

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

Helena Čermáková

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Výuka cizích jazyků a proces přípravy učitelů cizích jazyků v období 1990-2012

The teaching of foreign languages and the process of preparation of teachers of foreign  
languages in the period 1990-2012

Vedoucí práce: doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc.

Praha 2014

Poděkování:

Za odbornou pomoc při zpracování předkládané práce děkuji vedoucí práce  
doc. PhDr. Růženě Váňové, CSc.

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

V Praze dne 26. 11. 2014

.....

podpis

## Anotace

Práce je zaměřena na změny ve výuce cizích jazyků a na nové požadavky na vzdělávání a přípravu učitelů cizích jazyků po roce 1989 včetně krátkého přehledu historie výuky cizích jazyků a vývoje přípravy učitelů. Sleduje změny v oblasti cílů výuky, změny vztahů učitele a žáka, změny užívaných metod práce. Zabývá se novým přístupem k výběru a využití učebních materiálů a zařazením nových technologií do výuky. Pojednává o zavedení Společného evropského referenčního rámce jazyků a Evropského jazykového portfolia.

Práce předkládá formou rozhovoru i osobní zkušenosti vyučujících cizích jazyků s výukou a s možnými cestami k dosažení požadované kvalifikace.

## Abstract

This work focuses on changes in teaching foreign languages and on new requirements for education and training of foreign language teachers after 1989, including a brief survey of the history of foreign language teaching and the development of teacher training. It observes changes in the area of learning objectives, changes in the teacher - pupil relationship, changes in work methods. It deals with a new approach to the selection and use of teaching materials and the inclusion of new technologies in teaching. It discusses the implementation of both the Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio.

The work presents in the form of interviews also personal experience with teaching foreign languages and possible ways to achieve the required qualification.

## Klíčová slova:

Učitel, kvalifikace, cizí jazyk, anglický jazyk, německý jazyk, francouzský jazyk, výuková metoda, profesní příprava, pedagogická praxe, školská legislativa, vzdělávací politika, programy rozvoje vzdělávání

## Key words:

Teacher, teaching qualification, foreign language, English, German, French, teaching method, professional education, teaching practice, educational legislation, educational policy, educational development programmes

## **Obsah**

|   |    |
|---|----|
| Úvod.....   | 7  |
| 1 Vývoj výuky cizích jazyků v ČSR do roku 1989 (stručný přehled) .....            | 10 |
| 1.1 Období první republiky .....  | 10 |
| 1.2 Období protektorátu .....   | 12 |
| 1.3 Období po roce 1945 .....   | 13 |
| 2 Vývoj přípravy učitelů cizích jazyků v ČSR do roku 1989 (stručný přehled) ..... | 15 |
| 2.1 Období první republiky .....  | 15 |
| 2.2 Období protektorátu .....   | 16 |
| 2.3 Období po roce 1945 .....   | 17 |
| 3 Změny ve výuce cizích jazyků po roce 1989.....                                  | 21 |
| 3.1 Cíle výuky .....  | 31 |
| 3.2 Metody práce.....   | 33 |
| 3.2.1 Gramaticko-překládová metoda .....  | 33 |
| 3.2.2 Audiolingvální metoda .....   | 34 |
| 3.2.3 Komunikační přístup (komunikativní metoda) .....                            | 35 |
| 3.2.4 Eklektická éra .....  | 40 |
| 3.2.5 Alternativní metody.....  | 40 |
| 3.2.6 Content and Language Integrated Learning (dále CLIL).....                   | 41 |
| 3.3 Učebnice a výukové materiály .....  | 45 |
| 3.3.1 České učebnice .....  | 47 |
| 3.3.2 Mezinárodní učebnice .....  | 48 |
| 3.4 Společný evropský referenční rámec (SERRJ).....                               | 50 |
| 3.4.1 Evropské jazykové portfolio.....  | 53 |
| 3.5 Didaktická technika a informační technologie ve výuce cizích jazyků .....     | 58 |
| 4 Příprava učitelů cizích jazyků v kontextu „nové doby“ .....                     | 63 |
| 4.1 Legislativní normy .....  | 63 |

|   |      |
|---|------|
| 4.2. Nabízené formy vzdělávání.....                         | 64   |
| 4.2.1 Přímá cesta.....                                      | 64   |
| 4.2.2 Nepřímá cesta .....                                   | 65   |
| 4.3 Zkušenosti učitelů se zavedenými formami přípravy ..... | 71   |
| 4.3.1 Rozhovor 1 .....                                      | 71   |
| 4.3.2 Rozhovor 2 .....                                      | 76   |
| 4.3.3 Rozhovor 3 .....                                      | 79   |
| 4.3.4 Rozhovor 4 .....                                      | 82   |
| 4.3.5 Rozhovor 5 .....                                      | 84   |
| 4.3.6 Rozhovor 6 .....                                      | 86   |
| 4.3.7 Rozhovor 7 .....                                      | 90   |
| 4.3.8 Vlastní příběh .....                                  | 94   |
| 4.4 Shrnutí rozhovorů.....                                  | 97   |
| Závěr .....   | 100  |
| Seznam použité literatury .....                             | 103  |
| Seznam příloh .....   | I    |
| Přílohy:.....   | I    |
| Příloha č. 1 .....  | I    |
| Příloha č. 2.....   | VIII |
| Příloha č. 3.....   | XII  |

## Úvod

Ve své diplomové práci předkládám téma „Výuka cizích jazyků a proces přípravy učitelů cizích jazyků v období 1990-2012“. Cílem práce je předložit výsledky mého sledování vývoje výuky cizích jazyků a přípravy učitelů v uvedeném období.

Toto téma jsem si zvolila po zralé úvaze se záměrem získat touto cestou hlubší přehled o vývoji přístupů k výuce cizích jazyků. A to nejen pro sebe, ale i pro případné čtenáře této práce, kterým by pomohla, stejně jako mně, odpovědět na mnohé otázky z této oblasti.

Práce se konkrétně zaměřuje na zjištění změn v obsahu vzdělávání a s tím souvisejících změn užívaných metod, které logicky vedou k nově nastaveným vztahům mezi učiteli a žáky i jejich rodiči. Práce nabízí vhled do období zásadních celospolečenských změn, které se odrazily i v přístupu k výuce cizích jazyků. Zabývá se také možnými cestami přípravy učitelů cizích jazyků, jejichž nedostatek se ve sledovaném období poměrně citelně projevoval.

V práci je využito metody analýzy a komparace odborné literatury, příslušných vyhlášek a zákonů. Práce předkládá pokud možno objektivní pohled na sledované období. V části věnované rozhovorům a jejich shrnutí jsou uvedeny i subjektivní názory na danou tematiku.

Informace jsou čerpány především z časopisu *Cizí jazyky ve škole* a *Cizí jazyky*. Jedná se o periodikum zaměřené právě na oblast výuky cizích jazyků, a tedy po odborné stránce o spolehlivý zdroj. Mnoho zajímavých a podnětných textů pochází z dalších časopisů zaměřených na školství, ale jsou zde využity i novinové články týkající se sledovaného tématu.

Časopisy jsem studovala v Pedagogické knihovně Komenského v Praze, novinové články jsem získávala průběžně v uplynulých letech, kdy jsem si mnohé výstřižky ukládala pro svou potřebu. Některé starší zdroje informací jsem si vyžádala např. v archívu knihovny Filosofické fakulty.

Materiálu ke studiu se mi podařilo získat dostatečné množství, zároveň i ve vysoké kvalitě. V uvedených zdrojích publikovali odborníci, jejichž postřehy a názory jsou pro mě velmi cenné.

V diplomové práci jsou dále představeny osobní zkušenosti a poznatky učitelů cizích jazyků, kteří se ve svých výpovědích vyjadřovali k možnostem studia a dalšího vzdělávání i k výuce samé. Zde byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru.

Hlavním důvodem pro volbu tématu je skutečnost, že jsem v roce 1999 začala učit anglický jazyk na základní škole jako nekvalifikovaná učitelka. Přestože už tehdy od revoluce v roce

1989 uběhlo deset let a původní plány předpokládaly, že v dohledné době bude dostatek kvalifikovaných učitelů cizích jazyků, situace se vyvíjela jinak. Ve školách nadále působilo velké množství nedostatečně kvalifikovaných učitelů, kteří měli zájem o práci a měli i zájem doplnit si vzdělání, cesty však nebyly jednoduché. Téma se mě osobně týká, a proto jsem se rozhodla zjistit možnosti přípravy pro vyučující cizích jazyků. Zároveň chci ve své práci sledovat trendy ve výuce cizích jazyků, které stále procházejí změnami a úpravami tak, jak se mění požadavky naší současné společnosti. Jedním z cílů je zároveň snaha dospět k hlubšímu pochopení vývoje sledovaného období.

Před rokem 1989 byla výuka cizího jazyka na našich školách bohužel omezena téměř bezvýhradně na jediný cizí jazyk, a to byl ruský jazyk. Druhý cizí jazyk se vyučoval až na středních a vysokých školách. Změny ve výuce cizích jazyků nastaly teprve po revoluci. Byla rozšířena nabídka jazyků a jejich výuka byla postupně zaváděna od prvního stupně základní školy. Jediný povinný cizí jazyk - ruštinu - nahradily zpočátku anglický jazyk s jazykem německým. Nabídka výuky cizích jazyků se neomezila pouze na tyto dva cizí jazyky, ale školy nabídly svým žákům volbu dalších, jako jsou francouzština, španělština, italština a v poslední době dokonce opět znovu ruština.

Po roce 1990 byla zavedena povinná výuka cizího jazyka od 5. ročníku základní školy (tzn. ve věku 11 let). Druhý cizí jazyk byl vyučován v 7. - 9. ročníku jako volitelný předmět.

V současné době se první cizí jazyk začíná povinně vyučovat od třetího ročníku na prvním stupni základní školy, na druhém stupni se pak povinně přidává další cizí jazyk. Již v průběhu základní školy se dnes tedy žáci učí dva cizí jazyky.

Moje práce se skládá ze čtyř hlavních kapitol. První dvě kapitoly nejprve zachycují historické zkušenosti s výukou cizích jazyků a vývoj přípravy učitelů cizích jazyků u nás v období před rokem 1989. V rozsáhlé kapitole 3 se věnuji zásadním změnám, a to především v oblasti cílů výuka a metod práce, které se promítají do vztahů účastníků vzdělávacího procesu – učitelů, žáků a rodičů. Zde se také věnuji často diskutovanému tématu, jímž je raná výuka cizích jazyků.

S rozšířením nabídky výuky cizích jazyků se pojí i rozšíření nabídky výukových materiálů. Za velmi důležitou považuji podkapitulu týkající se zavedení Společného evropského referenčního rámce jazyků, ze kterého pak vychází zavedení Evropského jazykového portfolia. Obrovský rozmach techniky se nemohl vyhnout ani oblasti vzdělávání, a proto v další podkapitole přibližuji využití a vliv informačních technologií na výuku.



Ve čtvrté kapitole se již soustředím na nové požadavky na přípravu učitelů cizích jazyků jednak z pohledu legislativy, kde uvádím důležité zákony a předpisy, jednak také z praktického pohledu; různé cesty vedoucí k získání kvalifikace a oprávnění vyučovat cizí jazyky.

V poslední části práce uvádím zkušenosti učitelů v oblasti forem přípravy na povolání a jejich zkušenosti s výukou jazyků. Oslovila jsem sedm kolegyně a kolegů, kteří se po roce 1989 věnovali a někteří stále věnují výuce cizího jazyka a také hledali cesty, jak si doplnit plnou kvalifikaci. Jejich výpověď doplňuji i zkušenostmi se svou vlastní cestou. V závěru nabízím shrnutí poznatků získaných v průběhu tvorby práce.

## **1 Vývoj výuky cizích jazyků v ČSR do roku 1989 (stručný přehled)**

### **1.1 Období první republiky**

Rok 1918 a vznik samostatné Československé republiky je důležitým historickým mezníkem v našich dějinách. Konec první světové války a rozpad Rakouska-Uherska přinesl změny v mnoha oblastech, ne však v oblasti vzdělávání. Školský systém nově vzniklé republiky se neměnil nijak rychle ani dramaticky, ale spíše postupně a pozvolna. Československo zpočátku přebralo rakouské školství beze změny.

V oblasti cizích jazyků to znamenalo zatím absenci výuky cizího jazyka na úrovni obecné školy. Na měšťanských školách bylo možné podle nového školního a vyučovacího řádu z 30. září 1925<sup>1</sup> se svolením školních úřadů nepovinně učit i cizí jazyky. Jednalo se nejčastěji o francouzštinu v rozsahu tří vyučovacích hodin týdně. V porovnání s tím se dostávalo žákům nižšího stupně středních škol zejména v cizích jazycích širšího vzdělání, a tím vznikala překážka k neomezené volbě dalšího studia. Snahy o sjednocení těchto dvou typů škol však narážely na odpor.

Během prvního desetiletí nové republiky docházelo k mnoha návrhům na celkovou reformu školství<sup>2</sup>, ale tyto snahy nakonec nebyly podpořeny. Zákon z roku 1922 (Zákon, jímž se mění a doplňují zákony o školách obecných a občanských) neřešil požadované reformní záměry, ale zavedl pouze dílčí změny. Stanovil osmiletou školní docházku, řešil snižování počtu žáků ve třídách a ke změnám došlo i v oblasti vzdělávacího obsahu. Právě existence dvou typů škol pro žáky ve věku cca od 11 do 15 let dělala učitelům starost. Objevovaly se četné snahy o zavedení jednotné školy a diskuze o podobě takového vzdělání. Předmětem diskuzí byly mimo jiné také cizí jazyky, které by byly vyučovány na takto vzniklé škole. Snaha o sblížení vzdělávacích obsahů těchto dvou typů škol měla usnadnit žákům měšťanských škol přestup na školu střední. Byly vypracovány návrhy, ve kterých je mimo jiné požadováno zavedení povinné němčiny, a dokonce se objevilo doporučení zavést kromě němčiny i francouzštinu (ve 3. ročníku). Povinnost výuky cizích jazyků však nakonec nebyla zavedena, jak vyplývá z výše uvedeného zákona z roku 1925.

---

<sup>1</sup> Srov. KÁDNER, O., *Vývoj a dnešní soustava školství*, 2. díl, Praha, 1929, s. 42

<sup>2</sup> Srov. VÁŇOVÁ, R., RÝDL, K., VALENTA, J., *Výchova a vzdělání v českých dějinách*, IV. díl – 1. svazek, Praha, 1992, s. 125-128

Zvláštní pozornost si jistě zaslouhuje ucelený experiment školské reformy, který navrhl V. Příhoda<sup>3</sup>. Vypracoval pojetí jednotné školy 2. stupně nazvané komenium. V učebním plánu byl mimo jiné uveden dostatečný počet hodin pro cizí jazyky. V nabídce nepovinných předmětů najdeme francouzštinu, angličtinu, latinu i slovanské jazyky. Možnost studovat latinu a angličtinu v rozsahu 5 hodin týdně dávala velkou šanci k získání solidních jazykových znalostí. Za pozornost stojí i informace, že němčina byla v této době na měšťanské škole stále jako nepovinný předmět.

Reformní plán V. Příhody<sup>4</sup> se setkal s porozuměním a podporou u ministra školství a národní osvěty Ivana Dérera. Za jeho působení přijalo ministerstvo výnos, kterým byla provedena úprava výuky latiny a francouzštiny na středních školách. Oddálením zahájení výuky cizích jazyků o dva roky výše se posunulo rozhodování žáka o jeho budoucím zaměření. Přestože měli odborníci z řad klasických filologů námitky, bylo toto rozhodnutí zavedeno ve školním roce 1930/31 do praxe.

Důraz na výuku cizích jazyků kladly všechny typy středních všeobecně vzdělávacích škol. V nich má zcela výjimečné postavení latina, která je zařazena na gymnáziích a na reálných gymnáziích již od 1. ročníku<sup>5</sup>, (nebo později, viz úpravy ve výuce v předchozím odstavci). Gymnázia také nabízela řečtinu, a to s větším počtem hodin, než kolik nabízela pro cizí živý jazyk. Dominantní postavení měla z historických i praktických důvodů němčina, která byla zařazována jako povinný nebo nepovinný cizí jazyk. Dále pak byla nabízena francouzština a méně často angličtina.

Student, který tehdy absolvoval gymnázium, uměl dva světové jazyky a k nim latinu, případně i řečtinu. Z dnešního pohledu, kdy se velmi zdůrazňuje mnohojazyčnost a potřeba dorozumění, je to nesporný úspěch tehdejšího školského systému. Nicméně je potřeba si uvědomit, že počet studentů gymnázií, kteří tehdy měli ke vzdělání přístup, byl nesrovnatelně nižší, a tedy schopnost komunikovat vícero cizími jazyky byla tak patrně spíše výsadou než běžnou praxí.

Na úrovni vysokého školství se samozřejmě poskytovala možnost studovat cizí jazyky v široké nabídce. Za zmínku stojí např. obor anglistiky, který byl založen už v roce 1912 Vilémem Mathesiem. Ten byl nejprve mimořádným a později řádným profesorem. Před vznikem samostatného oboru se anglická filologie vyučovala v rámci germanistických studií.

---

<sup>3</sup> Srov. tamtéž s. 160

<sup>4</sup> Srov. tamtéž s. 140

<sup>5</sup> Srov. KRÁLÍKOVÁ, M., NEČESANÝ, J., SPĚVÁČEK, V. *Nástin vývoje všeobecného vzdělání v českých zemích*, Praha: SPN, 1977, s. 53

Tehdy ještě málokdo předpokládal, že se jednou angličtina stane převažujícím jazykem v mezinárodní komunikaci.<sup>6</sup>

Výše popsaný model školství se udržel bez zásadních změn do období vyhlášení protektorátu v roce 1939.

## **1.2 Období protektorátu**

Podle svědectví pamětníků, se kterými jsem měla možnost hovořit, se začala krátce po vyhlášení Protektorátu Čech a Moravy vyučovat němčina i na obecných školách. Při studiu dobových vysvědčení můžeme najít němčinu nejprve jako nepovinný předmět na vysvědčení ze školního roku 1939-40, ale hned následující školní rok, tedy 1940-41, je němčina již uvedena jako povinný předmět. Text vysvědčení je ještě v českém jazyce, ale o rok později (1941-42) dochází k další změně a text je již vytištěn nejen česky, ale i německy.

Uvedené vzpomínky pamětníků potvrzuje i Somr.<sup>7</sup> Uvádí, že na obecných školách byla povinná němčina zavedena od školního roku 1940-41 a na měšťanských školách již od podzimu roku 1939! Počet hodin se postupně zvyšoval z původních 4 na 6 vyučovacích hodin. Na středních školách se začaly některé předměty vyučovat střídavě v češtině a v němčině (např. zeměpis, matematika). Je logické, že zesílil tlak na učitele, aby splňovali jazykové nároky na takto upravenou výuku německého jazyka. Výnosem prezidia ministerstva školství z 23. 2. 1943 byl dokonce stanoven zkušební řád znalostí němčiny.<sup>8</sup>

Žáci čtvrtého ročníku obecných škol mohli složit zkoušky z češtiny, matematiky a němčiny a pak pokračovat na měšťance nebo gymnáziu. Kdo zkoušky nesložil, pokračoval na obecné škole (osmileté). Po jejím ukončení pak absolventi většinou pokračovali v dělnických profesích.

Ve školním roce 1941/42 dochází k velkým změnám na českých středních školách. Zůstává pouze reálné gymnázium pro chlapce a pro děvčata a klasické gymnázium pouze pro chlapce. Na dívčích reálných gymnáziích byla zároveň zrušena výuka latiny a posílena praktická příprava dívek na budoucí roli matek. V dalších letech však byla výuka latiny obnovena, nejprve jako nepovinný předmět, po roce opět jako povinný.

Vysoké školy byly uzavřeny hned v roce 1939 na podzim. Čeští studenti měli tedy přístup k vysokoškolskému vzdělání na několik let znemožněn.

---

<sup>6</sup> Srov. ŠTEMBERKOVÁ, M., *Univerzita Karlova*, Praha, s. 75

<sup>7</sup> Srov. SOMR, M., *Dějiny školství a pedagogiky*, Praha: SPN, 1987, s. 251

<sup>8</sup> Srov. tamtéž s. 252

### **1.3 Období po roce 1945**

Po skončení 2. světové války v Evropě v květnu 1945 se Československá republika dostala na nový začátek, který by mohl připomínat období vzniku nové republiky v roce 1918. Rozdílů tady ale byly. Patrná orientace na SSSR a posílení levicových stran zaznívá i v tzv. Košickém vládním programu ze 4. 4. 1945. Následující citace nám přiblíží záměry v oblasti jazykového vzdělání: „Zcela nově bude vybudován i v kulturním ohledu náš poměr k největšímu našemu spojenci - SSSR. K tomuto cíli nejen bude z našich učebnic a pomůcek odstraněno vše, co tam bylo antisovětského, mládež bude i náležitě poučována o SSSR. **Ruský jazyk bude proto v novém učebním plánu z cizích jazyků na prvním místě.** A bude postaráno i o to, aby naše mládež nabyla potřebných vědomostí o vzniku, zřízení, vývoji, ekonomii a kultuře SSSR. Na univerzitách k tomu účelu budou zřízeny i nové stolice: dějin SSSR, ekonomiky SSSR a práva SSSR.“<sup>9</sup>

Tímto rozhodnutím došlo k vystřídání němčiny jako hlavního cizího jazyka. Její výuka byla po válce z pochopitelných důvodů rychle rušena. Cizím jazykem číslo jedna se na mnoho dalších let stává právě ruština. Stala se předmětem povinným a z politických důvodů také mnohdy předmětem nesnášeným. To se později projevilo v promptním rušení výuky ruštiny po revoluci v roce 1989.

Ruština tedy zaujala místo povinného cizího jazyka nejen na školách středních, ale i na základních. Výuka ostatních cizích jazyků jako je angličtina, němčina, francouzština aj., byla nabízena buď jako druhý povinný (ale často i jen jako nepovinný) jazyk, takže se běžně stávalo, že studenti prošli svým vzděláním bez setkání s jiným cizím jazykem než je ruština.

Tento stav trval v podstatě až do roku 1989. Je pravda, že v šedesátých letech, pravděpodobně vlivem uvolnění politické situace, vznikly tzv. školy s rozšířenou výukou cizích jazyků. Byly to základní školy, ve kterých se kromě obvyklé ruštiny nabízel další světový jazyk v rámci povinných předmětů. I výuka ruštiny zde byla posílena vyšší hodinovou dotací a posunuta do nižšího ročníku než na běžných základních školách. Některé jazykové školy nabízely svým žákům i hodiny vedené rodilým mluvčím – většinou se jednalo o rusky mluvící učitele. Jako další cizí jazyk se nabízela nejčastěji angličtina, němčina, příp. francouzština.

V uplynulých desetiletích sledujeme ve vývoji výuky cizích jazyků důraz na tři světové jazyky. V období první republiky to byla latina a němčina. S nástupem německého vlivu

---

<sup>9</sup> Srov. SOVADINA, J., *Košický vládní program*, [online], [cit. 2014-03-23] dostupné z: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/kosicky-vladni-program-5-4-1945/>

během druhé světové války to byl opět německý jazyk a po skončení války přichází jako jazyk číslo jedna ruština.

Cíle výuky cizích jazyků se ve sledovaných obdobích lišily. Studium latiny a řečtiny bylo určeno studentům, kteří tyto jazyky dále využívali k dalšímu studiu, jako např. medicína, historie apod. Zaměření na němčinu, ruštinu a později i na jiné světové jazyky již přináší cíl praktického užití ke komunikaci. Rozdílnost cílů můžeme vnímat i z pohledu typu školy – jiné měla škola měšťanská (základní dorozumění), jiné školy střední (další studium jazyka i literatury v cizím jazyce).

Proč se po revoluci v roce 1989 zvolila za jazyk číslo jedna angličtina? O tom a i o dalších okolnostech výuky cizích jazyků bude pojednávat 3. kapitola.

## 2 Vývoj přípravy učitelů cizích jazyků v ČSR do roku 1989 (stručný přehled)

Po ukončení 1. světové války a vytvoření nové Československé republiky se znovu otevřela několikaletá diskuze o podobě vzdělání učitelů. Řešilo se celkové pojetí vzdělání učitelů. Proto budeme v následující podkapitole sledovat vývoj vzdělávání nejen učitelů cizích jazyků, ale vzdělávání učitelů všeobecně.

### 2.1 Období první republiky

Do nové republiky přešel systém vzdělávání učitelů beze změny. Upravoval ho říšský zákon z roku 1869.<sup>10</sup> Učitelům obecných a měšťanských škol poskytovaly vzdělání na úrovni střední školy čtyřleté učitelské ústavy. Pro středoškolské profesory byly při univerzitách zřizovány pedagogické semináře. Zde získávali teoretické pedagogické vzdělání, které doplnili o praktické dovednosti v průběhu zkušebního roku. Ten byl zaveden po rozdělení univerzity na českou a německou v roce 1882.

Je jasné, že v nově vzniklé republice znovu ožily plány na vylepšení vzdělání učitelů. Jedním důležitým požadavkem bylo vysokoškolské vzdělání pro učitele obecných a měšťanských škol a dalším byl požadavek zkvalitnit přípravu středoškolských profesorů v oblasti pedagogické přípravy. Právě o vzdělání učitelů národních škol píše Kádner<sup>11</sup>: „*Není u nás oboru školství, o jehož reformě více než naléhavé, tolik již bylo uvažováno po celá desetiletí, v němž by se došlo k návrhům tak promyšleným a prakticky proveditelným a v němž by přece nakonec správa školství odbývala řešení jen a jen planými sliby, jako je **vzdělání učitelů škol národních.***“

Kádner<sup>12</sup> pak uvádí návrhy na zlepšení vzdělání učitelů. Úlehla měl představu pedagogické fakulty, Pospíšil navrhoval učitelské akademie, Šústal hovořil o středoškolské pedagogické přípravce a vysoké škole pedagogické, Černý navrhoval dvouletou akademii atd. Kádner se přidává s návrhem dvouleté akademie. Když pak v roce 1921 uspořádal tehdejší ministr školství Šusta anketu, byla myšlenka přijata vysokoškolskými profesory negativně. Tak se stalo, že nadále bylo vzdělání učitelům nabízeno jen v odborných školách, a tato situace

<sup>10</sup> Srov. VESELÁ, Z., *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*, Brno, 1992, s. 108

<sup>11</sup> KÁDNER, O., *Vývoj a dnešní soustava školství*, 2. díl, Praha, 1929, s. 62

<sup>12</sup> Srov. tamtéž, s. 63-64

přiměla zastánce vysokoškolského studia k důležitému kroku. Na podzim roku 1921 byla v Praze a posléze v Brně zřízena soukromá Škola vysokých studií pedagogických.

Tento počín nezůstal bez povšimnutí a zájmu veřejnosti.<sup>13</sup> V následujícím roce požádala sněmovna ministerstvo školství o předložení návrhu na vysokoškolské vzdělání pro učitele. Ministerský rada Mašek tak v roce 1923 předložil návrh na dvoustupňový osmiletý studijní program. Je pozoruhodné, že se zde počítalo s cvičnou školou, kde by studenti mohli absolvovat náslechy a své výstupy. Po ukončení střední školy se počítalo s pokračováním na jednoleté pedagogické akademii. Tento návrh byl po diskuzi přepracován, ale ani pak nedošlo na jeho realizaci. Politická situace nebyla nakloněna reformě učitelského vzdělání, a tak byla i zrušena příslušná komise ministerstva školství a nějakou dobu se tato otázka neřešila.

Až v roce 1928 navrhl ministr Hodža zákon o pedagogických akademiích. Ani ten nedošel realizace. Z iniciativy Chlupa byla na Moravě povolena jednoroční učitelská akademie a v Praze se podařilo zřízení Soukromé pedagogické fakulty. Obě instituce nabízely absolventům středních škol přípravu na učitele národních škol.

Další ministr školství Dérer nejprve pokusně zřídil jednoletou státní pedagogickou akademii v Bratislavě a po pozitivních zkušenostech byly otevřeny další dvě státní akademie v Praze a v Brně. Téma vysokoškolského vzdělání učitelů bylo nadále diskutováno, byly mu věnovány články v odborném tisku. Objevovaly se požadavky na prodloužení akademie na dvouleté studium a požadavek jejich založení i v jiných městech.

Snahy o řešení situace vzdělání středoškolských profesorů nepřinesly o nic větší úspěch. Právě naopak. Požadavek zlepšení pedagogické přípravy středoškolských učitelů nebyl naplněn a zůstal na úrovni návrhů.

## **2.2 Období protektorátu**

Tragické období našich dějin ovlivnilo všechny sféry života, školství nevyjímaje. Protektorátní ministerstvo školství<sup>14</sup> vydalo výnosem z 6. 4. 1939 příkaz k respektování nové politické situace. Školy mají zachovávat loajálnost k Velkoněmecké říši a projevovat úctu k Vůdci.

Další radikální změny na sebe nenechaly dlouho čekat. V roce 1939 byl nacistickým režimem vydán výnos, kterým se zrušilo vysokoškolské vzdělání učitelů, a byla ponechána pouze možnost studovat v učitelských ústavech. Brzy následovalo uzavření všech českých vysokých

<sup>13</sup> Srov. VESELÁ, Z., *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*, Brno, 1992, s. 111-120

<sup>14</sup> Srov. SOMR, M., *Dějiny školství a pedagogiky*, Praha: SPN, 1987, s. 250-251



škol<sup>15</sup> jako reakce na studentské aktivity k výročí založení republiky a následné reakce na úmrtí studenta Jana Opletala, který se těchto oslav zúčastnil a byl smrtelně zraněn.

Uzavření škol bylo nejprve vyhlášeno na období tři let, ale nakonec jejich činnost nebyla až do konce druhé světové války obnovena.

V roce 1941 bylo vládním nařízením prodlouženo studium na učitelských ústavech na dobu pěti let a také byla změněna organizace na ústavech. Zájemcům bylo nabídnuto kapesné a strava zdarma. V témže roce byly otevřeny přeškolovací kurzy pro učitele dějepisu, aby vykládali učivo z hlediska Velkoněmecké říše. Krátce na to ale byla výuka dějepisu zrušena a uvolněné hodiny přiděleny němčině. Hned následující rok byly otevřeny kurzy na přeškolení pro všechny aprobace. Také podmínky pro zájemce o studium učitelství se mění, základní podmínka je árijský původ. Byly zavedeny povinné kurzy němčiny pro všechny středoškolské profesory.

V roce 1943 byli uchazeči o studium vybíráni v nově zřízených táborech, kde byli dopoledne písemně a ústně zkoušeni a odpoledne byli při sportovním programu sledováni jejich vlastnosti. O rok později se kromě vysvědčení o árijském původu vyžadoval i rentgenový snímek hlavy.

### **2.3 Období po roce 1945**

Po ukončení války bylo potřeba napravit mnoho škod napáchaných za období protektorátu. V oblasti školství bylo třeba obnovit uzavřené školy a vyřešit přípravu studentů na budoucí povolání.<sup>16</sup> Prezident republiky vydal 27. 10. 1945 dekret, kterým vyhláší: „...*učitelé škol všech stupňů a druhů nabývají vzdělání na pedagogických a jiných fakultách (odděleních) vysokých škol.*“<sup>17</sup>

Na tento dekret navázal zákon č. 100/46 Sb. ze dne 9. 4. 1946. Zákon stanovil, že budou pro přípravu učitelů zřízeny pedagogické fakulty při všech univerzitách i mimo ně. V dalším roce umožnil nový výnos doplňující vzdělání pro učitele v činné službě. Proti tomuto počínu zazněly i některé kritické hlasy, ale celkově lze zavedení vysokoškolského studia pro učitele chápat jako posun správným směrem.

Již v roce 1946<sup>18</sup> se projevila potřeba zvýšit počet učitelů, kteří jsou schopni vyučovat ruský jazyk, a byl jim nabídnut speciální kurz. Jednalo se o sešitový kurs ruského jazyka pro

<sup>15</sup> Srov. MORKES, F., *Učitelé a školy v proměnách času*, Plzeň, 1999, s. 52-55

<sup>16</sup> Srov. MORKES, F., *Devětkrát o českém školství*, Praha, 2004, s. 34-35

<sup>17</sup> MORKES, F., *Devětkrát o českém školství*, Praha, 2004, s. 34

<sup>18</sup> Srov. Věstník Ministerstva školství, roč. 2, seš. 7, s. 137, 15. 4. 1946

učitelstvo národních škol v rozsahu 25 sešitů, ve kterých vyšlo postupně na 50 lekcí. Vydavatelé tak reagovali na aktuální potřebu získat učitelskou způsobilost pro obecné školy, na nichž byl výnosem ministerstva ze dne 30. 11. 1945 zaveden ruský jazyk jako povinný.<sup>19</sup>

Postupně byly nabízeny nové studijní kombinace.<sup>20</sup> O jedné ze změn bylo informováno opět ve Věstníku. Jednalo se o změny aprobačních skupin učebních předmětů, tentokrát šlo o střední školy. Objevila se kombinace ruštiny s angličtinou, filosofií a francouzštinou.

V dalších letech se z důvodu zvýšení počtu škol a nástupu silných ročníků přistoupilo k dalšímu opatření. Byla založena pedagogická gymnázia pro vzdělávání učitelů národních škol a pro vzdělávání učitelek mateřských škol. Tím se opět posunula příprava učitelů národních škol na středoškolskou úroveň. Vysokoškolské vzdělání zůstává nadále pro školy 2. stupně.

V roce 1953 byly zákonem č. 31<sup>21</sup> pedagogické fakulty zrušeny. Vzdělání učitelů bylo vyňato z univerzity. Byly vytvořeny tříleté pedagogické školy pro učitele mateřských škol, čtyřleté pedagogické školy pro učitele národních škol, dvouletá vyšší pedagogická škola pro učitele šestého až osmého postupného ročníku a Vysoká škola pedagogická pro učitele devátého až jedenáctého ročníku a učitele pedagogických a odborných škol.

Nedostatek učitelů základních škol byl řešen nabídkou jednoletého kurzu pro absolventy středních škol. Kurzy byly nabídnuty na pedagogických školách.

V roce 1953 vznikla vládním nařízením č. 63/1952 Sb. ze dne 4. 11. 1952 Vysoká škola ruského jazyka a literatury.<sup>22</sup> Škola byla zřízena 1. září a v jejím čele stanul rektor a rada vysoké školy. Tato škola začala také od školního roku 1953/54 nabízet formu dálkového studia.<sup>23</sup> Studium umožňovalo učitelům i ostatním pracovníkům, aby bez přerušení zaměstnání získali potřebné odborné a pedagogické znalosti vedoucí ke kvalifikaci pro výuku ruštiny. Absolvování studia kvalifikovalo pro výuku v nejvyšších ročnících jedenáctileté všeobecně vzdělávací školy, na odborných školách, na vojenských školách a na fakultách vysokých škol kromě filozofických fakult.

Krátce před otevřením nové Vysoké školy ruského jazyka a literatury byla nabízena možnost dálkového studia např. při Univerzitě Karlově na Filozofické fakultě.<sup>24</sup> Studium bylo nabízeno učitelům v činné službě a kromě ruštiny byla nabízena např. matematika, fyzika

<sup>19</sup> Srov. Věstník Ministerstva školství, roč. 2, seš. 8, s. 145, 30. 4. 1946

<sup>20</sup> Srov. Věstník Ministerstva školství, roč. 3, seš. 5, s. 107, 15. 3. 1947

<sup>21</sup> Zákon 31/1953, [online], [cit. 2014-09-20], dostupné z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1953/018-1953.pdf>

<sup>22</sup> Věstník Ministerstva školství, roč. 8, seš. 34, s. 441, 10. 12. 1952

<sup>23</sup> Srov. Věstník Ministerstva školství, roč. 9, seš. 30, s. 335, 31. 10. 1953

<sup>24</sup> Srov. Věstník Ministerstva školství, roč. 8, seš. 26, s. 341, 20. 9. 1952

nebo chemie. Zvýšený počet učitelů schopných vyučovat ruštinu zřejmě vedl k rozhodnutí také zvýšit týdenní počet hodin ruského jazyka.<sup>25</sup> Jednalo se o 4. a 5. postupný ročník všeobecně vzdělávacích škol. Objevuje se zde ale doporučení, aby byli za třídní učitele vybíráni takoví, kteří mají předpoklady pro úspěšné vyučování ruštiny. V případě, že toto nelze zabezpečit, doporučují autoři přidělit výuku učiteli odborně způsobilému. Zároveň ale varují před vznikem přespočetných hodin.

Následovaly další změny a úpravy. Vládní nařízení ze dne 12. 8. 1959 o změnách v organizaci vysokých škol<sup>26</sup> uvádí pod § 11 informaci o tom, že „se Vysoká škola ruského jazyka a literatury v Praze postupně zrušuje počínaje školním rokem 1959/60“.

Následovalo zřízení Pedagogických institutů v roce 1959 při všech krajských městech. Instituty byly řízeny krajskými národními výbory. Přestože měly charakter vysokých škol, nepodléhaly ministerstvu školství. Poté byly zrušeny Vyšší pedagogické školy i Vysoká škola pedagogická.

V červenci roku 1962 byly ve Věstníku<sup>27</sup> uveřejněny „Zásady rozvoje vyučování ruštině a cizím jazykům“. Zdůrazňují zde potřebu znalosti cizích jazyků k usnadnění mezinárodních styků, pochopení kultury jiných zemí nebo využití technických poznatků. Odkazují zde na nové učební plány, které mají vést k těsnému spojení školy se životem a vyžadují tak zvýšenou pozornost právě na výuku cizích jazyků. Zároveň připouštějí, že další rozvoj výuky je brzděn nedostatkem učitelů, zvláště španělštiny a francouzštiny. Následují opatření, která by měla vést ke zlepšení nabídky výuky cizích jazyků. Patří sem mimo jiné i plán práce s obsahem a metodami výuky, posílení vědecké práce na tato témata a dále samozřejmě zvýšená péče o přípravu a další vzdělávání učitelů ruštiny a cizích jazyků. Plánují rozšířenou nabídku studijních oborů v oblasti cizích jazyků.

Od roku 1962 bylo řízení pedagogických institutů předáno ministerstvu školství a v roce 1964 byly opět obnoveny pedagogické fakulty.

Příprava učitelů cizích jazyků probíhala pak buď na filosofických fakultách, nebo na pedagogických fakultách. Kombinace oborů byly uveřejňovány ve speciálních seznamech přednášek příslušných škol, případně v příloze Učitelských novin. Např. Filozofická fakulta UK v Praze nabízela tradičně množství jazykových oborů neučitelských i učitelských. V období, kdy převládala výuka ruštiny, lze v seznamech přednášek dohledat časté kombinace ruštiny s dalšími cizími jazyky (angličtina, němčina, ale i bulharština nebo

<sup>25</sup> Srov. Věstník Ministerstva školství, roč. 9, seš. 23, s. 231, 20. 8. 1953

<sup>26</sup> Srov. Věstník Ministerstva školství, roč. 15, seš. 25-26, s. 258, 20. 9. 1959

<sup>27</sup> Srov. Věstník Ministerstva školství, roč. 18, seš. 20-21, s. 253-255, 31. 7. 1962

polština), s dějepisem, s občanskou naukou či hudební výchovou. Opakovaně se objevují i kombinace některých předmětů s angličtinou a němčinou, přestože byla výuka těchto jazyků ve sledovaném období méně častá než výuka ruštiny.

