

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

**NĚKTERÉ ASPEKTY VÝUKY CIZÍHO JAZYKA  
V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr. Opravilová Eva, CSc.

Autor diplomové práce: Tereza Vosátková, DiS.

Studijní obor: předškolní pedagogika

Forma studia: kombinovaná

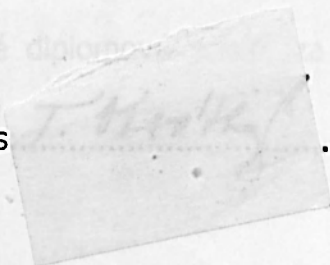
Diplomová práce dokončena: 04/2006

Podpis: T. Vosátková

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne.....10.4.2006.....

Podpis

A small, rectangular piece of paper with a handwritten signature in dark ink. The signature is written in a cursive style and is placed over a dotted line that serves as a signature line. The paper is slightly tilted and has some texture.

## Abstrakt

Diplomová práce se zabývá některými aspekty výuky cizích jazyků v předškolním věku, přičemž je založená na praktických zkušenostech při výuce jazyků v Čechách, Anglii a ve Francii.

Teoretická část poukazuje na historický kontext výuky cizích jazyků, na specifčnost předškolního období dítěte a otevírá po teoretické stránce některé problémy, které se týkají právě výuky jazyků v předškolním věku, jako například způsob výuky, podmínky, délka jednotlivých lekcí, kvalifikace lektorů, výsledky dětí, spolupráce s rodinou...

Praktická část diplomové práce předkládá konkrétní výsledky pedagogického šetření, které je zaměřeno na současnou situaci na pražských mateřských školách a na podmínky, za kterých výuka cizích jazyků probíhá. Zjišťuje postoje, zkušenosti a problémy ředitelů mateřských škol, lektorů cizích jazyků a rodičů dětí, které výuku jazyka absorbují.

## Annotation

The dissertation deals with some of the aspects of foreign languages in preschool education and is based on the practical experiences of teaching in the Czech Republic, England and France.

The theoretical part of the diploma work point out the historical context of language education, the specifics of a child's preschool period and poses some of the questions connected with languages in preschool age, such as method of education, conditions, duration of a lesson, qualification of the lecturers, returns, cooperation with the family etc.

The practical part of the diploma work presents concrete results of the pedagogical investigation, which is focused on the current situation in Prague's kindergartens and on conditions for languages at preschool age. The work

Děkuji Doc. Evě Opravilové za odborné vedení mé diplomové práce, za její cenné rady, podněty i za vstřícnost a pozitivní přístup.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá některými aspekty výuky cizích jazyků v předškolním věku, přičemž je založená na praktických zkušenostech při výuce jazyků v Čechách, Anglii a ve Francii.

Teoretická část poukazuje na historický kontext výuky cizích jazyků, na specifčnost předškolního období dítěte a otevírá po teoretické stránce některé problémy, které se týkají právě výuky jazyků v předškolním věku, jako například způsob výuky, podmínky, délka jednotlivých lekcí, kvalifikace lektorů, výsledky dětí, spolupráce s rodinou...

Praktická část diplomové práce předkládá konkrétní výsledky pedagogického šetření, které je zaměřeno na současnou situaci na pražských mateřských školách a na podmínky, za jakých výuka cizích jazyků probíhá. Zjišťuje postoje, zkušenosti a problémy ředitelek mateřských škol, lektorů cizích jazyků a rodičů dětí, které výuku jazyka absolvují.

## **Annotation**

The dissertation deals with some of the aspects of foreign languages in preschool education and is based on the practical experiences of teaching in the Czech Republic, England and France.

The theoretical part of the diploma work points out the historical context of language education, the specifics of a child's preschool period and poses some of the questions connected with languages in preschool age, such as method of education, conditions, duration of a lesson, qualification of the lecturers, returns, cooperation with the family etc.

The practical part of the diploma work presents concrete results of the pedagogical investigation, which is focused on the current situation in Prague's kindergartens and on conditions for languages at preschool age. The work demonstrates the attitudes, experiences and problems of directors of kindergartens, lecturers of languages and parents of children who attend the lessons.

## Klíčová slova

## Key words

Úvod	5
Teoretická část	8
mateřský jazyk	mother tongue 11
cizí jazyk	lingo 11
výuka cizích jazyků	lingo education 12
historický kontext	historical context 13
výzkum	research 13
podmínky výuky	conditions of education 16
bilingvní výchova	bilingual education 17
bilingvní dítě	bilingual child 20
komunikace	communication 20
lekce	lesson 20
lektor	lecturer 20
rodilý mluvčí	native speaker 22
kvalifikace	qualification 24
efektivita	effectiveness 25
přiměřenost	adequacy 27
spolupráce	cooperation 29
2.5. Účel osvojování cizího jazyka	30
2.9. Kdy začít s výukou cizích jazyků	32
2.9.1. Ranné výuka	32
2.9.2. Výuka po zvládnutí mateřského jazyka	33
2.9.3. Systematická výuka v pozdějším věku	34
3. Podmínky a způsob výuky cizího jazyka	36
3.1. Faktory, které ovlivňují výuku	36
3.1.1. Lektor	36
3.1.2. Velikost skupiny	37
3.1.3. Délka lekce	38
3.1.4. Individuální přístup	38

<b>Obsah</b>	5
<b>Úvod</b>	8
<b>Teoretická část</b>	
<b>1. Výuka cizích jazyků</b>	11
1.1. Situace ve světě	11
1.2. Cíle v rámci výuky cizích jazyků v Evropě	12
1.3. Cíle výuky cizích jazyků ve vzdělávacích programech	13
1.4. Historie výuky cizích jazyků	13
1.5. Historie výuky cizích jazyků v raném věku	16
1.6. Metody výuky cizího jazyka z historického kontextu	17
<b>2. Výuka cizích jazyků v útlém věku</b>	20
2.1. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a výuka cizích jazyků	20
2.2. Výzkumy v rámci výuky cizího jazyka v útlém věku	20
2.3. Dítě v předškolním věku	22
2.4. Gramatická stavba v mateřském a cizím jazyce	24
2.5. Specifika výuky cizího jazyka v předškolním věku	25
2.6. Metody výuky cizího jazyka v předškolním věku	27
2.7. Volba cizího jazyka	29
2.8. Účel osvojování cizího jazyka	30
2.9. Kdy začít s výukou cizích jazyků	32
2.9.1. Ranná výuka	32
2.9.2. Výuka po zvládnutí mateřského jazyka	33
2.9.3. Systematická výuka v pozdějším věku	34
<b>3. Podmínky a způsob výuky cizího jazyka</b>	36
3.1. Podmínky, které ovlivňují výuku	36
3.1.1. Lektor	36
3.1.2. Velikost skupiny	37
3.1.3. Délka lekce	38
3.1.4. Individuální přístup	38

3.1.5.	Očekávané edukační výsledky	39
3.2.	Bilingvní výchova	43
3.2.1.	Bilingvismus/dvojjazyčnost	43
3.2.2.	Dítě v bilingvní mateřské škole	46
3.2.3.	Výzkumy týkající se bilingvní výchovy	48
3.3.	Výuka cizích jazyků v alternativních mateřských školách	48
<b>4.</b>	<b>Spolupráce s rodinou</b>	49
<b>5.</b>	<b>Návaznost</b>	50
<b>6.</b>	<b>Shrnutí, cizí jazyky ano, ale...</b>	50
<b>Praktická část</b>		54
<b>7.</b>	<b>Úvod</b>	54
<b>8.</b>	<b>Problém šetření</b>	54
<b>9.</b>	<b>Cíl šetření</b>	54
<b>10.</b>	<b>Hypotézy</b>	55
<b>11.</b>	<b>Vzorek šetření</b>	55
<b>12.</b>	<b>Materiál šetření</b>	56
<b>13.</b>	<b>Metodika šetření</b>	56
<b>14.</b>	<b>Analýza dotazníků pro ředitelky mateřských škol</b>	56
14.1.	Zařazení výuky cizího jazyka do programu škol	56
14.2.	Důvody zařazení výuky cizího jazyka v MŠ	57
14.3.	Finanční náklady výuky AJ v MŠ	58
14.4.	Lektor anglického jazyka v MŠ	58
14.5.	Četnost výuky	60
14.6.	Stálost lektorů AJ v MŠ	61
14.7.	Podklady podle kterých učí lektoři AJ v MŠ	61
14.8.	Časové umístění výuky AJ v MŠ	62
14.9.	Věkové rozmezí dětí, které chodí na angličtinu	63
14.10.	Dělení dětí do skupin	64

14.11. Výstup dětí v rámci AJ před vstupem do ZŠ	65
14.12. Očekávání ředitelek od výuky AJ v MŠ	65
<b>15. Analýza dotazníků pro lektory AJ</b>	<b>67</b>
15.1. Délka praxe	67
15.2. Pedagogické vzdělání lektorů AJ v MŠ	67
15.3. Důvody zájmu o výuku jazyka předškolních dětí	68
15.4. Podklady, metodika	69
15.5. Výstup dětí před vstupem do ZŠ	70
15.6. Splňuje výuka očekávání lektorů?	71
<b>16. Analýza dotazníků pro rodiče</b>	<b>72</b>
16.1. Věk rodičů	72
16.2. Vzdělání rodičů	73
16.3. Doplnující výuka AJ kromě MŠ	74
16.4. Důvody pro výuku AJ v předškolním věku	75
16.5. Mateřský jazyk	75
16.6. Představy rodičů o výuce AJ v MŠ	76
16.7. Očekávaný výstup dětí v AJ před vstupem do ZŠ	77
<b>Závěr</b>	<b>78</b>
<b>Diskuse</b>	<b>79</b>
<b>Literatura</b>	<b>81</b>
<b>Přílohy</b>	<b>83</b>



## Úvod

Přestože je výuka jazyka velmi kontroverzním tématem a odborníci se značně liší svými názory a pohledy na cizí jazyky a jejich osvojování v ranném věku, zůstává tato otázka zajímavým tématem. Právě z pohledu předškolního pedagoga nelze najít, dle mého názoru, jednoznačnou odpověď. Věnuji se této oblasti již více než 10 let, začínala jsem jako lektorka baletu, hry na klavír a angličtiny v soukromém centru pro děti předškolního věku, pokračovala dvouletou praxí v londýnském centru pro předškolní děti a více než rok jsem pracovala v mezinárodní školce v Paříži. Na úplném počátku mě velmi udivilo, jak málo stačilo pro přijetí na pozici učitelky angličtiny v mých 19-ti letech. V podstatě jsem neměla pedagogické vzdělání a přes velmi dobrou znalost angličtiny jsem se nikdy předtím nedozvěděla, jak cizí jazyk učit, natož jak k němu dovést malé děti. Nikdo nezkoušel kvalitu a úroveň mých znalostí, nikdo nechtěl znát mou metodiku a zazněl pouze dotaz na zkušenosti s dětmi.

I v dnešní době se setkávám s nezkušenými lektory jazyků, kteří v mateřských školách vyučují jen proto, že ovládají cizí jazyk lépe než učitelky, které neměly možnost ke svým zkušenostem s dětmi přidat ještě vysokou úroveň jazykových dovedností, jež jsou k předávání malým dětem nejdůležitější. Přestože mě práce s dětmi velmi bavila a svědomitě jsem se připravovala, vypracovala svou vlastní metodiku, pracovní listy, hry a s dětmi měla i určité výsledky, rozhodně si nemyslím, že by mé vzdělání, zkušenosti a představy o cíli byly tehdy dostačující pro takovou odpovědnost.

Výuce angličtiny se věnuji dodnes a musím přiznat, že při mém dalším a hlubším studiu této problematiky a souvislostí mé pochybnosti o správnosti dosavadní činnosti v této oblasti jen vzrůstají.

Od roku 1989 se všeobecně rozšiřuje mezi rodiči zájem o zařazení předškolních dětí do nějakého jazykového programu, někdy až doslova za každou cenu. Vzhledem k tomuto tlaku a k velké míře konkurence se rozšiřuje nabídka různých metod výuky cizího jazyka právě v předškolním věku. Zájem je čím dál tím větší, možná i z důvodu vstupu ČR do Evropské unie a celkového

otevření možností pro cestování, pracovní příležitosti a zdroje informací. Znalost alespoň jednoho cizího jazyka se stává součástí základní všeobecné vzdělanosti.

Lekce cizích jazyků či dokonce celodenní péče v cizojazyčné školce vyjde na nemalé částky každý měsíc a rodiče většinou nemají vůbec žádnou konkrétní představu o cíli a cestě k osvojení dalšího jazyka.

Z globálního hlediska mě ale zajímá toto téma z mnoha úhlů pohledu. Proto se pozastavuji nad otázkami, na které hledám již delší dobu odpověď:

Kdy by měly děti s cizím jazykem začít?

Jakou formou je s cizím jazykem seznamovat?

Jak by měla výuka jazyka probíhat?

Je zapotřebí rodilých mluvčích?

Je lepší nějaká výuka nežli žádná?

Není výuka cizího jazyka v raném věku na úkor jazyka mateřského nebo dalšího rozvoje dětské osobnosti?

Není snad toto celé odvětví týkající se výuky cizího jazyka v předškolním věku pouze otázkou peněz, jakéhosi trendu a nadšení rodičů ve smyslu: Co neumím já, to doženu na svých dětech?

Je v pořádku způsob výuky tak, jak probíhá na většině mateřských škol u nás?

Lidé, kteří se výuce jazyků v předškolním věku věnují stále hledají odpovědi na tyto otázky a polemika je opravdu na místě. Čím více materiálů a podkladů jsem nashromáždila, tím více si uvědomuji, jak nelehký úkol mě čeká. Přestože je právě výuka jazyků v předškolním věku tak diskutované, ožehavé a nesmírně zajímavé téma, je velmi málo teoretických podkladů a bylo těžké zaujmout v této věci jednoznačné stanovisko. Snad právě proto, že skýtá mnoho zajímavých diskutabilních momentů, zůstává stále otevřeno. Jedná se o oblast, která prošla dlouhým vývojem a před sebou má nepochybně další nové poznatky. Snažila jsem se proto nashromáždít a nastudovat co nejvíce dostupných materiálů, přičemž v češtině mnoho materiálů k dispozici ještě stále není a tudíž mi největším zdrojem informací byl internet a knihy, které se zabývají výukou cizího jazyka v ostatních zemích. Regionální zvláštnosti jsem se

snažila eliminovat, ale určitě jsou právě odchylky v prostředí jednou ze zásadních podmínek dobrého fungování procesu učení.

Vycházíme-li z faktu, že se bez cizích jazyků v budoucnosti neobejdeme, proč tedy nezačít již v dětském věku? Je všeobecně známo, že děti se nejsnáze učí cizí jazyky a včasné osvojení je velkým darem do života. Pokud připustíme, že již existují podklady, které dokládají změnu vnímání jazyka kolem 6. roku věku právě z biologického pohledu na vývoj mozku, tak dojdeme k myšlence, že výuka jazyka v útlém věku by měla usnadňovat dětem pozdější studium, měla by pro ně být zdrojem zábavy, objevování nových světů a rozšiřováním vlastních obzorů.

Situace v oblasti českého školství se od roku 1989 diametrálně změnila. Už pouhým faktem, že se pro nás stalo naprostou samozřejmostí cestovat. Výuka se postupně stává zábavnou, přínosnou a inspirativní nejen pro děti, ale i pro pedagogy. V sousedních státech Evropy např. v Anglii i ve Francii je studium výuky v předškolním věku, kam patří i výuka jazyků jedním ze samostatných studijních oborů na které je v posledních letech kladen velký důraz. V naší zemi je situace poněkud odlišná. Přestože máme zavedeny lekce cizích jazyků v mateřských školách ve velkém měřítku, tak naše děti buď učí lektoři, kteří umí nejméně a přestože znají práci z předškolním dítětem jsou lekce většinou vedeny neprofesionálně, nebo cizí jazyk vyučují ti, kteří mají zvládnutou komunikaci v cizím jazyce, ale mají základní znalosti o aspektech předškolního věku. Trend, který má v posledních letech silnou pozici v předškolním vzdělávání – cizojazyčná předškolní centra, kde s dětmi pracují rodilí mluvčí, kteří v ideálním případě mají pedagogické vzdělání, ve kterých ale opět dochází k tomu, že stačí být pouhým rodilým mluvčím, který ve své angličtině nedělá chyby. Zcela nepochybně je jejich vedení výborné z hlediska intonace a poslechu pro děti, nicméně formy práce a vedení dětí zůstávají spíše na citu než na odborných znalostech a zkušenostech. V bilingvních školkách, přestože z mého pohledu je tento způsob objevování cizího jazyka přínosnější než lekce s českým lektorem 2x týdně, dochází často právě z důvodu jazykové

bariéry k absenci spontánního projevu dětí, který je stěžejní a velmi důležitý právě v předškolním věku.

## **1. Výuka cizích jazyků**

### **1.1. Situace ve světě**

Na světě je kolem 5000 nejrůznějších jazyků, tedy třicetkrát více jazyků, než zemí. Z toho je jen několik set zapsáno, kodifikováno, tedy má svou jazykovou formu a pravidla. Když se nad tím zamyslím, tak většina zemí je vlastně spíše bilingvní (např. Belgie, Kanada, Finsko..) či dokonce multilingvní (Indie, Švýcarsko, Španělsko..) nežli monolingvní. Ve většině evropských zemí začíná cizojazyčné vzdělání kolem 8 až 11 roku věku. Nejdříve se začínají učit druhému jazyku děti v Norsku již od 6ti let. V západní Evropě mají s výukou cizích jazyků v předškolním věku větší zkušenosti a je zde i mnohem více rozšířena. V Čechách je v současnosti výuka jazyka oficiálně ve státním sektoru školství zavedena od třetí třídy, ale existují také programy škol s rozšířenou výukou jazyků, které poskytují výuku jazyka v různých formách již od první třídy ZŠ a máme také celkem rozsáhlou síť soukromých MŠ, kde výuka probíhá v různých formách - většinou formou celodenní výuky v cizím jazyce nebo rozšířeným dopoledním programem zprostředkovaným agenturou.

Měla jsem možnost poznat práci v předškolním centru ve Francii, kde se děti učily anglicky striktně od 5 let. Pětileté děti ale byly v podstatě vystaveny způsobu překladatelskému – jak se řekne to či ono... Tento způsob byl pro většinu dětí silně demotivující pokud nebyly využívány prvky hry. Další má zkušenost se váže na výuku španělského jazyka v mateřské škole v Londýně. Tato škola byla zařazena do systému škol jako specializovaná na přirozenou výuku španělštiny. Jako pedagogové, na které jsou kladeny obrovské nároky všeobecně ohledně vzdělání v předškolní pedagogice a psychologii, je zde zaměstnáno několik rodilých mluvčích, od kterých se očekává, že budou s dětmi

komunikovat ve svém rodném jazyce. Také učitelé, jejichž mateřské jazyky jsou rozdílné, spolu vzájemně komunikují ve španělštině. Děti byly vystaveny dvoujazyčnému prostředí i díky integraci těch, pro něž byla mateřským jazykem právě španělština. Nároky na všechny pedagogy v této škole, hlavně co se týče úrovně cizího jazyka, byly obrovské, výslovnost musela být výborná a zároveň bylo vyžadováno absolvování speciálních kurzů pro lektory cizího jazyka v předškolním věku. Tento způsob výuky cizího jazyka se mi jeví jako optimální. Role mateřštiny není potlačována a prostor pro spontánní projev je zachován. Děti jsou motivovány aby při cizojazyčné komunikaci maximálně využívaly improvizace, gestikulace a imitace. Děti vnímají rozdílnost jazyka jako běžnou věc a úplně přirozeně přijímají skutečnost, že s určitým člověkem se jinak nedomluví.

## **1.2. Cíle v rámci výuky cizích jazyků v Evropě**

Začít s výukou v raném věku je dokonce jednou z priorit akčního plánu Evropské komise na podporu tzv. Lisabonského procesu. Lisabonská strategie EU klade důraz nejen na kvalitu jazykového vzdělávání (tj. kvalifikace učitelů), ale hlavně na nutnost podpory jazykové rozmanitosti, tj. rozvoj všech jazyků, nejen angličtiny, která má v současnosti tendence převzít úlohu mezinárodního dorozumivacího jazyka. Dva klíčové úkoly Lisabonského procesu jsou následující:

1. vést každého jedince, aby si kromě svého mateřského jazyka osvojil další dva nebo více jazyků a zvyšovat povědomí o důležitosti studia jazyků v každém věku.
2. vést školy a střediska odborné přípravy k tomu, aby ve své práci využívaly efektivní vyučovací a školící metody, které budou motivovat občany k průběžnému osvojování jazyků a to i v pozdějším věku. Zde se ale hovoří o raném dětském věku, kterým je chápán věk do 10 let života, nejen pouze předškolní.

### **1.3. Cíle výuky cizích jazyků ve vzdělávacích programech**

Význam znalosti cizích jazyků závisí na měnících se potřebách společnosti. Ty se odrážejí i v tom, jaké postavení zaujímá vyučování cizích jazyků v soustavě a v cílech dobového vzdělání. Celkové pojetí vyučování cizích jazyků je proto v různých dobách různé a mění se zároveň také v souvislosti s vývojem filosofických a pedagogických názorů i lingvistických a psychologických poznatků.

Cíle při vyučování cizích jazyků se obvykle dělí na:

- a) cíl praktický, při němž jde o to, abychom si osvojili praktickou znalost cizího jazyka jako nástroje dorozumění
- b) cíl výchovně vzdělávací, při němž jde o to využít vyučování cizím jazykům pro formování osobnosti, rozvoj vloh a všestrannou výchovu, kde jde o poznání cizích kultur, toleranci a pochopení

Z potřeb společnosti vyplývají určité požadavky na výchovu a vzdělávání, které by bylo možné formulovat jako cíle ideální. Ty se však mohou uskutečňovat jen potud, pokud jsou pro to dány možnosti a podmínky. K momentům rozhodujícím o splnitelnosti cíle patří hlavně: děti (jejich věk, vyspělost, výběr), učitel (jeho odborná příprava a zdatnost), vyučovací doba (počet lekcí, jejich délka a četnost), celková organizace školské soustavy, vyučovací prostředky a metody a v neposlední řadě tolik důležitá návaznost.

