkou všeobecného vzdělání a profesní přípravy. Rada EU se obvykle schází ve formaci vzdělávání, mládež a kultura. **Evropská komise** umožňuje realizaci usnesení této Rady.

20 komisařů Evropské komise jedná nezávisle na svých vládách. Komise je podle činností jednotlivých generálních ředitelství rozdělena do 25 skupin (DG). *Problematika vzdělání, odborného výcviku a mládeže* je v rukou DG XXII. (více viz. Brdek, 2004, s.30) ¹

Pro přesnější představu uvádím další příklady DG Komisí, jejichž činnost souvisí se vzděláním:

- *DG 11 (výzkum a příprava badatelů)*
 - *DG 5 (aktivity a politika zaměstnanosti a sociálních věd, odborná příprava a rekvalifikace)*
 - *DG 1 (styk s nečlenskými zeměmi EU, aktivity ve prospěch programů Tempus, Phare)*
- (podle Čerych, 1999, s.9) ²

Politika celoživotního vzdělávání a odborného vzdělávání Komise je podrobněji rozebrána v kapitole 2.3.1. Problematice mládeže je v Komisi určen program *Mládež v akci* a *Evropský portál pro mládež*. Cílem těchto aktivit je podporovat u mládeže aktivní občanství založené na mezikulturním dialogu. Jazykové politice, která také spadá do oblasti vzdělání, se budu detailněji věnovat v kapitole 3.1.4.

O finančním zajištění tohoto resortu rozhoduje ve spolupráci s Radou **Evropský parlament**. Mezi orgány Rady a Evropského parlamentu funguje *princip spolurozhodující pravomoci*. Vzdělání se v Evropském parlamentu věnuje *Výbor pro kulturu, mládež a vzdělávání* a *Poradní výbor odborného vzdělávání*.

Důležitou organizací pro profesní vzdělávání je **Evropské centrum pro rozvoj odborného školství** (Angl. European Centre for the Development of Vocational Training, dále CEDEFOP). Jedná se o evropskou agenturu podporující aktivity ve prospěch ekonomické a sociální stability nutné pro odborný rozvoj.

Z tohoto důvodu organizace sleduje potřeby občanů, aktuální situaci na pracovním trhu apod. Centrum se věnuje výzkumu, poradenství a distribuci informací pro veřejnost v dané oblasti. Centrum je poradním orgánem Komise. Systém odborného vzdělávání také podporuje **Evropská nadace pro odbornou praxi** (Turín).

Další organizací je **Evropský univerzitní institut** (Florence). Ve všech zemích EU byla zřízena **Národní informační střediska pro uznávání akademického vzdělání** (Angl. National Academic Recognition Information Centre, dále NARIC). V ČR byl NARIC zaveden r. 1997. Centrum poskytuje poradenství v oblasti uznávání diplomů a dalších odborných kvalifikací a zprostředkovává komunikaci s mezinárodní strukturou NARIC.

Cenným pramenem v oblasti srovnávání vzdělávacích systémů jsou dokumenty organizace **Mezinárodní asociace pro evaluaci vzdělávacích výsledků** (Angl. International Association for the Evaluation of Educational Achievement, dále IEA). Její evaluační výzkumy jsou zaměřené na konkrétně vymezené složky vzdělávání, např. na vzdělávací předměty. V posledních letech se těchto projektů účastní i ČR. (podrobněji viz. Průcha, 1999, s.35)³

Organizace pro ekonomickou spolupráci a vývoj (Angl. Organisation for Economic Co-operation and Development, dále OECD) je mezinárodní institucí, která se primárně zabývá ekonomikou a udržitelným vývojem společnosti, ale zprostředkovává veřejnosti významné statistiky z oblasti vzdělávání. Cílem OECD je sbírat významná statistická data o vzdělávacích systémech, hledat efektivní nástroje pro evaluaci a vydávat tématické recenze. V ČR každoročně vychází prostřednictvím Ústavu pro informace ve vzdělávání publikace OECD České školství v mezinárodním srovnání, která prezentuje konkrétní statistiky a hlavní indikátory typické pro české školství. Veřejnosti jsou známé např. výsledky výzkumů PISA z oblasti vzdělávacích výsledků na úrovni pre-primárního a primárního školství.

Pro efektivní rozvoj vzdělávání je také zásadní činnost specializovaných vzdělávacích organizací. Na mysli mám zejména instituce zaměřené na srovnávací pedagogiku. Podle Průchy se jedná o následující typy organizací:

1) **Regionální VĚDECKÉ SPOLEČNOSTI** pro komparativní pedagogiku, například:

- JCES (Japan Comparative Education Society)
- AFEC (Association francophone d'éducation comparée)
- BAICE (British Association for International and Comparative Education)

2) **CENTRA pro srovnávací pedagogiku:**

- Institut Mezinárodního vzdělávání (Angl. The Institute of International Education, dále IIE). Ústav byl založen švédským prof. Torstenem Husénem, spoluzakladatelem teorie a metodologie srovnávání vzdělávacích výsledků v různých zemích.
- Německý Institut Mezinárodního Pedagogického Výzkumu (Něm. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, dále DIPF). V čele institutu stál donedávna prof. Wolfgang Mitter, znalec českého a

východoevropského školství. Další významnou osobností této instituce je Botho von Kopp, specialista na japonské, německé a české školství.

- Německé univerzity (centra srovnávací pedagogiky). Jde především o Hamburg.
- Institut Vzdělávání (Londýnská univerzita)
- Institut pro Vzdělávací studie Ontario
- Univerzitní centra v USA
- Centrum pro Komparativní a Mezinárodní Vzdělání (Státní univerzita New York, Buffalo)

3) INFORMAČNÍ a DOKUMENTAČNÍ centra

- Evropský Dokumentační a Informační Systém pro Vzdělávání (Angl. European Documentation and Information System for Education, dále EUDISED). Centrum bylo zřízeno Radou Evropy a zpracovává informace nejen z oblasti komparativní pedagogiky.
- Vzdělávací Informační Síť Evropské Komunity (EURYDICE)

(více viz. Průcha, 1999, 34-38) ³

Nyní se na cestě napříč evropskými vzdělávacími organizacemi posuneme směrem k jazykovému vzdělávání. Nejdříve bych ráda zmínila **British Council** (dále Britská Rada). Tato mezinárodní organizace není zaměřena pouze na jazykové vzdělání, ale i na podporu umění, vědy a humanitární projekty. Rada byla založena na principu charity roku 1934 a jejím patronem je královna Alžběta II. Jejím hlavním posláním je propagace britské kultury. Po pádu komunistického režimu ve Východní Evropě se organizace přizpůsobila tehdejší společenské situaci. Její činnost byla rozšířena na podporu výuky angličtiny ve východních zemích, tvorbu výukových materiálů a dalších informačních zdrojů. Ke konci 90. let byly vybudovány informační sítě on-line v téměř všech zemích, kde měl British Council zastoupení. Britská Rada je veřejnosti známá jako zprostředkovatel mezinárodních jazykových zkoušek, organizátor vzdělávání učitelů jazyků a jako informační centrum poskytující poradenství pro účely cestování ve Velké Británii. (podle British Council.org) ⁴

S činností Britské Rady úzce souvisí poslání instituce **Cambridge ESOL** (Angl. English for Speakers of Other Languages, angličtina pro nerodilé mluvčí). Jedná se o neziskové oddělení univerzity v Cambridge a evropskou největší organizaci v oblasti testování jazykových dovedností. Cambridgeské testovací centrum bylo založeno r. 1858 jako **Syndikát pro lokální evaluace univerzity Cambridge** (Angl. University of Cambridge Local Examinations Syndicate, dále UCLES). Cambridge ESOL ročně umožňuje konání zhruba osmi milionů zkoušek z různých oborů. Veřejnosti jsou však nejvíce známy jazykové zkoušky jako FCE, CAE popř. CPE*. (viz. Cambridge ESOL) ⁵

Pod záštitou Evropské rady funguje **Evropské centrum pro moderní jazyky** (Angl. The European Centre for Modern Languages, dále ECML). Centrum podporuje inovace v oblasti jazykové výuky a strategie pro efektivní studium jazyků. Významnou úlohu zastává také **Evropská asociace pro mezinárodní vzdělávání** (Angl. The European Association for International Education, dále EAIE). Cílem organizace je stimulace a facilitace projektů vedoucích k podpoře mezinárodního vzdělání. Asociace organizuje fóra, semináře, školení a každoroční konferenci.

* Rozuměj jako *First Certificate in English, Certificate in Advanced English, Certificate of Proficiency in English*. Tyto zkoušky jsou pokračováním pěti-školové řady, která je uvedena zkouškami (KET) *Key English Test* a *Preliminary English Test (PET)*.

Dalšími institucemi působící v dané oblasti jsou **Evropská asociace pro kvalitní jazykové služby** (Angl. The European Association for Quality Language Services, dále EQUALS) a **Asociace pro jazykové testování** (Angl. The Association of Language Testers in Europe, dále ALTE).

Pro úplnost je nutné dodat, že důležitou součástí systému evropských vzdělávacích organizací jsou jednotlivá **ministerstva školství** členských zemí EU, **univerzity, knihovny, vzdělávací instituty** apod. V oblasti jazykového vzdělávání tento systém dotváří **jazykové instituty** propagující konkrétní kulturu a jazyk, jako např. Goethe Institut v Praze. Konečně bych ráda uvedla **jazykové školy**, kde je studium cizích jazyků realizováno.

Výchozí zdroje:

1 BRDEK, M., VYCHOVÁ, H. *Evropská vzdělávací politika : programy, principy a cíle*. Praha : ASPI, 2004. 168 s. ISBN 80-86395-96-0.

2 ČERYCH, L., et al. *České vzdělání a Evropa : Strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie*. 1. vyd. Praha : Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999. 88 s. ISBN 80-211-0312-4

3 PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě : základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 319 s. ISBN 80-7178-290-4.

4 *British Council.org* [online]. 2008 [cit. 2009-02-04]. Dostupný z WWW: <<http://www.britishcouncil.org/history>>.

5 *Cambridge ESOL* [online]. 2009 [cit. 2009-02-04]. Dostupný z WWW: <<http://www.cambridgeesol.org/site-map.html>>.

3.1.2 Důležité dokumenty vzdělávací politiky EU

Pro lepší orientaci v oblasti evropské vzdělávací politiky se v následující kapitole věnuji stručnému nástinu významných dokumentů EU. Tuto problematiku považuji za důležitou pro bližší porozumění konkrétním vzdělávacím a výchovným cílům EU v návaznosti na její politiku a ekonomické zájmy. Dokumenty vzdělávací politiky EU se podle účelu a právní závaznosti dělí na opatření zákonná (závazná) a nezákonná (nezávazná) opatření. Tato opatření upravují právní akta EU.

Zákonná opatření EU v oblasti vzdělávací politiky jsou dělena do třech skupin:

1. *Primární právní dokumenty (Smlouva o založení EHS, Maastrichtská smlouva, Amsterodamská smlouva)**
2. *Sekundární právní dokumenty (výnosy, nařízení, směrnice vydané orgány EU) Právní rozhodnutí Evropského soudního dvora.* (viz. Brdek, 2004, s. 31)¹

* *Maastrichtská smlouva, neboli Smlouva o Evropské unii, vstoupila v platnost 1.11. 1993. Tento dokument je doposud nejrozsáhlejší novelizací základních dokumentů Evropských společenství. Amsterodamskou smlouvou z roku 1999 byly novelizovány Římské smlouvy i Smlouva o Evropské unii. Tato smlouva mj. posílila zahraniční a bezpečnostní politiku, změnila systém zastoupení členských států v Komisi a rozšířila proces spolurozhodování na více zájmových oblastí EU.* (viz. Po stopách Evropské unie, 2008, s. 14,16)⁵

Mnoho rozhodnutí týkajících se výchovy a vzdělávání vydává **Evropský soudní dvůr**. Dále jsou důležité dokumenty shrnující vnitřní rozhodnutí mezi EU a členskými zeměmi. V tomto směru hrají zásadní roli dokumenty **Zelená kniha** a **Bílá kniha**. Směrnice těchto knih nejsou závazné a prezentují klíčové principy evropské vzdělávací politiky.

Dokumenty EU lze rozdělit následovně:

- a) *Zelené a Bílé knihy*
- b) *Memoranda*
- c) *Ostatní dokumenty*

Zelené knihy (Angl. Green papers) revidují stávající situaci v konkrétních oblastech a navrhují řešení a záměr pro další činnost EU pro další období. Tyto dokumenty by měly iniciovat veřejné i odborné diskuse na daná témata před jejich zpracováním do podoby zákona či směrnic. Diskusí se může účastnit kdokoliv. **Bílé knihy** (Angl. White paper) někdy navazují na diskuse nad tématy Zelených knih a reprezentují další směřování Evropské komise. Pro členské státy jsou dokumenty doporučujícího charakteru. Jakmile Bílou knihu schválí Rada EU, je vyvinuta v akční plán pro danou problematiku. (podle cpkp.cz)²

Významné podněty přinesly např. následující Bílé knihy. **Bílá kniha Evropské komise: nový podnět pro evropskou mládež** definuje specifické politiky pro oblast mládeže následovně:

1. Vzdělávání, celoživotní vzdělávání a mobilita.
2. Zaměstnanost.
3. Sociální integrace.
4. Boj proti rasismu a xenofobii mezi mladými lidmi.
5. Autonomie mládeže.

(viz. Bílá kniha Evropské komise, 2002, s. 24)³

Vyučování a učení: Cesta k učící se společnosti: **Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě** z roku 1997 poukázala na hlavní činitele ovlivňující systém vzdělávání. Jedná se o vliv informační společnosti, procesy internacionalizace a vliv vědy a techniky. Tento dokument také upozorňuje na potřebu sblížit školy v rámci všeobecného i odborného vzdělávání k podnikatelskému sektoru. (více viz. Bílá kniha 1997, s. 5)⁴

Roku 1991 vydala EU memorandum **Odborné vzdělávání v Evropském společenství** a v r. 1994 memorandum **Odborné vzdělávání v Evropském společenství, výzvy a perspektivy**. Hlavními cíli memorand je vymezení společné politiky odborného vzdělávání, podpora mobility pracovních sil, vzájemné uznávání diplomů a kvalifikací apod. Druhé memorandum z r. 1991, **Memorandum o vysokém školství v Evropském společenství** akcentuje vyšší účast na diverzifikovaném vysokém školství, partnerství s hospodářským sektorem, celoživotní vzdělávání, distanční vzdělávání a evropskou dimenzi ve vysokém školství. Třetí memorandum tohoto roku, **Memorandum o otevřeném a dálkovém vzdělávání v Evropském společenství**, se zabývá hlavními výhodami tohoto typu vzdělávání. **Zelená kniha o evropské dimenzi ve vzdělávání** z roku 1993 rozvíjí myšlenky Maastrichtské smlouvy. (viz. Brdek, 2004, s. 33)¹

Mezi ostatní dokumenty EU patří **Vyučování a učení na cestě k učící se společnosti**. Tento dokument navázal na **Bílou knihu – Růst, konkurenceschopnost a zaměstnanost**.

Výzvy uvedené v této Bílé knize vedly k vymezení následujících **cílů EU**:

1. *Podporovat získávání nových vědomostí posílením evropské mobility vzájemným uznáváním studijních kreditů a rozvojem multimediálních softwarových produktů.*
2. *Vzájemně k sobě přiblížit školy a podnikovou sféru.*
3. *Bojovat proti vylučování znevýhodněných skupin obyvatelstva ze vzdělávání.*
4. *Každý občan by měl ovládat tři jazyky EU.*
5. *Postavit investice do vzdělávání na stejnou úroveň jako kapitálové investice.*

(více viz. Brdek, 2004, s. 33) ¹

Zelená kniha **Vzdělávání, odborná příprava, výzkum: překážky nadnárodní mobility** navrhuje vytvoření statutu „evropský učeň“, uznání „evropského prostoru kvalifikací“ a požadavek, aby evropské mobilitě předcházela dostatečná jazyková příprava.

Akční plán Učení v informační společnosti v letech 1996-1998 byl zaměřen na podporu výuky informatiky na školách, evropskou dimenzi ve vzdělávání a tvorbu regionálních a národních sítí škol v rámci EU. Roku 1997 vydala Evropská komise dokument **Na cestě k Evropě vědění**. Dokument popisuje a podrobně rozebírá směrnice z let 2000-2006 v oblasti vzdělávání, odborné přípravy a mládeže. Další zajímavým projektem v oboru informačních a komunikačních technologií je program **eEurope** z r. 1999, jehož autorem je Roman Prodi, bývalý předseda Evropské komise. Cílem programu je propagace informační gramotnosti. Roku 2000 byl Evropskou radou přijat **„Jednotný akční plán „eEurope“**. Součástí tohoto plánu je iniciativa **„eLearning“**, která postupně systematicky začleňuje výchovu k informační gramotnosti do vzdělávacích systémů členských zemí. Do konce roku 2010 by měly mít všechny školy přístup k internetu.

Na základě rozhodnutí **Evropské rady** byl Evropskou komisí a Radou EU představen plán **Vzdělávání a odborná příprava 2010** zacílený na zdokonalení evropských vzdělávacích systémů, usnadnění přístupu k celoživotnímu vzdělávání a otevírání systémů vzdělávání celému světu.

Tento plán je reakcí na **Lisabonskou strategii**. Roku 2001 Evropská komise potvrdila zprávu **Vytvoření evropského prostoru celoživotního vzdělávání skutečností**. (podrobněji viz. Brdek, 2004, s. 31-36) ¹

S touto strategií souvisí Doporučení **Evropského parlamentu a Rady o klíčových kompetencích v celoživotním učení**. Toto doporučení vymezuje 8 hlavních klíčových kompetencí. Téma odborné přípravy je od roku 2002 obsahem jednání v rámci **Kodaňského procesu**, v rámci kterého stanovují každé dva roky členské státy konkrétní cíle. (podrobněji viz. MSMT.CZ) ⁶

Pro úplnost problematiky evropské dokumentace je nutné zmínit také **Boloňskou deklaraci** snažící se transformovat evropskou politiku vysokoškolského vzdělávání. Cílem boloňského procesu je podpora studentské a učitelské mobility, zvýšení atraktivity vysokých škol pro studenty mimoevropských zemí a posílení autonomie vysokých škol. Za účelem úspěšného dokončení Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání se každé dva roky scházejí ministři odpovědní za vysoké školství. Před každou konferencí ministrů je svolán celoevropský sněm vysokých škol a je realizováno celoevropské setkání studentů. Roku 2001 se konala konference ministrů v Praze, v roce 2003 v Berlíně, v roce 2005 v Bergenu a v roce 2007 v Londýně. (volně podle Kalous, 2006, s.135) ⁷

Výchozí zdroje:

1 BRDEK, M., VYCHOVÁ, H. *Evropská vzdělávací politika : programy, principy a cíle*. Praha : ASPI, 2004. 168 s. ISBN 80-86395-96-0.

2 *Aktivní evropský občan* [online]. 2009 [cit. 2009-02-05]. Dostupný z WWW: <<http://www.cpkp.cz/evropskyobcan/manual/knihy.htm>>.

3 *Bílá kniha Evropské komise : nový podnět pro evropskou mládež*. 1. vyd. [s.l.] : Evropská komise, 2002. 92 s. ISBN 80-86033-74-0.

4 GOULLIOVÁ, K. *Vyučování a učení : Cesta k učící se společnosti : Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě*. 1. vyd. Praha : Učitelství noviny, 1997. 96 s.

5 *Po stopách Evropské unie*. 1. vyd. Praha : Informační kancelář Evropského parlamentu, 2008. 67 s.

6 *MSMT.CZ : mezinárodní vztahy* [online]. 2006 [cit. 2009-02-05]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropska-spoluprace-ve-vzdelavani>>.

7 KALOUS, J., ARNOŠT, V. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2006. 181 s. ISBN 80-246-1261-5.

3.1.3 Lisabonský proces – Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do r. 2010

Lisabonská smlouva je významným mezníkem nejen vzhledem k dalším činnostem EU, ale i pro její ambice ve vzdělávací oblasti. Procesy související s její tvorbou, úpravami, schvalováním apod. mohou výrazně ovlivnit budoucí pojetí vzdělání a odborné přípravy EU, ale i vědy.

Během posledních let prošly členské státy EU bouřlivým vývojem souvisejícím s **pokročilými procesy evropské integrace**. Jednotlivé země na cestě k moderní demokracii řeší nové problémy a hledají účinné nástroje na jejich řešení. Další významnou skutečností je nárůst členských států EU, který iniciuje potřebu reformovat politiku a nastavit nástroje funkční pro řízení větší organizace než v minulých letech. Pro usnadnění této situace vznikají na evropské úrovni smlouvy a dokumenty vymezující postupné kroky v rámci plnění konkrétních akčních plánů. Pro přehlednost a efektivitu dalších plánovaných procesů vznikly tendence zastřešit původní záměry **jednou klíčovou smlouvou**. Snahy EU předložit dokument revidující předchozí dosud uzavřené smlouvy však ztroskotaly v roce 2005 odmítnutím tzv. ústavní smlouvy Francií a Nizozemím.

Lisabonská smlouva byla uzavřena 13. prosince 2007 v portugalském Lisabonu v klášteře sv. Jeronýma. Za ČR ji ratifikoval předseda vlády Mirek Topolánek a ministr zahraničních věcí Karel Schwarzenberg. Smlouva nenahrazuje stávající smlouvy, ale novelizuje je. Jednání, která vedla k jejímu formulování, probíhala v rámci předsednictví Německa a Portugalska v Radě EU. V průběhu oslav 50. výročí Římských smluv byla podepsána tzv. **Berlínská deklarace**. Základní principy Lisabonské smlouvy byly dojednány v červnu 2007 na **summitu Evropské Rady v Bruselu**. Další jednání o této smlouvě probíhala od července do začátku října 2007. Jejich cílem bylo do již závazného textu začlenit dohodnuté změny a provést potřebné úpravy.

Po komplikovaných diskusích bylo odsouhlaseno specifické postavení Spojeného království a Irska. Smlouva také počítá s východním rozšířením EU.

Obsah Lisabonské smlouvy je orientován na vývoj EU v demokratický a transparentní prostor, fungující na základě efektivních procesů. Tato alternativa evropské ústavy by měla podpořit hodnoty propagující svobodu, solidaritu a bezpečnost a posílit globální roli EU. (volně podle Euroskop.cz)¹

Jedním ze zájmů EU je **vzdělávání a odborná příprava** a nejinak je tomu u Lisabonské smlouvy. V současném znění smlouvy je daná problematika zpracována v hlavě XII – **Všeobecné a odborné vzdělávání, mládež a sport**, článek 165. Smlouva vzhledem ke snaze dosáhnout nejefektivnější světové ekonomiky podporuje *celoživotní učení, mobilitu studentů, e-learning a výuku a podporu cizích jazyků*. V současnosti EU používá 23 úředních jazyků. V pojetí EU je znalost cizího jazyka často uváděna jako prostředek k prohlubování sociální soudržnosti. Současné tendence v této oblasti směřují k propagaci výuky dvou cizích jazyků mimo mateřštinu. V rámci smlouvy byly formulovány cíle pracovního programu **Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do roku 2010**.

Tento program je definován 3 strategickými záměry a 13 cíli:

Tabulka č.8: Vzdělávání a odborná příprava 2010

<p>Strategický záměr č.1: <u>Zlepšování kvality a efektivity systémů vzdělávání a odborné přípravy v EU</u> Cíl 1.1: Zlepšení vzdělávání učitelů Cíl 1.2: Rozvíjení klíčových kompetencí ve společnosti založené na znalostech Cíl 1.3: Zajištění přístupu k informačním a komunikačním technologiím pro všechny Cíl 1.4: Zvýšení počtu studentů v přírodovědných a technických oborech Cíl 1.5: Maximální využívání zdrojů</p>
<p>Strategický záměr č.2: <u>Zajištění přístupu ke vzdělávání a odborné přípravě pro všechny</u> Cíl 2.1: Vytvoření prostředí otevřeného pro učení Cíl 2.2: Zvýšení atraktivity učení Cíl 2.3: Podporování aktivního občanství, rovných příležitostí a sociální soudržnosti</p>
<p>Strategický záměr č.3: <u>Otevření systémů vzdělávání a odborné přípravy okolnímu světu</u> Cíl 3.1: Posílení vazeb mezi světem práce, výzkumem a celou ostatní společností Cíl 3.2: Rozvíjení podnikatelského myšlení Cíl 3.3: Zkvalitňování studia cizích jazyků Cíl 3.4: Posílení mobility a výměn Cíl 3.5: Rozvíjení evropské spolupráce</p>

(viz rvp.cz)²

Pro dosažení uvedených cílů bylo ustanoveno **9 pracovních skupin**:

1. *Učitelé a mistři odborného výcviku*
2. *Klíčové kompetence*
3. *Informační a komunikační technologie*
4. *Matematika a přírodní vědy*
5. *Vhodné využití zdrojů*
6. *Mobilita a evropská spolupráce*
7. *Otevřený prostor vzdělávání a aktivní občanství*
8. *Zvýšení atraktivity učení*
9. *Zlepšení výuky cizích jazyků*

(viz rvp.cz)²

Česká republika se již několik let aktivně zapojuje do aktivit související s propagací a formováním podoby vzdělávací strategie v rámci smlouvy. Konkrétně se jedná především o monitorování možností vhodných pro implementaci a realizaci cílů Lisabonské smlouvy. V rámci programu "Vzdělávání a odborná příprava 2010" jsou ve členských zemích pořádány konference semináře apod. a nejenom v ČR. Od roku 2003 MŠMT za finanční podpory Evropské komise každoročně pořádá konferenci tématicky orientovanou na uvedený program v souvislosti s Lisabonskou smlouvou. V roce 2008 se tato konference konala již o šesté a jejím předmětem byla Strategie celoživotního učení ČR. Jednotlivé bloky konference byly věnovány počátečnímu, terciálnímu a dalšímu vzdělávání. (viz. MŠMT:Lisabonská strategie ve vzdělávání)³

Podle výše uvedených cílů je zřejmé, že klíčovými vzdělávacími tématy budou v rámci aplikace smlouvy na české prostředí mj. **klíčové kompetence, cizí jazyky, podpora aktivního občanství nebo evropská spolupráce**. Tyto okruhy jsou současně zájmovými oblastmi EVP. Z tohoto důvodu v tomto směru považuji Lisabonskou smlouvu za významný nástroj nejen pro podporu těchto programů. Jedná se o novou příležitost propojit a zefektivnit jednotlivé vzdělávací oblasti na základě zahraniční spolupráce.

Výchozí zdroje:

1 Euroskop.cz : Lisabonská smlouva [online]. 2008 [cit. 2009-02-07]. Dostupný z WWW: <<http://www.euroskop.cz/297/sekce/vyjednavani-a-obsah/>>.

2 HUČÍNOVÁ, L., SVOBODA, Z. Lisabonský proces - Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do roku 2010 [online]. 2004 [cit. 2009-02-07]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/701/76>>.

3 MŠMT:Lisabonská strategie ve vzdělávání [online]. 2005 [cit. 2009-02-09]. Dostupný z WWW: <<http://www.et2010.cz/eu-oprojektu.php>>.

3.1.4 Základní dokumenty evropské jazykové politiky

Již podrobněji uvedená Lisabonská smlouva vyjadřuje jasný postoj EU k **jazykovému vzdělávání**. Unie podporuje cizí jazyky jakožto princip umožňující **rozvoj kulturní různorodosti a sociální soudržnosti**. Propagace oficiálních jazyků EU není pouze záležitostí kulturního dědictví. Každý členský stát EU má právo přijímat a komunikovat významné dokumenty ve svém úředním jazyce. Jazyky EU patří do třech jazykových rodin: *indoevropské, ugrofinské a semitské*. Občané EU se v rámci každodenního života stále častěji setkávají s cizinci a cestují. Cizí jazyky potřebují nejen pro svou profesi, ale i pro studium, cestování apod. Ačkoliv se EU snaží integrovat, na poli jazyků zastává **politiku rozmanitosti**. Proto jsou EU organizovány a financovány **programy na podporu regionálních a menšinových jazyků**.

Článek 22 Listiny základních práv Evropské unie přijaté roku 2000 definuje povinnost respektovat jazykovou rozmanitost. Článek 21 stejného dokumentu zakazuje jazykovou diskriminaci. Za **mnohojazyčnost** v EU odpovídá jeden z nejvyšších úředníků, **komisař pro mnohojazyčnost**, Leonard Orban. Do své funkce byl jmenován 1. ledna 2007.

Komisař ve svých prohlášeních jasně zamítl možnost zavedení jednoho oficiálního jazyka EU a deklaroval důležitost stavět všechny jazyky EU na stejnou úroveň. (podle EUROPA.EU: Languages) ¹

18. září 2008 předložil Orban sdělení „**Mnohojazyčnost: přínos pro Evropu i společný závazek.**“ Komisař tak představil novou strategii v rámci politiky mnohojazyčnosti. Rozsáhlé konzultace, které v rámci tohoto tématu proběhly v letech 2007-2008, byly založeny na projednávání dokumentu z roku 2005 **Nová rámcová strategie pro mnohojazyčnost**. První ministerská konference Rady na téma mnohojazyčnosti proběhla 15. února 2008. Jejím cílem bylo projednat konkrétní strategické kroky v rámci jazykové politiky. Její rámec je vymezen **Evropskou chartou regionálních a menšinových jazyků**. (více viz. Portál jazyků.cz: mnohojazyčnost) ²

Součástí strategie mnohojazyčnosti jsou tyto **cíle**:

- *Pořádat kampaně na zvýšení povědomí o jazykové rozmanitosti a jazykového učení pro mezikulturní dialog;*
- *Monitorovat jazykové schopnosti občanů prostřednictvím jazykových ukazatelů a průzkumů Eurobarometru;*
- *Podporovat výměnu osvědčených postupů a školit právní překladatele a tlumočníky, vytvářet mezi nimi sítě kontaktů a rozvíjet specifické překladatelské nástroje pro přístup k dokumentům za účelem zlepšení přístupu ke spravedlnosti*
- *Vyvinout jednotná kontaktní místa fungující v několika jazycích v zájmu usnadnění přeshraničního poskytování služeb;*
- *Usnadnit nerodilým mluvčím přístup ke specializovaným kurzům jazyka (jazyků) hostitelské země.*

Strategie se dále zabývá mnohojazyčností jako nástrojem vedoucím ke *prosperitě, konkurenceschopnosti, zaměstnanosti, kvalitnímu celoživotnímu učení, efektivní výuce, spolupráci medií, vývoji nových technologií a překladů*. Tato politika má tedy průřezový charakter. Celková revize tohoto programu bude vykonána roku 2012 Evropskou Komisí. (viz. EC.EUROPA.EU) ³

Jazyková politika EU podporující **multilingvismus** ve vzdělávání je významně ovlivněna rozhodnutím Evropské rady v Barceloně roku 2002, kdy byla vyjádřena podpora plánu propagace výuky dvou cizích jazyků od raného věku kromě jazyka mateřského. Roku 2005 byl přijat **Nový rámec Strategie pro Multilingvismus**. Toto téma však již otevřel Akční plán **na podporu jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti pro období 2004-2006**.

Tento plán měl následující **3 cíle**:

1. *Rozšiřovat přínos jazykového vzdělávání na základě principu celoživotního vzdělávání*
2. *Vylepšit kvalitu jazykové výuky na všech úrovních*
3. *Budovat v rámci Evropy prostředí podporující cizí jazyky*

V rámci **politiky multilingvismu** byly stanoveny tyto zájmy:

1. *Zajistit evropským občanům přístup k politikám EU v jejich mateřském jazyce*
2. *Zdůraznit hlavní roli jazyků a mnohojazyčnosti v oblasti evropské ekonomiky a hledat způsoby realizace tohoto cíle*
3. *Motivovat občany ke studiu a užívání více jazyků za účelem vzájemného porozumění a komunikace*

(více viz. EC.EUROPA.EU) ⁴

Významná data na poli jazykového vzdělávání jsou k dispozici díky výsledkům mezinárodních projektů **Evropského centra pro moderní jazyky** (ECML). Druhý střednědobý program pro období 2004-2007 nesl název **Jazyky pro sociální kohezi – jazykové vzdělávání v multijazykové a multikulturní Evropě**. Současný program pro období 2008-2011 je nazván **Podpora jazykových profesionálů: kompetence – systém – vliv – kvalita**. Projekty obvykle trvají tři nebo čtyři roky a jsou vedeny specializovanými expertskými týmy. Současných 20 projektů zahrnutých do uvedeného programu je rozděleno do čtyřech oblastí:

1. *Hodnocení*
 2. *Kontinuita v jazykovém učení*
 3. *Obsah jazykového vzdělávání*
 4. *Multilingualismus ve vzdělávání*
- (podle ECML.AT : Coordination)⁵

3. tématickou oblast programu považuji vzhledem k jejím cílům za velmi inovativní a efektivní. Z mého pohledu se jedná o dosud ojedinělou snahu využít možnosti **propojení jazykového vzdělávání se vzdělávacím obsahem**. V tomto smyslu by cizí jazyky v budoucnu mohly získat zcela novou roli. Nové způsoby výuky umožňuje především vysoký poměr komunikačního potenciálu cizích jazyků. Vhodnou formou by jazykové vzdělávání mohlo být v některých případech modifikováno a transformováno do **nových předmětů** založených na *polytématicnosti*. Tímto míním propojení jazyka s klíčovými kompetencemi a s odborným vzděláváním evropského občana. (podrobněji viz. kap. 5.2)

Nyní bych se ráda zmínila o aktivitách EU, které jsou součástí jazykové politiky a podporují širokou veřejnost ve studiu jazyků. Rok 2001 byl vyhlášen jako **Evropský rok jazyků**. V rámci tohoto roku byly organizovány aktivity, jejichž cílem byla propagace důležitosti jazyků a zvýšení povědomí o evropských jazycích. Tento program má také podpořit informovanost o možnostech studia cizích jazyků. Evropský rok jazyků souvisí s významnou každoroční událostí nazvanou **Evropský den jazyků**. Tento den stanovila Rada Evropy na 26. září. Jeho prostřednictvím je oslavována jazyková diverzita, mnohojazyčnost a celoživotní vzdělávání. Tento den byl poprvé organizován roku 2001. Zmíněná iniciativa však byla zahájena roku 1998 na základě Evropské charty pro lokální a menšinové jazyky. (podrobněji viz. ECML.AT)⁶

Členství v EU občanům umožňuje pracovní i studentskou mobilitu, ale nedostatek jazykových kompetencí bývá častou překážkou k účasti na zvolených programech. Evropský den jazyků si klade za cíl propagovat důležitost jazykových kompetencí a informovat občany o jejich možnostech v rámci celoživotního vzdělávání. Jazykové vzdělávání také podporuje **veletrh Expolanguages**, který se v roce 2009 koná po dvacáté sedmé.