Do roku 1990 bylo studium na vysokých školách často regulováno směrnými čísly pro počet přijímaných studentů a také si studenti mohli podávat pouze jednu přihlášku. Ta byla doplněna i tzv. komplexním hodnocením, které bylo poplatné politické situaci v zemi.

### 3 Změny ve výuce cizích jazyků po roce 1989

Společenské změny, které nastaly po roce 1989, ovlivnily velice výrazně celé naše školství, obzvláště silně se projevily právě ve sféře výuky cizích jazyků. Monopol, který do té doby ve výuce patřil ruskému jazyku, byl v mnoha případech téměř ze dne na den zrušen. Tento tlak na nabídku a zahájení výuky jiných cizích jazyků byl logickou reakcí na politickou situaci a vztah lidí k tomuto jazyku a všemu, co představoval. Naše země byla v područí Sovětského svazu velmi dlouho a mnoho lidí si promítalo svůj negativní vztah k politickému zřízení i do ruštiny.

Politické změny nenastaly pouze v tehdejší Československu, ale i v dalších evropských zemích. Mapa Evropy se pod vlivem těchto změn postupně změnila. Představa sjednocené Evropy dostala nový rozměr a vyvstala zde aktuální potřeba uskutečnění nejen společných politických a hospodářských plánů, ale zvolení společných dorozumívacích jazyků. Ruština dominovala východnímu bloku, na západě již měla své silné postavení angličtina. Při pohledu na mapu Evropy však nelze přehlédnout Německo a jeho silnou ekonomickou pozici a zároveň také tradiční užití francouzštiny v oblasti diplomacie. Do hry tedy mohla vstoupit i němčina a francouzština. Který z těchto jazyků postupně získal status lingua franca, to ukázal další vývoj. My jej budeme společně sledovat.

Vrátíme se do naší republiky, kde se po roce 1989 zásadně mění nabídka výuky cizích jazyků. Otevíráme se světu a zvažujeme, na který cizí jazyk se soustředit. Němčina má u nás historickou tradici a Německo je náš soused. Ovšem anglický jazyk má již své postavení v oblasti rozvíjejících se technologií, je užíván v oblasti obchodu a logicky se jeví jako potencionální dorozumívací jazyk Evropy. Nicméně je téměř jisté, že svou důležitost si nadále udrží i němčina, ruština, francouzština, ale i španělština a italština. O tom, že se obyvatelé naší republiky musí soustředit na jazykové vzdělávání, není pochyb. Cink píše: „*Jedním ze základních požadavků úspěšného, rychlého a trvalého návratu Československa do světa demokracie je obnovení všeobecné schopnosti obyvatelstva **komunikovat s tímto světem.***“<sup>28</sup> Dále Cink<sup>29</sup> hovoří o potřebě „cizojazyčné alfabetyzace“. Aby byl tento požadavek splněn, byly učiněny důležité kroky. Profesní sdružení učitelů anglického, francouzského i německého jazyka se rozhodlo věnovat pozornost odbornému růstu učitelů cizích jazyků.

<sup>28</sup> CINK, P., Jazykové vzdělávání na prahu devadesátých let, *Cizí jazyky*, 1991/92, roč. 35, č. 1, s. 2

<sup>29</sup> Srov. tamtéž s. 2-4

Mnoho učitelů se účastnilo jazykových a metodických kurzů v zahraničí. Bylo také potřeba vytvořit nově pojaté učební osnovy cizích jazyků. Ty však nebyly členěny podle ročníků, ale byly zde formulovány jen výstupní požadavky na absolventa základní školy a absolventa gymnázia. Tento způsob řešení osnov si vyžadovala situace, kdy učitelé pracovali s různými učebnicemi. Bylo také potřeba vytvořit systém tvorby, posuzování a schvalování učebnic cizích jazyků.

Zároveň se objevuje potřeba nejen zajistit výuku dostatečným množstvím učitelů a vybavit je odpovídajícími učebnicemi a jinými pomůckami, ale je nutné rozhodnout, jaké cizí jazyky vyučovat a v jakém rozsahu. Na to poukazuje Hendrich<sup>30</sup> a upozorňuje na jazykovou vybavenost absolventů středních škol v období první republiky. Naši žáci by podle něj měli být připraveni stejně dobře jako studenti z velikostně srovnatelných zemí (Dánsko, Švédsko, Švýcarsko...). Při rozhodování o volbě cizího jazyka varuje před jednostranností: „...*cílem a snahou národů a zemí Evropského společenství, k němuž se hlásíme, je pěstování a užívání různých jazyků a různých kultur a nikoli hegemonie jednoho nebo dvou jazyků.*“<sup>31</sup>

O rok později znovu Hendrich<sup>32</sup> zdůrazňuje požadavek zformulovaný v Lucemburku na Evropské konferenci pro mnohojazyčnou Evropu. Jedná se o komunikační standard evropských občanů. Každý budoucí absolvent střední školy má být schopen mluvit třemi jazyky. Tento požadavek nepovažuje za přetěžování studentů, ale za cestu k připravenosti na konkurenceschopnost naší země.

V Národním plánu výuky cizích jazyků<sup>33</sup> je zakotven požadavek na zvládnutí dvou dalších jazyků mimo jazyk mateřský. Je zde také zakotveno pravidlo, že každý žák základního vzdělávání projde výukou anglického jazyka. Výuka má být zajištěna od mateřské školy až po školy střední.

Ve sledovaném období došlo k podstatným změnám ve vztazích mezi učitelem a žákem a jeho rodiči. Výchovně vzdělávací proces byl a je ovlivňován celkovou situací ve společnosti.

Často se hovoří o tom, že žáci dnes mají méně vědomostí, ale osobně se domnívám, že se jedná spíše o kvalitativní změny než o kvantitu. Zkrátka, zajímají je jiné věci a mnohdy dávají přednost okruhu svých zájmů před školním učivem. Hovoří se i o tom, že se děti méně snaží, projevují více agresivity, nerespektují autority, ale jejich sebevědomí naopak stoupá.

<sup>30</sup> Srov. HENDRICH, J., Rozhodujeme prozíravě a odpovědně, *Cizí jazyky*, 1992/93, roč. 36, č. 7-8, s. 241

<sup>31</sup> HENDRICH, J., tamtéž

<sup>32</sup> Srov. HENDRICH, J., Svět, jazyky a my, *Cizí jazyky*, 1993/94, roč. 37, č. 5-6, s. 162

<sup>33</sup> Srov. Národní plán výuky cizích jazyků, *Cizí jazyky*, 2005/06, roč. 49, č. 1, s. 3

Politická situace v zemi se bohužel ani po více než dvaceti letech zcela nestabilizovala a společně s hospodářskými problémy globálního charakteru má spíše negativní vliv na náladu ve společnosti. To se logicky odráží v jednotlivých rodinách a přenáší se do školních zařízení. Negativní dopad má i jistý ústup z dodržování tradic v rodině (vztah k autoritám, způsob trávení společného času značně ovlivněný pracovním vytížením rodičů atd.) a rovněž vysoké procento žáků z neúplných rodin.

Sledujeme také vzrůstající počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Takové žáky je třeba nejen včas diagnostikovat, ale poté, co je stanovena diagnóza, s nimi i odborně pracovat. Učitelé tak sestavují individuální vzdělávací plány pro žáky s poruchami a stejně pečlivě mají přistupovat k žákům nadaným. Nemalé nároky klade na učitele integrace žáků se zdravotními problémy nebo tělesným postižením mezi intaktní žáky.

V posledních letech se učitelé setkávají s novou situací v podobě migrace. Přicházejí žáci z různých kulturních a sociálních oblastí a učitel má za úkol stát se mostem mezi původními žáky a nově příchozími a jejich tradicemi. Vhodnou prezentací kulturních odlišností může předcházet možným negativním reakcím, jako jsou projevy nacionalismu, rasismu a intolerance.

V procesu vzdělávání hrají důležitou roli učební materiály a jejich užití. Zde má učitel větší volnost, než dříve. Na rozdíl od dob před revolucí, kdy byly učebnice předem určeny, je dnes v kompetenci učitelů, jaké užije materiály, a nejen to; učitel má větší volnost i v oblasti volby metod. Může je přizpůsobovat podle individuálních potřeb svých žáků.

V posledních letech jsou učitelé vystaveni také zvýšeným nárokům v oblasti užívání moderních technologií. Zde bývají často i o něco pozadu, než většina jejich žáků. Ti se s technikou seznamují od útlého věku a užívají ji bez zábran, které mnohdy provázejí jejich učitele. Je žádoucí, aby se učitel dokázal v této situaci smířit s občasnou „nedostatečností“ a uměl přijmout rady svých žáků. Je to vhodná příležitost předvést dětem, že nemohou všichni zvládat vše.

Žáci naopak mají k moderním technologiím velmi kladný vztah a díky nim (především díky internetu) mají možnost získávat obrovské množství informací nezávisle na učivu ve škole. Kromě pozitivního vlivu má tento zdroj informací a zábavy také negativní vliv. Děti více komunikují virtuálně, ochuzují se o přímé vztahy a také získávají množství zkreslených informací. Dalším nevídaným dopadem je také značné omezení aktivního pohybu.

Změny ve vzdělávání jsou vyvolány i častými snahami mnohých rodičů, kteří mají zvýšený zájem o spolupráci a zároveň o spolurozhodování v oblasti obsahu vzdělávání. Mám zde

na mysli především jistý tlak na zavádění výuky cizích jazyků od prvního ročníku. Je logickým vyústěním nabídky kroužků cizích jazyků, které děti běžně navštěvují v mateřských školách. Ze zkušenosti mohu potvrdit, že je to oblast, ve které se rodiče žáků angažují nejvíce. Tato snaha pak vede k zařazování výuky cizího jazyka do velmi raného věku dětí. Je to trend, který lze označit za jednu z velkých změn v posledních dvaceti letech.

Před rokem 1989 se ruština jako jediný cizí jazyk na základních školách vyučovala od čtvrtého ročníku, a tak se po revoluci výuka dalších cizích jazyků i nadále nabízela ve stejném období. Už tehdy probíhaly diskuse, kdy je vhodné s jazykovou výchovou začínat.

Proto se v Praze ve Výzkumném ústavu pedagogickém věnovali vypracování materiálů využitelných v mateřských školách.<sup>34</sup> V nich se psychologové a lingvisté shodují, že předškolní věk je pro vývoj řeči velmi vhodnou etapou. Lautnerová dále uvádí, že citlivost na běžné i specifické jazykové podněty pak s věkem klesá. I další schopnosti dětí tohoto věku jsou vstřícné pro výuku cizích jazyků. Jsou to výrazné schopnosti imitační, mechanická paměť a sluchová diferenciací, které velmi napomáhají rychlému a snadnému osvojování jazyka. V tomto věku se děti učí pouze poslechem, nápodobou a opakováním. Ve svém článku předkládá zkušenosti s výukou v mateřské škole, kde se dětem jazykově věnuje jejich paní učitelka. Od doby publikování tohoto článku uběhlo téměř 14 let, ale zásady práce s malými dětmi přetrvávají. Jsou zde totiž zdůrazněny podmínky, za jakých lze očekávat úspěšné působení na malé žáčky. Jedná se především o jazykovou (důraz je kladen na bezchybnou výslovnost) i metodickou kvalifikaci učitelky, její obeznámení s dětmi a jejich individuálními potřebami. Dále je to čas, který společně stráví při používání cizího jazyka. To jsou podmínky, které nemůže splnit externí lektor, který dochází do školky dvakrát týdně na dvacet minut a často nezná děti ani jménem. Stálá zaměstnankyně má i tu výhodu, že může zařazovat cizí jazyk libovolně během dne, když vidí, že jsou děti v dobrém rozpoložení a naopak může činnost zkrátit nebo ukončit, pokud je znatelná únava. Není pro ni problém se k činnosti po čase vrátit, případně zapojit jen část dětí, pokud ostatní nejsou v dobrém naladění na práci. Nesmíme si však výuku malých dětí představovat jako výuku školní. V předškolním věku se jedná především o písničky, básničky a hry doprovázené pohybem. Děti se učí při hře, proto má pro ně seznamování s cizím jazykem být rozhodně spíše nová zábava než povinnost. Za zmínku stojí i problematika výslovnosti, která je u mnoha dětí špatná i v mateřském jazyce a promítá se i do cizího jazyka, kde se mnohé hlásky vyslovují

---

<sup>34</sup> Srov. LAUTNEROVÁ, M., Angličtina pro nejmenší, *Učitelské noviny*, 1990, roč. 93, č. 43, s. 3



jinak než v češtině. Tady je potřeba věnovat dětem velkou pozornost a dodržovat rady logopeda, aby výuka nenapáchala více škody než užitku.

Při výuce malých dětí je důležité zapojení rodiny podle pravidla – čím častěji se s jazykem setkávají, tím více si jej osvojují. I tady platí zásada kvalitní výslovnosti a nenásilného prezentování jazyka, aby se v dítěti nevytvořil spíše negativní postoj.

Jednou z cest, jak malé děti seznámit s cizími jazyky, je také jazyková propedeutika<sup>35</sup>, strategie přípravy dětí základních škol na učení se cizích jazyků. Tento program je vytvořen v rámci projektu Socrates-Lingua a je pojmenován Brána jazyků. Svým pojetím se pokouší vzdorovat jazykové globalizaci, odmítá hegemonii jednoho či dvou jazyků. Klade si za jeden z cílů představit dětem množství a pestrost jazyků v Evropě a umožnit jim získat v této oblasti širší rozhled. Základním smyslem je: „...uvádět žáky základních škol do jazykové rozrůzněného světa a do celoživotního studia cizích jazyků v souladu s potřebami Evropy, jednotlivých států a občanů.“<sup>36</sup>

V některých evropských zemích se již jazyková propedeutika stala součástí kurikula základního školství. Správnou aplikací strategie by žáci měli být schopni dosáhnout dvou stěžejních kompetencí: umět se učit cizí jazyky a umět žít v jazykově a kulturně rozrůzněné společnosti. Program Brána jazyků si neklade za cíl výuku, ale nabízí dětem seznámení s jazyky, zbavuje je strachu a pomáhá jim vytvořit si k nim vlastní, pokud možno pozitivní vztah. Fenclová také upozorňuje na diskutabilní téma věku či ročníku, kdy je vhodné začít s cizojazyčnou výukou. Odkazuje na zahraniční studie, které zpochybňují přímou úměru úspěšnosti výuky s jejím raným počátkem.

Přesto je zařazování výuky cizího jazyka do období předškolního věku a do prvních let školní docházky celosvětový trend. V současné době je již možné i u nás sledovat efektivitu rané výuky. Hanušová a Najvar<sup>37</sup> vypracovali studii, která se touto problematikou zabývá. Ve své studii upozorňují na stálý nedostatek kvalifikovaných učitelů cizích jazyků celkově, s důrazem na fakt, že na prvním stupni je situace ještě horší. Jedná se o to, že práce s malými dětmi má svá specifika a jejich nerespektování se pak odráží ve výsledcích práce. Přes nedostatek kvalifikovaných učitelů je i u nás patrný posun zavádění výuky do nižších ročníků základních škol. Ještě na počátku devadesátých let se první cizí jazyk začínal vyučovat v pátém ročníku, pak se v roce 1995 začalo s výukou od ročníku čtvrtého. Poté došlo v roce

<sup>35</sup> Srov. FENCLOVÁ, M., Otevírání brány jazykům a jejich studiu, *Cizí jazyky*, 2001/02, roč. 45, č. 2, s. 38-40

<sup>36</sup> FENCLOVÁ, M., Otevírání brány jazykům a jejich studiu, *Cizí jazyky*, 2001/02, roč. 45, č. 2, s. 38

<sup>37</sup> Srov. HANUŠOVÁ, S., NAJVAR, P., Výuka cizího jazyka v raném věku, *Pedagogická orientace*, 2007, roč. 17, č. 3, s. 42-51

2006 opět ke změně, když MŠMT úpravou tehdejších platných vzdělávacích programů zavedlo povinnou výuku cizího jazyka od třetího ročníku. Když byl ve školním roce 2007/08 zaváděn do praxe Rámcový vzdělávací program, byla v něm nejen povinná výuka cizího jazyka od třetího ročníku, ale také možnost cizojazyčné výuky v nižších ročnících v případě zájmu a souhlasu rodičů. Také Národní plán výuky cizích jazyků v České republice počítá se začátkem povinné výuky ve třetím ročníku a výrazně podporuje výuku angličtiny. Tu také doporučuje nepovinně vyučovat v předškolním věku. Autoři výzkumu se domnívají, že takto prosazované rané vyučování je spíše politické rozhodnutí než výsledek odborných diskusí a reakcí na empirický výzkum. Proto vypracovali dvě empirická šetření, aby mohli přispět do diskuse o rané výuce cizích jazyků. Provedli je ve školním roce 2005/06 mezi žáky osmých ročníků a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Dotazníkovou metodou zjišťovali zkušenosti žáků s výukou a osvojováním cizího jazyka, konkrétně angličtiny. Výsledky porovnávali s jiným šetřením autorů Singletona a Ryanové z roku 2004 a došli k názoru, že: „...*neexistuje žádný přesvědčivý důkaz pro tvrzení, že mladší děti se učí ve školním prostředí cizí jazyky lépe než dospělí.*“<sup>38</sup>

Pro své tvrzení předkládají seznam proměnných, které mají vliv na výsledky rané výuky. Mezi ně patří např. nadání, věk, motivace a celková osobnost žáka, kvalifikovanost a aprobovanost učitele, metody, kterými pracuje, hodinová dotace výuky atd.

Závěrem tedy doporučují, aby rané výuce byla věnována pozornost zaměřená na potřeby žáků, zvláštní pozornost pak vyžadují žáci se specifickými poruchami učení. Zmiňují se o záměru zavést do vzdělávacího systému jazykovou propedeutiku a o možnostech metody CLIL.

Je tedy zřejmé, že pokud má být výuka předškolních dětí i žáků prvních a druhých ročníků efektivní, je třeba vybrat vhodné vyučující a vhodné metody i materiály. Důležitá je i doba, po kterou je dítě vystavováno cizímu jazyku, a také denní doba, ve které jsou aktivity realizovány.

Mateřské školy mají možnost čerpat z Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I.<sup>39</sup>, který je jako neprodejná publikace poskytován zdarma. Výzkumný ústav pedagogický v Praze zde představuje jednu z možných metod a forem, jak děti v mateřských

---

<sup>38</sup> HANUŠOVÁ, S., NAJVAR, P., *Výuka cizího jazyka v raném věku, Pedagogická orientace*, 2007, roč. 17, č. 3, s. 50

<sup>39</sup> Srov. Metodický portál RVP, [online], [cit. 2014-03-23], dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/PKD/1204/PRUVODCE-METODIKOU-VYUKY-ANGLICTINY-V-MATERSKE-SKOLE-I.html/>

školách seznamovat s cizím jazykem - angličtinou. Publikace vznikla v rámci aktivit MŠMT ČR vyplývajících z Národního plánu výuky cizích jazyků.

Děti se mohou seznamovat s výukou cizích jazyků i mimo státní zařízení. Rodiče by se při volbě kroužků či kurzů měli zajímat o to, zda má organizace udělenou akreditaci MŠMT a jaké má reference. Zavedené společnosti o nich informují na svých webových stránkách a také seznamují s dosaženými úspěchy. Například program a metodika Helen Doron<sup>40</sup> pro děti se může pochlubit zajímavými výsledky. Když zhruba tři sta dětí této školy dělalo zkoušky, získaly v kategorii speaking 81%, přičemž celosvětový průměr je 63%.

Další jazykovou školou z mnoha je např. Wattsenglish.<sup>41</sup> Je to britská společnost, jejíž činnost je zaměřena na výuku malých dětí. Jedním ze zakladatelů speciální metody je hlavní tvář školy Steve Watts. Jedná se o ucelenou a návaznou metodiku, kterou vytvořil ve spolupráci s odborníky v oblasti psychologie, pedagogiky a lingvistiky.

Rodiče malých dětí, kteří projevují zájem o jejich jazykové vzdělávání, si mohou vybrat z bohaté nabídky. Jen je třeba, aby si uvědomili, že nemohou pouze spoléhat na služby, ale měli by se také sami aktivně svým dětem věnovat.

Měnící se podmínky ve vyučování cizích jazyků samozřejmě ovlivňují především žáka. Na něj je soustředěna pozornost, on má být učitelem veden k výukovým cílům.

Menhard informuje o projektech Rady Evropy, které jsou zaměřeny na stav cizojazyčné výuky v evropských státech. Porozumění a vzájemné pochopení je podmíněno znalostí cizích jazyků, a proto se pořádají semináře na podporu autonomie žáka v procesu učení. Semináře se dále zaměřují na autoregulaci a sebekontrolu. Motto seminářů zní: „učit žáky učit se“ a je zde patrná tendence důrazu na aktivní a cílevědomý rozvoj žáka a jeho osobnosti. S tím souvisí i hledání vlastního učebního stylu žáků, který jim bude napomáhat v celoživotním sebevzdělávání.

Jelínek upozorňuje na současný trend ve výuce - důraz na zřetel k osobnosti žáka. Postavení žáka jako ústřední postavy v procesu vyučování prošlo vývojem od jednoho extrému k druhému. Výsledkem procesu hledání je snad vyvážené stanovisko, že v ohnisku zájmu je žák, ale učitel zůstává působení na žáka jako jeho tradiční nejdůležitější role.

I on potvrzuje potřebu autoregulace a také autokorekce. Individualizaci chápe v širším smyslu, kdy se zřetel k osobnosti promítá v učební činnosti. Zdůrazňuje aktivitu žáka a používání aktivizujících postupů při práci. Jazykové vyučování vnímá také jako cestu

<sup>40</sup> Srov. Helen Doron English, [online], [cit. 2014-03-23], dostupné z: <http://www.helendoron.cz/>

<sup>41</sup> Srov. Wattsenglish for children, [online], [cit. 2014-03-23], dostupné z: <http://www.wattsenglish.cz/metoda-wattsenglish/>

ke zlepšování mezilidských vztahů, chápání druhých a rozvoj spolupráce a pomoci. Hovoří o humanizaci jazykového vyučování.

K individualizaci výuky se Jelínek vrací i později a upozorňuje, že je třeba zajistit adresnost vyučování. Tak je možné zajistit, aby výuka byla zaměřena konkrétně na žáka, aby ho oslovila. Žáci v rámci výuky kooperují různými způsoby a tím rozvíjejí nejen komunikativní kompetence, ale má to vliv i na jejich sociálně etický rozvoj. Konkrétně skupinové nebo párové činnosti jsou pro výuku cizích jazyků velmi přínosné a hojně využívány.

Je jasné, že mezi žáky jsou rozdíly ve schopnostech, výkonech a následně ve výsledcích učení a nemůžeme opominout ani další individuální aspekty osobnosti; toto vše má vliv na přístup k řešení poznávacích úkolů, v motivační, zájmové a emocionální sféře atd.

Individuální učební styly jsou ovlivněny kognitivními, motivačními, sociálními a autoregulačními složkami, které nejsou zcela vyhraněné, naopak se vzájemně prolínají. Učitel si zjišťuje zaměření žáka pomocí pozorování, rozboru jeho prací, rozhovorů, dotazníkovou formou či anketou nebo použije speciální test. Na základě zjištěných skutečností pak učitel dál rozvíjí potenciál, který je v žákovi.

Jak jsem již zmínila, v posledních letech se klade poměrně velký důraz na aktivitu žáka nejen v samotném procesu výuky, ale i v oblasti sebehodnocení. Andrášová představuje sebehodnocení jako nástroj, který pomůže žákovi porovnávat jeho pohled na vlastní výkony s hodnocením okolí. Tato cesta k reálnějšímu sebezpojetí vede žáky ke zvýšené zodpovědnosti k sobě i svým školním výkonům. Přes počáteční projevy podceňování u některých a přeceňování u jiných žáků se většinou žákům daří velmi výstižně hodnotit vlastní výkon. Doporučené postupy a formy již směřují k budoucímu hodnocení v rámci Evropského jazykového portfolia a vedou žáka k dalšímu zvýšení autonomie a větší zodpovědnosti za vlastní pokrok v jazykovém vzdělávání.

Mění se podmínky ve vyučování cizích jazyků samozřejmě ovlivňují i učitele.

Tradiční role učitele tak, jak byla vnímána v době užívání gramaticko-překladové metody, je dnes již přehodnocena. Učitel jako zdroj informací, které hotové předává svým žákům, je nahrazen učitelem – pomocníkem, průvodcem.

Začátky jistě nebyly jednoduché, jak o nich vypráví vysokoškolský učitel Dušan.<sup>42</sup> V rámci svých cvičení se studenty se snažil zařadit prvky demokratizace. Společně plánovali pravidelné písemné prověrky a společně rozebírali chyby. Při výuce gramatiky se studenti

---

<sup>42</sup> Srov. DUŠAN, J., O demokratizaci a inovaci našich hodin, *Cizí jazyky ve škole*, 1989/90, roč. 33, č. 8, s. 361-362

podíleli na vyvozování pravidel. Zajímavé je zhodnocení těchto postupů. Autor si od svých studentů nechával hodiny anonymně evaluovat a ohlasy byly pozitivní. Naopak zmiňuje jistou nelibost ze strany kolegů. Zdá se, že sledovaný cíl – oboustranné úsilí, nebyl v té době populární. Nezapomeňme, že tento pokus probíhal na konci devadesátých let.

Krátce po listopadu roku 1989 se v naší zemi začaly po dlouhých letech vyučovat jiné cizí jazyky než jen ruština. Chyběli učitelé, a tak se díky otevřeným hranicím v našich školách objevilo množství rodilých mluvčích, kteří se ujali výuky. Nad přípravou nových učitelů cizích jazyků a přínosem nebo nevýhodou rodilých mluvčích v procesu výuky se zamýšlel Hendrich<sup>43</sup>. Všimá si, že zahraniční lektoři bez pedagogické kvalifikace nedosahují zamýšlených výsledků, přestože jistě svůj mateřský jazyk ovládají výborně. Naopak lektoři s odborností mají nesrovnatelně lepší výsledky. Zamýšlí se tak nad strategií přípravy budoucího učitele cizích jazyků a nad nutností kvalifikace. Varuje před tradičním pojetím, kdy je důraz kladen na lingvistiku a literaturu a pedagogicko-didaktické teorii a praxi není věnována patřičná pozornost. Uvědomuje si rozdílnost názorů na přípravu učitelů a doporučuje ujasnit si finální profil a vést přípravu všestranně.

Učitele vnímá jako zdroj spolehlivých znalostí teorie i praxe v oboru, včetně souvisejících znalostí jako jsou reálie, literatura, kultura jazykové oblasti apod. Pracuje s termínem rádce, pomocník a psycholog, zaměřuje se tedy na vztah učitele k žákovi a na to, jak může učitel žákovi pomoci s problémy ve výuce. Řídící funkci učitele vnímá ve třech oblastech: příprava vyučování, průběh práce a zhodnocení procesu.

Jelínek<sup>44</sup> spatřuje jako naléhavý úkol v oblasti přípravy učitelů důraz na samostatné rozhodování a tvůrčí řešení lingvodidaktických otázek. Učitelé mají být vybaveni nejnovějšími poznatky v oboru, aby mohli správně vybírat, dotvářet a přizpůsobovat materiály ve výuce. Cíl výuky didaktiky na vysokých školách spatřuje v předávání informací o různých lingvodidaktických směrech, které by studenty vedly k pochopení reálných možností a efektivnosti těchto postupů. Studenti pak mají dojít k poznání, že není žádná univerzálně platná metoda, a tím jsou vedeni ke kombinování metod v závislosti na okolnostech výuky. Jsou tak vedeni k přijetí plurality názorů; je možné řešit jeden problém více způsoby. Učitelé si mají sami rozhodnout, jaké metody zvolí, a zároveň mají být schopni obhájit svou volbu. Budoucí učitelé si tyto postupy nacvičují v rámci interaktivních přednášek a procvičují zde např. problémové předávání učiva nebo aktivizující formy práce. Toto

<sup>43</sup> Srov. HENDRICH, J., Učitel cizího jazyka, *Cizí jazyky*, 1991/92, roč. 35, č. 1, s. 4-13

<sup>44</sup> Srov. JELÍNEK, S., K pojetí lingvodidaktické přípravy učitelů cizích jazyků, *Cizí jazyky*, 1993/94, roč. 37, č. 7-8, s. 242-247

činnostní pojetí studia propojuje teorii a praxi. Po vyzkoušení mikrovyučování<sup>45</sup> následuje diskuze, kde si studenti tříbí samostatné uvažování a získávají zde nové znalosti.

Tato příprava učitelů klade důraz na konstruktivní dovednosti (příprava vyučování), realizační dovednosti (realizace metodických postupů), modifikační dovednosti (reakce na nečekané situace) a autoregulační dovednosti (sebehodnocení). Během kvalifikovaně vedených rozborů vyučovacích hodin se učitelé sami naučí pozorovat, registrovat, analyzovat a hodnotit výuku. Autor<sup>46</sup> se k této problematice vyjadřuje v podobném duchu i o deset let později. Tentokrát se soustředí na kompetence, které si má učitel osvojit. Budoucí učitel je během svého přípravného vzdělávání na počátku procesu „stávání se učitelem“<sup>47</sup>. Potvrzuje také důležitost rozvoje vyučovacích dovedností: „učitel musí získat dovednost jednat se žáky, jinak jeho vědomosti a morální hodnota nemají větší význam.“<sup>48</sup>

Pohled na roli učitele je také spjat s metodou, kterou učitel používá. V rámci komunikativního přístupu, který v současnosti ovlivňuje výuku nejsilněji, je učitel vnímán jako poradce, který vytváří pro své žáky co nejvíce komunikativních situací. Učitel v nich sleduje a motivuje žáky, v případě potřeby se stává sám účastníkem na úrovni žáka. Jeho vedoucí role jako odborníka ale zůstává zachována.

Diskutované je i téma času, kdy hovoří učitel a kdy žák. V cizojazyčném vyučování má kvalitní srozumitelný jazykový projev učitele jistě přínos, přesto se domnívám, že je potřeba žáky co nejvíce aktivizovat právě v oblasti komunikace.

Shrňme si tedy **změny po roce 1989**. Naše školství opouští monopol jednoho cizího jazyka a začíná nabízet výuku více jazyků. Učitelé, kteří dosud vyučovali ruštinu, hledají nové uplatnění a přeškolují se a zároveň se nabízí mnoho kurzů pro další zájemce o učení cizích jazyků. Je potřeba pokrýt velký nárůst hodin a **učitelů cizích jazyků je nedostatek**. Semináře, kurzy, pobyty a další formy vzdělávání podporují učitele v získávání znalostí o **nových metodách práce**, dávají inspiraci, jak pracovat efektivně a jaké **učební materiály** volit. Změny přístupu k práci ve škole vedou i ke **změnám ve vztahu učitel – žák**. Postupně se rodí nové vzdělávací programy, ve kterých je patrný odklon od požadavku na znalosti a přesun na důraz na získávání kompetencí, čímž se mění **pojetí výukových cílů**. Zdůrazňuje

<sup>45</sup> Návuk standardní učitelské činnosti jako součást profesní přípravy

<sup>46</sup> Srov. JELÍNEK, S., Vyučovací dovednosti z hlediska budoucích učitelů cizích jazyků, *Cizí jazyky*, 2003/04, roč. 47, č. 2, s. 50-52

<sup>47</sup> SPILKOVÁ, V., in JELÍNEK, S., tamtéž

<sup>48</sup> MACIASZEK, M., in JELÍNEK, S., tamtéž

se **cizí jazyk jako prostředek komunikace** v dorozumění mezi lidmi různých zemí. Znalost cizího jazyka získává na důležitosti také v oblasti společného řešení důležitých otázek v rámci sjednocované Evropy, kde jsou přijímány obecné tendence a aplikovány v místních podmínkách. Projevují se **vlivy reformní pedagogiky**, jejíž vývoj v naší zemi byl v letech 1948 – 1989 přerušen, ale v ostatních evropských zemích se vyvíjela dále.

Zásadní důležitost má dokument Bílá kniha, kde je formulován **Rámcový vzdělávací program**. Ten pak jednotlivé školy použily jako výchozí materiál při tvorbě **školních vzdělávacích programů**. Legislativní změnou cílů výuky cizích jazyků dochází i ke změnám a posunu ve vztazích učitele a žáka, případně rodiny.

Na úrovni Evropy je vytvořen **Společný evropský referenční rámec jazyků** (dále SERRJ) a jsou v něm definovány jednotlivé jazykové úrovně.

Celosvětově vstupují do procesu vzdělávání **moderní technologie**: počítače, internet, interaktivní tabule atd.

V následujících podkapitolách budou postupně představeny vybrané změny.

### **3.1 Cíle výuky**

Před rokem 1989 se v naší zemi vyučoval povinně pouze jeden cizí jazyk, a to ruština. Cílem výuky bylo vybavit žáky a studenty znalostmi gramatiky, slovní zásoby a také znalostmi v oblasti reálií a literatury v tomto jediném cizím jazyce.

Možností širší nabídky výuky cizích jazyků po roce 1989 se podpořila jedna ze zásadních změn v pojetí cílů výuky, a to je zaměření na vícejazyčnost. Výrazným posunem ve stanovení cílů výuky je také důraz na rozvoj kompetencí, tedy odklon od pouhého zaměření na znalosti. Při jazykové výuce je patrné soustředění na kompetence komunikativní. Purm<sup>49</sup> upozorňuje na základní cíl vyučování cizích jazyků, který podle něj spočívá ve „*zformování komunikativní kompetence žáků či studentů, tj. dovednosti řešit příslušné komunikativní úkoly prostředky daného cizího jazyka.*“

Právě možnost rozvoje žáka směrem k získání komunikační kompetence povede k dobrému jazykovému vybavení a jeho užití v budoucí profesi.

Komunikativní cíl jazykové výuky uvádí také Choděra<sup>50</sup>. Obsahuje čtyři základní komunikativní dovednosti: mluvený projev, porozumění poslechu, čtení a porozumění psanému textu a schopnost psaného projevu. Zmíněné oblasti spolu úzce souvisí a při výuce je rozvíjíme pokud možno rovnoměrně, přičemž psaní Choděra považuje spíše za prostředek

<sup>49</sup> Srov. PURM, R., K teorii učebnice cizího jazyka, *Cizí jazyky*, 1996/97, roč. 40, č. 7-8, s. 111

<sup>50</sup> Srov. CHODĚRA, R., *Didaktika cizích jazyků*, Praha, 2006, s. 74-80

než jazykový cíl. Jazykové cíle neobsahují pouze komunikativní dovednosti, ale fungují zde i pomocné dovednosti, jako je práce se slovníkem při čtení a odhad významu slov z textu.

Kromě komunikativního neboli jazykového cíle Choděra uvádí i cíl vzdělávací a výchovný. Vzdělávací cíl je naplňován předáváním informací o tzv. reáliích. Jsou to poznatky spojené s kulturou a historií národa studovaného jazyka.

Výchovný cíl vnímáme jako rozvoj pozitivních osobnostních a charakterových vlastností. Jde především o schopnost tolerance a přijímání jiných kultur. V tomto směru je právě výuka cizích jazyků velmi přínosná. Seznamuje žáky s kulturou a zvyky, které jsou typické pro zemi, ve které se studovaným jazykem hovoří. Vhodným využitím těchto znalostí můžeme žáky vést k zájmu o cizí kultury a zvyky a k toleranci a pozitivnímu přijetí odlišnosti. V dnešním multikulturním světě je to velmi důležitý úkol.

Z jiného úhlu pohledu předkládá cíle jazykového vzdělání Hendrich<sup>51</sup>. Cíl spatřuje v osvojení jazykových prostředků: slovní zásoby, mluvnice, fonetiky a pravopisu. Jde tedy o cíle lexikální, fonetické a gramatické. Upozorňuje na to, že rozsah a kvalita požadovaných cílů také vychází z potřeb a zájmů žáka, případně se odvíjí od typu školy či kurzu. Jiné cíle má běžný uživatel jazyka, jiné cíle sleduje budoucí učitel jazyka nebo budoucí tlumočnick.

Konkrétním cílem jazykové výuky na základní škole je splnění jazykové úrovně A1 SERRJ po ukončení 5. ročníku a úroveň A2 SERRJ po ukončení 9. ročníku v rámci výuky prvního cizího jazyka a úroveň A1 SERRJ pro druhý cizí jazyk.

Výsledky výuky jazyků se mohou ověřovat pomocí testovacích nástrojů institucí jako např. Kalibro nebo Scio.

Dalším studiem na střední škole má každý maturant získat a u závěrečných zkoušek také prokázat minimální úroveň B1 SERRJ u prvního cizího jazyka. Státní maturita nabízí také možnost volby úrovně, a tak se studenti mohou hlásit i na maturitní zkoušku na úrovni B2 SERRJ.

Změny v pojetí výuky cizích jazyků přinesly zaměření na využívání nových výukových metod. V následujících podkapitolách se postupně seznámíme s některými používanými metodami. Volba metody je velmi důležitá. Např. zařazením metody CLIL do výuky vzniká zcela nová situace, kdy znalost jazyka není cílem výuky, ale prostředkem k dosažení dalších výukových cílů.

Osvojením jazykových kompetencí se žákům a studentům otevírají možnosti zapojit se do aktivit v mezinárodním měřítku. Cílem mnohých žáků je pak složení mezinárodních

---

<sup>51</sup> Srov. HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků*, Praha, 1988, s. 89-90



jazykových zkoušek. Vodítkem pro jejich volbu je seznam uznávaných standardizovaných zkoušek vydávaný MŠMT<sup>52</sup>.

Ne všichni studenti si vědí rady, jak racionálně studovat. Učitelé by měli být schopni naplňovat tzv. instruktivní cíl vyučování cizího jazyka.<sup>53</sup> Jedná se o důležitý úkol, jak žáky seznámit pokud možno ne jen s jedním postupem efektivního studia, ale alespoň se dvěma. Výběr pak závisí na konkrétních individuálních zvláštlostech žáků. Cílem těchto snah je optimalizace a efektivita práce.

### **3.2 Metody práce**

Nahlédli jsme na stanovení cílů ve výuce cizích jazyků. Pro jejich naplnění je nutno splnit další důležité faktory, např. zajistit materiální a organizační podmínky, stanovit rozsah učiva a v neposlední řadě výběr vhodných vyučovacích metod.

Po roce 1989 jsou ve výuce cizích jazyků jedny z nejrozsáhlejších změn právě změny v oblasti metod práce.

V průběhu let se postupně měnil přístup k výuce nejen u ministerstva školství, škol a učitelů, ale také u rodičů a žáků.<sup>54</sup> Jsou vytvářeny školní vzdělávací programy, které se soustřeďují na osvojování klíčových kompetencí a zařazování průřezových témat. Tyto změněné podmínky si vyžádaly uplatňování nového přístupu k obsahu učiva a k práci ve třídě. Nabídka výuky většího množství jazyků spolu s přílivem nových učebnic a učebních materiálů způsobila potřebu přehodnotit i používané formy a metody práce.