V cílech jazykové výchovy u malých dětí bývají tedy zdůrazňovány nejen komunikační dovednosti ale velká pozornost se věnuje především k probuzení kladného postoje a pozitivní motivace k osvojování si dalšího komunikačního nástroje.

### **1.4. Historie výuky cizích jazyků**

Vývoj vyučování cizích jazyků je názornou ilustrací snahy lidstva o vyřešení zásadního problému, kterým je zprostředkování a osvojování prostředků společenského styku.

V 17. století se setkáme se jmény dvou významných pedagogů, kteří se velmi zasloužili o modernizaci výchovy a věnovali také značnou část svých prací otázce jazykového vyučování. Německý reformátor školství Wolfgang Ratke a náš slavný Jan Amos Komenský. Žili v dobách náboženských válek, společenských převratů a myšlenkového tříbení, kterým bylo jejich dílo značně ovlivněno. V mnohém předstihli daleko svou dobu. Na rozdíl od svých současníků, kteří se zabývali vzděláním a výchovou, zastávali Komenský i Ratke názor, že národní jazyky mají právo být zařazeny do školních plánů. Oba dva žádali, aby vyučování všech předmětů probíhalo nejprve v mateřském jazyce, kterému rozumějí žáci a později aby se začalo vyučovat latině a řečtině. Rozcházel se však podstatně v délce doby, kterou považovali za nezbytnou pro vyučování v mateřském jazyce. Ratke se spokojil se dvěma lety. Komenský vyhradil mateřštině celých prvních šest let školní docházky. Po této době si měli děti osvojit čtyři cizí jazyky. Dle Komenského dochází srovnáváním vlastního jazyka s jinými k poznání bohatství nebo nedostatků mateřštiny a k hledání správnějších pojmenování. Komenský pojmenoval tři stupně osvojování jazyka, přičemž každý z nich má svou specifickou náplň a didaktické úkoly. Zatímco Ratkova metoda byla založena na intuitivním, mechanickém napodobování učitele, Komenský vyžadoval samostatnou práci s knihou. Zdůrazňoval metodu názornosti. Tuto metodu rozvinul ve Světě v obrazech, jehož uspořádání textové části do několika jazyčných sloupců, bylo napodobováno v mnoha učebnicích v nejrůznějších částech světa.

Jako reakce na racionalistické směry ve vyučování se hlásila stále naléhavěji filosofie založená na empirii. Induktivní metodu obhajoval také Sir Francis Bacon nebo John Lock, který se soustředil na výchovu dětí zámožných rodičů, kteří mohli dopřát svým synům výchovu domácích učitelů. Šlo o zaměstnání rodilých mluvčích jako vychovatelů pro děti v domácí péči. Tvrdil, že dítě má při narození stejné předpoklady pro osvojení jakéhokoli cizího jazyka, který mu bude podobnou cestou zprostředkován.

Jean Jacques Rousseau, který odsoudil zvyk bohatých rodičů, jež nutili malé děti do cizích jazyků, nesouhlasil s tím, že by si dítě mělo osvojovat cizí jazyk již v útlém věku. Považoval tento přístup za zbytečné týrání dětí a věřil v plný úspěch spontánního osvojování cizího jazyka v době dospívání. V podstatě šlo opět o přirozenou výuku, jejíž počátek byl však posunut do doby dospívání.

Johann Bernhard Basedow zastával také názor, že se malé dítě do šesti let nemá zatěžovat učením cizího jazyka.

Je třeba se také zmínit o J. V. Svobodovi, který svou knihou Malý Čech a Němec vyslovil názor, že děti mají začínat nasloucháním a mluvením – praktickým jazykem a až v pozdějším věku se věnovat struktuře a gramatice, že výuka jazyka je vlastně přetěžováním dětí. „Hlavní oučel školy jest, aby se dítky mysliti a ne papouškovati učily.“ (J. V. Svoboda, Malý Čech a Němec)

Koncem 18. století došlo k rychlému technickému rozvoji obecně a k rychlému zavedení výuky jazyků do škol, což vedlo k novým úvahám o smyslu, obsahu a formách cizojazyčného vyučování.

První polovina 19. století byla obdobím různých pokusů o úpravu tradičních způsobů vyučování i uspořádání materiálů pro výuku cizích jazyků. Téměř současně se hlásí se svými pracemi tři reformátoři: Maxmilian D. Berlitz, Francois Gouin a Vilhelm Viëtor. Berlitz zahájil výuku na svých soukromých školách v USA v roce 1878. Podle něho je třeba při výuce navodit přímou asociaci mezi skutečnými předměty a jejich cizojazyčným pojmenováním a výhradě používat cizí jazyk v jeho hovorové podobě. Konkrétním pojům se mělo vyučovat na základě názornosti, abstraktním na základě myšlenkových asociací, gramatice na příkladech a typických ukázkách.

Největší ohlas měly práce německého filologa Viëtora, který kladl největší důraz na skutečný živý mluvený jazyk, toto pojetí znamenalo velmi vysoké nároky na pedagogickou dovednost učitelů a na jejich praktické a odborné znalosti jazyků. Šlo o metodu, později nazvanou, zprostředkovací.



Během 1. světové války utichl rozruch a díky poválečné přeměně politické, kulturní i hospodářské orientace došlo i k určité stagnaci obecně a v oblasti výuky jazyků také.

Ve 20. a 30. letech 19. stol. byl autorem tzv. čtecí metody Michael West, který vyučoval angličtinu v Indii. Usnadnění výuky spočívalo hlavně v jednoduché přípravě pedagogů, kteří nemuseli jazyk bezvadně ovládat.

Ve 20. letech 19. století také vznikla tzv. Basic English – metoda, která využívala pouhých 850 slov ke komunikaci v angličtině. Této metody bylo využito při jazykovém výcviku cizích příslušníků sloužících v britské armádě.

Druhá světová válka, právě jako ta první, znamenala přelom ve vyučování cizích jazyků. Na rozdíl od první však uspěla zájem o jazyky i metodický ruch kolem nich.

### **1.5. Historie výuky cizích jazyků v ranném věku**

Pokus se zamyslíme na chvíli nad historií učení cizího jazyka od útlého dětství, není to rozhodně věcí nijak novou a přelomovou. Již ve 2. století před naším letopočtem bylo zvykem mít v každé rodině váženého římského občana řeckého otroka, starajícího se o dítě a jeho dvojjazyčnou výchovu.

V 16. století Erasmus Rotterdamský vysvětluje, že elasticita mozku je v dětství taková, že německé dítě je schopno se naučit francouzsky během pár měsíců, aniž by si to vůbec uvědomovalo, provozující u toho zároveň běžné každodenní činnosti.

Komenský se k otázce využití dětství pro získání správného základu i v jazyce jiné kultury vyslovil negativně. V roce 1925 se na kongresu v Lucemburku o dvojjazyčnosti mluvilo jako o vývojové překážce. V roce 1928 se konal kongres v Ženevě, kde M. West zveřejnil svou práci o snadném učení cizího jazyka pro děti mladšího školního věku.

V roce 1930 v Praze se již o dvojjazyčnosti mluví celkem kladně, ale ihned rok poté v Londýně byla označena jako velká překážka dalšího rozvoje.<sup>1)</sup>

Je zřejmé, že otázka výuky dalšího jazyka, potažmo bilingvní výchova je nesmírně důležitá pro mnoho zemí světa.

Také v devatenáctém století bylo otázkou prestiže, aby dítě co nejdříve ovládalo cizí jazyk, a proto si do lepších rodin např. v Anglii brali na výchovu svých dětí vychovatelky z cizích zemí. V současné době jsou opět velmi oblíbené chůvy z cizích zemí, ale jde hlavně o skromné ženy z asijských zemí, což většinou nemá efekt v jazykových dovednostech malých dětí.

### **1.6. Metody výuky cizího jazyka v historickém kontextu**

V této kapitole bych chtěla shrnout několik zásadních mezníků ukazujících, jak se s vývojem civilizované lidské společnosti měnil její zájem o cizí jazyky, a zároveň vyzvednout práci těch, kteří ovlivnili vývoj teorie vyučování cizím jazykům a vynikli osobitostí svých názorů.

V moderním pokrokovém světě je cílem teorie vyučování a učení odhalení zákonitostí, jimiž se učení řídí, tj. zjištění, jakým způsobem si člověk osvojuje různé dovednosti, vědomosti a návyky a jak může učitel přispět k usnadnění tohoto procesu.

Podstatou učení je nesmírně složitý proces, který není dán jen fylogenetickým a ontogenetickým vývojem člověka, ale který je závislý i na různých společenských, geografických a klimatických podmínkách a různých jiných aspektech. Proto při zkoumání příčin a zákonitostí učení musíme přihlížet také k výsledkům různých styčných věd, jako jsou fyziologie, psychologie, sociologie, kybernetika aj.. Zkoumání základů a zákonitostí učení je jednou částí teorie vyučování. Druhou její složku tvoří hledání a ověřování pracovních postupů a prostředků,

---

<sup>1)</sup> PŘÍHODA, V.: Problematika předškolní výchovy. Praha: SPN, 1966.

pomocí kterých je možné dosáhnout předem stanovených cílů. Osvojování cizích jazyků má některé specifické rysy, kterými se liší i jejich výuka od vyučování jiných oborů. Jde o proces, při němž je třeba vedle svého mateřského jazyka ovládnout další dorozumívací komunikační prostředek. Osvojování dovednosti vládnout cizím jazykem je spojeno se získáváním vědomostí o jazyce. V jakém vzájemném poměru jsou tyto dvě složky při zprostředkování cizího jazyka zastoupeny a jakých postupů je použito při vyučování, záleží i na metodách výuky.

V podstatě jde o dva protichůdné přístupy k učení jazykům, vyplývající z toho, která složka je zdůrazňována jako hlavní. Jedna metoda chápe řeč jako určitý druh dovednosti, kterou si člověk osvojuje intuitivně napodobováním vzorů a upevňuje ji jako řadu dynamických stereotypů častým opakováním. Podle této metody je nejvhodnější metodou učení osvojování cizího jazyka pod vedením rodilého mluvčího, který ovládá dokonale svou vlastní mateřštinu, mluví výhradně svým jazykem, který je pro vyučované cizí a motivuje je aby také používali stejný komunikační jazyk. Děti v podstatě komunikují pouze v tomto jazyce. Při míšení obou jazyků dochází totiž k vzájemným interferencím, které nejsou žádoucí. Zkrátka jde o stejnou přirozenou metodu, jakou se učí malé dítě svůj mateřský jazyk. Protože touto metodou byly obyčejně vyučovány děti v zámožných rodinách soukromými učiteli nebo vychovateli, nazývala se někdy také metodou hofmistrovskou, maitrovskou nebo guvernantskou. Vychovatelé rozmlouvali se svými svěřenci ve svém rodném jazyce o běžných věcech, učili se vyjadřovat se v cizím jazyce pomocí stereotypních hovorových obrátů použitelných hlavně při společenském styku a pěstovali v nich zájem o literaturu a kulturu národa, z něhož sami vyšli. Počátky přirozené metody bychom našli ve starověku, kdy se touto metodou učila bohatá římská mládež řečtinu pod vedením řeckých učitelů, kteří často pocházeli z řad vzdělaných otroků. Ve středověku si žáci latinských škol osvojovali latinu mimo vlastní vyučování podobným způsobem, když byli nuceni v denním styku mluvit latinsky, protože latina byla mezinárodním jazykem vzdělanců. Tuto metodu

také doporučoval filosof Montaigne a později i Locke a znovu ji oživil v 18. století německý filantropista Basedow pod vlivem vlastních zkušeností vychovatele v rodině.

Ze zcela opačných předpokladů vychází protichůdná metoda tzv. gramaticko-překládací. Užívalo se jí ve středověkých školách při vyučování latině. Tato metoda kladla hlavní důraz na vědomosti o jazyce, tj. na znalosti z morfologie, syntaxe a lexikologie. Seznamování s jazykem probíhalo prostřednictvím psané formy. Jazykový materiál byl zejména na počátečním stupni ilustrací gramatických pravidel a výjimek z nich. Cvičné věty spolu navzájem nesouvisely, převáděly se z jazyka do jazyka, aniž by se dostatečně pocvičil daný gramatický jev. Teprve později se četla díla klasiků, která byla rovněž analyzována po stránce jazykové a překládána do mateřského jazyka žáků. Postup při osvojování vědomostí o jazyce byl převážně deduktivní. V 19. století byla tato metoda z vyučování klasických jazyků, latiny a řečtiny, převedena i na vyučování jazyků živých.

Proti tomu vzniká časem odpor. Koncem 19. století se objevuje silné reformní hnutí, které hlásá pro vyučování živým jazykům přímou metodu, v níž se objevují v nové podobě myšlenky přirozené metody. Zastánci přímé metody vystoupili proti gramaticko-překládací metodě, jež tehdy vládla na gymnáziích. Reformní přímá metoda obrátila pozornost k primární funkci jazyka jako společenského dorozumívacího prostředku. V důsledku toho kladla důraz na zvládnutí zvukové podoby cizího jazyka. Tato základní orientace podporovala imitativně-intuitivní osvojování cizích jazyků, zavrhovala zprostředkování prostřednictvím mateřského jazyka a vylučovala z vyučovacího procesu překlad. Nejradikálnější stoupenci přímé metody se dokonce domnívali, že je možné si osvojit cizí jazyk bez jakýchkoli teoretických znalostí jeho gramatiky.

O harmonické spojení některých postupů přímé metody s prvky a postupy gramaticko-překládací metody usilovala kompromisní metoda, která se nazývá metodou smíšenou nebo metodou zprostředkovací. Východiskem má být souvislý text zajímavého obsahu, jehož účelem je vzbudit již obsahem

zájem o cizí jazyk. Četbou má být podporováno samostatné odhalování zákonitostí cizího jazyka. Jde o práci induktivní metodou. Hlavní důraz se klade na aktivní zvládnutí jazyka, na správný mluvní projev. Překlad se povoluje v určitých mezích a spíše jen jako namátkový kontrolní prostředek než jako podstatná složka zprostředkování cizího jazyka.

## **2. Výuka cizích jazyků v útlém věku**

### **2.1. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a výuka cizích jazyků**

Přestože výuka cizích jazyků je nabízena ve většině našich mateřských škol, tak v Rámcovém programu není o cílech a metodách ani zmínka. Samozřejmě jsou obecné principy přístupu definovány v rámci kompetencí k učení, ze kterých lze ve velmi obecném rámci vycházet, ale vzdělávací obsah RVP PV nezahrnuje ani dílčí vzdělávací cíle, nabídku a tudíž ani očekávané výstupy (co dítě zpravidla na konci předškolního období dokáže). Na druhou stranu není v rámcovém programu výuka cizích jazyků v předškolním věku zamítnuta v rámci zájmového a výběrového vzdělávání. Právě v této době bylo zadáno Výzkumnému pedagogickému ústavu vypracovat metodiku výuky cizího jazyka v mateřských školách.

### **2.2. Výzkumy v rámci výuky cizího jazyka v útlém věku**

V roce 1966 provedl jeden z výzkumů švédský badatel Butstall, dospěl k závěru, že desetileté dítě se učí cizí jazyk podstatně rychleji než šestileté. To odpovídá i výsledkům nedávného výzkumu S. Genelotové z roku 2001, která ve Francii zkoumala výsledky učení anglického jazyka u 100 žáků, kteří zahájili výuku mezi sedmým a osmým rokem věku a porovnávala je s výsledky žáků, kteří začali až v jedenácti letech. Ukázalo se, že již po jednom roce výuky druhé skupiny žáků se výsledky obou skupin srovnávají,

že tedy starší děti během dvou let dohoní handicap vůči žákům, kteří se anglicky učili už několik let.

Tyto výzkumy se dle mého názoru také váží k pochybnostem u raného učení, že brzký začátek výuky jazyka může mít postupně pro dítě také demotivující následky a to ve dvou směrech:

Protože je v celé Evropě prvním jazykem převážně angličtina, je často právě na ni zaměřeno rané učení. Žáci se tedy brzy naučí základní komunikativní funkce anglicky, Ti, jejichž intelektuální aspirace nejsou rozvinuté, pak brzy dosáhnou relativního komunikativního uspokojení a tím často ztrácejí motivaci zabývat se dalším cizím jazykem.<sup>1)</sup>

Další nebezpečí demotivace může nastat i u prvního cizího jazyka. Tuto hrozbu uvádí více autorů a také již zmíněné výsledky výzkumu S. Genelotové. Když ostatní děti dohoní ve výuce dítě, které se již učí cizímu jazyku od raného dětství, ztrácí pak toto dítě výhody vůči ostatním a může ho tato situace silně demotivovat. Takže v době, kdy jsou tyto děti k učení lépe disponované, ztrácejí o jazyk zájem.

Některé další výzkumy zpochybňují v současnosti převážně sdílenou představu až o zázračné efektivitě raného učení cizím jazykům. V roce 1998 byly uveřejněny výsledky výzkumu, který proběhl převážně v Belgii, Německu, Anglii a Itálii, a jenž zkoumal parametry efektivitě raného učení s použitím statistiky v řádu tisíců žáků. Výsledky ukázaly, že raný začátek nezajišťuje automaticky výrazné pozitivní výsledky, že přínos není závislý na době zahájení, ale na kvalitě učení a na času, který je mu věnován.

Jeden experiment zaměřený na výuku cizího jazyka (ruštiny a angličtiny) v mateřské škole se uskutečnil i u nás, v bývalé ČSSR v sedmdesátých letech. Byl prováděn pod záštitou Pedagogického Ústavu J. A. Komenského a vedoucí projektu byla Walterová.

---

<sup>1)</sup> Kolektiv autorů: Teaching of foreign Languages to the Very Young, Oxford: Pergamon Press Ltd., 1997

Experiment trval 2 roky a v jeho průběhu bylo sledováno 100 dětí ve dvou mateřských školách. Podle daných informací se jedna třetina dětí učila ruštinu a zbylé dvě angličtinu. Bylo dbáno na to, aby vyučující cizí jazyk dobře znali. Ze strany rodičů byl již v té době veliký zájem. Bylo stanoveno 5 základních podmínek, ke kterým bylo zvláště přihlíženo:

- Výběr vyučovacích metod, které odpovídají věku dítěte
- Správná volba situace, ve které dochází ke spontánnímu projevu dětí
- Volba jazykového učiva, jen tehdy, pokud bylo učivo již upevněné v mateřském jazyce.
- Nenarušení běžného denního režimu MŠ, zachování harmonie především s rozumovým vývojem.
- Neustále byl monitorován stav zatíženosti dětí vzhledem k dané situaci a schopnosti modifikovat množství učiva.

Výsledky experimentu byly následující: Děti reagovaly na pokyny učitelů a s pomocí předmětů, obrázků a činností se naučily tvořit jednoduché věty. Také uměly v příslušném jazyce 5 – 15 písní, 4 – 20 říkanek a měly v cizím jazyce zásobu 173 – 342 slov. Nebyly unavené a výuka se jim líbila. Výsledky tohoto experimentu byly tedy kladné a optimistické, stejné jsou i závěry z různých konferencí, které se tématu výuky cizích jazyků v raném dětském věku věnují.

### **2.3. Dítě v předškolním věku**

V předškolním věku, který je vymezen třemi až šesti lety, je dokončen základní pohybový vývoj a rozvíjí se sebe uvědomování, na konci období dochází k první strukturální přeměně a ke vstupu do školy. Vývoj v tomto období je plynulejší než předchozí etapy a změny nejsou již tak náhlé. Hlavním těžištěm je větší diferenciací uvnitř jednotlivých oblastí dětské psychiky. Dítě má silné tendence důkladně poznávat svět kolem sebe. V tomto období je velmi důležité a stěžejní vnímání prostoru, času, rozvoj paměti, obrazotvornosti a myšlení. Formy myšlení dítěte se zdokonalují. Mezi základní myšlenkové postupy v tomto období patří analýza, syntéza, srovnávání, třídění a

zobecňování. Při osvojování a hodnocení vzájemných vztahů mezi věcmi i pojmy hraje důležitou roli konkrétnost a názornost. Významným znakem je také útržkovitost a nepropojenost, protože ještě chybí komplexní přístup k myšlení. Dítě mívá sklon k zobecňování a často usuzuje na základě analogie. Myšlení dítěte vzniká dříve než řeč, řeč pak ale hodně usnadňuje proces poznávání, pomáhá tvořit pojmy a logické formy myšlení.<sup>1)</sup> Toto období bývá také označováno jako senzitivní perioda z hlediska vývoje řeči. Charakteristické a zároveň nejoblíbenější a efektivní činnosti jsou v tomto vývojovém období propojeny ve hře. Z hlediska vývojového stádia dítěte je možné začít s výukou 1. cizího jazyka již ve velmi útlém věku, jen záleží na způsobu a podmínkách.

Důležité je také zohlednit celou řadu ostatních aspektů, které mají pro zdravý osobnostní vývoj velmi důležitou roli a v neposlední řadě je také třeba upozornit na důležitou fázi přechodu a návaznosti určitého způsobu výuky a její úrovně i na prvním stupni základní školy.

V prvních letech života je vývoj dítěte značně rychlý a jen zvolna se zpomaluje. Například Příhoda uvádí, že rozdíl mezi jednoletým a šestiletým dítětem je větší než mezi šestiletým dítětem a třicetiletým dospělým.