Výchozí zdroje:

- 1 *EUROPA.EU : Languages* [online]. 2008 [cit. 2009-02-09]. Dostupný z WWW: <<http://europa.eu/languages/cs/home>>.
- 2 *Portál jazyků.cz : mnohojazyčnost* [online]. 2008 [cit. 2009-02-09]. Dostupný z WWW: <<http://www.portaljazyku.cz/texty/dokumenty/sdeleni-mnohojazycnost.html>>.
- 3 *EC.EUROPA.EU : Mnohojazyčnost - přínos pro Evropu i společný závazek* [online]. 2008 [cit. 2009-02-08]. Dostupný z WWW: <http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com18sept08/2008_0566_cs.pdf>.
- 4 *EC.EUROPA.EU : language policy* [online]. 2008 [cit. 2009-02-09]. Dostupný z WWW: <http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_en.htm>.
- 5 *ECML.AT : Coordination* [online]. 2007 [cit. 2009-02-09]. Dostupný z WWW: <<http://coordination.ecml.at/Home/tabid/149/language/en-GB/Default.aspx>>.
- 6 *ECML.AT : European day of languages* [online]. 2008 [cit. 2009-02-09]. Dostupný z WWW: <<http://www.ecml.at/edl/default.asp?t=about>>.

3.2 Vzdělávací politika OSN

3.2.1 Vzdělávací organizace pod záštitou OSN

Ve své práci jsem se doposud zabývala v rámci OSN vznikem organizace a Českou komisí pro UNESCO. V této kapitole bych se ráda věnovala vzdělávání na **mezinárodním poli OSN**, resp. organizací UNESCO. Nejdříve bych ráda stručně definovala strukturu UNESCO.

Hlavními orgány UNESCO jsou: *Generální konference, Výkonná Rada a Sekretariát v čele s Generálním Ředitelem*. Jednotlivé členské státy komunikují s UNESCO prostřednictvím svých *národních komisí*.

Generální konference jako nejvyšší orgán UNESCO sdružuje zástupce všech členských států OSN. Zasedání konference se koná každé dva roky v Paříži, většinou v říjnu. **Oficiálními jazyky** Generální konference jsou Arabština, Angličtina, Francouzština, Ruština a Španělština. Jejím hlavním úkolem je **projednávání rozpočtu a programu** na další období. Delegáti členských zemí se však na úvodním plénu vyjadřují i k dalším důležitým tématům. V rámci konference působí 6 odborných programových komisí (I. všeobecná, II. výchova a vzdělávání, III. věda, IV. kultura, V. komunikace, VI. finančně-administrativní) a 4 výbory (všeobecný, právní, nominační, pro plné moci). Generální konference se také zabývá přijímáním mezinárodních úmluv, deklarací a doporučení. Pro přijetí důležitých rozhodnutí, např. změna Ústavy, je třeba dvoutřetinová většina hlasů. Pro rozhodnutí jiných otázek stačí prostá většina hlasů. (více viz MZV.CZ : UNESCO) ¹

Generální konference zastává podle 4. článku Ústavy OSN následující funkce:

- *Projednává témata související s politikou OSN a realizuje jednání zaměřená na hlavní oblasti zájmu organizace.*
- *Schvaluje návrh programu a rozpočtu na nastávající dvouleté období, přičemž se jedná o rozhodovací proces členských států a Sekretariátu.*
- *Volí členy Výkonné Rady.*
- *Každé čtyři roky jmenuje Generálního Ředitele.*
- *Přijímá šestiletou Střednědobou Strategii organizace.*

(podle UNESCO.ORG) ²

Výkonná rada UNESCO projednává všechny důležité otázky před jejich předložením Generální konferenci a podílí se na přípravě budoucích programů. Tento orgán dohlíží na realizaci plnění programu. Rada je 58 členným orgánem, který zasedá dvakrát ročně. Česká republika byla členem Výkonné rady UNESCO v letech 1995-1999 a 2003-2007.

Sekretariát je výkonnou a servisní složkou UNESCO a je tvořen 2400 zaměstnanci nezávislých na vládách členských zemí. Úředníci Sekretariátu působí v jeho sídle v Paříži i v regionálních a sub-regionálních úřadovnách. (podrobněji viz. MZV.CZ : UNESCO) ³

Sféry vlivu jsou přehledně zobrazeny ve Schématu č.3 (kap. 2.2). **Hlavní oblasti zájmu UNESCO** jsou také vymezeny v kapitole 2.2. OSN se dále zabývá tzv. speciálními tématy, které jsou ovlivňovány aktuální společenskou situací. Většinou se jedná o pomoc zemím třetího světa na základě vyvíjení humanitárních akcí a vzdělávacích projektů. Veřejnosti jsou známé především programy podporující budování škol a elementární výuku nebo vzdělávání učitelů. Méně známé jsou projekty umožňující vzdělávání v oblasti počítačové gramotnosti a dálkové vzdělávání.

UNESCO je rozděleno na 52 oblastních kanceláří, 7 institutů a dvě vzdělávací centra.

Mezi vzdělávací síť UNESCO patří **Přidružené školy UNESCO** (ASP Net), **Síť technického a odborného vzdělání** (Angl. International Centre for Technical and Vocational Education and Training, dále UNEVOC) a **Síť pro spolupráci univerzit** (UNESCO Chairs – UNITWIN Networks). Organizace spolupracuje s **Národními komisemi UNESCO** 192 členských států OSN a **mezivládními** (IGOs) a **multilaterálními organizacemi** (např. Evropská komise). Důležitou roli hrají **dárci** na národní úrovni, tzv. **dobrovolní ambasadoři, občanská sdružení a organizace, soukromé vzdělávací organizace a vzdělávací konsorcia** na podporu programu Vzdělání pro všechny v soukromém sektoru. Dále se jedná o **instituce působící v oblasti konkrétního zájmu UNESCO**.

Příklady těchto institucí jsou: *Iniciativa OSN pro vzdělávání dívek* (Angl. The United Nations Girls' Education Initiative, UNGEI), *Informační síť pro dětská práva* (Angl. The Child Rights Information Network, CRIN) nebo *Virtuální síť pro plánování a management ve vzdělávání* (Angl. E-Network on Educational Planning and Management, EMAP). (viz. UNESCO.ORG) ⁴

V oblasti shromažďování významných dat a statistik působí od roku 1999 **UNESCO Institut pro statistiku** (Angl. UNESCO Institute for Statistics, UIS). V oblasti vzdělávací politiky OSN zastává významnou roli **Evropské centrum pro vyšší vzdělávání** (Angl. The European Centre for Higher Education, CEPES), které funguje pod záštitou UNESCO. Toto centrum spolupracuje s NARIC, Radou Evropy EU apod.

Dalším významným konzultativním orgánem UNESCO je **Světová rada společností pro komparativní pedagogiku** (Angl. The World Council of Comparative Education Societies, dále WCCES). Tato rada funguje od roku 1970 a organizuje kongresy a další vzdělávací projekty. WCCES sdružuje více než 20 zemí světa. Jejím sídlem je Ženeva.

Autonomní součástí UNESCO je i **Mezinárodní úřad pro vzdělávání** (Angl. International Bureau of Education, dále IBE), opět sídlící v Ženevě. IBE shromažďuje informace o školství členských zemí OSN, publikuje dokumenty a pořádá konference na aktuální témata. Vzděláváním se v neposlední řadě zabývá **Mezinárodní institut pro plánování vzdělávání** (Angl. International Institute for Educational Planning, IIEP), další instituce UNESCO. Tento pařížský institut se od roku 1963 věnuje výzkumu, pořádání školení a aktivity ve prospěch vývoje vzdělávacích systémů. (podrobněji viz. Průcha, 1999, s. 23)⁵

V rámci OSN není za oblast vzdělávání a výchovy zodpovědné pouze UNESCO. Nyní postupně uvedu další instituce OSN, jejichž činnost souvisí se vzděláváním a výchovou.

V kapitole 2.3.2 jsem již uvedla **UNICEF**, Dětský fond OSN, jehož činnost podporuje vzdělávání a výchovu dětí v tíživé sociální situaci. Dále jde o **Rozvojový fond OSN pro ženy** (Angl. The United Nations Development Fund for Women, UNIFEM). Tento fond je zaměřen především na programy řešící otázky chudoby, násilí páchaného na ženách, HIV a genderovou problematiku. S UNESCO spolupracuje i **Úřad Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky** (Angl. The United Nations High Commissioner for Refugees, UNHCR), který byl zřízen Valným shromážděním roku 1950.

Nakonec bych ráda zmínila **Institut pro výchovu a výzkum OSN** (Angl. The United Nations Institute for Training and Research, dále UNITAR). UNITAR realizuje aktivity v oblasti zlepšování efektivity fungování systému OSN prostřednictvím vzdělávacích programů a výzkumu. Jedná se o autonomní instituci v rámci OSN hradící rozpočet z vlastních zdrojů.

Součástí celého komplexu vzdělávacích institucí je i **univerzita OSN** (Angl. United Nations University, dále UNU). Činnost UNU je zaměřena na výzkumu řešící aktuální globální problémy. Tato instituce propojuje systém OSN s akademickou obcí. Jedním z jejích hlavních zájmů je školení odborníků působících v rozvojových zemích. Hlavními zájmovými oblastmi výzkumu univerzity jsou životní prostředí, udržování míru, rozvoj, dobré metody výkonu státní správy a samosprávy a vědeckotechnický pokrok. Vědecké centrum UNU sídlí v Tokiu. (Fakta a čísla OSN, s.44, 157)⁶

Výchozí zdroje:

1 *MZV.CZ : UNESCO* [online]. 2008 [cit. 2009-02-09]. Dostupný z WWW:

<http://www.mzv.cz/unesco.paris/cz/o_unesco/generalni_konference_unesco/index.html>.

2 *UNESCO.ORG : General Conference* [online]. 2008 [cit. 2009-02-10]. Dostupný z WWW:

<http://www.unesco.org/confgen/en_prev_sessions.shtml>.

3 *MZV.CZ : UNESCO* [online]. 2008 [cit. 2009-02-10]. Dostupný z WWW:

<http://www.mzv.cz/unesco.paris/cz/o_unesco/vykonna_rada_unesco/index.html>.

4 *UNESCO.ORG : PARTNERS* [online]. 1995 [cit. 2009-02-09]. Dostupný z WWW:

<http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL_ID=49103&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

5 PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě : Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů* . 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 319 s. ISBN 80-7178-290-4.

6 *Fakta a čísla OSN : Základní údaje o Organizaci spojených národů*. 1. vyd. Praha : Informační centrum OSN v Praze, 2005. 296 s. ISBN 80-86348-02-4.

3.2.2 Současné vzdělávací strategie UNESCO

Hlavním garantem vzdělávací politiky OSN je UNESCO, Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu. V této kapitole se budu postupně věnovat následujícím strategiím:

- *Rozvojové cíle milénia (dále MDGs) 2015*
- *Střednědobá strategie rozvoje UNESCO (2008-2013)*
- *Vzdělání pro všechny (dále EFA) 2015*

Rozvojové cíle milénia tvoří hlavní rámec současné politiky OSN, a proto považuji za vhodné je stručně definovat. **Střednědobá strategie rozvoje UNESCO** je, jak již bylo uvedeno, strategický plán, který definuje program UNESCO pro další šestileté období. Tato Strategie je přijímaná Generální konferencí UNESCO. **Program Vzdělání pro všechny** je jedním ze zájmů Střednědobé strategie rozvoje UNESCO. Předmětem této iniciativy jsou konkrétní cíle v oblasti vzdělávání a výchovy.

Rozvojové cíle milénia byly přijaty reprezentanty 147 států v září 2000 na Summitu milénia OSN. Jedná se o 8 cílů, které by měly být na základě Deklarace milénia naplněny *do roku 2015*. Uvedených osm cílů je dále rozděleno do 21 menších cílů měřitelných 60 indikátory.

Znění hlavních **Rozvojových cílů milénia** je následující:

Cíl 1: Vyhledit extrémní chudobu a hlad

Cíl 2: Dosáhnout světové dostupnosti elementárního vzdělávání

Cíl 3: Propagovat rovnost obou pohlaví a zplnomocnění žen

Cíl 4: Zredukovat dětskou mortalitu

Cíl 5: Vylepšit zdraví v rámci mateřství

Cíl 6: Potírat HIV/AIDS a ostatní choroby

Cíl 7: Zajistit udržitelnost životního prostředí

*Cíl 8: Vyvinout světové partnerství pro všeobecný rozvoj**

(viz. UNDP.ORG : Millennium Development Goals) ¹

OSN se systematicky snaží pomoci státům dosáhnout kapacity potřebné pro plnění uvedených cílů. Tento podpůrný systém stojí na **třech pilířích**:

1. *Diagnostika situace v konkrétních oblastech a investiční plánování*

2. *Rozšiřování politik sektorálního a kros-sektorálního charakteru a vyvíjení rámců pro dlouhodobý rozvoj*

3. *Posilování národního potenciálů pro efektivní plnění cílů*

(více viz. UNDP.ORG : Millennium Development Goals) ¹

V roce 2002 byl Sekretariátem vypracován podrobný Projekt milénia, který navrhuje vhodné strategie pro přibližování se daným záměrům a plnění akčního plánu. Samotný projekt je nazván **Investice do vývoje: Praktický plán pro dosažení rozvojových cílů milénia**. Tento projekt je realizován deseti tématicky zaměřenými týmy a vypracovávají 250 expertů z celého světa. Na projektu se podílí vědci, politici, reprezentanti nevládních organizací, agentury OSN, Světová Banka, Mezinárodní měnový fond a soukromý sektor. Práce na projektu je řízena Sekretariátem OSN v New Yorku.

* *Všechny tyto cíle v jistém smyslu souvisí s problematikou výchovy a vzdělávání. Tato souvislost by se dala rozdělit na **přímou a nepřímou**. Pouze předmět Cílu 2 explicitně vyjadřuje přímý zájem o podporu vzdělávání. Ostatní cíle jsou však pro kvalitní edukační proces zásadní. Naplnění těchto záměrů umožní dětem vyrůstat v bezpečném prostředí umožňující přirozený osobnostní a profesní růst.*

Hlavními strategickými principy uplatňovanými v rámci Rozvojových cílů milénia jsou:

1. *Propagace a mobilizace*: Šíření informací o projektu a podpora příslušných segmentů společnosti.
2. *Analýza*: Výzkum pro vývoj vhodných strategií pro dosažení cílů, způsobů jejich implementace, evaluace a financování.
3. *Monitorování*: Podpora zemí v propagaci pokroků v rámci plnění plánu a v záznamu vývojových procesů.
4. *Operační aktivity*: Cílově orientovaná asistence pro vlády umožňující adaptaci cílů na konkrétní prostředí.

(více viz. UNDP.ORG : Millennium Development Goals) ¹

Střednědobá strategie UNESCO je šestiletým programem, který vymezuje cíle a zájmy organizace pro nadcházející období. Současná **Střednědobá strategie (C/4)** je definována pro období 2008-2013. Strategie je primárně zaměřená na africkou otázku, genderovou problematiku, podporu mládeže v rozvojových zemích a sociálně exkludovaných skupin a pomoc rozvojovým ostrovním státům.

Realizace aktivit ve prospěch programu je založena na pěti oblastních multilaterálních prioritách :

1. *Dosažení cílů programu Vzdělání pro všechny.*
2. *Mobilizace vědeckých znalostí, politiky a vědy ve prospěch politiky pro udržitelný rozvoj.*
3. *Působení v oblasti aktuálních morálních výzev.*
4. *Propagace kulturní diverzity a mezikulturního dialogu.*
5. *Budování znalostních společností založených na inkluzi za pomoci informatiky a komunikace.*

(podrobněji viz. UNESCO.ORG: Medium-Term Strategy) ²

Do Strategie je dále zahrnuto **14 programových cílů** tématického charakteru, které podporují výše uvedené principy. Konkrétní záměry uvedené Strategie jsou transformovány do konsekutivních programů a rozpočtových dokumentů.

Hlavními **partnery programu EFA** jsou organizátoři Světového vzdělávacího fóra 2000: *Rozvojový program OSN, Populační fond OSN, Dětský fond OSN a Světová Banka.*

Šest mezinárodních programových cílů EFA je zaměřeno na uspokojení vzdělávacích potřeb dětí do roku 2015:

Cíl 1: Rozšířit vzdělávání a péči v raném dětství.

Cíl 2: Zajistit bezplatné povinné elementární vzdělávání pro všechny.

Cíl 3: Propagovat vzdělávání a životní dovednosti v mladé i dospělé populaci.

Cíl 4: Zvýšit gramotnost dospělé populace o 50%.

Cíl 5: Dosáhnout do roku 2005 genderové rovnosti v přístupu k primárnímu vzdělávání a do roku 2015 genderové rovnosti jako takové.

Cíl 6: Zvýšit kvalitu vzdělávání a výchovy.

(více viz. UNESCO.ORG : EFA) ⁴

Jedním z dalších zájmů EFA je podpora otevřeného a dálkového vzdělávání (angl. Open and Distance Learning). Díky radikálnímu rozvoji v oblasti informačních technologií stoupl požadavek rozšiřovat příležitosti k celoživotnímu vzdělávání. Otevřené a dálkové vzdělávání se stalo také významným nástrojem k rozvoji vyššího vzdělávání, vzdělávání učitelů, sociálně či zdravotně znevýhodněných občanů, migrantů, uprchlíků a jazykových minorit.

Za účelem kvalitního a efektivního vývoje ve jmenovaných oblastech UNESCO spolupracuje se Světovou bankou, Evropskou komisí, nevládními organizacemi, soukromou sférou, Radou pro otevřené a dálkové vzdělávání (angl. Council for Open and Distance Education, ICDE) apod. (volně podle Open and distance learning, 2002, s. 13-14) ³

Následující informace týkající se EFA jsou nazvány „**Deset věcí, které byste měli vědět o EFA**“. Jedná se tedy o jakési desatero základních podmínek nutných pro realizaci programu:

1. *EFA je právem všech.*
2. *EFA je prostředkem pro širší možnosti jednotlivce i společnosti.*
3. *EFA je v zájmu všech.*
4. *EFA je reálné pro všechny.*
5. *EFA je pro všechny věkové kategorie.*
6. *EFA znamená kvalitní vzdělávání.*
7. *EFA je kreativním procesem.*
8. *EFA zdaleka není u konce.*
9. *EFA potřebuje podporu všech.*
10. *EFA má svůj význam.*

(viz. UNESCO.ORG : EFA) ⁴

Pro přiblížení principů tohoto „desatera“ nyní uvedu několik zásadních dat zveřejněných UNESCO. V současnosti dívky a ženy nemají dostatečný přístup k základnímu vzdělání. 55% dětí školního věku, které nejsou systematicky vzdělávány jsou dívky a dvě třetiny negramotných dospělých jsou ženy. Z tohoto hlediska je v potřebných oblastech žádoucí spolupracovat s učitelkami. Právě větší počet žen v řadách pedagogů může reprezentovat princip genderové rovnosti. V posledních patnácti letech stoupl ve sub-saharské Africe počet dětí elementárně vzdělávaných ze 77,5% na 84,9%. Konkrétně se jedná o nárůst 10 milionů. 47 zemí již dosáhlo všeobecně dostupného primárního vzdělání. Podle předběžných kalkulací je na světě 77 milionů dětí, které nemají přístup k primárnímu vzdělání a 781 milionů negramotných dospělých. Zhruba 23 zemí zřejmě cíl všeobecně dostupného primárního vzdělávání do roku 2015 nesplní. 86 zemí pravděpodobně do stejného roku nedosáhne genderové rovnosti ve vzdělávacích příležitostech. Elementární vzdělání je stále placeno v 89 zemích ze 103 monitorovaných zemí světa. (více viz. UNESCO.ORG : EFA) ⁴

Proces vymezování hlavních cílů EFA je dlouholetou záležitostí. První cíle byly vymezeny již roku 1945 v Ústavě UNESCO. V průběhu let však došlo vzhledem k mezinárodní společenské situaci k jejich přeformulování žádoucím k naplnění aktuálních potřeb.

Pro vymezení praktických strategií podporujících splnění cílů EFA na mezinárodní i národní úrovni byl stanoven **Světový akční plán** koordinačního charakteru. Tento program také definuje roli UNESCO, Rozvojového programu OSN (UNDP), Populačního fondu OSN (UNFPA), UNICEF a Světové banky v rámci EFA. (viz. UNESCO.ORG : EFA Action Plan) ⁵

Na konci dubna je pod názvem **Světový akční týden** každoročně oslavováno výročí Světového vzdělávacího fóra 2000 v Dakaru. Cílem této události je mobilizovat vlády členských zemí OSN a mezinárodní komunity k dodržení jejich slibu v rámci EFA. (podrobněji viz. UNESCO.ORG : Decades) ⁶

Součástí aktivit EFA jsou mezinárodní projekty na podporu *vzdělávání učitelů v rozvojových oblastech, počítačové gramotnosti, bilingvní a mnohojazyčné výuky a modifikaci kurikula*. Od 90. let minulého století dochází k nadnárodní spolupráci za účelem výměny zkušeností v rámci nového pojetí osnov. V rámci mimoevropských oblastí se jedná zejména o Čínu, Turecko a Maroko. (volně podle Education for all by 2015)⁷

Hlavním principem uvedených tendencí je orientace kurikula na potřeby a zájmy dítěte. Stejně jako v Evropě jsou v uvedených regionech v posledních desetiletích více uplatňovány prvky pedocentrismu.

Výchozí zdroje:

1 UNDP.ORG : Millennium Development Goals [online]. 2006 [cit. 2009-02-10]. Dostupný z WWW: <<http://www.undp.org/mdg/basics.shtml>>.

2 UNESCO.ORG : Medium-Term Strategy [online]. 1995 [cit. 2009-02-10]. Dostupný z WWW: <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=36920&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

3 Open and distance learning : Trends, policy and strategy considerations. 1st edition. Paris : UNESCO, 2002. 94 s.

4 UNESCO.ORG : EFA [online]. 1995 [cit. 2009-02-10]. Dostupný z WWW: <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=53844&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

5 UNESCO.ORG : EFA Action Plan [online]. 1995 [cit. 2009-02-10]. Dostupný z WWW: <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=47050&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

6 UNESCO.ORG : Decades [online]. 1995 [cit. 2009-02-10]. Dostupný z WWW: <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=48796&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

7 Education for all by 2015: Will we make it? : - EFA global monitoring report 2008. 1st edition. Paris : UNESCO, 2007. 39 s.

3.2.3 Jazyková politika OSN

Stanovisko OSN k jazykové politice deklaruje **Informační síť pro kulturní a jazykovou diverzitu ve vzdělávání UNESCO**. Vzhledem k zájmům OSN, které jsou primárně humanitního charakteru má jazykové vzdělávání na mezinárodním poli specifickou funkci. V tomto směru je jazyk považován za *nástroj sebevyjádření, svobody a vzdělávání*. Z tohoto důvodu v rámci dané problematiky zastává klíčovou pozici téma **jazykové diverzity**. V pojetí OSN se jedná o vyjádření rovnocennosti světových jazyků a práva užívat svůj mateřský jazyk. Díky mezinárodním projektům jako je např. Síť přidružených škol UNESCO mají děti a mládež ojedinělou možnost učit se světové jazyky. Výuka cizích jazyků je tedy OSN podporována, nejde však o primární zájem.

Vzdělávání je v mezinárodním kontextu realizováno v mnoha multijazykových zemích. V těchto společnostech je *koexistence více jazyků* z hlediska jedince považována za samozřejmý fakt. Jazyk tak není pouze prostředkem komunikace a získávání znalostí, ale především vyjádřením *národní identity*. Situační vývoj vzdělávacích systémů jednotlivých zemí je značně determinován politickou situací, ale i aktuálními potřebami studentů a žáků.

Prvním dokumentem zabývajícím se úlohou jazyka a vzdělávání je zpráva **Užívání mateřského jazyka ve vzdělávání** z roku 1953. V roce 2003 byl UNESCO přijat dokument **Vzdělávání v mnohojazyčném světě**. Jeho obsahem je prezentace základních principů a postupů podporující žádoucí vývoj ve vztahu jazyka a kultury.

V rámci plánování budoucího vývoje dané problematiky UNESCO stanovilo **Směrnice jazyka a vzdělávání** pro 21. století. Jejich znění je následující:

1. Podpora mateřského jazyka ve výuce jako prostředek rozvíjející kvalitu vzdělávání na základě znalostí a zkušeností žáků a učitelů.
2. Podpora bilingvního a multijazykového vzdělávání na všech úrovních vzdělávání jako nástroj propagující sociální a genderovou rovnocennost a jako klíčový element jazykově odlišných společností.
3. Podpora jazyka jako základního komponentu interkulturního vzdělávání za účelem porozumění v rámci rozdílných populačních skupin a zajištění respektu základních lidských práv.

(viz. UNESCO.ORG : EDUCATION) ¹

Data, která poskytuje **UNESCO Atlas světových jazyků ohrožených zánikem** potvrzují skutečnost, že přinejmenším polovina jazyků v následujících letech přestane být využívána.

Roku 1999 byl za účelem oslavy 6000 světových jazyků na 21. února stanoven **Mezinárodní den mateřského jazyka**. Tento den je věnován podpoře minoritních světových jazyků. 8. září je každoročně připomínán **Mezinárodní den gramotnosti**. Třetím významným dnem propagujícím vzdělávání je **Světový den učitelů**. 5. říjen je oslavován ve více než 100 zemích světa.

Vzhledem k narůstajícímu počtu informací a informačních sítí stále stoupá důležitost **počítačové gramotnosti**. Využívání internetu významně souvisí s **otázkou mnohojazyčnosti**. Mnoho dat je stále dostupných pouze v Anglickém jazyce či v jiných světových jazycích. Tato skutečnost podle OSN jistým způsobem reprezentuje nerovnost světových jazyků. Z tohoto důvodu je jedním z hlavních cílů UNESCO propagovat využívání mateřského jazyka na internetu. S iniciativou přístupu k informacím ve svém mateřském jazyce přímo souvisí **program Babel**. Tento mezioborový projekt byl přijat UNESCO za účelem využívání a tvorby digitálních a ostatních medií na národní i regionální úrovni v rámci politiky mnohojazyčnosti.

Konkrétní aktivity jsou podporovány projektem **Informace pro všechny** (Angl. The Information for All Programme, dále IFAP) založeným v roce 2001. Program je zaměřen na jazykovou a počítačovou gramotnost a ochranu informací a je spolufinancován Světovou organizací pro intelektuální vlastnictví, Světovou bankou, Evropskou unií a dalšími subjekty soukromého sektoru. (více viz. UNESCO.ORG : EDUCATION) ¹

Pod sloganem „Gramotnost je svoboda“ zahájilo UNESCO roku 2003 **Dekádu pro gramotnost**. Jednotlivé aktivity jsou realizovány za asistence **Iniciativy pro zplnomocnění gramotností** (Angl. The Literacy Initiative for Empowerment, dále LIFE) zahájenou roku 2005. Uvedená dekáda je stanovená pro období 2003-2012 a její zastřešující strategií je již uvedený program **Vzdělání pro všechny**. Projekty podporující gramotnost jsou primárně zacíleny na dospělé a na děti, které nemají přístup ke školnímu vzdělávání. LIFE je koordinována *Institutem pro celoživotní vzdělávání* (Angl. *UNESCO Institute for Lifelong Learning, UIL*). Nejedná se o program nahrazující národní vzdělávací politiky, ale o podpůrný projekt. Zájmy LIFE bezprostředně navazují na **politiku EFA a MDGs**.

Jeho konkrétní **cíle** jsou následující:

1. *Posílit prostřednictvím vyjednávání podmínky pro gramotnost na národní a mezinárodní úrovni.*
2. *Podpořit sdílení politiky pro udržitelnou gramotnost v rámci národních a světových informačních sítí.*
3. *Posílit národní potenciál pro management, realizaci a implementaci programu.*
4. *Vyvinout inovativní národní iniciativy a aktivity zajišťující příležitosti pro rozvoj gramotnosti.*

(viz. UNESCO.ORG : LIFE) ²

Implementace LIFE je založena na těchto **principech**:

1. *LIFE je řízena na národní úrovni a je orientována na specifické potřeby zemí.*
2. *LIFE je založena na národních politikách a strategiích.*
3. *LIFE bude implementována během 10 let.*

(podle UNESCO.ORG : LIFE) ²

Hlavní principy **jazykové politiky OSN**, resp. politiky mnohojazyčnosti, bych shrnula následovně:

1. *Mateřský jazyk je prostředkem vyjádření národní identity, kultury a lidským právem každého jedince.*
2. *Podpora rovnocennosti světových jazyků je nutná pro multikulturní dialog a mírovou spolupráci.*
3. *Vzdělávání v oblasti cizích jazyků je hlavním nástrojem přijímání informací z okolního světa prostřednictvím digitálních a ostatních medií na národní i mezinárodní úrovni.*

Vytváření kvalitních podmínek pro vzdělávání v oblasti mateřského a cizího jazyka přímo souvisí s mapováním konkrétní kulturní a společenské situace dané země. Zde se dostáváme do situace, kdy je jazyk nositelem informací a kulturních vzorců dané komunity. Pojetí kurikula by mělo být proto citlivě nastaveno ve vztahu k aktuální situaci v konkrétním regionu. V tomto smyslu se však nejedná pouze o volbu témat, na základě kterých je jazyk vyučován, ale i o vyučovací metody. Z tohoto důvodu je žádoucí lokalizovat vzdělávání budoucích generací pedagogů do jejich přirozeného prostředí, kde je možné aplikovat metodiku funkční pro danou sociální a etnickou skupinu.

Výchozí zdroje:

1 UNESCO.ORG : EDUCATION [online]. 1995 [cit. 2009-02-10]. Dostupný z WWW:

<http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=13127&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

2 UNESCO.ORG : LIFE [online]. 1995 [cit. 2009-02-11]. Dostupný z WWW:

<http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=53811&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

4. Jazykové vzdělávání v Evropě – INTERAKCE

Následující tématický blok je věnován jazykovému vzdělávání v evropském regionu. Konkrétně se zaměřím na problematiku aktuálních tendencí v této oblasti a na změny v pojetí výuky cizích jazyků. Dále zde bude prezentováno téma Evropského referenčního rámce pro jazyky, jazykových zkoušek a vzdělávání učitelů. Na konci minulého století začaly být ve výukových metodikách více uplatňovány interaktivní metody. Vzdělání je v současnosti mj. díky novému pojetí rolí učitele a žáka chápáno jako rovnocenný dialog. Právě tato skutečnost mě vedla k myšlence zastřešit 3. část mé práce pojmem interakce.

4.1 Současné trendy jazykového vzdělávání v Evropě - výuka jako dialog

K názvu této kapitoly mě inspirovaly nejen současné změny v jazykovém vzdělávání, ale i různé současné koncepce kurikula a obecné pedagogiky. Zaujalo mě pojetí Koláře, který vyučování obecně charakterizuje jako dialog. Jeho pojetí vychází z humanistické koncepce školy, pro kterou je typický konstruktivní přístup k řízení učebních činností žáka ve vyučování. (podle KOLÁŘ, 2007, s.13) ¹

V posledních dvou desetiletích se intenzivně vyvíjí charakter výukových metod na školách i v ostatních vzdělávacích institucích. Nejedná se jen o intenzivní tendenci transformace výukového procesu od **transmise směrem ke konstrukci**, ale například i o propagaci **kritického myšlení**. Do vzdělávacích programů se dostávají **nové typy výchov**. Na mysli mám např. *multikulturní, ekologickou, mediální nebo osobnostně sociální výchovu*. Jedním z hlavních mezníků současného školství je zavádění **rámcových vzdělávacích programů** (dále RVP). Do kurikula se tímto způsobem dostávají *průřezová a další témata*, která neměla v předchozích osnovách místo. Dalším diskutovaným tématem je klasifikace vzdělávání na *formální, neformální a informální*.