#### **3.2.1 Gramaticko-překladová metoda**

Gramaticko-překladová metoda<sup>55</sup> je považována za nejstarší metodu. Užívali ji pro výuku cizích jazyků již od dob středověku. V té době se touto metodou vyučovala latina a řečtina. Ve světě se užívala až do poloviny 20. století, v našich zemích vzhledem k politické situaci o něco déle, zhruba do osmdesátých let.

Charakteristické pro tuto metodu je zařazování překladu z cílového jazyka do mateřštiny a naopak a prezentace gramatiky v systému pravidel. Výběr slovní zásoby je podřízen

---

<sup>52</sup> Srov. Věstník MŠMT [online], [cit. 2014-06-01], dostupné z:

[http://www.unob.cz/cjp/Documents/MSMT\\_Seznam\\_standardizovanych\\_jazykovych\\_zkousek.pdf](http://www.unob.cz/cjp/Documents/MSMT_Seznam_standardizovanych_jazykovych_zkousek.pdf)

<sup>53</sup> Srov. PURM, R., Individualizace vyučování a učebnice cizího jazyka, *Cizí jazyky*, 1997/98, roč. 41, č. 7-8, s. 111

<sup>54</sup> Srov. HRUŠKOVÁ, D., Nové formy a metody práce ve výuce jazyků [online], [cit. 2014-03-22], dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/SU/7865/NOVE-FORMY-A-METODY-PRACE-VE-VYUCE-JAZYKU.html/>

<sup>55</sup> Srov. ZELINKOVÁ, Š., *Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století*, [online], [cit. 2014-05-11] dostupné z: <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik/2013/zelinkova-tisk.php>

požadavkům a potřebám procvičování a aktivita se zaměřuje na práci s textem. Cílem výuky bylo připravit žáka na čtení textů v cílovém jazyce, ne příprava schopnosti komunikace.

Učitelé v hodinách zaměřených na gramaticko-překladovou metodu užívali častěji mateřský jazyk než jazyk studovaný. Tato metoda byla a stále ještě je u mnoha učitelů oblíbená pro jistou nenáročnost na přípravu. Vyhovuje i určitému typu studentů, kteří rádi pracují s překladem a vyhledávají cvičení, kde se dosazují gramatické jevy.

Role učitele a žáka<sup>56</sup> je zde jasně dána. Učitel dominuje v procesu vyučování, pro své žáky představuje autoritu. Prezентuje nové učivo formou výkladu, uvádí příklady. Žáci jsou pasivní, poslouchají pokyny a projevují se, až když jsou vyvoláni. Pravidla se učí nazpaměť.

Toto učení z paměti a memorování slov, která spolu nesouvisí, kritizoval již J. A. Komenský.<sup>57</sup> Podle něj se mají žáci učit slovům souběžně s věcmi, byl proti memorování nesrozumitelných slovíček. Uznával důležitost mluvnice, ale požadoval, aby navazovala na text.

Jak už jsem zmínila, rozsáhlá kritika gramaticko-překladové metody přichází zhruba v polovině dvacátého století a přináší s sebou nové pohledy na výuku cizího jazyka. U nás je metoda používána v podstatě až do roku 1989 a její prvky se do výuky zařazují i nadále.

### 3.2.2 Audiolingvální metoda

Audiolingvální metoda<sup>58</sup> vznikla v USA v období 2. světové války a jejím úkolem bylo co nejrychleji předat schopnost konverzovat velkému množství vojáků. Proto se také někdy uvádí název Army Method. Metoda je založena na behaviorismu (Skinner). Je považována za jednu z prvních ucelených metod výuky cizích jazyků. Je to první metoda cizojazyčné výuky, která má lingvistický i psychologický základ. Přestože je vybavena těmito vědeckými základy, nesplnila očekávání a výsledky výzkumu nepotvrdily její předpokládanou efektivitu. Metoda klade jednoznačný důraz na mluvený jazyk. Vyučující používá výhradně cílový jazyk. S překladem se nepracuje, zato se pracuje s drilovými cvičeními, která jsou založena na principu podmiňování. Pracuje se s neautentickým jazykovým materiálem, přestože je patrná snaha zohlednit i kulturní aspekty jazyka. Učitel má ve vzdělávacím procesu vedoucí roli, zaměřuje se hlavně na opakování, chyby se nepřipouštějí.

---

<sup>56</sup> Srov. *Tradice versus alternativa*, [online], [cit. 2014-05-11]  
dostupné z: <http://obrvenda.webnode.cz/gramaticko-prekladova-metoda/>

<sup>57</sup> Srov. SPÁČILOVÁ, L., Jan Amos Komenský a cizojazyčné vyučování, *Cizí jazyky*, 1991/92, roč. 35, č. 5, s. 145-149

<sup>58</sup> Srov. ZELINKOVÁ, Š., *Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století*, [online], [cit. 2014-05-11]  
dostupné z: <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik/2013/zelinkova-tisk.php>

S příchodem rozvoje technického pokroku a využitím moderních technologií je žákům často nabízena práce s audiozáznamem místo rodilého mluvčího.<sup>59</sup> Pracuje se v jazykových laboratořích, ve kterých žáci přijímají ze sluchátek podněty, na které reagují. Na reakci mají žáci dostatek času a také hned dostávají zpětnou vazbu, zda odpovídali správně. Učitel si může přepínat na jednotlivá stanoviště a sledovat pokroky svých žáků. Nepochybným kladem této metody je naprostá správnost předkládaného jazyka jak po stránce formální, tak i po stránce zvukové. Dril je vypracován v logické posloupnosti zaměřením na řečové dovednosti (poslechem začínáme, následuje mluvení, čtení a naposledy je řazeno psaní). Pozitivně lze hodnotit i práci s moderní technikou a také zařazování autentického materiálu jako jsou např. filmové ukázky.

Jak už jsem uvedla, metoda se nakonec neosvědčila tak, jak se od ní očekávalo. Je to způsobeno především pasivní rolí žáka i učitele a příliš silným důrazem na přesné používání jazyka.

V našich podmínkách se užívá jako doplněk výuky a některé jazykové školy staví svůj program právě na principech audiolingvální metody.

### **3.2.3 Komunikační přístup (komunikativní metoda)**

V 70. – 80. letech 20. století přichází na scénu vyučování cizích jazyků nový přístup – komunikační přístup<sup>60</sup>. Tento protipól behavioristického přístupu k lingvodidaktice je považován za hlavní směr právě skončeného století. Objevuje se ve své silné verzi, která klade důraz na skutečnou komunikaci a ponechává stranou jazykovou formu, a také ve své slabé verzi, která rozvíjí všechny řečové dovednosti a klade důraz i na jazykovou správnost. Této metodě je věnována velká pozornost a probíhá množství diskuzí zaměřených na využití v praxi. Brown<sup>61</sup> shrnul základní rysy komunikačního přístupu takto:

- Rozvoj všech složek komunikační kompetence
- Autentická a smysluplná cvičení ve výuce
- Stejný důraz na plynulost a jazykovou správnost
- Rozvoj samostatnosti žáka, poznávání významu učebních stylů a jejich osvojování
- Změna role učitele – pomocník a rádce

<sup>59</sup> Srov. ORLOVÁ, N., PAVLÍKOVÁ, J., Navigátor: Průvodce didaktikou cizích jazyků, Ústí nad Labem, 2013, s. 20, 21 [online], [cit. 2014-05-13],

dostupné z: [http://neflt.ujep.cz/sites/default/files/navigátor\\_průvodce\\_didaktikou.pdf](http://neflt.ujep.cz/sites/default/files/navigátor_průvodce_didaktikou.pdf)

<sup>60</sup> Srov. tamtéž, s. 22

<sup>61</sup> Srov. BROWN, D., in tamtéž, s. 22

- Změna role žáka – aktivní účastník procesu vyučování s individuálními zájmy a potřebami

Rada Evropy prohlásila komunikativní metodu za hodnou doporučení ve výuce cizích jazyků a výrazně podpořila její užívání. Komunikační metoda se tak postupně stala dominující metodou.<sup>62</sup>

V našich podmínkách se komunikační metoda začala ve větším měřítku používat brzy po roce 1989. Vyučující začali používat zahraniční učebnice, které již s touto metodou pracovaly. Reakce byly různé. Bullová<sup>63</sup> ve svém příspěvku reaguje na „tzv. nový – komunikativní přístup“ a vychází z knih Widdowsona a Swana. Předkládá zde kritiku drilu ze strany Widdowsona a jeho snahu přiblížit aktivity ve výuce co nejbližší normálnímu životu. Podle všeho ale někdy zachází až příliš do detailů a je zde kritika, kterou Swan odsuzuje „*představu horlivých propagátorů této metody, že mozek studenta je tabula rasa, že student je neschopný přenášet z mateřského jazyka do cizího jazyka normální komunikativní dovednosti.*“<sup>64</sup> Je přesvědčen o tom, že když student ví, co chce sdělit, je při slušné znalosti gramatiky a slovní zásoby a také ochoty posluchače schopen se slušně domluvit.

O tři roky později už se Mothejzíková<sup>65</sup> nové metodě věnuje velmi detailně. Všimá si důrazu na osobnost žáka a jeho osobní cíle a i dalších výrazných změn v pojetí vyučování – změna cílů, technik, vyučovacích prostředků a podmínek a také změn role učitele. Za důležité považuje vnímání jazyka jako prostředku dorozumívání, ne jako systém struktur. Představuje komunikační metodu z několika hledisek. Z hlediska času vnímá výuku cizího jazyka jako celoživotní záležitost. Není důležitý jen čas přímé výuky, ale také čas, který žák věnuje učení uvědomělému i neuvědomělému. V rovině cílů klade metoda důraz na osobní potřeby žáka a soustředí se především na schopnost komunikace, konkrétně na poslech s následnou reakcí – okamžitým ústním projevem. Stranou nezůstávají ani tzv. reálie a praktické využití písemné komunikace. Ta se nacvičuje užitím skutečných dotazníků, formulářů, psaním dopisů apod. Při vyjadřování se klade důraz na vhodnost a plynulost, přesnost je až na dalším místě důležitosti. Při práci se využívá text, ze kterého se vyvozuje gramatika a slovní zásoba. Metoda má mezi učiteli více interpretací, takže se můžeme setkat i s využíváním překladu a systematického výkladu gramatiky.

<sup>62</sup> Srov. CHODĚRA, R., *Didaktika cizích jazyků*, Praha, 2006, s. 95

<sup>63</sup> Srov. BULLOVÁ, E., Funkčně systémový přístup ve výuce jazyků, *Cizí jazyky ve škole*, 1990/91, roč. 34, č. 2, s. 51-56

<sup>64</sup> SWAN, M., in tamtéž s. 55

<sup>65</sup> Srov. MOTHEJZÍKOVÁ, J., Metody výuky nejen anglickému jazyku – metoda komunikativní, *Cizí jazyky*, 1993/94, roč. 37, č. 3-4, s. 83-87

V hodinách jsou využívány techniky aktivní komunikace především mezi žáky a pokud možno za použití autentického jazyka. Tím dochází ke změně role žáka a také se mění výukové materiály. S nimi pracuje učitel tvořivě a upravuje si je podle konkrétních potřeb. Zaznívá zde i názor, že je nutné u starších a pokročilejších žáků výuku doplnit o prvky gramaticko-překladové metody.

Zdůraznění nového pohledu na roli gramatiky najdeme u Šaškové-Pierce<sup>66</sup>. Ta připomíná, že mluvnické má úlohu prostředku výuky, ne cíle. Také navrhuje místo obvyklých gramatických cvičení bez kontextu zařadit vyprávění, ve kterém žáci použijí danou strukturu. Výuku jazyka vnímá jako otevřený systém, kde učitel nechává žáky pracovat samostatně a poskytuje svou pomoc až tehdy, když nikdo ve třídě neumí úkol vyřešit.

V následujících letech se komunikativní přístup stává stále uznávanějším postupem při výuce cizích jazyků. Pýchová<sup>67</sup> představuje deset základních rysů metody, ale zároveň zdůrazňuje, že toto číslo nemusí být konečné. Podobně charakterizoval rysy metody Brown – viz výše.

#### 1) Sémantická a formální stránka cílového jazyka

Při komunikaci je sdělení významu prvořadé. Formě jazyka je tedy věnována jen pozornost nezbytná pro porozumění. Dříve se objevovaly i extrémní názory, že je možné se soustředit pouze na slovní zásobu a gramatika se vyřeší sama, ale současní stoupenci metody popírají opomíjení gramatiky a uvědomují si potřebu věnovat pozornost i formě jazyka.

#### 2) Plynulost jazykového projevu nad jeho formální přesností

Původní tendence nadřazování plynulosti nad formální správnost projevu je vystřídána snahou o purifikaci; očištění jazyka. Snaha je vedena nejen potřebou lepší srozumitelnosti, ale i zvýšení vyhlídek do budoucna. K tomu říká Widdowson<sup>68</sup> : „*znalost gramatiky....má ještě další význam, totiž jako prostředek vyjádření **společenské identity***“.

#### 3) Autentický cizí jazyk

Tento požadavek se postupně transformoval na požadavek „jazykové věrnosti“. Widdowson<sup>69</sup> to komentuje: „*...cizí jazyk nemůže být vnímán jako autentický ve třídě. Autenticita je nepřenosná.*“

<sup>66</sup> Srov. ŠAŠKOVÁ-PIERCE, M., Aktivní role studentů v komunikativní jazykové výuce, *Cizí jazyky*, 1995/96, roč. 39, č. 9-10, s. 165-168

<sup>67</sup> Srov. PÝCHOVÁ, I., Ke komunikativní metodě výuky cizích jazyků (I), *Cizí jazyky*, 1996/97, roč. 40, č. 3-4, s. 39-41+ č. 5-6, s. 75-76

<sup>68</sup> WIDDOWSON, H. G., in PÝCHOVÁ I., Ke komunikativní metodě výuky cizích jazyků (I), *Cizí jazyky*, 1996/97, roč. 40, č. 3-4, s. 39

<sup>69</sup> WIDDOWSON, H. G., in tamtéž

#### 4) Kontext

Toto využívají některé techniky vyučování, např. odhad významu slov, některé strategie čtení (orientační čtení, čtení pro získání informace atd.)

#### 5) Podvědomé osvojování cizího jazyka cizojazyčnou praxí

Původně optimistické očekávání pozitivního vlivu jazykové praxe v zemi původu cílového jazyka bylo nahrazeno realistickým zjištěním, že tento postup je pomalý a zdlouhavý a sám o sobě spíš nedostatečný. Dochází tak k relativní plynulosti, ale užití jazyka není správné. Uvědomělé studium zase nevede k plynulosti. Závěr výzkumu v této oblasti není překvapivý: doporučuje se využití obou způsobů získávání jazykových dovedností – uvědomělého učení i podvědomého praktického užívání cizího jazyka.

#### 6) Soustředění na žáka a facilitující role učitele

Tato zásada předpokládá, že se učitel soustředí na vedení svých žáků k samostatnosti a tuto cestu jim usnadňuje. Opouští tradiční roli zdroje vědomostí a poznatků a dopřává žákům častou interakci. Výhrady vůči tomuto postupu má Ellis<sup>70</sup>: „...protože jsou žáci stále ve styku s omezeným a leckdy deformovaným cizím jazykem jejich spolužáků, jejich vlastní znalost cizího jazyka se deformuje.“ Jiný kritik, Patten<sup>71</sup> hovoří o „jazykové gymnastice“, kdy žáci užívají komunikaci plynule, ale nedokonale. I zde je potřeba zachovat rovnováhu, dopřát žákům hojnost času ke komunikaci, ale monitorovat jejich snahy a eliminovat chyby.

#### 7) Práce ve skupinách, hraní rolí apod.

Výhodou tohoto rysu je zapojení co nejvíce žáků do cizojazyčných aktivit a možnost zvolit si své vlastní tempo. Na druhou stranu je třeba se vyhnout negativním jevům jako je využívání práce jiných bez zapojení vlastního úsilí, případně nechut' se zapojit do práce pro skupinu.

#### 8) Integrace dovedností s prioritou mluveného projevu

Řečové dovednosti a jejich rozvoj prošly také změnami. Je potřeba, aby žáci měli dostatečnou možnost si v hodinách nacvičovat mluvený projev. Thompson<sup>72</sup> říká, že: „pro většinu žáků představuje mluvená komunikace nejčastější použití jazyka.“ Protože si však uvědomuje, že cizojazyčná komunikace může probíhat i v písemné formě, navrhuje termín „doba řečové komunikace studentů“. Výzkum se tedy soustředil na čas, který žáci stráví komunikací, a čas, kdy mluví učitel. Výsledky ukazují na poměr zhruba 1:2 v neprospěch žáků. Pýchová také

<sup>70</sup> ELLIS, R., in PÝCHOVÁ I., Ke komunikativní metodě výuky cizích jazyků (I), *Cizí jazyky*, 1996/97, roč. 40, č. 3-4, s. 41

<sup>71</sup> PATTEN, J., in tamtéž

<sup>72</sup> THOMPSON in PÝCHOVÁ, I., Ke komunikativní metodě výuky cizích jazyků (I), *Cizí jazyky*, 1996/97, roč. 40, č. 5-6, s. 75

uvádí zajímavý výsledek výzkumu Stevenson a Nicholsona. Podle něj člověk tráví 70% své bdělé doby následujícími typy komunikace: 45% poslechem, 30% mluvením, 16% čtením a 9% psaním. Doporučují tyto výsledky zohlednit při plánování rozvoje jednotlivých dovedností ve vyučování.

#### 9) Komunikativní kompetence

Hymes<sup>73</sup> definuje komunikativní kompetence jako „*schopnosti člověka.....závislé jak na znalostech jazyka, tak na schopnostech užívat tohoto jazyka podle záměrů člověka přiměřeně sociálnímu prostředí.*“

#### 10) Jazyk je prostředek komunikace

Cílem snahy učitele i žáka je užívání cizího jazyka, ale nesmíme opomíjet také sociální rozměr používání cizího jazyka. Pierceová<sup>74</sup> říká, že: „*člověk se dobírá smyslu sebe sama pomocí jazyka, ...jazyk není jen neutrální prostředek komunikace, ale nabývá významu v závislosti na sociálním postavení mluvčího.*“

Na závěr si Pýchová klade otázku, jakým směrem se bude dál ubírat vývoj komunikativní metody, zda se bude měnit a zda případné změny povedou k jistému přesahu pojmu komunikativní metody.

V našich podmínkách se objevila komunikační metoda ve větší míře až po roce 1989 a materiály, které se zde začaly užívat, působily na učitele velmi lákavě. Brzy však se ukázalo, že striktní používání těchto materiálů činí potíže jak žákům, tak i učitelům. Pamětníci vzpomínají, že výuku vnímali jako velmi snadnou, ale když přišlo testování, objevily se potíže.

Jak jsem již uváděla výše, vývoj užívaných metod v naší zemi byl ovlivněn politickou situací a zavedení komunikační metody přišlo s jistým zpožděním oproti ostatním zemím. Pozitivní přínos onoho opožděného zavedení metody lze spatřovat v tom, že jsme se mohli včas poučit ze zkušeností s tímto postupem výuky, které v těchto zemích učitelé získávali. Tím jsme se mohli vyvarovat některých omylů a díky tomu jsme se o něco dříve posunuli do dalšího období, tzv. postkomunikativní éry nebo též období eklektického přístupu či éry.

---

<sup>73</sup> HYMES, S. in PÝCHOVÁ, I., Ke komunikativní metodě výuky cizích jazyků (I), *Cizí jazyky*, 1996/97, roč. 40, č. 5-6, s. 76

<sup>74</sup> PIERCEOVÁ, M., in tamtéž

### 3.2.4 Eklektická éra

Komunikativní přístup přinesl mnoho pozitivních prvků do výuky cizích jazyků, ale byl i mnohými kritizován. Proto se už od počátku 90. let objevuje nový trend ve výuce cizích jazyků. Bývá označován jako post-komunikační období nebo se také hovoří o eklektickém přístupu či éře. Zjištěním, že každá metoda přináší svá pozitiva i negativa a tedy zjevně nelze najít jedinou nejlepší a nejefektivnější, se snaha o dobré výsledky v cizojazyčné výuce přesunula na rovnoměrný rozvoj jednotlivých řečových dovedností. Ke splnění tohoto úkolu se hledají funkční postupy a principy.<sup>75</sup> Po období, kdy se z výuky zcela vytratil mateřský jazyk, je opět doporučováno jeho užití. Eklektický přístup se pokouší integrovat z různých metod to, co se ukázalo jako přínosné.

Důraz je zde kladen na učitele a jeho dobrou znalost metod, ale i konkrétního prostředí, ve kterém výuka probíhá. Neměl by vybírat postupy nahodile, ale s ohledem na cíle, cílovou skupinu i na vlastní osobnost a vlastní možnosti.<sup>76</sup>

### 3.2.5 Alternativní metody

Mezi alternativní metody, které se u nás začaly ve větší míře používat po roce 1989, patří sugestopedie.<sup>77</sup> Tuto metodu v 70. letech představil světu bulharský psychoterapeut Lozanov. Brzy se její užití rozšířilo a získala si své příznivce i odpůrce. Metoda pracuje na principu relaxace, která žákovi dopřeje uvolnění, a tak odstraní překážky bránící mu ve spontánní komunikaci. Užití metody se zaměřuje na pravou hemisféru, kde sídlí kreativita a umění, zatímco centrum jazyka sídlí v levé hemisféře. Vytvořením specifického klidného prostředí (netradičně vybavená a uspořádaná učebna) se navozuje vhodné prostředí, kterému dominuje hudba spojená s hlasem učitele. Spojení těchto tří prvků – hudby, učitele a jazyka - tvoří základ sugestopedie.

Hudbu vybíral Lozanov velmi pečlivě, aby plnila svou roli navodit uvolnění. Pro tyto účely vybíral hudbu klasicistní a barokní. Za poslechu hudby učitel předčítá text a snaží se svůj hlasový projev sladit s hudbou.

---

<sup>75</sup> Srov. ZELINKOVÁ, Š., *Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století*, [online], [cit. 2014-05-11], dostupné z: <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik/2013/zelinkova-tisk.php>

<sup>76</sup> Srov. ORLOVÁ, N., PAVLÍKOVÁ, J., *Navigátor: Průvodce didaktikou cizích jazyků*, Ústí nad Labem, 2013, s. 33 [online], [cit. 2014-05-13],

dostupné z: [http://neflt.ujep.cz/sites/default/files/navigátor\\_průvodce\\_didaktikou.pdf](http://neflt.ujep.cz/sites/default/files/navigátor_průvodce_didaktikou.pdf)

<sup>77</sup> Srov. MOTHEJZÍKOVÁ, J., *Metody výuky nejen anglickému jazyku – II, Sugestopedie*, *Cizí jazyky*, 1993/94, roč. 37, č. 7-8, s. 248-252



Učitel je v sugestopedické výuce vnímán jako silná autorita a jako zdroj vědomostí. Kladou se na něj vysoké nároky v oblasti kvalifikace, má být kreativní, empatický, očekává se od něj, že bude žáka vhodně motivovat.

Výuka jazyka probíhá během 30 dní a je tvořena 10 celky. Vyučuje se šest dní v týdnu, dva dny po osmi hodinách, ostatní dny čtyři hodiny. Pracuje se s různě obtížnými texty a dialogy. Metoda se využívá při výuce dospělých, ale její prvky je podle mého názoru možné aplikovat i ve školní výuce.

Mezi další alternativní metody se řadí také tzv. metoda celkové fyzické reakce, metoda ticha, metoda skupinového učení, úkolová metoda nebo také přirozený přístup.

Z nich se v našich podmínkách uplatňuje často prvně jmenovaná. Anglická zkratka TPR<sup>78</sup> znamená Total Physical Response a v praxi se uplatňuje především při výuce malých dětí, kde je vhodná pro své zaměření na pohybové aktivity, používání gest a mimiky. Žák zpočátku vůbec nemluví, jen adekvátně reaguje na zadávané pokyny, postupně sám začíná užívat jazyk pro zadávání pokynů ostatním žákům. Metoda se dá také dobře využít v běžných hodinách k zahnání únavy žáků.

### **3.2.6 Content and Language Integrated Learning (dále CLIL)**

Jako český ekvivalent této dnes již známé a používané zkratky je např. Integrace jazykové a odborné výuky. Hofmannová a Novotná<sup>79</sup> představují tento nový a velmi významný směr ve výuce, který by měl být využit, abychom postupně naplňovali potřeby zvýšení schopnosti absolventů našich škol používat cizí jazyk. Jde o podporu vedoucí k užívání dvou a více cizích jazyků, tedy k plurilingvistice. Když v roce 1996 přijala Rada Evropy dokument o výchově a vzdělání (Teaching and learning-Towards the learning society), bylo jako jeden z cílů stanoveno zvládnutí tří jazyků Evropské unie. Jako jedna z metod vedoucích k naplnění tohoto cíle je právě výuka odborného předmětu v cizím jazyce. Jako metoda CLIL je považováno minimálně 25% cizojazyčné prezentace učiva v odborném předmětu.

Vojtková a Hanušová<sup>80</sup> ve své příručce „CLIL v české školní praxi“ seznamují s počátky této metody v našem vzdělávacím systému. V roce 2004 se v Akčním programu 2004–2006 zdůraznila potřeba používat metodu CLIL, protože žákům umožňuje prakticky využívat

---

<sup>78</sup> Srov. HÄUSLEROVÁ, K., NOVÁKOVÁ, M., *Metody cizojazyčné výuky, Časopis pro filosofii a lingvistiku*, [online], [cit. 2014-05-11], dostupné z: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>

<sup>79</sup> Srov. HOFMANNOVÁ, M., NOVOTNÁ, J., *CLIL – nový směr ve výuce, Cizí jazyky*, 2002/03, roč. 46, č. 1, s. 5-6

<sup>80</sup> Srov. VOJTKOVÁ, N., HANUŠOVÁ, S. *CLIL v české školní praxi*, Brno, 2011

jazykové dovednosti, a zároveň žáky vystavuje delší dobu cizímu jazyku, aniž by byla navýšena celková doba výuky. Posléze MŠMT specifikovalo CLIL jako novou metodu využití cizího jazyka ve výuce odborných předmětů. V roce 2008 se v České republice využívala metoda CLIL na 6 % škol. Podle výzkumu byla angličtina nejčastěji využívaným jazykem a nejčastěji integrovanými předměty byly matematika a ICT a dále pak výtvarná výchova a hudební výchova. Není asi překvapení, že metoda CLIL byla nejvíce využívána na 1. stupni ZŠ. Učitelé, kteří pracují s jednou skupinou celý den, mohou snáze vystihnout vhodný okamžik, kdy zařadit nový způsob práce s dětmi. Tím, že vyučují široké spektrum předmětů, jsou i jaksí předurčení k dalšímu rozšíření svých učitelských kompetencí. Další nejčastěji zapojený typ školy byly střední školy a jen částečně se zapojili učitelé na 2. stupni ZŠ.

Autorky vycházejí z údaje NIDV z výzkumu na školách, který sloužil ke zdůvodnění projektu zaměřeného na CLIL. Ve snaze napomoci rozšíření CLILu vydalo MŠMT metodický materiál „Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně.“ Tento materiál zpracoval tým VÚP Praha. Od května 2010 se mohli učitelé všech krajů vzdělávat v rámci projektu „Obsahově a jazykově integrované vyučování na 2. stupni základních škol a nižším stupni víceletých gymnázií – CLIL“. Tento projekt byl zastřešen po odborné a administrativní stránce Národním institutem dalšího vzdělávání (NIDV) v součinnosti s Výzkumným ústavem pedagogickým (VÚP). Setkání umožnilo účastníkům projektu získat více informací o nové metodě, jak s ní pracovat a užívat ji ve výuce, případně inspirovalo k vytváření nových materiálů pro výuku různých předmětů s využitím angličtiny, němčiny a francouzštiny.

Někteří učitelé se rozhodli zapojit do pilotních programů. Aby bylo možné s metodou skutečně zasvěceně pracovat a aplikovat ji, vznikla potřeba rozšířit nejen nabídku kurzů, ale také nabídnout pregraduální vzdělávání učitelů zaměřené na CLIL. Například v letech 2006–2009 byla Katedra anglického jazyka na Pedagogické fakultě ZČU v Plzni partnerem v projektu Comenius 2. 1. evropského vzdělávacího programu – Getting Started with Primary CLIL. Do projektu se zapojilo i několik zahraničních institucí a výstupem byl balíček metodických materiálů pro školení učitelů s minimální či žádnou zkušeností s uplatněním CLILu. Pedagogická fakulta Karlovy univerzity nabízí na Katedře matematiky dvousemestrální kurz Integrovaná výuka matematiky a angličtiny a na Katedře anglického jazyka se vyučuje dvousemestrální kurz CLIL a jednosemestrální kurz Integrace jazykové a odborné výuky.

Pro ty, kteří nemají problematiku nové metody ještě nastudovanou, autorky příručky poskytují mnoho praktických rad a pohledů na práci. Vycházejí ze spolupráce s učiteli, kteří se rozhodli tento způsob výuky aplikovat. CLIL je třeba vnímat jako skutečnou integraci cizího jazyka do hodiny, pokusy pouze udělat překlad běžné hodiny, a to prezentovat jako CLIL, nebyly úspěšné. Naopak vedení v mateřském jazyce není na závadu, žáci potřebují mít jistotu znalosti odborné terminologie nejen v dalším jazyce. Je nasnadě, že výuka touto metodou nenahrazuje hodiny běžného cizího jazyka, není jejím cílem rozvoj znalostí v oblasti gramatiky, ale spíš se soustředí na rozvoj slovní zásoby a porozumění. V rámci hodin cizího jazyka žáci také probírají různá témata, ale zde se nejedná o metodu CLIL, ale o zařazování průřezových témat a mezipředmětové vztahy.

Kdo má výuku metodou CLIL v odborném předmětu zabezpečit? Jeden učitel, který je odborník na jazyk i odborný předmět? To v ideálním případě. Lze si představit i zapojení dvou učitelů v jedné vyučovací hodině a jsou i školy, kde to takto praktikují. Naráží to ale na finanční a organizační obtíže. Obecně se počítá s tím, že do programu využívání metody CLIL se může zapojit i učitel s poměrně nízkou jazykovou úrovní. Pro začátek se hovoří o úrovni B1. Pro zájemce jsou k dispozici materiály na internetu, může používat výukové filmy, účastnit se nabízených seminářů nebo zahájit spolupráci s kolegou jazykářem. Spolupráce je velmi přínosná a zároveň se doporučuje vzniklé materiály ukládat a dále používat. Tím se zúročí náročnější vytváření příprav na hodinu s CLILEm.

Použití metody CLIL vede nejenom k naplnění cíle odborného předmětu a k rozvoji cizího jazyka, ale mělo by u studenta rozvíjet celkové učební dovednosti a strategie. Tím rozvíjí jednak obsah nejazykového předmětu, schopnost komunikace, ale i schopnost myslet, utvářet abstraktní i konkrétní pojmy a dovednosti podle Bloomovy taxonomie. Zároveň rozšiřuje obzory v oblasti kulturního přehledu a pomáhá lépe chápat sebe i ostatní.

Použití CLIL vede žáky ke smysluplnému používání cizího jazyka a vytváří uvolněnější atmosféru bez obav z gramatických chyb; důležitá je zde plynulost a srozumitelnost sdělení. Cizí jazyk je v těchto hodinách většinou hodnocen slovně, případně formou sebehodnocení.

Je pravděpodobné, že užití metody ovlivňuje nejen žáka, ale i učitele. Ten musí pečlivě volit způsob práce. CLIL není podle uvedených zkušeností vhodný pro klasickou frontální výuku. Pro ty, kteří začínají pracovat s touto metodou, se doporučuje např. využití tzv. jazykové sprchy. Je to krátkodobé, ale pravidelné vystavování žáků cizímu jazyku. Použít se dá vizualizace v podobě plakátků ve třídě, pravidelné rutinní aktivity, uvedení tématu hodiny

a závěrečného shrnutí v cizím jazyce, poskytnutí studijních materiálů v cizím jazyce atd. Jazykové nároky na učitele v tomto případě nejsou vysoké.

Snahy jednotlivců i skupin je žádoucí koordinovat, spolupráce je předpokladem úspěšné aplikace metody. Je třeba mít na paměti i negativa, která s sebou užití metody může přinášet. Je nutné sledovat, jestli použití metody doopravdy přispívá ke zlepšení výuky obsahu nejjazykového předmětu i jazyka samotného.

K tomuto tématu se vyjádřil Najvar<sup>81</sup> ve své reakci na nabídku metodického postupu při aplikaci CLIL na 1. stupni. Vytýká jednak nedodržení zásady přiměřenosti ve vztahu k žákům a pozastavuje se nad zaměřením navrhovaných aktivit; na neúměrně pokročilou slovní zásobu na jedné straně a nedostatečnou pozornost věnovanou kvalitní výslovnosti na straně druhé. Chybí prepis výslovnosti a doprovodné nahrávky nejsou namluveny rodilým mluvčím. Předkládané materiály nepovažuje za dostatečně připravené a prověřené praxí. Celkově varuje před nadšením z metody, která podle něj není dostatečně propracována.

Naopak Kvačková<sup>82</sup> po třech letech v Lidových novinách hned v titulku článku o metodě CLIL uvádí, že čeští učitelé mají všechny prostředky, aby mohli dětem poskytnout dvojjazyčné vzdělání, ale využívají toho málo. Předkládá zde nabídku brněnské Masarykovy univerzity, která k metodě připravuje a propaguje materiály dostupné snadno na webových stránkách. To, že se metoda zatím příliš nepoužívá, je vnímáno hlavně jako pohodlnost učitelů. Jak je to se skutečným využitím metody CLIL ale konkrétně nevíme, protože ani ministerstvo školství nevede statistiku. Zavedení a užívání metody totiž nevyžaduje žádné speciální povolení, o jejím používání školy nemusí oficiálně informovat. Pokud se ale jedná o systematickou výuku, je třeba program ošetřit uvedením v ŠVP; kompletní programy žádají o akreditaci MŠMT.

To, že prohlubování znalostí a rozvíjení jazykových kompetencí žáků nemusí nutně vždy probíhat jen během výuky, svědčí zajímavý počín fakultní ZŠ Campanus. Martinková<sup>83</sup> nás seznamuje se školní družinou, ve které si děti hrají, povídají a soutěží právě v cizím jazyce, konkrétně v angličtině. Dvakrát týdně se zaměřují na vybrané téma. Pracují s nimi dvě Češky a jeden rodilý mluvčí. Tato aktivita je hrazena rodiči ve výši 1900 Kč. Možná by se i jinde našlo dostatek vychovatelek, které by mohly podobně vystavovat své svěřence alespoň tzv. jazykovým sprchám a podporovat tak jejich jazykový rozvoj. I zde by se mohla podpořit

---

<sup>81</sup> Srov. NAJVAR, P., *Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ: CLIL z perspektivy VÚP*, *Pedagogická orientace*, 2009, roč. 19, č. 1, s. 93-99

<sup>82</sup> Srov. KVAČKOVÁ, R., *Pythagorova věta v angličtině*, *Lidové noviny*, 118, 11. 9. 2012, s. 17

<sup>83</sup> Srov. MARTINKOVÁ, L., *Anglická družina přidá hodiny jazyka*, *Lidové noviny*, 118, 11. 9. 2012, s. 20

myšlenka bezděčného osvojování jazyka, které je efektivní a má dlouhodobé výsledky. A o to jde především.

### **3.3 Učebnice a výukové materiály**

Teorie učebnic jako vědecká teorie se utváří poměrně pozdě, až v 70. letech minulého století. Purm<sup>84</sup> uvádí, že toto pozdní vytváření teorie a vědeckého zkoumání školních učebnic je překvapující, protože důležitost kvalitních učebnic je pro realizaci výchovně vzdělávacího procesu nesporná. V rozporu s tím se ale dlouho žádná systematická didaktická teorie nezabývala skutečně exaktním zkoumáním konstrukcí učebnic a jejich hodnocením. Zároveň nebyly ani vytvářeny metody pro jejich zkoumání. Impulsem ke změně v přístupu a k důrazu na nové pojetí učebnic se stal vliv kognitivních věd. Patří sem kognitivní psychologie, psycholinguistika, teorie informace a teorie komunikace, sémantika atd. Učebnice se mění z původního pojetí pouhého souboru informací, které mají být pouze předány žákům, k jednomu z prostředků plnění specifické (didaktické) funkce. Důraz je kladen na strukturu učebnic a učebnice cizích jazyků mají v tomto ohledu ještě svá vlastní specifika. Právě o tom autor hovoří ve svém dalším článku<sup>85</sup>. Poukazuje na změny ve vývoji výuky cizích jazyků, především na zvýšení efektivnosti, na optimalizaci výuky, správné pojetí principu komunikativnosti a individualizaci procesu vyučování.

Podívejme se na pojetí učebnice v období krátce po roce 1989. Sledujme názory na její tvorbu a funkci. Žofková<sup>86</sup> se zde zmiňuje o krystalizaci teorie tvorby učebnic jako o novém oddílu didaktiky. Potvrzuje tak Purmovu informaci, že k zavedení této teorie u nás dochází s jistým zpožděním oproti jiným zemím. Podle Žofkové se v mnoha zemích vytvářejí výzkumná centra zabývající se učebnicemi, ale zároveň uvádí, že ucelená teorie ještě dosud neexistuje. Chybí totiž adekvátní vymezení pojmu „školní učebnice“ a stanovení jejích funkcí. Všimá si změny v pojetí, kdy se učebnice postupně mění z pouhého informačního zdroje pro žáky na prostředek řízení vyučování pro učitele. Upozorňuje také na protichůdné názory. Jeden názor říká, že se učebnice nemá stát hlavním řídicím článkem výuky, ale rozhodující roli přikládá učiteli, který reaguje na proměnlivé a nepředvídatelné faktory v procesu vyučování. Druhý názor považuje učebnici za základ jazykové výuky a učitel by neměl zasahovat do posloupnosti práce. Tady se domnívám, že je také velmi důležité zvážit, o jaký druh

---

<sup>84</sup> Srov. PURM, R., K teorii učebnice cizího jazyka, *Cizí jazyky*, 1996/97, roč. 40, č. 7-8, s. 111

<sup>85</sup> Srov. PURM, R., K teorii učebnice cizího jazyka, *Cizí jazyky*, 1997/98, roč. 41, č. 7-8, s. 111

<sup>86</sup> Srov. ŽOFKOVÁ, H., Metodologická východiska k analýze učebních osnov a učebnic cizích jazyků, *Pedagogika*, 1989, roč. 39, č. 2, s. 155-162

učebnice se jedná. Uvědomit si její celkovou koncepci, promyslet, jak vhodně do jejího pojetí zasáhnout tak, aby nebyla narušena plánovaná posloupnost. Zároveň ovšem nesmíme ztratit ze zřetele žáka a jeho individuální potřeby.

Mezi nové pohledy při tvorbě učebnic patří i důraz na jejich sebevzdělávací funkci a možnost uplatnění rozdílných strategií učení jednotlivých žáků. Podle Žofkové se mění i poměr prezentace a osvojování učiva. Nově se učebnice orientují na možnost praktického nácviku jazykových jevů, vyvozování a aplikace pravidel samotnými žáky. Důraz je kladen na bohaté možnosti procvičování v procesu osvojování nového učiva. Zaznívá zde Komenského: „*V každé dovednosti necht' praxe znamená víc než teorie.*“ Autorka uvádí i matematický pohled na výuku jazyka: cvičení mají zaujímat 80-90% všeho vyučovacího času.