To znamená, že vývojové změny mezi 1.- 6. rokem jsou považovány za významnější a četnější než ty, které se uskuteční v průběhu dalších 24 let, tj. za dobu téměř 5x delší. Děti se rodí s překvapivě rozvinutou citlivostí smyslových orgánů. Mohou vnímat zvuky, barvy, tvary, vůně a další podněty z okolního prostředí. Vždy je třeba všechny tyto smysly rozvíjet a každé osvojování se snažit zpřístupnit dětem skrze všechny vjemy, které je schopno přijmout. Postupnou koordinací funkcí smyslových orgánů získávají děti stále adekvátnější poznatky o světě. Se zdokonalováním smyslového vnímání a lokomočních a manipulačních činností se rozvíjejí i schopnosti dětí zaměřovat pozornost na zajímavé podněty z okolí.

---

<sup>1)</sup> ASHER, J., GARCIA, R. : The optimal age to learn foreign language. The modern language journal, 53, 1969, č. 5, s. 128.



Postupně dochází také k velkým pokrokům v případné době jejich soustředění. Vývojové změny, k nimž dochází v raném dětství, se považují za trvalé a velmi významné pro celý vývoj jedince. Čím dříve se uskuteční (dojde k jejich osvojení), tím více se mohou upevnit a přetrvávat i v dalších letech.

## 2.4. Gramatika stavba v mateřském a cizím jazyce

V procesu osvojování gramatiky v přirozeném jazyce je možné vycházet z tzv. ostenzivní definice. Ji lze definovat jako „každý proces, pomocí něhož se nějaká osoba učí porozumět nějakému slovu, aniž by použila jiných slov“. <sup>1)</sup>

Proces zdokonalování vyjádření smyslu platí zcela pro počátky osvojování mateřštiny dítětem v raném dětství, tedy ve věkovém období, kdy dítě ještě žádný jiný (přirozený) jazyk nemá osvojen. Jiné podmínky platí u dítěte v raném dětství a v předškolním věku a jiné u jedince, který již ovládá svou mateřskou řeč. V druhém případě jedinec už ví, že existují slova a nový objekt označení si může osvojit i prostřednictvím „označujících frází“. <sup>2)</sup>

Co se týká rozvoje a kultivování mateřštiny, ustupuje u dospělého člověka ostenzivní definice do pozadí. <sup>3)</sup>

Rovněž při osvojování cizího jazyka ustupuje u dospělého člověka použitelnost ostenzivní definice. Jedinec starší šesti let věku, který se začíná učit cizímu jazyku, musí z bilingvistického hlediska začít stádiem překládání jazyka do mateřštiny s reálnou možností nepřekročit stádium utvářejícího a přepojovacího mechanismu v nových strukturách nedominantní (neřečové) mozkové hemisféry. K aktivnímu myšlení v cizím jazyce se pak už nikdy nemůže dostat.

---

<sup>1)</sup> HENDRICH, J. A kol.: Didaktika cizích jazyků. SPN Praha 1998, str. 50 – 55.

<sup>2)</sup> RUSSELL, B.: Logika, jazyk a věda. Praha 1967.

<sup>3)</sup> Bariérovost pedagogické komunikace. In Učitel – jeho příprava a požadavky školské praxe. Sborník referátů z 2. konference České asociace pedagogického výzkumu. Ústí nad Labem 1994, s. 267 – 275.

Rané dětství je obdobím, v němž dítě ovládne intuitivně celý mluvnický systém svého mateřského jazyka. Totéž platí i pro učení se druhému jazyku. Po 6. roce věku dítěte tato schopnost učit se zároveň několika jazykům biologicky postupně zaniká. Po překročení biologické schopnosti lidského mozku zpracovávat řeč v korových funkčních oblastech dominantní mozkové (řečové) hemisféry dochází k transferu utváření náhradní řeči do funkčních oblastí nedominantní (neřečové) hemisféry se značným omezením učení se řeči, neboť s narůstajícím věkem jsou tyto funkční oblasti nedominantní hemisféry již obsazeny jinými než řečovými funkcemi. A to se týká především učení se cizímu jazyku v dospělém věku.

Všichni začínáme svůj život bez znalosti jazyka a téměř všem se podaří alespoň jeden jazyk zvládnout. Při respektování ontogenetických zákonitostí při osvojování jazyka se může dostavit žádaný efekt, úspěch a to jak při osvojování mateřštiny, tak i cizího jazyka pokud jejich základy jsou kladeny do předškolního věku. Naopak při jejich nerespektování může docházet i k psychickým poruchám jedinců, které se mnohdy neprojeví hned a mohou mít dalekosáhlé důsledky ve vývoji osobnosti jedince.

Existuje hodně studií, které se snaží potvrdit nebo vyvrátit hypotézu, kterou vyslovil v roce 1967 Lenneberg o kritickém období. Ten tvrdí, že osvojování jazyka je vrožený proces předurčený biologickými faktory, které se mění kolem 2 let před pubertou. Lenneberg věří, že po ukončení vývoje obou polovin mozku ztratí mozek plasticitu a tudíž je osvojení jazyka v dospělém věku téměř nemožné. Hodně studií se věnuje porovnávání dětí a dospělých z pohledu výslovnosti. Bylo zjištěno, že velké většině lidí, kteří se naučili cizí jazyk po nástupu puberty zůstává ve výslovnosti určitý akcent, naproti tomu malé děti mají malý nebo vůbec žádný akcent.

## **2.5. Specifika výuky cizího jazyka v předškolním věku**

Výuka cizího jazyka ve velmi útlém věku má svá specifika. Musíme respektovat nejen hledisko psychologické, vývojové a osobnostní, ale hlavně

bychom se měli zaměřit na volbu správných podkladů, metod a forem výuky. Jiná situace je, učíme-li v předškolním věku své vlastní dítě nebo děti v mateřské škole. Ideální podmínky pro učení cizího jazyka mají děti v bilingvním prostředí, které jen s obtížemi můžeme navodit uměle. Mezi zásady bilingvní výchovy a možnosti přenosu přirozených podmínek bilingvismu do výchovného prostředí předškolního dítěte patří fakt, že s jazykem by dítě mělo přijít do styku co nejdříve, aby si co nejdříve vytvořilo druhou artikulační bázi. Nutný je však přístup odpovídající věku a stádiu vývoje dítěte a bezchybná výslovnost dospělého. Mnohdy máme pocit, že vyučuje-li děti rodilý mluvčí, tak nemůžeme najít lepšího učitele, ale vezměme do úvahy běžného Čecha, zda je na takové jazykové úrovni, aby byl schopen učit češtinu cizince a mohli bychom říci, že vyučuje český jazyk správně... Jako další zásada je uváděna silná motivace. Při této výuce není nutné mateřský jazyk jako vysvětlující prostředek vyloučit, ale je nutné maximální možné využití mimojazyčných vyjádření určitého smyslu (situační, ilustrační, gestikulární...). Z vlastní dlouholeté zkušenosti vím, že dítě ve věku 2 – 3 let je možné naučit v cizím jazyce jednotlivá slova. Děti si význam cizích slov neuvědomují a začleňují je do větných struktur mateřštiny. Později je však nutné uvést protějšky v obou jazycích, aby byla zachována srozumitelnost. Dítě pak považuje obě slova za synonyma a je schopno je užívat souběžně. Soustředěnost a zájem dítěte vždy odpovídá věku a přímo reflektuje motivaci. Velkou roli hraje jazyková zralost dítěte, která je definována mírou komunikativnosti a jazykovým nadáním. Rozsáhlý paměťový potenciál, dosud téměř neomezené imitační schopnosti a přirozená touha po poznání přímo vedou k učení, které je zcela přirozené. Hlavní otázkou tedy zůstává, jaká je nejvhodnější metoda v ranném dětském věku.

Ze všech možných hledisek vyplývá, že nejlepším motivačním činitelem je hra. Poznávací motiv se jeví jako málo důležitý, což potvrzují i výzkumy prováděné v této oblasti. Největší efekt tedy bude mít, vložíme-li poznávací metody do hry.

Obecně by mělo ke hře docházet bez tlaku, v atmosféře, kde je názornost stěžejní. Hry, písně a říkadla mají být propojeny s pohybem, s výtvarnou či jinou činností a mají sloužit k relaxaci. Důležité je přizpůsobit činnosti věku, aktuálnímu stavu dětí a hlavně se vyvarovat nadměrnému zatěžování.

Pro výuku v předškolním věku se doporučuje:

Hra a prvky dramatické výchovy, hraní rolí – nejrůznější podněty ke vzniku optimálních situací k uplatňování aktivit spojených s komunikativním využitím cizího jazyka a současně podněcujících improvizací schopnosti, které jsou prospěšné pro navození hravé atmosféry. Současně je kultivována sociální komunikace a je dodržován systém pravidel pro fair-play. Pokud děti hrají určité role, učí se zároveň zaujmout nějaký postoj, realizovat se v kolektivu a vyjádřit svůj názor. Je velmi důležité také překročit onu hranici, když dětem něco nejde, mají tendence jít od toho.

Verše a říkadla zlepšují výslovnost, rytmus a intonaci. Podporují dětské sebevědomí, dítě cítí ucelenost informací a má radost, že je schopno vyjádřit ucelenou myšlenku v cizím jazyce. Vyprávění příběhů kdy děti postupují od poslechu k jednoduché reprodukci či dramatizaci. Podklady musí být jednoduché, s jasným obsahem a s lehce zapamatovatelnými dialogy. Uplatnění zde naleznou maňásci, masky, loutky, obrázky a hudební doprovod. Osvědčené činnosti, metody a formy práce, které probouzejí zájem dětí, přináší jim radost a jsou pro ně hrou, která je neunaví ani příliš nezatěžuje. Je dobré je střídat a uplatňovat všechny tyto aktivity v praxi.

## **2.6. Metody výuky cizího jazyka v předškolním věku**

Základní rozdíl v přístupu k vyučování cizích jazyků se objevuje znovu i v současné době. Vyštejrn rozlišuje dvě odlišné metody výuky cizímu jazyku – přímou a nepřímou. Nepřímá metoda se vyznačuje tím, že nový jazyk přijde na řadu až po zafixování mateřského jazyka. Uplatňuje jazyková pravidla a učení

se z paměti. Je založen na překladu. Učit v útlém věku metodou nepřímou považuje za nefyziologické a škodlivé.

Přímá metoda umožňuje dítěti osvojování dalšího jazyka obdobným způsobem, jak si osvojuje jazyk mateřský. K tomu také dodává, že „je důležité, aby cizí jazyk užívalo dítě soustavně s určitými osobami, za podpory vzájemné citové vazby“. Tuto situaci uvádím, protože ve většině mateřských školek se externí lektoři cizích jazyků velmi často mění a podle mého názoru nelze o citové vazbě či propojení vůbec mluvit.

K těmto metodám dodává Sovák, že učit se cizímu jazyku metodou nepřímou je podle neurofyziologických poznatků vhodné až po vyvrání mozku a druhých signálních funkcí, tj. asi tak po 10. – 11. roce života a učit se metodou naivní (přímou) se doporučuje co nejdříve a to již v raném věku. Při přímé metodě v raném věku se rozhodně nemá překládat z jednoho jazyka do druhého, ale mají se jazyky učit nezávisle, aby se nenarušovala již vytvořená schémata jazykového rozvíjení.

Přímou metodu používal již ve 2. polovině 19. stol. M. D. Berlitz, ale neměl pro tento způsob výuky žádný název. Uváděl, že je možno se cizímu jazyku naučit bez použití mateřského jazyka, bez překladu, kdy hlavní složkou učení je poslech a odezírání.

Podle Riese v učební komunikaci při výuce cizího jazyka často chybí pragmatická stránka sdělování, většinou nejde o obsah sdělované informace, ale jedná se pouze o cvičné modely, což je typickou stránkou nepřímé metody, naopak u přímé metody je přístup opačný, učení se jazyku volně přechází z běžného předávání informací, z komunikace.

Dle Marxtové<sup>1)</sup>, která předkládá práci o výuce jazyků v předškolním věku, je ideální věk, kdy začít seznamovat dítě s cizím jazykem, kolem 5. roku, ale vždy v závislosti na stupni jazykového vývoje,

---

<sup>1)</sup> MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.: Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2003.

což obnáší dostatečnou slovní zásobu a téměř správné vyslovování. Pokud tato podmínka není splněna, tak by dítě mělo nadále spíše pracovat na svém mateřském jazyku, než rozptylovat svou pozornost na cizí jazyk. Období kolem pěti let je ideálním právě kvůli absenci zábran a kontroly a také kvůli spontánnímu projevu dětí, pružnosti nervové soustavy, imitační schopnosti, úrovni rozvoje paměti a schopnosti sluchové diferenciaci. Autorka také poukazuje na skutečnost, že pokud dítě směřuje dva jazyky a používá záměnu v případech kdy se nabízí dříve slovo z druhého jazyka, jde vlastně o improvizaci s prostředky, které zvládá, a jde o implicitní (plynulou) strategii poznávání a je to úplně v pořádku.

Výuka prvního cizího jazyka může být zahájena i v raném věku, protože skutečnost, že děti ještě neumějí číst nemusí být zásadně významná, bude –li vyučující používat relevantní pedagogické přístupy a pomůcky.

Jednou z metod je tzv. audio-orální. V prvních hodinách si děti zvykají na cizí jazyk a při tomto vstupním seznámení pracují s jazykem na základě poslechu, poté s ústním vyjadřováním. Tento přístup koresponduje s vývojem malého dítěte od věku kojence, které naslouchá a reaguje mimikou, později začíná vytvářet zvuky, které v určitém stádiu přechází ve srozumitelná slova, následně ve věty a nakonec ve vlastní ústní projev. Čím jsou děti mladší, tím významnější je neverbální komunikace. Beze slov mohou děti na některá slovíčka také ukázat, vybrat je ze sady nebo je nakreslit, vymodelovat, vystříhnout. Toto lze využít mimo jiné i při vyprávění příběhů, které se setkává u dětí s velkým zájmem a jeví se jako velmi efektivní.

Jednotlivé lekce by měli obsahovat vyvážený poměr aktivních a pasivních činností se zapojením různých smyslů a typů inteligencí.

## **2.7. Volba cizího jazyka**

Praktické hledisko užití jazyka bývá zpravidla rozhodujícím činitelem při volbě prvního cizího jazyka. V naší republice volí převážná většina rodičů angličtinu. Počítá se s tím, že pokud se dítě anglicky naučí, domluví se všude,

třeba i s Němcem. Záleží ale především na způsobu života a na tom, jaký jazyk dítě mnohdy nutně potřebuje ke komunikaci. Považuji za diskutabilní zda by se měly děti např. v pohraničí, kde přichází do styku s dalšími cizími jazyky zcela přirozenou cestou, učit právě anglicky.

Postavení angličtiny je dominantní, současná legislativa také počítá jen s angličtinou. S angličtinou si zřejmě poradíme úplně všude, ale co regiony světa, kde je nám angličtina téměř na nic, stačí pouze na minimální turistický styk a to jen v případě, kdy na někoho anglicky hovořícího narazíte, jako je Čína a Indie? Tak tomu je i ve francouzsky a španělsky hovořících zemích a též například v Itálii.

Německy hovořící země jsou velkým specifickým především díky své hospodářské síle, úspěšní Evropané, se kterými jsem se setkala, hovořili kromě svého národního jazyka anglicky, německy a francouzsky. Ruština je pro ně všechny velmi obtížná, proto její znalost nabízí v Evropě určité zajímavé možnosti uplatnění. Španělsky, italsky nebo portugalsky se pro běžnou domluvu rychle naučí každý, kdo umí francouzsky.

## **2.8. Účel osvojování cizího jazyka**

V prvních fázích je cílem výuky cizího jazyka především prvotní motivace dětí s důrazem na získávání správných počátečních návyků. V úvodu do cizího jazyka může být vhodně použit aspekt novosti, tj. představení nového dětem, které se obvykle na nové věci těší a jsou otevřené přijímání nových poznatků a vědomostí.

Jedním z úkolů je rozšířit a prohloubit všeobecnou jazykovou přípravu celé populace se zřetelem na vzrůstající potřeby jazykové komunikace ve všech oblastech práce a života, včetně zvýšení kulturní úrovně prostřednictvím slovesného umění starých kultur a jiných národů na straně jedné. Na druhé straně nutně vyvstává neoddělitelný požadavek na zdokonalení přípravy učitelů a na jejich schopnosti a dovednosti. Pro země s méně rozšířenými jazyky to znamená dosáhnout obecné znalosti dalšího jazyka alespoň na pasivní úrovni

už v období rozvíjejících se intelektuálních schopností. Funkci rozšíření a zefektivnění výuky jazyků je nutné dále zkoumat. Znalost jazyků bude třeba pěstovat jako prostředek kultivace společenských vztahů, tedy ani jako samoučel, ani jako prostředek získání speciální kvalifikace, ale jako důležitou součást i nástroj všeobecné kultury osobnosti. Poznávat systémy jiné neznamena popírat svou vlastní identitu, ale přetvářet svůj vlastní systém ke způsobilosti spolupracovat s jiným.

Vzhledem k rozsahu slovní zásoby, kterou děti v daném jazyce zvládnou, se nezdá brzké zahájení osvojování si cizího jazyka v porovnání se staršími studenty významné, přesto může příznivě ovlivňovat respekt před neznámým a snižovat jazykové bariéry. Zkušenosti z praxe naznačují kladný význam seznámení se s intonací a melodií cizího jazyka, rytmem a s některými typickými jazykovými strukturami. Velmi cennou hodnotou je osvojení si správné výslovnosti.

Jsou-li první kroky uvádění cizího jazyka dětem prováděny správně, zejména jsou-li používány vhodné přístupy a techniky a respektovány věkové zvláštnosti dětí, projeví se v souladu s některými autory časné zahájení jazykové výuky pozitivně a to obvykle v případě, je-li osvojování si daného cizího jazyka přerušeno.

V případě, že je kontakt s daným jazykem přerušeno, může být nevýhodou fixace dětské slovní zásoby (pokud je jí v souladu s věkem dětí, dávana přednost). Vážnější však je, dojde-li k fixaci nesprávné výslovnosti nebo intonace. Velký důraz tedy musí být kladen na kvalitu expozice cizího jazyka v raném věku, je-li prováděna v rámci vzdělávacího procesu. Ačkoli v současnosti stále přetrvává zřetelný nedostatek kvalifikovaných a zkušených vyučujících cizích jazyků, zejména malých dětí a žáků předškolního věku, lze využívat různé dostupné prostředky, jak zprostředkovat cizí jazyk ve vysoké kvalitě. (CD, DVD, počítače...)



## 2.9. Kdy začít s výukou cizích jazyků?

Otázka, kdy je optimální postavit dítě před nelehký úkol, aby se s novou situací úspěšně vyrovnalo a nové cizojazyčné podněty pro něj byly přínosem, nikoli újmou, zůstává stále otevřena. Je důležité se zamyslet nad faktory, které podmiňují úspěšnost výuky. Během posledního předškolního roku se základní vyjadřovací návyky upevňují. Schopnost samostatně se vyjadřovat je úměrná tomu, jak se dospělí dítěti věnovali. A tak jsou mezi dětmi velké rozdíly. Některé dokážou vyprávět jednoduchou pohádku, jiné mají potíže, mají-li říci, co dělaly před chvílí ve školce. Jedni komunikují bez zábran, pro jiné je mluvní kontakt zdrojem stálého napětí. Právě individuální přístup a zařazení cizího jazyka do běžných činností by mohlo být cestou v tak různorodých skupinách, ve kterých jsou předškolní děti sdružovány pro účely výuky cizího jazyka. *a myšleně*

### 2.9.1. Ranná výuka

U otázky vhodnosti začátku výuky z hlediska stáří dítěte se objevují tři přístupy. Jeden z přístupů prosazuje výuku co možná nejdříve. Zde se jako stěžejní informace zohledňuje fakt, který dokazuje schopnost již dvouletého dítěte hovořit dvěma i více jazyky, pokud k tomu jsou vytvořeny optimální podmínky, ve kterých dítě vyrůstá. Má-li tedy odpovídající jazykové prostředí. Jsou-li nutné podmínky splněny a dítě má vhodné prostředí, je schopné hovořit s lidmi bez obtíží v daném jazyce, který nezaměňuje vzájemně s dalším ani s mateřštinou. Zmíněný princip funguje na principu uspokojení primárních potřeb dítěte. K dosažení těchto potřeb je dítě nuceno komunikovat s dospělými. Vrozená přizpůsobivost organismu podmínkám okolního prostředí, včetně jeho jazykových zvláštností, je důležitým faktorem, který se zdá být v prvním přístupu průvodním. Dítě si v daném jazykovém prostředí vytvoří vlastní zaměření, na základě kterého nezaměňuje různé jazyky. Okolní svět dítě vnímá jako celek, kterému se automaticky přizpůsobuje. Řeč, kterou dítě vnímá, nemusí být adresována jemu. Sluchové a částečně i zrakové receptory dítěte zachytí řeč, kterou dítě zpracuje – dochází k vyčlenění základní jazykové

struktury a k zobecnění samostatně vytvořených jazykových konstrukcí. To umožňuje dítěti hovořit ve více jazycích i ve velmi útlém věku.

Zmíněný názor vyvolává řadu otázek. Jeho odpůrci upozorňují především na možnost případných negativních důsledků v mentálním a řečovém vývoji dítěte. Tento názor se těžko vyvrací, protože neexistují ucelené výzkumy, které by teorii vyvracely či potvrzovaly. Zde je nutné se zamyslet nad podmínkami, za jakých dochází k prvnímu seznámení a další výuce cizího jazyka. Pokud jsou splněny přirozené podmínky, které podmiňují tento způsob výuky, je zmíněný přístup účinný. Jde buď o případy, kdy je dítě vychováváno bilingvně nebo pokud vyrůstá ve smíšených rodinách. Za takových okolností používají děti dvou a více jazyků přibližně na stejné úrovni.