Hlavní kořeny neformálního vzdělávání můžeme rozdělit do těchto oblastí:

1. Činnost pedagogických profesionálů v rámci neformálního vzdělávání
2. Tvorba a plánování programů ve vzdělávací politice
3. Kritika školního vzdělávání

(viz. EVANS, 1981, s. 18) ²

V 60. letech došlo díky práci Illiche a Freira a dalším kritikům školního vzdělávání a jeho efektivity a vývoje ke spojení 2. a 3. oblasti. Pedagogičtí odborníci se po desetiletí zabývali rozvojem osvěty výchovy ke zdraví, podporou nižších sociálních vrstev apod. Do oblasti neformálního vzdělávání patří vzdělávání dospělých, výchova ke gramotnosti, výchova ke zdraví, rodinná výchova, komunitní vzdělávání atp. V tomto směru by se také nemělo zapomínat na programy pro mládež jako např. pracovní kempy, dobrovolnické služby nebo skauting. Tyto aktivity jsou po několik desetiletí podporovány UNESCO, UNICEF a dalšími mezinárodními organizacemi. (podrobněji viz. EVANS, 1981, s. 18) ²

Více pozornosti se dostává *předškolní, mimoškolní a volnočasové výchově*, ale také *celoživotnímu vzdělávání*. Vzdělávání a výchova mění svůj **obsah i formu**.

Všechny uvedené procesy významně ovlivňují pojetí **jazykového vzdělávání**. Vzhledem k politicko-společenským souvislostem byly v této oblasti postupně preferovány jazyky jako latina, němčina, ruština nebo dnes angličtina. Díky rozvojovým programům mezinárodních i jiných organizací však nyní dochází i k významné podpoře využívání menšinových jazyků. Propagace jednoho konkrétního jazyka s sebou samozřejmě nese i významný kulturní vliv.

Do každodenního života se tímto způsobem dostávají nové vzorce chování a myšlení, což se odráží i na vzdělávací sféře. Mění se charakter nových vzdělávacích dokumentů, ale i **didaktika a metodika cizích jazyků**.

Pojem didaktika výstižně definuje např. Skalková:

„Didaktiku (obecnou didaktiku) vymezujeme jako teorii vzdělávání a vyučování. Zabývá se problematikou vzdělávacích obsahů, které se jakožto výsledky společensko-historické zkušenosti lidstva stávají v procesu vyučování individuálním majetkem žáků. Zabývá se zároveň procesem, který charakterizuje činnosti učitele a žáků a v němž si žáci tento obsah osvojují, tedy vyučováním a učením.“ (viz. Skalková, 1999, s.14) ³

Didaktika cizích jazyků jako oborová didaktika úzce souvisí s metodikou konkrétního jazyka. Podle Hendricha je *metodika cizích jazyků* zaměřena hlavně na procesuální stránky činnosti, popř. návody, jak danou činnost provádět. Tyto praktické návody jsou v podstatě „recepty“ pro učitele.

Její význam může být chápán v následujících kontextech:

1. *Nauka o zákonitostech výuky daného předmětu*
 2. *Postup či způsob získávání vědeckých poznatků*
 3. *Postup vědecké či jiné organizované činnosti*
 4. *Návod k řešení vědeckého úkolu nebo k účelnému postupu při nějaké činnosti*
- (podle Hendrich, 1988, s. 19) ⁴

Vzhledem k aktuálním podmínkám vzdělávacího procesu by měl pedagog uplatňovat pouze ty metody, které jsou efektivní pro dosažení vymezeného cíle, ale především metody z různých hledisek vhodné pro učitele i žáky. Důležitou roli hrají samozřejmě i dosavadní zkušenosti učitele a jeho kreativita.

Vlivy na volbu metody ve vyučování definuje Vališová následovně:

1. *Obecně druh a stupeň vzdělávací instituce či školy*
 2. *Zákonitosti výchovně vzdělávacího procesu a z nich vyplývající vyučovací zásady*
 3. *Charakter vědního oboru či učebního předmětu*
 4. *Organizační formy*
 5. *Zasazení konkrétní metody do celého systému ostatních vyučovacích metod*
 6. *Učební možnosti žáků a jejich osobnostní předpoklady*
 7. *Psychologické charakteristiky žáků a třídy*
 8. *Zvláštnosti vnějších podmínek vyučování*
 9. *Osobnost učitele*
- (viz. Vališová, 2007, s. 193) ⁵

Začínající i pokročilý učitel by při aplikaci a vyvíjení nových výukových metod měl přihlížet nejen na jejich efektivitu, ale také na jejich "atraktivitu". V tomto smyslu nejde o snahu využívat nejnovější učebnice či výukové technologie, ale o blízkost metod konkrétním potřebám a zájmům žáka, jeho reálnému životu a životnímu prostředí.

Užitečnou zkušeností pro učitele cizího jazyka je pokusit se studovat během své pedagogické kariéry další cizí jazyk či jazyky. Nejde zde o přínos nových znalostí a dovedností, ale především o to, stát se opět studentem. Právě tento moment může pedagogovi vysvětlit mnohé problémové situace ve výuce či neoblíbenost konkrétních metod a technik.

Picket míní, že především začínající učitelé touží být studentem ve svých hodinách a ověřit si tak, zda jsou moderní metody, které uplatňují, skutečně to pravé. Zdůrazňuje však, že tento moment je častý především v samotném počátku studia, kdy se učitel více než na učivo soustředí na svou novou roli. (volně podle PICKETT, 1978, s. 144) ⁶

Nyní stručně zmíním několik **moderních metod a pomůcek** různým způsobem podporující výuku cizích jazyků. Jednou z nich je **Europass** zavedený Evropským parlamentem a komisí roku 2004. Jedná se o transparentní rámec umožňující efektivní záznam a prezentaci dosažených odborných kvalifikací a kompetencí. Europass zjednodušuje jednání mezi zaměstnavatelem a uchazečem o práci, ale i mezi studenty a vzdělávacími institucemi. Pro snadnější pracovní, vědeckou i studentskou mobilitu vyvíjí Evropská unie mechanismy pro **transparentnost** kvalifikací. Cílem není jednotlivé kvalifikace v rámci evropského regionu sjednocovat, ale umožnit jejich kvalitní srovnatelnost. Princip transparentnosti je hlavní zásadou pro uznávání kvalifikací. Právě nedostatečné splnění této zásady je frekventovanou překážkou plánovaných mobilit. Tento zájem je v rámci celoživotního učení součástí politiky prosazované v souvislosti s *Lisabonskou smlouvou*. Pro tuto problematiku byl zřízen *transferový systém kreditů ECTS, dodatky diplomů a certifikátů a evropský životopis*. Europass tvoří dokumenty, které jsou označené jménem a logem Europass stanoveným na národní úrovni. Europass je tvořen pěti základními dokumenty:

1. *Europass – životopis*
 2. *Europass - jazykový pas*
 3. *Europass – mobilita*
 4. *Dodatek k diplomu*
 5. *Dodatek k osvědčení*
- (viz. EUROPASS.CZ) ⁷

Nejedná se o cestovní doklad, ale o prostředek na podporu mobility. Europass je vhodný pro občany, kteří chtějí z různých důvodů pracovat či studovat v rámci EU. Jeho pořízení je bezplatné a dobrovolné. (podle EUROPASS.CZ) ⁷

V rámci tohoto dokumentu je možné pořídit si tzv. **Jazykový pas**. Tento nástroj byl definován jako součást Evropského jazykového portfolio. Další užitečnou pomůckou je **Certifikační dodatek Europass**, který je určen držitelům odborných profesních kvalifikací. Tento dokument podává podrobnější informace o kompetencích jedince a umožňuje tak lepší čitelnost kvalifikace v zahraničí. (více viz. EUROPA.EU : CEDEFOP) ⁸

Evropské jazykové portfolio (angl. European Language Portfolio, dále EJP) je evropským dokladem popisující znalost cizích jazyků. Portfolio bylo přijato Radou Evropy v Krakově roku 2000. (*podle Council of Europe*) ⁹

Tento dokument podporuje občany ve shromažďování důležitých dokumentů potvrzující dílčí jazykové kompetence. Portfolio se skládá z **Jazykového pasu**, **Jazykového životopisu** a osobního **souboru dokumentů a prací**. Na různých typech škol a v dospělosti jsou využívány odlišné verze portfolio.

V ČR jsou dostupné následující **verze portfolio**:

- *Evropské jazykové portfolio pro žáky do 11 let*
 - *Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11-15 let*
 - *Evropské jazykové portfolio pro studenty ve věku 15-19 let*
 - *Evropské jazykové portfolio pro dospělé*
 - *Evropské jazykové portfolio – příručka pro učitele a školitele*
- (podrobněji viz. MSMT.CZ : Mezinárodní vztahy) ¹⁰

Možnost implementace EJP do vyučovacího procesu cizích jazyků je v praxi přijímána velmi smíšeně. Jedná se o zcela originální přístup k práci s výsledky studia žáků. Využití EJP v hodinách cizího jazyka je dobrovolnou záležitostí. Pokud je tento nástroj uchopen profesionálně, může fungovat jako vhodný doplněk RVP. Využití EJP jistě klade z hlediska přípravy hodin na učitele z počátku větší nároky, ale po delší práci přináší velmi dobré výsledky. Hlavním přínosem portfolio je jeho návaznost na *psychologický aspekt vzdělávání*. Studenti díky němu více pracují se *sebereflexí, sebehodnocením a sebevědomím*. EJP je také vhodným prostředkem pro trénink *kooperativního pojetí vyučování*. V rámci tohoto projektu je doporučováno, aby žáci pracovali ve dvojicích či skupinách.

Další aktivity, které je možné při práci s EJP realizovat jsou následující:

- *Individuální a vzájemná kontrola domácích úkolů*
- *Čtení ve dvojici a ve skupinách*
- *Volba vlastního domácího úkolu*
- *Stanovování vlastních učebních cílů*
- *Pomoc slabším studentům*
- *Známkování / hodnocení vlastní práce*
- *Tvorba vlastních výukových materiálů*

(podle LITTLE, 2005, s. 17-31) ¹¹

Žáci se učí vhodně nahlížet na své výsledky, učí se pracovat se svými vzdělávacími styly a „učí se jak se učit“. Funkce EJP tedy není pouze informativní, ale i pedagogická. Při využívání portfolio jsou také žáci informováni o Společném evropském referenčním rámci, kterým se budou zabývat v příští kapitole. Propojení EJP a referenčního rámce je pro žáky výborným motivátorem.

Nyní bych ráda uvedla ocenění v oblasti cizích jazyků, které je zaštitěno EU. Jedná se o **Evropskou jazykovou cenu Label**, která je programem podporujícím nové iniciativy ve výuce a vzdělávání v rámci cizích jazyků. V praxi se jedná o soutěž, jejímž vyústěním je každoroční ocenění vítězů ve formě finanční dotace. Projekt je koordinován Evropskou komisí, ale konkrétní podmínky jeho realizace stanovují evropské národní agentury. V ČR tuto roli zastává již zmiňovaná NAEP. Do soutěže se obvykle přihlašují školy prezentující zajímavé a inspirující příklady z praxe.

Kritéria pro účast v tomto programu jsou následující:

1. *Všechny projekty by ve svém přístupu měly být komplexní. V praxi by měl každý element projektu (metodika, materiály apod.) směřovat k jednomu cíli, který je orientován na potřebu studentů.*
2. *Iniciativy by měly zajistit vzdělávací přínos v národním kontextu. Konkrétně se jedná o „kvantitu“ ve smyslu využití více cizích jazyků, nebo „kvalitu“ ve smyslu rozvoje doposud využívaných metod.*

3. *Projekty by měly studenty a pedagogy motivovat k rozvoji jejich jazykových kompetencí.*
4. *Programy by měly být originální a kreativní.*
5. *Iniciativy by měly mít evropský kontext. Měly by využívat principy jazykové rozmanitosti. Školy např. mohou spolupracovat se zahraničními institucemi.*
6. *Projekty by měly být adaptabilní pro jiné instituce a další subjekty. Měly by se stát inspirací pro další země.*

(více viz. EUROPA.EU : Education) ¹²

Školy účastníci se uvedeného jazykového programu ve svých projektech využívají nejrůznější vzdělávací prvky. Příkladem je využití *dramatické výchovy, filmové či evropské tematiky* apod. Jak již bylo naznačeno, **kurikulum se svým obsahem stále více přibližuje reálnému životu**. Pedagogové mají možnost využívat ve výuce nejrůznější *moderní média*. Výjimkou dnes není využití internetu, promítání filmů v cizím jazyce či využití interaktivních tabulí. Pro učitele i studenty jsou velkým motivátorem již zmiňované *programy mobility*, při kterých mají účastníci možnost rozšiřovat své jazykové dovednosti, ale i poznávat nové kultury. Efektivní využití těchto aktivit může významně prohloubit zájem dětí nejen o cizí jazyky. Ať už děti navštěvují státní či soukromou školu, nejdůležitější je vždy jejich **osobní postoj ke vzdělávání**. Vliv zde mají samozřejmě i nároky rodičů, které by měly být úměrné věku dětí.

V poslední době je ve výuce cizích jazyků stále více uplatňován princip autonomního učení, který je založen na individuálním přístupu k žákovi. Vyučovací proces je potom efektivnější, protože žák je ke studiu motivován a považuje jej za “osvobozující” prostředek. (podrobněji viz. Janíková, 2008, s. 7) ¹³

V rámci tématu motivace ke studiu cizího jazyka (CJ) McDonough upozorňuje na potřebu rozlišovat mezi:

1. Energetickým projevem ve studiu CJ
2. Odhodlaností studovat CJ
3. Vytrvalostí ve studiu CJ
4. Zájmem o studium CJ
5. Oblíbeností vyučovacích hodin CJ
6. Stimulem ke studiu CJ
7. Pochopením přínosu vyplývajícího ze znalosti CJ

(viz. MCDONOUGH, 1992, s. 161) ¹⁴

Podle autora by učitel cizího jazyka neměl projevy žáka charakteristické těmito znaky přímo rovnat ke vnitřní motivovanosti věnovat se studiu. (podle MCDONOUGH, 1992, s. 161) ¹⁴

To, jak moc jsou žáci pro jazykové vzdělávání motivováni a jaký udělají pokrok samozřejmě nezáleží pouze na často diskutované kvalitě využívaných učebnic nebo frekvenci výuky. Jako lektor jazyků mohu pouze souhlasit se skutečností, že nejefektivnější metodou je *přibližování výukových situací každodennímu životu*. Toto stanovisko zastává i British Council. Mezinárodní jazykové zkoušky, které organizuje, testují všechny **základní jazykové dovednosti**. Jedná se o *mluvení, poslech, čtení, psaní a využití jazyka* (gramatika). Pravidelné střídání těchto *pěti elementů je jedním z pilířů profesionální jazykové výuky*. V praxi jsou tyto složky doplňovány rozvíjením *slovní zásoby, frází, idiomů, kolokací a výslovnosti*.

Dalším zásadním předpokladem efektivní výuky jazyka je redukce tzv. TTT, neboli *teacher-talking-time*. V praxi jde o čas, kdy mluví učitel. Zejména v oblasti cizích jazyků je žádoucí posilovat *funkční projev* učitele. Jinými slovy by měl učitel studentům prezentovat potřebné instrukce a fakta stručně a výstižně. Ve výuce je dále stále více kladen důraz na *opakování, domácí přípravu, studium jazyka prostřednictvím medií a praktické užívání jazyka ve volném čase*.

Výchozí zdroje:

- 1 KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 131 s. ISBN 978-80-247-1541-4.
- 2 EVANS, D. R. *The planning of nonformal education* . 1st edition. Paris : UNESCO, 1981. 102 s. ISBN 92-803-1082-8.
- 3 SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika* . 1. vyd. Praha : ISV, 1999. 292 s. ISBN 80-85866-33-1.
- 4 HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků : Celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult* . 1. vyd. Praha : SPN, 1988. 498 s.
- 5 VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. et al. *Pedagogika pro učitele* . 11. vyd. Praha : Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- 6 PICKETT, G. D. *The foreign language learning process*. London : The British Council, 1978. 181 s. ISBN 0-900229-42-X.
- 7 *EUROPASS.CZ* [online]. 2008 [cit. 2009-02-11]. Dostupný z WWW: <<http://www.europass.cz/>>.
- 8 *EUROPA.EU : CEDEFOP* [online]. 2002 [cit. 2009-02-11]. Dostupný z WWW: <<http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Introduction.csp>>.
- 9 *Council of Europe : European Language Portfolio* [online]. 2004 [cit. 2009-02-25]. Dostupný z WWW: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/introduction.html>.
- 10 *MSMT.CZ : Mezinárodní vztahy* [online]. 2008 [cit. 2009-02-11]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-jazykove-portfolio>>.
- 11 LITTLE, D., PERCLOVÁ, R. *Evropské jazykové portfolio : příručka pro učitele a školitele* . 2. vyd. Praha : UIV, 2005. 93 s. ISBN 80-211-0490-2.
- 12 *EUROPA.EU : Education* [online]. 2008 [cit. 2009-02-11]. Dostupný z WWW: <http://ec.europa.eu/education/languages/european-language-label/index_en.htm>.
- 13 JANÍKOVÁ, V. *Učíme se učit cizí jazyky* . 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2008. 161 s. ISBN 978-80-210-4620-7.
- 14 MCDONOUGH, S. *Psychology in Foreign Language Teaching* . 2nd edition. London : Routledge, 1992. 174 s. ISBN 0-415-08423-7.

4.2 Referenční rámec, stupnice a zkoušky v jazykovém vzdělávání

Hodnocení a získávání kvalifikací je téma společné pro všechny vzdělávací oblasti. V této kapitole se budu věnovat mezinárodní normě pro klasifikaci vzdělávání ISCED, Společnému evropskému referenčnímu rámci a jazykovým zkouškám.

Roku 1997 byla přijata UNESCO **Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání** (Angl. The International Standard Classification of Education, dále ISCED). Jedná se o stupnici, která přehledně definuje jednotlivé stupně systematického vzdělávání, které má uspokojit potřeby učení. ISCED je základním měřítkem pro definování mezinárodních profilů absolventů škol, kvalifikací a kurikula. Důležitou roli hraje ISCED i při plánování EVP a jazykového vzdělávání obecně. Dále jej lze využít na poli statistiky a metodologie pedagogiky. V rámci překladu této normy bylo nutné přiblížit mezinárodní terminologii českému prostředí. Znáмым terminologickým problémem je např. překlad a výklad pojmu „education“, který v českém jazyce zahrnuje jak vzdělání, tak výchovu. Dále je často diskutován termín „sekundární vzdělávání“, který ve svém nižším stupni odpovídá 2. stupni ZŠ a ve svém vyšším stupni střední škole.

Tabulka č.9: Úrovně ISCED

Úroveň ISCED	Název úrovně ISCED
0	<i>preprimární vzdělávání</i>
1	<i>primární vzdělávání</i>
2	<i>nižší sekundární vzdělávání</i>
3	<i>vyšší sekundární vzdělávání</i>
4	<i>postsekundární vzdělávání</i>
5	<i>1. stupeň terciálního vzdělávání</i>
6	<i>2. stupeň terciálního vzdělávání</i>

(viz. *Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997, s.8-10*)¹

Pozn: Postsekundární vzdělávání není zahrnuto do terciálního stupně vzdělávání. Jedná se o vyšší školy, pomaturitní studium apod. 1. stupeň terciálního vzdělávání oproti jeho 2. stupni nesměřuje přímo k vědecké kvalifikaci.

Konkrétnější stupnicí, která byla vyvinuta za účelem klasifikace jazykových kompetencí je **Společný evropský referenční rámec pro jazyky** (angl. Common European Framework of Reference for Languages, dále CEFR). Tento rámec významně posiluje jazykové učení a vyučování. Jak již bylo zmíněno, CEFR je využíváno při práci s EJP. Stupnice *pomáhá chápat jazykové vzdělávání jako celoživotní úkol*. Stejně jako v případě jazykového portfolia se jedná o efektivní nástroj uznávání kvalifikačních osvědčení.

CEFR prezentuje všeobecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek a učebnic v celé Evropě. Jeho obsahem je popis konkrétních znalostí a dovedností potřebných v různých situacích a tematických oblastech na několika úrovních pokročilosti. V rámci CEFR je plně respektován kulturní a společenský kontext. (volně podle MSMT.CZ : Mezinárodní vztahy)²

Následující tabulka vymezuje jednotlivé stupně CEFR.

Tabulka č.10: Stupně CEFR

stupeň CEFR	označení pro nižší formu stupně	označení pro vyšší formu stupně
Začátečník	A1	A2
Středně pokročilý uživatel	B1	B2
Vyspělý uživatel	C1	C2

(viz. Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division, s.5-6)³

Cíle CEFR jsou následující:

1. *Plánování z hlediska jazykových programů (cíl, obsah a návaznost znalostí a dovedností)*
2. *Plánování z hlediska jazykové certifikace (syllaby a hodnotící kritéria zkoušek)*
3. *Plánování autoregulovaného učení (vymezování proveditelných cílů, budování uvědomělého pohledu na získané kompetence)*

Na základě CEFR jsou vyvíjeny tyto **typy výukových programů a certifikačních mechanismů**:

1. *Globální*: Cílem je zlepšení všech složek ovládnutí jazykové a komunikační kompetence.
2. *Modulární*: Cílem je prohloubení kompetencí v omezené oblasti ke specifickým účelům.
3. *Disproporční*: Cílem je vzhledem k obsahu programu intenzivnější rozvoj vybraných kompetencí.
4. *Dílčí*: Cílem je pouze rozvoj vybraných kompetencí.

(více viz. Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division, s.5-6)³

CEFR je klíčovým nástrojem pro definování kompetencí v rámci **jazykových zkoušek**. V praxi každá jazyková kvalifikace odpovídá konkrétnímu stupni CEFR. Tento princip uvedu na jazykových zkouškách Cambridge ESOL pro anglický jazyk. Zkoušky vzdělávací instituce Cambridge ESOL patří k mezinárodně uznávaným kvalifikacím, pokrývající pět základních jazykových dovedností – poslech, mluvení, četbu, psaní a schopnost využití gramatických vazeb. Tato tabulka vymezuje cambridgeské zkoušky ze **všeobecné angličtiny** vůči jednotlivým úrovním CEFR:

Tabulka č.11: Cambridgeské zkoušky ve vztahu k úrovním CEFR

CEFR úroveň	cambridgeská zkouška
A1 – Breakthrough	-
A2 – Waystage	KET (Key English Test)
B1 – Threshold	PET (Preliminary English Test)
B2 – Vantage	FCE (First Certificate in English)
C1 – Effective operational proficiency	CAE (Certificate in Advanced English)
C2 – Mastery	CPE (Certificate of Proficiency in English)

(viz. British Council.org)⁴

Studentům jsou dále k dispozici následující **jazykové zkoušky**:

1. **Obchodní angličtina**: *BEC Preliminary (B1), BEC Vantage (B2), BEC Higher (C1)*
 2. **IELTS**: *testovací systém vyhodnocující schopnost uchazeče studovat nebo se jiným způsobem vzdělávat v angličtině (Akademický modul, Všeobecný výukový modul)*
 3. **Cambridgeské zkoušky pro děti**: *Starters, Movers (A1), Flyers (A2)*
 4. **ILEC**: *zkouška z právnické angličtiny*
 5. **ICFE**: *zkouška z oblasti mezinárodních financí a účetnictví*
- (podle British Council.org) ⁴

Dalším poskytovatelem jazykových zkoušek z Anglického jazyka je Státní jazyková škola. Tato instituce organizuje přípravu a realizaci **státní jazykové zkoušky základní** a (CEFR: B2) a **státní jazykové zkoušky všeobecné** (CEFR: C1).

Kvalita aplikovatelnosti CEFR je ve vztahu k uvedeným zkouškám v rámci Cambridge ESOL v praxi zkomplikována názvy úrovní, které jsou využívány v jazykových učebnicích. Situaci uvedu na následujícím příkladu:

Student v jisté formě vzdělávání absolvuje studium učebnice, která dle názvu odpovídá úrovni Upper-Intermediate (vyšší střední pokročilost). V rámci CEFR se jedná o stupeň B2. Vzhledem k uvedeným tabulkám by bylo logické, kdyby se tento student přihlásil na příslušnou jazykovou zkoušku. V tomto případě by jí měla být zkouška FCE. Pokud bychom se však striktně řídili úrovní uvedenou v názvu učebnice, u této zkoušky by ve skutečnosti s největší pravděpodobností uspěl student, který již ke studiu využíval učebnici přímo zaměřenou na přípravu ke zkoušce FCE. Učebnice úrovně „Upper-Intermediate“ (která je podle klasifikace CEFR označena B2, a tím pádem má odpovídat úrovni FCE) v praxi většinou pro přípravu ke zkoušce FCE nedostačují (viz. tabulka 12).

*Učebnice, které mám na mysli, obvykle mají název úrovně či jazykové zkoušky zakomponovaný do titulu. Jak je vidět v **tabulce č. 12**, mezi učebnicí pro střední pokročilost a učebnicí pro studenta připravujícího se na zkoušku FCE jsou dvě úrovně. V praxi by se tedy student měl při volbě vhodné kvalifikace orientovat spíše na učebnice, jejichž primárním cílem je příprava na danou zkoušku. Tento student by tedy konkrétně zjistil, že k tomu, aby zvládl úspěšně vyřešit úlohy v učebnici pro FCE, musí nejdříve nastudovat učebnice, které mají ve svém názvu „upper-intermediate“ (vyšší střední pokročilost) a „advanced“ (pokročilá úroveň).*

Uvedenému terminologickému nesouladu doposud v publikační činnosti nebyla věnována větší pozornost. Situace, kterou jsem uvedla, je typickým příkladem, kam může vést pojmová nepřesnost v jazykovém vzdělávání. *Stejně jako v jiných vzdělávacích oblastech je třeba při aplikaci mezinárodních klasifikačních nástrojů nutné podat veřejnosti odbornou, výstižnou a funkční interpretaci.*

Tabulka č.12: Reálná kompatibilita jazykových učebnic a zkoušek Cambridge ESOL vůči CEFR

Označení úrovně jazykové učebnice		zkouška Cambridge ESOL	stupeň CEFR
„Elementary“	začátečník 1,2	KET (Key English Test)	A2
„Pre-intermediate“	nižší střední pokročilost 1,2	PET (Preliminary English Test)	B1 (nižší střední pokročilost)
„Intermediate“	střední pokročilost 1,2		
„Upper-Intermediate“	vyšší střední pokročilost 1,2	FCE (First Certificate in English)	B2 (vyšší střední pokročilost)
„Advanced“	vysoká pokročilost 1,2		
„FCE“	úroveň příslušná zkoušce FCE		
„CAE“	úroveň příslušná zkoušce CAE	CAE (Certificate in Advanced English)	C1
„CPE“	úroveň příslušná zkoušce CPE	CPE (Certificate of Proficiency in English)	C2

Komentář k tabulce č.12:

1. **Vztah, který implikuje tabulka je pouze mým postřehem z praxe. Nejedná se o oficiální sdělení.** Formální kompatibilita mezi stupni CEFR a zkouškami Cambridge ESOL je uvedena v tabulce č. 11. Domnívám se, že pokud tabulku č.11 uvažujeme jako izolovaný element, je naprosto funkční. *Tabulka č.12 uvádí pouze potenciální situaci, která z mého pohledu v některých případech vzniká díky aplikaci stupňů CEFR.*

2. Ve sloupci, který odpovídá označení úrovně jazykové učebnice, uvádím jednotlivé pojmy v uvozovkách. Tyto pojmy jsou zástupným symbolem pro skutečné názvy učebnic (obvykle jsou pouze součástí názvu učebnice).

3. Podle tabulky by student na úrovni B2, měl být schopen složit zkoušku FCE po studiu z učebnice „Upper-Intermediate“. V praxi však této úrovni odpovídá učebnice „FCE“.

Výchozí zdroje:

1 *Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997* : UNESCO. Praha : UIV, 1999. 45 s. ISBN 80-211-0314-0 .

2 *MSMT.CZ : Mezinárodní vztahy* [online]. 2008 [cit. 2009-02-11]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/>>

3 Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division . *Společný evropský referenční rámec pro jazyky : jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* . 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. 267 s. ISBN 80-244-1425-2.

4 *British Council.org* [online]. 2008 [cit. 2009-02-11]. Dostupný z WWW: <<http://www.britishcouncil.org/cz/czechrepublic-exams-general-english.htm>>.

4.3 Vzdělávání učitelů cizích jazyků

Po roce 1989 došlo v ČR vzhledem k politické situaci k velkému nárůstu zájmu o cizí jazyky. Angličtina se stala velmi propagovaným světovým jazykem, jehož některá slova jsou od té doby s různou mírou vhodnosti a výstižnosti stále implementována do českého jazyka. Se stále větší poptávkou po **odborně kvalifikovaných českých učitelích angličtiny** a přijíždějících rodilých mluvčích byla v řadách odborné i široké veřejnosti velmi intenzivně diskutována otázka kvalifikací učitelů jazyků. Vzhledem k nově vznikajícím vzdělávacím institucím bylo také nutné učitelské *kvalifikace diferencovat*.

V současnosti jazykovému vzdělávání dominují **dva hlavní proudy**:

1. *Výuka jazyků na státních i nestátních školních institucích*
2. *Výuka jazyků v rámci jazykových kurzů jazykových škol v soukromém sektoru*

Pedagogové působící v 1. oblasti jsou většinou absolventy oborů pedagogických či filozofických fakult, které přímo vedou k aprobaci daného jazyka. Učitelé jazyků, které bychom mohli zařadit do 2. oblasti jsou často nazýváni *lektory*. U lektorů a stále více i u učitelů ve státních institucích jsou poslední dobou požadovány mezinárodní zkoušky pro učitele.

U Anglického jazyka se jedná se především o následující kvalifikace:

1. **TEFL** (*Teaching English as a Foreign Language*): Všeobecná metodická zkouška opravňující nerodilé mluvčí k výuce angličtiny
2. **CELTA** (*Certificate in English Language Teaching to Adults*): Zkouška pro učitele dospělých
3. **ICELT** (*In-service Certificate in English Language Teaching*): Zkouška pro učitele dětí i dospělých, kteří si potřebují procvičit konkrétní metodiky nebo se v rámci své praxe hlouběji zaměřit na konkrétní dovednost
4. **DELTA** (*Diploma in English Language Teaching to Adults*): Zkouška pro zkušené učitele dospělých
5. **TKT** (*Teaching Knowledge Test*): Zkouška základní všeobecné metodologie výuky
6. **IHCYL** (*The International House Certificate in Teaching Young Learners*): Zkouška pro učitele dětí a mládeže
7. **IH BET1** (*International House Business English Teaching certificate level 1*): Zkouška pro učitele obchodní angličtiny

(více viz. AKCENT.CZ) ¹

Stále častěji využívanými formami jazykového vzdělávání v privátním sektoru jsou *pomaturitní studium, mimoškolními kurzy, firemní kurzy a specializované kurzy* (např. kurzy pro učitele, tlumočníky, překladatele, ekonomy apod.). Ve státní i soukromé sféře čelí učitelé jazyků velmi podobným problémům. Většinou se nejedná o sociální či odbornou kompetenci učitele, ale o pojetí *didaktiky jazyka a třídního managementu*. Zejména začínající učitelé státních škol často poukazují na nedostatečnou připravenost v oblasti *kommunikace se žáky a udržení přirozené autority*. Dalším problémem je schopnost efektivně využít interaktivní metody ve výuce. Učitelům je často vytýkáno důsledné zaměření na učivo nebo naopak příliš frekventovaná aplikace interaktivních činností a her, což se potom promítá na nedostatečném probrání učiva. Významnou otázkou je i *odchod odborně kvalifikovaných učitelů* do soukromých institucí z důvodu nízkého finančního ohodnocení.

Vzdělávání učitelů je v rámci oblasti mezinárodního vzdělávání a výchovy významným tématem. Součástí **programu EFA (OSN)** a **MDGs** je strategie vzdělávání učitelů podporující rozvoj jejich příležitostí v rámci odborné přípravy, pracovních podmínek a sociálního statutu. Konkrétní projekty jsou zaměřeny především na 46 zemí v sub-saharské Africe, kde je nyní realizován program **Vzdělávání učitelů v sub-saharské Africe** (Angl. Initiative on Teacher Training in sub-Saharan Africa, TTISSA) pro období 2006-2015.

Vzhledem k zájmovým tématickým oblastem OSN se nejvíce rozvíjí spolupráce s učiteli následujících **oborů**:

- *Otevřené a distanční vzdělávání a výchova v oblasti informačních technologií*
- *Vzdělávání a výchova pro udržitelný rozvoj*
- *Inkluzivní vzdělávání*
- *Vzdělávání v oblasti vědy a techniky*
- *Umělecká výchova*
- *Vzdělávání ve věkově smíšených třídách*

(podrobněji viz. UNESCO.ORG : Higher Education) ²

Vzděláváním učitelů se dále v **rámci OSN** zabývá i organizace **UNESCO-IICBA** (Angl. The UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa). Jejím záměrem je opět spolupráce se vzdělávacími institucemi v Africe. (podle IICBA) ³

V **rámci EU** se dané problematice věnuje **Organizace pro vzdělávání učitelů v Evropě** (Angl. Association for Teacher Education in Europe, dále ATEE). Činnost asociace je orientována na mezinárodní politiku vzdělávání budoucích i současných pedagogů. ATEE je poradním orgánem Evropské komise. (více viz. ATEE) ⁴

Významným informativním a metodickým zdrojem pro jazykovou výuku jsou také *semináře, konference* apod. Jednou z nejznámějších konferencí na téma jazykového vzdělávání je **Expolingua**, která se každoročně koná v Berlíně a v Praze. Tento mezinárodní veletrh cizích jazyků, vzdělávání a kultury je zaštitěn MŠMT ČR a Evropskou komisí. V roce 2008 se konference konala po osmnácté.