Krátce po roce 1989 se řešila otázka učebnic nejen po jejich obsahové stránce. Velkým problémem byl také jejich nedostatek. Objevovaly se tedy rady, jaké materiály využívat a jak pracovat se stávajícími učebnicemi. Jelínek<sup>87</sup> představuje koncepci moderních jazykových učebnic, ke kterým jsou dostupné ucelené soubory pomůcek (zvukové nahrávky, sbírky cvičení, mluvnické přehledy, diafilmy, transparenty, videozáznamy apod.). Takové pomůcky usnadňují výuku i didaktickým zpracováním, návazností na učebnici a její rozsah učiva. V té době však byly častěji k dispozici učebnice a pomůcky, které bylo nutno upravovat pro jejich zastaralost a zatížení ideologií. Vyzývá tak učitele k využívání zahraničních učebnic, časopisů, různých obrázkových materiálů apod. Při takové volbě je ale nutné mít na zřeteli cílovou skupinu a její jazykové možnosti. Varuje před nahodilostí a užíváním nesourodých prvků a metodických postupů. Je nutné dodržovat návaznost práce a sledovat daný cíl. Učitelé si vytvářeli vlastní systém výuky, hledali návaznost mezi starší a novější koncepcí lingvodidaktiky, ale to byl úkol náročný především pro množství nekvalifikovaných učitelů.

V *Učitelských novinách*<sup>88</sup> byly představeny tituly učebnic vhodných k výuce. Některé učebnice byly připraveny českými autory a některé byly ze zahraničí. U těch byly v nabídce většinou i metodické pokyny pro vyučující a pracovní sešity pro žáky.

Úloha učebnice je ve výuce cizích jazyků velmi důležitá. I ona prošla a stále prochází různými změnami a je učiteli i odborníky různě vnímána. Je jistě nesporné, že kvalitní učebnice cizího jazyka má mít jasnou a ucelenou koncepci a že její tvorba vychází z odborných znalostí lingvodidaktiky a má projít i praktickým ověřením.

---

<sup>87</sup> Srov. JELÍNEK, S., *Učebnice jazyků, Učitelské noviny*, roč. 93, 1990, č. 45, s. 7

<sup>88</sup> Srov. K výuce cizích jazyků, *Učitelské noviny*, 94, 1991, č. 26, s. 10

Vývoj učebnic a výukových materiálů je veden potřebou nabízet lepší a propracovanější postupy práce. Poslední desetiletí se autoři zaměřují na různé formy komunikativní metody, což ovlivňuje i tvorbu učebnic a dalších materiálů.

Učebnice, které se v současnosti užívají, kladou důraz na vnější atraktivnost, ilustrace a fotografie. Neopomíjejí oblast reálií a interkulturních aspektů výuky, tematicky se zaměřují na cílovou skupinu žáků, zohledňují věk. Zahraniční učebnice procházejí procesem připomínkování ze strany českých učitelů. Je do nich postupně zařazováno i porovnání s mateřštinou, přehledy v rodném jazyce apod.

Jednoznačně se mění obsah i směrem k uplatnění mezipředmětových vztahů, jsou zde zpracovávána průřezová témata.

Současný trend se většinou naštěstí poučil od předchozích krajností, a tak učebnice nabízejí rozvoj jazykových kompetencí žáků ve vyvážené formě. Žáci pracují s úlohami problémového zaměření a často vytvářejí projekty.

V našich školách se užívají pouze učebnice, které získaly doložku MŠMT.

Současně s učebnicemi používají učitelé i další výukové materiály. Některé řady učebnic jsou již vybaveny svými vlastními rozšiřujícími materiály typu metodických příruček, CD s poslechem, DVD s poslechem a obrazem, flashcards, setů plakátů, testů, Itools apod. Je pak na učiteli, jak si s nabídkou poradí a zda rozšíří výuku o další materiály typu výukových videí, autentických textů atp. Využití slovníků v tištěné i elektronické podobě by mělo být samozřejmostí.

### **3.3.1 České učebnice**

Po roce 1989 se v našich školách pracovalo často s učebnicemi, které ze dne na den nespĺňovaly požadavky na moderní pojetí výuky cizím jazykům. Učitelé se také potýkali s nedostatkem učebnic a výukových materiálů. Postupně bylo na trh uváděno mnoho tuzemských i zahraničních titulů. Učitelé si vybírali na základě doporučení, podle ceny, využívali seminářů, na kterých byly představovány nové učebnice. Dobový tisk je seznamoval s novinkami na trhu. Např. Učitel'ské noviny<sup>89</sup> informují o konverzační příručce dr. Julie Kubíčkové, která ji připravila ve spolupráci s britským jazykovým poradcem. Takto vzniklá učebnice v sobě obsahuje nejen jazykově správné a kvalitní materiály, ale zároveň nabízí rozdíly mezi češtinou a angličtinou a věnuje se strukturám, ve kterých se často chybuje. Z lektorského posudku vyplývá, že se dobře hodí jako doplňkový materiál.

---

<sup>89</sup> Srov. Anglická konverzace pro každý den, *Učitel'ské noviny*, 94, 1991, č. 34, s. 11

Učitelské noviny průběžně psaly o nových dostupných materiálech. Vznikla i stránka věnovaná jednou měsíčně nakladatelství Fortuna<sup>90</sup>, kde si mohli učitelé vybírat nové tituly. Zájemci o nápadité aktivity pro své hodiny se zde mohli seznámit s novým doplňkovým materiálem z dílny českých autorek V. Herinkové, L. Lánské a R. Perclové pod názvem „Have fun with English“. Je hodnocena jako přínosný materiál pro žáky základních škol a je použitelná pro různé stupně pokročilosti.

Ucelenou řadu učebnic anglického jazyka uvedla na trh autorka Milena Kelly.<sup>91</sup> Nabízí učebnice pro 3. až 9. ročník a zároveň je doplňuje o CD s nahrávkami ukázek, dále o metodiky s připravenými testy, didaktickými hrami a souhrnným opakováním. Nabízí i pracovní listy pro žáky s odlišnou jazykovou úrovní „Doučujeme angličtinu“ a má na mysli také žáky se specifickými potřebami, pro které připravila „Pracovní listy pro dyslektiky a jejich spolužáky“. Učitelům usnadňuje práci příručkou vhodné slovní zásoby pro práci ve třídě „Say it in English“ a „Jak vyučovat angličtinu na základní škole“. Pojetí výuky podle těchto učebnic je zaměřeno na činnostní učení.

Další ucelenou řadu učebnic vytvořila Marie Zahálková. Její „Hello, kids!“ provází žáky celou základní školou. Nabízí materiály i pro děti předškolního věku. Celá řada je opět vybavena doprovodným materiálem jako je CD, metodické příručky, pracovní sešity, kvarteta apod.

„Ready, steady, go!“ je produkt dvojice autorek Evy Lacinové a Šárky Kadlecové. I zde najdeme nabídku doprovodných materiálů ve standardním rozsahu. A za zmínku stojí i učebnice nakladatelství Fraus Angličtina se zvířátky autorů Davidová a Simon a také Start with Click autorů Karásková a Šádek. Tyto učebnice jsou zaměřeny na výuku na 1. stupni.

### **3.3.2 Mezinárodní učebnice**

Změny po roce 1989 a soustředění výuky i na jiné jazyky než pouze na ruštinu měly za následek potřebu užívání nových učebnic a dalších výukových materiálů. Nejprve se využívaly stávající tituly a učebnice dostupné na trhu, později se přistoupilo k dovozu cizích výukových materiálů. Tím se sice nabídla větší možnost výběru, zároveň však vyvstal problém, podle jakých kritérií vybírat. Objevil se nový fenomén módnosti, na který upozorňuje ve svém článku Pýchová.<sup>92</sup> Nápadité a přitažlivé učebnice plné barevných obrázků se staly lákavým zbožím. Bohužel jako každá móda se začaly často obměňovat.

<sup>90</sup> Srov. Hodně zábavy s angličtinou, *Učitelské noviny*, 96, 1993, č. 13, příloha Fortuna

<sup>91</sup> Srov. Jaké volit učebnice, *Moderní vyučování*, 2004, č. 9, s. 14

<sup>92</sup> Srov. PÝCHOVÁ, I., Móda a učebnice cizích jazyků, *Cizí jazyky*, 1993/94, roč. 37, č. 3-4, s. 104-108



Tento trend však nesvědčí potřebě systematickosti, a tak se mohlo stát, že se žák, při časté změně učebnic, s některými důležitými okruhy nebo gramatickými strukturami vůbec nesešel. Také snaha o světovost může vést k používání slovní zásoby, která s pohledu praktického využití není odpovídající, a žákovi se nebudou dostávat znalosti běžné slovní zásoby. Autorka také varuje před neuváženým zařazováním hovorových výrazů, které by při nevhodném použití mohly mluvčího poškodit. Celkově lze souhlasit s varováním, aby při výběru učebnice nepřevládala důraz na jejich aktuálnost a líbivost, ale soustředit se na celkovou koncepci, syllabus a zpracování. Neztrácejme ze zřetele praktické využití, přínos k osvojení jazyka i výchovné působení.

Jako pomoc učitelům se v časopisech a novinách objevují recenze a zkušenosti učitelů s konkrétními učebnicemi a výukovými materiály. Hana Andrášová<sup>93</sup> představuje nový soubor pro výuku německého jazyka v 1. a 2. ročníku základní školy. Učebnice splňuje požadavky na práci s touto věkovou kategorií a vhodnými prostředky prezentuje učivo. Nabízí široké spektrum aktivit, obsahuje doprovodné materiály a svým zaměřením podporuje položení dobrého základu pro další studium jazyka. Logicky se soustředí na důraz na správnou výslovnost a psaní odkládá na později. Audionahrávky namluvené a nazpívané rodilými mluvčími jsou již dnes samozřejmostí, ale zde je uvedeno zajímavé využití relaxační hudby v procesu učení.

Podobné recenze jsou dobrým vodítkem pro vyučující, kteří mají před sebou úkol zvolit novou učebnici a nechtějí riskovat, že ji budou za rok či dva nahrazovat jinou, protože nesplní jejich očekávání a potřeby.

Dalším zdrojem informací pro vyučující byly a stále jsou semináře, na kterých jsou předváděny učebnice a doprovodné výukové materiály. Někdy přijíždí na tato setkání i autoři a osobně vysvětlují své pojetí učebních materiálů. Učitelé si pak vybírají podle vlastních potřeb a na základě domluvy s kolegy.

Mezi tradičně oblíbené řady učebnic patří např. Headway, More, Messages, New English File, Chatterbox, Project, face2face, Deutsch mit Spass, Deutsch mit Max a další. Učebnice se každých pět až šest let obměňují, dochází k reedici a zhruba od roku 2005 uvádějí i jazykovou úroveň podle SERRJ (Cambridge, New Profile).

---

<sup>93</sup> Srov. ANDRÁŠOVÁ, H., Ene mene – 1. a 2. díl, *Cizí jazyky*, 2004/05, roč. 48, č. 4, s. 147

### **3.4 Společný evropský referenční rámec (SERRJ)**

Společný evropský referenční rámec<sup>94</sup> pro jazyky byl vytvořen Radou Evropy a je výsledkem procesu, který započal v roce 1971.

Výrazné společenské a hospodářské změny konce osmdesátých let posílily integrační snahy v Evropě. Zkušenosti z obou světových válek vedly ke snaze o vytvoření spolupráce v oblasti hospodářství, ale i zahraniční politiky a bezpečnosti. I nadále také vedou k vytvoření jednotného vnitřního trhu a jednotné měny, která se postupně zavádí v členských zemích.

Proces sjednocování Evropy s sebou nese nejen hospodářské a politické změny, ale projevuje se i v oblasti kultury a vzdělání. Sjednocování a možnosti mobility vyžadují často prokazování dosažené úrovně jazykového vzdělání. To se stalo hlavním důvodem definování SERRJ.

Vznik SERRJ tak podporuje a usnadňuje spolupráci mezi vzdělávacími institucemi různých zemí. Vytváří spolehlivý základ vzájemného uznávání osvědčení o kvalifikaci. Zároveň pomáhá koordinovat účastníkům vzdělávacího procesu jejich snahy.

Na projektu se mimo jiné podílelo dvacet zástupců členských zemí různých profesí a také zástupci Evropské komise a programu LINGUA. Při jeho tvorbě měli autoři na zřeteli osobnost studenta (tedy věk, pohlaví atd.), motivaci, možnosti i jeho potřeby.

U studia cizích jazyků bylo nutné hledat kritéria, podle kterých lze úroveň definovat. Délka studia je velmi zavádějící kritérium, záleží na mnoha proměnných jako je intenzita studia, osobní nasazení, možnosti používat cizí jazyk apod. Vysvědčení ze školy jako průkazná informace je také problematické. Proto nastoupila potřeba vytvořit mezinárodně uznávané kategorie.

SERRJ je nástroj, který umožňuje stanovit obecný základ pro vypracování jazykových osnov a zároveň funguje jako směrnice pro tvorbu kurikula, zkoušek, učebnic a dalších výukových materiálů. Je v něm formulováno, co se musí student naučit pro užití jazyka ke komunikaci a na jaké znalosti a dovednosti se má zaměřit, aby jednal úspěšně. Jak bylo uvedeno výše, má pomoci překonat rozdíly vyplývající z odlišností vzdělávacích systémů Evropy. Existence SERRJ přináší pomoc v oblasti koordinace pracovníků vzdělávacích zařízení, učitelům, metodikům, organizacím zaměřeným na zkoušky apod. Stanovením jasných a srozumitelných kritérií pro cíle, obsah a metody práce se výrazně podporuje mezinárodní spolupráce.

---

<sup>94</sup> Srov. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, [online], [cit. 2014-02-19], dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

Na základě vědeckého popisu jazykové způsobilosti je možné vzájemné uznávání osvědčení o kvalifikaci v celoevropském měřítku.

Při tvorbě SERRJ měli autoři na zřeteli komplexní složitost lidského jazyka i s pedagogicko-psychologickými problémy. Jazykové kompetence tak rozčlenili na jednotlivé komponenty, a tak vznikl taxonomický charakter SERRJ. Byly vypracovány jednotlivé deskriptory pro stupně A-C.

Při vzniku SERRJ byla mimo jiné stanovena kritéria, která musí být dodržena. SERRJ musí být úplný, srozumitelný a logicky uspořádaný. Jednotlivé úrovně jsou označeny jako:

- A1 (Breakthrough, česky „Průlom“)
- A2 (Waystage, česky „Na cestě“)
- B1 (Threshold, česky „Práh“)
- B2 (Vantage, česky „Rozhled“)
- C1 (Effective Operational Proficiency, česky „Účinná operační způsobilost“)
- C2 (Mastery, česky „Zvládnutí“)

Mezi jednotlivými kategoriemi ale není stejná vzdálenost. Tady je potřeba upozornit, že nejde o lineární postup. Vždy pro získání další kategorie je potřeba nejen posun kupředu, ale zároveň větší záběr do šíře. Představme si úrovně jakoby vsazené do kruhové výseče. Každá následující část je vždy výrazně obsažnější.

Deskriptory jsou formulovány pozitivně a snaží se obsáhnout jednotlivé dovednosti a témata. Podrobné propracování deskriptorů umožňuje určit, kam došel jednotlivec ve své jazykové přípravě. Je to velmi účinný způsob určení dosažené úrovně, zároveň je možno tímto způsobem motivovat studující k dosažení vyšších úrovní. Studující si může na základě porovnání svých výsledků s jednotlivými kategoriemi sledovat a upravovat svůj vlastní pokrok zvládnání cílového jazyka.

Celkově můžeme snahy Rady Evropy chápat jako potřebu chránit a rozvíjet dědictví jazyků a kultur na našem kontinentě. Součástí SERRJ je proto také důraz na kulturní kontext studovaného jazyka a zároveň z něj lze vycházet při vytváření jazykových zkoušek a učebních materiálů.

Je přínosné vnímat různorodost jako možnost vzájemně se obohacovat a ne jako překážku. Naopak je žádoucí vzájemnou spoluprací překonávat předsudky a s tím spojené negativní projevy jako je např. diskriminace. Lze se domnívat, že tyto snahy jsou zaměřeny např. na cizince a jejich osvojování nových jazykových dovedností a zapojení do kulturního života v nové zemi. Volí se nové metody a hledají se materiály, které efektivně pomáhají

naplnit stanovené cíle. Zároveň je žádoucí průběžně proces hodnotit a výsledky použít v další práci. Vytvoření rámce je tedy proces neuzavřený. Dokument v sobě má odrážet nové poznatky a nároky. Je otevřený postupnému doplnění a neustále se vyvíjí.

Tématem, které je v poslední době diskutováno, je vícejazyčnost neboli plurilingvismus. Na rozdíl od multilingvismu, který lze zabezpečit pouhým rozšířením nabídky ve vzdělávacím systému, se jedná o celkovou změnu postoje jedince k jazyku. Říkáme, že *„buduje komunikativní kompetenci, ke které přispívají všechny znalosti a zkušenosti s jazykem a ve které jsou všechny jazyky usouvztažněny a navzájem se ovlivňují. V různých situacích člověk může pružně využívat různé části této kompetence, aby dosáhl uspokojivé komunikace s daným partnerem. Například partneři mohou přecházet z jednoho jazyka nebo dialektu do druhého a využívat tak schopnost každého z nich vyjádřit se v jednom jazyce a rozumět druhému jazyku.“*<sup>95</sup>

Předpokládá se, že pro komunikaci pak jednotlivec využije všechny dostupné možnosti, zapojí veškeré znalosti a využije i gesta, mimiku apod.

Jazykové vzdělání vnímáme celostně. Ne jednotlivé jazyky, ale rozvoj vícejazyčné kompetence. Jedná se o celoživotní proces, v němž se velmi pozitivně uplatní využívání Evropského jazykového portfolia (viz kapitola 3.4.1).

Potřeba podporovat učení se jazykům jako celoživotní úkol byla formulována na Mezinárodním sympóziu v listopadu 1991 v Rüşchlikonu ve Švýcarsku. Tématem setkání bylo: „Srozumitelnost a logické uspořádání v učení se jazykům v Evropě: cíle, evaluace, certifikace.“

V naší republice byl SERRJ dobrým vodítkem pro stanovení jazykových cílů při vniku RVP. Formulace povinných a minimálních očekávaných výstupů v cizích jazycích vychází právě z SERRJ.<sup>96</sup> Výstupy byly stanoveny pro jednotlivé stupně vzdělání v ČR a formulují úroveň na konci daného vzdělávacího období. Jsou označeny stejným způsobem jako deskriptory SERRJ. Pro učitele jsou na základě těchto informací vytvářeny příkladové úkoly, které mohou použít ve své práci se studenty. To, že výstupy jsou formulovány ve své minimální úrovni,<sup>97</sup> znamená, že školy si mohou ve svých školních vzdělávacích programech vytvořit výstupy

<sup>95</sup> *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, kapitola 1.pdf, s. 4 [online], [cit. 2014-02-19], dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

<sup>96</sup> Srov. BALADOVÁ, G., *Společný evropský referenční rámec pro cizí jazyky v ČR*, [online], [cit. 2014-03-02], dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/3024/SPOLECNY-EVROPSKY-REFERENCNI-RAMEC-PRO-CIZI-JAZYKY-V-CR.html/>

<sup>97</sup> Srov. Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013 [online], [cit. 2014-03-13], dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

vyšší, a to jak pro všechny žáky nebo jen pro předem určené skupiny. Při používání deskriptorů je třeba mít na paměti, že fungují jako vodítko, tedy nejsou závazné. Využíváme je jako pomůcku pro vypracování osnov, učebnic, požadavků ke zkouškám apod. Zároveň jsou stanoveny bez ohledu na věk. Standardy upřesňují za pomoci tzv. indikátorů obsah očekávaných výstupů a stanovují minimální úroveň jejich zvládnutí. Školy mají díky těmto standardům formulovanou minimální úroveň vzdělání v jednotlivých vzdělávacích oborech.

Výstupy dané RVP jsou závazné pro určené období, vyjadřují minimum pro vypracování vzdělávacího obsahu cizího jazyka a jsou formulovány s ohledem na typ školy a věk žáků. Jazykové deskriptory a očekávané výstupy v RVP společně vypovídají o jazykových dovednostech žáka bez ohledu na to, jaký evropský jazyk si osvojuje, jaký učební materiál k tomu využívá a jak dlouho se jazyk učí.

Učitelé v ČR jsou se závaznými výstupy seznámeni, a tak se očekává, že žáci opouštějí základní školu s úrovní A2 nebo A1 (podle toho, jestli byl cizí jazyk jejich první nebo druhý cizí jazyk). Z toho vycházejí vyučující na středních školách a předpokládají, že žák je na stanovené úrovni a na tu také ve své výuce navazují. Je pak nutné, aby žáci, kteří nesplňují tento předpoklad, sami zodpovědně doplnili své mezery. Pochopení výstupů není vždy úplné. Pak dochází k nesrovnalostem při přestupu žáka z 1. na 2. stupeň a pak na střední školy.

Jazykové znalosti žáka nejsou posuzovány podle množství probraného učiva, ale schopností žáka v cílovém jazyce komunikovat na příslušné jazykové úrovni. K takovému cíli je možné dojít různými vyučovacími metodami a využívat různé výukové materiály. Učitelé jednotlivých škol se na metodickém postupu společně dohodnou.

Je přínosné, že učebnice a učební materiály jsou dnes označovány úrovněmi, ke kterým směřuje jejich užití. Fungují i rozřazovací testy a systém hodnocení, který ve výsledku nabídne studentovi informace o jeho jazykových znalostech a úrovni ovládnutí jazyka, tedy kompetence uvedená do praxe.

Další užitečnou pomůckou je EJP, o kterém pojednává následující podkapitola.

### **3.4.1 Evropské jazykové portfolio**

Jedním z důležitých mezníků ve výuce cizích jazyků bylo vytvoření Evropského jazykového portfolia (dále EJP) a jeho uvedení do praxe v roce 2001. Výbor pro Vzdělávání při Radě

Evropy vytvořil program EJP jako jeden z řady programů, které společně vytvářejí rozsáhlý projekt „Osvojování jazyků k evropskému občanství“. <sup>98</sup>

Termín portfolio je běžně vnímán jako sbírka prací, které si jednotlivec ukládá a které představují jeho získané dovednosti. Toto označení si mnoho lidí dříve spojovalo spíše s oblastí umění, protože malíři a designéři mají ve svých deskách uložená svá díla k předvádění zájemcům nebo sponzorům. V případě portfolio pro studující cizích jazyků se jedná o shromažďování vysvědčení a dokladů o kvalifikaci, dokladů o návštěvách cizích zemí nebo pobytů na jazykových táborech. Do jazykového portfolio si studenti ukládají i ukázky svých nejlepších prací jako jsou písemné práce, projekty, dopisy nebo eseje. Kromě sbírek se studenti učí sebehodnocení a jsou také hodnoceni učiteli.

Portfolio se skládá ze tří základních částí:

- Jazykový pas (Language passport)
- Jazykový životopis (Language Biography)
- Sbíрка prací (Dossier)<sup>99</sup>

V části Jazykový pas si student sám zapisuje informace o tom, jaký jazyk nebo jazyky se učí a na jakou úroveň dosáhl. Sleduje si ji v jazykových oblastech: poslech, ústní projev (komunikace i samostatný mluvený projev), čtení a psaní. Je poměrně časté, že jednotlivé dovednosti zvládá student na různých úrovních. Ty si stanovuje podle SERRJ.

Do jazykového pasu si zapisuje nejprve základní informace o sobě jako: Žiju v Evropě, v České republice a mluvím česky. Dále si zaznamenává svá osobní data, kdy se zápisy do EJP začal a postřehy o setkání s cizinci a cizími jazyky. V rámci sebehodnocení si stanovuje svou jazykovou úroveň a sleduje si vlastní posun.

Jazykový životopis pomáhá studentovi sledovat vlastní proces učení. Vede ho k zamyšlení nad postupem studia, umožňuje mu hodnotit dosažené úspěchy. Student zde formuluje, co se v jazyce naučil, co už umí (I can do....).

Ve sbírce vlastních prací si student shromažďuje vybrané práce, kterými dokládá svůj pokrok a úspěchy. Tato část bývá nejobsažnější. Doporučuje se postupně práce obměňovat, starší materiály nahradit novějšími. Nahlédnutím do svých dřívějších prací si také student může uvědomit svůj pokrok a vylepšení. Student si zakládá i různé diplomy a osvědčení. Do sbírky lze zakládat nejen písemné projevy, ale doporučuje se ukládat si i např. nahrávky ústního

---

<sup>98</sup> Srov. PERCLOVÁ, R., Ověřování Evropského jazykového portfolio, *Cizí jazyky*, 1998/99, roč. 42, č. 5-6, s. 93

<sup>99</sup> Srov. LITTLE, D., PERCLOVÁ, R., *Evropské jazykové portfolio, Příručka pro učitele a školitele*, MŠMT, Praha 2001

projevu zaznamenaného na CD nebo na jiné médium. Vyučující může i natočit vystoupení skupiny žáků a celé vystoupení jim uchovat na DVD. Z vlastní zkušenosti vím, že se žáci na takto zaznamenané materiály rádi s odstupem času podívají.

Jedním z hlavních cílů zavedení EJP je zvýšení motivace studentů a také potřeba porovnávání dosažených jazykových výsledků. Zavedením jednotných kritérií se proces srovnávání stává průhlednější. Sjednocená Evropa a možnosti studijní i pracovní mobility nabízejí studentům budoucí uplatnění i mimo naši republiku a EJP tak usnadní jejich prezentaci v oblasti jazykových znalostí. Vedení portfolia je stejně jako vzdělání celoživotní proces.

Zavedením a aktivním užíváním EJP lze nastavit jednotná kritéria pro určení jazykové úrovně a např. uchazeč o zaměstnání nebude muset skládat jazykové zkoušky, protože po předložení svého EJP bude jeho úroveň zřejmá. Pomocí EJP bude jeho držitel schopen informovat své okolí o svých jazykových kompetencích a také o svých mezikulturních zkušenostech. Snaha o vedení osobního portfolia v co nejvyšší kvalitě je tak velmi pravděpodobná.

Jak jsem již uvedla, EJP vychází ze SERRJ a využívá šest mezinárodních jazykových úrovní, které navrhla Rada Evropy. V době ověřování EJP byla Česká republika mezi 14 státy, které se na programu podílely. Zapojeno bylo na 40 ZŠ a víceletých gymnáziích, kde v 55 třídách zkoušelo na projektu pracovat 902 žáků s 53 učiteli.<sup>100</sup>

Hodnocení užití portfolia z období testování je ze strany učitelů vesměs velmi kladné. Můžeme předpokládat, že toto kladné přijetí je i důsledkem toho, že se do programu ověřování hlásili především učitelé toužící pracovat nově.

Vyučující vyzdvihují především sebehodnotící nástroje, které umožňují žákovi sledovat osobní postup a ne pouhé srovnávání jednotlivých žáků ve třídě. Zbranková<sup>101</sup> uvádí: „*Od školního roku 1998-99 pracujeme v jedné skupině jedenáctiletých dětí s jazykovým portfoliem a je vidět, že děti v této skupině si uvědomují daleko širší záběr svých jazykových dovedností. Nevidí němčinu jen jako jeden z předmětů ve škole, ale jako prostředek dorozumění se s jinými lidmi. Všimají si a zaznamenávají do portfolia, jak se učí cizí jazyk i mimo školu, kde se s ním setkávají, kdy a jak se nejrychleji a nejproduktivněji naučí určitým jazykovým dovednostem, co už v jazyce dovedou vyjádřit.*“

---

<sup>100</sup> Srov. PERCLOVÁ, R., Jazykové portfolio zkušebně, *Cizí jazyky*, 1999/00, roč. 43, č. 2, s. 56-58

<sup>101</sup> ZBRANKOVÁ, M., Labyrintem počátečního jazykového vyučování, *Cizí jazyky*, 2000/01, roč. 44, č. 1, s. 23-24

Hindlsová<sup>102</sup> dále pozitivně hodnotí metodické zpracování: „*Portfolio má skvělý scénář, doplněný pokyny pro učitele i žáky. Je tedy vlastně metodickou příručkou, na kterou se učitel může spolehnout.*“

Jako důležitou garanci úrovně spatřuje Cihlářová<sup>103</sup> v určení konkrétních stupňů: „*Rozdělení výstupních znalostí ve všech řečových dovednostech (poslech, čtení, mluvení a psaní) do šesti stupňů A1, A2, B1, B2, C1, C2 považují za velmi důležitý prvek při sjednocení jazykové úrovně žáků učících se stejný cizí jazyk podle různých učebnic.*“

Zhruba po dvou letech od zavedení EJP proběhl v Liberci seminář nazvaný Evropské jazykové portfolio. Neubauerová a Pišová<sup>104</sup> uvádějí, že z výsledků diskuzí a dotazníků vyplývá, že portfolio považují za přínosné jak žáci, tak učitelé, tak i rodiče, kteří mohou sledovat způsob učení a pokroky svých dětí. Shruly přínos z pohledu žáka:

EJP

- učí žáky stanovovat si vlastní výukové cíle
- učí žáky plánovat, jak dosáhnout cílů stanovených jimi samými
- učí žáky postupně přebírat odpovědnost za své učení
- může žáky účinněji motivovat
- pomáhá žákům naučit se sebehodnocení

a z pohledu učitele:

EJP

- pomáhá učiteli plánovat hodiny
- usnadní učiteli zachovat rovnováhu v rozvíjení všech jazykových dovedností
- učí žáky převzít zodpovědnost za své učení, tím umožňuje učiteli orientovat výuku tak, že iniciativu v hodině postupně přebírají žáci
- poskytuje spolehlivé informace o jednotlivých žácích pro nového vyučujícího

Portfolio tedy plní zároveň funkci pedagogickou i informační. Nesmíme ale zapomenout také na další přínos, a to v oblasti podpory kulturní a jazykové tolerance, dále podpora plurilingvismu a přispění k zachování jazykových a kulturních odlišností.

EJP využívá pro popis dovedností deskriptory podle SERRJ, které tvoří jednotnou stupnici a jsou pozitivně formulovány. Výhodou je jejich jednoznačnost a stručnost. Deskriptory lze využít pro stanovení cílů nejen celé třídy, ale také sledování pokroku jednotlivých studentů.

<sup>102</sup> HINDLSOVÁ, J., Jazykové portfolio na 1. stupni základní školy, *Cizí jazyky*, 2000/01, roč. 44, č. 4, s. 111

<sup>103</sup> CIHLÁŘOVÁ, V., Práce s jazykovým portfoliem, *Cizí jazyky*, 2000/01, roč. 44, č. 5, s. 146

<sup>104</sup> Srov. NEUBAUEROVÁ, J., PÍŠOVÁ, E., Cesta Evropského jazykového portfolia do škol, *Cizí jazyky*, 2003/04, roč. 47, č. 2, s. 46-47



Zároveň je lze využít i pro sladění učebních materiálů s EJP, jak oceňuje výše zmíněná Cihlářová.

Jak jsem již uvedla, EJP má kladný vliv na studenty. Je dobré využívat uvedené výhody v plném rozsahu. Studenti rádi sledují vlastní pokrok, proto je přínosné s EJP pracovat systematicky. Studenti si sami zaznamenávají své pokroky u všech studovaných jazyků. Pokud nastane fáze pomalého nebo nulového postupu, je potřeba studenty motivovat a přesvědčit, že tento vývoj je při studiu cizího jazyka přirozený. Studenty je možné podnítit k další práci například zařazením autentických materiálů (filmy, četba, nahrávky...), jejich účastí na plánování výuky nebo zařazování různých vyučovacích technik. Je dobré pomáhat studentům se strategií studia a realistickým stanovením cílů. Je třeba si uvědomit, že učení se cizích jazyků se neodehrává pouze ve vzdělávacím procesu, ale i mimo učebnu, např. psaním emailů v cizím jazyce, cestováním apod.

Přes počáteční nadšení a kladné hodnocení projektu se postupně objevují i kritické pohledy. Především si učitelé stěžují na časovou náročnost práce s portfoliem, která jim zabraňuje stihnout probrání učiva. Práce s portfoliem je pro učitele náročná na přípravu a žáci se také musí s EJP naučit pracovat.

V listopadu 2010 proběhlo šetření<sup>105</sup>, podle kterého učitelé nepracují s tištěnými verzemi EJP, považují je za zbytečně drahé. Žáci si je musí kupovat a někteří učitelé je neumí využívat ve výuce. Je tedy pravděpodobné, že se širšího použití EJP dosáhne díky zavedení jednoduše použitelné on-line verze portfolia. Tato verze vznikla v rámci tříletého národního projektu nazvaného „Evropské portfolio v praxi (2009-2012)“. Online verze jsou ve čtyřech kategoriích (první verze EJP je určena pro žáky ve věku do 11 let, druhá je pro žáky 11 až 15 let, třetí pro žáky ve věku 15 až 19 let a poslední je určena dospělým uživatelům 19+) a jsou v šesti jazykových variantách. Online připojení do programu nabízí možnost rychlé domluvy vyučujícího a žáka. Lze reagovat okamžitě, dávat bezprostřední zpětnou vazbu. Dále je takto možné i hodnotit, případně posuzovat sebehodnocení. Elektronická verze EJP nabízí i nástroje pro sledování pokroku při studiu a pro lepší způsob určování jazykových úrovní. Aby mohl být nabízený program odborně využíván, získává vzdělávací program akreditaci a stává se součástí nabídky dalšího vzdělávání pro učitele.

Tato online verze má podle mě dobrou šanci oslovit učitele a žáky. Jen bych očekávala větší osvětu a seznámení s tímto snadno dostupným programem.

---

<sup>105</sup> Srov. ReferNet, Evropské jazykové portfolio v praxi jako nástroj rozvoje žáka, [online], [cit. 2014-02-01], dostupné z: <http://www.refernet.cz/aktuality/ostatni/evropske-jazykove-portfolio-v-praxi-jako-nastroj-rozvoje-zaka>

V minulosti také bylo vydáno několik verzí tištěných portfolií:

Evropské jazykové portfolio pro žáky do 11 let, 2001, nakladatelství FRAUS, k. s.

Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11 - 15 let, 2001, nakladatelství Fortuna

Evropské jazykové portfolio pro studenty ve věku 15 - 19 let, nakladatelství Klett s.r.o.

Evropské jazykové portfolio pro dospělé, nakladatelství Klett s.r.o.

Evropské jazykové portfolio - příručka pro učitele a školitele, nakladatelství TAURIS

Kromě těchto verzí je možné pracovat s kopírovatelnými materiály, které si studenti zařazují do svých portfolií. Jedná se např. o listy k učebnici Project nebo Chatterbox dostupné v Teacher's book. Tam je možné vždy vybarvit obrázek a vyplnit text k odpovídající dovednosti.

Práce s EJP inspiruje nejenom studenty, ale i učitele. Pravidelná práce s EJP vede k hodnocení práce a pokroku i k zamyšlení nad volbou postupů. Přivádí účastníky k úvahám nad efektivitou práce a jejím smyslem.

### ***3.5 Didaktická technika a informační technologie ve výuce cizích jazyků***

Využití techniky je ve výuce cizích jazyků běžné již mnoho let. Magnetofony a kazetové magnetofony patřily k vybavení učitelů cizích jazyků už odedávna a postupně byly nahrazeny CD přehrávači. Obrazový materiál se žákům přibližoval nejprve pomocí diaprojektorů, projektorů filmů nebo televize, později pomocí videopřehrávače nebo DVD přehrávače. V posledních letech se stále více využívají ve výuce počítače, které umí ve své mechanice přehrávat nosič CD i DVD.

Své místo ve výuce cizích jazyků měly i populární jazykové laboratoře. Ty se u nás objevily v sedmdesátých letech a učitelé si od jejich užití slibovali velký přínos.

Předpokládalo se, že žáci si pomocí drilu osvojí jazykové návyky, ale praxe očekávaný efekt nepotvrdila.

Možná i proto si kladli a stále kladou odborníci otázku, jak účinné je využití počítačů ve výuce cizích jazyků a jaký vliv může mít na roli učitele. Mazák a Dobrovská<sup>106</sup> ve svém článku představují základní výhody a omezení užití počítačů ve výuce. Přínos práce s počítačem spatřují v možnosti individualizace činnosti. Žák může pracovat svým tempem, a pokud je vhodně navržen program, může si i volit obsah výuky. Tak je možné dopřát slabším žákům dostatek procvičení a zdatnějším žákům zrychlit tempo postupu. V klasické

<sup>106</sup> Srov. MAZÁK, E., DOBROVSKÁ, D., Jazykové vyučování s podporou počítače, *Cizí jazyky ve škole*, 1989/90, roč. 33, č. 5, s. 210-213

hodině určuje tempo učitel a často se řídí výkonem průměrných žáků. Mezi další výhody práce s počítačem řadí možnost uchovávání připravených a osvědčených materiálů k opakovanému použití.

Jako technické omezení spatřují autoři nedostatečnou operační paměť a kapacitu počítače. Z dnešního hlediska jsou tyto důvody překonané, dnešní počítače mají dostatečné parametry potřebné k provozování výukových programů. Stejně tak jejich obavy, že je nutné proškolení uživatele počítače, už dnes nepovažujeme za překážku. Většina dětí vlastní svůj osobní počítač a ovládání programů pro ně není problém. Jejich další výhrada je však stále aktuální. Varují před častým užíváním techniky; několikahodinový pobyt u displeje počítače a práce s klávesnicí je podle jejich názoru zdraví škodlivá a my již dnes nepochybujeme o tom, že tento trend není pro naše děti zdravý. Rovněž omezení přirozené komunikace považují za nevhodné a naše současné zkušenosti potvrzují, že přemíra času stráveného u počítače dětem neprospívá.

Další omezení spatřují v oblasti pedagogické: „*Základní pedagogické omezení počítačové výuky vidíme v potřebě sestavení apriorního univerzálního modelu všech možných činností studenta a všech jim vhodně odpovídajících činností učitele zprostředkovaných počítačem v jejich vzájemné návaznosti.*“<sup>107</sup>

Také se pozastavují nad tím, že programy jsou tvořeny bez ohledu na moderní trendy v metodologii jazykového vyučování, protože programy jsou zaměřeny především na gramatiku a slovní zásobu. I tento problém některé současné programy řeší a nabízejí variabilnější využití.

V devadesátých letech se kromě počítačů hlásí o slovo ve výuce i videotechnika. Hlavičková<sup>108</sup> považuje tento způsob přenosu a šíření informací za stejně revoluční jako vynález knihtisku. Oceňuje, že tento nástroj nabízí spojení obrazu a zvuku a tím vnáší do výuky reálné situace, pohyb a akci. Pomocí videa může učitel přinést do prostředí třídy autentické cizojazyčné situace a prostředí. Tím se žákovi mohou přiblížit kultura a realie země studovaného jazyka. Dnes jsou často videokazety nahrazeny nosiči DVD, ale užití a přínos materiálů je stejný. Pomáhají žákům rozvíjet komunikativní schopnosti, motivují je k dalšímu studiu. Zejména rozvoj poslechu je použitím výukových DVD velmi podpořen

---

<sup>107</sup> MAZÁK, E., DOBROVSKÁ, D., Jazykové vyučování s podporou počítače, *Cizí jazyky ve škole*, 1989/90, roč. 33, č. 5, s. 212

<sup>108</sup> Srov. HLAVIČKOVÁ, V., Videotechnika ve výuce cizího jazyka, *Cizí jazyky ve škole*, 1989/90, roč. 33, č. 5, s. 217-220

a při současném využití pracovních listů je možné doplňovat výuku efektivně a za použití zajímavě ztvárněných témat.