### **2.9.2. Výuka po zvládnutí mateřského jazyka**

Jedná se opět o zasazení počátku výuky do ranného dětství, ale až po upevnění mateřského jazyka a jeho používání. Mezi 5. – 8. rokem by mělo dítě mít optimální podmínky a předpoklady k začátku osvojování cizího jazyka. Jedná se o vývojové období, které je zejména svými psychosociálními podmínkami vhodné. Dítě je vnímavé a přístup k němu je snadný, protože ještě nemá vytvořeny sociální zábrany. Dítě se učí snadno nápodobou, takže dochází k upevnování fonetického systému, který se v pozdějším věku upevňuje hůře. Při dobrém vzoru se dítě může přiblížit správné výslovnosti cizího jazyka, což má celoživotní efekt. V raném věku je nejrozvinutější schopnost jednorázového učení, tj. učení bez opakování, na kterém je založen i tento princip. V pozdějším věku již tato schopnost, slábne až úplně vymizí. Hlavní roli zde hraje zvýšená citlivost k vnějším popudům, které se jakoby „vtiskují“ do paměti bez vynaložení zvláštního učebního úsilí a jsou odolné vůči zapomínání. U nás se tento princip do určité míry využívá v institucionálním vzdělávání, ale prozatím spíše plněním podmínek začít před 10. rokem života než splněním principů učení zajímavými vnějšími podněty a stále přetrvávajícím prožitkovým učením. Děti sice začínají ve třetí třídě s prvním cizím jazykem, ale od počátku

spíše překládají, učí se slovíčka nazpaměť a jsou zařazeny do systému, který stále ještě přetrvává od drilování ruského jazyka bez ohledu na věkové zvláštnosti a individuální přístup k jednotlivcům. Jen nadšení pedagogové se snaží zachovat roli cizích jazyků ve vyučování - měla by jak pro děti tak pro učitele být zdrojem zábavy, objevování nových světů a rozšiřování obzorů oboustranně.

### **2.9.3. Systematická výuka v pozdějším věku**

Ještě je možné se setkat se třetím přístupem k věkové hranici, který vychází z negace přístupů předchozích. Jedná se o tzv. srovnávací přístupy, jejichž zastánci jsou pro pozdější začátek výuky cizího jazyka. Nejdůležitější je podle jejich názoru jazyková vyspělost v mateřském jazyce, především v jeho systému. Nové jevy v cizím jazyce a seznamování s ním má probíhat na základě srovnávání s mateřským jazykem (fonetické jevy, mluvnické...). Dítě dle těchto názorů lépe pochopí systémy obou jazyků, ale zároveň se také naučí užívat základní myšlenkové operace a rozvíjí si analytické myšlení. Podíl na stoupání úrovně učení jazykům ve vyšším věku mají především maturační procesy, které mají souvislost především se školním prostředím. Psychologická bariéra ale často brání dětem naučit se snadno cizí jazyk. Dětská bezprostřednost už vymizela a dítě se mnohem více kontroluje a má zábrany při učení i při imitaci cizích slov. Kladné hodnocení učitele i vrstevníků je pro dítě v tomto období nejdůležitější. Strach z neúspěchu a jakéhokoli chybného kroku, který by k němu mohl vést dítě demotivuje. Častá kontrola a zábrany při výslovnosti cizích slov dítě zpomalují. Objeví-li se neúspěch dítě chuť k vlastnímu projevu většinou ztratí. Strach představuje silnou a těžko překonatelnou bariéru při výuce cizího jazyka. Strach brzdí a dále nerozvíjí jazykové dovednosti. Při vytvoření takového bloku dítě hovoří velmi málo nebo vůbec. Učivo se dítě učí zásadně nazpaměť, takže komunikativní prostředky zde hrají velmi malou roli a nedochází k jejich osvojování. Dále je nutné poskytnout dítěti nezbytné vědomosti o sociální zkušenosti - pouze však za podmínek návaznosti

jednotlivých vývojových fází rozvoje dětského intelektu (tj. rozvoje všech vyšších psychických funkcí). Hlavní zaměření by mělo spočívat v prvních letech života, kdy dochází k nejintenzivnějšímu rozvoji v oblasti jazykové, později dochází již ke slábnutí až uhasínání této aktivity, která bývá realizována ve významně nižší míře v pozdějším období. Jednoznačně tedy není dobré dobu, kdy se může dítě cizí jazyk naučit bez větších nesnází, promarnit, řečové funkce se v předškolním období ještě vyvíjejí a je tedy možné je zdokonalovat.

Je-li dítě bilingvně vychováno od dětství, oba jazyky se vyvíjejí současně ve stejných oblastech mozku. Nejde-li o vývoj simultánní, jsou aktivovány sousední oblasti mozkové kůry. Názory na nejvhodnější začátek výuky se různí. Na jedné straně je zdůrazňována větší plasticita mozku v předškolním věku, a tedy potřeba brzkého zahájení výuky. Na druhé straně je důležité, aby se dostatečná pozornost věnovala rozvíjení jazyka mateřského, který je nositelem kultury a výrazně ovlivňuje další vývoj dítěte. Slovy profesora Lundberga ze Švédska jsou zvuky mateřského jazyka „magnetem“ pro pozornost dítěte od nejútlejšího věku a pro jeho další vývoj mají nesmírný význam. Tentýž autor považuje za optimální začátek výuky mezi 9. a 12. rokem, kdy kognitivní strategie jsou dostatečně rozvinuté a tvoří základnu pro uvědomělé užívání jazyka.

Odpovědi na tuto otázku se opravdu liší. Někteří odborníci jsou toho názoru, že dítě by nejdříve mělo zcela zvládnout jazyk mateřský a dalšímu jazyku se učit až ve věku kolem 10 let. Zastánci tohoto tvrzení vytýkají hlavně, že dítě je přetěžováno psychicky, a tím zdržováno v tělesném a zdravotním vývoji, upozorňují na projev interference (vzájemných překážek) obou jazyků jak z hlediska míšení a snížení komunikační schopnosti v mateřštině a v neposlední řadě poukazují na oslabení kulturního a mravního základu osobnosti. Pokud jde o komplexní výchovu osobnosti a zakořenění jazyka jako pevné komunikační schopnosti, o podporu kulturní a charakterové hloubky, pak je z hlediska vývoje lepší využít k výuce cizího jazyka až věk, kdy se již s takovou intenzitou netvoří základy osobnosti – po 10. roku věku. Často je

možné se setkat s názorem, že asi ve věku 11 – 12 let jsou již utvářeny předpoklady pro učení se v dospělosti, za takových okolností je již praktické ovládnutí cizí řeči jen na základě jazykových znalostí poněkud složitější.

Řada odborníků je ale jiného názoru a propagují výuku dvojjazyčnou (bilingvní), která začíná od nejužšího dětství. Poukazují na její výhody, hlavní je podchycení správné výslovnosti, zvuku jazyka a to, že dítě se učí mimoděk a získané dovednosti jsou vedlejším produktem. Je všeobecně znám rozdíl celkové úrovně předškolního dítěte, které mateřskou školu navštěvovalo již od tří let, a dítěte, které do mateřské školy nastoupilo až v posledním roce před nástupem do základní školy a které leckdy nezvládá ani základní dovednosti. Někdy ani pedagogové a psychologové nemají stejný názor na to, kde je hranice ještě únosného a kde již začíná přetížení. Je otázkou, zda je tak důležité, aby české děti měly dokonalý anglický přízvuk a abychom v jejich vývoji riskovali určitou povrchnost nebo zda je podstatné, aby se jednou v cizím jazyce domluvily byť s přízvukem češtiny.

Podle J. Vyštejny není odpověď na otázku, kdy začít s cizím jazykem, tak těžká. Nezáleží totiž na věku, ale na volbě metody výuky. Zmiňuji se o těchto rozdílech, normách a hranicích, protože to vše souvisí s pohledem na otázku, zda seznamovat s cizím jazykem již děti v předškolním věku. Záleží na promyšleném přístupu k přirozenému rozvoji dítěte. V rodinách, kde každý rodič je jiné národnosti, se dítě záhy naučí dvěma jazykům, aniž by bylo přetíženo. Dítě je schopné se za velmi specifických podmínek učit cizímu jazyku již v útlém věku.

### **3. Podmínky a způsob výuky cizího jazyka**

#### **3.1. Podmínky, které ovlivňují výuku**

##### **3.1.1. Lektor**

Ve většině mateřských škol je v současnosti nabízena výuka cizího jazyka (většinou angličtiny) ve dvou formách. V prvním případě zajišťuje výuku

stávající pedagog, který zvládá základy cizího jazyka a učí děti mnohdy s nadšením a na základě svědomité přípravy. Práce odpovídá zvláštnostem určitého věku, ale po jazykové stránce většinou neodpovídá předpokladu, že v útlém věku je nejdůležitější fonetický vjem. Z dlouhodobého hlediska je téměř k ničemu, když dítě ví, že pes se také dá říci „dog“. že červená je také „red“.

V druhém případě zajišťují výuku externí pracovníci, kteří bývají dobře vybaveni po jazykové stránce ale nemají zkušenosti s malými dětmi a po teoretické stránce nezvládají vedení lekcí a metodika většinou neodpovídá věkovým zvláštnostem.

Podoba ideálního lektora dle mého názoru vychází z předpokladu, že jedině rodilý mluvčí, který má pedagogické vzdělání a uvědomuje si důsledky svých metod a postupů, je ochoten se zabývat regionálními odlišnostmi s ohledem na přístup dětí a jejich rodičů a svým nadšením je schopen motivovat děti ke komunikaci s ním samotným, je tím správným učitelem pro osvojování dalšího jazyka v útlém věku.

### **3.1.2. Velikost skupiny**

Přívrženci výuky v raném dětském věku se shodují, že skupina by neměla přesáhnout počet 8 – 10 dětí. Ideální je ale skupina 5 až 6 dětí.<sup>1)</sup> Čím je dětí méně, tím lépe, v každém případě je třeba, aby měl učitel možnost se opravdu všem bez výjimky individuálně věnovat, udržet pozornost a být neustále se všemi v kontaktu.

Velký problém spatřuji hlavně v otázce návaznosti. Počet dětí ve skupině bývá blízko ideálnímu stavu ještě v mateřských školách, ale v první třídě, v případě snahy o návaznost výuky jazyka, bývá v jedné skupině i kolem 25 dětí.

---

<sup>1)</sup> MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.: Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2003.

Při práci s tak velkou skupinou navíc ve velmi omezeném čase nelze navazovat v plném rozsahu na předchozí přístup k vyučování.

### **3.1.3. Délka lekce**

Pomineme-li bilingvní školky, kde se jazyk nevyučuje, ale je celodenním komunikačním prostředkem, je v podstatě nejdůležitější znovu způsob výuky. Pokud jde o hravou formu, a máme možnost si s dětmi takto hrát v průběhu každého dne hned několikrát, přináší to ty nejlepší výsledky. Taková hra by neměla překročit hranice, kdy dochází k přetěžování dětí, což je kolem půl hodiny. Samozřejmě je důležité pružně reagovat na konkrétní situaci a přizpůsobit výuku potřebám dětí.

Ve velké většině školek jde o výuku prostřednictvím využití pouze implicitní paměti – memorování slovíček. Riskujeme tak ztrátu zájmu dítěte a mnohdy i dlouhodobý blok či nechuť se věnovat cizímu jazyku přestože to mohla být od začátku zábava.

### **3.1.4. Individuální přístup**

Každý se učí trochu jinak. Někdo si lépe zapamatuje to, co slyšel. Děti s tímto typem paměti si dobře pamatují básničky, později ve škole se radši učí nahlas nebo i s pomocí nahrávek. Většina lidí potřebuje k dobrému zapamatování hlavně zrak. Děti dávají přednost obrázkům, později ve škole si pro lepší zapamatování dělají různé přehledy a grafy. Jiní lidé si nejlépe pamatují to, na co si mohou sáhnout, dávají přednost hmatu. V dětství je to přirozená vlastnost, ale jistě znáte i dospělé, kteří se nedokážou učit nebo přemýšlet v klidu za stolem, potřebují chodit po místnosti nebo alespoň zaměstnávají ruce... O málokom lze s jistotou říci, že u něho výrazně převládá jeden typ paměti. A tím méně to můžeme tvrdit o dítěti. Proto platí pravidlo, že čím více smyslů do akce zapojíme, tím snáze si to, co dítě učíme, zapamatuje – multisenzoriální vnímání. Může-li si dítě předmět prohlédnout, vzít ho do ruky,

manipulovat s ním, případně jej ochutnat nebo zkusit, jaký zvuk vydává, spíš si jeho pojmenování, které slyší od nás také zapamatuje. Rozhodně lépe než zprostředkovaně, jen s pomocí obrázku nebo jen slovním popisem.

Od přírody je také člověku dán typ nervové soustavy. Někdo je vyrovnaný, učí se snadno a rychle. Jiný se snadno unaví, obtížně se soustředí, musí často střídat činnosti, pomalu si zapamatovává nové věci. Množství variací je nekonečné, nikdo není stejný jako ten druhý.

### **3.1.5. Očekávané edukační výsledky**

Jistě existuje ještě celá řada odlišných názorů na výuku jazyka v raném dětském věku a můžeme vyčlenit různé názory a zákonitosti na základě kterých dochází k osvojování cizího jazyka, ale ještě tím stále není naznačena míra osvojení cizího jazyka dítětem.

Je nutné zmínit také jiné faktory, které mají velký vliv na osvojování cizího jazyka, jedná se o vlastnosti, schopnosti apod.. Často převládá mezi rodiči i učiteli názor, že někdo disponuje ke snadnému učení cizích jazyků má a jiný ne. Dalo by se podle této domněnky říci, že je již předem určeno, kdo bude mít s učením cizího jazyka úspěch a kdo nikoli. Jazykové schopnosti však není dobré přeceňovat nebo si dokonce myslet, že jsou neměnné. Značnou roli během vývoje hraje výchova, která se má soustředit především na vhodnou volbu prostředků a činností jejichž prostřednictvím se mohou jazykové schopnosti zdokonalovat. Je tedy možné říci, že pokud jazykové schopnosti máme, neznamená to ještě, že se bez problémů naučíme cizí jazyk či nikoli. Lze tedy očekávat, že jakékoli normálně se vyvíjející dítě se může cizí jazyk naučit a používat jej v kontaktu s lidmi. Jestliže se tak nestalo a dítě není schopno požadavky na něj kladně zvládnout, nabyly pravděpodobně zformovány potřebné dovednosti nebo nebyly respektovány individuální zvláštnosti dítěte apod..



V rámci dlouhodobého pozorování výuky anglického jazyka v předškolním věku mohu konstatovat, že většina dětí má v procesu osvojování si mateřského jazyka vyvinuté základní schopnosti, díky nimž jsou děti schopny se učit jazyk nový. Během učení jazyka se tyto schopnosti mohou dále rozvíjet.

Předpokládané schopnosti:

Schopnost zachycovat určité významy. chápat smysl celých výroků a to na základě učitelovy intonace, mimiky, gestikulace a kontextu mezi tím, co bylo řečeno a schopnosti „dekódovat“ smysl slyšeného. Děti tuto schopnost dále rozvíjejí a další rozvoj je to, na čem při učení se cizím jazykům záleží.

Schopnost zvládat omezené lingvistické významy. V raném stádiu učení cizího jazyka lze pozorovat, že děti si s jazykem často hrají a pokoušejí se zvýšit své jazykové schopnosti přenášením toho, co se už naučily, do jiného kontextu a vymýšlením nových slov nebo výrazů. Než se děti začnou formálně učit, jsou schopny dlouho předtím zvládnout kreativně cizí jazyk.

Schopnost nepřímého učení. Děti se neučí slovíčka, fráze nebo vazby jako samostatné prvky, ale zajímají je příběhy, kterým se pokoušejí porozumět. Rády opakují zvuk nových slov, baví je písničky a říkanky, mají rády pohyby. Chtějí najít odpovědi na hádanky, imitují hlasy postav ze scének, používají vazby, které učitelka uvádí. Dokáží napodobovat tak dobře, že se jejich výslovnost velice blíží vzoru, který předtím slyšely. Tak se děti nevědomky učí důležitým jazykovým dovednostem. Jazyk zde není cílem sám o sobě, ale přirozeným prostředkem jak dosáhnout cíle v komunikaci.

Schopnost učit se prostřednictvím fantazie a představivosti. Děti vědí, že hraní na něco je jen hra. Dokáží v herních situacích přijímat cizí jazyk jako svůj vlastní. A cizí jazyk se tak stává postupně známější.

Schopnost porozumět. Děti se učí chápat, co slyší, uvažováním o tom, co by to mohlo znamenat. Porozumění pomáhají obrázky, kresby, mimika, gestikulace a další vizuální pomůcky. To, co si dítě myslí, že fráze či otázka znamená, je ověřováno neustálým opakováním. Je-li obsah výuky smysluplný, zajímavý, vzrušující nebo zábavný, dochází k tomu, že děti jsou více motivovány, aby rozuměly tomu, co slyšely.

Potěšení ze schopnosti porozumět např. krátkému příběhu nebo scénce v cizím jazyku zvyšuje sebeúctu dětí a zvyšuje jejich motivaci k učení. Z vlastní zkušenosti vím, že nejsilnější motivace učit se a poznávat cizí řeč je právě v předškolním věku. V základní škole děti již tuto motivaci většinou ztrácejí.

Dítě se učí na základě svých potřeb a přání. Využívat každodenních činností k seznamování se s cizím jazykem je tedy v souladu s vývojem řeči v jejím komplexu. Pojmenováváme nádobí při jídle, hračky při hraní, zvířátka v ZOO, obrázky v knížce, oblečení na vycházce, příbuzné na fotkách, to vše je běžnou součástí dětského života a v rámci těchto činností vzniká příležitost pro jazykové pojmenování. Necháme děti předvádět činnosti, které pojmenováváme, necháme je zažít příběh, který jim vyprávíme. Opakování činností, jejich pojmenování, připomínání během dne, používání stejných pojmenování a slovních spojení je velmi důležité pro udržení motivace, radosti z úspěchu a v neposlední řadě také pro zřetelné osvojení v průběhu opakování. Celkově by při výuce měla vládnout přátelská, hravá atmosféra, učitel by měl mít vřelý vztah k dětem daného věku. Z mého pozorování opravdu soudím, že o mnoho větší efekt má výuka s učitelem, který je rodilým mluvčím, ale zároveň trvám na přítomnosti osoby, která rozumí mateřskému jazyku dětí, hlavně pokud výuka trvá celý den. Pro osvojování cizího jazyka v předškolním věku je stále nejvhodnější didaktická hra – činnostní výuka. Je důležité, aby úkoly a pravidla her byly přiměřené věku a schopnostem dětí. Hry by se neměly mechanicky obměňovat a dětem musí být jasná přesně daná pravidla. Děti si potřebují hrát a je motivující, když mohou učení prožívat jako hru plnou

dobrodružství, překvapení a legrace. Formou hry se radostně, přirozeně, často i bezděčně, bez jakéhokoli násilí naučí mnoho cizích slovíček a proniknou do zákonitostí základní gramatiky.

Pro ty méně nadané se učení může stát brzy postrachem. První setkání s výukou cizího jazyka v předškolním a mladším školním věku bývá často určující pro další motivaci a chuť učit se. Jestliže je malé dítě zavaleno stresující záplavou nových slovíček a trápí se nevladatelnou složitostí mluvnice, kterou v angličtině navíc výrazně komplikuje odlišnost mluvené a psané podoby jazyka, přestane se na výuku cizího jazyka těšit. Nastává onen známý, neradostný a vleklý boj mezi rodiči a dítětem, posléze mezi učitelem a žákem. Obavy z učení a nechuť ke spolupráci se v pozdějším věku těžko odstraňují.

Jazykové hry jsou účinné také při práci s dětmi, kterým učení komplikuje lehká mozková dysfunkce nebo jiné vývojové poruchy učení – především dyslexie a dysgrafie. Neklidné děti uvítají dynamické hry s pohybem, dramatizací, pantomimu a další hry nabízející pohybové vyjádření, které v tradičním způsobu vyučování nebývá žádoucí. Dramatické, smyslové a pohybové hry usnadňují zvládnutí slovní zásoby a základů gramatiky propojením prožitku, pohybu a učení.

V raném věku je pohyb ruky a rozvoj řeči řízen hlavně jednou oblastí v dominantní hemisféře mozku. Cizí řeč doprovázená a vyjadřovaná pohybem či dramatizací, propojení nových slovíček s gesty, mimikou, výrazovým tancem nebo pohybem rozvíjí paměť a přitom přináší dětem radost a odreagování. Pro děti s problémy při čtení a psaní existuje mnoho her, které odbourávají stres z těchto činností. Radost z komunikace v cizím jazyce lze posílit také pomocí speciálních her dramatických a pohybových. Učení všemi smysly napomáhá propojením zrakové, sluchové a hmatové zkušenosti v učení dětem, které mají problémy si neznámá slovíčka zapamatovat. Důležité je také opakování, i v této fázi učení cizího jazyka můžeme používat hry jak s dětmi opakovat slovní zásobu a základy anglické mluvnice. Výtvarně zaměřené děti mohou tvořit

originálně řešené obrázkové slovníčky, koláže, kaligramy apod. V zaujetí výtvarnou hrou se děti nenásilně zdokonalují.

Hry vycházejí z přirozené dětské tvořivosti a zvědavosti, děti při hraní zapojují všechny smysly. Herní aktivity také nevyžadují hlubokou znalost angličtiny u dospělého (rodiče nebo vychovatele) a nekladou velké nároky na přípravu, prostor a čas. Interaktivní učení lze také využít jako domácí pokračování výuky dětí spolu s rodiči v přirozeném prostředí domova, kdy je cizí jazyk zařazován do běžných denních činností. Uplatní se nejen při domácím doučování či opakování, ale i jako metoda výuky angličtiny v mateřských a základních školách (zejména na prvním stupni) a při práci s menšími skupinami ve školních družinách a domech dětí, v jazykově zaměřených dětských táborech, ozdravovnách a v dalších zařízeních. Nabídneme-li dětem pestrou škálu vtipných pohybových, výtvarných, dramatických, rytmických a smyslových her, začnou se bezděčně učit cizímu jazyku bez jakéhokoli stresu. Angličtina (příp. jiný cizí jazyk) přestane být noční můrou a stane se vyhledávanou zábavou. Hra je tedy to nejlepší jak s dětmi otvírat Komenského známou „bránu jazyků“ tím nejužasnějším klíčem k dětskému poznání.