Na závěr bych ráda zmínila evropskou vzdělávací instituci, která úzce souvisí s cizími jazyky. Jedná se o tzv. **evropské školy**, v rámci kterých mají učitelé jazyků důležitou úlohu. Tyto vzdělávací instituce jsou řízeny vládami příslušných států EU. 14 evropských škol zajišťuje mnohojazyčné a multikulturní vzdělávání na preprimární až sekundární úrovni. Evropské školy navštěvují zejména děti zaměstnanců Evropských společenství. (více viz EURSC.EU) ⁵

Ať už učitel jazyků působí ve státní či soukromé vzdělávací instituci, měl by si být vědom specifického charakteru jeho poslání. Učitel cizího jazyka nezprostředkovává pouze konkrétní znalosti a dovednosti, ale umožňuje žákům poznávat odlišné kultury, hodnoty a zvyky. Tito pedagogové by měli mít výborné vyjadřovací schopnosti, všeobecně funkční komunikační potenciál, kreativní myšlení, ale také by měli být empatičtí. Studium cizího jazyka je celoživotním procesem, který by měl být zahájen takovým způsobem, aby studenty motivoval k další práci nejen v oblasti jazyka, ale i v rámci mezikulturního dialogu.

Výchozí zdroje:

1 *AKCENT.CZ* [online]. 2005 [cit. 2009-02-15]. Dostupný z WWW: <<http://www.akcent.cz/cz/p/39/kurzy-pro-ucitele.html>>.

2 *UNESCO.ORG : Higher Education* [online]. 1995 [cit. 2009-02-10]. Dostupný z WWW: <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=45987&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

3 *IICBA* [online]. 2008 [cit. 2009-02-11]. Dostupný z WWW: <<http://www.ten-iicba.org/>>.

4 *ATEE* [online]. 2008 [cit. 2009-02-14]. Dostupný z WWW: <http://www.atee1.org/the_association/international_relations>.

5 *EURSC.EU* [online]. 2007 [cit. 2009-02-14]. Dostupný z WWW: <<http://www.eursc.eu/>>.

5. Rámcové vzdělávací programy a jazykové vzdělávání – NOVÁ CESTA

Ve čtvrtém bloku, který je věnován nové cestě směrem k inovacím v oblasti jazykového vzdělávání, bych se ráda dotkla problematiky cizích jazyků v souvislosti s rámcovými vzdělávacími programy. Téma uvedu v kontextu nástrojů evropské jazykové politiky a klíčových kompetencí. Dále se pokusím nastínit vlastní pojetí možnosti implementace témat osobnostně-sociální výchovy do jazykového vzdělávání a stručně představím metodu Obsahově a jazykově integrovaného učení.

5.1 Jazyková politika EU v souvislosti s Rámcovými vzdělávacími programy

V následující kapitole uvedu základní informace o jazykovém vzdělávání v souvislosti s **Rámcovým vzdělávacím programem pro základní a gymnaziální vzdělávání**. Tento dokument je ve shodě s jazykovou evropskou vzdělávací politikou, kterou se zabývají vrcholné orgány EU. Evropská komise a Evropská rada v rámci **jazykového vzdělávání** zdůrazňuje především tyto **cíle**:

1. *Zkvalitnění výuky*
2. *Rozšíření počtu vyučovaných a osvojovaných jazyků*
3. *Rozšíření škály osvojovaných jazyků*

(viz. MAŠKOVÁ, 2004) ¹

K naplnění těchto cílů směřuje mj. jazyková politika EU, které byla věnována kapitola 3.1.4. Významným faktem je v tomto směru již uvedené rozhodnutí o počtu studovaných cizích jazyků.

Požadavek studia **dvou cizích jazyků mimo jazyka mateřského** je zahrnutý v návrhu třetí verze Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). V učebním plánu by měl být cizí jazyk zaveden od 3. třídy a druhý cizí jazyk od 8. třídy. (podle MAŠKOVÁ, 2004) ¹

V této souvislosti bych ráda opět zmínila **Společný evropský referenční rámec pro jazyky** (dále CEFR). CEFR je mj. významnou pomůckou pro vymezení vzdělávacích výsledků v rámci jednotlivých stupňů, případně typů škol. Jedná se o publikaci Rady Evropy, a proto se jedná o dokument jazykové politiky, nikoliv jazykové didaktiky. Terminologie z oblasti jazykové didaktiky je zde však využita. RVP ZV v oboru cizí jazyky je rozpracován do konkrétních období a čitelně vymezuje základní dosažitelné cíle. Stejně jako CEFR, ani RVP ZV direktivně nedefinuje dané přístupy a metody, které by měly pomoci dosažení žádaných cílů. Oba dokumenty zde dávají učitelům i žákům prostor k aktivnímu a kreativnímu přístupu.

Úrovně v rámci CEFR popisují jednotlivé deskriptory. V případě RVP ZV tuto funkci plní výstupy, které je možné dále rozpracovat do dílčích potřeb. Tyto výstupy nastiňují učivo, které je prostředkem očekávaných výstupů. V RVP ZV jsou využívány stupnice CEFR. V průběhu základního vzdělávání by měl žák v prvním jazyce dosáhnout úrovně A1 až A2. Na střední škole se potom jedná o úrovně B1 až B2.

U druhého jazyka se v základním vzdělávání počítá s úrovní A1. RVP ZV v jazykové výuce neopomíjí sociokulturní složku, která je někdy nazývána reálie nebo lingvoreálie. Výukové obsahy jsou v oblasti cizích jazyků orientovány na reálné každodenní situace, ale i mezilidské vztahy a kulturu. (více viz. TŮMOVÁ, 2004)²

Na kvalitu výuky má mj. zásadní vliv frekvence výuky. Časová dotace cizího jazyka (dále CJ) je v RVP ZV a v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (dále RVP G) stanovena následovně:

Tabulka č.13: Časová dotace Anglického jazyka v RVP ZV a RVP G

RVP ZV:
<p>1. CIZÍ JAZYK: <u>1. Stupeň:</u> 1.-3. ročník (Škola může hodiny na výuku CJ vyčlenit z disponibilní časové dotace.) 3.- 5. ročník (3hodiny/týden) <u>2. Stupeň:</u> 6.-9. ročník (3hodiny/týden): Navíc je opět možné vymezit hodiny z disponibilní časové dotace.</p> <p>2. CIZÍ JAZYK: Je vyučován nejpozději od 8. ročníku v časové dotaci 3hodiny/týden. Druhý CJ lze také posílit či jej vyučovat od 7. nebo 6. ročníku.</p>
RVP G :
<p>Ve všech čtyřech ročnících čtyřletého gymnázia či vyššího stupně víceletého gymnázia je cizí jazyk stejně jako 2. cizí jazyk a český jazyk vyučován v <i>minimální časové dotaci 3hodiny/týden.</i></p>

(podle RVP.CZ)³ a (viz. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích, 2007, s.75*)⁴

Cíle, ke kterým by měla směřovat výuka **cizích jazyků na základní škole** podle RVP ZV, by se daly shrnout takto:

1. *Rozvoj schopnosti interpretovat slyšené i čtené cizojazyčné texty a vhodně na ně reagovat. Schopnost vést rozhovor a souvisle hovořit na běžná témata, a to jazykově správně a s výslovností co nejbližší normě. Schopnost písemně zformulovat nejběžnější typy sdělení s respektováním základních pravopisných pravidel.*
2. *Seznámení se se základními poznatky z reálií zemí příslušné jazykové oblasti.*
3. *Osvojení učebních postupů potřebných k efektivnímu studiu cizích jazyků.*
4. *Rozvoj celkové úrovně svého vyjadřování i vzájemného chování a současně rozvoj intelektuální, etické, emocionální a estetické složky osobnosti.*
5. *Rozšíření všeobecného kulturního obzoru nutného pro formování postojů vedoucích k vytváření porozumění mezi národy.* (podle JERÁBEK, 2007, s.54)⁵

V RVP G je cizí jazyk zakomponován do vzdělávacího oboru Jazyk a jazyková komunikace. Konkrétní cíle jsou vymezeny v rámci receptivních řečových dovedností, produktivních řečových dovedností a interaktivních řečových dovedností. Učivo je rozděleno na jazykové prostředky a funkce, komunikační funkci jazyka a typy textů, tématické okruhy a komunikační situace a reálie zemí studovaného jazyka. (více viz. BALADA, 2007, s.16-18)⁶

RVP ZV byl schválen v září roku 2004 a školy měly povinnost zpracovat svůj Školní vzdělávací program (dále ŠVP) a zahájit výuku podle ŠVP v určených ročnících nejpozději 1.9.2007. RVP G byl schválen v červenci 2007 a od 1.9.2007 začala běžet dvouletá lhůta určená pro tvorbu ŠVP na vyšším stupni gymnázií a na čtyřletých gymnáziích. Nejpozději od září 2009 začnou gymnázia vyučovat podle svých ŠVP.

Kromě RVP ZV a RVP G existuje také Rámcový vzdělávací program pro sportovní gymnázia a pro předškolní, speciální a odborné vzdělávání. Dále byl roku 2006 vyvinut Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy (dále RVP JŠ) s právem státní jazykové zkoušky. Na jeho veřejném připomínkovém řízení se podíleli jazykoví experti a jazykové školy. Pilotní verze RVP ŠJ byla schválena v březnu 2007. Tento dokument definuje jazykové kurzy nutné pro zajištění odpovídající odborné přípravy pro dané jazykové zkoušky. Výstupní znalosti jsou v tomto dokumentu vymezeny v souladu s CEFR. V období 2007-2008 probíhala pilotní etapa projektu. Ověřování výuky podle ŠVP na vybraných jazykových školách probíhá od začátku školního roku 2008/2009. (více viz. VUPPRAHA.CZ)⁷

Princip dvoustupňového národního kurikula je aplikován v mnoha evropských státech. Pojetí RVP ČR je zřejmě nejbližší kurikulum Rakouska, Slovinska, Maďarska, Nizozemí, Belgie a severovýchodních států. Model RVP založený na klíčových kompetencích je s národními specifiky realizován téměř v celé Evropě. (podrobněji viz. RVP.CZ)⁸

Aktualizace osnov formou RVP ČR považují vzhledem k implementaci CEFR za velký krok směrem k transparentnosti kvalifikací a studentské mobility. Díky RVP ZV a RVP G mají učitelé větší prostor pro přiblížení učiva individuálním potřebám svých žáků, současně společenské situaci a tématům každodenního života. Díky využívání CEFR a EJP ve výuce si žáci lépe uvědomují smysl jazykového vzdělávání. Také mohou efektivněji monitorovat své úspěchy, což je důležité především pro motivaci k dalšímu studiu. Díky zapojení škol do již zmínovaných EVP, umožňujících výjezdy do zahraničí, mohou navíc žáci své dovednosti využít v reálném prostředí, což je odměnou za jejich studium.

Výchozí zdroje:

- 1 MAŠKOVÁ, I. Realizace jazykové politiky EU v ČR. *RVP.CZ* [online]. 2004 [cit. 2009-02-16], s. 2. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/701/74>>.
- 2 TŮMOVÁ, J. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky a Cizí jazyk v RVP ZV*. RVP.CZ [online]. 2004 [cit. 2009-02-16], s. 2. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/153/45>>.
- 3 *RVP.CZ* [online]. 2005 [cit. 2009-02-16]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/413#010>>.
- 4 Realizační tým projektu Pilot G/GP. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích*. 1. vyd. Praha : VUP, 2007. 140 s. ISBN 978-80-87000-13-7.
- 5 JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou uravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vyd. Praha : VUP, 2007. 126 s.
- 6 BALADA, J., et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. 1. vyd. Praha : VUP, 2007. 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.
- 7 *VUPPRAHA.CZ* [online]. 2005 [cit. 2009-02-16]. Dostupný z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/sekce/170>>.
- 8 *RVP.CZ* [online]. 2005 [cit. 2009-02-16]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/1302>>.

5.2 Výuka jazyků a klíčové kompetence

Cizí jazyk je jeden z vyučovacích předmětů, který dává větší prostor ke komunikaci a sebevyjádření žáků. Vzhledem k povaze předmětu lze do jeho výuky zahrnout mnohé aktivity, které rozvíjí již zmíněné **klíčové kompetence**. V tomto kontextu se nejedná o pouze o přijímání nových znalostí, ale především o rozvoj schopností aplikovatelných v nejrůznějších situacích našeho každodenního života.

„**Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2007)** definuje klíčové kompetence jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování občanské společnosti.“ (podrobněji viz. Veteška, Tureckiová, 2008, s.54) ¹

Klíčové kompetence *nejsou konceptem vzdělávání*, ale konceptem kompetence. (viz. HORST, SIEGRIST, 2001, s.27) ² Nejedná se tedy o vzdělávací dokument, ale o prostředek dosažení dovedností důležitých pro život, tedy pro oblast vzdělávací, profesní i osobní.

Evropský referenční rámec (Klíčové kompetence pro celoživotní učení) vymezuje těchto 8 klíčových dovedností:

1. *Komunikace v mateřském jazyce*
2. *Komunikace v cizích jazycích*
3. *Matematická kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií*
4. *Kompetence k práci s digitálními technologiemi*
5. *Kompetence k učení*
6. *Kompetence sociální a občanské*
7. *Smysl pro iniciativu a podnikavost*
8. *Kulturní povědomí a chápání uměleckého vyjádření*

(podle Veteška, Tureckiová, 2008, s.54) ¹

Za účelem plnění cílů Lisabonského procesu bylo pro vzdělávací oblast ustanoveno osm pracovních skupin a Stálá komise pro indikátory. Klíčovými kompetencemi se zabývá pracovní skupina B. Tato skupina vymezila na základě zkušeností jednotlivých evropských zemí doporučení pro aplikaci klíčových kompetencí v rámci celoživotního vzdělávání.

Doporučení EU by se dala shrnout takto:

1. *Klíčové kompetence jsou společným základem evropského vzdělávání, který by měl mít podporu v rovině politické a vědecké, ale i podporu pedagogických pracovníků a institucí připravujících učitele.*
2. *Školy a učitelé by měli vytvářet vlastní vzdělávací programy, jejichž obsah a účel se odvíjí od regionálních potřeb.*
3. *Učitelé a ostatní pedagogičtí pracovníci by se měli vzdělávat tak, aby byli schopni zajistit rozvoj klíčových kompetencí u svých žáků.*
4. *Aplikace klíčových kompetencí by měla být orientována na řešení aktuálních sociálních problémů klíčových sociálních skupin.*
5. *Rozvoj klíčových kompetencí by se měl stát nadřazeným principem ve vzdělávací, profesní i sociální sféře.*
6. *Pro kompetenci učit se učit je třeba vytvořit indikátory.*

(viz. Hučínová, 2008) ³

Na úrovni **základního vzdělávání** je rozvíjeno 6 klíčových kompetencí. Tyto kompetence se dají v jazykové výuce využít následovně:

1. Kompetence k učení

- *Osvojování efektivních studijních strategií*
- *Podpora žáků v domácím studiu a dalším vzdělávání*
- *Trénink orientace v učebnicích a výukových materiálech*
- *Podpora intuice při porozumění cizímu jazyku, překladu slov apod.*
- *Možnost využít jazyk v praxi s cílem pochopit přínos jeho osvojení*

2. Kompetence k řešení problémů

- *Porozumění cizojazyčným pokynům ve výukových materiálech*
- *Projektové vyučování (žáci při něm vyhledávají informace z různých zdrojů)*
- *Opakované využívání vyřešených problémů či úloh v nových kontextech*

3. Kompetence komunikativní

- *Podpora komunikace v daném jazyce umožňující vyjádření postoje žáka*
- *Učitel se účastní realizovaných aktivit a doprovází svůj projev gesty*
- *Podpora práce ve dvojicích i větších skupinách*
- *Rozvoj psaného projevu kreativními aktivitami (omezení rutinních pasivních cvičení)*
- *Realizace jednoduchých dialogů, didaktických her, dramatizace příběhů a zpěvu v cizím jazyce (dialogy by měly být zajímavé, aktuální a funkční)*
- *Podpora nácviku poslechu s porozuměním*
- *Výběr autentických a aktuálních textů, záznamů a on-line materiálů podle zaměření a věku žáků*

4. Kompetence sociální a personální

- *Změna role učitele ve výuce (organizátor, účastník apod.)*
- *Podpora přátelské a pohodové atmosféry ve výuce*
- *Podpora evaluace a autoevaluace*
- *Tvorba vlastního portfolia*

5. Kompetence občanské

- *Studium jako podpora uvědomění vlastní identity*
- *Zapojení třídy, popř. školy do komunitních či mezinárodních projektů*

6. Kompetence pracovní

- *Podpora samostatné práce s materiály a řešení dlouhodobých úkolů a projektů*
- *Podpora vyhledávání informací o kultuře související s vyučovaným jazykem*
- *Výuka by měla umožnit co největší rozvoj dovedností žáků a motivovat je k získávání dalších kvalifikací*

(viz. Podepřelová, 2006) ⁴

Na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií by mělo podle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (RVP G) docházet k rozvoji stejných kompetencí. Pouze 6. kompetence je nazvaná „kompetence k podnikavosti“. Název, který využívá RVP G je blíže názvu kompetence, která je definovaná Evropským referenčním rámcem: *smysl pro iniciativu a podnikavost*. (volně podle VETEŠKA, TURECKIOVÁ, 2008, s.73) ¹

Úspěch školské reformy spočívající v zavádění rámcových vzdělávacích programů se významně odvíjí také od postojů učitelů. Podle Červenky (2005/2006) mnozí učitelé nerozumí termínům jako klíčové kompetence nebo kurikulum.

Učitelé, kteří prošli oficiálním školením a nyní působí jako koordinátoři a lektori jsou toho názoru, že klíčové kompetence nejsou jednoznačně vymezeny a nelze s nimi za účelem jejich rozvoje pracovat pouze v tradičních vyučovacích předmětech. Důležitou roli podle nich mají v tomto směru průřezová témata, jejichž zavádění však není vzhledem k organizačním důvodům jednoduché. Ostatní učitelé v některých případech odmítají reformy z důvodu příliš vědeckých a odborných formulací v pedagogických dokumentech. Podle nich tradiční škola klíčové kompetence rozvíjí, a proto stávající metody práce nechtějí měnit. (podle Greger, Ježková, 2007, s. 98-99) ⁵

Výukové metody ožívají ve školních lavicích nejen díky implementaci klíčových kompetencí do RVP CZ, ale i na základě tvůrčího přístupu učitelů a žáků. Tímto způsobem jsou žáci aktivními subjekty vyučování a nikoliv pasivními účastníky hodin, kdy převažuje výklad učitele. Žáci se účastní projektů a programů na třídní, školní, regionální, národní i mezinárodní úrovni a jsou vybízeni ke kritickému přístupu k informativním zdrojům. Aplikace klíčových kompetencí do roviny jazykového vzdělávání přímo nepodmiňuje propojení tematických celků v rámci více předmětů, ale přinejmenším k tomuto přístupu učitele inspiruje.

Výchozí zdroje:

1 VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí : kompetence v andragogice, pedagogice a řízení* . 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9.

2 HORST, B., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení : východiska, metody, cvičení a hry* . 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6

3 HUČÍNOVÁ, Lucie. *Klíčové kompetence - nová výzva z EU II*. RVP.CZ [online]. 2008 [cit. 2009-02-12], s. 5. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/701/13>>. ISSN 1802-4785.

4 PODEPŘELOVÁ, A. *Rozvoj klíčových kompetencí ve výuce cizího jazyka je opravdu klíčový*. RVP.CZ [online]. 2006 [cit. 2009-02-18], s. 2. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/77/955>>.

5 GREGER, D., JEŽKOVÁ, E. *Školní vzdělávání : zahraniční trendy a inspirace* . 1. vyd. Praha : Karolinum, 2007. 266 s. ISBN 80-246-1313-1 .

5.3 Uplatnění témat společenskovedních předmětů a ve výuce cizích jazyků – obsahově a jazykově integrované učení

Jestliže chceme jazykové předměty obohatit obsahy jiných předmětů, musíme pro to vybrat vhodný nástroj. Tento nástroj by však měl oba předměty slučovat a neredukovat poslání ani jednoho z nich. Z tohoto hlediska by mohlo být vhodnou metodou **Obsahově a jazykově integrovanému učení** (angl. Content and Language Integrated Learning, dále CLIL). Tato metoda při kvalitním provedení plně odpovídá definovanému požadavku. Vzhledem k tématu komparativní analýzy budu model CLIL uvažovat v kombinaci **cizí jazyk a společenskovední předmět**. Společenskovedním předmětem míním zejména občanskou výchovu na základní škole a základy společenských věd na gymnáziu, popř. jiné střední škole.

Výsledky komparativní analýzy, která je součástí této práce, lze samozřejmě aplikovat i v rámci dalších humanitních předmětů. Může se jednat i o jiné předměty obsahově podobné, jako rodinná výchova, psychologie, pedagogika apod. Výše uvedené dva předměty jsou však povinnými elementy rámcových vzdělávacích programů a tématicky jsou velmi úzce propojené s mezinárodními otázkami.

Metodu CLIL jsem zvolila jako prostředek implementace výsledků zmíněné komparativní analýzy.

Hlavním cílem mé práce je, jak již bylo uvedeno, získat komparativní analýzou EVP „**prvky EVP**“ vhodné k inspiraci pro výuku cizích jazyků. Prvky EVP reprezentují vhodné elementy evropských vzdělávacích programů tématického i metodického charakteru. Metoda CLIL *integruje výuku cizího jazyka a nejazykového předmětu*, tedy dva vzdělávací obsahy. Jak již popisuje 2. část schématu č. 2 v kapitole 1.1, **CLIL je významným nástrojem implementace prvků EVP**. Propojení výstupů EVP s tématy a metodami **osobnostně sociální výchovy** (dále OSV) spolu s jazykem a nejazykovým předmětem (výuka metodou CLIL) by mohlo vést k **inspiraci výuky cizích jazyků i společenskovědních předmětů**.

Cesta k internacionalizaci metody CLIL byla neformálně zahájena již roku 1990, kdy byl Evropskou komisí zahájen již uváděný evropský vzdělávací program *LINGUA*. V roce 1996 se konalo *Symposium evropských sítí pro bilingvní vzdělávání* a byly zahájeny první programy dvojazyčného vzdělávání v Německu a Velké Británii. O tři roky později bylo založeno **Concorcium CLIL**, které je zaměřeno mj. na výzkumné aktivity potřebné pro podporu a rozvoj CLIL. Významným informačním zdrojem je také *Mezinárodní vědecký žurnál CLIL* (angl. International CLIL Research Journal). (volně podle CLIL Compendium) ¹

Na základě dokumentu Evropské unie **Podpora jazykového vzdělávání a lingvistické rozmanitosti: Akční plán 2004 – 2006**, se stal CLIL součástí evropské, a tedy i české jazykové politiky. V roce 2005 se konalo ve spolupráci s lucemburským předsednictvím symposium „*Změny v evropském školství – možnosti vícejazyčné výuky*“. Zde byl definován zájem šířit metodu v praxi a za tímto účelem odborně připravit učitele. Dále byla vypracována odborná studie zaměřená na zavádění metody CLIL v evropském školství. Otázkou se také zabývá evropská síť pro integrovanou výuku předmětu a cizího jazyka **EuroCLIC**. Metoda CLIL je využívána od základního vzdělávání po vzdělávání dospělých a uživateli je označována za efektivní způsob výuky.

Její úspěšnost za posledních 10 let stále roste. **Mnohostrannost metody CLIL přináší následující výhody:**

- *Rozvíjí mezikulturní poznání a porozumění.*
- *Rozvíjí mezikulturní komunikační dovednosti.*
- *Zlepšuje jazykové znalosti a ústní komunikační schopnosti.*
- *Rozvíjí mnohojazyčné zájmy a postoje.*
- *Nabízí možnost studia předmětu z různých úhlů pohledu.*
- *Umožňuje studentům větší kontakt s cílovým jazykem.*
- *Nevyžaduje vyučovací hodiny navíc.*
- *Ostatní předměty spíše doplňuje, nekonkuruje jim.*
- *Diverzifikuje metody a formy vyučovací praxe.*
- *Zvyšuje motivaci a sebedůvěru studentů jak v jazyce, tak ve vyučovaném předmětu.*

(více viz. EUROPA.EU) ²

Metoda je významným kurikulárním trendem evropského vzdělávacího systému umožňujícím dvojjazyčnou výuku. Pro objasnění základního cíle CLIL je potřeba nejdříve vymezit, čím tato metoda není. Vzhledem k silnému interdisciplinárnímu charakteru je **CLIL často chybně pojímána a interpretována jako:**

- a) *Výuka nejazykového předmětu v cizím jazyce (bilingvní výuka nejazykového předmětu).*
 - b) *Výuka cizího jazyka na základě témat nejazykových předmětů (na základě mezipředmětových vztahů).*
- (viz. Baladová, Sladkovská, 2009)³

V případě a je pro výuku potřebná znalost cizího jazyka. Cílem hodiny tohoto typu je především získat nové znalosti z oblasti nejazykového předmětu. **V případě b** jsou témata nejazykového předmětu nástrojem k výuce slovní zásoby, gramatických a lexikálních jevů cizího jazyka. V tomto případě se staví na již dosažených znalostech v rámci nejazykového předmětu.

V počáteční fázi výuky CLIL není potřeba pokročilejší znalost cizího jazyka. Později výuka může probíhat zcela v cizím jazyce, **vždy jsou však sledovány dva výukové cíle.** Metodu CLIL tedy nevystihuje ani jeden z dvou výše uvedených bodů. Žádoucí pojetí CLIL se pohybuje někde uprostřed. Z hlediska jazykové úrovně žáka je však CLIL v jistém smyslu bližší bodu b. Následující tabulka vymezuje **konkrétní metodologické principy** ve vztahu k využití *cizího jazyka (CJ)* a *mateřského jazyka (MJ)* v rámci CLIL:

Tabulka č.14: Metodologie CLIL ve vztahu k využívání mateřského a cizího jazyka

Vzdělávací stupeň	Osvojování učiva a formulování úkolů nejazykového předmětu	Texty a ostatní výukové materiály	Pracovní pokyny a odpovědi žáků	Vysvětlení gramatických a stylistických prvků cizího jazyka
1. stupeň ZŠ	MJ	(MJ) *	MJ a CJ	(MJ) *
2. polovina 1. stupně ZŠ	MJ	CJ	CJ (odpovědi v MJ)	MJ
2. stupeň ZŠ	CJ	MJ a CJ	CJ (odpovědi v MJ i CJ)	CJ i MJ

(volně podle Baladová, Sladkovská, 2009)³

Při vyučování nejazykového předmětu jsou na rozdíl od jazykového vyučování dovednosti jako mluvení, poslech, čtení nebo psaní prostředkem získávání nových informací z daného oboru. Tyto dovednosti zde nejsou zacílené na kvalitu jazykového projevu. Výhodou CLIL je využití uvedených dovedností v obou rovinách. Využití této metody žákům na určité úrovni pokročilosti v cizím jazyce umožňuje odpoutat se při komunikaci od přemýšlení nad jazykem samotným a plně se věnovat tématu nejazykového předmětu. Tímto způsobem se žák postupně nenásilně učí přemýšlet v daném cizím jazyce a automatizuje si potřebné fráze a slovní zásobu. Uvedená dovednost je *výborným předpokladem pro profesní uplatnění*, které v dnešní době většinou žádá využívání cizího jazyka v odborných kontextech.

* Na úrovni 1. stupně ZŠ jde spíše o seznámení se specifiky daného cizího jazyka. Z tohoto důvodu jsou výukové texty využívány velmi omezeně. Gramatické a stylistické jevy jsou také podrobněji probírané v 2. polovině 1. stupně ZŠ, tedy zhruba od 4. ročníku. Pokud jsou tyto výukové aktivity realizovány, potom jedině v mateřském jazyce.

Samozřejmostí by zde měl být **přátelský přístup učitele** založený na trpělivosti a empatii. Zejména v začátcích práce s CLIL je důležité žáky vhodně motivovat a nepoukazovat na jejich gramatické či stylistické chyby v konkrétním cizím jazyce. Metoda klade **vyšší nároky na pedagoga** vzhledem k jeho odborné kvalifikaci a přípravě hodin. Výuka je samozřejmě náročnější i z metodicko-didaktického hlediska. V některých případech je vhodné *vyučovat ve dvojici*. Na mysli mám zejména výuku v nižších ročnících, kde si žáci potřebují zvyknout na nové metody práce. Učitelé využívající CLIL by měli být *odborně proškoleni a navzájem spolupracovat*.

Učitelé pracující metodou CLIL nejsou vždy aprobovaní v oblasti cizího jazyka. Většinou ale mluví plynule a v některých případech se jedná o bilingvní či rodilé mluvčí. Učitelům je již k dispozici mezinárodní kvalifikace **Test znalostí pro učitele v oblasti CLIL** (angl. Teacher Knowledge Test: Content and Language Integrated Learning, dále TKT:CLIL). Zkouška ověřuje schopnost kandidáta přistupovat efektivně k metodě CLIL z hlediska plánování hodin, vyučovacích metod a hodnocení. Nejedná se o testování znalostí neязыkového předmětu, ale didakticko-metodické vybavenosti. Kandidát by měl mít alespoň minimální praktické zkušenosti s metodou a jeho jazyková úroveň by neměla být nižší než B1 (střední pokročilost). (podrobněji viz. Cambridge ESOL) ⁴

Na 1. stupni ZŠ CLIL většinou vyučují třídní učitelé. Na 2. stupni ZŠ může CLIL vyučovat učitel s aprobační cizího jazyka nebo s aprobační vybraného integrovaného neязыkového předmětu. Nejlépe se však uplatní učitelé s aprobačními pro oba integrované předměty. Ředitel vzdělávací instituce by měl zvážit, jaká jazyková úroveň je u CLIL pedagoga žádoucí. Podmínky výše zmíněné v souvislosti s jazykovou úrovní pro složení zkoušky TKT: CLIL je nutné uvažovat mj. v rámci zaměření vzdělávací instituce. Jsem toho názoru, že střední pokročilost není pro kvalitní aplikaci CLIL plně funkční. Úroveň B1 bych akceptovala pouze na 1. stupni ZŠ. Ve vyšších vzdělávacích stupních by byla z tohoto hlediska příprava i realizace hodin pro učitele nepřiměřeně náročná. V případě nižší jazykové úrovně pedagoga s aprobační neязыkového předmětu by řešením mohla být výuka dvojice pedagogů v jedné vyučovací hodině. Výuka ve dvojici má svoje přednosti, ale osobně bych k ní nepřistoupila pouze proto, aby se jí vyřešil uvedený problém. Takové řešení by bylo neefektivní nejen z hlediska personálního, ale i z pohledu efektivity výuky.

Z hlediska časové dotace lze CLIL využít následovně:

a) **Úplná integrace:** *Integrace časové dotace obou předmětů do jednoho předmětu CLIL (integrace veškerého obsahu obou předmětů).*

b) **Částečná integrace:** *Integrace částí hodinových dotací obou předmětů pro daná témata (zbytek časové dotace je věnován neintegrováným tématům).*

(viz. Baladová, Sladkovská, 2009) ³

V nižších ročnících je nutné zachovat doporučenou dotaci cizího jazyka a zavést maximálně jednu hodinu založenou na principech CLIL. Postupně lze *CLIL plně implementovat do jednoho či více neязыkových předmětů v jednom ročníku*. V tomto případě však musí být předměty vhodně zvoleny vzhledem k věku a zaměření žáků a nesmí být opomenut žádný vzdělávací obsah. Nejnáročnější variantou je *využití CLIL integrací dvou cizích jazyků do dvou neязыkových předmětů v jednom ročníku*. V 8. ročníku je např. Anglický jazyk integrován do občanské výchovy a Německý jazyk do dějepisu. V 9. ročníku je tomu naopak.

Pro kvalitní implementaci CLIL do výuky je nutné splnit následující **podmínky**:

1. *Uvedení zavedení výuky metodou CLIL do ŠVP*
2. *Naplnění očekávaných výstupů v cizím jazyce i v nejazykovém předmětu*
3. *Zachování minimální časové dotace cizího jazyka a nejazykového předmětu ve shodě s RVP a nepřekročení týdenní maximální časové dotace vymezené pro jednotlivé ročníky*
4. *Uznání kvalifikovanosti učitele/ů pro výuku metodou CLIL*

(viz. Baladová, Sladkovská, 2009) ³

Vzhledem k nedostatku učitelů kvalifikovaných pro výuku cizích jazyků, nejsou pro aplikaci CLIL v České republice na národní úrovni dostatečné podmínky. Metoda však zatím může být využívána lokálně či regionálně. V České republice je implementace metody doposud vyvíjena nejvíce v teoretické rovině. V posledních letech se však objevují intenzivní tendence pedagogů využívat CLIL na lokální úrovni. Často uváděným příkladem je studie proveditelnosti Zavádění a rozšiřování CLIL na základních uměleckých školách (ZUŠ) v období 2009-2011. (volně podle Baladová, Sladkovská, 2009) ³

S termínem CLIL se v oblasti výzkumu pro jazykové vzdělávání pracovalo již od roku 1994. Od roku 2000 se tato metoda stala inspirací pro *jazykové metodiky v Asii, Africe a Jižní Americe*. I zde byl CLIL od začátku pojímán jako nástroj řešící otázku využití cizího jazyka jako prostředku vzdělávání. (více viz. CLILConsortium) ⁵

CLIL je ve skutečnosti pouze doplňkovým či rozšiřujícím elementem RVP, a z tohoto důvodu by se nejdříve mělo dbát na revizi úrovně zavedení a realizace RVP v rámci dané vzdělávací instituce. Zavedení RVP je radikální změnou v rámci filosofie vzdělávání. Do osnov se dostává pojetí výuky přímo vedoucí k získání kompetencí potřebných pro úspěšné profesní uplatnění, ale i pro osobní růst. Vzhledem k charakteru tradičních osnov jde o velký krok, ale také o náročný úkol. Výuka podle RVP s sebou nese nový přístup k žákovi a tedy i k vyučovacím metodám, přípravě hodin, ale také k přípravě budoucích generací pedagogů. Aby plošně došlo ke kvalitní implementaci RVP z hlediska všech uvedených rovin, je nutné vyvíjet nové postupy a metodiky, což není otázkou měsíců. Domnívám se, že po zavedení a otestování úspěšnosti všech typů rámcových vzdělávacích programů bude jistě k diskusi na téma CLIL více prostoru. Výuka na základě metody CLIL je metodicky poměrně náročná a musí probíhat v souladu s RVP. Z tohoto důvodu by k prvním pokusům o její realizaci mělo docházet nejen po pečlivém zmapování připravenosti instituce z hlediska odborného a personálního.