O nutnosti promyšleného metodického postupu při práci s videem se zamýšlí i Spáčilová.<sup>109</sup> Pouhé promítnutí videa bez následného využití je podle ní neefektivní. Proto je nutné, aby si učitel vždy nejprve ujasnil cíl, který sleduje zařazením sledování videa do hodiny, a pak si pečlivě připravil samotnou práci. Autorka doporučuje rozdělit aktivity do tří fází: přípravná (motivační) fáze, prezentace videa a využití nových znalostí.

Kromě techniky zaměřené na předání zvukového a obrazového materiálu se v posledních letech objevuje nový fenomén – interaktivní tabule (dále IAT). Jedná se o zařízení, které nahrazuje tradiční tabule i později používané bílé tabule a zároveň nabízí funkce počítače. Interaktivní tabule umožňuje pomocí projektoru zobrazit data z monitoru tak, že jsou viditelná pro všechny ve třídě a je s nimi možno aktivně pracovat. Zobrazené texty nebo obrázky se ovládají podobně jako na monitoru počítače, jen místo klasické myši se používá speciální pero. Některé tabule se ovládají pouhým dotykem ruky bez užití pera. Výhodou tabule a s ní spojených programů je mimo jiné to, že jednou vytvořené texty nebo obrázky lze ukládat do složky v počítači a kdykoliv je použít znovu. IAT program nabízí různé obrázky a animace, texty se mohou upravovat; barevně i různými typy písma. Plochu tabule je možné částečně nebo zcela zakrývat nebo v případě potřeby „zamrazit“, aby bylo možné na počítači pracovat s jinou plochou, než je právě zobrazena žákům. V jazykové výuce je pak možné využívat hotové programy tzv. Itool, které bývají nabízeny jako součást balíčku pomůcek ucelených řad učebnic. Výhodou takového programu je návaznost na strategii učebnice i slovní zásobu. Další možnosti využití nabízí bohatá nabídka online podpůrných materiálů k jednotlivým řadám učebnic a dále nespočetné množství webových stránek, které nabízejí vhodné aktivity do hodin cizího jazyka. Při seznamování s reáliemi zemí vyučovaného jazyka lze využít fotografie, prezentace nebo přímo satelitní záběry či mapy. Žáci si tak mohou připravit virtuální prohlídku vzdálených míst, případně si prohlédnout znovu místa, která navštívili v rámci školního zájezdu do zahraničí. IAT funguje i jako plocha, na kterou je možné promítat fotografie nebo filmy pořízené v souvislosti s výukou.

Používání techniky je v dnešní škole nejen žádoucí, ale prakticky nezbytné. Její důležitou roli potvrzuje i Bláhová<sup>110</sup>: „*Mnozí odborníci se domnívají a některé výzkumy dokládají, že ICT mohou za určitých podmínek (důkladné naplánování reformy, příprava učitelů a dalších*

<sup>109</sup> Srov. SPÁČILOVÁ, L., Video v cizojazyčném vyučování, *Cizí jazyky*, 1994/95, roč. 38, č. 3-4, s. 88-91

<sup>110</sup> BLÁHOVÁ, J., Inovativní a tradiční použití ICT ve výuce německého jazyka, *Pedagogická orientace*, 2010, roč. 20, č. 2, s. 77

*zaměstnanců školy, zajištění zdrojů pro implementaci ICT a jejich budoucí modernizaci) výrazně přispět k reformě školství a modernizaci výuky.“*

Dále<sup>111</sup> pak uvádí tři důvody, které OECD považuje za nezbytné pro zavedení ICT do škol. Ekonomické důvody spatřuje v potřebě počítačově gramotných absolventů škol, kteří své znalosti uplatní ve své budoucí profesi. Schopnost pracovat a využívat technologie má přínos i v oblasti sociální, kdy počítačová gramotnost pomáhá nejen v zaměstnání, ale i v běžných životních situacích ve společnosti. Z pedagogického hlediska se očekává, že využití technologií podpoří modernizaci a efektivitu výuky.

Jedním z přínosných způsobů, jak využívat moderní technologie, je evropský program pro podporu mezinárodní spolupráce eTwinning.

Tuto formu spolupráce představuje Pýchová<sup>112</sup> jako aktivitu Evropské komise v rámci programu eLearning, do které se mohou zapojit všechny mateřské, základní i střední školy zúčastněných zemí. Zapojené školy využívají informační a komunikační technologie, nejčastěji internet, a zdarma využívají nabízené nástroje jako email nebo diskusní fórum. Nespornou výhodou programu je jeho otevřenost zájemcům. Účast není podmíněna žádostí o grant ani není potřeba dodržovat nějaké zadané termíny či rozsah aktivity. Zaregistrované školy se jednoduše domluví na společném tématu a jeho realizaci. Program eTwinning tak nabízí dostupnou alternativu k programu Comenius, o který je velký zájem a do kterého se právě proto řada škol nemůže zapojit. Projekty v programu eTwinning jsou zaměřeny na aktivitu žáků i učitelů a podporují větší zodpovědnost za práci: „...*studenti přistupují ke své práci daleko zodpovědněji a těší je, že jejich činnost má význam i pro někoho dalšího. V neposlední řadě vstupují do hry i multikulturní aspekty, kdy jsou žáci a studenti konfrontováni s názory svých zahraničních vrstevníků....*“<sup>113</sup>

Mezi časté výstupy spolupráce patří např. online časopisy, chaty nebo videokonference. Jedním z rysů práce na projektech eTwinning je spolupráce žáků a učitelů, a to je další přínos pro obě strany.

Pohnutek k zapojení je více, zde uvádím výčet možných důvodů tak, jak jsou prezentovány na webových stránkách českého portálu:

---

<sup>111</sup> Srov. BLÁHOVÁ, J., *Inovativní a tradiční použití ICT ve výuce německého jazyka, Pedagogická orientace*, 2010, roč. 20, č. 2, s. 77-92

<sup>112</sup> Srov. PÝCHOVÁ, S., *Jak může eTwinning posloužit při výuce cizích jazyků na základních a středních školách*, příloha časopisu *Cizí jazyky*, 2006/07, roč. 50

<sup>113</sup> PÝCHOVÁ, S., *tamtéž*

- *motivovat studenty tím, že budou dělat něco netradičního, nového a zajímavého,*
- *využít informační a komunikační technologie, které zkracují vzdálenosti a umožnit tak studentům a učitelům navštívit a prozkoumat i jinak vzdálené a obtížně dostupné kouty Evropy,*
- *poznat vzdělávací systémy v jiných evropských zemích,*
- *seznámit se a vyměnit si nápady s jinými učiteli a obohatit tak své zkušenosti,*
- *dozvědět se něco o jiných kulturách a seznámit ostatní s naším prostředím, abychom tak zvýšili povědomí o kulturní různorodosti,*
- *představit nový způsob výuky na naší škole rodičům, místní komunitě, institucím školské správy a mnohým jiným,*
- *rozvinout spolupráci v rámci své školy, zavést mezipředmětové vyučování a tak si rozšířit vlastní znalosti určitého předmětu nebo oboru,*
- *zlepšit si znalosti cizího jazyka,*
- *zdokonalit své vlastní metody učení díky poznatkům a zkušenostem z partnerských škol.*<sup>114</sup>

Způsob využití technologií je tedy především na uživateli; on rozhodne, zda práce s nimi přinese další rozvoj nebo se bude jednat pouze o zábavné strávení času.

---

<sup>114</sup> Srov. eTwinning, [online], [cit. 2014-06-03], dostupné z: <http://www.etwinning.cz/co-je-etwinning/>

## **4 Příprava učitelů cizích jazyků v kontextu „nové doby“**

Se změnou pojetí a nároků na vzdělávání žáků jdou ruku v ruce změny požadavků na přípravu jejich učitelů. Hlavním trendem je důraz na celoživotní vzdělávání. S vytvořením a účastí v systému dalšího vzdělávání je spojena mnoholetá diskuse a snaha vytvořit profesní standardy učitele. Dlouholeté plánování zavedení Kariérního řádu a jeho stálé odkládání je způsobeno nedostatkem finančních prostředků, které by byly potřeba na peněžní ocenění jednotlivých atestací tak, jak je tomu v některých jiných profesích.

V posledních několika letech je také velmi diskutované téma, pro jakou budoucnost vlastně naše žáky učitelé připravují. Zvažujeme, jakými dovednostmi a kompetencemi je potřeba je vybavit, aby obstáli ve své budoucí profesi i v soukromém životě. Připravujeme žáky pro budoucnost, kterou neznáme a nemůžeme si ji přesně představit. Učitelé, kteří mají tuto přípravu za úkol, sami musí projít odpovídající průpravou. Studijní programy vysokých škol by tak měly být vytvořeny s ohledem na předpokládané požadavky. Potřeba kvalitních vyučujících již od samého počátku jazykového vzdělávání se pomalu odráží v nabídce studijní kombinace učitele pro 1. stupeň a cizí jazyk. Očekává se, že absolventi budou nejen odborně vybaveni, ale budou schopni užívat při své práci moderní technologie, budou se orientovat v široké nabídce učebních materiálů a budou schopni si z nich vybírat a kriticky je posuzovat. Veškeré změny je nutno legislativně zastřešit.

### **4.1 Legislativní normy**

Pro práci učitele jsou důležité zákony, vyhlášky a opatření, které se vztahují k jeho profesi. Spolehlivým zdrojem je Věstník MŠMT.<sup>115</sup> Seznamuje učitele se změnami v oboru. V oblasti cizích jazyků např. předkládá pravidelně seznamy vzdělávacích zařízení akreditovaných MŠMT ČR pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, seznam standardizovaných jazykových zkoušek a také seznamy učebnic, schválených a opatřených doložkou ministerstva.

Všechny změny jsou tedy ovlivněny legislativně, přicházejí od nadřízených orgánů do škol a zde jsou přiváděny do praxe.

V příloze č. 1 uvádím některé předpisy, které v posledních dvaceti letech byly pro učitele cizích jazyků důležité.

---

<sup>115</sup> Pokud není uvedeno jinak, je zdrojem Věstník MŠMT příslušného roku

Z uvedených předpisů je patrné, že se postupně podmínky pro zájemce o výuku cizích jazyků bez řádné kvalifikace zpříšňovaly. Přesto se konečné rozhodnutí, aby výuku zabezpečovali výhradně plně kvalifikovaní učitelé, stále odkládá z důvodu jejich nedostatku. Netýká se to pouze učitelů cizích jazyků, ale např. i učitelů, kteří pracují s informačními technologiemi.

V uvedeném období je také patrná snaha nabízet nekvalifikovaným vyučujícím systém dalšího vzdělávání formou různých metodických seminářů a celých programů, zaměřených na jazykovou přípravu i na zvýšení povědomosti o vhodných postupech a metodách práce. Osobně jsem se účastnila řady z nich a hodnotím jejich náplň velmi kladně. Je však škoda, že takto kvalitně budované programy nezískaly oprávnění k prezentaci na úrovni vysokoškolského oboru. Věřím, že by se našlo mnoho zájemců z řad nekvalifikovaných učitelů cizích jazyků, kteří by těmito programy rádi prošli.

Některé předpisy odkazují na spolupráci na mezinárodní úrovni. Jedná se o lektorování zahraničních učitelů či nabídky studijních pobytů.

Celkově vidím snahy ve sledovaném období pozitivně. Pro mnohé zájemce z řad učitelů byla nabídka dostačující. Velkým nedostatkem je podle mého názoru i zkušeností dlouholetá **absence nabídky kombinovaného studia v oblasti výuky cizích jazyků pro učitele bez vysokoškolského vzdělání.**

## **4.2. Nabízené formy vzdělávání**

Krátce po listopadu 1989, kdy byla vyhláškou MŠMT ČR<sup>116</sup> zrušena povinná výuka ruštiny na našich školách všech stupňů, došlo k výraznému omezení vyučování tohoto jazyka. Žáci si po dohodě s rodiči začali volit cizí jazyk podle svého zájmu. Zvýšil se zájem o výuku dalších světových jazyků, nejčastěji o výuku angličtiny, němčiny, francouzštiny a španělštiny. Tato situace se projevila v nadbytku učitelů ruštiny na jedné straně a nedostatku učitelů ostatních světových jazyků na straně druhé. Vzniklou disproporcí bylo nutné řešit, aby se co nejdříve do škol dostali kvalifikovaní učitelé v požadovaném množství. Následující dvě podkapitoly se budou věnovat možným cestám, které učitele vedly a stále vedou k zamýšlenému cíli.

### **4.2.1 Přímá cesta**

Jako přímou cestu považuji zvolení si odpovídajícího studijního oboru zaměřeného na učitelství konkrétního jazyka, jeho absolvování a následný nástup do praxe.

---

<sup>116</sup> Vyhláška MŠMT ze dne 23. 1. 1990



Krátce po listopadu 1989 se změnila a rozšířila nabídka jazykových studijních oborů. Stačí porovnat konkrétní nabídku oboru angličtina pro školní rok 1990/91 s rokem 1991/92. Tento obor vybírám záměrně, protože angličtina byla od zrušení povinné výuky ruštiny nejžádanějším cizím jazykem a potřeba vyučujících s touto aprobací byla a stále je velmi vysoká.

V příloze č. 2 uvádím kombinace studijních oborů ve školním roce 1990/91 a 1991/92.

Z uvedeného přehledu oborů ve dvou po sobě jdoucích školních letech je patrný nárůst možných kombinací. Zatímco ve školním roce 1990/91 bylo možné studovat angličtinu v 19 různých variantách, o rok později již těchto variant bylo 56. Tady by samozřejmě bylo dobré mít možnost také porovnat počet studijních míst, která byla ke každému oboru nabízena, ale tyto údaje nemám k dispozici.

Nabídka nových studijních možností se výrazně rozšířila. Bylo možné očekávat, že do budoucna bude dostatečné množství mladých absolventů a postupně se obsadí učitelské posty dosud zajištěné nekvalifikovanými či neaprobovanými učiteli. Realita ale je jiná. Dosud se řeší nedostatek učitelů, především na základních školách, a jejich vzdělání. Důvodů je několik. Mladí absolventi s jazykovými znalostmi snadno získávají zajímavá a dobře placená místa ve firmách a vůbec nenastupují do školských zařízení. Pokud ano, vyhledávají spíše učitelská místa na vyšších stupních škol, případně na výběrových školách.

#### 4.2.2 Nepřímá cesta

Na rozdíl od výše představeného přímého získání odbornosti mnoho učitelů absolvovalo různé cesty k získání plné kvalifikace.

Krátce po zrušení ruštiny jako povinného jazyka se ocitlo velké množství učitelů ruštiny bez uplatnění. Naopak se zvýšila poptávka po učitelích jiných cizích jazyků. Šimeček<sup>117</sup> tuto situaci rozebírá ve svém úvodníku a zamýšlí se, jak ji nejlépe řešit. Za nejakutnější považuje situaci učitelů ruštiny, kteří mají oprávnění právě jen pro tento obor. Zdůrazňuje, že tito pedagogičtí pracovníci mají kvalifikaci v oboru pedagogiky a obecné lingvodidaktiky a mohou tedy aprobaci pro další cizí jazyk získat studiem na jedné z pedagogických nebo filozofických fakult. Tento postup nepovažuje za rekvalifikaci. Vyzývá vysoké školy k rozšíření nabídky především **externí<sup>118</sup> formy studia**, aby se tito učitelé mohli přihlásit, a zároveň upozorňuje zájemce z řad učitelů, aby dobře zvážili své jazykové schopnosti

---

<sup>117</sup> Srov. ŠIMEČEK, V., K rozšíření kvalifikace učitelů ruského jazyka, *Cizí jazyky*, 1990/91, roč. 34, č. 4, s. 145-146

<sup>118</sup> Označení pro dálkové studium, dnes kombinovaná forma studia

a případně si je doplnili v některé **jazykové škole**. Varuje učitele ruského jazyka, aby nečekali a nehledali pomoc jinde než sami u sebe. Přechodný nedostatek učitelů cizích jazyků by tak podle něj měl být brzy zmírněn.

Postupně byly činěny další kroky k vylepšení jazykového vzdělávání učitelů. Cink<sup>119</sup> kladně hodnotí vznik profesních sdružení učitelů anglického, německého a francouzského jazyka a také dobrovolné spolupracovníky, kteří se angažují v oblasti nabídek zahraničních partnerů. Stále totiž nebyly k dispozici vhodné mechanismy k zajištění nabízených **zahraničních pobytů a kurzů**.

Na nutnost připravit učitele cizích jazyků nejen v oblasti lingvistické a literární, ale zaměřit se i na pedagogicko-didaktickou teorii a praxi upozorňuje Hendrich.<sup>120</sup> Jeho názor na výkon rodilých mluvčích bez pedagogického vzdělání jsem zmiňovala již v kapitole 3. Vyslovuje jednoznačný požadavek na soustavné **celoživotní povinné vzdělání učitelů**. Zároveň žádá zřízení střediska lingvodidaktické teorie a praxe: „...posláním by bylo odpovědně řešit na vědecké bázi současné i perspektivní úkoly cizojazyčného vzdělávání a výchovy všech stupňů a druhů od učebních plánů a osnov přes učebnice a studijní materiály a pomůcky všeho druhu až po koncepce přípravy učitelů, jak je tomu ve všech vyspělých zemích.“<sup>121</sup>

V současné době je k dispozici učitelům další vzdělávání např. pod hlavičkou NIDV<sup>122</sup>, ale DVPP<sup>123</sup> je zabezpečeno i jinými subjekty akreditovanými MŠMT.

Praktické nabídky pro učitele v praxi se soustředily především na absolventy vysokoškolského studia, kteří sice neměli pedagogické vzdělání, ale měli znalost některého neslovanského cizího jazyka. O jednom z nich informoval Jelínek.<sup>124</sup> Projekt „Úvod do obecné didaktiky cizích jazyků“ nabízela Pedf UK v Praze a byl schválen MŠMT.

Učitelům z praxe byly nabízeny **letní jazykové kurzy**.<sup>125</sup> Na jejich organizaci se podílelo mnoho institucí, např. Ústav rozvoje školství a postgraduálních studií při Pedf UK, MŠMT nebo Pedagogický ústav hl. m. Prahy a byly pořádány v České republice.

**Zahraniční pobyty**<sup>126</sup> pro učitele byly postupně také nabízeny. Prohloubit si nejen kvalifikaci, ale poznávat běžný život např. v Německu, a tak získat mnoho praktických

<sup>119</sup> Srov. CINK, P., Jazykové vzdělávání na prahu devadesátých let, *Cizí jazyky*, 1991/92, roč. 35, č. 1, s. 2-4

<sup>120</sup> Srov. HENDRICH, J., Učitel cizího jazyka, *Cizí jazyky*, 1991/92, roč. 35, č. 4, s. 4-13

<sup>121</sup> HENDRICH, J., Učitel cizího jazyka, *Cizí jazyky*, 1991/92, roč. 35, č. 4, s. 13

<sup>122</sup> Národní institut dalšího vzdělávání

<sup>123</sup> Další vzdělávání pedagogických pracovníků

<sup>124</sup> Srov. JELÍNEK, S., Kurs didaktiky cizích jazyků na pedagogické fakultě UK, *Cizí jazyky*, 1991/92, roč. 35, č. 1, s. 30-31

<sup>125</sup> Srov. Přehled letních jazykových kursů 1992 pořádaných v České republice, *Cizí jazyky*, 1991/92, roč. 35, č. 6, s. 228

zkušeností, mohli učitelé díky programu, který připravila spolková země Baden-Württemberg ve spolupráci s MŠMT. Učitelé se zúčastnili přednášek, praktických seminářů a měli možnost navštívit hodiny na různých typech a stupních škol. Při podobných akcích lze navázat nové kontakty a ty pak využít ve výuce.

Podobné výjezdy jsou nabízeny i pro učitele jiných cizích jazyků, nejčastěji pro angličtináře. I zde se zapojují různé instituce, např. Britská rada.

Ne každý vyučující se může zúčastnit vzdělávacího výjezdu. Pro takové učitele jsou vhodné kratší akce, např. **konference**. Touto formou se mohou setkávat nejen se svými kolegy a probrat zajímavá témata, ale především si vyslechnout příspěvky odborníků a zabývat se jimi. Sheeringová<sup>127</sup> uvádí hned deset důvodů, proč se takových setkání zúčastnit. Účastník konference:

- 1) může udržet krok s vývojem v dané oblasti
- 2) může dále předat nově nabyté informace svým kolegům
- 3) může v rámci konference prezentovat a prodiskutovat své vlastní zkušenosti
- 4) se může sám připravit na případné oficiální vystoupení
- 5) získá potvrzení o účasti do svého portfolia a pro svého zaměstnavatele
- 6) může navázat zajímavé kontakty
- 7) může získat novou motivaci, předchází syndromu vyhoření, prohloubí zájem o svou práci
- 8) si může dopřát pocit odpočinku
- 9) může zvýšit prestiž své školy
- 10) si může potvrdit pocit důležitosti zájmu o vývoj v oboru

Naopak dlouhodobý studijní program nabízející nové možnosti již vystudovaným učitelům 1. stupně představuje Ježková.<sup>128</sup> Jedná se o **rozšiřující studium**, které má připravit učitele 1. stupně pro vyučování cizích jazyků.

Potřebu vytvořit nějaký systematický program<sup>129</sup> dalšího vzdělávání učitelů cizích jazyků si uvědomila asociace AMATE<sup>130</sup>. Metodici připravili rámcový plán, který vychází z Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České

---

<sup>126</sup> Srov. BEDNÁŘOVÁ, D., Studijní pobyt učitelů němčiny, *Cizí jazyky*, 1994/95, roč. 38, č. 1-2, s. 63

<sup>127</sup> Srov. SHEERINGOVÁ, S., Deset důvodů k účasti na konferencích, *Cizí jazyky*, 1997/98, roč. 41, č. 3-4, s. 56

<sup>128</sup> Srov. JEŽKOVÁ, V., 16. seminář k teoretickým základům didaktiky cizích jazyků, *Cizí jazyky*, 2002/03, roč. 46, č. 5, s. 173

<sup>129</sup> Srov. DELIŠOVÁ, J., Rámcový plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro cizí jazyky, *Cizí jazyky*, 2003/04, roč. 47, č. 5, s. 178

<sup>130</sup> Asociace metodiků; Association of Teacher Educators

republiky, který vláda vzala 17. dubna 2002 na vědomí a uložila MŠMT jej zabezpečit. AMATE navrhuje systém kurzů **Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků** (dále DVPP) pro cizí jazyky. Plán koresponduje s požadavkem MŠMT na tvorbu profesního růstu (Kariérní systém) a nabízí tyto typy kurzů:

- kurzy jazykové pro všechny učitele ZŠ a SŠ včetně učitelů jiných předmětů než cizích jazyků
- jazykové a metodické kurzy pro učitele bez příslušné způsobilosti pro výuku jazyků
- jazykové a metodické kurzy pro učitele s příslušnou způsobilostí pro výuku cizích jazyků
- specializované kurzy pro zkušené učitele s příslušnou způsobilostí pro výuku cizích jazyků

V červnu 2003 vyhlásilo MŠMT **národní projekt JAME** (jazykově metodický kurz) a v září toho roku se program rozběhl. V říjnu 2004 projekt skončil. Byl zaměřen na pomoc kvalifikovaným učitelům bez příslušné způsobilosti k výuce cizích jazyků. Zapojilo se do něj na 4 500 učitelů z celé republiky, mimo učitele 1. stupně základních škol (pravidla grantu to neumožnila). Akce byla zpočátku garantována pedagogickými centry, ta však byla v průběhu roku 2004 zrušena a nahrazena Národním institutem pro další vzdělávání (dále NIDV).

Na tento projekt navázaly další dvě akce - **Brána jazyků a MEJA** (metodika jazyků). První projekt byl zaměřen na "Rozvoj specifických kompetencí pedagogických a odborných pracovníků ve školství za účelem zkvalitňování vzdělávání v ZŠ" a probíhal v letech 2005-2007. V jeho průběhu se proškolilo na 5 000 učitelů.

Další program byl určen především učitelům 1. stupně ZŠ bez odborné kvalifikace pro výuku cizích jazyků. Zde se proškolilo v letech 2006-2008 na 2 000 učitelů. Akce tak reagovala na posun zahájení výuky cizího jazyka již do 3. ročníku od 1. září 2006.

Oba programy garantoval opět NIDV.<sup>131</sup>

Dalším přínosným projektem byl **vzdělávací program JARO** (jazykový rozvoj) a **JARO II**. První začal na jaře roku 2005 a byl ukončen v roce 2006 na podzim. Cílem projektu bylo rozšíření a zkvalitnění metodických a jazykových kompetencí učitelů. Účastníci měli možnost se seznámit s moderními trendy v cizojazyčné výuce.<sup>132</sup>

---

<sup>131</sup> Srov. FRÝBOVÁ, I., Němčina – odkud kam? [online],[cit. 2014-06-05], dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/JVA/7505/NEMCINA---ODKUD-KAM.html/>

<sup>132</sup> Srov. Školství hlavního města Prahy, [online],[cit. 2014-06-05], dostupné z: <http://skoly.praha-mesto.cz/%285rdida45nmxn5yzjmsl5k55%29/default.aspx?id=70893&ido=7640&sh=460661592>

Následný program JARO II<sup>133</sup> byl zahájen na podzim roku 2010 a ukončen na jaře roku 2013. Jednalo se o jazykové kurzy angličtiny, němčiny a francouzštiny a o metodické kurzy pro kvalifikované i nekvalifikované učitele jazyků. V rámci kurzů se učitelé věnovali didaktice jazyka s ohledem na věková specifika žáků a studentů. Dále jim bylo nabídnuto i rozšiřující studium angličtiny vedoucí k získání odborné kvalifikace pro výuku anglického jazyka. Výuku vedla a odborně garantovala katedra jazykové přípravy Jaspex Masarykova ústavu vyšších studií ČVUT v Praze. Tato katedra se také zabývá dalším vzděláváním učitelů. Nabízí také možnost rozšiřujícího studia pro učitele cizích jazyků.

Další formou vzdělávání učitelů byl dvouletý **cyklus seminářů**, který v souladu s Rámcovým plánem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků připravil Oxford University Press (OUP) pod názvem „Oxford Primary Teachers Academy“<sup>134</sup> a byl určen pro výuku počáteční angličtiny na základních školách. První seminář se uskutečnil v říjnu 2004 v Praze. Obsahem setkání byly příklady aktivit, které jsou vhodné pro ranou výuku angličtiny a rady učitelům v oblasti organizace vyučovacích hodin. Účastníci byli rovněž seznámeni s tematicky zaměřenou odbornou literaturou.

V této podkapitole jsem představila některé ze stěžejních programů, které byly v uplynulých letech nabízeny učitelům cizích jazyků. Zvýraznila jsem tučným písmem různé způsoby vzdělávání, které učitelé mohli a stále mohou využívat ke svému dalšímu vzdělávání. Tyto programy jsou obecně nabízeny za účelem rozšíření kompetencí učitelů, nejsou však míněny jako doplnění chybějícího vysokoškolského studia.

Pro učitele, kteří stále vyučují bez příslušného vysokoškolského vzdělání, je tedy třeba hledat cesty, jak jej dosáhnout. Řádné denní studium většinou nepřichází v úvahu, protože se jedná o pracující. Přichází tedy v úvahu kombinovaná forma studia, která má v oblasti výuky cizích jazyků poměrně omezenou nabídku.

V současné době je možné **kombinovanou** formou studovat tyto obory:

Bakalářský program, jednooborové studium

- **Lektorství anglického jazyka** - Na tento obor navazuje:
- **Učitelství anglického jazyka pro základní a jazykové školy**<sup>135</sup>
- **Lektorství německého jazyka** - Na tento obor navazuje:

<sup>133</sup> Srov. Masarykův ústav vyšších studií, [online],[cit. 2014-06-05], dostupné z:

<http://www.muvs.cvut.cz/zajemci-o-studium/jazykove-vzdelavani/firemni-kurzy-a-jazykovy-audit/>

<sup>134</sup> Srov. HURTOVÁ, D., Cyklus seminářů pro učitele vyučující počáteční angličtinu na ZŠ, *Cizí jazyky*, 2005/06, roč. 49, č. 3, s. 114

<sup>135</sup> Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity,[online],[cit. 2014-06-06], dostupné z:

<http://www.ped.muni.cz/katedry-a-instituty/anglictina/o-katedre/>

- **Učitelství německého jazyka a literatury pro základní a jazykové školy** (dvouleté následné magisterské jednooborové studium)
- **Učitelství německého jazyka a literatury pro základní školy**<sup>136</sup>
- **Lektorství ruského jazyka**
- **Pedagogické asistentství anglického jazyka a literatury**
- **Pedagogické asistentství německého jazyka a literatury**
- **Pedagogické asistentství ruského jazyka a literatury**<sup>137</sup>

Dvouleté jednooborové

- **Učitelství francouzského jazyka pro ZŠ**<sup>138</sup>

Bakalářský program

- **Němčina pro školskou praxi**
- **Angličtina pro školskou praxi**<sup>139</sup>

Navazující magisterské studium

- **Angličtina**
- **Němčina**<sup>140</sup>

Bakalářský program

- **Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání**

Magisterské studium

- **Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základních škol**

Navazující magisterské studium

- **Německá filologie**
- **Deutsche Philologie**<sup>141</sup>

---

<sup>136</sup> Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, [online], [cit. 2014-06-06], dostupné z:

<http://www.ped.muni.cz/katedry-a-instituty/nemecky-jazyk-literatura/studium/typy-studia/>

<sup>137</sup> Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, [online], [cit. 2014-06-06], dostupné z:

<http://www.ped.muni.cz/studium/bc-a-mgr-studium/studijni-katalog/kombinovane-studium-bakalarske-programy/>

<sup>138</sup> Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, [online], [cit. 2014-06-06], dostupné z:

<http://katedry.ped.muni.cz/francouzstina/studium/formy-studia/>

<sup>139</sup> Slezská univerzita v Opavě, [online], [cit. 2014-06-06], dostupné z: <http://www.slu.cz/fpf/cz/studijni-oddeleni/prijimaci-rizeni/2014-2015/jvs-programy-a-obory-tab/bc>

<sup>140</sup> Slezská univerzita v Opavě, [online], [cit. 2014-06-06], dostupné z: <http://www.slu.cz/fpf/cz/studijni-oddeleni/prijimaci-rizeni/2014-2015/jvs-programy-a-obory-tab/nav>

<sup>141</sup> Univerzita Palackého v Olomouci, [online], [cit. 2014-06-06], dostupné z:

<http://www.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/studijni-obory/>

Kromě státních vysokých škol lze studovat i na soukromých, ovšem s poplatky, které pro běžného učitele mohou být nepřijatelné. Proto se těmito možnostmi ve své práci nezabývám.

Zvláště překvapivé je, že Praha jako hlavní město nenabízí na státních vysokých školách žádné kombinované studium cizích jazyků.

### **4.3 Zkušenosti učitelů se zavedenými formami přípravy**

V následujících rozhovorech jednotliví dotazovaní učitelé hovoří o svém setkávání s cizím jazykem, o své cestě k učitelství cizích jazyků, o svých problémech na cestě k získání plné kvalifikace a posléze o svých zkušenostech v oblasti výuky cizích jazyků.

Z pochopitelných důvodů jsem záměrně oslovila ty kolegy a kolegyně, kteří nevystudovali učitelství cizích jazyků standardní cestou, a proto hledali náhradní cesty k doplnění své kvalifikace.

#### **4.3.1 Rozhovor 1**

*Dobrý den. Můžete mi vyprávět, kdy jste se seznámila s angličtinou, jak jste ji začala učit a jak jste pracovala na rekvalifikaci? Můžete mi také sdělit své zkušenosti s učebními materiály a učebnicemi obecně?*

Moje původní aprobace byla český jazyk – ruský jazyk. Vystudovala jsem Pedagogickou fakultu v Praze a studium jsem zakončila v roce 1957.

S angličtinou jsem se setkala na gymnáziu, učila jsem se ji tam celé 4 roky. V dalších letech jsem příležitostně četla anglické texty nebo sledovala filmy. Od roku 1970 – 1975 jsem se o angličtinu zajímala více. Seznámila jsem se s učebnicemi pro vyučování anglického jazyka na školách s rozšířeným vyučováním cizích jazyků. Byly to synovy učebnice. Od roku 1975 – 1979 se opakovalo moje seznámení se synovými učebnicemi angličtiny pro gymnázia. Pak jsem se zabývala angličtinou příležitostně, než došlo ke změně v roce 1989.

Když se přestala učit ruština, uvažovala jsem, jestli bych na výuku angličtiny v nižších ročnících stačila. Prázdniny 1990 jsem strávila v kurzech angličtiny pro mládež a dospělé, pak v kurzu pořádaném školským odborem v Kladně. Výuka byla intenzivní, probírala se výslovnost, základní pokyny, slovní zásoba i základy mluvnických pravidel. Přednášeli středoškolská profesori, překladatelé, rodilí mluvčí i metodici. Vycházeli nám vstříc.

Pro budoucí žáky jsme potřebovali učebnice. Počítalo se s tím, že se budou používat učebnice pro školy s rozšířeným vyučováním cizích jazyků. Kdo měl zájem angličtinu učit, podrobil se na závěr jakési zkoušce – čtení, výslovnost, slovní zásoba a jednoduchá mluvnická pravidla. Přihlásila jsem se pak na kurz angličtiny pořádaný bezplatně školským odborem. Byla výhoda, že byl vždy jedno odpoledne týdně. Byl to kurz dlouhodobý, učili jsme se podle učebnic pro jazykové školy pro dospělé. Probrali jsme tři díly. Kurz skončil v roce 1994. Způsob práce odpovídal požadavkům. V první vyučovací hodině byl výklad, čtení, slovní zásoba a gramatika. Ve druhé vyučovací hodině jsme kontrolovali, co jsme vypracovali doma nebo naopak. Při kontrole jsme si mohli opravit chyby. Někdo probíral učivo ústně, já jsem si všechna cvičení psala, takže jsem se k nim mohla kdykoli vrátit.

S dětmi jsme v roce 1990 začali pracovat podle učebnic pro školy s rozšířeným vyučováním cizích jazyků. Bylo jich málo. Učilo se podle 1. dílu z roku 1983. Pro děti byly přijatelné svým zpracováním, pokynům rozuměly. Další učebnice z roku 1991, autorem byl Karel Polák a Julie Kubíčková, byla složitější a obsažnější. Měla audioorální úvod a textovou část, celkem 25 lekcí. Vzadu k nim slovíčka a frazeologii. Slovíčka ale byla bez výslovnosti, což byl podle mě i jiných vyučujících hlavní nedostatek. Nebylo možné při velkém množství učiva chtít na žácích, aby si slovíčka vyhledávali, ani nebyly slovníky. Něco se zvládlo napsat na tabuli předem. Textu ke čtení bylo dost, mluvnických pravidel také. Klad byl ve větším množství cvičení na procvičování. I šestáci se podle ní mohli učit. Učebnic ale nebylo dost, jen dvě sady pro 2 ročníky. Vedení školy se snažilo učebnice zajistit.

Ještě v roce 1990 jsme dostali pro děti učebnice, říkali jsme jim „novinové“. Anglický text, slovíčka a mluvnice jednotlivých lekcí byly vytištěny na novinovém papíře ve velikosti tehdejších největších novin a daly se rozstříhat a poskládat v tenkou brožurku. Po prvním čísle docházely další, celkem asi 10 – 12 lekcí. Těchto textů bylo víc, ale ne dost pro všechny, dávaly se tedy oxeroxovat.

Také v roce 1990 přišly na školu první výtisky řady Project autora Toma Hutchinsona z Oxfordu. Později k nim pak v České republice vytiskli slovníčky. Učebnice Project zapůsobily na děti svými obrázky a pestrostí, ovšem nebylo tam nic česky. Obtížné to bylo jak pro učitele, než si zvykli všechno překládat, a také pro žáky. Museli jsme postupovat pomalu, hodně jsme využívali nahrávek. Naše děti byly zvyklé na jiný způsob učení, dost polopatický, teď si musely zapamatovat pokyny v angličtině, jinak nemohly cvičení vypracovat a zorientovat se v zadání. To už jsme měli učebnice různé, ale v menším počtu, takže jsme museli rozhodnout na předmětové komisi, které učebnice bude která třída užívat.



Postupně přicházely další učebnice Project a v dalších letech, když už jich bylo dost, jsme zjistili, že vzhledem k množství materiálu, se dá v 6. ročníku probrat za školní rok polovina této učebnice. Druhá polovina následně v 7. ročníku a tak dál. Tato učebnice někdy žáky nechala zavést v myšlenkách jinam. Učilo se třeba o číslovkách a v článku byla otázka o objevení Ameriky. Tato myšlenka je natolik zaujala, že nebyli schopni se k číslovkám vrátit.

Efektivita vyučování bylo také závislá na počtu dětí. Některé třídy byly dělené, některé ne. Menší děti jsou spíš ukázněné, bylo jich však až třicet. Také se v tomto věku, myslím 4. a 5. ročník, učí ochotně slovíčka, plní povinnosti. U starších dětí se toho dosahuje hůře.

Během doby se sjednotily plány, osnovy byly dány pevné, využívali jsme zkušeností a různých způsobů práce.

Asi v roce 1993 byla u nás na základní škole zřízena počítačová učebna a v ní asi 15 počítačů. Byl tam program i pro angličtinu. S tím jsem neměla dobré zkušenosti, hodina byla neefektivní, děti překládaly pouze jednotlivá slova...spíš je i hádaly. Lepší bylo využití pro matematiku.

O něco později jsme se domluvila s vedením školy a mohla jsem svou kmenovou třídu vybavit jako pracovnu angličtiny. Spočívalo to v množství tabulí, na přední stěně posuvná, otočná, magnetová, na stěně proti oknům a vzadu na každé stěně dvě velké magnetické tabule. Na tabule se daly připevňovat obrázky, mluvnické přehledy, slovíčka ke zkoušení i cvičení pro jednotlivé třídy. Děti přicházely a odhadovaly, co bude jejich úkolem. Daly se tam připravit i přehledy učiva barevně...zkrátka leccos. Učebnu jsme vybavili skříňkami, kde se mohly zamknout pomůcky jako přehrávač, diaprojektor a také sada slovníků. Ty byly očíslované. Každý žák měl určeno číslo slovníku, který si mohl na pokyn při vyučování půjčit. Obvykle pracovala se slovníkem celá skupina. Slovníky jsem kontrolovala hned po hodině.

Mezi okna jsme pověsili obrázky, vždy na určité téma, třeba vybavení bytu nebo procházka městem. Děti také mohly obrázek vystříhnout z časopisů. Někdy jsme tam dávali různé zprávy o anglicky mluvících zemích. Pracovna přispěla ke zpestření práce.

Po roce 1994 až do roku 2003 jsem s přestávkami učila jako pracující důchodce na několika školách v Kladně. Pořád byl zájem o výuku angličtiny a učitelů nebylo dost.