## **3.2. Bilingvní výchova**

### **3.2.1. Bilingvismus/ dvojjazyčnost**

Pod pojmem bilingvismus chápeme podle pedagogického slovníku J. Průchy: „Dvojjazyčnost, schopnost jedince mluvit dvěma jazyky. V přesnějším psycholingvistickém vymezení je bilingvismus druh komunikační kompetence, umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhého jazyka.“ V rámci bilingvismu dále Průcha uvádí také pojem bilingvní výuka, což je: „Výuka zaměřená na to, aby si žáci vytvořili komunikační kompetenci v jiném jazyce, než je mateřský. U nás je realizována na několika alternativních školách, v nichž se všechny nebo některé předměty vyučují v cizím jazyce.“ K tomuto druhu bych dále přiřadila také cizojazyčné školky, ovšem jen ty, kde jsou učitelé rodilými mluvčími daného jazyka.

Bilingvní člověk je tedy ten, který ovládá na dobré úrovni dva jazyky a to jak na úrovni komunikace, tak i čtení a psaného projevu. Takového vztahu a poměru může člověk zpravidla dosáhnout buď pokud se v cizojazyčném prostředí pohybuje (ale stále svůj mateřský jazyk udržuje) nebo pokud se již od raného věku cizímu jazyku učí, tedy je s ním v častém styku. Rozlišujeme několik druhů bilingvismu – hlavní rozdělení je na přirozený a školský.<sup>1)</sup>

Přirozeným bilingvismem, někdy označovaný jako rodinný, chápeme ten, kdy se dítě naučí dvěma jazykům zároveň od svých rodičů, kteří mají rozdílné jazyky mateřské.

Pod tento pojem by se dal také zařadit tzv. bilingvismus simultánní, kdy se dítě učí dvěma jazykům najednou, sem patří také poněkud nový druh bilingvismu intenčního, který ještě dále více rozvedu.

Prostředí, kde pouze jeden člověk ovládá cizí jazyk a kde dětem předkládá komunikaci v takovém jazyce separovaně v určitých lekcích, vede k rozumění cizímu jazyku, ale pouze kompletní prostředí cizojazyčné, kde i děti komunikují v cizím jazyce může dojít dle mého názoru k opravdovému osvojení. Pokud je v předškolním věku tolik důležité právě přirozené učení, pak je to ten jediný způsob, který odpovídá této podmínce. Jen tak lze dosáhnout správné jazykové báze a jazykového citu v cizí řeči. Učení se jazykům v prostředí přirozeně bilingvním je pro dítě nejlepší a zcela přirozené. Hlavní podmínkou pro dobrý rozvoj jazyků u dítěte je dodržení tzv. Grammontovy metody, jejíž pravidlo zní „jeden člověk, jeden jazyk“. Toto pravidlo poradil již v roce 1908 francouzský lingvista Grammont svému kolegovi, který se oženil s Němkou a žádal ho o radu, jak mají vychovávat své děti. Tato metoda udává jedno přesné pravidlo, které říká, že každý z rodičů musí striktně dodržovat při své komunikaci s dítětem svůj rodný jazyk, i když třeba žije smíšený pár v cizí zemi

---

<sup>1)</sup> BRUMFIT, CH.; MOON, J., TONGUE, R.: Teaching English to children from practice to principle. New Jersey, 2001.

pro oba rodiče. V tomto případě se dítě naučí jazyky tři, protože jazyk okolí přijme velice rychle po svém vstupu do mateřské nebo základní školy. Školní neboli institucionální bilingvismus je ten, kdy dítě své jazykové znalosti druhého jazyka nabude při vstupu do školské organizace, třeba i do mateřské školy, kdy už má znalost mateřského jazyka.

Bilingvismus může být také aktivní, kdy člověk rozumí a hovoří dvěma jazyky, pasivní, kdy rozumí dvěma jazykům, mluví však jen jedním.

I v bilingvistu má vždy jeden jazyk funkci hlavní a druhý vedlejší. Hlavním bývá zpravidla jazyk okolí, ale jejich role se může měnit podle situace a okolností.

Značně diskutabilní je výše uvedený bilingvismus intenční. Je to poměrně nový způsob učení druhého jazyka. Je postaven na umělém vytvoření takových podmínek pro dítě, které by napodobovaly podmínky bilingvistu přímého. Znamená to, že dítě si od svých rodičů osvojuje jazyk, který není ani jejich mateřským jazykem. Podmínkou pro takové učení cizího jazyka je jeho výborná znalost a také striktní dodržování Grammontova pravidla „jeden člověk jeden jazyk“.

Intenčním bilingvistem se z dostupných autorů zabývá J. Štefánik, který tímto způsobem úspěšně vychoval své děti. Přesto se nemohu zbavit dojmu, že takový přístup je pro dítě nepřirozený. Autor například říká, že matka by měla se svými dětmi mluvit rozhodně jazykem mateřským, aby se neporušila vzájemná blízkost, ale copak otec nemá být dítěti blízký? Domnívám se, že pro rodiče je dosti těžké dodržovat za všech okolností Grammontovo pravidlo a na dítě nepromluvit nikdy svou mateřštinou. Zdá se mi to téměř nemožné. Autor v mnohém prosazuje ranou výchovu, uvádí také, že schopnost naučit se cizímu jazyku bez přízvuku jazyka mateřského se s přibývajícím věkem ztrácí. Také sám dodává větu, ve které si dle mého názoru protirečí: „slovní zásoba se dá získat v průběhu krátkého času, ale odbourat zle osvojené návyky

při výslovnosti cizího jazyka je ovšem ve vyšším věku téměř nemožné.<sup>1)</sup> Bilingvní prostředí je třeba maximálně zachovávat se všemi jeho pravidly a aspekty a nevyvolávat často velké změny.

### 3.2.2. Dítě v bilingvní mateřské škole

Jakmile malé děti začnou navštěvovat předškolní zařízení, kde komunikačním jazykem je jazyk jiný než v prostředí jeho domova a možná se s ním ani nikdy předtím nesešlo, je mezi jednotlivými dětmi velký rozdíl. Jsou na počátku cesty vývoje, který má velmi individuální průběh. Důležitými faktory pro výuku druhého jazyka v bilingvním prostředí jsou: motivace, orientace, věk a osobnost dítěte. V bilingvních školách by měl určitě vždy fungovat psycholog, který odhadne již na počátku vhodnost takového přístupu ke komunikačním dovednostem dítěte popřípadě později upozorní na jakékoli nesrovnalosti ve vývoji a také logopéd, který dohlíží nad správným vývojem jazyka mateřského, který by neměl ani v takových školách být zcela vynecháván. Určitá forma „českého klubu“, kde děti mají možnost komunikace v mateřštině a zároveň se odborník intenzivně věnuje správné výslovnosti a zákonitostem jazyka prvního, je určitě namísto zvláště u dětí předškolních.

Obecně se dá shrnout, že každé dítě projde v bilingvní škole několika stádii:

#### 1. etapa

Děti dále pokračují v používání svého mateřského jazyka i v cizojazyčných situacích

#### 2. etapa

Jakmile zjistí, že jejich jazyk v těchto situacích nefunguje, pokračují určitou neverbální fází, zkoumají situace, sbírají informace o novém jazyku a částečně také trénují sluchovou diferenciaci. Menší děti setrvávají v této fázi zpravidla déle než starší.

---

<sup>1)</sup> ŠTEFÁNIK, J.: Jeden člověk, dva jazyky, Bratislava. Academic Electronic Press, 2000.

Děti přestanou mluvit, ale nepřestávají komunikovat. Neverbální komunikace může být v předškolním věku používána jen v omezeném množství situací, které se dají shrnout na

- a) získání pozornosti – je velmi důležité vždy reagovat
- b) žádosti, potřeby – je důležité odhadnout o co dítě žádá
- c) protesty – důležité nechat dítě projevit, že věci kolem nejsou podle jeho představ
- d) vtipy, legrace – pro děti je velmi důležité navazovat kontakt přes legraci

Právě v této etapě je nejdůležitější smíšená skupina dětí, ve které jsou i děti pokročilejší ve druhém jazyce, protože po čase přestanou každému dítěti stačit situace ve kterých si vystačí s neverbální komunikací a přikročí přirozenou cestou k počátkům komunikace v jazyce, kterým se domluví nejen s učitelkou, ale také s dětmi kolem sebe. Touha po kontaktu s vrstevníky je samozřejmě individuální a vždy je třeba pečlivě zvážit, kdy jde stále o neverbální fázi v podnětném prostředí, nebo zda již jde o frustrující situaci, kterou dítě spíše trpí.

V této fázi děti sbírají informace o novém jazyku a jsou zde jen jako diváci a posluchači nebo jako ti, kteří už si svou roli nacvičují. Často si děti v té druhé fázi šepem opakují slova, která slyší kolem sebe.

### 3. etapa

Začnou používat nejdříve slova a později jednoduchá slovní spojení a fráze nového jazyka

### 4. etapa

Pokračují v rozvoji spojováním slov do vět a navazují i vyprávěním.

Pokud má dítě potřeby komunikovat v jeho rodném jazyce, tak by mělo vždy mít možnost jej použít. Proto i v bilingvních školkách by měl vždy být přítomen člověk, který mluví oběma jazyky. Děti by měly jistotu možnosti což bohužel ve většině našich bilingvních školek není realizováno. I v mateřských školách, kde bylo pro výuku dětí využito rodilého mluvčího se potýkají s problémem, že



takový učitel je bezradný, když děti potřebují řešit konflikty, osobní malé starosti nebo spontánní reakce ať už své nebo svého okolí.

### **3.2.3. Výzkumy týkající se bilingvní výchovy**

Z výzkumu, který probíhal na univerzitě v New Jersey v roce 2003 bylo zjištěno, že výuka cizího jazyka není pro děti v raném věku zatěžující a nemá negativní vliv na vývoj jazyka obecně pokud je vhodně připraven program a respektovány vývojové zvláštnosti.

Dále výzkum prokazuje, že bilingvní děti nemají menší rozsah v obou jazycích oproti těm monolingvním v jednom jazyce. Někdy bilingvní děti umějí méně slov než děti ovládající jeden jazyk, ale je to pravděpodobně způsobené určitou kapacitou paměti v daném věku. Zpravidla jsou děti v jazyce dobré v závislosti na čase, který danému jazyku věnují a na formě osvojování. Důležité je děti vystavovat různorodým situacím, zkušenostem a způsobům komunikace. Výzkum se také věnoval otázce mixování dvou jazyků vzájemně a došlo se k závěru, že děti nejsou zmatené, jen si vzájemně vypůjčují slova, která nejlépe vystihují to, co chtějí říci.

Stále ale platí dle mých zkušeností zásada, že je třeba dbát na podporu vývoje obou jazyků včetně mateřského a v žádném případě jej nepodceňovat.

### **3.3. Výuka cizích jazyků v alternativních mateřských školách**

Výuce jazyků v předškolním věku se dostupné teoretické materiály alternativních mateřských škol vůbec nevěnují. Některé programy jako např. Waldorfská škola se věnují výuce jazyků od první třídy. V předškolním věku se vše přizpůsobuje s ohledem na aktivitu dítěte, jež převažuje a tou je napodobování. Prostředí musí být maximálně podnětné, ale dítě nesmí být nuceno. Je to období tvořivých her, působivého volného vyprávění, období, kdy dítě hodně zpívá, kreslí, maluje, tančí s cílem rozvoje své vlastní fantazie, vyjadřovacích schopností i schopnosti realizovat své určité nápady. V souladu

s těmito zásadami se přistupuje i k výuce cizích jazyků. Od první třídy se děti učí dvěma cizím jazykům a to tzv. komunikativním způsobem, jak se učily jazyku mateřskému – formou říkanek, básniček, inscenačních výstupů, her a pod. Nikoli čtením, psaním, učením se slovíčkům či gramatice. Podle Steinera je třeba začít v tomto věku, protože stále ještě trvá u dětí jejich silná schopnost napodobovat, která tvoří základ pro výuku cizí řeči v tomto období, a to přirozenou, hravou, ale velmi efektivní formou. Vychází se přitom ze zásady, že dítě se učí mluvit podle mluveného, nikoli podle psaného. V prvních třech letech základní školy se děti neučí žádnou gramatiku, neučí se klasickým způsobem slovíčka, nečtou a nepíší v cizím jazyce. V tomto období jde o nacvičení správné výslovnosti, zvládnutí rytmu, melodie a zvuků cizí řeči. Výuka gramatice nastupuje ve 4. třídě, kdy už děti disponují poměrně slušnou slovní zásobou, jsou schopny v cizím jazyce myslet, mají požadovanou výslovnost. Vlastní gramatika se procvičuje a učí intuitivně na literárních či jiných textech, a to na volně volených příkladech, z nichž se vyvozují postupně pravidla, která se následně děti učí zpaměti. Postupně se začíná s psaním a překládáním, nikoli však doslovně, ale volně dle smyslu.

V praxi se i alternativní školy u nás věnují výuce jazyků hlavně na základě tlaku rodičů, kteří chtějí pro své ratolesti „to nejlepší“. Dochází zde ve velké většině opět k výuce velmi podobné té na ostatních mateřských školách – buď prostřednictvím externího spolupracovníka nebo stávajícího pedagoga, který většinou není příliš dobře jazykově vybaven.

#### **4. Spolupráce s rodinou**

Pro zdárné učení cizím jazykům je žádoucí, aby se do vyučování od raného dětství zapojovali rodiče. Pokud děti vidí, že rodiče nebo prarodiče společné učení hrou také baví, lehce se nechají tímto nadšením strhnout. Většina rodičů v současné době ovládá základy minimálně jednoho cizího jazyka, ale i bez těchto znalostí mohou řadu uvedených her společně hrát.

Veškeré materiály by měly tedy děti dostávat domů a rodiče by měly být seznámeni se způsobem práce učitelky do té míry, že budou schopni reagovat, když dítě projeví zájem jim své nové poznatky sdělit. Právě tak jako v mateřské škole mají děti tendenci pojmenovávat činnosti, předměty a situace tak, jak se naučily a alespoň rodiče by měli znát důvod a podstatu těchto pojmenování a pracovat s dětmi v návaznosti na snahu učitelky.

## **5. Návaznost**

Velmi důležité je, aby dítě mělo možnost po vstupu do základní školy pokračovat ve výuce nastartované v mateřské škole, protože řada škol dnes sice nabízí lekce cizích jazyků již od 1. třídy, ale úroveň jednotlivých žáků je velmi odlišná a než se srovná na podobnou úroveň, tak děti jazykově nadané se nudí a průměrné bývají přetěžovány. Proto doporučení, že je dobré zajistit dítěti i pokračující kurz v mateřské škole, kde začínalo jako odpolední zábavu a jakousi nastavbu na školní vyučování považuji za ideální řešení hlavně s ohledem na současnou situaci na základních školách. V mateřských školách je při jedné lekci na lektora průměrně 10 dětí, ve skupinách, kde se jazyk vyučuje od první třídy základních škol neklesne počet v jedné skupině 20 dětí...

## **6. Shrnutí - cizí jazyky ano, ale...**

Nedávné objevy v kognitivní psychologii jasně prokazují, že rozvoj dovedností cizího jazyka neprobíhá nezávisle na obecném kognitivním vývoji dítěte. Pokud se děti například zabývají rozluštěním významu věty, kterou slyšely, využívají schopností, které mimo jiné potřebují pro řešení úloh v jiných oblastech vzdělávání. Mezi tyto schopnosti patří např. řešení problémů, určování kauzálních vztahů, tvorba závěrů na základě analogie apod. Tímto způsobem lze pomáhat rozvíjet obecné intelektové schopnosti dítěte a zároveň rozvíjet jeho schopnost naslouchání a mluvení.

Pokud je projekt výuky angličtiny sestaven správně a jsou neustále aktivovány všechny smysly pokud se tedy jedná o více smyslovou motivaci dítěte, je víc než jisté, že taková výuka pozitivně ovlivní vývoj dítěte. Děti mají velkou potřebu si hrát, ale i potřebu poznávat. Pokud spojíme poznávání s hrou, může se nám podařit připravit podmínky i pro náročnější činnosti, jakou je i učení se cizímu jazyku.

Jak vyplývá z četných pokusů, děti v předškolním věku jeví přirozený zájem o spolupráci a mají zájem se učit a poznávat především formou hry. Jakákoli činnost musí být zábavná, podnětná a zajímavá. Děti rády napodobují a přiměřené množství podnětů, které jsou předány vhodnou formou, jim nečiní potíže. Otázkou zůstává, zda má význam se zabývat výukou cizího jazyka již v předškolním věku, když celá řada odborníků potvrzuje, že předškolní jazyková výchova nijak výrazně neovlivňuje lepší výsledky dětí v pozdějším věku. Existují i výzkumy, kdy děti v mladším školním věku během 2 měsíční intenzivní práce na cizím jazyce dohnaly rozdíl od těch, kteří se učili již v raném dětství. Může tomu však také býti proto, že nebyla vytvořena odpovídající návaznost, která by děti kontinuálně motivovala k postupu. Dokud nebude návaznost výuky cizího jazyka zajištěna hrozí nebezpečí, že v útlém věku zůstane pouze hra, splní řadu socializačních aspektů, ale znalost pro pozdější využití nebude realizováno. V každém věkovém období je nutné respektovat osobnost dítěte s jejími vývojovými aspekty. Důležité je však nezapomenout, že i mezi dětmi stejného věku jsou často velké rozdíly v nadání, vlohách, schopnostech, dovednostech atd..

Většina odborníků se shoduje, že dítě má v předškolním věku specifické podmínky pro učení se novým poznatkům obecně, ale opravdu velký rozdíl vnímám mezi učením a osvojováním a v útlém věku jde hlavně o osvojování, a u komunikačního prostředku to platí dvojnásob. Při výuce dalšího jazyka rozvíjíme hlavně ikonickou paměť ve vztahu ke slovnímu vyjádření ne paměť pojmovou a výsledkem by měla být dovednost ne memorování.

Většina dětí mezi 7 – 10 lety běžně komunikuje v angličtině po 4 – 6 měsících života v prostředí, kde se mluví anglicky bez formální výuky nového jazyka. V mé práci jde spíše o předškolní věk, ale v tomto případě budou výsledky dle mého názoru velmi podobné.

Děti mají určité vlohy, které jsou pro osvojování nových komunikačních prostředků velmi důležité. Chápu význam sdělení ještě před tím, než pochopí význam slov, proto má velký význam **neverbální komunikace**. Děti rozumí základním významům mateřského jazyka dávno předtím, než jsou schopné samostatného projevu. Měly by tedy mít možnost reagovat na podněty tak, že reagují pohybem, kreslením apod. na určitý podnět v cizím jazyce, aniž by měly samy jakékoli sdělení formulovat. Cizí jazyk je poté osvojován stejně přirozeně jako mateřský, děti chápou význam celých výroků. Učitel by měl dále probouzet motivaci k porozumění mimikou, gestikulací, obrázky, loutkami...

V předškolním věku již děti produkují smysluplný jazyk na základě omezených jazykových zdrojů. Mají velkou schopnost **učit se nepřímo** a většina cíleného i řízeného učení by měla využívat této schopnosti co nejvíce. Znamená to v praxi, že čím více je dítě cizímu jazyku vystaveno, tím lépe, protože přesto, že se nemusí jeho vjemy projevit hned, dítě je velmi dobře vnímá. Didaktika nemůže připomínat klasickou výuku se slovy jako prvky. Jazyk není pro děti oddělitelný od reality, kterou zažívají. Rády imitují hlasy z písniček a scének, napodobují postavy z příběhů a jejich způsob vyjadřování. Baví je pohádky, říkanky, hádanky a tím i nové zvuky, které se v nich objevují. Tímto způsobem zapojují stejné oblasti rozumu, které používají k osvojení mateřského jazyka. Dochází tedy k nepřímému, ale nejvíce efektivnímu učení. Na druhé straně chyby, které v tomto období nasaje (interference) jsou ty, které se zapisují velmi hluboko a obtížně se dají odstranit.

Děti mají v tomto období také **instinkt pro hru a legraci**, „žijí ten jazyk“ (komunikační prostředek), loutka je pro ně opravdovou postavou, která používá jen jiný způsob komunikace než jsou zvyklé, ale pokud ukazují „window“ je pro ně oknem se vším všudy ne jen překladem slova, které mají

zažité. U dětí vzniká často největší motiv ke komunikaci při hře. Vhodné podmínky k výuce vytváříme tehdy, pokud jsou hry zábavné a vzrušující a pokud jsou navíc koncipovány aby umožňovaly všem dětem vyniknout. Děti se soustředí jen v rámci minut, proto musí být výuka živá a prostoupená hrou a pohybem.

**Představivost** hraje také velmi důležitou roli v dětském chápání světa a je třeba ji maximálně využít i při kontaktu s dalším jazykem. Využití energie, která se při použití fantazie hromadí, je ideální. Děti prožívají scénky a příběhy naplno. Díky vyvinuté dětské fantazii umožňuje gradování příběhů v pohádkách a písničkách operovat s cizím jazykem jako se svým vlastním.

Velmi důležitý je určitě **instinkt pro interakci a mluvení**. Děti potřebují komunikovat, sdělovat, mít kontakt se zásadními lidmi ve svém světě. A právě tohoto instinktu lze využít při komunikaci s dětmi, protože pokud mají důvod – legraci, potřebu.... s daným člověkem komunikovat, tak budou zcela přirozeně hledat způsob jak na to.

Kognitivní vývoj dítěte stojí na **zapojení všech smyslů**. Mateřský jazyk si dítě osvojuje prostřednictvím vícesmyslové motivace a stejně musíme v předškolním věku přistupovat k předávání dalších jazykových dovedností.

**Opakováním aktivit** děti nacházejí tolik potřebnou sebedůvěru. Děti si potřebují potvrdit význam sdělení.

Vedle opakování tvoří další zásadní součást upevňování **pochvala**. Nečekáme s pochvalou na samostatný projev, dítě chválíme již za pokus nebo správnou i motorickou reakci.