Doposud je metoda CLIL rozebírána nejvíce v kontextu základního, sekundárního, profesního a vyššího vzdělávání a obecně je pojímána jako nástroj celoživotního vzdělávání. CLIL může být uplatňován prostřednictvím mezinárodních a lokálních projektů, výměnných studentských programů, studijních zahraničních programů, letních kempů, komunitního a rodinného vzdělávání apod. Za zásadní považuji **propojení CLIL s projektovou výukou**. Dalším významným elementem by zde mohlo být využití **metod kritického myšlení**.

Výchozí zdroje:

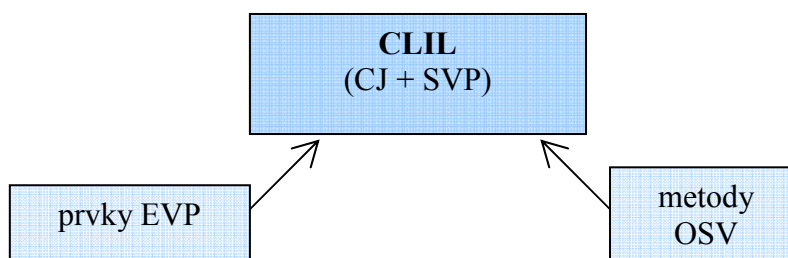
- 1 *CLIL Compendium* [online]. 2001 [cit. 2009-02-20]. Dostupný z WWW: <<http://www.clilcompendium.com/clilcompendium.htm>>.
- 2 *Integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka - CLIL* [online]. 2008 [cit. 2009-02-20]. Dostupný z WWW: <http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_cs.htm>.
- 3 BALADOVÁ, G., SLADKOVSKÁ, K. *Výuka metodou CLIL. RVP.CZ* [online]. 2009 [cit. 2009-02-20], s. 2. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/77/2965>>.
- 4 *Cambridge ESOL* [online]. 2008 [cit. 2009-02-20]. Dostupný z WWW: <<http://www.cambridgeesol.org/exams/teaching-awards/clil.html>>.
- 5 *CLIL Consortium* [online]. 2009 [cit. 2009-02-20]. Dostupný z WWW: <http://www.clilconsortium.jyu.fi/index.php?option=com_content&task=view&id=21&Itemid=39>.

5.4 Osobnostně sociální výchova v jazykovém vzdělávání

Neméně významným prvkem sloužícím spolu s metodou CLIL a výsledky komparativní analýzy EVP (prvky EVP) k inspiraci jazykové výuky je **osobnostně sociální výchova** (dále OSV). Jedná se o jedno z průřezových témat RVP ZV i RVP G.

Vztah prvků EVP, CLIL a OSV zobrazuje následující schéma. Metoda CLIL je zde aplikována do výukového celku integrujícího cizí jazyk (CJ) a společenskovední předmět (SVP), kterým může být např. občanská výchova nebo základy společenských věd.

Schéma č.4: Vztah prvků EVP, CLIL a OSV



Vzhledem k tomu, že metoda CLIL integruje dva výukové předměty, vymezuje rovina CLIL základnu charakteristickou dvěma typy výukových obsahů, výukových materiálů, metod apod. Do této roviny prostřednictvím komparativní analýzy vstupují její výsledky, prvky EVP. Prvky EVP by měly zaručit inspiraci výuky v tématické a metodické rovině. Do roviny CLIL dále vstupují témata a metody OSV zastřešující komplexní a efektivní zásobník metod.

Průřezová témata RVP ZV a RVP G se neliší, RVP G pouze nezahrnuje výchovu demokratického občana.

Průřezová témata RVP ZV jsou následující:

- *Osobnostní a sociální výchova*
- *Výchova demokratického občana*
- *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*
- *Multikulturní výchova*
- *Environmentální výchova*
- *Mediální výchova*

Pro účely práce je nevhodnější *implementovat do mého pojetí vedoucí k inspiraci jazykové výuky právě OSV*. Jedině OSV je průřezovým tématem, které:

1. *Svým obsahem a pojetím přispívá k všeobecnému rozvoji osobnosti a sociálních a komunikačních kompetencí, které jsou ve výchovně-vzdělávací rovině naprosto zásadní.*
2. *OSV je díky svému interaktivnímu pojetí vhodná pro jazykové vzdělávání, kde je komunikace základním elementem pro rozvoj jazykové kompetence.*
3. *Vzhledem k obecnosti témat, které do oblasti OSV patří, je průřezové téma vhodné pro kombinaci s každým společenskovědním tématem.*

Ve 3. případě nemám na mysli pouze *témata společenskovědních předmětů*, ale i *prvky EVP*, tedy témata vlastní výsledkům komparativní analýzy.

Průřezová témata lze do RVP začlenit jako součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod. Pokud ve ŠVP ZV či ŠVP G není již k dispozici časová dotace pro samostatný předmět ve formě některé z dalších výchov, resp. pro další průřezové téma, je vhodné tato témata zařadit do vyučovaného společenskovědního předmětu. V každém případě je z výše uvedených tří důvodů žádoucí techniky OSV co nejvíce, ale funkčně integrovat nejen do výuky cizích jazyků. Tuto myšlenku podporuje především bod číslo 1.

Osobnostní a sociální výchova je jedním z principů současného britského kurikula. U nás byl poprvé aplikován v rámci samostatného předmětu „Personal and Social Education“ v 80.-90. letech brněnskými pedagogy. Tento koncept zpracoval londýnský pedagog S. Birch. Téma bylo postupně popularizováno díky Evě Machkové (DAMU) a její knihou „Drama v anglické škole“. V 90. letech se OSV u nás začala vyvíjet jako samostatný specifický obor zabývající se výchovou. K tomu přispělo vymezení rozdílů mezi OSV a dramatickou výchovou, k čemuž došlo během Birchovy návštěvy na začátku 90. let. OSV se posléze začal intenzivně věnovat doc. Valenta s kolegy na katedře pedagogiky. V polovině 90. let vznikla studijní specializace OSV v rámci magisterského programu. (podle Valenta, 2006) ¹

Valenta **OSV definuje** následovně: „*Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových životních – konkrétněji řečeno: „osobnostních a sociálních“ – dovedností pro každý den. Či jinak řečeno: disciplína, zabývající se rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samou/samým a života v mezilidských vztazích.*“ (viz. Valenta, 2006, s.13) ²

Podle Valenty výuka na základě principů OSV probíhá následovně:

- a) **Prakticky** (žáci se s uvedenými tématy setkávají v praktických situacích, v nichž se osobně angažují v komunikační i emocionální rovině a získávají novou zkušenost)
- b) **Osobně** (každý žák má šanci získat osobní zkušenost a vztáhnout jí k vlastnímu životu)

- c) **Na základě provázejícího charakteru** (učitel vytváří podmínky pro nabývání pozitivních osobnostních rysů, efektivních sociálních dovedností a morálně hodnotných postojů, ale respektuje při tom žákova osobnostní specifika)
- d) **Zacíleně** (OSV je záměrnou činností učitelů, která směřuje ke konkrétním cílům)
- (více viz. Srb a kol., 2007, str. 8) ³

Osobnostní a sociální výchova je zaměřena na rozvoj klíčových životních dovedností, resp. životních kompetencí pro každý den. Jedná se o kompetence pro rozvoj oblasti **osobnostní, sociální a morální**. Následující tabulka vymezuje tématické okruhy průřezového tématu OSV v rámci RVP ZV.

Tabulka č.15: Průřezové téma OSV v RVP ZV

1. Osobnostní rozvoj	2. Sociální rozvoj	3. Morální rozvoj
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rozvoj schopností poznávání ▪ Sebepoznání a sebepojetí ▪ Seberegulace a sebeorganizace ▪ Psychohygienu ▪ Kreativita 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poznávání lidí ▪ Mezilidské vztahy ▪ Komunikace ▪ Kooperace a kompetice 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Řešení problémů a rozhodovací dovednosti ▪ Hodnoty, postoje, praktická etika

(viz. Valenta, 2006) ¹

V současnosti je pilotována **OSV jako průřezové téma RVP G**. Základní tématické části jsou zde vymezeny takto:

- Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti
- Umění poznávat a učit se
- Sociální komunikace
- Seberegulace, organizační dovednosti a efektivní řešení problémů
- Spolupráce (a soutěž)
- Zodpovědnost vůči sobě i druhým, morálka všedního dne

(podrobněji viz. Valenta, 2006) ¹

Témata OSV úzce souvisí se všemi **klíčovými kompetencemi**, nejvíce se však dotýkají problematiky *sociální a personální*. Stejně tak se prolínají s dalšími průřezovými tématy.

Nyní bych ráda nastínila zásadní **souvislost OSV a cizího jazyka**. *Texty a ostatní výukové materiály jazykového předmětu* jsou často zaměřeny právě na uvedené tématické okruhy OSV. Důvodem je jejich bezprostřední souvislost s životem žáka. Jestliže se žáci např. na základě rozboru textu o spolupráci učí konkrétní gramatický jev, není problém volně přejít k práci ve skupinách, a téma tak žákům zosobnit na základě vlastní zkušenosti. V případě **kooperativních technik** se jedná o často *využívanou metodu v rámci výuky cizích jazyků*.

V rámci aplikace témat OSV je třeba dodržovat osvědčené a efektivní postupy.

Při přípravě vyučování, ve kterém využijeme principy OSV, se doporučuje postup didaktického cyklu C-M-I-A-R-E: „... Při plánování jakékoli práce s tématy OSV začínáme formulací naprosto konkrétního cíle **C**. Teprve na základě tohoto cíle volíme metody **M**, zadáváme instrukci **I**, pozorujeme, co se děje během akce žáků **A**, vedeme reflexi **R** a v evaluaci **E** zjišťujeme, jak se nám stanoveného cíle podařilo dosáhnout.“ (viz. Srb a kol., 2007, s. 17) ³

V praxi lze témata OSV žákům přiblížit v následujících čtyřech rovinách:

1. *Způsobem naší komunikace a jednání*
2. *Způsobem využívání spontánních a neplánovaných situací k OSV*
3. *Začleněním témat OSV do vyučovaného předmětu*
4. *Prací s tématy OSV v samostatných časových blocích*

(podle Valenta, 2006) ¹

Valenta definuje dva hlavní způsoby, jak lze OSV implementovat do samostatných vzdělávacích celků či předmětů:

1. ***Používanými metodami vyučování*** (v jakémkoli předmětu)
2. ***Realizací témat OSV, která jsou obsažená v očekávaných výstupech vzdělávacích oborů v RVP***

(viz. Valenta, 2006) ¹

V prvním případě lze využít metody jako kooperativní vyučování, hraní rolí, brainstorming, myšlenková mapa, reflexe apod. Ve druhém případě může jít např. o aktivní naslouchání v předmětu Český jazyk a literatura, asertivní komunikaci ve Výchově ke zdraví apod.

Metodickou základnu OSV tvoří dramatická výchova, sociálně psychologický výcvik, zážitková pedagogika, Čtením a psaním ke kritickému myšlení nebo kooperativní vyučování. (volně podle Valenta, 2006) ¹

V rámci jazykové výuky by se vzhledem k omezené časové dotaci předmětu jednalo především o implementaci OSV používanými metodami ve vyučování. Uvedená metodická základna OSV je velmi inspirující i pro výuku cizího jazyka. Např. dramatická výchova se v rámci jazykových projektů jednotlivých škol již velmi osvědčila.

Vzhledem k tendenci propojovat OSV s jednotlivými vyučovacími předměty a v souladu s požadavkem, že OSV by měla probíhat v osobní rovině, je nutné zabývat se otázkou „**míry zosobnění učiva**“. Nesplnění tohoto předpokladu je častým problémem funkční *integrace učiva OSV a učiva konkrétního vyučovacího předmětu*. Jedná se především o situace, kdy je učivo předmětu v jistém smyslu vzdáleno běžnému životu. Valenta učivo na základě této skutečnosti rozděluje učivo na tři skupiny. Daný příklad autor vysvětluje mj. na příkladu „osobnost“:

1. „**Neosobní úroveň učiva**“. Učivo je nám osobně vzdálené a bezprostředně se netýká našeho každodenního života. Konkrétní znalost či dovednost v běžném životě nevyužijeme (*Osobnost jako termín či abstraktní téma, součást soustavy pojmů humanitních věd.*).
2. „**Obecně osobní, ale konkrétně spíše neosobní úroveň učiva**“. Učivo se našeho života jistým způsobem týká, ale nestává se trvalou součástí našeho já. (*Osobnost jako pojem, který je často zmiňován a který souvisí s mým životem, protože i já mám svou osobnost. Touto skutečností se ale každý den nezabývám.*).
3. „**Konkrétně osobní úroveň učiva v podobě bio-psycho-socio-etických dovedností**“. Učivo je významně spjato s naším každodenním životem a mělo by se stát součástí našeho já. (*Osobnost jako moje já. To, co vymezuje moji identitu.*)

(více viz. Valenta, 2008) ⁴

Podle Valenty by učivo OSV mělo patřit především do první skupiny. Ve všech případech však samozřejmě nelze učivo konkrétního předmětu žákovi přiblížit v takové míře jako téma OSV. Domnívám se, že z tohoto hlediska je **propojení cizího jazyka a OSV** vhodné. Metodicko-didaktická rovina i obsah jazykového předmětu je primárně založen na interaktivních činnostech a tématech souvisejícími s běžným životem žáka.

Vzhledem k charakteru tématických okruhů průřezového tématu OSV je tedy tato integrace funkční. *Učivo cizího jazyka se v rovině „míry zosobnění učiva“ podle mého názoru pohybuje ve druhé úrovni.*

Vzhledem k uvedeným východiskům metody OSV vhodně rozvíjí zásobník výukových metod cizího jazyka. V minulé kapitole jsem stručně nastínila současnou situaci v českém školství vzhledem k otázce implementace CLIL. I zde i bych se ráda stručně vyjádřila k aktuálnosti a proveditelnosti integrace metod OSV a jazykové výuky. Vzhledem k tomu, že OSV je jedním z průřezových témat, jedná se v podstatě o téměř samozřejmou variantu. Propojení metod, popř. témat OSV s vyučovacím předmětem však žádá od učitele plné nasazení a pokud možno i proškolení v rovině metodické a odborné. Na nové pracovní postupy si zvyká jak učitel, tak žáci. Je proto jistější postupovat pomalu a ujistit se, že v hodinách opravdu dochází k realizaci tématu příslušného vyučovacího předmětu i metody, popř. tématu OSV.

Myslím si, že k účinnému využití principů OSV je třeba v počátcích určit předměty, které obsahují učivo žákovi blízké, a důsledně v této snaze setrvat. Jedině tak si učitel i žáci nenásilně zvyknou na nový způsob práce a plně si jej osvojí. *Tento proces je zásadní pro další rozvoj metodicko-didaktické roviny předmětu, kterou může být již zmíněná metoda CLIL.*

Výchozí zdroje:

- 1 VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova (OSV) : obecně i jako průřezové téma v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*. Katedra Pedagogiky FF UK [online]. 2006 [cit. 2009-02-22], s. 4. Dostupný z WWW: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/pages/cze/studium/osv.php#OSV_vclenit>.
- 2 VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. vyd. Kladno : AISIS, 2006. 226 s. ISBN 80-239-4908-X.
- 3 SRB, V. et al. *JAK NA OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVU?*. 1. vyd. [s.l.] : Občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. 60 s. ISBN 978-80-87145-00-5.
- 4 VALENTA, J. *Učivo jako součást žákova života*. RVP.CZ [online]. 2008 [cit. 2009-02-22], s. 6. Dostupný z WWW: <http://www.rvp.cz/clanek/267/2182>

6. Komparativní analýza evropských vzdělávacích programů

V posledním bloku práce je provedena komparativní analýza EVP. Analýza je podle konkrétních kritérií rozdělena do více kapitol. Součástí této části práce je kapitola vymezující základní metodologické principy uplatňované v rámci analýzy a kapitola nastiňující vhodnou aplikaci jejích výsledků do praktické roviny vzdělávání.

6.1 Metoda komparativní analýzy

Vzhledem k různému pojetí komparativních pedagogických výzkumů a aktuální povaze zkoumaných problematik dochází k vývoji v interpretaci uznávaných metodologických postupů. Dále uvádím metodologická východiska, která odpovídají zaměření mé práce a kterými se budu řídit. Konkrétně se jedná o *charakteristiku srovnávacích výzkumů, požadavky na jejich provedení, stupně srovnávacího procesu a pravidla kategorizace*.

Nejdříve bych ráda citovala definici komparativní analýzy, která je klíčovou metodou mé práce. **Komparativní analýzu** definuje výkladový slovník Mezinárodního úřadu pro vzdělávání (IBE) takto: *“Popis, klasifikace a analýza více než jednoho systému, skupiny apod. za účelem zjištění a zhodnocení podobností a rozdílů.”* (viz. Glossary of educational technology terms, 1987, s. 29)¹

Definice srovnávací pedagogiky a srovnávacího procesu se vzhledem k individuálnímu pojetí jednotlivých autorů v některých případech odlišují. V mé práci uplatňuji přístup komparativistů Rossela a Hilker. Pedro **Rosselló**, španělský komparativista, se intenzivně zabýval charakterizováním srovnávací pedagogiky. Srovnávací výzkum dělí do 5 skupin:

1. Podle **předmětu** srovnávání (vzdělávací systém, vzdělávání učitelů apod.)
 2. Podle **rozsahu** srovnávání (rovina národní, regionální apod.)
 3. Podle **povahy** srovnávání (jaké údaje jsou analyzovány a srovnávány – deskriptivní a explikativní)
 4. Podle **aspektů či úhlů** srovnávaných situací nebo tendencí (zda se jedná o srovnávání statické nebo dynamické)
 5. Podle **charakteru výzkumu** (teoretické nebo aplikační srovnávací studie)
- (více viz. Walterová, 2006, s. 94)²

Komparativní analýzu EVP, která je předmětem této práce, lze podle mého názoru nejlépe specifikovat podle bodu 1, 2 a 5. Z hlediska jejího **předmětu** se jedná o komparaci evropských vzdělávacích programů. Pojetí tohoto termínu je uvedeno v kapitole 1.3. Z hlediska rozsahu je komparativní analýza provedena v rámci evropského regionu, tedy v mezinárodní rovině. Konečně podle 5. bodu ji lze charakterizovat jako teoretickou komparativní analýzu.

Proces srovnávání výstižně definuje např. **Hilker**. Podle něj se jedná o „vyhledávání shod, podobností a rozdílů mezi několika reálnými vzdělávacími fenomény a jejich hodnotami podle určitého hlediska.“

Hilker ve *srovnávacím procesu* prosazoval splnění těchto **požadavků**:

1. Mít fenomenologické východisko, tj. co nejobektivnější popis zkoumaného fenoménu.
 2. Srovnávaných objektů musí být více než jeden, tj. musí se srovnávat více vzdělávacích systémů v synchronní nebo diachronní dimenzi.
 3. Vzdělávání musí být zkoumáno v souvislosti s jinými fenomény (politický, sociologický, kulturní apod.).
 4. Zkoumané fenomény musí být srovnatelné.
- (viz. Walterová, 2006, s. 97) ²

Podle Hilkerova má největší význam analýza a třídění, protože popis nebo stavění fenoménu vedle sebe postrádá vědeckou hodnotu. Z tohoto důvodu musí být pečlivě zvolena kritéria analýzy.

Hilker rozlišuje **4 stupně srovnávacího procesu**:

1. **Popis.** Popisu předchází shromáždění spolehlivých materiálů. Srovnávaných reálných objektů je mnoho, a proto je třeba redukovat jejich počet. Tím Hilker míní první stupeň abstrakce, ve kterém je provedena typologizace a zobecnění reálně existujících objektů.
 2. **Interpretace.** Její podstatou je analýza popsání fenoménů a zkoumání jejich vztahů, okolností a specifik.
 3. **Juxtapozice.** Tento stupeň není ještě srovnávacím procesem. Jedná se o postavení konkrétních charakteristik vedle sebe.
 4. **Srovnání.** K vlastnímu srovnání dochází pokud jsou srovnané fenomény vztaženy k nadřazenému pojmu nebo hodnotě. Jde o nejvyšší stupeň srovnávání, „*tertium comparationis*“, nebo také nejvyšší stupeň zobecnění, přičemž se u srovnávaných fenoménů opomíjí vše nepodstatné a individuální. Lze postupovat induktivně, tedy postupně zobecňovat, nebo deduktivně. Při dedukci vycházíme z obecného pojmu a srovnáním nižších úrovní obecnosti dospějeme k revizi používaného pojmu.
- (více viz. Walterová, 2006, s. 98) ²

Často diskutovaným tématem v oblasti metodologie srovnávací pedagogiky je zmíněná juxtapozice. **Průcha** zastává přesvědčení, že mnoho prací ve skutečnosti nejsou komparativními studiemi, protože vyhledaná data pouze staví vedle sebe a dále je neanalyzují. V tomto směru podle něj zde chybí vysvětlení schodů a rozdílů ve struktuře, ale i ve fungování systémů. (podrobněji viz. Prokop, 2003, s. 111) ³

První část mé práce je založena na vyhledávání a kompilaci dokumentů, resp. potřebných dat, a právě v tomto případě se zde jedná o **juxtapozici**. Komparativní analýzu však dovádím až do Hilkerova 4. stupně komparativního procesu, tedy do stupně srovnávání.

Srovnávací pedagogika umožňuje jednu z mnoha variant pedagogického výzkumu. **Landsheere** poukazuje na tendenci uvádět pedagogický výzkum do souvislosti s **experimentálním výzkumem a experimentální psychologií**. Současně však upozorňuje, že „experimentální“ techniky v pedagogice nemusí implikovat umělé ovlivňování podmínek výzkumu, tedy jistou formu manipulace. Svou myšlenku vysvětluje na příkladě pozorování, jedné ze základních pedagogických výzkumných metod, která respektuje přirozený průběh zkoumaného jevu. (podle Landsheere, 1982, s. 12) ⁴

V rámci otázky realizace pedagogického výzkumu bychom měli citlivě přistupovat zejména k žákům a studentům, kteří se výzkumu účastní. Děti by neměly být pojímány jako “subjekt” výzkumné metody, ale jako autonomní lidské bytosti, které výuku obohacují svými způsoby chování, jednání, přemýšlení a prožívání. Tento požadavek by měl být uvažován i v teoretických pracích a analýzách.

V rámci komparativní analýzy se snažím vyučování pojímat jako přirozený proces, který nelze důsledně ve všech stupních a formách podmínit pravidly, metodami či vzdělávacími programy. Při uvádění výsledků komparativní analýzy do praktické roviny se budu snažit respektovat omezené časové a organizační podmínky výuky.

Ve srovnávací pedagogice je protipólem **teoretického výkladu**, resp. popisu **empirická deskripce a komparace**. Průcha však dále zdůrazňuje provázanost těchto dvou metod. Podle něj empirická deskripce a komparace, tj. dokumentace konkrétních vlastností vzdělávacích systémů, poskytuje materiál pro srovnávací analýzy. Bez konkrétních dat by nebylo možné provést žádnou srovnávací analýzu. V empirické komparaci jsou využívány kvantitativní i kvalitativní procedury typické pro sociální vědy. V současnosti jsou však pro přesnost a komplexnost vyhodnocení preferovány kvantitativní metody, tedy statistické metody. V mezinárodní rovině je porovnávání národních vzdělávacích systémů realizováno podle schématu **kontexty-procesy-produkty**. (podle Průcha 1999, s. 32-33)⁵

V praxi se jedná o uvažování statistických dat v daném kontextu (ve statické rovině). Posléze jde o rozbor procesuální stránky problému, což vyústí v daný produkt, tj. výsledek. Uvedené schéma využívám při koncipování jednotlivých kroků v rámci *postupu mé práce* a pro jejich *grafické zobrazení*.

Jak již bylo naznačeno, v procesu analýzy je významným krokem definování kritérií, neboli kategorizace. K této skutečnosti se vymezuje **Kerlinger** následovně: “*Prvým krokem každé analýzy je kategorizace. Kategorizace je jiným názvem pro rozdělení, kategorie je tedy oddělení nebo pododdělení. Jestliže množina objektů je nějakým způsobem kategorizována, je prostě rozdělena podle nějakého pravidla. Toto pravidlo nám ve skutečnosti říká, jak přidělovat objekty množin do oddělení a pododdělení.*“ (podrobněji viz. Kerlinger, 1972, s. 584)⁶

Podle Kerlingera lze pravidla kategorizace shrnout následovně:

1. Kategorie jsou určovány v souladu s výzkumným problémem a účelem výzkumu.
2. Kategorie musí být vyčerpávající.
3. Kategorie se vzájemně vylučují a jsou na sobě nezávislé.
4. Každá kategorie (proměnná) je odvozena z jednoho klasifikačního principu.
5. Jakékoli kategorizační schéma musí být v témž oboru uvažování.

(podrobněji viz. Kerlinger, 1972, s. 585)⁶

V rámci vývoje srovnávací pedagogiky mluví **Průcha** o dvou základních pojetí. Prvním z nich je tzv. **deskriptivní přístup**. Obor je v tomto případě založen na popisu vzdělávacích systémů jednotlivých zemí. Tento přístup však z vědeckého pohledu nemá hlubší význam. V současnosti je více uplatňován tzv. **funkční přístup**. Srovnávací pedagogika je zde orientována na explanaci procesuálních aspektů vzdělávacích systémů. Vysvětluje jejich fungování, popř. jak a čím jsou ovlivňovány a jakých dosahují výsledků. (více viz. Prokop, 2003, s. 110-111)³

Podle **Walterové** „*propojování dimenze času a místa ve srovnávací pedagogice je významným metodologickým principem, který zvyšuje explanační hodnotu srovnávacích výzkumů.*“ (viz. Walterová, 2006, s. 39)²

Podle prezentovaných uznávaných postupů v oboru srovnávací pedagogiky **komparativní analýza EVP není empirickým výzkumem**. Komparativní analýza je provedena v teoretické rovině. Data získaná kompilací slouží k samotné realizaci komparativní analýzy (6. kapitola), jejíž **hlavním metodologickým principem je ověření hypotéz v rámci jednotlivých kritérií**.

Tato vybraná kritéria jsou v rámci problematiky funkčními činiteli, které je možné komparovat kvalitativně, v tomto případě metodou teoretické analýzy. Kritéria jsou rozdělena do dvou **problémových okruhů** (více viz. kapitola 1.2). První část práce bychom mohli nazvat *teoreticko-kompilační výklad*. Druhá část práce je *teoretickou komparativní analýzou*.

Empirickým výzkumem v oboru srovnávací pedagogiky se zabývali např. Holmes, Noah a Eckstein. **Holmes** zastával problémový přístup prováděný ve *čtyřech fázích*:

1. Výběr problému
 2. Analýza kontextu
 3. Testování hypotéz
 4. Řešení hypotéz
- (viz. Walterová, 2006, s. 99) ²

Noah a Eckstein byli inspirováni modelem Poppera, tedy metodami přírodních věd. Propagovali tento postup:

1. Přesné vymezení problému
 2. Formulace hypotéz
 3. Definice pojmů a indikátorů
 4. Výběr případů (zemí)
 5. Shromáždění údajů
 6. Interpretace výsledků.
- (podle Walterová, 2006, s. 100) ²

Nyní uvedené metodologické postupy vztáhnou ke komparativní analýze EVP. Při formulaci kritérií jsem vycházela z pravidel kategorizace Kerlingera (viz. výše). **Postup mé práce** je z metodologického hlediska rozdělen do těchto stupňů:

1. *Vymezení problému*
(předmět a cíl práce – viz. kap. 1.1 a terminologie viz. kap. 1.3)
2. *Analýza kontextu a shromáždění údajů*
(viz. kapitoly 2.-5.)
3. *Formulace problémových okruhů, kritérií a hypotéz*
(viz. kap. 1.2)
4. *Ověření hypotéz metodou komparativní analýzy*
(viz. kap. 6.2)
5. *Formulace a interpretace výsledků*
(viz. kap. 6.3)
6. *Aplikace výsledků do praktické roviny (výuka cizího jazyka)*
(viz. kap. 6.4)

Postup práce komparativní analýzy EVP budu strukturovat následovně:

1. *Tabulky*: komparativní analýza témat EVP
2. *Komentář k tabulkám*: shrnutí hlavních bodů komparativní analýzy

Komparativní analýza EVP bude provedena metodou **paralelní komparace**. Budu tedy postupovat podle jednotlivých **problémových okruhů, resp. kritérií**. Současně budu řešit hypotézu v rovině EU a hypotézu v rovině OSN v rámci jednoho kritéria. Opačným, tedy *konsektivním postupem* bych postupně řešila i vyhodnotila všechny hypotézy v rovině jedné mezinárodní organizace. Domnívám se, že princip paralelní komparace je přehlednější, efektivnější a objektivnější. (volně podle Walk, 1998)⁷

Výchozí zdroje:

1 International Bureau of Education . *Glossary of educational technology terms* . 2nd enl. edition. Paris : Unesco, 1987. 263 s. ISBN 92-3002517-8.

2 WALTEROVÁ, E. *Srovnávací pedagogika : vývoj a proměny v globálním kontextu* . 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. 325 s. ISBN 80-7290-269-5 .

3 PROKOP, J. *K otázkám srovnávací pedagogiky : sborník z mezinárodní konference* . 1. vyd. Praha : Karolinum, 2003. 378 s. ISBN 80-246-0571-6.

4 LANDSHEERE, G. D. *Empirical research in education*. 1st edition. Paris : UNESCO, 1982. 113 s. ISBN 92-3-102023-4.

5 PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě : Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů* . 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 319 s. ISBN 80-7178-290-4.

6 KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování : Pedagogický a psychologický výzkum* . 1. vyd. Praha : Academia, 1972. 705 s.

7 WALK, K. *How to Write a Comparative Analysis* . Writing Center at Harvard University [online]. 1998 [cit. 2009-02-25], s. 2. Dostupný z WWW: <<http://www.fas.harvard.edu/~wricntr/documents/CompAnalysis.html>>.

6.2 Komparativní analýza EVP

6.2.1 Problémový okruh A: Tématická rovina EVP

6.2.1.1 Poměr zaměření EVP na společenskovědní témata a na témata z oblasti cizích jazyků

Název kapitoly je stejný jako znění prvního kritéria v problémovém okruhu A, patří tedy do tématické roviny EVP. Analýza zaměření témat EVP zde slouží k získání tématického výstupu komparativní analýzy (1. Výstup EVP-T). Tento výstup vymezuje témata EVP vhodná pro implementaci do výuky. V rámci 1. kritéria byly definovány hypotézy 1 a 2.

Komparativní proces by měl být proveden co v nejkompexnějším poli, a proto v rámci kritéria 1, 2 a 3 **kontext EVP** zahrnuje nejen EVP jako takové, ale i **vzdělávací instituce** příslušné mezinárodní organizace a její **dokumenty pro vzdělávací oblast**. (*Tento kontext je vymezen pouze pro provedení samotné KA a neodpovídá kontextům, které jsou využity v grafických schématech popisujících fáze mé práce.*) Vzhledem k omezenému rozsahu mé práce uvádím pouze **nejdůležitější příklady** uvedených třech elementů. Jazyková rovina je v rámci hypotézy 1 a 2 zastoupena příslušností k cizímu jazyku (CJ téma), popř. k jazykové diverzitě a podpoře mateřského jazyka (JAZ téma).

Tyto elementy budou z tématického hlediska v rámci kontextu EVP posuzovány následovně:

Tabulka č.16: Kontext EVP pro realizaci KA v rámci 1. kritéria – příslušnost elementů k tématům

Element v kontextu EVP	Příslušnost k tématu SVP	Příslušnost k CJ/JAZ tématu
1. Evropský vzdělávací program	Program je zaměřen na společenskovední téma nebo je této oblasti nejbližší.	Program je přímo zaměřen na podporu jazykového vzdělávání nebo tuto kompetenci rozvíjí.
2. Vzdělávací instituce	Činnost instituce je orientována na společensko-ekonomicko-politický problém patřící do společenskovední oblasti.	Činnost instituce je orientována na podporu jazykového vzdělávání nebo na projekty, které tuto kompetenci rozvíjí.
3. dokument pro vzdělávací oblast	Dokument byl přijat za účelem řešení problému ze společensko-ekonomicko-politické oblasti (resp. společenskovední oblasti).	Dokument byl přijat za účelem řešení problému z oblasti jazykového vzdělávání nebo pro naplnění cíle, který tuto kompetenci podporuje.

Tabulky jsou v rámci 1. kritéria koncipovány takto:

V prvním sloupci tabulky se vždy nacházejí názvy jednotlivých EVP. Druhý sloupec je věnován společenskovedním tématům (SVP témata). Třetí sloupec je věnován tématům z oblasti cizích jazyků (CJ témata) nebo jazykovým tématům obecně (JAZ témata). Témata uvedená v prvním sloupci mohou patřit do jedné či do obou uvedených vzdělávacích oblastí. Příslušnost tématu k dané vzdělávací oblasti, resp. k dané tématické oblasti, je označena grafickým symbolem. Vzhledem k většímu rozsahu dat jsou konkrétní údaje či jejich skupiny pro přehlednost očíslovány.