Poslední škola vyhovovala nejvíc mým představám. Měla dobré vedení, které bylo přístupem k práci pro kolektiv příkladem. Paní ředitelka i paní zástupkyně třeba samy držely pravidelně

dozory. Nekázeň „uhasily“ hned v zárodku, zlobivci šli na domluvu do ředitelny. Děti je respektovaly. Byli tam vůbec vyučující, kteří měli přirozenou autoritu.

Na této škole jsme poslední dva roky měla 4. a 5. ročníky – obojí po třiceti dětech. Třídy byly ukázněné, měly zájem. Učili jsme se podle učebnic autorky Mileny Kellyové. Pro 4. ročník to byla Angličtina po písmenkách, pro 5. ročník Angličtina po slovech. Pak vyšly i další, ale to už jsme tam neučila.

Vydavatelem bylo nakladatelství Angličtina Expres. Učebnice nebyly tak atraktivní jako Project. Byly velkého formátu, na bílém papíru, brožované, a pokud tam byly obrázky, byly nebarevné a jen obrysové. Měly obsah rozdělený na lekce, text k poslechu, ke čtení, výslovnost, mluvnická pravidla, cvičení, případně píseň či říkánka. Co bylo důležité, že doprovodný text a zadání úkolů bylo česky, děti tomu rozuměly hned a věděly, co mají dělat.

Vyplatilo se mi hned zavést slovníčky. Stránku jsme rozdělili na tři části: angličtina; výslovnost; český ekvivalent. Pak měli žáci sešit na mluvnická pravidla a školní sešit. Důležité bylo, že měli také i pracovní natištěný sešit. Do něho dopisovali a doplňovali. Každou hodinu dostali třeba jen doplnit několik slov na doma. Za dva roky si zvykli, že na hodinu angličtiny se musí připravit a nepřipadalo jim to divné. Tento způsob byl tady použit včas. Starší žáky na 2. stupni jsem to nedokázala naučit. Práce ve 4. a 5. ročníku byla dobrá a měla význam i pro budoucí rok. Odevzdali jen velkou učebnici, ale pracovní sešit si nechali, stejně tak i sešity s pravidly a slovníčky. V následujícím roce si mohli podle nich opakovat, protože vše měli také mnou opravené. Po probírání těchto dvou učebnic už měli určitý základ a Project pro ně nebyl tak obtížný a hlavně měli už většinou návyk soustavné přípravy na hodiny angličtiny. Děti takto připravené jsou pak i dobrými studenty na gymnáziu.

Některým dětem bylo nutné věnovat se více, měly i individuální přístup sledovaný vedením školy. Zamezilo se tak propadání.

### ***Máte zkušenosti i s jinými učebnicemi než Project a Angličtina Expres?***

Během let se mi dostaly do ruky i učebnice od jiných autorů, ať už půjčené nebo zakoupené. Byla tu možnost dávat z nich úkoly jako zpestření, ale Project nám dával sám o sobě dost zabrat.

Mám na mysli třeba Cambridge English od Michaela Swana. Zajímavá byla cvičebnice anglické gramatiky, autoři Sarah Peters a Tomáš Gráf. Má velký formát, na levé straně jsou

vytištěny věty české a na protější stránce vpravo tytéž věty anglicky. Žák si větu přeloží a zkontroluje.

Při zadávání referátů na různá témata jsem devátému ročníku mohla zapůjčit např. *The English Speaking Countries* od Karla Veselého, *Topics for English Conversation* od Tomáše Chudého, *First Steps in English Conversation* Tamary Volejníkové, *New Ways to Spoken English For Everyday Use* atd.

Ještě malou zmínku o učení angličtiny malých dětí. Zažila jsem předškolní angličtinu u svých vnoučat...je to hraní, říkánky, obrázky, vybarvování. Děti se naučí i něco zazpívat, ale je nezbytné, aby ten, kdo děti učí, měl naprosto správnou výslovnost nebo byl alespoň dobrý poslech. Jinak se dá víc pokazit než úspěšně naučit. Dítě se v tu dobu učí jen poslechem. V 1. a 2. ročníku je to obdobné. Děti neumí psát, jen kreslí, zpívají, hrají si s obrázky. Opět je nutný dobrý mluvčí! U malých dětí taky nešetříme pochvalou. V 1. a 2. ročníku jsem měla kroužek, ale byla jsem málo úspěšná. Používala jsem *Hrej si a naučíš se* a také *Come and play*.

#### ***Chtěla byste nějak shrnout své zkušenosti s výukou cizího jazyka?***

Kdybych hodnotila vyučování angličtiny na školách, kde jsem po roce 1989 byla, bylo by to do školního roku 2002 – 2003. Na začátku jsme měli potíže s nedostatkem učebnic a jejich různorodostí. Vyučující se v nich museli postupně zorientovat. Dali na zkušenosti jazykových praktiků, ale hlavně se museli sami hodně a hodně učit a připravovat. Pokud byl někdo ruštinář, mohl určité metody použít. Rozdíl mezi ruštinou a angličtinou je velký. Ruština má svou azbuku, ta se musí naučit číst a psát. Ale vlastní slovní zásoba je podobná, mluvnické také, dá se porovnat s českou. Angličtina má sice latinku, ale každé slovo se jinak píše a jinak čte, v tom je největší potíž. Výhoda byla, že do angličtiny se všichni hrnuli, zdálo se, že to půjde, ale ona vyžaduje víc. Pořád se musí přemýšlet, jak lépe ji učit. U malých dětí je základ účast na nápodobě a poslech dobrého mluvčího. V 1. až 3. ročníku je to obdobně, později, když začnou číst a psát, už se učí více.

Řekla bych, že učebnice pro 4. a 5. ročník od Mileny Kelly jsou vhodné, protože zahrnují vědomosti, které se mohou opřít o znalosti v češtině. Význam řeči vyučujícího je stále rozhodující.

V 6. ročníku, kde už není nic česky, si po určitém základu zvyknou.

K učebnici *Project* mám asi toto: 1. díl se dá probrat tak 1. polovina v 6. ročníku a 2. polovina v 7. ročníku. Podobně pak druhý díl, ten se zvládne do konce 9. ročníku. *Project 3* jsem nezažila.

Při učení se jazyku zastávám myšlenku, že nejprve mají žáci zvládat slovní zásobu. Mám tyto zásady při vyučování: mluvnická pravidla, cvičení na upevňování učiva a to ústně i písemně a také samostatný projev. Trvám na vedení slovníčku, klasicky angličtina, výslovnost, čeština. Je potřeba nacvičovat výslovnost, kontrolovat psaní naučených slov. Pak je nutná znalost mluvnických pravidel a jak je použít, aplikovat. Čím starší žák, tím více má používat v samostatném projevu a dialogu probranou slovní zásobu. Je potřeba postupovat v učení systematicky a učení zpestřovat různými metodami. I podle Project se dá pracovat systematicky, je pro výuku vhodný. I tady vyučující může podporovat návyk pravidelné domácí přípravy a může pracovat s dětmi tak, aby i v pozdější době mohly své znalosti doplňovat a uplatnit.

***Děkuji vám za rozhovor. Na shledanou.***

### **4.3.2 Rozhovor 2**

#### ***Kdy jste se poprvé setkala s výukou angličtiny?***

Já již na základní škole, patřím k těm šťastlivcům, kteří se tenkrát začali učit angličtinu od pátého ročníku. Chodila jsem na jazykovou školu, tzv. Hanusovku<sup>142</sup> na Praze 4, a tam jsme měli angličtinu poměrně intenzivní. Tehdy byla další jazykovka na Praze 3 v Lupáčově ulici, a pak na Praze 5, to bylo tak v Praze vše. Po základní škole jsem pokračovala na gymnáziu Přípotoční v nespportovní třídě. Tam jsme šli všichni se „škraloupem“, ale paní ředitelka řekla, že nevidí důvod, proč by si brala děti, které nemají dobrý průměr, a že si nás pohlídá. Takže nás tam bylo třicet, kteří měli v kádrovém posudku nějakou nežádoucí skvrnku. Při setkání po letech jsme zjistili, že z celé třídy jen 4 nešli na vysokou školu. Při pokračování na studium učitelství jsem najednou už problém neměla. Vybrala jsem obor ruština – hudební výchova pro 2. a 3. stupeň. Angličtinu jsem tam měla pouze dva semestry zakončené ročníkovou zkouškou.

#### ***Na jaké úrovni ta zkouška asi tak byla, dá se to určit?***

Nevím, asi tak na lepší gymnaziální úrovni. Čili na úrovni maturity. Ale tenkrát ta maturita nebyla úplně málo, člověk musel zvládnout dost písemně i ústně, a já mám pak další zpětnou vazbu na svoji jazykovou úroveň, protože po osmdesátém devátém jsem s angličtinou potřebovala pokračovat. Šla jsem do kurzu pro tzv. mírně pokročilé. Byla to angličtina pro

---

<sup>142</sup> ZŠ Ladislava Hanuse v Praze 4

učitele a nijak nás nerozřazovali, zapsali nás do jedné třídy a intenzivně se pracovalo. Já jsem pak odjela do zahraničí a tam jsem se dostala na úroveň šest v TOEFL<sup>143</sup>. Nejednalo se o Referenční rámec, ale v roce 1995 a 1996 byla zkouška TOEFL uznávaná Ministerstvem školství, takže jsem získala kvalifikaci, a to bylo dobré. Situace se ale opět během pár let změnila a já musela jít stejně studovat, ale víceméně jsem byla v té době na C1<sup>144</sup>. Dnes existuje zkouška IELTS<sup>145</sup>, která objektivně určí okamžitou znalost jazyka. Studenti ji skládají např. kvůli přijetí na vysoké školy. Je to mezinárodní zkouška, můžete ji dělat kdykoliv a během čtrnácti dnů dostanete výsledky. Užitečné.

### ***Když se vrátíme k vaší pedagogické praxi, kde jste pracovala po ukončení studia?***

Na základní škole. Nejprve jsem učila svoji aprobaci a pak hned od ledna devadesátého roku jsem začala intenzivně navštěvovat kurzy angličtiny a metodiky angličtiny, abych ji mohla vyučovat. Vše završilo studium na Západočeské univerzitě v letech 1998 – 2001. Tříleté studium. Zakončené závěrečnou prací a zkouškou. Podobné programy stále probíhají např. i na Pedagogické fakultě nebo JASPEX<sup>146</sup>.

Paralelně jsem dělala metodiku, víc, intenzivně, a pak jsem se sešla s Britskou radou a následně jsem s ukončením studia v roce 2001 byla přijata jako členka do AMATE. To bylo založeno 2001 na jaře a na podzim jsem byla přijata. Nejsem tedy zakládající člen, ale od roku vzniku členem jsem. Nyní jako metodička se neustále snažím, abych také stále někde učila. Je to zkušenost ze studií, kdy náš profesor metodiky takto vždy někde vedl hodiny. Jako zkoušející byl velmi náročný, ale děti ho milovaly. Sama jsem učila na základní škole na prvním i druhém stupni a zároveň jsem vždycky učila dospělé v jazykové škole. Učila jsem i tlumočnické kurzy. V té době jsem asi měla úroveň své angličtiny nejlepší.

### ***To už jste asi měla plnou kvalifikaci.***

Celkově mi trvalo vlastně od osmdesátého devátého jedenáct let, než jsem dostala ten finální „štempl“, že vše splňuji. Nelituji ani hodiny, a naopak musím říct, že to bylo vlastně hrozně dobře, brala a беру to jako velké nakopnutí; a naopak nikdy u mě neproběhlo žádné rozčarování, přestože mě ruština strašně bavila. Teď už z ní neumím vůbec nic, ale pochopitelně se domluví. V období po revoluci záleželo na škole a na rodičích, jaký jazyk se učil, někde se pokračovalo s ruštinou, někde se to změnilo z hodiny na hodinu. Já teď s povděkem sleduji snahy Ministerstva školství, které začalo podporovat plurilingvismus,

---

<sup>143</sup> Test of English as a Foreign Language

<sup>144</sup> 5. stupeň podle Společného evropského referenčního rámce

<sup>145</sup> International English Language Testing System

<sup>146</sup> Jazyková příprava expertů

a legislativa je pochopitelně strašně důležitá, ale stejně se domnívám, že se tady „hrabe prstíčkem“ po něčem, co tady mohlo krásně běžet, a mohli jsme mít dobrou startovní čáru...ale bohužel.

***Asi to byla přirozená reakce.***

No, mně na tom vadí jiná věc. Asi v roce 1996 nebo 1997 se vložila do zákona či vyhlášky větička, že pokud dítě na základní škole začne jiný jazyk než je angličtina, není mu garantováno, že s tímto jazykem bude moci pokračovat na škole střední. A to vlastně zahubilo ve většině regionů a ve většině škol výběr. Nepamatuji si přesně ten rok, ale tehdy začala být velká tendence prosadit všude angličtinu. A to si myslím, že bylo krátkozraké. A teď se velice pracně budou hledat němčinářky. Protože francouzština se asi nebude moc učit, italština nebo španělština...to záleží na lokalitě. Ale bude se možná vracet ruština, protože kvalifikované ruštinářky jsou tak v mém věku, což znamená, že do důchodu mají pořád ještě daleko. A máme kvalitní učebnice, jako je např. Raduga.

***Kam jste směřovala po tom roce 2001?***

V roce 2002 jsem šla na tzv. volnou nohu. Od té doby si řídím sama své portfolio pracovního zaměření. No vlastně je to trošku zavádějící, že jsem na volné noze, protože zhruba od roku 2003 pracuji na DPČ<sup>147</sup> na JASPEXu (Masarykův ústav vyšších studií, ČVUT Praha) a v průběhu doby mám u různých institucí různá DPČ. Ve spolupráci s JASPEXem jsme např. iniciovali navazující studium pro zájemce z řad účastníků vzdělávacího programu JARO<sup>148</sup>, kteří po jeho ukončení v roce 2007 neměli moc možností kde pokračovat. Přesvědčila jsem kolegy z JASPEXu, aby zažádali o akreditaci, a nabídli tak absolventům JARO programu rozšiřující studium. Čili na popud JARO programu se rozběhlo regulérní rozšiřující studium a tento program stále pokračuje. A já v něm pracuji jako metodik. Ve stejné době jsem spolupracovala s NIDV jako metodik a lektor v dalších programech, jako např. Brána jazyků, MEJA<sup>149</sup>, JAME... zajímalo by mě, jestli v souvislosti s kariérním řádem se budou tyto programy učitelům uznávat.

To mi připomíná, že jsem teď četla, že přeci není problém studovat při zaměstnání. No tak jsem tam napsala, že to je velký problém, a že takovou větu může napsat jen neučitel nebo někdo, kdo je aprobovaný a vůbec to nemusí řešit. Aktuálně.cz uvádí, že máme 13 000 neaprobovaných učitelů a z toho cca 7 000 by mělo ze škol odejít. Zajímalo by mne, kam až sahá pravomoc ředitele, a co může dělat, pokud má dobrého učitele středoškoláka, se kterým

---

<sup>147</sup> dohoda o pracovní činnosti

<sup>148</sup> Jazykový rozvoj

<sup>149</sup> Metodika a jazyk (určeno pro učitele na 1. stupni)

jsou všichni spokojeni! Já jsem kvůli tomu hodně rozčilená, protože to vidím jako tobogán, po kterém jedeme dolů a zase budeme řešit aprobovanost jako v nějakém roce 1995.

***Jaké aktivity máte v současnosti?***

Pořád jsem zaměstnaná na JASPEXu, tam učím stále, pak je tu projekt v Jihlavě (Vysočina Education - Jihlava) zaměřený na CLIL na středních školách a projekt v Turnově (Jazyková škola FAN) zaměřený na dospělé v rámci programu Grundtvig (Stories of European adults), kde spolupracují 4 státy. V těchto programech pracuji jako metodik. Další projekt připravila Jazyková škola J. S.AGENCY – ABSOLUTE. Jedná se o tvorbu výukového DVD pro strojírenství a stavebnictví. Zároveň dlouhodobě pokračuji ve spolupráci s nakladatelstvím Cambridge jako teacher trainer.

***Ještě by mě zajímaly vaše zkušenosti s učebnicemi a s výukovými materiály a názor na jejich kvalitu a využití.***

Díky internetu se dá najít spousta zajímavého materiálu a zapojují se i další „instituce“, např. časopis Bridge/Gate začal přidávat metodické listy s garancí AMATE. Obsahují i odkazy na poslechy. Zajímavý doplněk výuky, a je to takové...nečíší z toho to učení. Šikovné pro učitele i žáky.

***Taková instant lesson?***

Ano, něco takového.

A po roce 2004, kdy se důsledně pracuje se SERRJ, jsou učebnice velmi kvalitní. Takže školy mají široký výběr podle svého zaměření. Hodně jim napomáhá i skutečnost, že ministerstvo uděluje tzv. doložky, tj. soulad s RVP.

***Děkuji vám za rozhovor. Na shledanou.***

### **4.3.3 Rozhovor 3**

***Dobry den. Muzete mi vypravet, jak jste se stala ucitelkou anglictiny? Jaké jste studovala jazyky a kdy?***

Já jsem měla na střední škole výuku němčiny a ruštiny. Maturitu jsem skládala jako tehdy všichni z ruštiny. Po maturitě jsme se pustila do pětiletého dálkového studia obor učitelství 1. stupně. To bylo myslím v roce 1993. Studium proběhlo bez zkoušek z cizího jazyka.

Po mateřské dovolené jsem nastoupila jako učitelka na 1. stupni. Rok jsem učila a pak šla na druhou mateřskou. Po návratu jsem nastoupila na 2. stupeň a učila češtinu a dějepis.

V té době nám náš pan ředitel řekl, že by bylo dobré, aby si učitelé (a myslel to obecně, zkrátka všichni v pedagogickém sboru) dodělali jazyky a ptal se, kdo má zájem. Říkal: „Ta angličtina, uvědomujete si to.....to je příležitost.....“

A tak jsem začala v roce 2003 dělat dálkový kurz. Byla jsem v podstatě začátečník. Samozřejmě, nějaká slovíčka a obraty jsem znala, ale žádné systematické vzdělání v oblasti angličtiny jsem neabsolvovala. Dálkový kurz vedla paní Milena Kelly a byl určen pro učitele základních škol. Trval 4 měsíce a byl v rozsahu 12 hodin konzultací. Ty byly v Mělníku. Paní Kelly tam jezdila autem a já měla možnost jezdit s ní. Pak také bylo třeba věnovat se samostudiu v rozsahu 40 hodin. Kurz byl placený. Zakončen byl zkouškou. Na certifikátu je uvedeno, že zkouška ověřuje znalosti pro výuku ve 4., 5. a 6. ročníku základní školy, které se učí podle vzdělávacích programů Obecná škola, Základní škola a Národní škola. Absolventka může tedy vyučovat angličtinu ve 4., 5. a 6. postupném ročníku základní školy. A to byl začátek.

Pak nastal můj husarský kousek. Nastoupila jsem na třítydenní kurz v Bell School. Byl to prázdninový kurz zaměřený na jazyk a metodiku. Výhoda byla, že byl zdarma, myslím, že byl zprostředkován ministerstvem školství. Výuka byla v rozsahu 70 vyučovacích hodin metodiky a 50 vyučovacích hodin jazykového kurzu. Odcházela jsem s úrovní B1. Tento kurz dodnes hodnotím velice kladně. Hodně jsem se naučila a setkala se s takovými lidmi jako paní Perclová a paní Čadová.

V roce 2004 jsem opět chodila na kurz k paní Kelly. Trval asi půl roku a byl ve stejném rozsahu jako ten předchozí. Tentokrát byl ale zaměřen na žáky 2. stupně (konkrétně 7. – 9. ročník) a výuku žáků s SPU. Věnovali jsme se tam didaktickým hrám a třeba i lingvistickému srovnání češtiny a angličtiny.

V červenci 2004 jsem byla opět na kurzu Bell School. Trval 14 dní a opět byl pro učitele zadarmo. Na závěr jsme získali na základě testu informaci o dosažené jazykové úrovni a tentokrát jsem odcházela s úrovní B2. Zkouška byla bez části Speaking, jen test zaměřený na užití jazyka.

Taky jsem chodila do státní jazykové školy na kurz jednou týdně na tři vyučovací hodiny. To jsem si platila sama.

A pak se objevil program pro vyučující - JARO. Běžel mezi roky 2005 až 2006. Začínal nějak na jaře a končil pak na podzim zkouškami. Měli jsme tam i rodilé mluvčí. První, jméno už nevím, ale bylo to mladá děvče z USA, a byla velmi šikovná. Pak ji vystřídal mladík z Británie, ten už tak šikovný nebyl, býval nepřipravený....



Na jaře 2006 jsem si podala žádost o grant na studijní cestu do Británie a povedlo se mi jej získat. Měla jsem možnost strávit 14 dní v letovisku Brighton a společně s účastníky z Itálie, Španělska a Německa se učit angličtinu a věnovat se metodice zaměřené na malé děti. Byla to zajímavá zkušenost. V rámci programu jsme navštívili i některá zajímavá místa, např. Londýn, Canterbury atd.

Po návratu z Británie jsem se přihlásila do jazykové školy Akcent na přípravný kurz ke zkouškám TKT<sup>150</sup>. Příprava trvala 14 dní a byla v rozsahu 30 hodin. Pak se mohly psát jednotlivé části buď všechny najednou, nebo po jedné.

Žádný z předchozích kroků mě ale neposunul dál v mé kvalifikaci, a tak jsem se pustila do rozšiřujícího studia angličtiny pro kvalifikované učitele při JASPEXu. Přihlásit se mohli absolventi studia v programu Mgr. a to jsem splňovala. Absolvování studia mě opravňuje k učení angličtiny na 1. a 2. stupni základní školy. Navštěvovala jsme první ročník tohoto studia. Nejprve jsme absolvovali přípravný semestr, který byl zakončen zkouškou. Celkově jsme studia na JASPEXu ukončila v roce 2009.

Už během studia posledního ročníku jsem nastoupila na dvoujazyčnou základní školu, kde děti mají angličtinu od 1. ročníku. Vyučují je rodilí mluvčí a mají v cizím jazyce vedeno mnoho hodin. Už v 1. ročníku mají čtyři hodiny týdně a další dvě formou workshopů (výtvarná + hudební + pracovní výchova).

Celou dobu učím v 1. a 2. ročníku. Děti, které zvládají angličtinu plynně nebo jsou přímo rodilí mluvčí nebo pocházejí z bilingvního prostředí, učí rodilí mluvčí, ostatní žáci mají na jazyk učitele české národnosti. Jednou týdně se skupiny vymění, aby si všechny děti užily rodilého mluvčího. Od třetího ročníku už mají rodilého mluvčího všichni.

### ***Jaké máte zkušenosti s výukovými materiály a učebnicemi?***

Nepotkala jsem nic lepšího než je Playway. Je to ideální učebnice pro malé děti. Rozvíjí nejen jazyk, ale obecně povědomí o světě. Využívá Gardnerovu teorii mnohočetné inteligence. Stejně tak jsem moc spokojená s učebnicemi Join In a Join Us. U nás ve škole se ale učí už od 1. ročníku podle Kidsbox. Je tam příprava na Cambridge zkoušky. Naši žáci dělají v 5. ročníku zkoušku PET<sup>151</sup>.

V hodinách hodně využívám materiály získané za pobytu v Brightonu. Třeba knížku *The Very Hungry Caterpillar*. Hodně mi pomáhají kopírovatelné materiály z tvorby Cambridge – Primary Boxes. A samozřejmě online materiály, těch je takové množství, že je

---

<sup>150</sup> Teaching Knowledge Test - mezinárodní zkouška určená výhradně pro učitele angličtiny jako cizího jazyka

<sup>151</sup> Úroveň B1 podle SERRJ

těžké nějaké upřednostnit. Tak za všechny třeba z Youtube: Brown bear, brown bear what do you see?

Většinu toho, co jsem uvedla, nejvíc užiji na kroužku, protože v hodinách se spíš učí učebnice, děti se připravují na testy a rodiče čekají hlavně výsledky.

Tak to podle mých informací dělají i v Británii.

***Děkuji za rozhovor.***

#### **4.3.4 Rozhovor 4**

##### ***Kdy jste se poprvé setkala s výukou angličtiny?***

Tak na základní škole, v kroužku. Ale už nevím přesně kdy. Na střední škole jsem měla jako všichni tehdy ruštinu. Školu jsem dokončovala po revoluci, ale pořád tam byla ruština. Z té jsem taky maturovala. Ta škola byla původně ekonomka, pak už to byla obchodní akademie.

Vlastně s angličtinou jsem se seznamovala sama v kurzech a pak, když jsme byli s manželem na jeho pracovním pobytu v Mexiku. Tam jsem ji využila hlavně v kontaktu s jeho kolegy a jejich rodinami. Po návratu do vlasti jsem nastoupila do práce v hotelu a tam jsem měla příležitost komunikovat v angličtině s vedením.

Po skončení druhé mateřské dovolené jsem se pustila do práce jako učitelka a začala se vzdělávat v různých kurzech. Například metodický kurz v trvání tří týdnů o hlavních prázdninách. Bylo to někde na Jižním Městě. A samozřejmě různé kurzy v rámci DVPP.

Pak jsem se pustila do tříletého bakalářského vysokoškolského studia. Byl to obor Speciální pedagogika pro vychovatele a tam jsem začala chodit na soukromý kurz a taky na přípravný kurz pořádaný fakultou v Liberci. V rámci studia jsem složila jazykovou zkoušku. Jaká to byla úroveň, to bohužel nevím. Po dokončení studia v Liberci jsem zkoušela v Praze navazující magisterské studium na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity, ale nepovedlo se. Tak jsem šla na UJAK<sup>152</sup> a zase zvolila obor Speciální pedagogika, tentokrát pro učitele. Tam už zkouška z jazyka nebyla.

##### ***Chodila jste pak na nějaké kurzy nebo semináře, které byste třeba doporučila?***

Tak od NIDV, to už jsem chodila loni, a je to kurz s rodilým mluvčím. Nabídka byla na celé pololetí a bylo to moc fajn. Pak ale nevěděli, jestli to budou zase nabízet, a já chtěla mít

---

<sup>152</sup> Univerzita Jana Ámose Komenského

jistotu, že budu někam chodit...tak proto chodím na JASPEX. Jinak bych asi chodila dál tam, ale oni prostě nedokázali říct, jestli to bude nebo ne. Pak mi sice psali, že dávají lidi dohromady, ale ani nevím, jak je to dál. Takže teď jsem na JASPEXu a je to v rámci celoživotního vzdělávání. Je to roční konverzační kurz a je jednou týdně ve dvouhodinovém bloku. Škola mi to uhradila, to je příjemné.

***Jste tedy spokojená s nabídkou kurzů a seminářů?***

Určitě, to určitě...je to o možnostech časových a o penězích. To si myslím jednoznačně. Prostě otázka času a peněz.

***A můžete mi ještě říci, v jakých ročnících učíte a jaké máte třeba zkušenosti s učebnicemi a výukovými materiály?***

Tak to je u nás hrozně jednoduché. U nás ve škole jsem nějakých jedenáct let a dřív to byla jen jedna učebnice...ta jenom anglická...asi Project, ta první řada. Ale je pravda, že později se od toho u nás upustilo, protože naše děti<sup>153</sup> jsou některé i ze sociálně slabých rodin a hodně rodičů si stěžovalo, že tomu dítěti ani nemohou pomáhat, neznají základy a vůbec tomu nerozumí, co se v učebnici děje. Tak se od toho upustilo a jedeme už několik let učebnice Mileny Kelly, což se tváří, že to je pro děti s dys. Byla jsem i na jejím semináři.

No mám výhrady hlavně k poslechům ...je to nepřehledné, nevíme, co to na nás vyplivne, chvílemi není vůbec rozumět, chvílemi je to potichu. Jako...ty poslechy jsou dost neprofesionální. Je to špatně technicky i koncepčně.

Mám zkušenosti s prací s dětmi z druhého stupně, protože u nás první nemáme. Učím vlastně děti od 11 let a všechny děti už k nám přichází s nějakou předchozí znalostí jazyka. Je to docela problém sladit jejich úroveň znalostí. Někdo říká, že zná jen barvy nebo zvířátka.....mám tam i holčičku na hranici mentální retardace. Třídy jsou samozřejmě malé, tak 12 až 14 dětí, takže se nedělí do skupin. K některým dětem máme asistenty.

***Máte pro své žáky nějaké speciální pomůcky nebo výukové materiály?***

Máme takové ty zatavené listy, dá se to koupit v Luxoru, nebo kolečko ....tematické...dny v týdně, nepravidelná slovesa. Množím jim nejrůznější materiály. Pak používám knížky s konverzací, jsou to tři díly. Tam tedy využijeme nejvíc tu jedničku. Pak mám knihu s poslechem...je tam i CD. Pak používáme tu pomůcku s provázkem, děti spojují slovíčko s obrázkem...třeba pexeso moc nevyužijeme. Problém je hlavně v tom, že to jsou děti většinou hodně hyperaktivní, takže ta soustředěnost moc není.

---

<sup>153</sup> paní učitelka učí na ZŠ pro žáky s SPU

Počítače využíváme, každé dítě pak má svoje PC. Používáme program Terasoft a Didakta. Ale dost často jsou potíže s fungováním přístrojů, stejně tak u naší jediné IAT, ta taky často nefunguje.

Na internetu se dá použít podpora k učebnici Mileny Kelly. Můžeme si stříhat a pracovat s tím, ale dětem to moc nepomáhá. Úspěšnost se mi zdá hodně nízká.

***Nacvičujete s nimi třeba nějakou dramatizaci?***

Tak to ani ne. Teď jsme připravovali vystoupení v hodinách češtiny a bylo to náročné.

***Takže učíte ještě češtinu?***

Letos ano. Moje škola mě vlastně opravňuje k učitelství na 1. stupni, a protože mám státnici z češtiny, podala jsem si žádost, abych ve své třídě učila i tu, a vedení mi vyhovělo. Je pravda, že mi tím přibylo hodně práce. To je pravda.

***A jak se vám daří spolupráce s ostatními vyučujícími?***

Upřímně? Když něco potřebuji, raději to udělám sama. Ušetřím si čas i nervy.

***Děkuji za rozhovor.***

#### **4.3.5 Rozhovor 5**

***Jak jste se vlastně vůbec seznámila s cizími jazyky, kdy jste se je začala sama učit?***

Němčinu jsem se učila od druhého ročníku, nejdřív soukromě a pak na jazykové škole. Tam byla výuka ruského jazyka ve třetím a čtvrtém ročníku a pak od pátého ročníku němčina. Po skončení osmého ročníku jsem začala chodit do jazykové školy.

Na střední škole se mi krátce po revoluci naskytla možnost vyjet do Německa. Pobyt tam mě nadchl a hlavně jsem tam získala nové známé, se kterými jsem v kontaktu dodnes. Pak jsem tam jezdila na různé akce – dětské tábory, výjezdy s civilkářema (např. do Holandska). S tímto projektem jsem se později dostala až do Afriky.

Po maturitě na průmyslovce v roce 1993 jsem odjela do Německa, kde jsem získala stipendium a asi dva měsíce pracovala jako praktikantka pro firmu Plyn a elektřina po městě. Po návratu jsem se přihlásila na vysokou školu stavební, ale vlastně bych byla chtěla studovat germanistiku, jenže mi to naši rozmluvili. Studium na stavební fakultě jsem v podstatě ani nezačala, spíš mě lákalo učit, a tak jsem si na Univerzitě Karlově hledala kondice německého jazyka a našla jsem inzerát na 8 hodin týdně na soukromém gymnáziu Jižní Město. Po pohovoru jsem byla hned další týden přijata a strávila jsem na tomto gymnáziu dalších

6 let. To už ale s plným úvazkem. Každý rok jsme jezdili do Německa, dělali jsme výměny, projekty, olympiády.....docela jsem se za tu dobu vypracovala.

Hodně jsem se práci věnovala a také se pustila do studia. Nejdřív to byla státní zkouška a pak hned pedagogické minimum dvouleté a po něm bakalářské studium v Pardubicích na Univerzitě humanistických studií Učitelství cizích jazyků, učitelství NJ pro 1. stupeň. Těsně před dokončením studia jsem odjela do Německa a studium jsem přerušila a dokončovala až po návratu na jaře roku 2001.

Po státnicích jsem se vrátila do Německa a dostala stipendium na pobyt v Africe. Strávila jsem měsíc v Kapském městě, pak jsem opět odjela do Čech a čekala na vízum. Strávila jsem pak rok v JAR, kde jsem pracovala pro Waldorfskou školu a začala se věnovat studiu angličtiny. Učila jsem se u rodilé mluvčí, logopedky. Docházela jsem k ní asi tak dvakrát týdně.

Po roce jsem se znovu vrátila na gymnázium na Jižním Městě a zase tady učila dva další roky. No a tam jsem potkala svého budoucího partnera a odešla jsem za ním do Anglie. Navštěvovala jsem tam kurzy angličtiny pro přistěhovalce a zároveň jsem tam učila německý jazyk.

Po kurzu angličtiny jsem se pustila do ročního studia na Salisbury College, obor Child care and education (CHCE). Studium bylo včetně praxí na školce.

Po čase jsem se vrátila domů do Čech a pracovala jsem nejdříve pro Hobby centrum a pak jsem se rozhodla víc věnovat angličtině. Chodila jsem rok do jazykové školy Akcent na přípravu na CAE. V té době jsem také podala přihlášku na navazující magisterské studium germanistiky do Ústí nad Labem a do Brna. Byla jsem přijata na brněnskou univerzitu a začala jsem opět v roce 2010 studovat. Mezitím jsem pracovala pro nakladatelství Fraus, učila na jazykové škole a na Vysoké škole ekonomické. Germanistiku jsem dostudovala v roce 2012 a v posledních letech pracuji jako učitelka na základní škole. Učím němčinu a také angličtinu.

Vzdělání a jazykové vzdělání obzvlášť považuji za velmi důležité. Řídím se zkušeností své učitelky němčiny: „Všechno ti můžou v životě sebrat, jenom to, co máš v hlavě, ti neseberou“.

***Děkuji vám za rozhovor.***

#### 4.3.6 Rozhovor 6

***Vyprávějte mi, jak jste se seznámil s cizími jazyky a konkrétně pak s angličtinou, kterou vyučujete.***

V roce 1968 jsem úspěšně složil přijímací zkoušky na základní školu s rozšířenou výukou cizích jazyků (ruština od 3. ročníku, od 5. ročníku pak angličtina). Pokud se nemýlím, v té době byla maximálně jedna škola tohoto typu v každém pražském obvodu. V témže roce pak emigrovala moje teta se strýcem do Kanady a mně připadalo, že to může být další důvod, proč bych se měl učit anglicky. Během pěti let jsme měli poměrně intenzivní výuku tohoto jazyka (4-5 hodin týdně), byť na rozdíl od ruštiny jsme pochopitelně neměli rodilého mluvčího. Angličtina mě bavila, i když jsem z ní nemíval lepší známku než dvojku a i když jsem neměl ani možnost si své znalosti v praxi ověřovat. Vysílání v televizi s jediným programem, kde bylo vše dabováno, nedostupnost zahraničních knih, časopisů či novin (nejednalo-li se o deník Komunistické strany Rumunska) a samozřejmě nemožnost vycestovat na Západ – to vše přispívalo k tomu, že mé znalosti byly pouze školského charakteru. Nicméně výuka byla na velmi dobré úrovni i na gymnáziu (opět 3-5 hodin týdně) a já jsem se v té době také začal zajímat o hudbu - především o Beatles, ale třeba také o Jethro Tull a o rockovou operu A.L.Webbera Jesus Christ Superstar a o související písňové texty.

***Chtěl jste tento zájem nějak profesně uplatnit?***

Při výběru vysoké školy jsem sice nejprve uvažoval o filozofii či o ekonomii (na obou školách bych mohl angličtinu nějakým způsobem uplatnit), ale nakonec jsem uznal, že asi mají pravdu mí rodiče, kteří říkali, že moje šance na přijetí na tyto školy se téměř rovná nule, neboť moje maminka v roce 1969, tj. v období normalizace, vystoupila z KSČ. Protože jsem nechtěl riskovat, že na vysokou školu nebudu přijat a budu pak muset nastoupit na dvouletou vojenskou službu, přihlásil jsem se na Vysokou školu chemicko-technologickou a po úspěšném složení přijímacích zkoušek jsem byl přijat.

Když jsem začal chodit na vysokou školu, byl jsem v rámci fakulty co do znalostí angličtiny (a asi i ruštiny) na prvním místě. To mne vedlo k tomu, že jsem se přihlásil do Státní jazykové školy, protože jsem se rozhodl udělat si z angličtiny státníci. Upřímně se přiznám, že dojíždět dvakrát týdně v podvečer na druhý konec Prahy a učit se desítky až stovky slovíček z týdne na týden mne příliš nebavilo a taky mi to kolidovalo se studiem na vysoké škole, takže moje prezence v hodinách byla poměrně nízká, nicméně veškeré učivo (Moderní učebnice

angličtiny, Anglická konverzace a skripta angloamerických reálií z VŠE) jsem zvládl a úspěšně složil státní jazykovou zkoušku, a to v její rozšířené formě.

Již zhruba o rok dříve – po maturitě – jsem dostal od rodičů rozhlasový přijímač a desítky minut takřka každý den jsem trávil laděním různých zahraničních vysílání v angličtině. Nejčastěji jsem poslouchal BBC – kromě zpráv i politické a kulturní komentáře, vědomostní soutěže, fotbalové přenosy apod. – a VOA (Hlas Ameriky). V rámci Hlasu Ameriky jsem našel stanici Special English, kde sice mluvili velmi pomalu, zřetelně a s relativně omezenou slovní zásobou, zato vysílali pořady o amerických dějinách, o literárních dílech a jejich autorech, o vzniku různých idiomů atd. V té době mi jeden spolužák nabídl k odkoupení několik anglických a amerických detektivek (mj. Agatha Christie, J.H.Chase) v původním vydání, takže jsem měl konečně možnost číst si beletrii v angličtině. Když jsem byl v posledním ročníku vysoké školy, předplatil mi strýc z Kanady časopis National Geographic. Kvůli rozhodnutí komunistických cenzorů mi sice mnohá čísla nedošla, ale i ten zbytek mi umožňoval číst si texty na různorodá témata a rozšiřovat si přinejmenším pasivní slovní zásobu. Když jsem po dokončení VŠ musel nastoupit na vojenskou službu, vzal jsem si s sebou – kromě pár českých knížek a učebnice španělštiny pro samouky – také v Sovětském svazu vydané souborné básnické dílo G.G.Byrona s tím, že mi to určitě vydrží na dlouhou dobu (a v tom jsem se vsutku nemýlil). Během vojenské služby mi maminka zprostředkovala možnost udělat si překladatelské a tlumočnické zkoušky pořádané Mezinárodní organizací novinářů. Byla to sice organizace veskrze sloužící režimu, ale doufal jsem, že bych se třeba jednou mohl díky získanému certifikátu někde uplatnit jako překladatel.