Proto by měla výuka využívat všech výše zmíněných vloh a odrážet schopnosti dětí předškolního věku, ve kterém jde především o vytvoření pozitivního vztahu k vstřebávání dalšího jazyka, o postojové cíle, ale hlavně o fonetickou stránku vnímání jazyka. Je třeba využívat aktivity, v nichž jazyk slouží jako prostředek nikoli jako cíl a vytvořit takové podmínky, aby děti mohly jazyk prožít – nejlépe hrou. Celý svět totiž děti poznávají v útlém věku v podstatě skrze hru – vztahy, situace apod..

## **Praktická část**

### **7. Úvod**

Během svého předchozího působení jsem měla možnost porovnat jakou formou, za jakých podmínek a v jakém tempu probíhá výuka cizích jazyků u nás, v Anglii a ve Francii. Ohledně výuky, zejména anglického jazyka, v našich podmínkách jsem velmi skeptická, proto jsem zaměřila svou pozornost na analýzu současné situace. Vždy, když jsem potřebovala pro své domněnky argumenty, setkala jsem se s názorem, že situace je úplně jiná v Praze a v ostatních městech a školách v naší zemi. Právě z tohoto důvodu jsem se rozhodla soustředit svou pozornost na pražské mateřské školy a jejich přístup k výuce cizích jazyků. Během svého šetření jsem navštívila vždy 1 namátkově vybranou mateřskou školu v každém obvodu Prahy (1 – 20). Ve školách jsem vždy kontaktovala ředitelku s tím, že jsem jí předala celý soubor dotazníků (vždy 1 pro ni, jeden pro lektora AJ a 5 – 10 dotazníků pro rodiče) v ofrankované obálce se zpětnou adresou. Z 25 navštívených školek se mi vrátily dotazníky z 18. Tento vzorek se dá považovat za odpovídající pro účely diplomové práce, ale nelze z něj samozřejmě vyvodit všeobecně platné závěry.

### **8. Problém šetření**

- způsob výuky angličtiny v pražských mateřských školách
- kvalifikace lektorů angličtiny
- informovanost rodičů a jejich přístup k výuce angličtiny v mateřských školách

### **9. Cíl šetření**

- analyzovat situaci ve výuce angličtiny v pražských mateřských školách
- analyzovat kvalifikaci lektorů angličtiny
- analyzovat informovanost rodičů
- zobecnit některé poznatky

## 10. Hypotézy

**H1** Předpokládám, že většina mateřských škol zařazuje výuku angličtiny hlavně pod tlakem rodičů.

Hypotéza bude ověřována formou dotazníku pro ředitele MŠ a rodičů dětí, které lekce navštěvují.

**H2** Předpokládám, že lekce angličtiny ve 45 minutových blocích absolvují i 3leté děti.

Hypotéza bude ověřována formou kombinovaného dotazníku pro ředitelky mateřských škol.

**H3** Předpokládám, že výuku angličtiny zajišťují převážně lektori bez pedagogického vzdělání.

Hypotéza bude ověřována formou dotazníku pro ředitele MŠ a lektory angličtiny.

**H4** Předpokládám, že rodiče dětí navštěvujících výuku angličtiny nemají konkrétní představu o výsledcích jazykové výuky.

Hypotéza bude ověřována formou dotazníku pro rodiče dětí navštěvujících lekce angličtiny.

## 11. Vzorek šetření

Pro svůj výzkum jsem si připravila referenční vzorek mateřských škol v Praze. Oslovila jsem v každé části Prahy jednu mateřskou školu. Vzhledem k tomu, že sběr dat vyžadoval určitou součinnost ředitelek a lektorů angličtiny, tak se mi ve výsledku podařilo shromáždit data z 18 mateřských škol. Celkem tedy 18 dotazníků pro ředitelky, 18 pro lektory angličtiny a 77 dotazníků pro rodiče dětí navštěvujících lekce angličtiny na daných mateřských školách.



## 12. Materiál šetření

- dotazníky pro ředitele MŠ
- dotazníky pro lektory angličtiny
- dotazníky pro rodiče

## 13. Metodika šetření

Kvalitativní metody

- shromažďování a zpracovávání dotazníků

Kvantitativní metody

- statistické zpracování do tabulek a grafů
- slovní shrnutí odpovědí

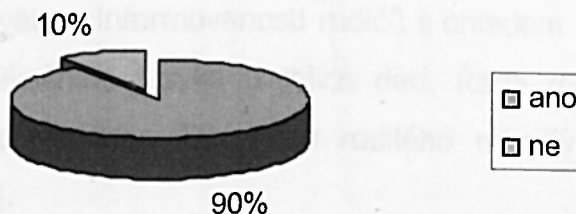
## 14. Analýza dotazníků pro ředitelky mateřských škol

(dotazník uveden v příloze)

### 14.1. Zařazení výuky cizího jazyka do programu škol

Na internetu jsem předběžně zjišťovala, kolik mateřských škol má výuku anglického jazyka přímo v prezentaci na www stránkách a zjistila jsem, že ze 72 mateřských škol ji má v nabídce 56.

Nabídka výuky angličtiny v MŠ na www stránkách



Výuka angličtiny probíhá, v různých podobách, ve všech z 18 dotazovaných MŠ.

## 14.2. Důvody zařazení výuky cizího jazyka v MŠ

Zajímalo mě, z jakého důvodu je angličtina zařazována do programu mateřských škol, zda převládá mezi ředitelkami přesvědčení o výhodách malých dětí před dospělými ve vstřebávání nových poznatků, nebo zda je tou hnací silou opravdu konkurenční prostředí nebo dokonce velký tlak rodičů.

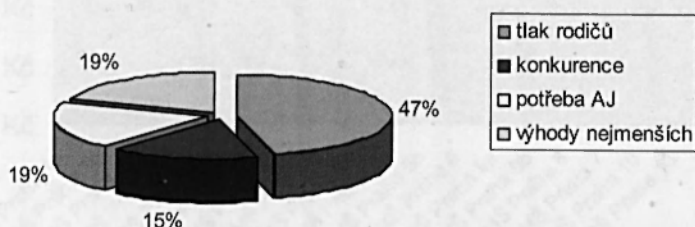
V dotazníku byla položena otázka:

„Co Vás vedlo k zařazení lekcí AJ ve Vaší mateřské škole?“

- tlak rodičů
- nutnost nabídky vzhledem ke konkurenčnímu prostředí
- potřeba aj v dalším životě
- „nejmenší se učí nejnanejšeji“

Výsledky předčily mé očekávání a velká většina ředitelek zavádí výuku cizího jazyka hlavně pod tlakem rodičů.

Důvody zařazení výuky AJ v MŠ

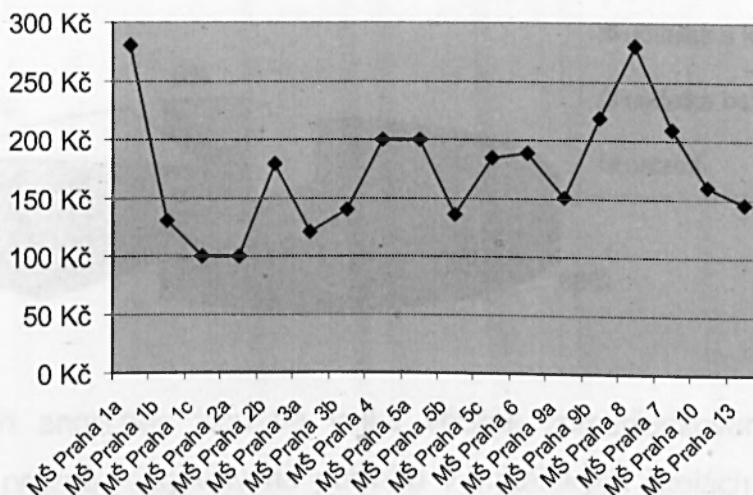


Spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči by určitě měla být na vysoké úrovni a škola by měla vycházet rodičům maximálně vstříc. Otázkou zůstává, jestli není účelnější věnovat se informovanosti rodičů s ohledem na kvalitu, vliv a využití dalšího komunikačního jazyka u jejich dětí. Řada rodičů by určitě upřednostnila výuku pod vedením školeného rodilého mluvčího i v případě vyšších finančních nároků.

### 14.3. Finanční náklady výuky AJ v MŠ

Finanční náklady jsou závislé na délce a četnosti jednotlivých lekcí. průměrná částka, kterou připlácejí rodiče za to, že jejich děti absolvují 2x v týdnu 30 minut výuky cizího jazyka kolem 180 Kč měsíčně. Za výuku v dospělém věku jsme ochotni platit za stejnou periodu i 5000 Kč. Otázkou stále zůstává, proč má být výuka, o které jsme všichni přesvědčeni, že může mít velmi výrazný vliv na pozdější učení jazyků obecně na okraji našeho zájmu? V případě, že se rozhodneme, že naše děti znalost cizího jazyka potřebují a že je pro jejich další studium podstatná, měli bychom také věnovat pozornost kvalitě výuky a tím pádem počítat s určitou finanční náročností.

Finanční náklady výuky AJ v MŠ / měsíc



### 14.4. Lektor anglického jazyka v MŠ

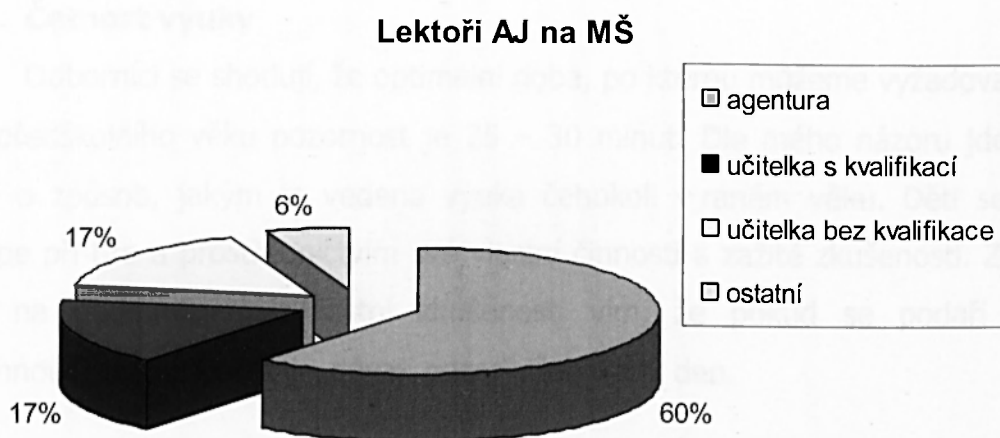
V našich podmínkách stále zůstává několik možností využití lektorů anglického jazyka. Jde o to, zda se využije stávající pedagogický pracovník, který se nějakým způsobem připravil na výuku angličtiny (kdy úroveň jazykové vybavenosti bývá zpravidla velmi nízká) nebo zda se výuce věnuje pracovník agentury, který mívá vyšší úroveň jazykových znalostí, ale nemá zkušenosti s dětmi ani většinou neabsolvoval pedagogické vzdělání. Existuje ještě možnost rodilého mluvčího a v tomto případě také existují 2 přístupy: rodilý mluvčí, který

pracuje s dětmi jen na základě toho, že angličtina je jeho mateřským jazykem nebo na základě toho, že kromě rodného jazyka má také pedagogické povědomí o potřebách dětí předškolního věku.

V dotazníku byla položena otázka:

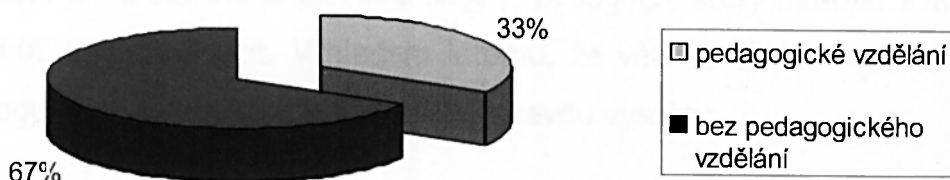
„Kdo zajišťuje výuku na Vaší škole?“

- lektor zprostředkovaný agenturou
- stávající učitel/ka která má kvalifikaci na výuku AJ
- stávající učitel/ka, která umí anglicky
- jiný způsob



Lektoři angličtiny jsou ve velké většině zprostředkováni agenturami, které velmi pružně reagovaly na potřebu v mateřských školách a nabídly své stávající lektory i pro výuku předškolních dětí. Myslím, že v těchto agenturách se většinou nezabývají skutečnou výukou dětí v útlém věku. Vypracované metodiky a postupy jsou mnohdy na velmi dobré úrovni, ale jejich realizace, bez uvědomění a respektování zvláštností předškolního dítěte, není možná. V podstatě všichni lektori zprostředkovaní agenturou jsou bez jakéhokoli, byť minimálního, pedagogického vzdělání.

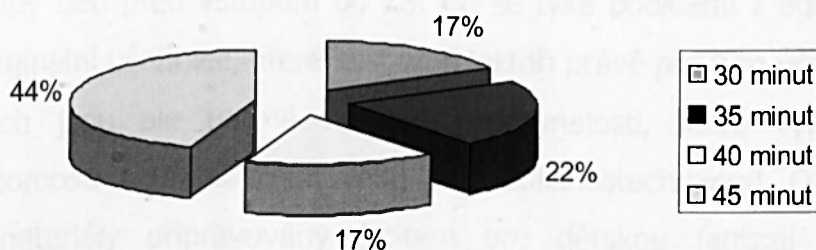
## Pedagogické vzdělání lektorů AJ v MŠ



### 14.5. Četnost výuky

Odborníci se shodují, že optimální doba, po kterou můžeme vyžadovat od dětí předškolního věku pozornost je 25 – 30 minut. Dle mého názoru jde ale spíše o způsob, jakým je vedena výuka čehokoli v raném věku. Děti se učí nejlépe při hře a prostřednictvím své vlastní činnosti a zažité zkušenosti. Záleží tedy na podmínkách, z vlastní zkušenosti vím, že pokud se podaří děti nadchnout a zaujmout, tak „dávají pozor“ třeba celý den.

### Délka jednotlivých lekcí AJ v MŠ

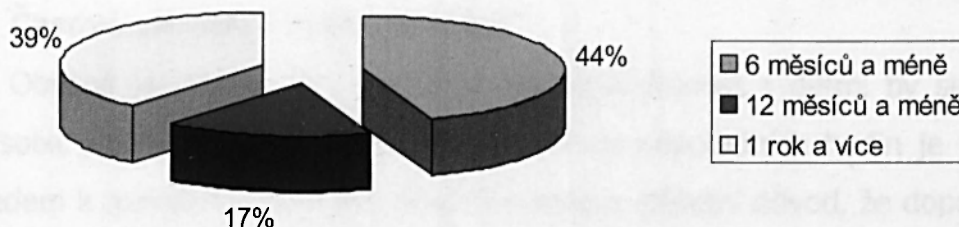


Z uvedeného grafu vyplývá, že děti bývají ve velké většině mateřských školek mírně přetěžovány z hlediska časového rozpětí jednotlivých lekcí, ale znovu musím podotknout, že mnohem více záleží na způsobu vedení výuky.

## 14.6. Stálost lektorů AJ v MŠ

Velmi častým problémem je při využívání lektorů zprostředkovaných agenturou časté střídání lektorů několikrát do roka. Zajímalo mě, jak dlouho mají v jednotlivých školkách stávajícího lektora. Samozřejmě to opět souvisí s tím, jestli jde o stálého pracovníka školky, pedagoga, který má buď kvalifikaci nebo chuť angličtinu učit. Vzhledem k tomu, že většina školek využívá právě služeb agentury, tak fluktuace lektorů je opravdu vysoká.

### Délka působení současného lektora AJ v MŠ

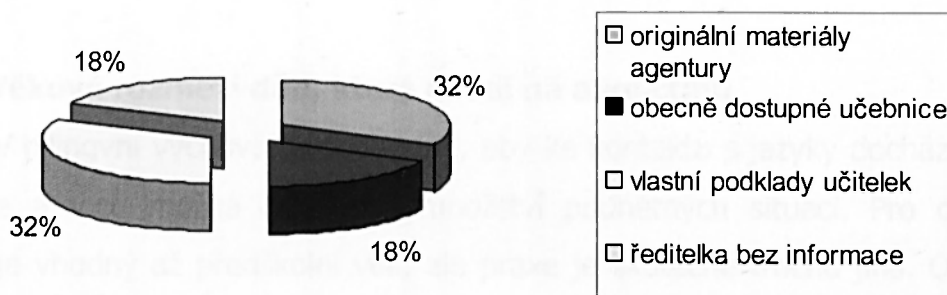


## 14.7. Podklady podle kterých učí lektori AJ v MŠ

Většina lektorů postupuje podle předem domluvených pomůcek, postupů a podobně. Fakt, který mě velmi překvapil byl, že ředitelky se vesměs nezajímají jakou formou jsou lekce vedeny, které pomůcky jsou využívány a jaké jsou výstupy dětí před vstupem do ZŠ. Co se týká podkladů z agentur, jde většinou o originální učebnice, které sestavují lektori právě pro tyto účely.

V učebnicích jsou ale patrné některé nesrovnalosti, které vyplývají z nedostatku vědomostí o předškolním věku jeho odlišnostech apod. Obecně jsou ale tyto materiály připravovány s citem pro dětskou fantazii a se zaměřením na hru.

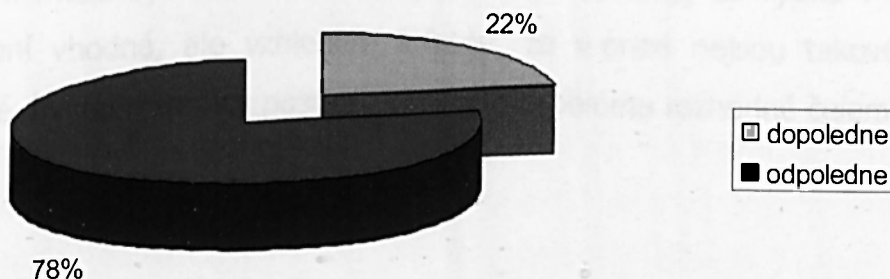
### Podklady, které má lektor AJ v MŠ k dispozici (výpovědi ředitelek)



#### 14.8. Časové umístění výuky AJ v MŠ

Obecně je známo, že jakákoli náročnější činnost s dětmi by se měla přizpůsobit jejich biorytmu. Umístění lekcí AJ do dopoledních hodin je ideální i vzhledem k rozložení dnů v MŠ. Když pomíneme stěžejní důvod, že dopoledne jsou děti plné energie, tak ještě kromě ostatních nevýhod odpolední výuky je jedna významná a to, že v odpoledních hodinách bývá ve školce velmi rušno a koncentrace pozornosti s postupem dne u dětí klesá. Přesto je právě vzhledem k využívání agentur právě odpoledne využíváno ve většině mateřských škol k lekcím AJ.

#### Časové umístění výuky AJ v MŠ

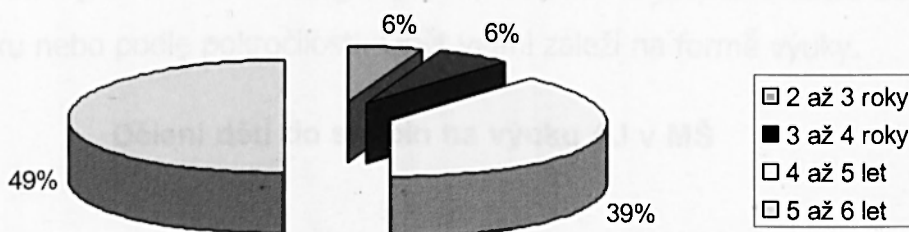


Dle mého názoru je celkem alarmující, že v převážné většině školek probíhá výuka hned po obědě (nevhodná doba na takovou činnost obecně), což jen podporuje mou teorii, že děti jen pasivně přijímají informace a určitě tudíž nemívají možnost zažít vše vlastní činností.

#### 14.9. Věkové rozmezí dětí, které chodí na angličtinu

V bilingvní výchově je podstatné, aby ke kontaktu s jazyky docházelo co nejdříve a v co možná největším množství podnětných situací. Pro cílenou výuku je vhodný až předškolní věk, ale praxe je skutečně trochu jiná. Opět je velmi důležitý způsob výuky, ale ve velké většině převládá hlavně využívání implicitní paměti – jiná označení stejných předmětů, barev apod... memorování slovíček, v tomto případě je opravdu lepší vyčkat až do předškolního věku.

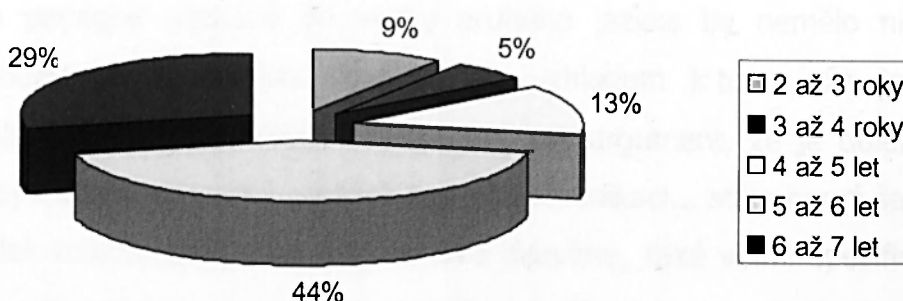
**Věkové rozmezí dětí absolvujících výuku AJ v MŠ  
(výpovědi ředitelek)**



Přestože trochu předbíhám, tak velmi zajímavé bylo srovnání odpovědí z dotazníků pro ředitelky a pro rodiče. Zatímco v odpovědích ředitelek figurují jen děti od 4 let, tak rodičovské dotazníky vyplňovali i rodiče 2-letých dětí. Důvodem může být vědomí pedagogického pracovníka, že výuka v tak útlém věku není vhodná, ale vzhledem k faktu, že v praxi nejsou takové případy ojedinělé, bychom se měli postavit k tomuto problému rozhodně čelem.