První hypotéza v rámci prvního kritéria má následující znění:

1.H: **Témata EVP EU jsou v rámci jednotlivých vzdělávacích projektů orientována více na oblast cizích jazyků (CJ témata) než na společenskovední témata (SVP témata).**

Tabulka č.17: EVP:EU- programy

EVP: EU - programy	SVP téma	CJ téma
Komunitární program EU pro celoživotní vzdělávání:		
1. 6 základních programů (NAEP)	●	●
2. Euroguidance	●	●
3. Erasmus Mundus	●	●
4. Tempus	●	●
5. FM EHP/Norska – Fond pro podporu spolupráce škol	●	●
6. Program pro kooperaci s industrializovanými státy	●	●
Ostatní komunitární programy EU:*		
7. Evropa pro občany	●	
8. 7. rámcový program pro vývoj a výzkum	●	
9. Mládež v akci	●	●
10. Vzdělávací programy MŠMT ČR	●	

Výklad tabulky č.17:

Šesti základními programy (NAEP) míním programy COMENIUS, ERASMUS, LEONARDO DA VINCI, GRUNTVIG, PRŮŘEZOVÝ PROGRAM a JEAN MONNET. Tyto programy podporují vzdělávací projekty a mobility různých vzdělávacích stupňů a zaměření, díky kterým jsou rozvíjeny jazykové i odborné kompetence účastníků. Z tohoto důvodu patří do obou tématických oblastí. U ostatních programů realizovaných v rámci celoživotního vzdělávání a u komunitárního programu Mládež v akci je situace stejná. Euroguidance je programem podporující informační síť potřebnou pro propagaci EVP. Síť prezentuje informace o jednotlivých EVP, které patří do obou tématických oblastí, a proto je zařazena stejným způsobem.

Komunitární programy Evropa pro občany a 7. rámcový program pro vývoj a výzkum podporují zejména činnost institucí na národní úrovni. Vzdělávací programy MŠMT ČR se naopak podílí na rozvojových vzdělávacích projektech v zahraničí. Uvedené tři skupiny programů fungují v rámci národního regionu nebo podporují výhradně odborné vzdělávání a nejsou primárně zaměřeny na jazykové vzdělávání.

Tabulka č.18: EVP: EU - instituce

EVP: EU - instituce	SVP téma	CJ téma
1. Rada Evropské unie, Evropská rada, komise, a parlament	●	●
2. Evropské centrum pro rozvoj odborného školství (CEDEFOP)	●	
3. Národní informační středisko pro uznávání akademického vzdělání (NARIC)	●	●
4. Mezinárodní asociace pro evaluaci vzdělávacích výsledků (IEA)	●	●
5. OECD (Organizace pro ekonomickou spolupráci a vývoj)	●	●
6. Regionální vědecké společnosti a centra pro komparativní pedagogiku	●	●
7. Informační a dokumentační centra EU	●	●
8. British Council	●	●
9. Evropské centrum pro moderní jazyky (ECML)		●
10. Evropská asociace pro mezinárodní vzdělávání (EAIE)	●	●
11. Evropská asociace pro kvalitní jazykové služby (EQUALS)		●
12. Asociace pro jazykové testování (ALTE)		●

* Komunitárních programů EU je celkem 10. Pro komparativní analýzu jsem vybrala pouze programy, které přímo souvisí se vzděláváním.

Výklad tabulky č.18:

Rada Evropské unie, Evropská rada, komise, a parlament jsou vrcholné orgány EU řídící evropskou vzdělávací politiku, a tedy i jazykovou vzdělávací politiku. Organizace NARIC, IEA a OECD se zabývají vzděláváním všeobecně, a proto spadají do obou tématických oblastí. Činnost CEDEFOP je orientována výhradně na podporu odborného školství. Vzdělávací instituce ECML, EQUALS a ALTE jsou naopak zaměřeny především na cizí jazyky. British Council podporuje jazykové vzdělání, ale i umění, vědy a humanitární projekty. Regionální vědecké společnosti, centra pro komparativní pedagogiku, Informační a dokumentační centra EU a organizace EAIE zastřešují společenskovední i jazykovou rovinu.

Tabulka č.19: EVP: EU - dokumenty

EVP: EU - dokumenty	SVP téma	CJ téma
Bílé a zelené knihy EU:		
1. Vyučování a učení: Cesta k učící se společnosti: Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě, Bílá kniha – Růst, konkurenceschopnost a zaměstnanost.	•	
2. Bílá kniha Evropské komise : nový podnět pro evropskou mládež, Zelená kniha o evropské dimenzi ve vzdělávání, Zelená kniha Vzdělávání, odborná příprava, výzkum: překážky nadnárodní mobility	•	•
Memoranda EU:		
3. Memorandum Odborné vzdělávání v Evropském společenství, výzvy a perspektivy	•	
4. Memorandum o vysokém školství v Evropském společenství a Memorandum o otevřeném a dálkovém vzdělávání v Evropském společenství	•	•
5. Akční plán Učení v informační společnosti	•	•
6. Jednotný akční plán „eEurope“	•	•
7. Vzdělávání a odborná příprava 2010	•	•
8. Akční plán na podporu jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti pro období 2004-2006		•
9. Nový rámec Strategie pro Multilingvismus		•
10. Evropský rok jazyků		•
11. Evropský den jazyků		•
12. Veletrh Expolanguages		•

Výklad tabulky č.19:

Do dokumentů řadím i významné každoroční události související s jazykovým vzděláváním (10. - 12. bod). Dokumenty zmíněné v 8. a 9. bodu patří vzhledem k názvu také do oblasti CJ témat. Body 4. – 7. zahrnují stejně jako 2. bod dokumenty vlastní oběma vzdělávacím rovinám. 1. skupina dokumentů a 3. dokument řeší otázky odborného vzdělávání, konkurenceschopnosti a zaměstnanosti, které jsou vlastní SVP tématům.

Druhá hypotéza v rámci prvního kritéria zní následovně:

2.H: **Témata EVP OSN jsou v rámci jednotlivých vzdělávacích projektů orientována více na společenskovední témata (SVP témata) než na oblast jazykové diverzity a podporu mateřského jazyka (JAZ téma).**

Analýza témat bude v případě druhé hypotézy probíhat stejným způsobem.

Tabulka č.20: EVP: OSN - programy

EVP: OSN - programy	SVP téma	JAZ téma
1. Rozvojové Cíle Milénia (MDGs)	●	●
2. Vzdělávání pro 21. století: <i>Učit se poznávat, konat, být a žít společně.</i>	●	●
3. Dekáda UNESCO pro vzdělávání k udržitelnému rozvoji	●	●
4. Vzdělání pro Všechny (EFA)	●	●
5. Projekt Přidružených škol UNESCO	●	
6. Program Babel		●
7. Projekt Informace pro všechny (IFAP)	●	●
8. Dekádu pro gramotnost		●
9. Iniciativa pro zplnomocnění gramotností (dále LIFE)		●

Výklad tabulky č. 20:

Kromě 5., 6., 8. a 9. položky jsou všechny programy zaměřeny na témata SVP i JAZ. Projekt Přidružených škol UNESCO (5.) vyvíjí projekty na téma ochrany lidských práv a demokracie, kulturního a přírodního dědictví a ochrany životního prostředí. Programy 6., 8. a 9. jsou zaměřeny na podporu gramotnosti a mateřského jazyka. Projekt Informace pro všechny propaguje konkrétně jazykovou a počítačovou gramotnost a ochranu informací, proto ho řadím do obou tématických oblastí.

Tabulka č.21: EVP: OSN - instituce

EVP: OSN - instituce	SVP téma	JAZ téma
1. Generální konference, Výkonná Rada a Sekretariát v čele s Generálním Ředitelem	●	●
2. Síť technického a odborného vzdělání (UNEVOC)	●	
3. UNESCO Chairs – UNITWIN Networks (Síť pro spolupráci univerzit)	●	●
4. Mezinárodní úřad pro vzdělávání (IBE)	●	●
5. Světová rada společností pro komparativní pedagogiku (WCCES)	●	●
6. UNICEF (Dětský fond OSN)	●	
7. Úřad Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky (UNHCR)	●	
8. Institut pro výchovu a výzkum UNESCO (UNITAR).	●	●
9. Informační síť pro kulturní a jazykovou diverzitu ve vzdělávání UNESCO	●	●
10. Univerzita OSN (UNU)	●	●

Výklad tabulky č.21:

2., 6. a 7. instituce je svým zaměřením blíže SVP tématům. Ostatní instituce zahrnují obě tématické oblasti. Vrcholné orgány UNESCO řídí projekty na podporu vzdělávání, ale i ostatních oblastí. Jazyková politika OSN spočívá zejména v propagaci výuky mateřského jazyka a jazykové diverzity. Činnost UNICEF a UNHCR je velmi blízko jazykové politice, ale nejedná se o primární zájem těchto institucí.

Tabulka č.22: EVP: OSN - dokumenty

EVP: OSN - dokumenty	SVP téma	JAZ téma
1. Střednědobá strategie rozvoje UNESCO (2008-2013)	●	●
2. Strategie a Plán Akce pro období 2004-2009 Vzdělávání pro 21. století	●	●
3. Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008-2015)	●	●
4. Zpráva Užívání mateřského jazyka ve vzdělávání z roku 1953		●
5. Směrnice jazyka a vzdělávání pro 21. století		●
6. Dokument Vzdělávání v mnohojazyčném světě		●
7. Mezinárodní den mateřského jazyka		●
8. UNESCO Atlas světových jazyků v ohrožení zániku		●
9. Světový akční týden	●	●

Výklad tabulky č. 22:

Střednědobá strategie rozvoje UNESCO (2008-2013) mj. zahrnuje splnění cílů EFA, a proto jí stejně jako 2., 3. a 9. položku řadím do obou tématických skupin (EFA podporuje podmínky pro vzdělávání a výchovu v obecné rovině, gramotnost atd.). Světový akční týden (9.) každoročně připomíná členským státům OSN problematiku cílů EFA. Dokumenty 4-8 jsou vzhledem k názvu vlastní jazykové oblasti.

6.2.1.2 Přístup EVP ke klíčovým kompetencím

Druhé kritérium zkoumá přístup EVP ke klíčovým kompetencím. Komparativní analýza bude opět provedena na základě analýzy zaměření témat EVP. Výstupem této části KA jsou výuková témata vhodná k rozvoji klíčových kompetencí (2. Výstup EVP-T).

Pro kvalitní provedení komparativní analýzy je v tomto případě nutné jasně vymežit **klíčové kompetence**. Na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií by mělo podle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (RVP G) docházet k rozvoji stejných kompetencí jako v rámci základního vzdělávání. Pouze 6. kompetence v RVP G není nazvaná pracovní, ale „kompetencí k podnikavosti“. Na úrovni **základního vzdělávání** je rozvíjeno následujících *6 klíčových kompetencí*:

1. *Kompetence k učení*
2. *Kompetence k řešení problémů*
3. *Kompetence komunikativní*
4. *Kompetence sociální a personální*
5. *Kompetence občanské*
6. *Kompetence pracovní*

V rámci 2. kritéria budu pracovat s kompetencemi pro základní vzdělávání. Pro účely této části KA budu uvažovat jen **element evropských vzdělávacích programů – element EVP** (viz. předchozí kap.). Následující tabulka konkretizuje přístup EVP ke klíčovým kompetencím.

Tabulka č.23: Realizace KA v rámci 2. kritéria – Přístup EVP ke klíčovým kompetencím (KK)

Přístup EVP ke KK:	Stručný název pro přístup EVP ke KK:
1. EVP se netýká rozvoje ani jedné KK.	„NETÝKÁ SE KK“
2. EVP se týká rozvoje minimálně jedné KK, ale záměrně jí nerozvíjí.	„TÝKÁ SE KK“
3. EVP záměrně rozvíjí minimálně jednu KK a je tedy přímo zaměřen na rozvoj KK.	„ROZVÍJÍ KK“

Stejně jako v předchozí kapitole, i zde je využito grafického znázornění vztahů příslušných konkrétní hypotéze formou tabulek. 3. hypotéza zní následovně:

3.H: EVP EU jsou ve většině přímo zaměřeny na rozvoj klíčových kompetencí.

Tabulka č.24: Přístup EVP: EU ke klíčovým kompetencím

EVP: EU - programy	„NETÝKÁ SE KK“	„TÝKÁ SE KK“	„ROZVÍJÍ KK“
Komunitární program EU pro celoživotní vzdělávání:			
1. 6 základních programů (NAEP)			●
2. Euroguidance		●	
3. Erasmus Mundus			●
4. Tempus			●
5. FM EHP/Norska – Fond pro podporu spolupráce škol			●
6. Program pro kooperaci s industrializovanými státy			●
Ostatní komunitární programy EU:*			
7. Evropa pro občany		●	
8. 7. rámcový program pro vývoj a výzkum		●	
9. Mládež v akci			●
10. Vzdělávací programy MŠMT ČR		●	

Výklad tabulky č.24:

Informační síť Euroguidance vzhledem ke svému poslání, které již bylo uvedeno v předchozím kritériu, KK záměrně nerozvíjí. Vzhledem k tomu, že se díky této síti učí občané EU vyhledávat potřebné informace ke konkrétnímu EVP a řešit organizační záležitosti spojené s účastí v daném programu, dochází však v jisté míře k rozvoji *kompetence k řešení problémů a kompetence pracovní*. Zájemce o účast v EVP si vzhledem ke své národní příslušnosti v tomto případě uvědomuje svou evropskou a občanskou identitu. V tomto smyslu by se dalo hovořit o možném rozvoji *občanské kompetence*.

Komunitární programy Evropa pro občany a 7.rámcový program pro vývoj a výzkum sdružují především občany zaměstnané ve vzdělávacích, výzkumných a jiných institucích, kteří tvoří své vlastní projekty a materiály.

* Komunitárních programů EU je celkem 10. Pro komparativní analýzu jsem vybrala pouze programy, které přímo souvisí se vzděláváním.

Tyto programy nejsou přímo zaměřeny na rozvoj KK, ale dalo by se zde hovořit o jistém potenciálu k rozvoji *kompetence pracovní a kompetence k řešení problémů*. Program Evropa pro občany přibližuje problematiku EU, proto v jistém smyslu nepřímo rozvíjí i *občanskou kompetenci*.

Vzdělávací programy MŠMT jsou součástí evropské vzdělávací politiky, které podporují zejména vzdělávání v rozvojových zemích. Tyto programy jsou řízeny a realizovány MŠMT ČR. Jejich charakter tedy neumožňuje přímou účast jednotlivých občanů ČR, resp. EU. Dochází zde k podpoře vzdělávání a výchovy ve příslušných oblastech, což nepřímo umožňuje rozvoj KK v rámci přesně vymezených cílových skupin účastníků.

Zbylé EVP vytváří příležitosti pro záměrný rozvoj KK dětí, mládeže i dospělých na základě realizovaných mezinárodních mobilit a projektů. Účastníci se zde učí *komunikovat* s příslušníky různých národností, rozvíjí tedy své *sociální i jazykové kompetence*. Současně si uvědomují svou *občanskou identitu*, rozvíjí svůj *učební styl a učí se řešit problémy*. Účast v projektech podporuje i zodpovědný a čestný přístup k práci, dochází zde tedy i k rozvoji *pracovní kompetence*.

Při analýze 4. hypotézy budu postupovat stejně jako u 3. hypotézy. Čtvrtá hypotéza je definována takto:

4.H: EVP OSN nejsou vzhledem k zaměření organizace ve většině přímo zaměřeny na rozvoj klíčových kompetencí, ale většina konkrétních projektů jejich rozvoj umožňuje.

Tabulka č.25: Přístup EVP: OSN ke klíčovým kompetencím

EVP: OSN - programy	„NETÝKÁ SE KK“	„TÝKÁ SE KK“	„ROZVÍJÍ KK“
1. Rozvojové Cíle Milénia (MDGs)		●	
2. Vzdělávání pro 21. století: <i>Učit se poznávat, konat, být a žít společně.</i>			●
3. Dekáda UNESCO pro vzdělávání k udržitelnému rozvoji		●	
4. Vzdělání pro Všechny (EFA)		●	
5. Projekt Přidružených škol UNESCO		●	
6. Program Babel	●		
7. Projekt Informace pro všechny (IFAP)	●		
8. Dekádu pro gramotnost		●	
9. Iniciativa pro zplnomocnění gramotností (dále LIFE)		●	

Výklad tabulky č.25:

Programy uvedené v položkách 1, 3 a 4 jsou velmi široce zaměřené. Rozvojové Cíle Milénia (MDGs) a Dekáda UNESCO pro vzdělávání k udržitelnému rozvoji zahrnují cíle programu EFA (4.), který je zaměřen na podporu příležitostí pro elementární vzdělávání a podporu gramotnosti. Naplnění cílů EFA u účastníků programů v rozvojových oblastech u nich potom v některých případech vede k rozvoji KK. Tyto tři programy tedy nejsou na KK přímo zacíleny, ale jejich rozvoj umožňují.

Program Vzdělávání pro 21. století: *Učit se poznávat, konat, být a žít společně* přímo podporuje rozvoj KK. Podle předmětu a cílů programu se jedná zejména o kompetence k učení, komunikativní, sociální a personální a občanskou. Nepřímo však dochází v jisté míře k rozvoji všech KK.

Projekt Přidružených škol UNESCO umožňuje účastníkům blíže se seznámit s tématy jako ochrana lidských práv a demokracie, kulturní a přírodní dědictví nebo ochrana životního prostředí. V rámci řešení projektů se žáci učí *komunikovat, řešit problémy* a díky mezinárodní spolupráci si uvědomují specifika svého *občanství*. Nepřímo jsou dále rozvíjeny i další KK, ale k jejich rozvoji nedochází záměrně.

U Programu Babel a Projektu Informace pro všechny dochází k podobné situaci jako u EVP MŠMT. Tyto programy podporují gramotnost a přístup k informacím v mateřském jazyce, ale neumožňují přímou účast jednotlivců. Jedná se o projekty, které připomínají svým charakterem projekt Euroguidance EU, postrádají však jeho již zmíněnou praktickou rovinu. Projekty jinými slovy mj. zprostředkovávají formulaci dokumentů v mateřském jazyce, ale v jejich rámci nefunguje on-line portál.

Dekáda pro gramotnost a její realizační program Iniciativa pro zplnomocnění gramotností (dále LIFE) vzhledem ke svému hlavnímu záměru nepřímo podporují rozvoj *kompetence k učení a kompetence komunikační*. Ani zde se ale nejedná o záměrný cíl.

6.2.2 Problémový okruh B: Metodická rovina EVP

6.2.2.1 Obsahová Souvislost EVP s tématy a metodami OSV

Problémový okruh B, tedy tématická rovina EVP, zahrnuje 3. a 4. kritérium. Předmětem této kapitoly je třetí kritérium zkoumající Obsahovou Souvislost EVP s tématy a metodami OSV. Na základě analýzy konkrétních příkladů témat EVP v souvislosti s tématy OSV budou vymezeny témata EVP, které lze plnohodnotně zprostředkovat metodami OSV. Výstupem 3. kritéria jsou konkrétní témata EVP vhodná pro implementaci do výuky metodami OSV (3. Výstup EVP-M).

Pro získání dat relevantních pro metodickou rovinu výuky je třeba **kontext EVP** (viz. programy, instituce a dokumenty EVP v předchozích dvou kap.) **transformovat do formy konkrétních příkladů témat EVP. Tyto konkrétní příklady budou formulovány tak, aby odpovídaly výukovým tématům.** K tomuto účelu slouží následující dvě tabulky.

Tabulka č.26: Transformace EVP:EU do konkrétních výukových témat

EVP: EU - programy	Výuková témata EVP: EU
1) Komunitární program EU pro celoživotní vzdělávání:	
1.1 6 základních programů (NAEP)	<i>celoživotní vzdělávání, odborné a jazykové vzdělávání, mezikulturní dialog, tvorba projektů, týmová spolupráce, problematika EU, klíčové kompetence</i>
1.2 Euroguidance	<i>vyhledávání potřebných informací a hledání souvislostí mezi nimi, kritický přístup k informacím</i>
1.3 Erasmus Mundus	<i>problematika třetích zemí, vysokoškolská mobilita</i>
1.4 Tempus	<i>problematika třetích zemí, vysokoškolská mobilita</i>
1.5 FM EHP/Norska – Fond pro podporu spolupráce škol	<i>spolupráce škol, mezikulturní dialog, tvorba projektů, týmová spolupráce, problematika EU</i>
1.6 Program pro kooperaci s industrializovanými státy	<i>vysoké školy a odborné vzdělávání, mezikulturní dialog</i>
2) Ostatní komunitární programy EU:	
2.1 Evropa pro občany	<i>problematika EU, občanství, tvorba projektů</i>
2.2 7. rámcový program pro vývoj a výzkum	<i>výzkumné projekty, role výzkumu ve vzdělávání, tvorba odborných materiálů</i>
2.3 Mládež v akci	<i>studentské výměny, dobrovolnictví, volnočasové aktivity, studentské mobility a tvorba projektů</i>
3) Vzdělávací programy MŠMT ČR	
3 Vzdělávací programy MŠMT ČR	<i>problematika třetích zemí</i>

Tabulka č.27: Transformace EVP: OSN do konkrétních výukových témat

EVP: OSN - programy	Výuková témata EVP: OSN
1. Rozvojové Cíle Milénia (MDGs)	<i>chudoba, všeobecné vzdělávání, genderová problematika, výchova ke zdraví(u dětí a v mateřství), prevence HIV/AIDS, udržitelnost životního prostředí, mezinárodní spolupráce</i>
2. Vzdělávání pro 21. století :Učit se poznávat, konat, být a žít společně.	<i>výchova a vzdělávání, klíčové kompetence, všeobecné vzdělávání, celoživotní vzdělávání</i>
3. Dekáda UNESCO pro vzdělávání k udržitelnému rozvoji	<i>výchova a vzdělávání, udržitelný rozvoj</i>
4. Vzdělání pro Všechny (EFA)	<i>rovné příležitosti ke vzdělávání, chudoba, výchova ke zdraví, vzdělávání učitelů, jazyková gramotnost</i>
5. Projekt Přidružených škol UNESCO	<i>ochrana lidských práv a demokracie, kulturní a přírodní dědictví, ochrana životního prostředí</i>
6. program Babel	<i>jazyková diverzita, úloha mateřského jazyka, dostupnost informací v mateřském jazyce</i>
7. projekt Informace pro všechny (IFAP)	<i>dostupnost informací v mateřském jazyce, jazyková a počítačová gramotnost, ochrana informací</i>
8. Dekádu pro gramotnost	<i>jazyková gramotnost</i>
9. Iniciativa pro zplnomocnění gramotností (dále LIFE)	<i>jazyková gramotnost</i>

Tabulka č. 26 čítá celkem 21 výukových témat EVP:EU. V tabulce č. 27 se objevuje celkem 22 výukových témat EVP:OSN. Některá výuková témata EVP jsou v tabulkách 26 a 27 uvedeny víckrát. Témata, která se v tabulce objevují poprvé jsou vyištěna tučně.

Pro komparaci témat EVP v souvislosti s kontextem OSV je nejdříve nutné samostatně vymezit **témata OSV**. Následující tabulka vymezuje tématické okruhy průřezového tématu OSV v rámci RVP ZV.

Tabulka č.28: Průřezové téma OSV v RVP Z

Označení pro skupinu témat OSV	Téma OSV
1. Osobnostní rozvoj	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rozvoj schopností poznávání ▪ Sebepoznání a sebepojetí ▪ Seberegulace a sebeorganizace ▪ Psychohygienu ▪ Kreativita
2. Sociální rozvoj	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poznávání lidí ▪ Mezilidské vztahy ▪ Komunikace ▪ Kooperace a kompetice
3. Morální rozvoj	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Řešení problémů a rozhodovací dovednosti ▪ Hodnoty, postoje, praktická etika

Pátá hypotéza je vymezena následovně:

5.H: Témata EVP EU nemají ve většině obsahovou souvislost s tématy OSV, ale metodami OSV je lze plnohodnotně zprostředkovat.

Uvedenou **obsahovou souvislostí** míním vzájemný vztah obou typů témat umožňující jejich obsahové propojení v rámci jednoho výukového celku. Témata tedy nemusí být shodně vymezena. Svou myšlenku uvedu na konkrétním **příkladu**: Jazykové vzdělávání (*výukové téma EVP*) lze ve výuce propojit s rozvojem schopností poznávání (*téma OSV*). Jazykové vzdělávání, tedy vzdělávání v oblasti cizího nebo mateřského jazyka, pomáhá rozvíjet poznávací schopnosti žáka. Tento vztah lze ve výuce efektivně využít. Na mysli zde mám zejména praktické činnosti iniciující situace, které umožňují uvědomit si tento vztah. Vzhledem k omezenému rozsahu práce však nelze vyložit vztahy uvedené v tabulkách pomocí takovýchto konkrétních případů.

Komparativní analýzu opět pro přehlednost provedu formou tabulek. V levém sloupci jsou vždy konkrétní příklady „výukových témat“ EVP. Záměrně používám uvozovky, protože se vždy nejedná o tradiční výuková témata. Na pravé straně se nachází **témata OSV, která mají obsahovou souvislost s příslušnými příklady výukových témat EVP**. Následující tabulka znázorňuje vztahy mezi obsahovou rovinou témat EVP:EU a tématy OSV.

Tabulka č.29: Obsahová souvislost výukových témat EVP: EU s tématy OSV

Výuková témata EVP: EU	Témata OSV:
<i>celoživotní vzdělávání, odborné vzdělávání, klíčové kompetence, vyhledávání potřebných informací a hledání souvislostí mezi nimi, kritický přístup k informacím, tvorba projektů, role výzkumu ve vzdělávání</i>	Rozvoj schopností poznávání, Řešení problémů a rozhodovací dovednosti
<i>jazykové vzdělávání</i>	Rozvoj schopností poznávání
<i>volnočasové aktivity</i>	Psychohygienu, Kreativita, Mezilidské vztahy
<i>mezikulturní dialog, týmová spolupráce</i>	Hodnoty, postoje, praktická etika, Mezilidské vztahy, Komunikace
<i>problematika třetích zemí, dobrovolnictví, problematika EU, občanství</i>	Hodnoty, postoje, praktická etika

V tabulce č. 29 je uvedeno celkem 15 výukových témat EVP:EU.

Šestá hypotéza zní následovně:

6.H: Témata EVP OSN nemají ve většině obsahovou souvislost s tématy OSV, ale metodami OSV je lze plnohodnotně zprostředkovat.

Analýza témat bude v případě druhé hypotézy probíhat stejným způsobem. Následující tabulka znázorňuje vztahy mezi obsahovou rovinou témat EVP:OSN a tématy OSV.

Tabulka č.30: Obsahová souvislost výukových témat EVP: OSN s tématy OSV

Výuková témata EVP: OSN	Témata OSV:
<i>chudoba</i>	Sebepoznání a sebepojetí Seberegulace a sebeorganizace Hodnoty, postoje, praktická etika
<i>všeobecné vzdělávání, klíčové kompetence, celoživotní vzdělávání</i>	Rozvoj schopností poznávání, Řešení problémů a rozhodovací dovednosti
<i>jazyková a počítačová gramotnost</i>	Rozvoj schopností poznávání,
<i>úloha mateřského jazyka</i>	Mezilidské vztahy, Komunikace
<i>výchova ke zdraví</i>	Psychohygienu
<i>genderová problematika, jazyková diverzita, dostupnost informací v mateřském jazyce, mezinárodní spolupráce, rovné příležitosti ke vzdělávání</i>	Hodnoty, postoje, praktická etika, Mezilidské vztahy, Komunikace
<i>ochrana lidských práv a demokracie, ochrana informací, kulturní a přírodní dědictví</i>	Hodnoty, postoje, praktická etika

Tabulka č. 30 čítá celkem 16 výukových témat EVP: OSN.

Hypotézy 5 a 6 implikují skutečnost, že metody OSV umožňují plnohodnotně zprostředkovat témata EVP. Budu se tedy zabývat implementací témat EVP a OSV do výuky (dojde k jejich integraci) a dále jejich zprostředkování metodami OSV. Míra efektivity tohoto zprostředkování samozřejmě ve velké míře závisí na vyučujícím.

Při formulaci implementace témat EVP a OSV do výuky jsem se inspirovala Valentovým pojetím integrace OSV do výuky (viz. kap. 5.4):

Témata EVP a OSV lze do výuky implementovat následovně:

1. Začleněním témat OSV a EVP do vyučovaného předmětu.
2. Práci s tématy OSV a EVP v samostatných časových blocích.

V obou případech se díky skutečnosti, že OSV je jedním z průřezových témat, jedná o realizaci tematických obsahů ve shodě s RVP ZV. V rámci realizace **výuky, která integruje témata EVP do témat OSV**, je vhodné využívat metody OSV. Následující tabulka zobrazuje metody v kontextu OSV.

Tabulka č.31: Metody v kontextu OSV

Metody v kontextu OSV:	Příklady metod:
Metodická základna OSV	<i>kooperativní vyučování, hraní rolí, brainstorming, myšlenková mapa, reflexe, aktivní naslouchání, asertivní komunikace</i>
Metody OSV	<i>dramatická výchova, sociálně psychologický výcvik, zážitková pedagogika, Čtením a psaním ke kritickému myšlení, kooperativní vyučování</i>

Vzhledem k obsahovým souvislostem mezi výukovými tématy EVP a tématy OSV lze oba celky integrovat, což podpoří efektivitu jejich zprostředkování metodami OSV. Jestliže by se tyto obsahové souvislosti neprokázaly, výuková témata EVP by sice bylo možné metodami OSV žákům přiblížit, ale chybělo by zde významné propojení s tématy OSV.

6.2.2.2 Aplikovatelnost stupnice ISCED a Evropského jazykového portfolia metodou CLIL

Čtvrté kritérium se týká aplikovatelnosti stupnice ISCED a Evropského jazykového portfolia metodou CLIL. Tyto dva nástroje jsem vyhodnotila pro dané hypotézy jako nejvhodnější.

Ověření 7. a 8. hypotézy stejně jako u předchozího kritéria přispěje k získání výstupu (4. Výstup EVP-M) potřebného k inspiraci metodické roviny výuky. V tomto případě se konkrétně jedná o využití zmíněných nástrojů současně s metodou CLIL, která integruje obsahy dvou výukových předmětů (cizího jazyka a společenskovedního předmětu). Postupem k získání posledního výstupu komparativní analýzy je analýza nástrojů.

Pro ověření hypotéz 7 a 8 je třeba ověřit následující předpoklad:

„Nástroj lze efektivně využít pro výuku metodou CLIL.“ Aby byl tento předpoklad pravdivý, musí mít nástroj v rovině výuky všechny tři následující vlivy:

Tabulka č.32: Efektivita využití nástroje ve výuce metodou CLIL

Pojmenování vlivu nástroje:	Vliv nástroje:
<i>1. Informativní:</i>	Nástroj podává důležité informace z oblasti evropské vzdělávací politiky.
<i>2. Integrativní:</i>	Nástroj podporuje integraci výukových obsahů cizího jazyka a společenskovedního předmětu.
<i>3. Formativní:</i>	Využití nástroje ve výuce podporuje osobnostní rozvoj žáka* a jeho kompetenci k učení, kompetenci pracovní a komunikativní.

Rozvoj komunikativní kompetence v rovině cizího jazyka je zde vzhledem k využití metody CLIL téměř samozřejmý. Komunikativní kompetenci minimálně schopnost plnohodnotně se účastnit výukových situací umožňujících sociální interakce.

* **Osobnostním rozvojem** míním již uvedená témata OSV: Rozvoj schopností poznávání, Sebepoznání a sebepojetí, Seberegulace a sebeorganizace, Psychohygienu, Kreativitu.

Sedmá hypotéza je definována takto:

7.H Evropské jazykové portfolio lze efektivně využít pro integrovanou výuku cizího jazyka a společenskovědního předmětu metodou CLIL.

Evropské jazykové portfolio se skládá z:

1. **Jazykového pasu**
2. **Jazykového životopisu**
3. **Osobního souboru dokumentů a prací**

V *jazykovém pasu* jsou zaznamenány údaje o studovaných jazycích, délce studia a výsledcích studia. Při vyplňování jazykového pasu žák u konkrétních dovedností (čtení, poslech apod.) zaškrtně svou úroveň, která je vymezená CEFR (Společný evropský referenční rámec pro jazyky). Žák tedy může např. v Německém jazyce ve čtení dosáhnout úrovně B1, ale v mluvené produkci A2. Jeho úroveň čtení je tedy vyšší než úroveň mluveného projevu. *Jazykový životopis* slouží podrobnější specifikaci jazykových dovedností žáka v daných situacích a oblastech. Může se jednat o intenzivnější zaměření na oblíbená jazyková témata či znalosti z oblasti reálií. Životopis také umožňuje konkretizovat situace, ve kterých je žák schopen efektivně reagovat v daném cizím jazyce. *Soubor dokumentů a prací* slouží ke shromažďování relevantních dokumentů a materiálů.

Následující tabulka shrnuje výsledky analýzy efektivity využití Evropského jazykového portfolia ve výuce metodou CLIL.

Tabulka č.33: Efektivita využití Evropského jazykového portfolia ve výuce metodou CLIL

Pojmenování vlivu nástroje:	Reálný vliv nástroje:
1. <i>Informativní:</i>	●
2. <i>Integrativní:</i>	●
3. <i>Formativní:</i>	●

Výklad tabulky č. 33:

1. Evropské jazykové portfolio má v rovině výuky informativní vliv: Evropské jazykové portfolio lze uchopit jako tradiční výukové téma a přiblížit tak žákům jeho znění, funkci a využití. Je také vhodné žáky informovat o zdrojích, kde se o tématu mohou dozvědět více.