#### ***A podařilo se vám po vojně jazyk uplatnit?***

Po návratu z vojny jsem nastoupil do Výzkumného ústavu ochrany materiálu. Ve volném čase jsem četl mj. sbírky sci-fi povídek, které mi posílal strýc z Kanady. Prostřednictvím jedné kolegyně na pracovišti jsem získal kontakt jak na redaktorku jednoho nakladatelství, s níž jsem uzavřel dohodu na psaní posudků knih, jejichž překlad do češtiny mohl připadat v úvahu, tak na redaktora celostátních novin, v jejichž sobotní příloze mi občas vycházely překlady sci-fi či detektivních povídek. Ty jsem překládal z časopisů jako Ellery Queen's Mystery Magazine, Arthur Hitchcock's Mystery Magazine či Isaac Asimov's Science Fiction, které mi – jak jinak – posílal strýc z Kanady. Vedle toho, že to bylo příjemné čtení, jsem se ujistil, že mne překládání opravdu baví; v neposlední řadě také bylo zajímavé finanční ohodnocení (ve srovnání se mzdou výzkumného pracovníka).

V roce 1987 se mi podařilo (po mnoha marných pokusech v předchozích letech) získat devizový příslib a následně i výjezdní doložku do Velké Británie. Dvoutýdenní pobyt v Londýně mě nadchl – navštívil jsem většinu míst, která pro mne byla symbolem nejen Londýna, ale i celého Spojeného království, a při tom jsem měl možnost konečně vnímat angličtinu v jejím přirozeném prostředí a v různých formách – četba anglických novin a časopisů, výklady průvodců v Toweru, v muzeích či v National Gallery, návštěva anglického pubu s manželským párem, který bydlel ve stejném domě jako já, i třeba rozhovor o všem možném s poněkud podnapilým nezaměstnaným mladíkem z Irska. Kromě vědomí, že jsem schopen dorozumět se bez větších problémů s místními lidmi, jsem si z Británie přivezl rovněž několik knih, včetně těch od autorů, kteří byli v ČSSR stále na indexu (např. *Burmese Days* od George Orwella).

V druhé polovině 80. let jsem se také několikrát zúčastnil překladatelské soutěže pro mladé a začínající překladatele pořádané Svazem československých spisovatelů. Při své první účasti jsem získal zvláštní ocenění za překlad sci-fi povídky H. Harrisona a byl pozván na třídní setkání (dnes asi ‘workshop’) úspěšných soutěžících s profesionálními překladateli na dobříšském zámku. Mimo jiné jsme měli předem zadaný úkol přeložit jednu báseň a výňatek prozaického textu a pak jsme o svých překladech debatovali, další ukázky jsme překládali na místě a závěrem nám renomovaní překladatelé (Žantovský, Josek) vyprávěli o svých zkušenostech a konkrétních problémech, se kterými se při své činnosti setkávají. Všechny tyto aktivity byly nesmírně zajímavé a inspirující a já jsem si stále jasněji uvědomoval, že bych se v budoucnosti raději zabýval angličtinou nežli výzkumem v oblasti ochrany materiálu. Při své třetí účasti v soutěži jsem opět získal ocenění a znovu byl pozván do Dobříše; nakonec však seminář byl zrušen, neboť přišel 17. listopad a v popředí zájmu se ocitly jiné věci.

### ***Jak vás osobně ovlivnily změny té doby?***

S tím, jak padla vláda komunistů, otevřely se před lidmi dosud neznámé možnosti – například bylo možné vycestovat na Západ bez ponižujícího a navíc většinou marného žádání o devizový příslib, výjezdní doložku atd. Na jaře roku 1990 mně a mému švagrovi nabídl možnost vycestovat do Kanady můj bratranec, který tam měl vcelku prosperující firmu, zabývající se úklidem restaurací a obchodů. Rozhodl jsem se ukončit svou práci ve výzkumném ústavu a podívat se do světa. Strávili jsme se švagrem pět měsíců v torontské aglomeraci úklidem obchodů, kde našimi partáky byli Poláci. I tak jsem ale měl možnost občas si pohovořit s manažéry obchodů, s našimi příbuznými a jejich přáteli, a také



samozřejmě číst místní noviny a sledovat televizi. Mimoto samozřejmě bylo zajímavé navštívit místa, o kterých jsem kdysi jen slýchal nebo četl a o nichž jsem byl jen o rok dříve přesvědčen, že u toho slýchání nebo čtení zůstane navždy – Niagarské vodopády, Algonquinský park, Toronto apod.

Po návratu do Prahy jsem uvažoval, kde bych mohl svou znalost angličtiny uplatnit. Nebyl jsem nijak průbojný, a tak první místo, na které jsem nastoupil, bylo v Domě dětí a mládeže. Pracoval jsem jako referent pro zahraniční vztahy a je pravda, že angličtinu jsem při vyřizování telefonátů a korespondence (např. při organizování Evropského parlamentu mládeže) využíval, ale rozhodně jsem neměl pocit, že by tato činnost byla mým šálkem čaje.

### ***A tehdy jste se rozhodl stát středoškolským učitelem anglického jazyka?***

Ano, když jsem totiž za několik týdnů zjistil, že vršovická střední ekonomická škola hledá učitele angličtiny, rozhodl jsem se to zkusit. Rozhodně jsem si nebyl jist, zda můj způsob učení je optimální, ale práce mě bavila a já se rozhodl doplnit si pedagogické vzdělání. To bylo možné jen na mé původní *alma mater*, takže jsem dva roky studoval pedagogiku, psychologii a didaktiku chemie. Po pár letech mi byla nabídnuta možnost učit angličtinu na soukromé střední ekonomické škole. Vzhledem k tomu, že jsme měli dvě malé děti a pouze já vydělával, rozhodl jsem se místo přijmout, protože plat byl oproti státní škole bezmála dvojnásobný. Pravdou ovšem je, že úroveň studentů byla o dost nižší než na státní škole, měli výraznou fluktuaci a i s chováním byly daleko větší problémy. V té době se výrazně zvyšoval počet středních škol a zároveň se začal snižovat počet lidí v daných populačních ročnících, což – zdálo se – postihne nejprve soukromé školy. Proto jsem se rozhodl k návratu do státní školy a zároveň jsem zahájil rozšiřující studium angličtiny na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity. Po dva roky jsem jezdil každou středu brzo ráno do Českých Budějovic a snad poprvé v životě jsem měl pocit, že to, co studuji, mne opravdu baví. Dozvěděl jsem se mnoho nových věcí (např. v oblasti fonetiky), mnoho dalších jsem znal, ale zde jsem si je dokázal propojit s jinými a zařadit do jakéhosi systému.

Od skončení tohoto studia uplynulo již téměř patnáct let. Několik let se mi dařilo mnohé získané znalosti úspěšně používat v praxi. Například i znalosti angloamerické literatury, kterou jsme několik let probírali se studenty oboru ekonomické lyceum. Učil jsem ve třídách, kde byl na studentech vidět zájem o předmět, měli slušný všeobecný přehled, byli ochotni a schopni anglicky diskutovat a během studia se úroveň jejich angličtiny výrazně zlepšovala.

V posledních letech mám však bohužel v mnoha třídách pocit, že studenti, které učím, by se před dvaceti lety nedostali ani na učební obor; po pěti až sedmi letech angličtiny na základní

škole se jejich znalosti tohoto jazyka limitně blíží nule, místo zájmu o jazyk je na nich vidět nezájem, o všeobecném přehledu škoda mluvit a úroveň jejich angličtiny během studia se výrazně nezlepšuje.

Jak už jsem se zmiňoval, na počátku své učitelské kariéry jsem si nebyl jist, zda způsob, jakým učím, je ten správný. Určitě jsem ovlivněn tím, jak mne samotného učili moji kantoři, a tím, že jsem měl představu o tom, co mně při učení vyhovovalo či naopak nevyhovovalo. Tu nejistotu mám víceméně po celou dobu své praxe a vzhledem k již zmiňované situaci v současné době spíše narůstá. O to větší radost mi proto udělá, když potkám své bývalé studenty po deseti a více letech a někdo mi řekne, že jsem je měl sice jen v prvním ročníku, ale že ode mne získal logiku anglického jazyka, který se pak naučil tak dobře, že díky tomu získal dobré zaměstnání.

***Děkuji za rozhovor.***

#### **4.3.7 Rozhovor 7**

***Kde jste se poprvé seznámila s němčinou?***

Já jsem se začala učit němčinu na gymnáziu, kde jsme měli povinnou výuku ruštiny a němčina s angličtinou byly jako povinně volitelné předměty. Rozdělní do skupin se dělalo ne podle zájmu, ale podle abecedy, takže je to vlastně souhra náhod.

***Jaká studia jste absolvovala?***

Po maturitě jsem zvolila studium na pedagogickém institutu obor ruština a tělesná výchova. Institut připravoval učitele pro základní školy, pro střední školy se připravovali učitelé na pedagogické fakultě.

Studium bylo tříleté zakončené státnicemi a diplomovou prací a čtvrtý rok jsme měli řízenou praxi. To znamená, že jsem vlastně normálně učila, jen ke mně chodil ředitel do hodin a musela jsem mu pravidelně předkládat přípravy na hodinu.

Také jsem se pustila do korespondenčního studia ruštiny pro výuku na gymnáziu. Přihlásila jsem se na Puškinův institut v Moskvě, odkud jsem dostávala zadanou práci, kterou jsem písemně vypracovávala. Pak jsem byla asi tak 6 týdnů v Moskvě a tam jsem složila závěrečné zkoušky. Státnice a diplomku jsem skládala na Puškinově institutu v Praze. Toto studium mě opravňovalo k učení na střední škole. Tam jsem ale působila jen krátce po návratu z mateřské jako zástup.

Pak dál jsem ve své učitelské kariéře učila nejen tělocvik a ruštinu, ale i přírodopis, zeměpis...bylo tehdy stále málo aprobovaných učitelů.

### ***Jaké to bylo v roce 1989 a později?***

Na naší škole se ruština učila až do konce školního roku 1989/90. Některé školy měnily nabídku cizích jazyků už v průběhu tohoto roku, ale my jsme ruštinu nechali doběhnout.

V té době jsem si studovala rodinnou výchovu, byl to nový předmět a paní ředitelka neměla, kdo by ho učil. Právě jsem studium dokončovala, psala jsem závěrečnou práci, která dokonce byla publikovaná. V té době odešla kolegyně, která učila angličtinu, a její hodiny převzala tehdejší němčinářka, protože angličtinu uměla také. Tak se stalo, že neměl kdo učit němčinu.

S paní ředitelkou jsme se dohodly, že to vezmu.

### ***Jak jste si doplnila vzdělání?***

Našla jsem si jazykový kurz, protože pro jazykáře tenkrát ještě nebylo moc nabídek. Jednalo se o kurz pro veřejnost v Institutu zahraničního obchodu a tam jsem začala chodit. Na toto tříleté studium dodnes vzpomínám. Paní profesorka Horáčková byla skvělá, byly to moje nejlepší jazykové kurzy a nejvíc mi daly. Ona učila frontálně, vycházela ze slovní zásoby a na jejím základě jsme pak rozebírali text. Z textu dále vycházela gramatika a tu dělala velmi systematicky. Já mám názor - neumíš gramatiku, neumíš jazyk, neumíš mluvit...

Taky s námi nenásilnou formou procvičovala slovíčka, rozebíraly se texty, pracovali jsme s poslechem, dělali jsme čtení a ona nás natáčela, abychom se slyšeli. Její hodiny byly velmi vydatné, končili jsme a byli jsme „úplně mokří“. Byly to dvakrát týdně tříhodinovky s jednou přestávkou ...

Zpočátku jsem dostávala příspěvek od zaměstnavatele 500 Kč, to byla asi polovina ceny kurzu, a pak asi po dvou letech jsem si to platila sama.

O prázdninách roku 1995 jsem byla na desetidenním metodickém semináři v Pardubicích. Byl organizován Ústavem rozvoje školství a postgraduálních studií při Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Tento kurz byl vlastně můj jediný kurz, který byl plně zaměřen na nás učitele a rady, jak učit. Ostatní vzdělávání bylo většinou zaměřené na učitele, na rozvoj našich jazykových schopností, ne na naši práci s dětmi.

Program byl našlapaný, dělali jsme dopoledne i odpoledne a bylo to velmi přínosné, prostě perfektní. Pracovali jsme ve skupinkách 10 maximálně 12 lidí a procvičovaly se tam všechny jazykové dovednosti. Vedly nás čtyři lektorky, střídaly se vždy po dvou hodinách. Byly to rodilé mluvčí z Rakouska, Německa a Švýcarska, takže jsme měli možnost slyšet různé podoby výslovnosti německého jazyka. Neužívali jsme žádné učebnice, dostávali jsme

studijní materiály. Gramatika se dělala nenásilnou formou, neustále se opakovalo, byl tam i drill, ale nebylo to únavné. Získali jsme tam řadu námětů pro práci a metodické rady.

Pak jsem se přihlásila do studia na Goethe institutu, které bylo cíleně pro kantory. Nejsm si jistá, snad to bylo v programu Phare, ale nevím to jistě.

Chodila jsem tam tři roky každý pátek od dvou do sedmi. Měli jsme rakouskou lektorku, švýcarskou a českou. Rakouská dělala věci kolem gramatiky, švýcarská řečové dovednosti, poslech a tak a česká s námi vše skloubila dohromady. Bylo tam jasné, co právě probíráme, struktura práce byla přehledná. Dělalí jsme gramatiku, ta se pak objevila v těch dovednostech, v poslechu, v mluvení...

Taky jsme se hodně věnovali testovým cvičením; každou hodinu jsme psali a využívali takové to šablonové vyhodnocení, kdy jsme si sami zkontrolovali své výkony. Na závěr byla státnice, ta byla o tom, co jsme se naučili a jak to umíme použít. Přestože tato státnice byla platná pro Evropu, paní ředitelka trvala na státnici z jazykovky, tak jsem si ji šla udělat.

Mezitím jsem se přihlásila na takové odpolední semináře od PÚP, ale bez základů od Horáčkové bych nevěděla, co dělat. Bylo to takové povídání, byl to ten trend pořád mluvit mluvit...ale jak já říkám, když neznáš gramatiku, neumíš mluvit. Zkrátka mi to připadalo takové neuspořádané. Když jsem viděla, že mi to nic nedává, přihlásila jsem se do přípravy na jazykovku, ale tam kdybych neměla základy od Horáčkové a Goethe institut, tak jsem úplně vyřízená. Oni nás připravovali na státní zkoušku. Ta byla z poslechu, porozumění textu, gramatiky a řečových dovedností. Příprava byla taková nalejvárna, to, co bylo u státnic, jsme v obměnách dostávali jako test. Tato státnice, na rozdíl od té v Goethe institutu, byla hlavně zaměřená na chytáky, a kde zpanikaříš, nebylo to o tom, že to umíš, ale o tom, na čem tě nachytat. Možná, kdybych do té jazykovky chodila déle, vnímala bych to jinak...ale byla jsem tam jen na tu přípravu. Nicméně státnice jsem udělala a paní ředitelka byla spokojená.

### ***Jak tedy hodnotíte nabízené vzdělávání?***

Já za sebe mám z toho pocit, že kdybych nebyla jazykář, tak vůbec nevím, jak učit. Naštěstí byla ruská metodika perfektně stavěná a já jsem z ní vycházela. Moje krédo bylo, že to musím učit tak, že ten jazyk mají žáci rádi... jde o přístup, přiblížit jim to tak, aby se jim dobře učilo. Podle mě názor hrát si a učit hrou,... no ano, já si můžu hrát, ale tím je to nenaučím. Myslím si, že velmi přínosné jsou výměnné pobyty, to je pro žáky úžasné. Oni najednou zjistili, že si na nádraží mohou zjistit odjezd vlaku nebo obstarat jízdenky, že to zvládnou.

### ***Jak jste měla organizovanou výuku?***

Každou hodinu jsem kontrolovala a procvičovala slovíčka, protože když je žáci neumí, nemáš co dělat, nemáš na čem stavět. Na začátku hodiny třeba byla taková hra, dala jsem jim obrázek a článek a úkol: napiš všechna slovesa nebo všechna podstatná jména. A hned věděli, že teď už je hodina a teď se bude dělat ta němčina. Učiva bylo hodně a někdy se těžko vše stíhalo, proto říkám, že méně znamená více. Díky ruštině jsem se v tom uměla orientovat a uměla jsem si v učebnici vybrat, co je podstatné.

Ještě na ruštinu jsme měli skupiny po 15 dětech, to byl strop. Pak jsem měla výhodu, když se učila němčina jako volitelná. Měla jsem třeba jen 6 nebo 8 žáků ve skupině, tak byl prostor na jazykové vyučování, na poslech, na mluvení...nahrávala jsem je, slyšeli se, jak mluví...

Žáci, když dostanou prostor k projevu, ztrácí zábrany a rozmluví se.

U mě v hodinách žáci měli třeba minutové téma, např. sport, u lékaře, televize a ostatní sledovali a měli za úkol si zapsat všechna podstatná jména, která mluvčí použil nebo slovesa, a tak poslouchali a pak jsme hodnotili plynulost, přesnost a slovní zásobu. Pravidla byla daná, a tak věděli, že třeba za špatný člen strhneme půl bodu. Vzájemně se hodnotili, ale to šlo dělat při těch sedmi lidech, ne s dvaceti žáky ve třídě.

Nejnáročnější v jazykové výuce je řečová dovednost, je to časově strašně náročné. Velký rozdíl je i v tom, jestli je to zadané jako domácí úkol nebo jim řekneš: teď si představte tuto situaci, a jak byste reagovali. Z domácí přípravy jsem chtěla opravdu hodnotný rozhovor, a zase záleží na počtu...moji žáci měli dobré základy, měli jsme na to čas, a taky to bylo volitelné, čili si ten předmět vybralo většinou hlavně jazykově nadané dítě. Měli jsme dvě hodiny týdně, ale ne dvouhodinovku, což je určitě lepší, protože se žáci mohli připravit z hodiny na hodinu. Při dvouhodinovce už jsou tu druhou hodinu unavení.

### ***Vedla jste hodiny pouze v němčině?***

Hodiny jsem vedla hodně v němčině, ale tam, kde jsem viděla, že potřebují více vysvětlit, jsem použila češtinu. Běžné pokyny jsem dávala určitě v němčině, gramatiku pro objasnění česky.

### ***A jak hodnotíte učebnice?***

Nevidím velký rozdíl mezi učebnicemi pro ruštinu a němčinu, je tam to, co potřebuješ. Je tam někdy až moc práce pro procvičení, je to až přeplněné, a když některé cvičení přeskočíš, děti mají pocit, že jim něco chybí, že to nepochytily vše. Když máš lekci a probereš ji celou, děti mají pocit, že pro své učení udělaly maximum... a ty taky. Dnes vidím, že je to náročnější, že si kantor sám má vybírat, co je potřebnější. To je pro něj přitěžující a zase děti mají pocit,

že to tak nepochopily, když jim něco nezadáš. Ony si třeba samy říkaly, že ještě nedělaly 10. cvičení, a když jsem řekla: „udělejte to doma“, už to není ono. Mají pocit, že když to dělají ve škole, víc to procvičí.

***Poradila byste, na co nejvíce při výuce dbát?***

Nejdůležitější je podle mě slovní zásoba a na základě slovní zásoby si procvičují porozumění textu, čtení a poslech a pak gramatiku. Na základě toho můžeme pak procvičovat řečové dovednosti. Záleží také na daném tématu, které se procvičuje. Považuji za přínosné, když je prvotní seznámení s textem jen poslech při zavřených učebnicích.

***Děkuji za rozhovor.***

### **4.3.8 Vlastní příběh**

S cizími jazyky jsem se setkala na základní škole s rozšířenou výukou cizích jazyků v Praze Nuslích. Od třetího ročníku jsme měli ruštinu a od pátého angličtinu. Bohužel jsem na střední pedagogické škole ve studiu angličtiny nepokračovala, protože nám nabízeli pouze ruštinu. Krátce jsem navštěvovala jazykový kroužek, ale lektorka často chyběla a postupně byl kroužek zrušen. Rok po maturitě jsem měla možnost navštívit příbuzné v cizině a tím i příležitost pobývat několik týdnů v cizojazyčném prostředí. Uvědomila jsem si, že své znalosti ze základní školy mohu dobře využít při komunikaci, a přestože to bylo ještě v době, kdy se cestování do zahraničí nedávala příliš zelená, rozhodla jsem se rozvinout je na jazykové škole. Mé pokusy o získání vysokoškolského vzdělání ztroskotaly, protože jsem opakovaně neobdržela doporučení ke studiu, a tak jsem se zapsala do pomaturitního intenzivního jazykového studia na Státní jazykové škole v Praze. Po dvou letech jsem složila státní jazykovou zkoušku, ale tím jsem na nějakou dobu svou jazykovou cestu ukončila. Pokračovala jsem ve své práci na základní škole ve školní družině a znalost angličtiny jsem dál udržovala pouze v konverzačních kurzech. Krátce před odchodem na mateřskou dovolenou jsem byla požádána vedením školy o zastoupení nemocné kolegyně, která zajišťovala kroužek angličtiny. Bylo to ještě před revolucí, ale škola tehdy prozíravě nabízela svým žákům rozšíření znalostí cizích jazyků. Brala jsem to jako zajímavou zkušenost a kroužek krátce vedla.

Po návratu z mateřské dovolené bylo vše jinak. Rok 1989 přinesl mnoho změn do našich životů celkově a nejinak tomu bylo v oblasti školství. Základní školy nabízely většinou jako

cizí jazyk právě angličtinu, kterou jsem sama měla chuť nabídnout v rámci školní družiny jako kroužek. Vedla jsem tam tehdy kroužek hry na flétnu a zároveň jsem rozvažovala, jak se zapojit do cizojazyčné výuky, protože mě to velmi lákalo. Měla jsem zájem zapojit se do výuky žáků a dokonce jsem v té době opět zvažovala zahájit nějaké odpovídající studium. Přišla však nemoc, která mě na několik měsíců vyřadila z pracovního procesu a odsunula mé plány stranou. Když však o tři roky později odcházela kolegyně angličtinářka na jinou školu, zhodnotila jsem situaci a nabídla se jako zájemce o výuku nejmladších žáků. Má původní představa nebyla stát se učitelkou jazyka na plný úvazek, šlo mi o jakési „zpestření“ práce vychovatelky a možnost využít jazykové znalosti spolu s postupy výuky jazyka, které mě jako žákyni oslovily na základní škole. Jednalo se především o využití písní a básní a také dramatizace. To jsou aktivity, které se dají velmi pěkně uplatnit právě při práci s malými dětmi.

Vedení školy mi dalo důvěru a nabídli mi možnost vyučovat hned ve třech ročnících. Celkově to bylo tedy devět vyučovacích hodin týdně. Můj úvazek ve školní družině byl odpovídajícím způsobem upraven a moje seznámení s výukou cizího jazyka mohlo začít. Velmi brzy jsem zjistila, že učebnice je sice zajímavá, ale že chci pro své žáky připravit nějaké aktivity i sama, podle svého. Začala jsem vyrábět různé drobné pomůcky na zpestření hodin a vyhledávat další doprovodné materiály. To mě provází dodnes, jen zdroje se rozšířily především o elektronické materiály.

V následujících letech jsem vždy získala další ročník navíc a tím více hodin výuky a méně práce ve školní družině. Jednoho dne mi byl ukončen můj pracovní poměr jako vychovatelky a dále jsem působila již jen jako učitelka anglického jazyka.

Je logické, že jsem se zajímala o možnost doplnění vysokoškolského vzdělání. Zajímala jsem se o nabízené obory v kombinované formě studia, protože prezenční bych při svých pracovních a rodinných povinnostech pravděpodobně nezvládala (v té době jsem měla již dvě děti). Bohužel se odpovídající obor v nabídce vysokých škol stále neobjevoval.

Začala jsem navštěvovat nejrůznější kurzy a semináře, ve kterých jsem sbírala inspiraci, jak se žáky efektivně pracovat. Měla jsem i možnost absolvovat jazykově-metodický kurz přímo ve Velké Británii v Brightonu. Celý pobyt včetně výuky byl hrazen z grantu, o který jsem úspěšně požádala. Byla to pro mě velmi zajímavá a přínosná zkušenost. Jsem přesvědčena, že by každý vyučující měl mít možnost jednou za čas takový kurz navštívit. Bohužel počet nabídek je z finančních důvodů limitován.

Postupně jsem se zapojila do programů MEJA, JARO a JARO II a získala dílčí kvalifikaci pro výuku anglického jazyka. Žádný z dostupných programů však nenahrazoval vysokoškolské vzdělání a vhodný obor ke studiu jsem stále nenalézala. V roce 2006 jsem se tedy rozhodla přihlásit se k bakalářskému studiu na Univerzitě Karlově v Praze, obor Vychovatelství. K tomuto kroku jsem přistoupila po rozhovoru s jednou lektorkou zajímavého semináře zaměřeného právě na vzdělávání učitelů. Zajímala jsem se o možné cesty, jak dosáhnout kvalifikace. Doufala jsem, že třeba rozšiřující studium, které se až dosud nabízí jen vyučujícím s dosaženým vzděláním na úrovni magistra, bude postupně modifikováno a nabízeno i učitelům bez vysokoškolského vzdělání. Během onoho rozhovoru padla i zmínka o tom, že se právě toto rozšiřující vzdělávání snad začne nabízet i držitelům titulu bakalář, a dostala jsem tehdy doporučení ucházet se o adekvátní studijní program. Obor Vychovatelství mi byl blízký a mé rozhodnutí studovat bylo rychlé. Byla jsem přijata a pustila se do plnění studijních povinností. Bohužel jsem již během prvního semestru musela studium přerušit a podstoupit operaci páteře, která mě na několik měsíců vyřadila nejen ze studia, ale i z pracovního procesu. Pilná rehabilitace a pobyt v lázních mi dovolil v následujícím školním roce nejen návrat do zaměstnání, ale po kratším váhání, zda to zvládnu, i návrat ke studiu. Přestože je obor Vychovatelství tematicky zaměřen jinak než studium jazyků, přineslo mi studium mnoho pozitivního i do mé praxe. Zároveň jsem se při výběru závěrečné práce rozhodla pro téma blízké mému oboru. Jednalo se o dlouhodobý projekt pro žáky třetího ročníku. Během školního roku se v něm seznamovali s anglicky mluvícími zeměmi formami odpovídajícími věku dětí. Práce těšila mě i žáky a s výsledkem jsem byla velmi spokojena. Po ukončení bakalářského studia jsem rok váhala, zda se ještě pouštět do dalšího studia. Nakonec jsem se rozhodla pro studium opět na Karlově Univerzitě, tentokrát na Filozofické fakultě, obor Pedagogika. I toto studium mě v mé praxi posunulo kupředu a předpokládám, že i po jeho ukončení budu nadále pracovat na svém dalším vzdělávání. V současné době (podzim 2014) jsem opět zapojena do pokračování programu JARO II, ve kterém bych měla mít možnost získat další potřebnou část vzdělání pro plnou kvalifikaci k výuce cizích jazyků. Mezi podmínky patří nejen ukončené magisterské studium, ale i složení jazykové zkoušky na úrovni C1 podle SERRJ a absolvování speciálního doplňujícího metodického studia. Má mnohaletá snaha by tak mohla být úspěšně završena. Zároveň cítím potřebu splatit svou snahou dlouholetou podporu, které se mi dostává od mých nadřízených z naší základní školy, kde jsem ve školním roce 2013/14 dokončila svou třicátou první pracovní sezonu.



#### **4.4 Shrnutí rozhovorů**

V předchozích podkapitolách jsem uvedla zkušenosti sedmi mých kolegů a kolegyně a také svůj vlastní příběh. Jedná se o učitele cizích jazyků, kteří z různých důvodů hledali cesty, jak si doplnit své vzdělání pro výuku zvoleného cizího jazyka. Zajímalo mě, za jakých okolností se s ním sami seznámili a jaké typy studia zvolili.

Zároveň mě zajímalo, jak své studijní zkušenosti hodnotí z pohledu kvality a využití pro praxi. Všechny jsem na závěr požádala o vyjádření na toto téma a jejich názory zde ve shrnutí postupně předložím.

Některé kolegyně vystudovaly vysokou školu zaměřenou na výuku ruštiny a po roce 1989 je okolnosti přiměly převzít výuku angličtiny nebo němčiny. Rozhodly se vyhledat vzdělání, které by je k takové práci kvalifikovalo. Využívaly nabídek zaměřených na jejich cílovou skupinu, zároveň však vyhledávaly své vlastní cesty a zdroje informací.

Z uvedených zkušeností je patrné, že krátce po revoluci se rozběhly četné programy na podporu vzdělání právě původních učitelů ruštiny. Jednalo se jednak o jednorázové semináře, dále o dlouhodobější metodicky i jazykově zaměřené semináře, ale byly nabízeny i studijní pobyty v zahraničí. Ty byly často finančně dotovány z grantů.

Pokud učitelé volili své vlastní další vzdělávání, většinou se jednalo o studium v jazykových školách.

Shodně hodnotí programy dalšího vzdělávání převážně jako kvalitní a přínosné. Stejně jako většina tehdy rekvalifikovaných učitelek i ony potřebovaly především oživit znalosti z oblasti užití jazyka. Důraz se také kladl na kvalitní výslovnost, kde se velmi dobře osvědčili mnozí lektori ze zahraničí. V prvních letech po revoluci jich u nás působilo hodně, bohužel mnohdy byla jejich jediná kvalifikace pouze to, že byli rodilí mluvčí, a to ovlivnilo jejich přínos.

Kolegyně se vzácně shodovaly i v pohledu na využití metodiky, kterou měly vystudovanou k výuce ruštiny. Všechny opakovaně chválily precizně propracované postupy výuky ruštiny a shodovaly se v tvrzení, že z nich vycházely po celou dobu svého dalšího pedagogického působení. Osobně jsem byla skutečně mnohokrát svědkem této jejich chvály a spokojenosti, že si ví rady s výukou angličtiny i němčiny právě díky aplikaci metod výuky ruštiny. Dokonce jedna z učitelek trvá na tom, že kdyby neměla vystudovanou ruštinu, žádný z absolvovaných kurzů by jí mnoho nedal právě v oblasti metodiky.

Cestou účasti v programu rozšiřujícího jazykového studia na ČVUT šla další z kolegyně. Měla také vystudovanou vysokou školu, tentokrát se jednalo o první stupeň. Rozšiřující studium hodnotí, co se náplně studia týče, jako bezvadné. Učitelka kladně hodnotí především to, že

lektoři byli lidé z praxe a pro praxi je také připravovali. Probírali s účastníky metodické postupy a jak je používat, konkrétně např. jak učit malé děti fonetiku.

Z osobního pohledu vidí učitelka kurz jako velmi přínosný, dodnes z něj čerpá materiál pro svou praxi. Přesto se domnívá, že byl pro ni vlastně zbytečně dlouhý (3 roky – 6 semestrů). Vychází z toho, že jako absolventka studia pro 1. stupeň by se zvládla do praxe připravit již za dva semestry zaměřené cíleně na didaktiku jazyka, po kterých by složila státní zkoušku z jazyka. Uznává však, že takové předpoklady neměli např. absolventi matematiky nebo nepedagogických oborů. V době, kdy studovala, bylo v kurzu mnoho lidí, kteří nebyli z praxe a neměli tedy ani např. státnici z českého jazyka. Takoví studenti si doplňovali svou kvalifikaci také v rámci pedagogického minima.

I kolega, který původně vystudoval chemii, se rekvalifikoval. Pedagogické minimum skládal na svůj původní obor – chemii. Vzhledem k tomu, že se do dalšího studia pouštěl cíleně za účelem vyučovat angličtinu, nevnímá přínos tohoto kurzu nijak výrazně pozitivně. Rozšiřující studium, které trvalo dva roky, hodnotí naopak velmi kladně. Mnohé z učiva znal a měl o věcech jakousi neutříděnou povědomost, která se právě díky studiu stala znalostí zasazenou do systému. Informace z oblastí fonetiky, syntaxe, morfologie a lexikologie byly přednášeny zajímavými osobnostmi a vedly studenty k pochopení systému jazyka. V rámci výuky jazyka se věnovali poslechům a práci s různými materiály tak, aby mohli vyzkoušené využít v praxi. Součástí studia byly i přednášky o reáliích a literatuře, které nebyly vedeny příliš zdařile, ale i z nich se později dalo mnohé použít při vlastní práci se studenty. Nejméně spokojen byl s kurzem didaktiky, kde spíše došel k tomu, jak hodina vypadat nemá. Ale i takový příklad se může v praxi dobře využít.

Potřebu vysokoškolského studia v kombinované formě vyřešila jedna s kolegyně dojížděním do Brna, kde byl v nabídce požadovaný obor. S náplní studia byla spokojená, splňovala její očekávání a potřeby do praxe. Díky nejrůznějším kurzům a dalším studijním aktivitám je tato učitelka oprávněna např. tvořit testy a o své znalosti a zkušenosti se pravidelně dělí se svými kolegyněmi.

Paní učitelka ze speciální školy si vybrala obor speciální pedagogika na soukromé vysoké škole v Praze. Řešila tak především potřebu vzdělání zaměřeného na děti s různými individuálními potřebami. Její cesta k plné kvalifikaci v oblasti vyučování cizích jazyků ještě neskončila. V současné době se vzdělává v rámci metodického semináře a zvažuje další studijní aktivity.

Na závěr bych ráda zhodnotila svou cestu ke kvalifikaci. Osobně považuji za nepříjemnou tu skutečnost, že se v uplynulých letech nenabízela možnost studovat angličtinu v kombinované formě. Z tohoto důvodu jsem zvolila jiný obor – obor Vychovatelství. Následně jsem se přihlásila ke studiu na obor Pedagogika. Studium mě posunulo dopředu především tím, že jsem si postupně zvykla na pravidelnou práci s odbornou literaturou a opět jsem si po letech zvykla na učení. Pro praxi je to výhoda, nelituji času stráveného na různých seminářích, dohledávám si literaturu, materiály a další inspiraci pro svou práci.

V bakalářském programu jsem si záměrně zvolila téma závěrečné práce orientované na praxi a jsem ráda, že představuje přínos i pro mé žáky.

Se stejným záměrem jsem si vybírala i téma této diplomové práce. Během vytváření textu jsem měla možnost prostudovat mnohé odborné články publikované za uplynulých více než dvacet let, a tak si vlastně postupně doplnit některé informace z oblasti výuky cizích jazyků. Mezi studovanými materiály jsem našla nejednu inspiraci do praxe nebo odkazy na zajímavé materiály, které pak mohu využívat při práci se svými žáky.

## **Závěr**

Ve své práci jsem sledovala vývoj výuky cizích jazyků a proces přípravy učitelů cizích jazyků v uplynulých více než dvaceti letech. Práce také reflektuje i vývoj před rokem 1989.

Výsledky mého sledování jsou obsahem mé práce a stručně jsou shrnuty v následujících odstavcích.

Politickými změnami po roce 1989 byly logicky odstartovány i změny v pojetí vzdělávání celkově a ve výuce cizích jazyků zvlášť. Potřeba naučit se ovládat kromě mateřského jazyka ještě další dva světové jazyky ke komunikaci v globalizovaném světě se stala nezbytná. Děti se seznamují s cizím jazykem často ještě před nástupem do základní školy v rámci různých jazykových aktivit v mateřských školkách či v jazykových kroužcích. Je tedy patrná tendence posouvat základy jazykové gramotnosti do raného věku dětí.

Úlohou školy je vybavit žáky jazykovými kompetencemi: patří sem dovednosti komunikační, poslechové, čtení a psaní v cílovém jazyce, zároveň také zvládání gramatických struktur, slovní zásoby a její fonetické podoby. Aby výuka cizích jazyků byla skutečně vyvážená, seznamují se žáci i s reáliemi (např. historie, literatura atd.). **Cílem je dovednost ovládat zvolený jazyk.**

**K tomu směřuje učitel efektivním užitím vhodných forem a metod výuky,** které volí s ohledem na svůj pedagogický styl, na učební styly konkrétní skupiny a individuální potřeby žáků. Při své práci sleduje rozvoj všech jazykových dovedností.

Ve sledovaném období se objevuje několik důležitých **mezníků**. Zásadní změny byly u nás odstartovány sametovou revolucí a následnými proměnami ve společnosti a zároveň i v celé Evropě. Docházelo k postupným změnám v pojetí výuky, byl vytvořen **Rámcový vzdělávací plán**, který formuluje závazné výstupy a klade důraz na plnění kompetencí a dovedností. V jazykovém vzdělávání se začalo využívat **SERRJ** a **EJP** a pracovat s nimi. Jako další důležitý mezník lze jistě vnímat **zavedení povinné výuky druhého cizího jazyka** od 1. 9. 2013.

Další velké téma mé práce je vzdělávání učitelů, které je stále živé a aktuální. Při výběru zaměření své diplomové práce jsem se nechala inspirovat právě svou osobní cestou ke splnění požadavků na práci učitele. Nechci přijít o své zaměstnání, a proto považuji za správné udělat ty kroky, které jsou po mě vyžadovány. Věřím, že podobně to cítí většina mých kolegů a kolegyně. Jenže pouze naše ochota a nadšení pro věc nestačí. Zaujal mě článek v Lidových

novinách<sup>154</sup>, ve kterém autor kritizuje špatný postup odpovědných orgánů již v roce 2004, kdy bylo učitelům uloženo získat vysokoškolské vzdělání, a od té doby bylo toto nařízení opakovaně odloženo. Důvod je nasnadě – je stále mnoho učitelů, kteří nařízení nesplnili. Je to otázka jejich nechuti nebo lenosti? Autor se přiklání spíše k nejasnostem okolo standardu práce učitele a kariérního řádu spolu s neexistencí dostupného vzdělání na fakultách. Učitelé tak hledají své vlastní varianty a postupy. Přitom autor také zmiňuje, že v současné době hovoříme o zhruba 15 000 učitelích bez formální kvalifikace, přičemž odhaduje, že polovina z nich má jen středoškolské vzdělání. Soudí, že i kdyby všichni měli zájem studium zahájit, nebude pro ně na distanční formě studia dost místa. O větší pravomoci pro ředitele ve smyslu možnosti rozhodování o tom, koho zaměstnají, se zatím podle autora také neuvažuje.

Již Národní plán výuky cizích jazyků pro roky 2005-2008<sup>155</sup> formuloval požadavek na dostatečné množství kvalitních učitelů cizích jazyků a na cestu, jak tento požadavek splnit – zvýšením počtu a rozmanitosti studijních oborů, ale také přijímáním většího počtu uchazečů, zejména do kombinované formy studia. Jak uvádím v části věnující se formám vzdělávání, těchto **kombinovaných forem studia je stále málo, obzvláště pro obory zaměřené na výuku cizích jazyků.**

Ve své práci jsem popsala základní možnosti přípravy učitelů cizích jazyků. První je standardní cesta, kdy absolvent prezenční formy studia odchází přímo do praxe. Pak jsou zde učitelé bez plné kvalifikace. Někteří mají vysokoškolské vzdělání, ti si mohou doplnit kvalifikaci rozšiřujícím studiem, ale jsou i učitelé bez vysokoškolského studia, kteří hledají kombinovanou formu studia příslušného oboru.

Pro vytvoření své práce jsem využívala především odborné časopisy, odborné publikace, dále novinové články a také internetové zdroje. Využila jsem služby rešerše, ale během práce s vyhledanými texty jsem zjistila, že mi tak mnohé zajímavé články mohou uniknout, a zvolila jsem cestu časově sice náročnější, ale pro mé účely efektivnější – cestu kompletního prostudování jednotlivých materiálů. Vznikla mi tak zásoba textů, které se dotýkaly výuky cizích jazyků a které jsem pak následně znovu detailně prostudovala. Během tohoto čtení jsem si barevně označila články zabývající se podobnou tematikou a ty jsem pak dále studovala. Dostalo se mi tak možnosti ujasnit si názory a komentáře na jednotlivá témata a využít je k porovnání a sledování vývoje v dané oblasti.