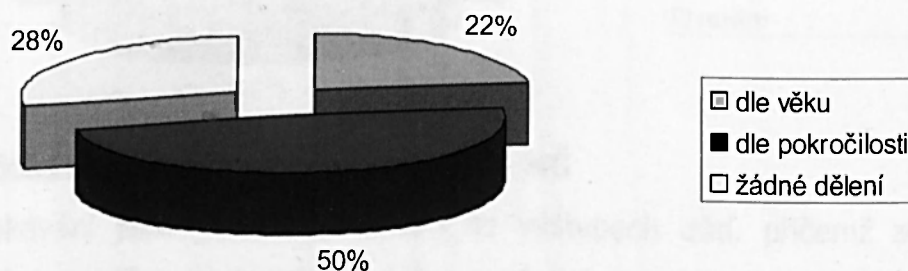
### Věkové rozmezí dětí absolvujících výuku AJ v MŠ (výpovědi rodičů)



#### 14.10. Dělení dětí do skupin

Pro výuku jazyka by děti nemuseli být děleny vůbec, protože jsou mezi nimi minimální rozdíly a pokud je výuka vedena hrou a na základě interakce s učitelem, tak může být právě vtažení do kolektivu a komunikace s ostatními, jejichž dovednosti mohou být o něco širší, skvělou motivací. Mnohdy i ve školkách, kde jsou běžné heterogenní třídy se děti na jazykové lekce dělí ať už podle věku nebo podle pokročilosti. Opět velmi záleží na formě výuky.

#### Dělení dětí do skupin na výuku AJ v MŠ



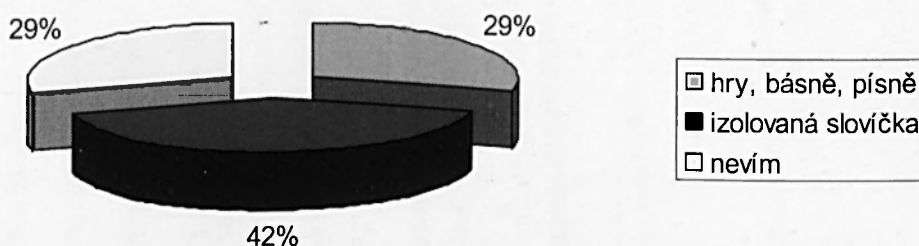
Dělení podle pokročilosti považují vzhledem k velmi malým rozdílům mezi dětmi za bezpředmětné, možná je z určitého pohledu vhodné dělení podle věku, hlavně vzhledem k omezeným časovým možnostem a výběru činností

pro děti. Pokud by ale výuka byla součástí každého dne v určité formě přítomnosti rodilého mluvčího, pak by tento problém úplně odpadl.

#### 14.11. Výstup dětí v rámci AJ před vstupem do ZŠ

To, co pedagog očekává od výuky druhého jazyka by nemělo nijak souviset s množstvím naučených slovíček, ale vzhledem k tomu, že jsme společnost založená na počitatelných výsledcích, tak argument, že je důležitý pozitivní postoj k učení, příjemný prožitek hry při komunikaci... stále nemá šanci na úspěch. Tlak rodičů, kteří mají, jak se dále dozvíme, také velmi specifická očekávání, je obrovský a v mnohých mateřských školách je reálná situace taková, že ředitelky ani nezajímají výstupy dětí, protože rodiče si „to platí“ a oni také sledují výsledky svých dětí. Tento názor je opravdu v dotaznících často uváděn a pro mě byl velkým překvapením. Jakoby se vytratilo dítě, které má být středem zájmu jak pedagogů, tak rodičů.

#### Výstup dětí z AJ před vstupem do ZŠ (výpověď ředitelek)



#### 14.12. Očekávání ředitelek od výuky AJ v MŠ

Očekávání jsou v přímé závislosti na výstupech dětí, přičemž zde se projevil velký nezájem ředitelek o výstup z výuky. Ve většině případů se ale vyjadřují kladně o formě výuky – hra, nepřetěžování dětí, vícesmyslová výuka apod., a přestože nechci nikterak všechny tyto pozitivní věci shazovat, tak musím říci, že jsem zažila výuku, kdy si dítě hraje a v rámci hry komunikuje v jiném jazyce

a jak vypadá vícesmyslová výuka a ani na jedné ze školek takové lekce neprobíhají. Nicméně předkládám reálné odpovědi z dotazníků.

### Hodnocení výuky AJ vzhledem k očekávání ředitelek

ve výuce převládá:	ano	ne
Hra	3	1
nepřetěžování		1
pozitivní přístup	2	
slova, fráze	5	1
spokojenost rodičů	8	



Z uvedeného vyplývá, že většina škol lektorů, kteří učí v MŠ mají praxi kratší než půl roku, přičemž stále zůstává to navázáno informace o jejich pedagogickém vzdělání.

### 15.2. Pedagogické vzdělání lektorů AJ v MŠ

Jak jsem již uvedla, je většina věrných lektorů AJ v mateřských školách zprostředkovaná agenturami. Tito učitelé pocházejí z řad studentů a lidí, pro které je tato výuka buď nutnou prací nebo celkem pohodovou příjmadělnou. Samozřejmě jsou mezi nimi i nadšenci, kteří se snaží vstříbně rovně

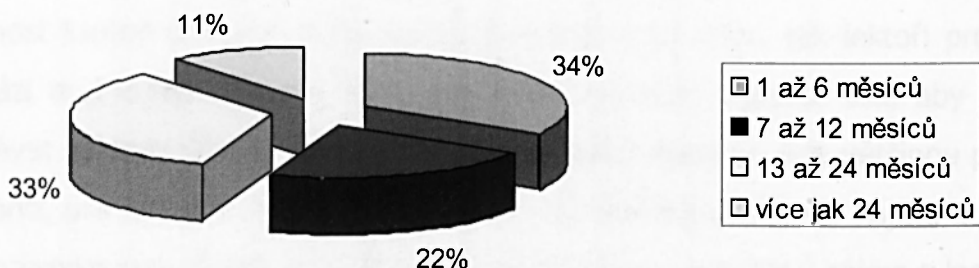
## 15. Analýza dotazníků pro lektory AJ (dotazník uveden v příloze)

Dotazníky pro lektory jsem koncipovala jako stručné, protože většinu informací jsem již získala od ředitelek mateřských škol. V podstatě mě zajímalo, zda mají pedagogické vzdělání, jak dlouho se výuce dětí věnují a jaká mají očekávání výstupů dětí, které absolvují jejich lekce.

### 15.1. Délka praxe

Většina lektorů angličtiny v mateřských školách je zprostředkována agenturami a tito lidé zpravidla nemívají pedagogické vzdělání a učí malé děti cizí jazyk třeba jen proto, že jsou schopni komunikovat v daném jazyce. Pro výuku předškolních dětí je ale třeba znát dobře jejich vývojová specifika a reagovat okamžitě na podněty, které vždy přicházejí.

**Délka praxe výuky AJ předškolních dětí**



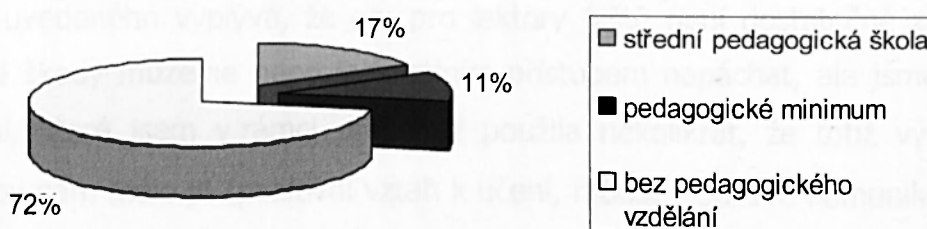
Z uvedeného vyplývá, že velká část lektorů, kteří učí v MŠ mají praxi kratší než půl roku, přičemž velmi zajímavá je navazující informace o jejich pedagogickém vzdělání.

### 15.2. Pedagogické vzdělání lektorů AJ v MŠ

Jak jsem již uvedla, je velká většina lektorů AJ v mateřských školách zprostředkována agenturami. Tito učitelé pocházejí z řad studentů a lidí, pro které je tato výuka buď nutnou praxí nebo celkem pohodových přivýdělkem. Samozřejmě jsou mezi nimi i nadšenci, kteří se snaží vstřebávat všechny nové

postupy a metody, připravují své lekce s velkým nadšením, ale bez pedagogického minima znalostí o dětech předškolního věku činí i tito nadšenci mnoho chyb.

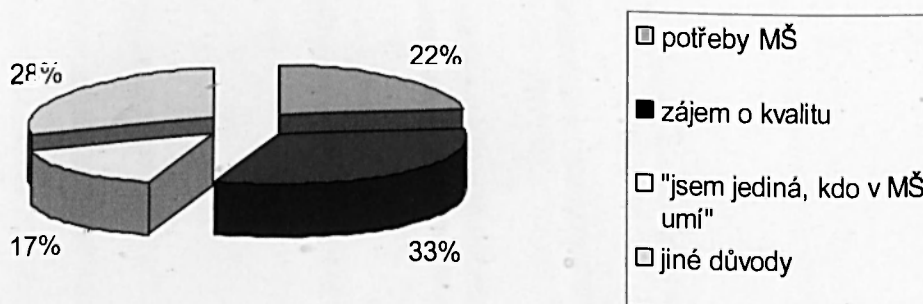
### Pedagogické vzdělání lektorů AJ v MŠ



### 15.3. Důvody zájmu o výuku cizího jazyka předškolních dětí

Vzhledem k tomu, že výuka cizího jazyka je na většině mateřských škol zavedena právě pod tlakem rodičů a v rámci našeho státu vlastně neexistuje možnost kromě několika málo kurzů studovat tento obor, tak lektori prozatím vychází buď z řad učitelek, které se naučí minimum v jazyce tak, aby mohly předávat základy dětem, nebo z řad zaměstnanců agentur, kde většinou pracují studenti, pro které je tato práce vhodným přivýdělkem. Důvody zájmu o výuku cizího jazyka jsou různé, od slušného výdělku až po opravdový zájem o kvalitu.

### Důvody zájmu lektorů o výuku AJ v MŠ



Mezi jiné důvody zařadili lektoři také:

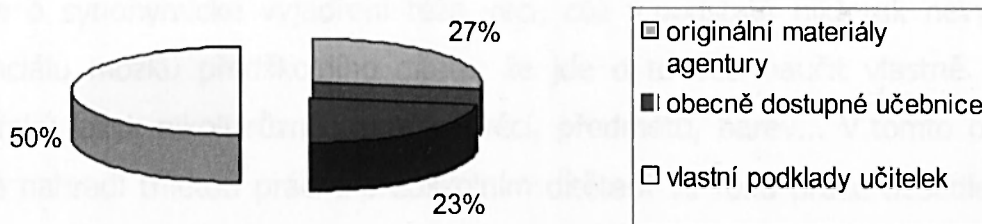
- brigáda v oboru
- náhrada za výuku na ZŠ
- pozitivní vztah k dětem
- dobré finanční ohodnocení
- nenáročná brigáda pro studenta
- procvičení AJ

Z uvedeného vyplývá, že ani pro lektory ještě není dostatečně zřejmé, jak velké škody můžeme neprofesionálním přístupem napáchat, ale jsme opět u tvrzení, které jsem v rámci práce již použila několikrát, že totiž výsledky o které by nám mělo jít (pozitivní vztah k učení, radost z odlišné komunikace...) se nedají poměřovat, kdežto množství slovíček, při jejichž učení stačí, aby lektor byl o jednu lekci napřed před svými žáky, porovnávat můžeme snadno.

#### **15.4. Podklady, metodika**

V rámci předškolní výchovy není nikde daná metodika nebo forma výuky cizího jazyka. Přestože je na většině škole praktikována, nevěnuje se tomuto tématu rámcový vzdělávací program ani okrajově. Proto jsou lektoři jazyka odkázáni buď na originální materiály, které mají k dispozici z agentury nebo na vlastní fantazii a zkušenosti. Přestože je v dnešní době již k dispozici celá řada podkladových materiálů, tak většina z nich vznikla jako překlad z cizích jazyků a nesplňuje příliš podmínky v našich mateřských školách. Při průzkumu se mi potvrdilo, že většina lektorů opravdu stále improvizuje.

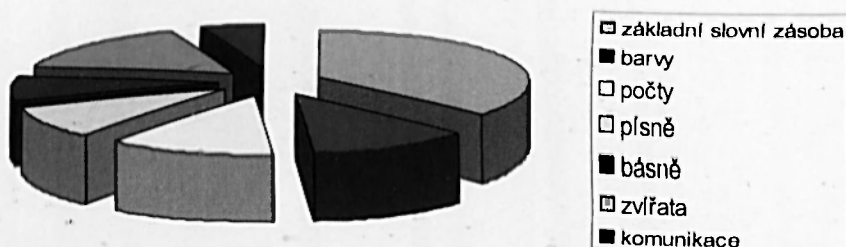
## Materiály dle kterých učí lektori AJ v MŠ



### 15.5. Výstup dětí před vstupem do ZŠ

Výuka by měla využívat všechna specifika dětí předškolního věku jako je schopnost neverbální komunikace, nepřímé učení, touha po komunikaci, představivost... a odrážet schopnosti dětí předškolního věku. Při výuce cizího jazyka jde především o vytvoření pozitivního vztahu k vstřebávání dalšího jazyka, o postojové cíle (zkusím to znovu, můžu si s jazykem hrát apod.), ale hlavně o fonetickou stránku vnímání jazyka. Je třeba využívat aktivity, v nichž jazyk slouží jako prostředek nikoli cíl. Z výzkumu vyplývá, že převládá právě onen cíl nad cestou. Jde o množství slovíček (někteří dokonce uvádějí počet slov, které děti umí), o básničky... zkrátka využívání implicitní paměti – memorování. Tento cíl rozhodně není vhodný pro výuku čehokoli v předškolním věku.

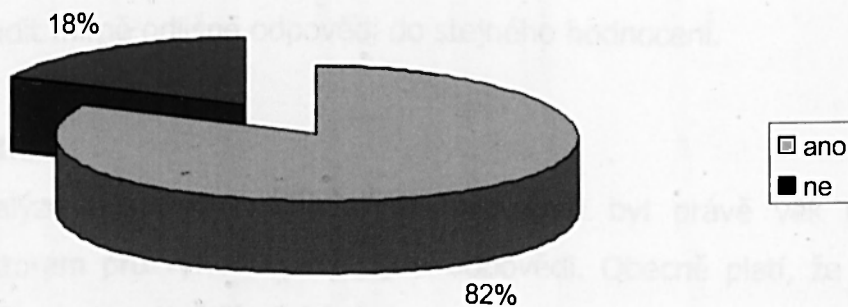
### Na co kladou důraz lektori AJ v MŠ - co by dle jejich názoru mělo být výstupem před vstupem do ZŠ



## 15.6. Splňuje výuka očekávání lektorů?

Od předchozího zjištění se odvíjejí i následující odpovědi. Dle předurčení cílů dále lektori hodnotili výstup a opět tu hlavní roli hráli počty slovíček, které děti zvládají před vstupem do ZŠ. Neměli bychom ale zapomínat, že pro dítě jde pouze o synonymické vyjádření téže věci, což v podstatě nikterak nevyužívá potenciálu mozku předškolního dítěte, že jde o to děti naučit vlastně druhý mateřský jazyk nikoli různá označení věcí, předmětů, barev... V tomto ohledu určitě nahradí tříletou práci s předškolním dítětem 1/2 roku práce desetiletého. Mezi těmito dvěma cíli vnímám obrovský rozdíl a i cesty k nim se velmi liší. Přesto je velká většina lektorů se svou prací spokojená, což dle mého názoru není ani tak důsledkem jejich neprofesionality nebo nezájmu, ale spíše neinformovanosti.

**Spokojenost lektorů s výstupem dětí v AJ  
před vstupem do ZŠ**





## **16. Analýza dotazníků pro rodiče (dotazník uveden v příloze)**

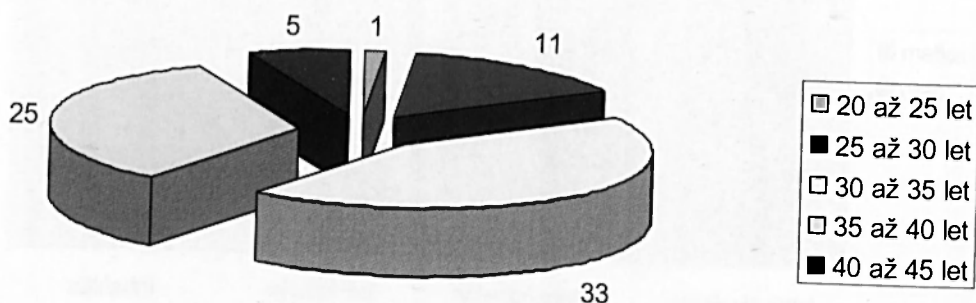
Informovanost rodičů hraje pro výuku cizího jazyka v předškolním věku stěžejní roli. Jak jsem již zmínila několikrát, je hlavním důvodem zavádění cizích jazyků již do programů předškolních zařízení právě tlak rodičů. Věřím, že pokud bychom věnovali dostatečný čas právě práci s rodiči ohledně způsobu výuky a výstupů, které jsou vhodné pro předškolní věk a seznamování se s novým komunikačním prostředkem, pak bychom se vyhnuli současnému stavu ve školkách. Nemuselo by docházet k pouhému memorování a očekávání rodičů by se nezúžila na počet slovíček, které jejich děti umí odříkat nebo na básně a písně, které ochotně předvádějí pro všechny příbuzné. Možnost přivést děti hravou formou ke komunikaci v jiném jazyce a nadchnout je pro další „učení“ je obrovská a myslím, že prozatím ve velké většině takovou příležitostí spíše mrháme.

Dotazník pro rodiče je obsáhlejší, většina odpovědí vyžaduje slovní vyjádření a tudíž jejich analýza nebude tak jednoznačná jako v předchozích 2 případech. Pokusila jsem se ze všech vždy selektovat určité pohledy na daný problém a zařadit mírně odlišné odpovědi do stejného hodnocení.

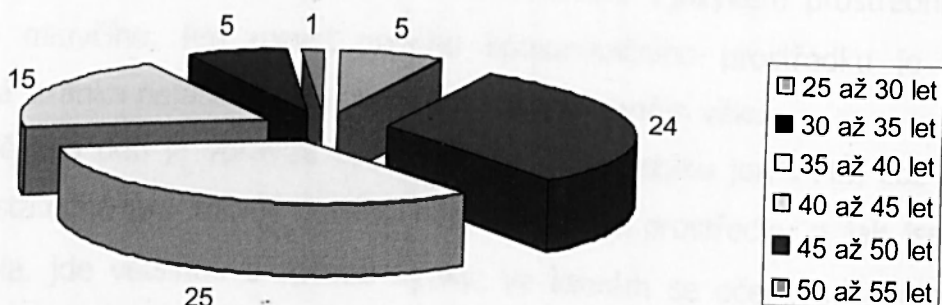
### **16.1. Věk rodičů**

Pro analýzu některých následujících problémů byl právě věk rodičů zajímavým faktorem pro vyhodnocení jejich odpovědi. Obecně platí, že starší zkušenější rodiče mají reálnější očekávání od výuky a AJ je pro ně jen jakýmsi dalším elementem pro rozšíření obzoru jejich potomků.

### Věk matek



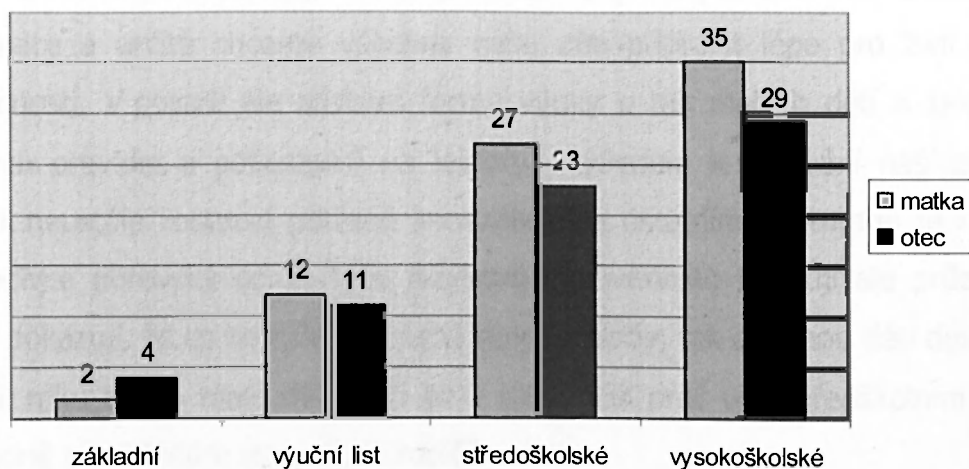
### Věk otců



## 16.2. Vzdělání rodičů

Předpoklad byl, že vzdělání rodičů sehraje určitou roli v názoru na problematiku výuky cizích jazyků v předškolním věku, ale z uvedeného vzorku nevyplývá taková zkušenost. Přesto uvádím tato zjištění spíše jen pro dokreslení situace. Překvapující je fakt, že u rodičů dětí, které chodí na lekce AJ v mateřské škole, bylo zjištěno převážně vysokoškolské vzdělání. Je zřejmé, že rodiče příliš netrápí způsob jakým jsou lekce vedeny a jejich neznalost předností předškolního období pro vstřebávání nových komunikačních prostředků je zřejmá. Samozřejmě, že nemalou roli zde hrají finance, ale opět se musím vrátit k předchozímu tvrzení z teoretické části práce, že totiž v tomto případě neplatí, že lepší něco nežli nic.