2. Evropské jazykové portfolio má v rovině výuky integrativní vliv: V rámci výuky společenskovědního předmětu lze portfolio uvést nejen v rámci témat jako vzdělávání, výchova apod., ale také mezikulturního dialogu, významu jazykového vzdělávání nebo kvalifikací a jazykových zkoušek. Ve výuce cizího jazyka lze navíc téma uchopit ryze prakticky. Žáci mohou diskutovat o svých dosažených dovednostech a kvalifikacích, plánech apod. Dále si mohou sestavit své vlastní portfolio a seznámit se s potřebnými informacemi v daném jazyce (více viz. kap. 4.1.).

3. Evropské jazykové portfolio má v rovině výuky formativní vliv: Vzhledem k již uvedenému možnému praktickému využití portfolia si žáci mohou přirozeným způsobem uvědomit význam jazykového vzdělávání. S tématem portfolia velmi úzce souvisí téma Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (CEFR) a jazykových zkoušek, které implikuje potřebnost jisté úrovně komunikační a pracovní kompetence.

Žáci jsou informováni o uplatnitelnosti jazykových kvalifikací v pracovní sféře a dozví se tak o možnostech, které jim přináší schopnost komunikovat v daném jazyce. Učí se tedy zodpovědnému přístupu k profesní přípravě. V průběhu výukových aktivit souvisejících s tématem portfolia žáci rozvíjí kompetenci k učení a zvnitřňují si motivaci učit se cizí jazyk. Díky interaktivním činnostem, které se u aplikace tématu portfolia nabízí, žáci zlepšují své poznávací schopnosti, učí se seberegulaci a sebeorganizaci a formují své sebepojetí. Studium jazyků předpokládá jistou míru disciplíny, tedy seberegulace a sebeorganizace. Díky tématu souvisejícímu s cizími jazyky si možná někteří žáci uvědomí, že rádi komunikují, pracují ve skupinách či naopak – poznávají tedy sami sebe. V tomto případě se tedy pohybujeme **nejen v rovině informativní, ale i v rovině formativní**. Téma přímo implikuje praktické činnosti vlastní poslání portfolia. Žáci si např. mohou vyzkoušet pracovní pohovor v cizím jazyce, při kterém využijí své portfolio. Tímto způsobem transformují téma do situace z každodenního života i jsou zde sami aktéry získávajícími nové zkušenosti.

Osmá hypotéza je definována takto:

8.H: Stupnici ISCED lze efektivně využít pro integrovanou výuku cizího jazyka a společenskovedního předmětu metodou CLIL.

Jak již bylo v práci uvedeno, **Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání (ISCED)** byla roku 1997 přijata UNESCO. Stupnice vymezuje stupně formálního vzdělávání a podporuje tak tvorbu mezinárodních profilů absolventů škol, kvalifikací a kurikula. Znění stupnice ISCED připomíná tabulka č.9.

Tabulka č.9: Úrovně ISCED (viz. kap. 4.2)

Úroveň ISCED	Název úrovně ISCED
0	<i>preprimární vzdělávání</i>
1	<i>primární vzdělávání</i>
2	<i>nižší sekundární vzdělávání</i>
3	<i>vyšší sekundární vzdělávání</i>
4	<i>postsekundární vzdělávání</i>
5	<i>1. stupeň terciálního vzdělávání</i>
6	<i>2. stupeň terciálního vzdělávání</i>

Následující tabulka shrnuje výsledky analýzy efektivity využití stupnice ISCED ve výuce metodou CLIL.

Tabulka č.34: Efektivita využití stupnice ISCED ve výuce metodou CLIL

Pojmenování vlivu nástroje:	Reálný vliv nástroje:
1. <i>Informativní:</i>	●
2. <i>Integrativní:</i>	●
3. <i>Formativní:</i>	

Výklad tabulky č.34:

1. **Stupnice ISCED má v rovině výuky informativní vliv:** Se stupnicí lze pracovat stejně jako s každým jiným výukovým tématem. Ať už učitel zvolí pro výuku tohoto tématu jakoukoliv metodu, žáci budou mít možnost dozvědět se více o funkci, znění a možném využití stupnice.
2. **Stupnice ISCED má v rovině výuky integrativní vliv:** V rámci výuky společenskovedního předmětu lze stupnici integrovat do témat, která souvisí se vzděláváním, výchovou a školstvím. V případě cizího jazyka se jeví aplikace tématu jako složitější. Stupnici ISCED lze však do výuky integrovat např. jako téma obsažené ve výukovém textu zacíleného pro rozvoj slovní zásoby nebo jako konverzační téma. Žáci mohou např. diskutovat o tom, jaké jazyky se budou učit v konkrétních stupních vzdělávání, jak v nich budou pokročili a na jaké jazykové zkoušky se budou moci připravit.
3. **Stupnice ISCED nemá v rovině výuky formativní vliv:** Téma stupnice ISCED lze formou interaktivních výukových metod přiblížit reálnému životu a tedy ho jistou formou zatraktivnit. Žáci mohou např. diskutovat o významu absolvování jednotlivých stupňů vzdělávání či vyhledávat informace o konkrétních typech škol. Mohou si tedy uvědomit nové souvislosti a do jisté míry změnit svůj postoj k diskutovaným otázkám, ale v těchto případech se stále ve větší míře pohybujeme v **informativní rovině**. Téma stupnice ISCED není vhodné pro realizaci interaktivních metod. *Jinými slovy, téma je příliš široké a vzdálené reálným výukovým činnostem a neimplikuje konkrétní aktivity.*

6.3 Formulace a interpretace výsledků komparativní analýzy

Před samotným formulováním výsledků KA je třeba uvést skutečnost důležitou pro zpracování informací z předchozích čtyř kapitol.

V tabulkách č. 17, 18, 19, 21 a 24 je v některých případech v jednom řádku citováno více konkrétních příkladů programů, institucí a dokumentů EVP. V těchto situacích je daná skupina v rámci jednoho řádku pro jednodušší zpracování uvažována jako jeden celek. V případě 3. kritéria však v rámci vymezení a řazení jednotlivých výukových témat EVP tento postup uplatněn není. V tabulkách č. 26, 27, 29 a 30 každé uvedené téma považováno za samostatný celek. Jednotlivá výuková témata EVP jsou oddělena čárkou.

1. KRITÉRIUM

1.H: Témata EVP EU jsou v rámci jednotlivých vzdělávacích projektů orientována více na oblast cizích jazyků (CJ témata) než na společenskovední témata (SVP témata).

Vyhodnocení tabulky č.17: EVP:EU – programy (viz. kap. 6.2.1.1)

Analyzovaná kategorie	Počet prvků v kategorii
Počet programů celkem:	10
Počet výskytu SVP témat :	0
Počet výskytu CJ témat :	7
Počet paralelního výskytu SVP témat a CJ témat :	6

Vyhodnocení tabulky č.18: EVP: EU – instituce (viz. kap. 6.2.1.1)

Analyzovaná kategorie	Počet prvků v kategorii
Počet institucí celkem:	12
Počet výskytu SVP témat :	9
Počet výskytu CJ témat :	11
Počet paralelního výskytu SVP témat a CJ témat :	8

Vyhodnocení tabulky č.19: EVP: EU – dokumenty (viz. kap. 6.2.1.1)

Analyzovaná kategorie	Počet prvků v kategorii
Počet dokumentů celkem:	12
Počet výskytu SVP témat :	7
Počet výskytu CJ témat :	10
Počet paralelního výskytu SVP témat a CJ témat :	5

V rámci elementu programů EVP: EU početně převládají společenskovední témata. V rámci elementů institucí a dokumentů početně převládají témata zaměřená na oblast cizích jazyků.

Závěr 1. : Hypotéza č. 1 se potvrdila.

2.H: Témata EVP OSN jsou v rámci jednotlivých vzdělávacích projektů orientována více na společenskovední témata (SVP témata) než na oblast jazykové diverzity a podporu mateřského jazyka (JAZ téma).

Vyhodnocení tabulky č.20: EVP: OSN – programy (viz. kap. 6.2.1.1)

Analyzovaná kategorie	Počet prvků v kategorii
Počet programů celkem:	9
Počet výskytu SVP témat :	6
Počet výskytu CJ témat :	8
Počet paralelního výskytu SVP témat a CJ témat :	5

Vyhodnocení tabulky č.21: EVP: OSN - instituce (viz. kap. 6.2.1.1)

Analyzovaná kategorie	Počet prvků v kategorii
Počet institucí celkem:	10
Počet výskytu SVP témat :	10
Počet výskytu CJ témat :	7
Počet paralelního výskytu SVP témat a CJ témat :	7

Vyhodnocení tabulky č.22: EVP: OSN – dokumenty (viz. kap. 6.2.1.1)

Analyzovaná kategorie	Počet prvků v kategorii
Počet dokumentů celkem:	9
Počet výskytu SVP témat :	4
Počet výskytu CJ témat :	9
Počet paralelního výskytu SVP témat a CJ témat :	4

V rámci elementu programů a dokumentů EVP: OSN početně převládají témata zaměřená na oblast cizích jazyků. V rámci elementu institucí početně převládají společenskovední témata.

Závěr 2. : Hypotéza č. 2 se nepotvrdila.

2. KRITÉRIUM

3.H: EVP EU jsou ve většině přímo zaměřeny na rozvoj klíčových kompetencí.

Vyhodnocení tabulky č.24: Přístup EVP: EU ke klíčovým kompetencím (viz. kap. 6.2.1.2)

Analyzovaná kategorie	Počet prvků v kategorii
Počet programů celkem:	10
Počet programů, které se „NETÝKAJÍ KK“ :	0
Počet programů, které se „TÝKAJÍ KK“ :	4
Počet programů, které „ROZVÍJÍ KK“:	6

Z počtu 10 programů KK přímo rozvíjí 6 programů, tedy nadpoloviční většina.

Závěr 3. : Hypotéza č. 3 se potvrdila.

4.H: EVP OSN nejsou vzhledem k zaměření organizace ve většině přímo zaměřeny na rozvoj klíčových kompetencí, ale většina konkrétních projektů jejich rozvoj umožňuje.

Vyhodnocení tabulky č.25: Přístup EVP: OSN ke klíčovým kompetencím (viz. kap. 6.2.1.2)

Analyzovaná kategorie	Počet prvků v kategorii
Počet programů celkem:	9
Počet programů, které se „NETÝKAJÍ KK“ :	2
Počet programů, které se „TÝKAJÍ KK“ :	6
Počet programů, které „ROZVÍJÍ KK“:	1

Na rozvoj KK je přímo orientován pouze jeden program. KK „se týká“ 6 programů, což podle tabulky č. 23 znamená, že minimálně jednu KK rozvíjí, ale nezáměrně. 6 programů, tedy většina, rozvoj KK umožňuje.

Závěr 4. : Hypotéza č. 4 se potvrdila.

3. KRITÉRIUM

5.H: Témata EVP EU nemají ve většině obsahovou souvislost s tématy OSV, ale metodami OSV je lze plnohodnotně zprostředkovat.

Název tabulky	Analyzovaná kategorie	Počet témat
Tabulka č.26: Transformace EVP EU do konkrétních výukových témat (viz. kap. 6.2.2.1).	Konkrétní příklady výukových témat EVP EU.	21
Tabulka č.29: Obsahová souvislost výukových témat EVP EU s tématy OSV (viz. kap. 6.2.2.1).	Výuková témata EVP EU, která mají obsahovou souvislost s tématy OSV.	15

Z 21 výukových témat EVP EU jich 15 má obsahovou souvislost s tématy OSV. Jedná se tedy o většinu. Z tohoto důvodu budou pro jejich zprostředkování metody OSV více efektivní než v opačném případě.

Závěr 5. : Hypotéza č. 5 se nepotvrdila.

6.H: Témata EVP OSN nemají ve většině obsahovou souvislost s tématy OSV, ale metodami OSV je lze plnohodnotně zprostředkovat.

Název tabulky	Analyzovaná kategorie	Počet témat
Tabulka č.27: Transformace EVP OSN do konkrétních výukových témat (viz. kap. 6.2.2.1).	Konkrétní příklady výukových témat EVP OSN.	22
Tabulka č.30: Obsahová souvislost výukových témat EVP OSN s tématy OSV (viz. kap. 6.2.2.1).	Výuková témata EVP OSN, která mají obsahovou souvislost s tématy OSV.	16

Z 22 výukových témat EVP: OSN jich 16 má obsahovou souvislost s tématy OSV. Jedná se tedy o většinu. Z tohoto důvodu budou pro jejich zprostředkování metody OSV více efektivní než v opačném případě.

Závěr 6. : Hypotéza č. 6 se nepotvrdila.

4. KRITÉRIUM

7.H Evropské jazykové portfolio lze efektivně využít pro integrovanou výuku cizího jazyka a společenskovedního předmětu metodou CLIL.

Tabulka č.33: Efektivita využití Evropského jazykového portfolio ve výuce metodou CLIL (viz. kap. 6.2.2.2)

Pojmenování vlivu nástroje:	Reálný vliv nástroje:
1. <i>Informativní:</i>	●
2. <i>Integrativní:</i>	●
3. <i>Formativní:</i>	●

Nástroj má všechny tři uvedené vlivy, všechny podmínky pro pravdivost hypotézy byly splněny.

Závěr 7. : Hypotéza č. 7 se potvrdila.

8.H: Stupnici ISCED lze efektivně využít pro integrovanou výuku cizího jazyka a společenskovedního předmětu metodou CLIL.

Tabulka č.34: Efektivita využití stupnice ISCED ve výuce metodou CLIL (viz. kap. 6.2.2.2)

Pojmenování vlivu nástroje:	Reálný vliv nástroje:
1. <i>Informativní:</i>	●
2. <i>Integrativní:</i>	●
3. <i>Formativní:</i>	

Nástroj nemá všechny tři uvedené vlivy, nebyly tedy splněny podmínky pro pravdivost hypotézy.

Závěr 8. : Hypotéza č. 8 se nepotvrdila.

6.4 Aplikace výsledků komparativní analýzy do oblastí výuky cizího jazyka

Díky provedení a vyhodnocení komparativní analýzy bylo získáno **Inspirativní pojetí pro RVP – CJ I:**

1. varianta: EVP-T nebo EVP-M + CLIL + OSV

2. varianta: EVP-T nebo EVP-M + RVP-CJ + OSV

První varianta inspirativního pojetí zahrnuje kromě výstupů KA a metod OSV také výuku metodou CLIL, kde dochází k integraci výukových obsahů CJ a SVP. Druhá varianta je z organizačního i didakticko-metodického hlediska jednodušší, protože zahrnuje obsah pouze jednoho výukového předmětu, cizího jazyka. Pro praktickou rovinu výuky vzhledem k výsledkům KA vyplývají následující skutečnosti:

1. Výstup EVP-T:

1. VARIANTA:

Témata EU i OSN jsou ve většině orientována na oblast cizích jazyků. Díky KA je k dispozici dostatečné množství témat EVP zaměřených na oblast cizích jazyků, což je pro výuku metodou CLIL žádoucí. Vzhledem k tomu, že většina témat EVP také koreluje s výukovými obsahy SVP, nebude těžké CJ témata a SVP témata propojit.

2. VARIANTA:

Souvislost EVP s cizími jazyky je zásadní především pro tuto variantu, protože zde není CJ integrován s jiným předmětem. Ve výuce cizího jazyka, např. v rámci konverzačních témat, samozřejmě není třeba se ve volbě témat nijak omezovat. Témata EVP však do výuky přináší aktuální téma dobře využitelné v praktické rovině výuky.

2. Výstup EVP-T:

EVP EU jsou ve většině přímo zaměřeny na rozvoj KK a většina EVP OSN umožňuje rozvoj KK. Pro rozvoj KK jsou v jisté míře tedy vhodná témata EVP EU i OSN. Tato skutečnost je významná **pro obě varianty inspirativního pojetí**.

3. Výstup EVP-M:

Výuková témata EVP EU a OSN mají ve většině obsahovou souvislost s tématy OSV. Tato skutečnost významně ovlivňuje efektivitu výuky metodami OSV **v rámci obou variant inspirativního pojetí**.

4. Výstup EVP-M:

1. VARIANTA:

V rámci aplikace tématu Stupnice ISCED do výuky se pohybujeme pouze v informativní rovině. Toto téma lze ale jistou formou využít v rámci SVP předmětu v souvislosti s tématy jako vzdělávání, výchova apod.

KA ukázala, že Evropské jazykové portfolio lze efektivně využít ve výuce metodou CLIL. Téma zasahuje do výukového obsahu CJ i SVP a lze ho vhodně transformovat do praktických a interaktivních činností.

2. VARIANTA:

Jestliže je Evropské jazykové portfolio vhodné pro efektivní využití v rámci výuky metodou CLIL, je logicky vhodné i pro výuku CJ.

Pro ulehčení představy týkající se aplikace výstupů komparativní analýzy do praktické roviny výuky uvádím vlastní návrh pokynů pro plánování hodin. Jedná se o 1. variantu. Současně vždy uvádím konkrétní příklady výukových témat a činností.

Pokyny pro plánování hodin: první varianta (EVP-T nebo EVP-M + CLIL + OSV)

1. Vymezení výukového cíle hodiny odpovídajícího obsahu obou předmětů, tedy CJ i SVP (Téma hodiny by současně mělo být tématem EVP):

Cíl hodiny: ***Žáci se seznámí s významem a formami celoživotního vzdělávání***

2. Vymezení tématu hodiny: ***celoživotní vzdělávání a jeho význam a formy***

3. Propojení tématu hodiny s klíčovými kompetencemi (KK):

a) *V rovině tématické:* Téma hodiny se objevuje v EVP EU i OSN. Jedná se například o 6 základních EVP NAEP nebo EVP OSN Vzdělávání pro 21. století, které jsou přímo zaměřeny na rozvoj klíčových kompetencí.

b) *V rovině didakticko-metodické:* Celoživotní vzdělávání, ale i studium cizího jazyka podporuje rozvoj **kompetence k učení, komunikativní a pracovní**. Tyto kompetence mohou být do jisté míry rozvíjeny i v rámci výukových činností, které souvisí s danými tématy.

3. Propojení tématu hodiny s tématy OSV:

Téma celoživotního vzdělávání souvisí s těmito tématy OSV:

Rozvoj schopností poznávání, Řešení problémů a rozhodovací dovednosti

4. Zjistit, zda lze v hodině využít téma Evropského jazykového portfolio.

V případě tématu celoživotního vzdělávání lze portfolio využít takto: Žáci se mohou seznámit s jednotlivými jazykovými zkouškami a spojit si je s konkrétním obdobím jejich života. Tímto způsobem si uvědomí, že studium cizích jazyků je celoživotním úkolem.

5. Stanovit jednotlivé části hodiny:

- 1) *Úvodní část*: úvod hodiny, vyřešení organizačních záležitostí, uvedení tématu hodiny, opakování látky z minulé hodiny, kontrola domácího úkolu
- 2) *Hlavní část*: nácvik slovní zásoby potřebné pro plánované činnosti, provedení činností
- 3) *Shrnující část*: shrnutí probrané látky, zopakování nových slovíček, dotazy studentů
- 4) *Závěrečná část*: **reflexe** činností a průběhu hodiny, zadání domácího úkolu, ukončení hodiny

6. Stanovit konkrétní činnosti:

- **Brainstorming** ve **skupinách**: Jaký je význam celoživotního vzdělávání?
- Četba krátkých textů o jazykových zkouškách ve **dvojicích**
- Opakování budoucích časů – s pomocí časové přímky
- Vyznačení osobních mezníků ve studiu cizích jazyků na časové přímce (individuálně)
- Popř. krátká diskuse o možných formách celoživotního vzdělávání
- Domácí úkol: vyhledání informací o tom, jaké jazykové kvalifikace jsou nutné k zamýšleným povoláním žáků

V rámci první varianty probíhá výuka **částečně v obou jazycích**, tedy v mateřském jazyce a v cizím jazyce. Se stoupající pokročilostí je vhodné zvyšovat poměr komunikace v hodině ve prospěch cizího jazyka. V průběhu hodiny dochází k integraci dvou výukových obsahů. V tomto případě se jedná o celoživotní vzdělávání, které lze v rámci společenskovedního předmětu adaptovat do okruhu témat týkajícího se vzdělávání, výchovy, školství apod. Je důležité si uvědomit, že téma hodiny (např. celoživotní vzdělávání) se ve výuce metodou CLIL stává výukovým obsahem i druhého předmětu, tedy cizího jazyka. Zde je implementace tématu vhodná, protože téma umožňuje mj. rozvoj gramatického jevu i slovní zásoby a jedná se o zajímavé konverzační téma. Dalším výukovým obsahem, tedy učivem cizího jazyka, jsou zde budoucí časy.

Vzhledem k uvedeným výukovým tématům by po vypracování podrobnějšího plánu hodiny a přípravě potřebných materiálů hodina mohla být realizována v 8. či 9. třídě základní školy, v odpovídajících ročnících druhého stupně víceletého gymnázia nebo v 1.-2. ročníku střední školy. Pro jednodušší přiblížení učiva by se měl pedagog téma snažit **personifikovat**, tedy ho co nejvíce přiblížit životu, potřebám a zkušenostem žáků. Zde se např. jednalo o načrt vlastní časové přímky ve vztahu ke studiu cizích jazyků.

Dále je vhodné výuková témata realizovat **metodami OSV** (více viz. kap. 5.4). Ve fázi, kdy si žáci zvykají na výuku metodou CLIL, je průběh hodiny z organizačního hlediska pro žáky i učitele náročnější. Z tohoto důvodu lze nejdříve využívat metody jako brainstorming, tvorba myšlenkových map, reflexe, kooperativní výuka apod. Později je možné zařadit i prvky dramatické výchovy, hraní rolí apod.

V pokynech je uvedeno, že téma celoživotního vzdělávání souvisí s těmito **tématy OSV**: *Rozvoj schopností poznávání, Řešení problémů a rozhodovací dovednosti*. Vzhledem k obsáhlosti a praktičnosti tématu je efektivní věnovat se mu více hodin. Nejedná se pouze o získání prostoru pro realizaci uvedených témat OSV, ale i pro propojení tématu s uvedenými **klíčovými kompetencemi**. Žáci by si měli uvědomit, jaké kompetence celoživotní vzdělávání, popř. studium cizího jazyka rozvíjí, ale především by se o této skutečnosti měli do jisté míry *přesvědčit na základě prováděných aktivit*. Zdůrazňuji, že k rozvoji daných kompetencí dochází při správně provedené realizaci témat OSV v hodině vzhledem k časoprostorovým podmínkám jen v jisté míře. S tématy a metodami OSV by se nejen pro účinnost propojení s cizím jazykem mělo pracovat i v jiných hodinách, popř. na různých školních výjezdech.

V žádném případě by pedagog s novou třídou neměl začít pracovat současně metodou CLIL a metodami OSV, pokud žáci s uvedenými metodami nemají dostatečné zkušenosti. **Z tohoto důvodu je nejdříve vhodné začít vyučovat podle druhé varianty.**

Při plánování hodin, realizovaných podle **druhé varianty**, platí pokyny stejné jako pro první variantu. Vzhledem k tomu, že je v tomto případě vyučována látka vlastní jednomu vyučovacímu předmětu (cizímu jazyku), je možné aktivity více zacílit na procvičování gramatických, stylistických a dalších jevů. Pokud jsou žáci schopni komunikovat v cizím jazyce, je např. podle potřeby možné upravit délku jednotlivých činností a věnovat se více tréninku slovní zásoby a konverzaci.

Na závěr bych se ještě ráda stručně zmínila o **Evropském jazykovém portfoliu (EJP)**. Jak již bylo uvedeno, využití EJP klade vyšší nároky na učitele, ale vzhledem ke svému mezipředmětovému charakteru vhodně doplňuje RVP ZV. EJP má formativní vliv a lze ho lehce transformovat do konkrétních výukových činností. Z hlediska organizace výuky s ním lze pracovat v rámci *frontální, skupinové i individuální výuky*. Konkrétní aktivity, při kterých lze EJP využít byly již uvedeny v kapitole 4.1. Tento nástroj přirozeně podporuje *motivaci ke studiu* cizích jazyků.

EJP lze ve výuce v rámci první i druhé varianty propojit např. s následujícími **tématy EVP**:

1. *CEFR*
2. *Jednotlivé dovednosti v cizím jazyce*
3. *Jazykové zkoušky*
4. *Uplatnitelnost v pracovní sféře*
5. *Studentská a pracovní mobilita a evropské vzdělávací programy*
6. *Důležitost vzdělávání v oblasti cizích jazyků*

Závěr

Výsledky komparativní analýzy mi umožnily získat inovativní pohled na problematiku evropských vzdělávacích programů v souvislosti s cizími jazyky a společenskovedními předměty. Zaměření témat evropských vzdělávacích programů má řadu souvislostí s obsahy uvedených výukových oblastí. Doufám, že má práce přispěje k tomu, aby byly evropské vzdělávací programy ve větší míře interpretovány v rovině vzdělávání a výchovy.

České školství se v posledních letech ocitlo na křižovatce otvírající nespočetné množství nových vzdělávacích forem a výukových metod. V současnosti dochází k dalším fázím zavádění a ověřování efektivitu Rámcových vzdělávacích programů. Učitelé, žáci, ale i budoucí a začínající učitelé mají před sebou díky reformě českého školství ještě dlouhou cestu, ale tím správným směrem.

Má práce uvádí možné varianty, jak zefektivnit výuku cizích jazyků na základě společenskovedních témat. Současná situace ve školství již zajistila větší prostor osobnostně sociální výchově. Jsem si téměř jistá, že Obsahově a jazykově integrované učení v některých vzdělávacích formách v blízké době také získá potřebné podmínky pro implementaci do výuky.

Analýza evropských vzdělávacích programů, činností mezinárodních institucí a dokumentů evropské vzdělávací politiky mě přesvědčila o skutečnosti, že jazykové vzdělávání by nemělo být propagováno pouze v rámci cizích jazyků, ale i v rovině podpory mateřského jazyka. Dále by uvedená problematika měla mít své místo i ve výchovách jako multikulturní, globální apod. Na mysli mám zejména témata související s multikulturním dialogem, jazykovou diverzitou nebo mezinárodní spoluprací. Tato témata jsou charakteristická svým přesahem do každodenního života, a je tedy žádoucí je dále realizovat.

Jsem si vědoma toho, že má práce je vzhledem k rozsahu problematiky pouze novým začátkem. V práci proto uvádím návrh svého výzkumného záměru, na základě kterého bych ráda téma obohatila o empirický rozměr. Práce otevřela velká témata, ale můj cíl byl skromný - inspirovat. Pokud díky ní čtenář v rámci problematiky objevil nové souvislosti a podněty, její cíl byl splněn.

Seznam používaných zkratek

EVP	evropský vzdělávací program
VP	vzdělávací program
EU	Evropská unie
NAEP	Národní agentura pro evropské vzdělávací programy
OSN	Organizace spojených národů
UNESCO	(Angl. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu)
KA	komparativní analýza
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky
KK	klíčové kompetence
OSV	osobnostně sociální výchova
CLIL	(Angl. Content and Language Integrated Learning, Obsahově a jazykově integrované učení)
CJ	cizí jazyk
SVP	společenskovědní předmět
ZSV	základy společenských věd
OV	občanská výchova
prvky EVP	výstupy komparativní analýzy
EVP-T	výstupy komparativní analýzy tématického charakteru
EVP-M	výstupy komparativní analýzy metodického charakteru
SP	srovnávací pedagogika
EFA	(Angl. Education for All, Vzdělání pro Všechny)
ASP	(Angl. Associated School Project , Projekt Přidružených škol UNESCO)
MDGs	(Angl. Millennium Development Goals, Rozvojové Cíle Milénia)
EJP	(angl. European Language Portfolio, Evropské jazykové portfolio)
ISCED	(Angl. The International Standard Classification of Education, Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání)
CEFR	(Angl. Common European Framework of Reference for Languages, Společný evropský referenční rámec pro jazyky)

Seznam použitých zdrojů

1. Seznam literatury:

BALADA, J., et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* . 1. vyd. Praha : VUP, 2007. 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.

Bílá kniha Evropské komise : nový podnět pro evropskou mládež. 1. vyd. [s.l.] : Evropská komise, 2002. 92 s. ISBN 80-86033-74-0.

BRDEK, M., VYCHOVÁ, H. *Evropská vzdělávací politika : programy, principy a cíle*. Praha : ASPI, 2004. 168 s. ISBN 80-86395-96-0.

COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION, EDUCATION COMMITTEE, MODERN LANGUAGES DIVISION . *Společný evropský referenční rámec pro jazyky : jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* . 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. 267 s. ISBN 80-244-1425-2.

ČERYCH, L., et al. *České vzdělání a Evropa : Strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie*. 1. vyd. Praha : Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999. 88 s. ISBN 80-211-0312-4

Education for all by 2015: Will we make it? : - EFA global monitoring report 2008. 1st edition. Paris : UNESCO, 2007. 39 s.

EVANS, D. R. *The planning of nonformal education* . 1st edition. Paris : UNESCO, 1981. 102 s. ISBN 92-803-1082-8.

Fakta a čísla OSN : Základní údaje o Organizaci spojených národů. 1. vyd. Praha : Informační centrum OSN v Praze, 2005. 296 s. ISBN 80-86348-02-4.

GOULLIOVÁ, K. *Vyučování a učení : Cesta k učící se společnosti : Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě* . 1. vyd. Praha : Učitelství noviny, 1997. 96 s.

GREGER, D., JEŽKOVÁ, E. *Školní vzdělávání : zahraniční trendy a inspirace* . 1. vyd. Praha : Karolinum, 2007. 266 s. ISBN 80-246-1313-1 .

HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků : Celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult*. 1. vyd. Praha : SPN, 1988. 498 s.

HORST , B., SIEGRIST , M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení : východiska, metody, cvičení a hry* . 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6

INTERNATIONAL BUEAU OF EDUCATION . *Glossary of educational technology terms* . 2nd enl. edition. Paris : Unesco, 1987. 263 s. ISBN 92-3002517-8.

JANÍKOVÁ, V. *Učíme se učit cizí jazyky* . 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2008. 161 s. ISBN 978-80-210-4620-7.

JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou uravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vyd. Praha : VUP, 2007. 126 s.

KALOUS, J., ARNOŠT, V. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu* . 1. vyd. Praha : Karolinum, 2006. 181 s. ISBN 80-246-1261-5.

KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování : Pedagogický a psychologický výzkum* . 1. vyd. Praha : Academia, 1972. 705 s.

- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 131 s. ISBN 978-80-247-1541-4.
- KREBS, V., et al. *Sociální politika*. 1. vyd. Praha : CODEX, 1997. 328 s. ISBN 80-85963-33-7.
- LANDSHEERE, G. De. *Empirical research in education*. 1st edition. Paris : UNESCO, 1982. 113 s. ISBN 92-3-102023-4.
- LITTLE, D., PERCLOVÁ, R. *Evropské jazykové portfolio : příručka pro učitele a školitele* . 2. vyd. Praha : UIV, 2005. 93 s. ISBN 80-211-0490-2.
- MCDONOUGH, S. *Psychology in Foreign Language Teaching* . 2nd edition. London : Routledge, 1992. 174 s. ISBN 0-415-08423-7.
- Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997* : UNESCO. Praha : UIV, 1999. 45 s. ISBN 80-211-0314-0 .
- Open and distance learning : Trends, policy and strategy considerations*. 1st edition. Paris : UNESCO, 2002. 94 s.
- PICKETT, G. D. *The foreign language learning process*. London : The British Council, 1978. 181 s. ISBN 0-900229-42-X.
- Po stopách Evropské unie*. 1. vyd. Praha : Informační kancelář Evropského parlamentu, 2008. 67 s.
- PROKOP, J. *K otázkám srovnávací pedagogiky : sborník z mezinárodní konference* . 1. vyd. Praha : Karolinum, 2003. 378 s. ISBN 80-246-0571-6.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě : základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 319 s. ISBN 80-7178-290-4.
- PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum : Uvedení do teorie a praxe* . 1. vyd. Praha : Karolinum, 1995. 132 s. ISBN 80-7184-132-3.
- PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. 1. vyd. Praha : Portál, 2006. 263 s. ISBN 80-7367-155-7.
- REALIZAČNÍ TÝM PROJEKTU PILOT G/GP. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích*. 1. vyd. Praha : VUP, 2007. 140 s. ISBN 978-80-87000-13-7.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika* . 1. vyd. Praha : ISV, 1999. 292 s. ISBN 80-85866-33-1.
- VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi* . 1. vyd. Kladno : AISIS, 2006. 226 s. ISBN 80-239-4908-X.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. et al. *Pedagogika pro učitele* . 11. vyd. Praha : Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VÁŇOVÁ, M. *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. 1 : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. 91 s. ISBN 80-86039-51-X.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí : kompetence v andragogice, pedagogice a řízení* . 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9.
- SRB, V. et al. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?*. 1. vyd. [s.l.] : Občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. 60 s. ISBN 978-80-87145-00-5.
- Všeobecná deklarace lidských práv*. 1. vyd. Praha : Informační centrum OSN v Praze, 2005. 15 s.

WALTEROVÁ, E. *Srovnávací pedagogika : vývoj a proměny v globálním kontextu* . 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. 325 s. ISBN 80-7290-269-5 .

2. Seznam internetových zdrojů:

AKCENT.CZ [online]. 2005 [cit. 2009-02-15]. Dostupný z WWW: <<http://www.akcent.cz/cz/p/39/kurzy-pro-ucitele.html>>.