---

<sup>154</sup> Srov. FERTEK, T., Bez učitelů bez razítka, Lidové noviny, roč. 27, 23. 7. 2014, s. 10

<sup>155</sup> Srov. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>, [online],[cit. 2014-29-09]

Závěrem bych ráda citovala slova anglického básníka, esejisty, literárního kritika a lexikografa, vůdčího ducha pozdního anglického klasicismu Samuela Johnsona. Jsou to slova, kterými doprovodil vydání svého velkého slovníku:

***"Bude-li shledáno, že v tomto díle bylo mnohé opomenuto, nebudiž zapomenuto, že mnohé bylo splněno."***

## Seznam použité literatury

- ANDRÁŠOVÁ, H. Ene mene – 1. a 2. Díl. *Cizí jazyky*. 2004/05, 48, č. 4, s. 147. ISSN 1210-0811.
- ANDRÁŠOVÁ, H. K sebehodnocení žáků v hodinách cizího jazyka. *Cizí jazyky*. 2000/01, 44, č. 2, s. 49-50. ISSN 1210-0811.
- BEDNÁŘOVÁ, D. Studijní pobyt učitelů němčiny. *Cizí jazyky*. 1994/95, 38, č. 1-2, s. 63. ISSN 1210-0811.
- BLÁHOVÁ, J. Inovativní a tradiční použití ICT ve výuce německého jazyka. *Pedagogická orientace*. 2010, 20, č. 2, s. 77. ISSN 1211-4669.
- BULLOVÁ, E. Funkčně systémový přístup ve výuce jazyků. *Cizí jazyky*. 1990/91, 34, č. 2, s. 51-56. ISSN 1210-0811.
- CIHLÁŘOVÁ, V. Práce s jazykovým portfoliem. *Cizí jazyky*. 2000/01, 44, č. 5, s. 146. ISSN 1210-0811.
- CINK, P. Jazykové vzdělávání na prahu devadesátých let. *Cizí jazyky*. 1991/92, 35, č. 1, s. 2-4. ISSN 1210-0811.
- DELIŠOVÁ, J. Rámcový plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro cizí jazyky. *Cizí jazyky*. 2003/04, 47, č. 5, s. 178. ISSN 1210-0811.
- DUŠAN, J. O demokratizaci a inovaci našich hodin. *Cizí jazyky*. 1989/90, 33, č. 8, s. 361-362. ISSN 1210-0811.
- ELLIS, R., in PÝCHOVÁ I. Ke komunikativní metodě výuky cizích jazyků (I). *Cizí jazyky*. 1996/97, 40, č. 3-4, s. 41. ISSN 1210-0811.
- FENCLOVÁ, M. Otevírání brány jazykům a jejich studiu. *Cizí jazyky*. 2001/02, 45, č. 2, s. 38-40. ISSN 1210-0811.
- FEŘTEK, T. Bez učitelů bez razítka. *Lidové noviny*. 27, 23. 7. 2014, s. 10. ISSN 1213-1385.
- HANUŠOVÁ, S., NAJVAR, P. Výuka cizího jazyka v raném věku. *Pedagogická orientace*. 2007, 17, č. 3, s. 42-51. ISSN 1211-4669.
- HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 498 s., 1988.
- HENDRICH, J. Rozhodujme prozíravě a odpovědně. *Cizí jazyky*. 1992/93, 36, č. 7-8, s. 241. ISSN 1210-0811.
- HENDRICH, J. Svět, jazyky a my. *Cizí jazyky*. 1993/94, 37, č. 5-6, s. 162. ISSN 1210-0811.
- HENDRICH, J. Učitel cizího jazyka. *Cizí jazyky*. 1991/92, 35, č. 1, s. 4-13. ISSN 1210-0811.

- HINDLSOVÁ, J. Jazykové portfolio na 1. stupni základní školy. *Cizí jazyky*. 2000/01, 44, č. 4, s. 111. ISSN 1210-0811.
- HLAVIČKOVÁ, V. Videotechnika ve výuce cizího jazyka. *Cizí jazyky*. 1989/90, 33, č. 5, s. 217-220. ISSN 1210-0811.
- HOFMANNOVÁ, M., NOVOTNÁ, J. CLIL – nový směr ve výuce. *Cizí jazyky*. 2002/03, 46, č. 1, s. 5-6. ISSN 1210-0811.
- HURTOVÁ, D. Cyklus seminářů pro učitele vyučující počáteční angličtinu na ZŠ. *Cizí jazyky*. 2005/06, 49, č. 3, s. 114. ISSN 1210-0811.
- HYMES, S. in PÝCHOVÁ, I. Ke komunikativní metodě výuky cizích jazyků (I). *Cizí jazyky*, 1996/97, 40, č. 5-6, s. 76. ISSN 1210-0811.
- CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2006, 209 s. ISBN 80-200-1213-3.
- JELÍNEK, S. K diagnostice individuálních zvláštností žáků při vyučování cizím jazykům. *Cizí jazyky*. 1995/96, 39, č. 7-8, s. 111-113. ISSN 1210-0811.
- JELÍNEK, S. K některým rysům současné didaktiky cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 1991/92, 35, č. 5, s. 152-157. ISSN 1210-0811.
- JELÍNEK, S. K pojetí lingvodidaktické přípravy učitelů cizích jazyků. *Cizí jazyky*. 1993/94, 37, č. 7-8, s. 242-247. ISSN 1210-0811.
- JELÍNEK, S. Kurs didaktiky cizích jazyků na pedagogické fakultě UK. *Cizí jazyky*. 1991/92, 35, č. 1, s. 30-31. ISSN 1210-0811.
- JELÍNEK, S. Učebnice jazyků. *Učitelské noviny*. 93, 1990, č. 45, s. 7. ISSN 0139-5718.
- JELÍNEK, S. Vyučovací dovednosti z hlediska budoucích učitelů cizích jazyků. *Cizí jazyky*. 2003/04, 47, č. 2, s. 50-52. ISSN 1210-0811.
- JEŽKOVÁ, V. 16. seminář k teoretickým základům didaktiky cizích jazyků. *Cizí jazyky*. 2002/03, 46, č. 5, s. 173. ISSN 1210-0811.
- KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství*. 2. díl, Praha, 1929, 651 s.
- KRÁLÍKOVÁ, M., NEČESANÝ, J., SPĚVÁČEK, V. *Nástin vývoje všeobecného vzdělání v českých zemích*. Praha: SPN, 1977, 184 s.
- KVAČKOVÁ, R. Pythagorova věta v angličtině. *Lidové noviny*. 118, 11. 9. 2012, s. 17. ISSN 1213-1385.
- LAUTNEROVÁ, M. Angličtina pro nejmenší, *Učitelské noviny*. 1990, 93, č. 43, s. 3. ISSN 0139-5718.
- LITTLE, D., PERCLOVÁ, R. *Evropské jazykové portfolio, Příručka pro učitele a školitele*. MŠMT, Praha 2001.



- MACIASZEK, M., in JELÍNEK, S. Vyučovací dovednosti z hlediska budoucích učitelů cizích jazyků. *Cizí jazyky*. 2003/04, 47, č. 2, s. 50-52. ISSN 1210-0811.
- MARTINKOVÁ, L. Anglická družina přidá hodiny jazyka. *Lidové noviny*. 118, 11. 9. 2012, s. 20. ISSN 1213-1385.
- MAZÁK, E., DOBROVSKÁ, D. Jazykové vyučování s podporou počítače. *Cizí jazyky*. 1989/90, 33, č. 5, s. 210-213. ISSN 1210-0811.
- MENHARD, Z. Otázky vyučování cizím jazykům v Radě Evropy. *Cizí jazyky*. 1991/92, 35, č. 4, s. 133-134. ISSN 1210-0811.
- MORKES, F. *Devětkrát o českém školství*. 1.vyd., Praha, 2004, 52 s. ISBN 80-901461-6-3.
- MORKES, F. *Učitelé a školy v proměnách času*. 1.vyd., Plzeň, 1999, 59 s. ISBN 80-7020-051-0.
- MOTHEJZÍKOVÁ, J. Metody výuky nejen anglickému jazyku – II, Sugestopedie. *Cizí jazyky*. 1993/94, 37, č. 7-8, s. 248-252. ISSN 1210-0811.
- MOTHEJZÍKOVÁ, J. Metody výuky nejen anglickému jazyku – metoda komunikativní. *Cizí jazyky*. 1993/94, 37, č. 3-4, s. 83-87. ISSN 1210-0811.
- NAJVAR, P. Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ: CLIL z perspektivy VÚP. *Pedagogická orientace*. 2009, 19, č. 1, s. 93-99. ISSN 1211-4669.
- Národní plán výuky cizích jazyků. *Cizí jazyky*. 2005/06, 49, č. 1, s. 3. ISSN 1210-0811.
- NEUBAUEROVÁ, J., PÍŠOVÁ, E. Cesta Evropského jazykového portfolia do škol. *Cizí jazyky*. 2003/04, 47, č. 2, s. 46-47. ISSN 1210-0811.
- PATTEN, J., in PÝCHOVÁ I. Ke komunikativní metodě výuky cizích jazyků (I). *Cizí jazyky*. 1996/97, 40, č. 3-4, s. 41. ISSN 1210-0811.
- PERCLOVÁ, R. Jazykové portfolio zkušebně. *Cizí jazyky*. 1999/00, 43, č. 2, s. 56-58. ISSN 1210-0811.
- PERCLOVÁ, R. Ověřování Evropského jazykového portfolia. *Cizí jazyky*. 1998/99, 42, č. 5-6, s. 93. ISSN 1210-0811.
- PIERCEOVÁ, M., in PÝCHOVÁ, I. Ke komunikativní metodě výuky cizích jazyků (I). *Cizí jazyky*. 1996/97, 40, č. 5-6, s. 76. ISSN 1210-0811.
- Přehled letních jazykových kursů 1992 pořádaných v České republice. *Cizí jazyky*. 1991/92, 35, č. 6, s. 228. ISSN 1210-0811.
- PURM, R. Individualizace vyučování a učebnice cizího jazyka. *Cizí jazyky*. 1997/98, 41, č. 7-8, s. 111. ISSN 1210-0811.

- PURM, R. K teorii učebnice cizího jazyka. *Cizí jazyky*. 1996/97, 40, č. 7-8, s. 111. ISSN 1210-0811.
- PURM, R. K teorii učebnice cizího jazyka. *Cizí jazyky*. 1997/98, 41, č. 7-8, s. 111. ISSN 1210-0811.
- PÝCHOVÁ, I. Ke komunikativní metodě výuky cizích jazyků (I). *Cizí jazyky*. 1996/97, 40, č. 3-4, s. 39-41+ č. 5-6, s. 75-76. ISSN 1210-0811.
- PÝCHOVÁ, I. Móda a učebnice cizích jazyků. *Cizí jazyky*. 1993/94, 37, č. 3-4, s. 104-108. ISSN 1210-0811.
- PÝCHOVÁ, S. Jak může eTwinning posloužit při výuce cizích jazyků na základních a středních školách. Příloha časopisu *Cizí jazyky*. 2006/07, 50. ISSN 1210-0811.
- SHEERINGOVÁ, S. Deset důvodů k účasti na konferencích. *Cizí jazyky*. 1997/98, 41, č. 3-4, s. 56. ISSN 1210-0811.
- SOMR, M. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: SPN, 1987, 359 s.
- SPÁČILOVÁ, L. Jan Amos Komenský a cizojazyčné vyučování. *Cizí jazyky*. 1991/92, 35, č. 5, s. 145-149. ISSN 1210-0811.
- SPÁČILOVÁ, L. Video v cizojazyčném vyučování. *Cizí jazyky*. 1994/95, 38, č. 3-4, s. 88-91. ISSN 1210-0811.
- SPIPKOVÁ, V., in JELÍNEK, S. Vyučovací dovednosti z hlediska budoucích učitelů cizích jazyků. *Cizí jazyky*. 2003/04, 47, č. 2, s. 50-52. ISSN 1210-0811.
- SWAN, M., in BULLOVÁ, E. Funkčně systémový přístup ve výuce jazyků. *Cizí jazyky*. 1990/91, 34, č. 2, s. 51-56. ISSN 1210-0811.
- ŠAŠKOVÁ-PIERCE, M. Aktivní role studentů v komunikativní jazykové výuce. *Cizí jazyky*. 1995/96, 39, č. 9-10, s. 165-168. ISSN 1210-0811.
- ŠIMEČEK, V. K rozšíření kvalifikace učitelů ruského jazyka. *Cizí jazyky*. 1990/91, 34, č. 4, s. 145-146. ISSN 1210-0811.
- ŠTEMBERKOVÁ, M. *Univerzita Karlova*. 1. vyd., Praha: Karolinum. 199 s. ISBN 978-80-246-2014-5.
- THOMPSON in PÝCHOVÁ, I. Ke komunikativní metodě výuky cizích jazyků (I). *Cizí jazyky*. 1996/97, 40, č. 5-6, s. 75. ISSN 1210-0811.
- VÁŇOVÁ, R., RÝDL, K., VALENTA, J. *Výchova a vzdělání v českých dějinách*. IV. díl – 1. svazek, Praha: Karolinum. 1992, 311 s. ISBN 80-7066-607-2.
- VESELÁ, Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1.vyd., Brno. 1992, 147 s. ISBN 80-210-0458-4.

Věstník Ministerstva školství

VOJTKOVÁ, N., HANUŠOVÁ, S. *CLIL v české školní praxi*. Brno. 2011, 103 s. ISBN 978-80-86665-09-2.

WIDDOWSON, H. G., in PÝCHOVÁ I. Ke komunikativní metodě výuky cizích jazyků (I). *Cizí jazyky*. 1996/97, 40, č. 3-4, s. 39. ISSN 1210-0811.

ZBRANKOVÁ, M. Labyrintem počátečního jazykového vyučování. *Cizí jazyky*. 2000/01, 44, č. 1, s. 23-24. ISSN 1210-0811.

ŽOFKOVÁ, H. Metodologická východiska k analýze učebních osnov a učebnic cizích jazyků. *Pedagogika*. 1989, 39, č. 2, s. 155-162. ISSN 0031-3815.

### **Články z novin a časopisu bez uvedeného autora:**

Anglická konverzace pro každý den. *Učitelské noviny*. 94, 1991, č. 34, s. 11. ISSN 0139-5718.

Hodně zábavy s angličtinou. *Učitelské noviny*. 96, 1993, č. 13, příloha Fortuna. ISSN 0139-5718.

Jaké volit učebnice. *Moderní vyučování*. 2004, č. 9, s. 14. ISSN 1211-6858.

K výuce cizích jazyků. *Učitelské noviny*. 94, 1991, č. 26, s. 10. ISSN 0139-5718.

### **Internetové zdroje**

BALADOVÁ, G. *Společný evropský referenční rámec pro cizí jazyky v ČR*, [online], [cit. 2014-03-02], dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/3024/SPOLECNY-EVROPSKY-REFERENCNI-RAMEC-PRO-CIZI-JAZYKY-V-CR.html/>

BROWN, D in ORLOVÁ, N., PAVLÍKOVÁ, J. Navigátor: Průvodce didaktikou cizích jazyků, Ústí nad Labem, 2013, s. 20, 21 [online], [cit. 2014-05-13] dostupné z: [http://neflt.ujep.cz/sites/default/files/navigator\\_pruvodce\\_didaktikou.pdf](http://neflt.ujep.cz/sites/default/files/navigator_pruvodce_didaktikou.pdf)

eTwinning [online],[cit. 2014-06-03], dostupné z: <http://www.etwinning.cz/co-je-etwinning/>

FRÝBOVÁ, I. Němčina – odkud kam? [online],[cit. 2014-06-05], dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/JVA/7505/NEMCINA---ODKUD-KAM.html>

HÄUSLEROVÁ, K., NOVÁKOVÁ, M. Metody cizojazyčné výuky. *Časopis pro filosofii a lingvistiku*. [online], [cit. 2014-05-11], dostupné z: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>

Helen Doron English [online], [cit. 2014-03-23], dostupné z: <http://www.helendoron.cz/>

HRUŠKOVÁ, D. Nové formy a metody práce ve výuce jazyků. [online], [cit. 2014-03-22], dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/SU/7865/NOVE-FORMY-A-METODY-PRACE-VE-VYUCE-JAZYKU.html>

Masarykův ústav vyšších studií [online],[cit. 2014-06-05], dostupné z: <http://www.muvs.cvut.cz/zajemci-o-studium/jazykove-vzdelavani/firemni-kurzy-a-jazykovy-audit>

Metodický portál RVP [online], [cit. 2014-03-23], dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/PKD/1204/PRUVODCE-METODIKOU-VYUKY-ANGLICTINY-V-MATERSKE-SKOLE-I.html/>

Národní plán výuky cizích jazyků pro roky 2005-2008, dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>, [online],[cit. 2014-29-09]

ORLOVÁ, N., PAVLÍKOVÁ, J. Navigátor: Průvodce didaktikou cizích jazyků. Ústí nad Labem, 2013, [online], [cit. 2014-05-13] dostupné z: [http://neflt.ujep.cz/sites/default/files/navigator\\_pruvodce\\_didaktikou.pdf](http://neflt.ujep.cz/sites/default/files/navigator_pruvodce_didaktikou.pdf)

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity,[online],[cit. 2014-06-06], dostupné z: <http://katedry.ped.muni.cz/francouzstina/studium/formy-studia>

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity,[online],[cit. 2014-06-06], dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/katedry-a-instituty/anglictina/o-katedre>

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity,[online],[cit. 2014-06-06], dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/katedry-a-instituty/nemecky-jazyk-literatura/studium/typy-studia>

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, [online], [cit. 2014-06-06], dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/studium/bc-a-mgr-studium/studijni-katalog/kombinovane-studium-bakalarske-programy/>

ReferNet, Evropské jazykové portfolio v praxi jako nástroj rozvoje žáka. [online], [cit. 2014-02-01], dostupné z: <http://www.refernet.cz/aktuality/ostatni/evropske-jazykove-portfolio-v-praxi-jako-nastroj-rozvoje-zaka>

Slezská univerzita v Opavě, [online], [cit. 2014-06-06], dostupné z: <http://www.slu.cz/fpf/cz/studijni-oddeleni/prijimaci-rizeni/2014-2015/jvs-programy-a-obory-tab/nav>

SOVADINA, J. *Košický vládní program*. [online], [cit. 2014-03-23] dostupné z: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/kosicky-vladni-program-5-4-1945/>

*Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. [online], [cit. 2014-02-19], dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

Školství hlavního města Prahy, [online], [cit. 2014-06-05], dostupné z: <http://skoly.prahamesto.cz/%285rdida45nmxn5yzjmsl5k55%29/default.aspx?id=70893&ido=7640&sh=460661592>

*Tradice versus alternativa*. [online], [cit. 2014-05-11], dostupné z: <http://obrvenda.webnode.cz/gramaticko-prekladova-metoda/>

Univerzita Palackého v Olomouci, [online], [cit. 2014-06-06], dostupné z: <http://www.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/studijni-obory/>

Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013, [online], [cit. 2014-03-13], dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Věstník MŠMT, dostupné z:  
[http://www.unob.cz/cjp/Documents/MSMT\\_Seznam\\_standardizovanych\\_jazykovych\\_zkousek.pdf](http://www.unob.cz/cjp/Documents/MSMT_Seznam_standardizovanych_jazykovych_zkousek.pdf) [online], [cit. 2014-06-01]

WattsenGLISH for children, [online], [cit. 2014-03-23], dostupné z:  
<http://www.wattsenGLISH.cz/metoda-wattsenGLISH/>

Zákon 31/1953, [online], [cit. 2014-09-20], dostupné z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1953/018-1953.pdf>

ZELINKOVÁ, Š. *Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století*. [online], [cit. 2014-05-11], dostupné z: <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik/2013/zelinkova-tisk.php>

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 Legislativní normy

Příloha č. 2 Seznam studijních kombinací

Příloha č. 3 Mezinárodní jazykové zkoušky

### ***Přílohy:***

#### **Příloha č. 1**

##### **- Č. j. 21 366/95-20, s platností od 1. února 1996**

Ve školním roce 1996/97 a dále do roku 1998 se věnuje zvýšená pozornost dalšímu vzdělávání učitelů cizích jazyků. (informace o finanční podpoře DVPP)

##### **- Č. j. 14 071/97-42, v Praze dne 7. 3. 1997**

Mimořádné opatření

S účinností od 1. září 1997 do 30. června 1999 se absolventům s vysokoškolským vzděláním neučitelského směru, kteří mají státní všeobecnou jazykovou zkoušku nebo státní speciální jazykovou zkoušku, případně absolvovali studium na vysoké škole s cizím vyučovacím jazykem, uznává kvalifikace na úrovni vysokoškolského vzdělání požadovaného pro výuku cizího jazyka. S těmito učiteli lze uzavřít pracovní poměr na dobu neurčitou jen v případě, že zahájí vysokoškolské studium v požadované učitelské aprobaci.

##### **- Č. j.: 28 226 /98-20, v Praze dne 30. 10. 1998**

Příkaz ministra školství, mládeže a tělovýchovy č. 18/1998, kterým se schvaluje ustavení Rady dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a její statut

##### **- Č. j. 19 258/99-26, v Praze dne 18. 5. 1999**

Mimořádné opatření

S účinností od 1. září 1999 do 30. června 2001 se absolventům s vysokoškolským vzděláním neučitelského směru, kteří mají státní všeobecnou jazykovou zkoušku nebo státní speciální jazykovou zkoušku nebo studium JASPEX, popřípadě INTEX, nebo absolvovali studium na

vysoké škole s cizím vyučovacím jazykem, uznává kvalifikace na úrovni vysokoškolského vzdělání požadovaného pro výuku cizího jazyka. S těmito učiteli lze uzavřít pracovní poměr na dobu neurčitou jen v případě, že zahájí vysokoškolské studium v požadované učitelské aprobaci.

**- Č. j. 21 781/2000-26, v Praze dne 20. 6. 2000**

Dodatek k mimořádnému opatření čj. 19 258/99-26

Seznam mezinárodních zkoušek, které lze uznat za rovnocenné státní všeobecné jazykové zkoušce

Viz Příloha č. 3

**- Č. j. 17 615/2000-11-22, v Praze dne 23. 8. 2000**

Výzva Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k Evropskému roku jazyků 2001 pro základní, střední a vyšší odborné školy

**- Č. j. 17 363/2003 – 11, v Praze dne 20. 12. 2000**

Dohoda mezi vládou České republiky a vládou Spolkové republiky Německo o vysílání německých učitelů na školy v České republice

**- Čj.13288/2001-26, v Praze dne 1. 6. 2001**

Mimořádné opatření

Sdělení všem referátům a odborům školství

S účinností od 1. září 2001 do 30. června 2003 se uznává kvalifikace na úrovni vysokoškolského vzdělání požadovaného pro výuku cizího jazyka absolventům s vysokoškolským vzděláním nečitelského směru, kteří mají:

Státní všeobecnou jazykovou zkoušku nebo státní speciální jazykovou zkoušku nebo Studium JASPEX, případně INTEX nebo některou níže uvedenou mezinárodní zkoušku:

Viz Příloha č. 3

nebo absolvovali studium na vysoké škole s cizím vyučovacím jazykem. S těmito učiteli lze uzavřít pracovní poměr na dobu neurčitou jen v případě, že zahájí vysokoškolské studium v požadované učitelské aprobaci. Uvedené jazykové zkoušky se nerovnjí učitelské jazykové aprobaci, kterou mohou absolventi učitelských i nečitelských studijních oborů získat v rozšiřujícím studiu, které realizují vysoké školy v rámci celoživotního vzdělávání.



**- Č. j. 11 336/2001-25, v Praze dne 24. 7. 2001.**

Pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k použití a kontrole účelově vázaných finančních prostředků přidělených státním, krajským a obecním školám, předškolním zařízeními a školským zařízeními na další vzdělávání pedagogických pracovníků normativně v rozpisu rozpočtu nebo v rámci rozvojového programu Další vzdělávání pedagogických pracovníků (Program vzdělávání v cizích jazycích, Program vzdělávání ředitelů a Program zpřístupnění dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků malotřídním školám)

**- Č. j.: 23 927/2001-11, v Praze dne 18. 9. 2001**

Nabídka stipendií Nadace Roberta Bosche pro učitele německého jazyka

**- Č. j. 26 996/2001-25, v Praze dne 15. 10. 2001**

Evropské jazykové portfolio pro žáky ve věku 11 – 15 let

Informace o možnosti jeho zavádění do praxe v 6. – 9. Ročníku

**- Č. j. 21747-2/11-2002, v Praze 20. 6. 2002**

Výzva Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k Evropskému dni jazyků - 26. září pro základní, střední a vyšší odborné školy

**- Č. j.: 10 513/2003-22, v Praze dne 8. 1. 2003**

Prodloužení platnosti osvědčení "PROJEKTU G a N"

Sdělujeme všem ředitelům základních škol, jejichž učitelé I. stupně řádně ukončili rozšiřující studium Projektu G a N písemnou a ústní závěrečnou zkouškou a jsou držiteli závěrečného osvědčení o absolvování tohoto studia (platnost do r. 2003), že na základě dohody odboru předškolního, základního, základního uměleckého a jazykového vzdělávání MŠMT ČR a Pedagogického centra Olomouc MŠMT ČR souhlasí s prodloužením platnosti výše uvedeného osvědčení o pět let, tzn. do 30. 6. 2008, jak to bylo vyjádřeno ve Statutu Projektu G a N ze dne 26. 10. 1998.

**- Čj.: 11 138/2003-26, v Praze dne 5. 2. 2003**

Mimořádné opatření

S účinností od 1. září 2003 do 30. června 2006 se uznává kvalifikace na úrovni vysokoškolského vzdělání požadovaného pro výuku cizího jazyka absolventům s vysokoškolským vzděláním neučitelského směru, kteří mají:

Státní všeobecnou jazykovou zkoušku nebo státní speciální jazykovou zkoušku nebo Studium JASPEX, případně INTEX nebo některou níže uvedenou mezinárodní zkoušku:

Viz Příloha č. 3

nebo absolvovali studium na vysoké škole s cizím vyučovacím jazykem.

S těmito učiteli lze uzavřít pracovní poměr na dobu neurčitou jen v případě, že zahájí vysokoškolské studium v požadované učitelské aprobaci.

**- Č. j. 21 031/2002-22, v Praze dne 14. 2. 2003**

Vyhlášení výběrového řízení na projekty programu „Podpora rozšíření letních jazykových kurzů pro učitele bez příslušné způsobilosti k výuce cizích jazyků v základních školách”

**- Čj. 14 284/2003-22, v Praze dne 10. 3. 2003**

Informace o rozvojovém programu

”Program jazykové a metodické přípravy pro učitele bez příslušné způsobilosti k výuce cizích jazyků na základních školách”

**- Č. j.: 16 417/2003-22, v Praze 5. 4. 2003**

Program jazykové a metodické přípravy pro učitele bez příslušné způsobilosti k výuce cizích jazyků na základních školách (Program JAME) jazyk-metodika

Výzva ředitelům základních škol-Program jazykové a metodické přípravy pro učitele bez příslušné způsobilosti k výuce cizích jazyků na základních školách

**- Č. j. 16 872 –22/11-2003, v Praze 9. 4. 2003**

Výzva Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k Evropskému dni jazyků - 26. září pro základní, střední a vyšší odborné školy

Již třetím rokem bude dne 26. září slaven Evropský den jazyků. Den jazyků vyhlásila Rada Evropy s cílem vzdát hold evropskému jazykovému bohatství a podpořit jeho ochranu, upozornit nejširší veřejnost na důležitost jazykového vzdělávání, zvýšit povědomí o bohatství všech jazyků, kterými se v Evropě mluví, a podpořit celoživotní jazykové vzdělávání.

**- Č. j.: 16 626/04-51, dne 18. 6. 2004**

Organizační řád soutěží v cizích jazycích

Přípravený projekt byl schválen k realizaci Usnesením 4/2004 ze dne 21. října 2004 – Tematickou skupinou pro implementaci 3.1 JPD regionu hl. m. Prahy pro cíl 3. k financování z ESF. Byla vypracována a následně MŠMT schválena akreditace Regionálního projektu „Rozvoj jazykových dovedností pedagogických pracovníků“ (zkrácený název JARO) pod číslem akreditace: 31 721/2004 – 25 – 462.

**- Č. j. 17 245/2004-25, dne 4. 1. 2005,**

Rámcový plán systému kurzů DVPP pro cizí jazyky

V souvislosti se vstupem České republiky do Evropské unie a se zaváděním nových vzdělávacích programů vznikají požadavky na nové specifické dovednosti učitelů včetně učitelů cizích jazyků.

Nezbytnou součástí profesního růstu je systematické a koherentní celoživotní vzdělávání. Cílem tohoto projektu je vytvořit rámec kurzů DVPP pro cizí jazyky.

**Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)<sup>156</sup>**

Tento zákon nabyl účinnosti dnem 1. ledna 2005, s výjimkou ustanovení § 20 odst. 3, 5 až 7, které nabylo účinnosti dnem vyhlášení, a s výjimkou ustanovení § 77 až 79, § 80 odst. 3 až 10, § 81 odst. 1 až 8 a § 82 odst. 3, která nabývají účinnosti dnem 1. září 2007.

**- Čj. 4226/2006-22, tento program nabývá účinnosti dnem 18. 4. 2006**

Vyhlášení rozvojového programu ve vzdělávání (Program MEJA),

„Rozvojový program metodické a jazykové přípravy pro učitele 1. stupně ZŠ bez odborné kvalifikace pro výuku cizích jazyků a jazyková příprava pro učitele MŠ, 1. stupně ZŠ a ZUŠ“, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „ministerstvo“) na základě § 171 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a k zabezpečení úkolů vyplývajících z usnesení vlády č. 1660 ze dne 21. 12. 2005 k Národnímu plánu výuky cizích jazyků s akčním plánem pro období 2005 – 2008 vyhlašuje tento rozvojový program ve vzdělávání (dále jen „program“)

<sup>156</sup> Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>, [online],[cit. 2014-06-08]

### **- Platné znění zákona o pedagogických pracovnících k 1. červenci 2010<sup>157</sup>**

Tento zákon nabyl účinnosti dnem 1. července 2010.

#### § 8 Učitel druhého stupně základní školy

Učitel druhého stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu podle §12 jen pro výuku cizího jazyka

#### § 12 Učitel jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky

Učitel jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu

- a) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů cizích jazyků, nebo
- b) v oblasti společenských věd zaměřené na cizí jazyky a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, nebo studiem pedagogiky.

### **- Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících k 1. září 2012<sup>158</sup>**

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění zákona č. 383/2005 Sb., zákona č. 179/2006 Sb., zákona č. 264/2006 Sb., zákona č. 189/2008 Sb., zákona č. 384/2008 Sb., zákona č. 223/2009 Sb., zákona č. 422/2009 Sb., zákona č. 227/2009 Sb., zákona č. 159/2010 Sb., zákona č. 420/2011 Sb., zákona č. 198/2012 Sb. a zákona č. 333/2012 Sb.

#### §12 Učitel jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky

Učitel jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem

- a) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů příslušných cizích jazyků,
- b) jiného akreditovaného studijního programu v oblasti pedagogických věd než podle písmene a), vykonáním jazykové zkoušky z příslušného cizího jazyka odpovídající

<sup>157</sup> Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/platne-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1> [online], [cit. 2014-06-08]

<sup>158</sup> Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>, [online], [cit. 2014-06-08]

minimálně úrovni C1 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a doplňujícím didaktickým studiem příslušného jazyka,

- c) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti společenských věd zaměřené na příslušné cizí jazyky a
  - vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů,
  - vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů, nebo
  - studiem pedagogiky, nebo
- d) jiného akreditovaného magisterského studijního programu než podle písmen a), b) a c)
  - a
    - vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů, nebo
    - vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů,
    - vykonáním jazykové zkoušky z příslušného cizího jazyka odpovídající minimálně úrovni C1 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a doplňujícím didaktickým studiem příslušného jazyka.

- **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011 – 2015<sup>159</sup>**

Výběr bodů týkajících se výuky cizích jazyků:

- zajištění výuky anglického jazyka nejpozději od 3. ročníku základního vzdělávání
- Tam, kde jsou vhodné podmínky, zejména personální, seznamovat děti s cizím jazykem přiměřeným způsobem odpovídajícím jejich věku a možnostem (průběžně).
- Začlenit jazykovou přípravu do programu přípravy pedagogů působících v předškolních zařízeních, aby jejich působení v oblasti jazykové propedeutiky nebo i přímo ve výuce konkrétního jazyka bylo co nejkvalitnější (od 2012).
- Doporučovat anglický jazyk jako první cizí jazyk od 3. ročníku základní školy a umožnit v případě volby jiného cizího jazyka jeho výuku jako druhého cizího jazyka nejpozději od 7. ročníku základní školy (od školního roku 2013/14).

---

<sup>159</sup>Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-1>[online],[cit. 2014-09-08]

- Podpořit jazykové vzdělávání ve školách prostřednictvím programu „EU peníze školám“ (do 2014).
- Zvýšit podíl kvalifikovaných učitelů cizích jazyků zejména na základních školách (do 2015).
- Zahájit výuku podle ŠVP na všech jazykových školách (od šk. roku 2011/12).
- Terminologicky sladit označení úrovní jazykových znalostí uváděných v RVP JŠ s vyhláškou č. 33/2005 Sb., o jazykových školách s právem státní jazykové zkoušky a státních jazykových zkouškách, tj. při novelizaci této vyhlášky navrhnout označení podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (2014).

## **Příloha č. 2**

Ve školním roce **1990/91** bylo možno studovat tyto kombinace<sup>160</sup>:

### **FF UK Praha**

Vědecký komunismus - angličtina

Překladařství a tlumočnictví:

ruština - angličtina

angličtina - španělština

angličtina - němčina

angličtina - vietnamština

Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů:

český jazyk a literatura - anglický jazyk a literatura

anglický jazyk a literatura - německý jazyk a literatura

### **Pedf UK Praha**

Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů:

český jazyk a literatura - anglický jazyk a literatura

### **FF Brno**

Filologie:

angličtina - němčina

angličtina - španělština

Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů:

český jazyk a literatura - anglický jazyk a literatura

---

<sup>160</sup> Čerpáno z přílohy týdeníku Učitelské noviny, listopad 1989

**Pedf Brno**

žádná nabídka

**FF Olomouc**

Filologie:

angličtina - francouzština

Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů:

český jazyk a literatura - anglický jazyk a literatura

**Pedf Olomouc**

Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů:

tělesná výchova - anglický jazyk a literatura

**Pedf Plzeň**

Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů:

český jazyk a literatura - anglický jazyk a literatura

**Pedf Hradec Králové**

Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů:

český jazyk a literatura - anglický jazyk a literatura

**Pedf České Budějovice**

Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů:

český jazyk a literatura - anglický jazyk a literatura

**Pedf Ústí nad Labem**

Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů:

český jazyk a literatura - anglický jazyk a literatura

**Pedf Ostrava**

Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů:

český jazyk a literatura - anglický jazyk a literatura

Nabídka oborů spojených s angličtinou pro školní rok **1991/92**<sup>161</sup>:

**FF UK Praha**

Katedra filozofie:

Filozofie - angličtina

Katedra politologie:

Politologie - angličtina

---

<sup>161</sup> Čerpáno z přílohy týdeníku Učitelské noviny, listopad 1990

Katedra rusistiky

Ruština - angličtina

Katedra anglistiky a amerikanistiky

angličtina v kombinaci s volitelným oborem

Katedra germanistiky a nordistiky

němčina - angličtina

Katedra věd o antickém starověku

Latina - angličtina

Katedra Dálného východu

Sinologie - angličtina

Sinologie - AJ (překladatelství a tlumočnictví)

Koreanistika - angličtina

Katedra překladatelství a tlumočnictví

angličtina

**PedF UK Praha**

Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů:

anglický jazyk a literatura - český jazyk a literatura

anglický jazyk a literatura - ruský jazyk a literatura

anglický jazyk a literatura - hudební výchova

**FF Brno**

Jednooborové:

angličtina

Možnost volby kombinací:

angličtina + volitelně...

Dvouoborové:

ekonomie - angličtina

historie - angličtina

**Fakulta přírodovědecká Brno**

Učitelské studium

matematika - angličtina

zeměpis - angličtina

**Pedf Brno**

Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. stupeň:



angličtina - výtvarná výchova

tělesná výchova - angličtina

fyzika - angličtina

### **FF Olomouc**

angličtina

Studium jazyků a studium učitelství

čeština - angličtina

filozofie - angličtina

španělština - angličtina

angličtina - francouzština

angličtina - němčina

angličtina - ruština

angličtina - polština

Nabídka studia při zaměstnání - i angličtina, němčina - ale jen v rámci **rekvalifikace**

### **Pedf VŠ veterinární Brno**

Učitelství pro 2. stupeň

angličtina - čeština, ruština, dějepis, tělocvik, výtvarná výchova, hudební výchova

### **Humanitní fakulta**

Učitelství pro střední školy

angličtina - čeština, ruština, dějepis, tělocvik, výtvarná výchova, hudební výchova

### **Pedf Hradec Králové**

Studium informatiky

Informatika - angličtina

Studium ruského jazyka a literatury

ruština - angličtina

Studium anglického jazyka a německého jazyka

angličtina - informatika, ruština, výtvarná výchova,

Studium VV

výtvarná výchova - angličtina

Studium občanské nauky a společenských věd

občanská nauka - angličtina

### **Pedf Ostrava**

Učitelství pro 2. a 3. stupeň základních a středních škol

čeština - angličtina  
ruština - angličtina  
polština - angličtina  
tělesná výchova - angličtina

### **Pedf České Budějovice**

žádná nabídka

### **Pedf Ústí nad Labem**

Učitelství pro 2. stupeň

matematika - angličtina

Učitelství pro 3. stupeň.

čeština - angličtina

### **Pedf Liberec**

Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů:

čeština - angličtina

matematika - angličtina

informatika - angličtina

tělesná výchova - angličtina

### **Příloha č. 3**

|        |   |
|--------|---|
| CAE    | Certificate in Advanced English – 4. stupeň ALTE                            |
| CPE    | Certificate of Proficiency in English – 5. stupeň. ALTE                     |
| ZMP    | Zentrale Mittelstufenprüfung – 4. stupeň ALTE                               |
| ZOP    | Zentrale Oberstufenprüfung – 5. stupeň ALTE                                 |
| KDS    | Kleines Deutsches Sprachdiplom – 5. ALTE                                    |
| DS     | Diplôme Supérieur d'Etudes Françaises Modernes – 4. stupeň ALTE             |
| DEL F  | Diplôme élémentaire de langue française (A5, A6) – 4. stupeň ALTE           |
| DAL F  | Diplôme approfondi de langue française – 5. stupeň ALTE                     |
| DSE    | DIPLOMA SUPERIOR DE ESPAÑOL – 5. stupeň ALTE                                |
| CELI 4 | Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana, Livello 4 – 4. stupeň ALTE |
| CELI 5 | Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana, Livello 5 – 5. stupeň ALTE |