### Vzdělání rodičů

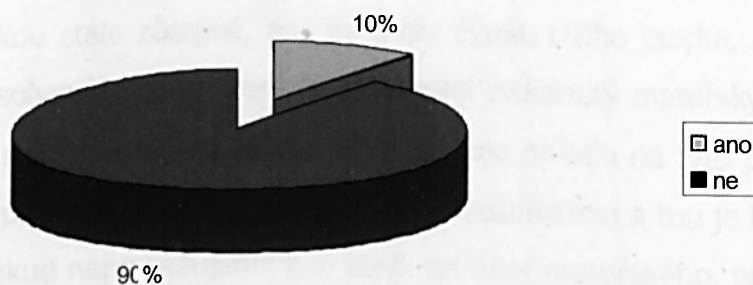


### 16.3. Doplnující výuka AJ kromě MŠ

Pokud děti absolvují určitou doplňující výuku, pak jde většinou o různé odpolední kluby buď v rámci MŠ nebo v rámci soukromých předškolních center, které se takové výuce věnují. Jde o seznamování s jazykem prostřednictvím rodilého mluvčího. Pro rozvoj nového komunikačního prostředku je právě fonetická stránka nejdůležitější, obzvláště v tomto raném věku.

Většina dětí je opravdu vystavována cizímu jazyku jen v MŠ, což určitě není dostatečné pro rozvoj nového komunikačního prostředku a jak jsem již předeslala, jde většinou o způsob výuky, ve kterém se očekávají neefektivní výsledky.

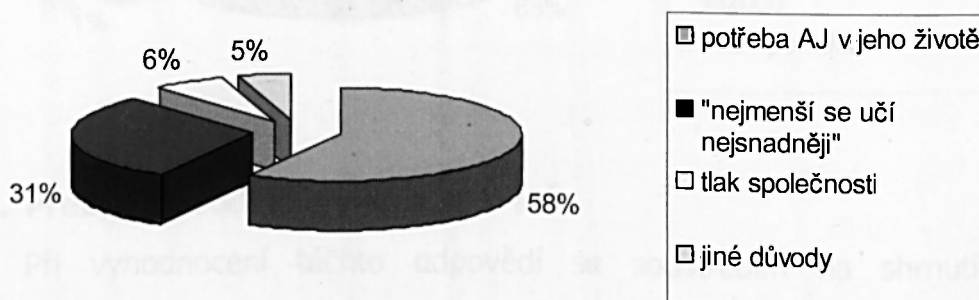
### Množství dětí, které absolvují doplňující výuku AJ kromě MŠ



#### 16.4. Důvody pro výuku AJ v předškolním věku (z pohledu rodičů)

Obecně jsou důvodem hlavně velké vlohy malých dětí vstřebávat nové informace a určitě chceme všechny naše děti připravit lépe pro život v naší společnosti. V pozadí ale zůstává forma výuky u tak malých dětí a zakotvení určitých pravidel a požadavků na lektory. Vzhledem k situování naší země a také k neustále rostoucí potřebě komunikace s ostatními kulturami je tlak na jednotlivce obrovský co se týče jazykové vybavenosti. Existují ale průzkumy, které dokazují, že co se týče množství slovní zásoby, tak doženou děti desetileté za půl roku to, co malé děti cvičí až 2 roky. Tak proč už v předškolním věku? Následně předkládám stanoviska rodičů:

##### Důvody rodičů pro vyučování AJ v předškolním věku



Mezi jiné důvody rodiče uváděli také cestování; přání dítěte; to, že rodiče umí výborně AJ; "dítě už čte a píše, tak co dál?"; učení povinností...

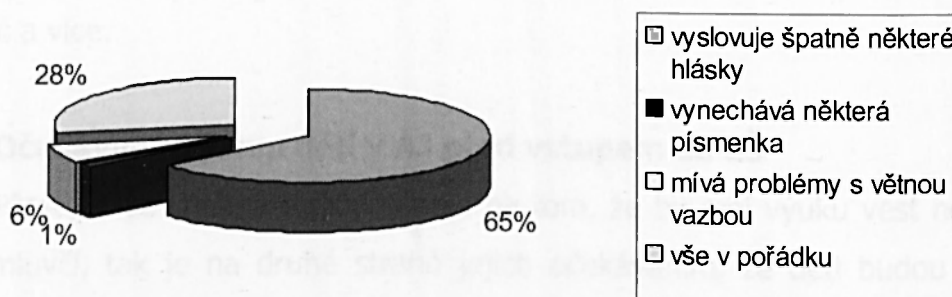
#### 16.5. Mateřský jazyk

Otázkou stále zůstává, zda by měly výuku cizího jazyka, ať už v jakékoli podobě, absolvovat i děti, které ještě nemají zvládnutý mateřský jazyk. Z mého pohledu se můžeme cizímu jazyku věnovat bez ohledu na tyto problémy jediné tehdy je-li splněna podmínka vývoje jazyka mateřského a tou je hlavně dostatek podnětů. Pokud neprotěžujeme cizí jazyk na úkor mateřského, pak by vývoj měl u většiny dětí probíhat zcela normálně. Stejně jako se odstraňují velmi těžko

řečové nedostatky, které se s dítětem neřeší včas, tak se složitě zbavuje dítě špatných návyků v oblasti výslovnosti v rámci cizích jazyků.

Jedna z mých hypotéz na počátku praktické části mé práce je také předpoklad, že výuku v našich MŠ absolvují i děti, které nemají zvládnutou výslovnost v mateřském jazyce. Tento předpoklad se mým výzkumem jen potvrdil.

### Do jaké míry mají děti zvládnutý mateřský jazyk (výpovědi rodičů)



### 16.6. Představy rodičů o výuce AJ v MŠ

Při vyhodnocení těchto odpovědí se soustředím na shrnutí těch nejvýznamnějších názorů, zároveň řadím odpovědi dle četnosti od častější po nejméně se vyskytující :

- seznámení s jazykem
- rodilý lektor
- příprava na školu
- hra
- pobavení dětí
- rozvoj paměti dětí
- písničky, básničky, obrázky
- poznávání jiného pedagoga
- trénink výslovnosti

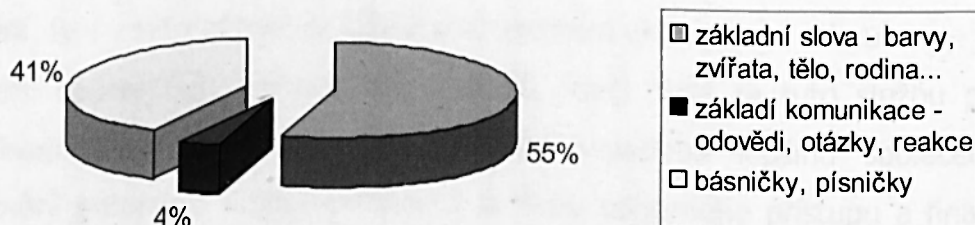
- opakování
- příjemné prostředí
- vzbuzení zájmu o cizí jazyk
- zpívání, malování, pohyb
- dle knihy

Přestože se ani v jedné z dotázaných školek výuce cizího jazyka nevěnuje rodilý mluvčí, tak většina rodičů (cca 70%) uvedla, že ideální by byl právě člověk, pro nějž je AJ mateřským jazykem. V nabídce agentur tito lektoři pomalu, po velkém „boomu“ v 90-tých letech, mizí a pokud chceme naše děti přihlásit do školky, kde jsou takový lektoři, tak jde řádově měsíčně o částku 5000 Kč a více.

### 16.7. Očekávaný výstup dětí v AJ před vstupem do ZŠ

Přestože se většina rodičů shodla na tom, že by měl výuku vést nejlépe rodilý mluvčí, tak je na druhé straně jejich očekáváním, že děti budou umět (někdy uvádějí i přesný počet) množství slovíček, pojmenování věcí, barev, zvířat, osob apod. Pokud s dítětem, kterému se věnuje více či méně rodilý mluvčí, začnete komunikovat, tak zjistíte, že kromě „apple“, „blue“, „mummy“ apod. umí také „yes, I do“, „no, thanks“, „it´s my pleasure“, zkrátka, že komunikuje a nepapouškuje. A to je oč tu dle mého názoru běžící.

#### Očekávání rodičů od výuky AJ v předškolním věku



## Závěr

Přáním velké části rodičů je využít co nejdříve neopakovatelného jazykového potenciálu malých dětí a začít s výukou cizích jazyků. Stěžejním cílem této práce bylo právě ve vazbě na uvedený požadavek otevřít témata související s problematikou výuky dalších jazyků u předškolních dětí. Současně jsem se zaměřila na určitý stupeň komparace dosavadní praxe v rámci České republiky a v návaznosti na osobní zkušenosti. Právě v oblasti výuky angličtiny u dětí předškolního věku jsem se pokusila nastínit některé problematické otázky této „zakrnělé“, avšak dynamicky rozvíjející se oblasti pedagogiky. V praxi narážíme stále více na skutečnost, že metodika výuky cizích jazyků pro předškolní děti byla donedávna spíše okrajovou záležitostí. Nebylo mou ambicí nalézt odpovědi a vytvořit jednoznačný a fungující systém, podle kterého by bylo možné zahájit výuku, ale průřezově okomentovat některé pohledy na danou problematiku.

I přes určité pochybnosti a vědomí existence minimálně duálních přístupů ke komentovaným skutečnostem jsem si v průběhu celého období přípravy stále více uvědomovala jednu základní skutečnost, kterou považuji za stěžejní výsledek této práce, a to zjištění, že problematice výuky cizích jazyků v období předškolního věku je nezbytné urychleně začít věnovat mnohem více pozornosti, než tomu bylo doposud. A nenechat tuto oblast samovolnému vývoji s nádechem amatérismu. Je nezbytné zajistit hlubší a soustavnou teoretickou studii podpořenou empirickými výzkumy a zkušenostmi ostatních států, koncipovanou jako mezioborovou práci tj. nejen pedagogickou, ale i psychologickou, sociální atd. Dalším neméně významným poznatkem bylo zjištění, že i v této oblasti je důležitým faktorem ekonomická stimulace – jednak zařízení nabízejících výuku, ale i rodičů, kteří musí za tuto službu platit a očekávají zhodnocení této své investice v podobě lepšího společenského uplatnění potomků. I přes uvedenou potřebu odborného přístupu a finančních nákladů jsem přesvědčena, že bychom neměli zapomínat na to, že dítě je vzácné individuum - osobnost, u které by na prvním místě neměl být

požadavek maxima dosažených znalostí, ale požadavek být v první řadě silnou, charakterní a emotivně stabilní osobností.

## **Diskuse**

V našem prostředí je téma výuky jazyka v předškolním věku ještě na úplném počátku. Bylo by třeba specifikovat optimální podmínky pro výuku včetně potřebné kvalifikace učitelů. Dle mého názoru rozhodně neplatí, že kdo umí málo může učit ty malé, právě naopak. Bylo by třeba zajistit dostatečný výběr a dostupnost materiálů a učebních pomůcek, vypracovat mezipředmětový činnostní program výuky – jak často, kde, kdy, kolik dětí... Pro optimální vývoj by bylo třeba zajistit specifickou návaznost v základní škole, která je prozatím u nás zcela ojedinělá. Opakování začátků má téměř devastační následky hlavně pro oblast motivace pro učení. Pro zdárný vývoj našeho snažení ale stále zůstává stěžejní kvalifikovaný učitel. Množství programů na přípravu lektorů jazyka pro předškolní věk je k sečení na jedné ruce. Výuka jazyků přitom probíhá v 70% mateřských školek v ČR. Bez ohledu na snahu, entuziasmus a nadšení jsem z vlastních zkušeností zjistila, že učitelky jsou většinou zkušenými učitelkami mateřských škol a po teoretické stránce mají vše vcelku dobře zvládnuté, ale co se týká kvality jazyka právě vzhledem k fonetické stránce je jejich úroveň velmi nízká. Také přesvědčení, že jejich snaha je smysluplná a že přináší dětem pozitivní účinek mnohdy schází.

Bude zajisté třeba se rozhodnout, zda je lepší lektor specialista nebo učitel mateřské školy, protože pedagog má sice větší zkušenosti, zná dobře schopnosti a vlohy dětí a umí s nimi zacházet, ale specialista je zase nepoměrně lépe jazykově vybaven a o vnímání jazyka jde v tomto věku především. Z mých zkušeností stále nejlépe vychází přítomnost rodilého mluvčího, který projde výcvikem pro práci s předškolními dětmi a má určité předpoklady, které jsou blízké dětskému vnímání světa – je hravý, energický, umí a ví kdy pochválit, umí děti motivovat, má fantazii, baví ho jeho práce... což v podstatě platí pro práci s dětmi obecně. Myslím, že pokud nám jde především o osvojení dalšího



komunikačního prostředku, je nutné s dětmi v jazyce plně komunikovat a používat jazyk především se správnou výslovností. Což v současné době nemáme v mateřských školách podchycené a myslím, že v tomto případě neplatí otřelé – lepší něco nežli nic, protože špatné hluboko zakořeněné návyky se dají v pozdějším věku jen velmi těžko odstranit.

Pohled na celou tuto problematiku se mi během této práce změnil. Byla jsem dříve spíše optimistou, který vidí ve výuce angličtiny v předškolním věku pro děti úžasné možnosti a obdivovala jsem jak jsou děti schopné opravdu rychle se cizí jazyk naučit. Z nashromážděných materiálů vyvstává otázka, zda je výuka jazyka v předškolním věku opravdu nutná. Zda by se výchova ve věku 3 – 6 let měla spíše zaměřit na rozvoj mateřského jazyka a celkový rozvoj osobnosti v oblasti sociálních, emočních a motorických dovedností. Dítě by si mělo utvářet pevný vztah k přírodě, a ke svému okolí. Samozřejmě, že mnozí mohou namítnout, že je to možné i s cizím jazykem, ale děti v tomto věku potřebují poznávat okolní svět, sdělovat své dojmy, vnímat pocity a komunikovat se svým okolím. Plně jim to umožňuje pouze mateřský jazyk. Pokud jsou celý den v cizojazyčném prostředí, není dostatečně vytvořen prostor pro plný rozvoj osobnosti.

Ceny celodenních jazykových školek se pohybují přes 10 000 Kč/měsíc. Domnívám se, že pro velkou většinu rodičů jsou tyto částky nedostupné a tudíž se výuka v cizojazyčných školkách stává záležitostí jakési horní vrstvy. Navíc ne každé dítě má, vzhledem k finančním nárokům, možnost pokračovat na různých typech cizojazyčných základních škol, které by znalosti cizího jazyka upevnily na úroveň bilingvní. Většina těchto dětí vstupuje na běžnou základní školu, kde začíná s jazykem znovu a na úplně jiné úrovni, což má devastující následky hlavně pro oblast motivace.

Jsem tedy toho názoru, že pokud již výuka jazyka v předškolním věku probíhá, měl by ji zajišťovat rodilý mluvčí, který má alespoň základní vzdělání v oblastech psychologie, vývoje a potřebách dítěte předškolního věku, neměla by být celodenní záležitostí a musí mít svá pravidla, metody a podmínky.

## **Literatura:**

- AMBERG, L.: Bilingual Education for Preschool Children. Linköping: Linköping University, 1983.
- BRIERLEY, J.: 7 prvních let života rozhoduje. Portál, 1996.
- BRUCEOVÁ, T.: Předškolní výchova. Portál, 1996.
- CELCE-MURCIA, M.: Teaching English as a foreign language. 3<sup>rd</sup> ed. Boston, 2001.
- COOK, G.: Language Play. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- COTTON, K., WIKELUND, K.: Parent involvement in education. Longman, 2001.
- CURTAIN, E., PESOLA, C. A.: Languages and children: Making the match. NY: Longman 1994.
- DANKOVÁ, P.: Jazykové vzdělávání v České republice. Praha: Diplomová práce PedF UK, 2003.
- DOSTÁL, A., OPRAVILOVÁ, E.: Úvod do předškolní pedagogiky. SPN, 1985.
- HAYCRAFT, J.: An Introduction to English Teaching. Harlow: Longman, 1993.
- HOWATT, A.P.R.: A history of English language Teaching. London: Oxford University Press, 1984.
- Kolektiv autorů: Teaching of foreign Languages to the Very Young. Oxford: Pergamon Press Ltd., 1997.
- KOVALIKOVÁ, S.: Integrovaná tematická výuka. Nakladatelství Spirála Kroměříž, 1995.
- KUTÁLKOVÁ, D.: Vývoj dětské řeči krok za krokem. Grada Publishing a.s., 2005.
- KUTÁLKOVÁ, D.: Logopedická prevence. Portál, 1996.
- LENOCHOVÁ, A.: Teaching English as a Foreign Language. Olomouc: Univerzita Palackého, 1981.
- LONDÝNOVÁ, M.: Výuka cizího jazyka v raném dětském věku. Praha: Dp PedF UK, 2003.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.: Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2003.
- PAŘÍZEK, V.: Základy obecné pedagogiky. Praha: PedF, 1996.

- PHILIPS, S.: Young Learners. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- PRABHU, N.S.: Second language learning. Oxford university Press, 1985.
- PŘÍHODA, V.: Problematika předškolní výchovy. Praha SPN, 1966.
- PUCHALCOVÁ, M.: Bilingvismus a výuka druhého jazyka v raném dětském věku. Praha: Dp PedF UK, 2003.
- ŠTEFÁNIK, J.: Jeden člověk, dva jazyky. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000.
- ŠVEJCAR, J.: Péče o dítě. Nakladatelství spolku českých lékařů, 1949.
- TABORS, P. O.: One child two languages. Brookes Publishing Ltd., 1997.
- VÁGNEROVÁ, M.: Úvod do psychologie. Nakladatelství Karolinum, 2002.
- VYŠTEJN, J. : Dítě a jeho řeč. Beroun a Fox, 1995.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

### **Časopisy:**

Informatorium 3-8

Učitelské noviny

Naše dítě

Moderní vyučování

### **Internetové adresy:**

[www.studovna.cz](http://www.studovna.cz)

[www.psychologie.cz](http://www.psychologie.cz)

[www.kidsource.com](http://www.kidsource.com)

[www.research.wayne.edu](http://www.research.wayne.edu)

[www.edusearch.co.nz](http://www.edusearch.co.nz)

[www.preschooleducation.com](http://www.preschooleducation.com)

[www.under5s.co.uk](http://www.under5s.co.uk)

[www.everythingpreschool.com](http://www.everythingpreschool.com)

[www.excellence-earlychildhood.ca](http://www.excellence-earlychildhood.ca)

**Přílohy:**

- dotazník pro ředitelky mateřských škol
- dotazník pro lektory angličtiny v mateřských školách
- dotazník pro rodiče dětí navštěvujících lekce angličtiny v mateřských školách

# Dotazník pro ředitelky MŠ

## 1. Máte v programu MŠ zařazeny lekce AJ?

- ano
- ne

## 2. Co Vás vedlo k zařazení lekcí AJ ve Vaší MŠ?

- tlak rodičů
- nutnost nabídky vzhledem ke konkurenčnímu prostředí
- potřeba AJ v dalším životě
- „nejmenší se učí nejsnadněji“

## 3. Připlácejí rodiče za lekce AJ pro své dítě? Pokud ano, tak kolik?

- ano...kolik \_\_\_\_\_ Kč/měsíc
- ne

## 4. Kdo zajišťuje výuku AJ na Vaší škole?

- lektor zprostředkovaný agenturou
- stávající učitel/ka, která má kvalifikaci na výuku AJ
- stávající učitel/ka, která umí anglicky
- jiný způsob: \_\_\_\_\_

## 5. Jakou formou výuka probíhá ( kolikrát týdně, jak dlouhá je jedna lekce)

---

---

---

## 6. Výuku momentálně zajišťuje na Vaší MŠ lektor

- 2 měsíce a méně
- 6 měsíců a méně
- 12 měsíců a méně
- 1 rok a více

## 7. Jaké podklady má lektor k dispozici?

---

---

---

## 8. V kterou denní dobu lekce probíhají?

- dopoledne
- odpoledne

**9. Jaký je věk dětí v jednotlivých skupinách?**

---

---

---

**10. Děti jsou rozděleny:**

- dle věku
- dle pokročilosti
- jinak, jak? \_\_\_\_\_

**11. Jaký je výstup dětí v AJ před vstupem do ZŠ?**

---

---

---

**12. Splňuje výuka AJ Vaše očekávání? Pokud ano, tak v čem? Pokud ne, tak v čem?**

- ano

---

---

---

- ne

---

---

---

---

- ne

---

---

---

## Dotazník pro lektory AJ v MŠ

1. Jak dlouho učíte AJ předškolní děti?

---

2. Co Vás vedlo k rozhodnutí, že se budete výuce věnovat?

potřeby MŠ

vlastní zájem o kvalitu

„jsem jediná kdo v MŠ umí“

jiné důvody

---

1. Jaké materiály používáte pro výuku AJ?

---

---

---

11. Jaký je výstup dětí v AJ před vstupem do ZŠ?

---

---

---

12. Splňuje výuka AJ Vaše očekávání? Pokud ano, tak v čem? Pokud ne, tak v čem?

ano

---

---

ne

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

# Dotazník pro rodiče dětí navštěvujících MŠ

## Věk rodičů

Matka: \_\_

Otec: \_\_

## Vzdělání rodičů

Matka: \_\_

Otec: \_\_

Věk dítěte: \_\_

### 1. Absolvuje Vaše dítě výuku AJ v rámci MŠ?

ano

ne

### 2. Absolvuje jinou doplňující výuku AJ?

ano

ne

### 3. Co Vás vedlo k tomu dát Vaše dítě na lekce AJ?

potřeba AJ v jeho životě

„nejmenší se učí nejnaději“

tlak společnosti

jiné důvody:

---

### 4. Má Vaše dítě zvládnutou výslovnost v mateřském jazyce?

vyslovuje špatně některé hlásky

vynechává některá písmenka

mívá problémy s větnou vazbou

jiné nedostatky:

---

### 5. Jaké jsou Vaše představy o výuce AJ v předškolním věku?

---

### 6. Jaký očekáváte výstup – co vše by mělo Vaše dítě zvládat po absolvování výuky AJ?

---

### 7. Jaký by měl být ideální lektor AJ?

---

### 8. Splňuje výuka AJ Vaše očekávání? Pokud ano, tak v čem? Pokud ne, tak v čem?

ano

ne