Aktivní evropský občan [online]. 2009 [cit. 2009-02-05]. Dostupný z WWW: <<http://www.cpkp.cz/evropskyobcan/manual/knihy.htm>>.

ATEE [online]. 2008 [cit. 2009-02-14]. Dostupný z WWW: <http://www.atee1.org/the_association/international_relations>.

BALADOVÁ, Gabriela, SLADKOVSKÁ, Kamila. Výuka metodou CLIL. RVP.CZ [online]. 2009 [cit. 2009-02-20], s. 2. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/77/2965>>.

British Council.org [online]. 2008 [cit. 2009-02-04]. Dostupný z WWW: <<http://www.britishcouncil.org/history>>.

British Council.org [online]. 2008 [cit. 2009-02-11]. Dostupný z WWW: <<http://www.britishcouncil.org/cz/czechrepublic-exams-general-english.htm>>.

Cambridge ESOL [online]. 2008 [cit. 2009-02-20]. Dostupný z WWW: <<http://www.cambridgeesol.org/exams/teaching-awards/clil.html>>.

Cambridge ESOL [online]. 2009 [cit. 2009-02-04]. Dostupný z WWW: <<http://www.cambridgeesol.org/site-map.html>>.

CLIL Compendium [online]. 2001 [cit. 2009-02-20]. Dostupný z WWW: <<http://www.clilcompendium.com/clilcompendium.htm>>.

CLIL Consortium [online]. 2009 [cit. 2009-02-20]. Dostupný z WWW: <http://www.clilconsortium.jyu.fi/index.php?option=com_content&task=view&id=21&Itemid=39>.

Council of the European Union : Validation of non-formal and informal learning [online]. 2004 [cit. 2009-02-01]. Dostupný z WWW: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_en.pdf>.

EC.EUROPA.EU : language policy [online]. 2008 [cit. 2009-02-09]. Dostupný z WWW: <http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_en.htm>.

ECML.AT : Coordination [online]. 2007 [cit. 2009-02-09]. Dostupný z WWW: <<http://coordination.ecml.at/Home/tabid/149/language/en-GB/Default.aspx>>.

ECML.AT : European day of languages [online]. 2008 [cit. 2009-02-09]. Dostupný z WWW: <<http://www.ecml.at/edl/default.asp?t=about>>.

EUROPA.EU : CEDEFOP [online]. 2002 [cit. 2009-02-11]. Dostupný z WWW: <<http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Introduction.csp>>.

EUROPA.EU : Education [online]. 2008 [cit. 2009-02-11]. Dostupný z WWW: <http://ec.europa.eu/education/languages/european-language-label/index_en.htm>.

EUROPA.EU : Languages [online]. 2008 [cit. 2009-02-09]. Dostupný z WWW: <<http://europa.eu/languages/cs/home>>.

Europass : Vzdělávání v EU [online]. 2009 [cit. 2009-01-23]. Dostupný z WWW: <www.europass.cz>.

EUROPASS.CZ [online]. 2008 [cit. 2009-02-11]. Dostupný z WWW: <<http://www.europass.cz>>.

European Commission : Education and Training [online]. 2008 [cit. 2009-01-30]. Dostupný z WWW: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm>.

European Commission : Education and Training [online]. 2008 [cit. 2009-02-01]. Dostupný z WWW: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm>.

Euroskop : Věcně o Evropě [online]. 2008 [cit. 2009-01-24]. Dostupný z WWW: <www.euroskop.cz/eurocentrum.praha>.

Euroskop.cz : Lisabonská smlouva [online]. 2008 [cit. 2009-02-07]. Dostupný z WWW: <<http://www.euroskop.cz/297/sekce/vyjednavani-a-obsah/>>.

EURSC.EU [online]. 2007 [cit. 2009-02-14]. Dostupný z WWW: <<http://www.eursc.eu/>>.

Evropská komise : Reformovat rozpočet, změnit Evropu [online]. 1995 [cit. 2009-01-30]. Dostupný z WWW: <http://ec.europa.eu/budget/reform/budget_glance/index_cs.htm>.

Evropský sociální fond v ČR [online]. 2008 [cit. 2009-01-21]. Dostupný z WWW: <www.esfer.cz>.

HUČÍNOVÁ, Lucie, SVOBODA, Zdeněk. Lisabonský proces - Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do roku 2010 [online]. 2004 [cit. 2009-02-07]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/701/76>>.

IICBA [online]. 2008 [cit. 2009-02-11]. Dostupný z WWW: <<http://www.ten-iicba.org/>>.

Integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka - CLIL [online]. 2008 [cit. 2009-02-20]. Dostupný z WWW: <http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_cs.htm>.

MAŠKOVÁ, Irena. Realizace jazykové politiky EU v ČR. RVP.CZ [online]. 2004 [cit. 2009-02-16], s. 2. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek,/701/74>>.

Ministerstvo zahraničních věcí ČR : Česká komise pro UNESCO [online]. 2009 [cit. 2009-02-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.mzv.eu/www/mzv/default.asp?id=10962&ido=8590&idj=1&amb=1>>.

MSMT.CZ : mezinárodní vztahy [online]. 2006 [cit. 2009-02-05]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropska-spoluprace-ve-vzdelavani>>.

MSMT.CZ : Mezinárodní vztahy [online]. 2008 [cit. 2009-02-11]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/>>.

MSMT.CZ : Mezinárodní vztahy [online]. 2008 [cit. 2009-02-11]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-jazykove-portfolio>>.

MSMT.CZ : Rozvojové projekty [online]. 2006 [cit. 2009-02-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/rozvojove-projekty-v-gesci-msmt>>.

MŠMT:Lisabonská strategie ve vzdělávání [online]. 2005 [cit. 2009-02-09]. Dostupný z WWW: <<http://www.et2010.cz/eu-oprojektu.php>>.

MZV.CZ : UNESCO [online]. 2008 [cit. 2009-02-09]. Dostupný z WWW: <http://www.mzv.cz/unesco.paris/cz/o_unesco/generalni_konference_unesco/index.html>.

MZV.CZ : UNESCO [online]. 2008 [cit. 2009-02-10]. Dostupný z WWW: <http://www.mzv.cz/unesco.paris/cz/o_unesco/vykonna_rada_unesco/index.html>.

MZV.CZ : Zahraniční vztahy [online]. 2008 [cit. 2009-02-02]. Dostupný z WWW: <[http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/multilateralni_spoluprace/unesco/pridruzene_skoly_unesco\\$2548.html?action=setMonth&year=2008&month=12](http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/multilateralni_spoluprace/unesco/pridruzene_skoly_unesco$2548.html?action=setMonth&year=2008&month=12)>.

NAEP.CZ [online]. 2007 [cit. 2009-02-01]. Dostupný z WWW: <http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=19&>.

NAEP.CZ [online]. 2007 [cit. 2009-02-01]. Dostupný z WWW: <http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=34&>.

NAEP.CZ [online]. 2007 [cit. 2009-02-01]. Dostupný z WWW: <http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=62&>.

NAEP.CZ [online]. 2007 [cit. 2009-02-01]. Dostupný z WWW: <http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=63&>.

NAEP.CZ [online]. 2007 [cit. 2009-02-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.naep.cz/>>.

PODEPŘELOVÁ, Alena. Rozvoj klíčových kompetencí ve výuce cizího jazyka je opravdu klíčový. RVP.CZ [online]. 2006 [cit. 2009-02-18], s. 2. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/77/955>>.

Portál jazyků.cz : mnohojazyčnost [online]. 2008 [cit. 2009-02-09]. Dostupný z WWW: <<http://www.portaljazyku.cz/texty/dokumenty/sdeleni-mnohojazycnost.html>>.

RVP.CZ [online]. 2005 [cit. 2009-02-16]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/1302>>.

RVP.CZ [online]. 2005 [cit. 2009-02-16]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/413#010>>.

TŮMOVÁ, Jitka. Společný evropský referenční rámec pro jazyky a Cizí jazyk v RVP ZV. RVP.CZ [online]. 2004 [cit. 2009-02-16], s. 2. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/153/45>>.

UNDP.ORG : Millennium Development Goals [online]. 2006 [cit. 2009-02-10]. Dostupný z WWW: <<http://www.undp.org/mdg/basics.shtml>>.

UNESCO.ORG : ASP.NET [online]. 1995 [cit. 2009-02-02]. Dostupný z WWW: <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=14694&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

UNESCO.ORG : Decades [online]. 1995 [cit. 2009-02-10]. Dostupný z WWW: <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=48796&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

UNESCO.ORG : Donors and Partners [online]. 1995 [cit. 2009-01-30]. Dostupný z WWW: <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=33421&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

UNESCO.ORG : Education [online]. 1995 [cit. 2009-01-15]. Dostupný z WWW: <www.portal.unesco.org/>.

UNESCO.ORG : EDUCATION [online]. 1995 [cit. 2009-02-10]. Dostupný z WWW: <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=13127&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

UNESCO.ORG : EFA [online]. 1995 [cit. 2009-02-10]. Dostupný z WWW: <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=53844&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

UNESCO.ORG : EFA Action Plan [online]. 1995 [cit. 2009-02-10]. Dostupný z WWW: <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=47050&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

UNESCO.ORG : General Conference [online]. 2008 [cit. 2009-02-10]. Dostupný z WWW: <http://www.unesco.org/confgen/en_prev_sessions.shtml>.

UNESCO.ORG : Higher Education [online]. 1995 [cit. 2009-02-10]. Dostupný z WWW: <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=45987&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

UNESCO.ORG : Legal instruments [online]. 1995 [cit. 2009-01-29]. Dostupný z WWW: <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12024&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

UNESCO.ORG : LIFE [online]. 1995 [cit. 2009-02-11]. Dostupný z WWW:
<http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=53811&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

UNESCO.ORG : Medium-Term Strategy [online]. 1995 [cit. 2009-02-10]. Dostupný z WWW:
<http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=36920&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

UNESCO.ORG : PARTNERS [online]. 1995 [cit. 2009-02-09]. Dostupný z WWW:
<http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL_ID=49103&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

UNESCO.ORG : The Organization [online]. 1995 [cit. 2009-01-30]. Dostupný z WWW:
<http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=6207&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

VALENTA, Josef. Osobnostní a sociální výchova (OSV) : obecně i jako průřezové téma v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Katedra Pedagogiky FF UK [online]. 2006 [cit. 2009-02-22], s. 4. Dostupný z WWW: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/pages/cze/studium/osv.php#OSV_vclenit>.

VALENTA, Josef. Učivo jako součást žákova života. RVP.CZ [online]. 2008 [cit. 2009-02-22], s. 6. Dostupný z WWW: <http://www.rvp.cz/clanek/267/2182>

VUPPRAHA.CZ [online]. 2005 [cit. 2009-02-16]. Dostupný z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/sekce/170>>.

Seznam tabulek a schémat

Seznam tabulek:

Tabulka č.1: Problémový okruh A: Tématická rovina EVP – 1. kritérium	13
Tabulka č.2: Problémový okruh A: Tématická rovina EVP – 2. kritérium	13
Tabulka č.3: Problémový okruh B: Metodická rovina EVP – 3. kritérium	14
Tabulka č.4: Problémový okruh B: Metodická rovina EVP – 4. kritérium	14
Tabulka č.5: Nejdůležitější problémy evropské vzdělávací politiky	23
Tabulka č.6: Nástroje evropské vzdělávací politiky	24
Tabulka č.7: Subjekty EVP	25
Tabulka č.8: Vzdělávání a odborná příprava 2010	41
Tabulka č.9: Úrovně ISCED	60
Tabulka č.10: Stupně CEFR	61
Tabulka č.11: Cambridgeské zkoušky ve vztahu k úrovním CEFR	61
Tabulka č.12: Reálná kompatibilita jazykových učebnic a zkoušek Cambridge ESOL vůči CEFR	63
Tabulka č.13: Časová dotace Anglického jazyka v RVP ZV a RVP G	68
Tabulka č.14: Metodologie CLIL ve vztahu k využívání mateřského a cizího jazyka	74
Tabulka č.15: Průřezové téma OSV v RVP ZV	79
Tabulka č.16: Kontext EVP pro realizaci KA v rámci 1. kritéria – příslušnost elementů k tématům	87
Tabulka č.17: EVP:EU- programy	88
Tabulka č.18: EVP: EU - instituce	88
Tabulka č.19: EVP: EU - dokumenty	89
Tabulka č.20: EVP: OSN - programy	90
Tabulka č.21: EVP: OSN - instituce	90
Tabulka č.22: EVP: OSN - dokumenty	91
Tabulka č.23: Realizace KA v rámci 2. kritéria – Přístup EVP ke klíčovým kompetencím (KK)	92
Tabulka č.24: Přístup EVP: EU ke klíčovým kompetencím	92
Tabulka č.25: Přístup EVP: OSN ke klíčovým kompetencím	93
Tabulka č.26: Transformace EVP:EU do konkrétních výukových témat	95
Tabulka č.27: Transformace EVP: OSN do konkrétních výukových témat	95
Tabulka č.28: Průřezové téma OSV v RVP Z	96
Tabulka č.29: Obsahová souvislost výukových témat EVP: EU s tématy OSV	96
Tabulka č.30: Obsahová souvislost výukových témat EVP: OSN s tématy OSV	97
Tabulka č.31: Metody v kontextu OSV	98
Tabulka č.32: Efektivita využití nástroje ve výuce metodou CLIL	98
Tabulka č.33: Efektivita využití Evropského jazykového portfolia ve výuce metodou CLIL	99
Tabulka č.34: Efektivita využití stupnice ISCED ve výuce metodou CLIL	100

Seznam schémat:

Schéma č.1: Evropské vzdělávací programy ve struktuře výzkumného pole	10
Schéma č.2: Postupy práce (1. fáze projektu)	12
Schéma č.3: EVP EU a OSN a jejich sféry působení	22
Schéma č.4: Vztah prvků EVP, CLIL a OSV	77

Přílohy

Příloha A: Komunitární program EU: Programy celoživotního učení (NAEP)

Za účelem podpory mobility a LLP účastníků EVP byly vyvinuty základní **nástroje pro identifikaci pokroku v konkrétních vzdělávacích oblastech**, tedy pro hodnocení a mapování získaných znalostí a dovedností. **Základní nástroje pro hodnocení studijních výsledků** shrnuje následující tabulka:

TABULKA č.1: Nástroje pro hodnocení studijních výsledků

NÁSTROJ	INTERPRETACE NÁSTROJE
Evropský rámec pro klíčové kompetence	System byl r.2006 vyvinut za účelem identifikace klíčových dovedností pro život
Evropský kvalifikační rámec pro LLP (EQF)	System umožňuje srozumitelnost a aplikovatelnost jednotlivých kvalifikací studentů a pracovníků v rámci EU
Evropský kreditový transferový systém (ECTS)	System: a) podporuje monitorování dosažených výsledků formálního, neformálního a informálního studia b) umožňuje transfer kreditů pro účely mobility c) umožňuje akumulací procesy kreditů vedoucí k dosažení cílové kvalifikace
Národní akademické informační centrum pro uznávání kvalifikací (NARIC)	System podává informace o akademických diplomech a zahraničním studiu
Evropský kreditový systém pro odborné vzdělávání (ECVET)	System: a) definuje soubor znalostí, dovedností a kompetencí, které student získá díky EVP b) podporuje kontrolu dosažených výsledků c) podporuje evropskou studijní a pracovní mobilitu
Evropský systém odborného vzdělávání a výchovy pro zajištění kvality (EQARF)	System asistuje při monitorování a propagaci pokroku v odborném vzdělávání v zemích EU

(podrobněji viz. <http://ec.europa.eu>)¹

TABULKA č.2: Program Comenius

1) Decentralizované aktivity:	
a) Individuální mobilita	
• Granty dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	<i>Programy pro učitele, kteří si chtějí zlepšit své profesní a jazykové dovednosti (1-6 týdnů).</i>
• asistentské pobyty	<i>Programy pro budoucí učitele zaměřené na rozvoj praktických výukových a jazykových dovedností (3-10 měsíců)</i>
b) Projekty partnerských škol	<i>Programy jsou založeny na spolupráci škol na konkrétních tématických projektech. V rámci projektů jsou realizovány mobility studentů a žáků.</i>
2) Centralizované aktivity:	
a) Multilaterální projekty	<i>Program je zaměřen na tvorbu, propagaci a diseminaci výukových metod a materiálů, ale také na výměnu informací o metodikách výuky v partnerských zemích</i>
b) Tématické sítě	<i>Program podporující realizované a nové projekty. Cílem je šířit příklady dobré praxe.</i>
c) E-Twinning	<i>Virtuální síť je určena spolupráci partnerských škol.</i>

(více viz. NAEP.CZ)²

TABULKA č.3 : Program Erasmus

1) Mobilita studentů	<i>V průběhu období 3-12 měsíců má student možnost absolvovat studijní pobyt nebo pracovní stáž.</i>
2) Mobilita zaměstnanců	<i>Zaměstnanec vyjíždí do zahraniční partnerské instituce za účelem výuky nebo školení.</i>
3) Organizace mobilit	<i>Program podporuje různé typy mobilit na vysokoškolských institucích a ve zprostředkovatelských organizacích.</i>
4) Intenzivní programy	<i>Krátké studijní programy pro studenty a učitele.</i>
5) Intenzivní jazykové kurzy Erasmus	<i>Krátké jazykové kurzy pro méně užívané jazyky EU pro studenty vyjíždějící v daném akademickém roce do zahraničí na program Erasmus.</i>
6) Multilaterální projekty	<i>Projekty zaměřené na rozvoj spolupráce mezi institucemi a podniky a modernizaci vysokého školství.</i>
7) Tématické sítě	<i>Program podporující realizované a nové projekty. Cílem je šířit příklady dobré praxe.</i>
8) Doprovodné aktivity	<i>Další aktivity podporující hlavní cíle programu.</i>

(více viz. NAEP.CZ)³

TABULKA č. 4: Program Leonardo da Vinci

Projekty mobility	<i>Odborné stáže a výměny zkušeností osob v počátečním odborném vzdělávání (IVT), osoby na trhu práce (PLM) a pracovníky v odborném vzdělávání (VETPRO).</i>
Projekty partnerství	
Multilaterální projekty – přenos inovací	<i>Zavádění inovací a výstupů z předchozích projektů programu Leonardo nebo z jiných zdrojů.</i>
Multilaterální projekty – vývoj inovací	<i>Inovace obsahů, metod nebo procesů v dané oblasti.</i>
Tématické sítě	<i>Činnost skupin expertů v odborném vzdělávání</i>
Doprovodné aktivity	<i>Další aktivity podporující hlavní cíle programu.</i>

(více viz. NAEP.CZ)⁴

TABULKA č.5 : Program Gruntvig

Decentralizované aktivity:	
Mobility osob	<i>Vzdělávání a profesní rozvoj osob působících v oblasti vzdělávání dospělých.</i>
Projekty partnerství	<i>Projekty zaměřené na témata společného zájmu zúčastněných institucí.</i>
Centralizované aktivity:	
Multilaterální projekty	<i>Programy zaměřené na zdokonalování systémů vzdělávání dospělých na základě rozvoje a předávání osvědčených inovací.</i>
Tématické sítě	<i>Činnost odborníků a organizací podporující identifikaci, zdokonalování a šíření ověřených postupů.</i>
Doprovodné aktivity	<i>Další aktivity podporující hlavní cíle programu.</i>

(více viz. NAEP.CZ)⁵

Výchozí zdroje:

1 *European Commission : Education and Training* [online]. 2008 [cit. 2009-01-30]. Dostupný z WWW: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm>.

2 *NAEP.CZ* [online]. 2007 [cit. 2009-02-01]. Dostupný z WWW: <http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=19&>.

3 *NAEP.CZ* [online]. 2007 [cit. 2009-02-01]. Dostupný z WWW: <http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=34&>.

4 *NAEP.CZ* [online]. 2007 [cit. 2009-02-01]. Dostupný z WWW: <http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=62&>.

5 *NAEP.CZ* [online]. 2007 [cit. 2009-02-01]. Dostupný z WWW: <http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=63&>.

Příloha B: Společný evropský referenční rámec pro jazyky (CEFR)

Jednotlivé úrovně Referenčního rámce jsou označeny A1 až C2 a mohli bychom je zjednodušeně definovat takto:

Úroveň CEFR	Popis úrovně
A 1	<i>Rozumí známým výrazům z každodenního života a základním frázím zaměřeným na uspokojování konkrétních potřeb a umí je také používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jiné osobě otázky například o tom, kde žije, o lidech, které zná, a o věcech, které má, a sám na podobné otázky také odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit za předpokladu, že druhá osoba mluví pomalu a zřetelně a je připravena pomoci.</i>
A 2	<i>Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho bezprostředně týkají (např. velmi základní osobní a rodinné informace, nakupování, místopis, zaměstnání). Může komunikovat při jednoduchých a rutinních úkolech, které vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných záležitostech. Umí s pomocí jednoduchých výrazů popsat aspekty svého vzdělání, bezprostřední okolí a bezprostřední potřeby.</i>
B 1	<i>Rozumí hlavním bodům jasně spisovné řeči o známých záležitostech, s nimiž se setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, které se mohou vyskytnout při cestování v oblasti, kde se mluví daným jazykem. Píše jednoduché souvislé texty o dobře známých tématech nebo o tématech, která ho zajímají. Umí popsat zážitky a události, sny, naděje a ambice a stručně zdůvodnit a vysvětlit své názory a plány.</i>
B 2	<i>Rozumí hlavním myšlenkám složitých textů pojednávajících jak o konkrétních, tak o abstraktních tématech, včetně odborných diskusí ve svém oboru. Dokáže konverzovat s určitou mírou plynulostí a spontánností, která umožňuje běžné rozhovory s rodilými mluvčími bez napětí pro některou ze stran. Píše jasně podrobné texty o řadě různých témat a vysvětluje svůj názor na aktuální problémy a uvádí výhody a nevýhody různých možností.</i>
C 1	<i>Rozumí řadě různých náročných a delších textů a rozeznává jejich skrytý význam. Vyjadřuje se plynně a spontánně bez příliš zřejmého hledání slov. Užívá jazyk flexibilně a efektivně pro společenské, studijní a profesní účely. Píše jasné, dobře strukturované podrobné texty o složitých tématech, přičemž používá různé nástroje pro uspořádání, členění a soudržnost svého pojednání.</i>
C 2	<i>Rozumí bez námahy téměř všemu, co slyší nebo čte. Umí shromažďovat informace z různých ústních a písemných zdrojů a tyto informace znovu uspořádat do souvislého celku. Umí se vyjadřovat spontánně, velmi plynně a přesně, rozlišuje jemné významové odstíny i ve složitějších situacích.</i>

Výchozí zdroj:

Společný evropský referenční rámec pro jazyky [online]. 2009 [cit. 2009-03-04]. Dostupný z WWW: <<http://www.macmillan.cz/cef.htm>>.

Příloha C: Výzkumný záměr

(Teoreticko-empirická mezinárodní komparativní analýza vzdělávacích systémů jako inspirace pro didakticko-metodický přístup k RVP ČR pro cizí jazyky a společenskovední předměty)

Návrh mého projektu je rozdělen do **4 fází**. První fázi tvoří výsledky komparativní analýzy evropských vzdělávacích programů, kterou jsem provedla v rámci diplomové práce za účelem získání inspirace pro výuku cizích jazyků prostřednictvím společenskovedních témat.

V projektu je uplatňována metoda **komparativní analýzy** (1. a 4. fáze projektu) a dotazníková metoda (2. fáze projektu) jako forma kvalitativního výzkumu. Tyto metody jsou v projektu využívány paralelně s **teoretickou analýzou** vzdělávacích teorií a dokumentů (1. a 3. fáze projektu). V první fázi projektu byla teoretická analýza východiskem pro realizaci komparativní analýzy. Ve třetí části projektu bude nutné provést teoretickou analýzu za účelem implementace dat z dotazníků pro učitele do teoretického rámce RVP ČR, čímž vznikne samostatný „kontext RVP“.

Projekt má z metodologického hlediska **teoreticko-empirický charakter**. **Mezinárodní faktor** je do projektu zahrnut díky fázi 1 a 4. V 1. fázi se jedná o analýzu EVP a ve 4. fázi o inspiraci zahraničními vzdělávacími obsahy a výukovými metodami. Tyto zahraniční vzdělávací formy pro potřeby projektu souhrnně nazývám **vzdělávací systémy**.

Konečným výstupem diplomové práce (1.části projektu) je **Inspirativní pojetí pro rámcový vzdělávací program** pro cizí jazyky I, resp. pro výuku cizích jazyků. Inspirativní pojetí je orientováno do **didakticko-metodické roviny**. Díky metodě Obsahově a jazykově integrované výuky (CLIL) a datům z dotazníků dochází ve 2. a 3. fázi projektů také k **inspiraci výuky společenskovedních předmětů**. Metoda CLIL, jak již bylo uvedeno, slučuje výukové cíle jazykového a nejazykového předmětu. Nejazykovým předmětem je zde právě společenskovední předmět, tedy např. občanská výchova nebo základy společenských věd. Dotazníky jsou koncipovány v rámci jednotlivých verzí tak, aby bylo možné získat potřebná data od učitelů cizího jazyka i učitelů společenskovedního předmětu.

Produktem 3. fáze projektu je **Inspirativní pojetí pro rámcový vzdělávací programu cizího jazyka II a rámcového vzdělávacího programu pro společenskovední předměty**.

Pro přehlednost nejprve uvádím strukturu projektu, resp. jednotlivých fází projektu. Při popisu jednotlivých fází opět uplatňuji postup **kontext-proces-produkt**. Na závěr pro komplexní náhled na projekt prezentuji **grafické zobrazení** 2. a 3. fáze projektu.

Struktura projektu

1. FÁZE PROJEKTU : Diplomová práce

Komparativní analýza EVP

(jako inspirace pro jazykové vzdělávání společenskovědními tématy)

Výstup:

Inspirativní pojetí pro rámcové vzdělávací programy cizích jazyků I (RVP – CJ I):

1. EVP-T nebo EVP-M + CLIL + OSV

V 1. případě jde o pojetí založené na integraci principů Obsahově a jazykově integrované výuky (CLIL), metod osobnostně sociální výchovy (OSV) a tématického výstupu (EVP-T) nebo metodického výstupu (EVP-M) komparativní analýzy.

2. EVP-T nebo EVP-M + RVP-CJ + OSV

*Ve 2. případě se jedná o jednodušší pojetí slučující rámcový vzdělávací program cizího jazyka (RVP-CJ), metod osobnostně sociální výchovy (OSV) a opět jednoho zvoleného výstupu komparativní analýzy EVP. Vzhledem k tomu, že v případě I i II lze volit mezi dvěma výstupy komparativní analýzy (EVP-T a EVP-M), získáme **celkem čtyři způsoby** inspirativního pojetí pro oblast jazykového vzdělávání.*

2. FÁZE PROJEKTU: Zamýšlená disertační práce

Kvalitativní výzkum – **Dotazníky pro učitele cizích jazyků (dále CJ) a společenskovědních předmětů (dále SVP)**

Výstup: data z dotazníku

3. FÁZE PROJEKTU: Zamýšlená disertační práce

Implementace kontextu prvků EVP (konečný výstup diplomové práce) do kontextu RVP, který je tvořen RVP ČR a výstupy dotazníku.

a) kontext RVP

- oficiální verze RVP ČR pro CJ a SVP (OV,ZSV)
- data z dotazníků

b) kontext prvků EVP:

- EVP-T / EVP-M + CLIL + OSV
- EVP-T / EVP-M + RVP-CJ + OSV

Výstupy:

Výstup 1: Inspirace pro výuku v rámci RVP ČR pro CJ

Výstup 2: Inspirace pro výuku v rámci RVP ČR pro SVP

4. FÁZE PROJEKTU: Zamýšlený dlouhodobý výzkumný záměr

Mezinárodní komparativní analýza vzdělávacích obsahů a výukových metod společenskovědních a jazykových předmětů (dále MKA)

Cíl:

Cílem MKA je vymezit mezinárodní vzdělávací strategie vhodné pro implementaci do výuky CJ a SVP v ČR.

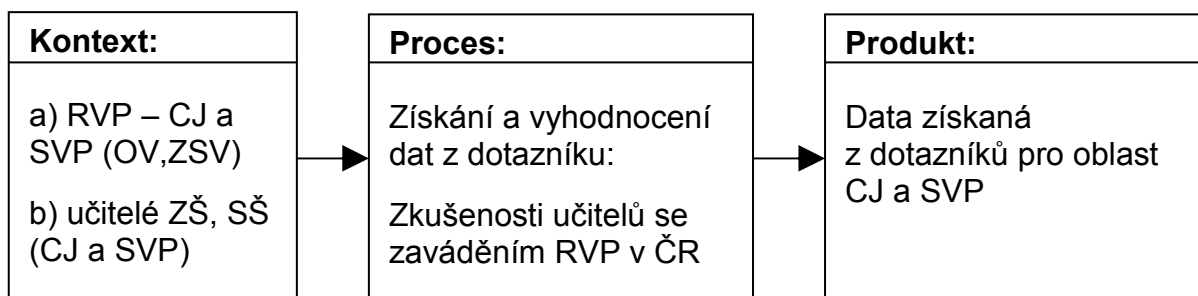
Výstupy:

Výstup 1: Inspirace didakticko-metodického charakteru pro obě vzdělávací oblasti

Výstup 2: Inspirace pro metodiku anglického jazyka v ČR

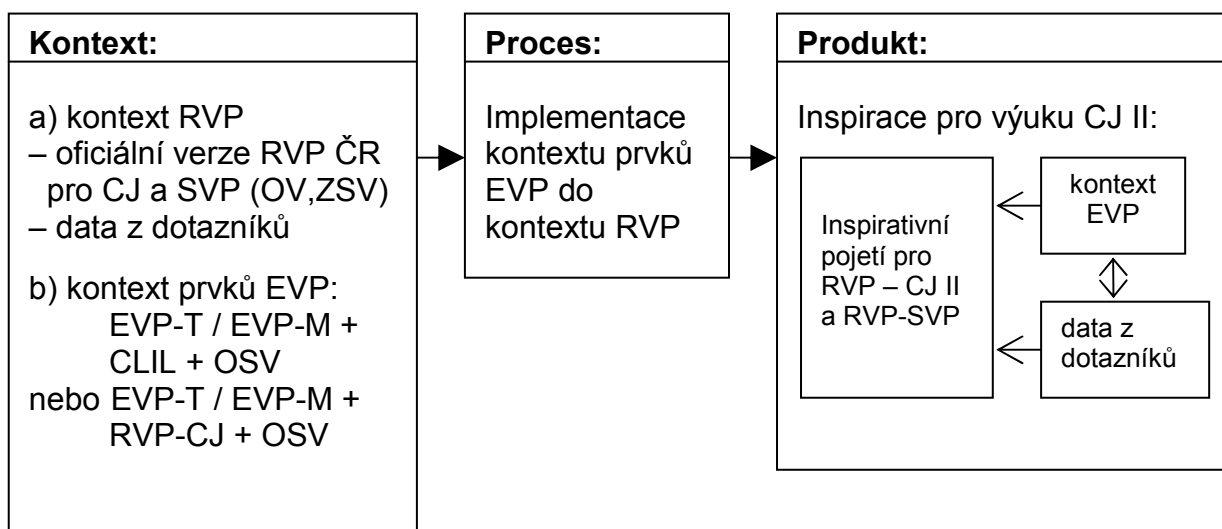
Výstup 3: Inspirace pro metodiku společenskovedních předmětů OV a ZSV v ČR

2. Fáze projektu



2. Fáze: *Kontext* 2. fáze tvoří znění rámcových vzdělávacích programů pro cizí jazyky a společenskovední předměty občanská výchova a základy společenských věd a učitelé základních a středních škol, kteří vyplní dotazník. Do kontextu záměrně řadím i rámcové vzdělávací programy, protože jejich obsah významně ovlivňuje znění dotazníku. V *procesuálním stupni* této fáze dochází k získání a vyhodnocení dat z dotazníku pro učitele již zmíněných škol. *Produktem* 2. fáze jsou data z dotazníku pro oblast cizích jazyků a společenskovedních předmětů.

3. Fáze projektu



3. Fáze: *Kontext* 3. fáze je tvořen kontextem RVP (a) a kontextem prvků EVP (b). Kontext RVP zahrnuje znění rámcových vzdělávacích programů a získaná data z dotazníků. Kontext prvků EVP neobsahuje pouze výsledky komparativní analýzy, tedy „prvky EVP“, ale i další prvky (viz. dále). Jedná se o **konečný produkt 1. fáze projektu**, tedy diplomové práce. Kontext EVP tvoří dvě varianty. První z nich je kombinace tématického (EVP-T) nebo metodického (EVP-M) výstupu komparativní analýzy (viz.1. fáze) spolu s metodou Obsahově a jazykově integrovaného učení (CLIL) a metodami osobnostně sociální výchovy (OSV). Druhou, jednodušší, variantou je kombinace tématického (EVP-T) nebo metodického (EVP-M) výstupu komparativní analýzy (viz.1. fáze) spolu s rámcovým vzdělávacím programem cizího jazyka (RVP-CJ) a metodami osobnostně sociální výchovy (OSV). V *procesuálním stupni* je kontext prvků EVP implementován do kontextu RVP. *Produktem* 3. fáze je **Inspirace pro výuku cizího jazyka II a inspirace pro výuku společenskovedních předmětů** (RVP-SVP). Graf produktu 3. fáze zobrazuje vztahové roviny jednotlivých již popsaných elementů.

Souhlas s půjčováním

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze 6.3. 2009

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum

