

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Markéta Sommerová

Jazykové vzdělávání v kontextu celoživotního učení

Language Education in the Context of Lifelong Learning

Praha 2015

Vedoucí práce: PhDr. Karolína Burešová, Ph.D.

Poděkování

Velice děkuji vedoucí mojí práce PhDr. Karolíně Burešové, PhD. za vedení práce, připomínky a cenné rady.

Děkuji.

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 18. června 2015

.....
Jméno a příjmení

Abstrakt

Klíčová slova:

Předškolní vzdělávání; vzdělávání na základních a středních školách; celoživotní vzdělávání; jazyk jako volnočasová aktivita; profesní vzdělávání, kurzy na úřadech práce; politika EU; koncepce jazykového vzdělávání MŠMT.

Abstract:

Key words:

Pre-school education; primary and secondary education; lifelong learning; language as a free time activity; professional education, courses organised by job centres; policy of EU; conception of Ministry of Education in language education.

Úvod	6
1. Charakteristika celoživotního učení v kontextu vzdělávacích institucí.....	8
1.1. Celoživotní učení	8
1.2 Vzdělávací instituce	12
1.3 Jazyková politika Evropské unie	16
1.4. Jazyková politika České republiky	17
2. Cíle jazykové výuky	19
2.1 Cíle jazykové výuky v mateřské škole.....	19
2.2 Cíle jazykové výuky v základní škole	22
2.3 Cíle jazykové výuky ve středoškolském vzdělávání	23
2.4 Cíle jazykového vzdělávání v terciárním vzdělávání	25
3. Metody jazykové výuky.....	28
3.1 Metody a formy práce jazykové výuky v mateřských školách	29
3.2 Metody a formy práce jazykové výuky v základní škole s přihlédnutím ke.....	37
škole střední	37
3.2.1 Metody využití moderních technologií ve výuce jazyků.....	39
3.2.2 Integrovaná výuka cizího jazyka a odborného předmětu – CLIL.....	42
3.3 Metody jazykové výuky ve vzdělávání dospělých	43
3.3.1 E-learning neboli učení cizích jazyků on-line.....	45
3.3.2 Jazykový koučink.....	47
Závěr	48
Použitá literatura	50

Úvod

Celoživotní učení je úzce spjato s jazykovým vzděláváním, lze konstatovat, že pokud se člověk začne cizímu jazyku věnovat, je pravděpodobné, že se jazyku musí věnovat celý život, v případě, že chce dosáhnout určité komunikační úrovně.

Dynamický rozvoj dnešního světa s sebou přináší nové požadavky na náš každodenní život. Rozvíjí se komunikační technologie. S tímto procesem vývoje úzce souvisí i výuka cizích jazyků na všech stupních škol i mimo školy.

Život v globálním světě vyžaduje nové komunikační schopnosti a kompetence lidí žijících nejen v Evropské unii. Schopnost komunikovat jedním či více cizími jazyky je důležitá nejen pro samotný život dnešního člověka, ale je také důležitá pro jeho zapojení se do pracovního procesu. V kontextu Evropské unie se často mluví o tzv. „evropanství“, které můžeme chápat jednak jako poznávání jiných kultur, ale také jako schopnost komunikovat v cizím jazyce. V dnešní době je tedy velmi důležité, aby výuka cizích jazyků odpovídala požadavkům společnosti a reflektovala nejmodernější a nejefektivnější trendy ve výuce cizích jazyků.

Tato práce je průřezovou prací přinášející přehled jazykového vzdělávání v kontextu celoživotního učení – od předškolního vzdělávání až po zájmové vzdělávání dospělých, specifika jednotlivých věkových skupin a metody práce, jednotlivé vzdělávací instituce i pohled na jazykové vzdělávání v kontextu Evropské unie a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT).

První část je věnována charakteristice celoživotního učení a jednotlivých vzdělávacích institucí včetně jazykové politiky v kontextu Evropské unie a MŠMT, druhá část pak charakterizuje cíle jazykového vzdělávání na jednotlivých stupních – v předškolním, základním, středoškolském i terciárním vzdělávání. Ve třetí části se práce zaměřuje na vybrané metody práce – v předškolním vzdělávání na rozdíl práce v soukromých a státních institucích, v základním a středním školství na využití nových moderních technologií zahrnující interaktivní tabule či jazykové laboratoře, metodu zařazování jazyka do běžné komunikace při výuce jiných předmětů, moderní trendy ve výuce dalších předmětů v cizím jazyce, ve vzdělávání dospělých např. na jazykový koučing či e-learning.

Bakalářská práce přináší určitý průřez možnostmi, upozornění na nové směry, tendence či trendy v jazykové výuce. Práce si neklade za cíl pojednat o všech dostupných metodách jazykové výuky či obsáhnout všechny dostupné instituce či potvrzovat nebo vyvracet tvrzení, že malé děti se jazykům učí snáze než dospělí. Učení a vyučování cizím

jazykům stále mění svůj obraz a je po právu chápáno jako celoživotní proces, kdy se toto směřování projevuje v rozšířené nabídce cizojazyčné výuky pro různé věkové skupiny – od jazykové výuky předškolního věku až po jazykové kurzy pro seniory – i výuku jazyků pro různé profesní či osobní potřeby. Projektování jazykového kurikula po různé věkové skupiny klade na učitele standardní, ale i nové požadavky, s nimiž se musejí během své praxe vyrovnávat. Nejde pouze o didaktické zvládnutí předmětu, ale i orientaci v pedagogice, andragogice či kognitivní psychologii.

Příklady ilustrující metody či formy práce na jednotlivých stupních celoživotního vzdělávání vycházejí z mé osobní praxe s výukou v mateřské, základní škole i v kurzech určených dospělým studentům v soukromých jazykových školách i z individuální výuky, dále pak z účasti na konferencích, seminářích a náslechové hodinách představujících a využívajících nejmodernější technologie ve výuce cizích jazyků, které mám možnost využívat i na škole, kde působím.

1. Charakteristika celoživotního učení v kontextu vzdělávacích institucí

1.1. Celoživotní učení

Člověk za svůj život produkuje více vědění, než je schopen absorbovat, a právě celoživotní učení je mechanismem, který napomáhá tomu, aby se lidé byli schopni se záplavou různorodého vědění vyrovnat. Je zřejmé, že se jedná o nikdy nekončící proces, který ovlivňuje kvalitu života jednotlivce, ale je i základním elementem života celé společnosti.

V literatuře se setkáváme s dvěma pojmy, a to s celoživotním učení a celoživotním vzděláváním. Nejednotné a nejasné používání obou pojmů je zřejmé i v jednotlivých národních jazycích, jejichž doslovný překlad se pak objevuje v českém prostředí, např. angl. lifelong learning, fr. education permanente nebo něm. lebenslanges lernen. V českém prostředí je využíván i pojem vzdělávání, protože v sobě nese širší význam jisté komplexnosti učebních činností (zahrnuje složku vyučování, hodnocení, organizace, řízení). Učení je vymezeno jako individuální kognitivní proces studenta. V českém kontextu je ale pod vlivem angličtiny více využíván pojem celoživotního učení (srov. Vyhnánková, 2007, s. 8).

Myšlenka celoživotního učení není samozřejmě nová. Při pohledu do historie lze připomenout antickou koncepci scholé a díla Platona či Aristotela, Komenský přichází se systémem výchovy pro každý věk (pampediae), na který navázaly koncepty v době osvícenství. Dále lze připomenout dílo J. Deweyho či E. Lindemana. V poválečné době, zmíněné koncepty, které byly více či méně ideální, začaly nabývat reálnější podoby. Zvýšila se totiž poptávka po kvalifikované pracovní síle, která tak vytvářela tlak na tehdejší vzdělávací systémy. Vzdělání se tak stává jedním ze základních občanských práv.

Rok 1970 byl vyhlášen OSN jako rok výchovy a vzdělávání a UNESCO zveřejnilo koncept celoživotního vzdělávání, který byl podrobně rozpracován ve zprávě Mezinárodní komise pro rozvoj vzdělávání UNESCO pod názvem Learning to be: The world of education today and tomorrow (1972). Po době určitého útlumu, kdy se do popředí dostává finanční aspekt a vzdělávání je chápáno jako jedna z klíčových hodnot prosperujícího hospodářství, se k původní myšlence zmíněné koncepce pak přihlásila zpráva UNESCO z roku 1996 Learning: the treasure within, která zdůrazňuje především vlastní aktivitu jedince, jenž je

esenciální v procesu učení. „Učení je podle tohoto dokumentu založeno na čtyřech pilířích: učit se vědět, učit se jednat, učit se žít pohromadě s druhými, učit se být.“ (Šerák, 2009, s. 15).

Ve stejném roce se objevil i koncept OECD Lifelong learning for all, jehož myšlenky jsou více orientovány ekonomicky s akcentem vztahujícím se ke kvalifikační dimenzi vzdělávání.

Rok 1996 byl Evropskou unií vyhlášen Evropským rokem celoživotního učení. Vrcholným dokumentem vzdělávací politiky z téhož roku bylo Vyučování a učení: Cesta k učící se společnosti. Dokument obsahuje šest základních idejí, na jejichž základě by celoživotní učení mělo probíhat:

- nové základní dovednosti pro všechny
- investice do lidských zdrojů
- inovace ve vyučování a učení
- oceňování učení
- poradenství
- přiblížení učení domovu

(srov. Šerák, str. 15)

Dokument rovněž zmiňuje i nejrůznější způsoby, jakými lze vzdělání dosáhnout: formální, neformální i informální.

Formální vzdělávací nabídka je realizována ve formálních vzdělávacích institucích nejrůznějších stupňů škol od základních až po univerzitu. Výstupem pak bývá většinou nějaký druh oficiálního a celospolečensky uznávaného certifikátu, který má stvrzovat dosažený stupeň vzdělání.

Neformální učení zahrnuje plánované programy vzdělávání dětí a mládeže, které se odehrávají vně oficiálních vzdělávacích institucí. V současnosti se ale nejedná pouze o vzdělávání mladých lidí, ale velmi často jde o specifické programy zaměřené na specifické skupiny obyvatel (sociální práce, podnikové vzdělávání). Do této skupiny lze zahrnout i vzdělávací působení médií.

Informální vzdělávání a učení se děje v průběhu celého života, jedná se o postupný proces často nezáměrného akumulování vědomostí, dovedností, postojů i denních zkušeností jak v domácím, tak i v pracovním prostředí. Jedná se o proces neorganizovaný a nesystematický, ale pro celkový rozvoj osobnosti zcela zásadní. (srov. Podrápská in Janíková, str. 161 – 162)

Uvedené typy učení je nutné chápat jako celek, který by měl umožnit získávat kvalifikaci i kompetence po celý život.

Jednotlivé summity Evropské unie v následujících letech – Stockholmský a pak především Barcelonský summit zaměřily svoje cíle na zvýšení efektivity vzdělávacích systémů, usnadnění přístupu vzdělávání pro všechny. Program práce do roku 2010 vyhlášený Evropskou unií v roce 2002, pak svoji pozornost zaměřil na konkurenceschopnost, rozvoj lidských zdrojů, odborné vzdělávání, vědu, výzkum a inovace. (srov. Vyhnánková, 2007, s. 35). V mezidobí obou summitů je však třeba zmínit evropský summit v Lisabonu (2000), který předcházel a určoval desetiletou strategii obnovy a transformace společenství a který vytýčil cíl rozvoje Evropy jako celku. Tato strategie byla později podrobena kritice, kdy cíle byly označeny za příliš ambiciózní až nedosažitelné. Přesto však bylo doporučeno v procesu pokračovat a soustředit se mimo jiné i na znalostní společnost.

Zvláštní pozornost je třeba věnovat tzv. Lisabonské strategii Evropské unie vydané na lisabonském summitu EU v roce 2000. Evropská vzdělávací politika přispívá k naplnění cílů hlavně v rámci sociálního pilíře, kde má dojít k modifikaci evropských sociálních systémů právě prostřednictvím investic do lidských zdrojů, a v rámci ekonomického pilíře, kde větší podpora vzdělávání a odborné přípravy má přispět k vytvoření dynamičtější a konkurenceschopnější ekonomiky založené na znalostech. Lisabonská strategie má přispět k využití evropského potenciálu, zejména nevyužitého pracovního potenciálu (vysoká nezaměstnanost, plně nerozvinutý sektor služeb, nízká zaměstnanost žen a starších občanů, kvalifikační propast v oblasti informačních technologií), což oslabuje ekonomický růst. V roce 2002 byl pak přijat dokument zabývající se strategickými směry a cíli v oblasti vzdělávání a odborné přípravy „Vzdělávání a odborná příprava 2010“.

V návaznosti na Lisabonskou strategii bylo i v České republice vytvořeno několik dokumentů, kterými se tehdejší politické i odborné kruhy snažily na uvedenou strategii reagovat. Za všechny je vhodné jmenovat Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílá kniha (2001) nebo Strategii celoživotního učení ČR (2007). Zmíněné dokumenty mj. zdůrazňují, že každý jedinec by měl mít možnost uplatnit a oficiálně nechat zhodnotit všechny znalosti a dovednosti získané v průběhu celého života a jakýmkoli způsobem. Naposled zmíněný dokument je výchozím programovým dokumentem pro období 2007 – 2015.

Z rozhodnutí Evropského parlamentu a rady byl v roce 2006 schválen a vyhlášen na období 2007 – 2013 akční program v oblasti celoživotního učení „Lifelong Learning Programme“, který vymezuje čtyři odvětvové programy: program Comenius zaměřený na předškolní a školní vzdělávání až do úrovně ukončení středního vzdělání, Erasmus, který se věnuje vysokoškolskému vzdělávání a odborné vzdělávání na vysokoškolské úrovni, Leonardo da Vinci věnující se odbornému vzdělávání a odborné přípravě a konečně program Grundtwig, který vymezuje vzdělávání dospělých a pojem celoživotního učení. Obsahově program zahrnuje spolupráci a inovaci politik, informační a komunikační technologie, šíření a využívání výsledků v oblasti celoživotního učení a v neposlední řadě podporu studia jazyků.

Celoživotní učení má podle zmíněné koncepce přispívat k rozvoji Evropy jako vyspělé společnosti založené na znalostech, udržitelném hospodářském rozvoji, dostatečném počtu kvalitních pracovních míst a sociální soudržnosti. Odborná příprava v rámci Evropy má dosahovat světové kvality. Program se mimo jiné zasazuje o podporu studia jazyků, mezikulturního dialogu, aktivního občanství, dále podporu tvořivosti, konkurenceschopnosti a komunikačních technologií, program má zvyšovat kvalitu ve všech oblastech vzdělávání.

Za přelomový pro oblast celoživotního učení lze považovat rok 2011. Hlavním faktorem zde byl ekonomický rámec, finanční krize, která se objevila na konci roku 2008, způsobila zpomalení a pokles globální ekonomiky na straně jedné, ale i k vytvoření několika stimulačních opatření k znovunastartování evropské ekonomiky na straně druhé. Evropská komise zveřejnila návrh nového programu pro období 2014 – 2020 – Strategie Evropa 2020. Mezi priority jsou uváděny vzdělávání a odborná příprava, které pomáhají zajišťovat pracovní místa, prosperitu a kvalitu života. Tato strategie, která nahradila Lisabonskou strategii, si klade za cíl podporovat inteligentní a udržitelný růst, cíle mají být naplňovány zásadními investicemi do lidského kapitálu, v případě vzdělávání a odborné přípravy především do mladých lidí, kteří ponесou v budoucím vývoji Evropy zodpovědnost za její růst a prosperitu.

Celoživotní učení je tak možné charakterizovat jako uvědomělý proces, který probíhá v celé šíři, rozmanitosti a v průběhu celého života. Jedná se o aktivity rozvíjející znalosti, dovednosti i kompetence usnadňující jedinci uplatnění ve společnosti. Předpokládá se, že člověk bude svoje učení řídit a bude sám vyhledávat učební příležitosti. Jedinec si tímto způsobem může plnit svoje sny, svobodně se rozhoduje, jak svůj život zkvalitní a jakým

způsobem jej bude dál rozvíjet. Jedná se o koncept, který v sobě zahrnuje jak individuální učení, tak institucionalizované vzdělávání.

1.2 Vzdělávací instituce

Jednou z priorit celoživotního učení je jazykové vzdělávání, které zmiňuje většina výše uvedených dokumentů, a jejichž legislativnímu rámci je věnována pátá kapitola této práce. Aktivní znalost cizího jazyka se stala součástí tzv. obecné gramotnosti, která mj. zahrnuje dovednost pracovat s informacemi. Očekává se, že občan žijící na území států EU bude schopen se domluvit s příslušníkem jiného kulturního prostředí, přičemž je kladen důraz nejen na schopnost domluvit se, ale také na schopnost porozumět a tolerovat kulturní odlišnosti, společenské zvyky či způsob života. Proto také patří jazykové vzdělávání mezi nejvyhledávanější a nejprestižnější nejen v oblasti formálního, ale i neformálního vzdělávání.

Do roku 1989 byla celkem logicky nabídka jazykového vzdělávání poměrně omezená, dnes je nabídka ovlivněna především světovým významem anglického jazyka, který je tzv. *lingua franca* průmyslové výroby, moderních technologií, internetové komunikace, ale i kultury. (srov. Podrápská in Janíková, str. 163). Stále více se ale zvyšuje poptávka i po francouzštině, španělštině, němčině a v poslední době opět i po ruštině z důvodů mezinárodních obchodních kontaktů mnohých firem. V oblasti neformálního vzdělání je poměrně stabilní poptávka po mezinárodně uznávaných certifikátech.

Díky zájmu o cizí jazyky je nabídka formálního, neformálního i informálního vzdělávání široká, nejčastěji je jazykové vzdělávání realizováno v rámci formálního vzdělávání na základních, středních a vysokých školách jako součást *Rámcového vzdělávacího programu* (RVP - na základních školách jde i o výuku druhého cizího jazyka od roku 2013.) Vedle formálního vzdělávání existuje i široké spektrum neformálního vzdělávání. Na trhu existuje velká spousta převážně soukromých jazykových škol různého zaměření, ale i bohužel nejružnější kvality. Vedle českých lektorů se zde uplatňují i zahraniční lektoři, tzv. rodilí mluvčí, kteří se neuplatňují jen v kurzech pokročilejší úrovně jazyka, ale velmi často je jazykové školy využívají v kurzech, kde se střídají s českým lektorem. Každý, kdo má o jazyk zájem, má velké možnosti především díky moderním technologiím, internetu, televizi i tištěným médiím a téměř nepřetržitým možnostem být tzv. on-line. Vedle klasických

docházkových kurzů se v posledních letech objevily i tzv. e-learningové kurzy a jazykový koučing.

Většina z nás musela a v současné době musí projít v rámci formálního vzdělávání projít jazykovou výukou. Kdy se však s jazykem začíná, může záviset i na podnětnosti prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, motivaci jazyk zvládnout nebo nutnosti vyplývající z pracovních požadavků.

Cizímu jazyku se v současnosti stále více věnují děti již v předškolním věku, tedy v době, kdy se teprve učí správně používat svůj mateřský jazyk. V tomto věku se tak v největší míře setkávají s cizím jazykem v mateřských školách. Zřizovatelé i ředitelé předškolních zařízení mnohdy z iniciativy samotných rodičů předškoláků vyhledávají nabídky jazykového vzdělávání a využívají tak nabídky nejrůznějších jazykových škol či lektorů poskytujících výuku jazyků předškoláků. Aby byl jazykový kurz pro děti přínosný, je nutné zajistit pro jeho výuku kvalitního lektora, který bude nejen ovládat vyučovaný jazyk, ale bude umět pracovat s dětmi předškolního věku. V ideálním případě by měl možnost pracovat s dětmi denně i mimo kurz cizího jazyka, což by umožnilo děti lépe poznat a citlivěji reagovat na vzniklé situace. Lektor, který pracuje s dětmi v mateřské škole, by měl znát specifiku předškolního vzdělávání, měl by umět přizpůsobit výuku kognitivnímu vývoji dětí tohoto věku. Na otázku, kdy s cizím jazykem začít, neexistuje jednotný názor. Samozřejmě musíme brát v úvahu osobnost konkrétního dítěte. To, co jednomu dítěti pomůže, může jinému uškodit. Odborníci se však shodují na tom, že předškolní věk je mimořádně příznivé období pro rozvíjení různých stránek osobnosti, a proto je dobré toto období využít k co nejširšímu rozvoji dítěte.

Snahy předškolních zařízení tak zahrnují již zmíněné jazykové kurzy, ale i bilingvní předškolní vzdělávání dětí. Nejen v Praze, ale i např. v Liberci existuje projekt soukromých anglických školek, tzv. KinderGarten, jejichž činnost je založena na bilingvní výchově dětí, kdy celý den probíhá pouze v anglickém jazyce. Na stejném principu je založena i školka Beehive, která poskytuje program v anglickém jazyce dětem ve věku od tří do pěti let. Program (jak je již z věku patrné) je založen na britských osnovách, ze kterých vychází i projekt Meridian International School, jejíž součástí je i mateřská škola. O metodách práce podrobněji pojednává čtvrtá kapitola.

Kromě anglického jazyka, který v mateřských školách převládá, se můžeme v mateřských školách setkat i s němčinou.

Nejpočetnější skupinou účastníků jazykového vzdělávání ať formálního či neformálního jsou žáci a studenti základních a středních škol. Formální vzdělávání zde představuje povinnost výuky cizího jazyka od třetí třídy základní školy a druhého cizího jazyka od nejpozději sedmé třídy základní školy, na středních školách pak výuka jednoho či dvou cizích jazyků pokračuje a v ideálním případě by měla navazovat na znalosti, kterých děti dosáhnou na základních školách. Vedle formálního vzdělávání existuje i široká škála neformálního vzdělávání v podobě nejrůznějších jazykových kroužků, které jsou zprostředkovávány soukromými jazykovými školami či studii a probíhají přímo v dané základní škole, či jazykové kurzy organizované zmiňovanými jazykovými školami přímo v prostorách jazykových škol, kam děti docházejí v odpoledních hodinách. S jazykem se však děti setkávají daleko častěji běžně při používání internetu, sledování filmů či poslechu hudby. V neposlední řadě je třeba zmínit i zahraniční jazykové kurzy pořádané jazykovými agenturami, kterých se účastní děti během školního roku a doba jejich trvání bývá omezena týdnem až deseti dny. Dále jsou to prázdninové jazykové kurzy v České republice či v zahraničí, jejichž doba trvání je v rozpětí dvou týdnů až jednoho měsíce.

Mezi početnou skupinou státních základních a středních škol se objevuje i řada soukromých institucí, které jsou založeny na bilingvní výuce či výuce výhradně v anglickém či německém jazyce, např. The English College, Deutsche Schule Prag, Česko-italské jazykové gymnázium či Lycée Français de Prague.

Na závěr je třeba zmínit velmi početnou skupinu dospělých, kteří se účastní jazykového vzdělávání. Naprostá většina z nich přišla do prvního kontaktu s jazykem již během výuky na základní škole. Nelze rovněž opomenout nutnost složení jazykové zkoušky v rámci vysokoškolského studia. V rámci neformálního vzdělávání se pak dospělí dostávají k jazykovému učení především kvůli nárokům vycházejícím z jejich profese. Při nástupu do zaměstnání se naprostá většina dospělých potýká s požadavkem znalosti minimálně jednoho světového jazyka a často si musejí jazykové znalosti doplnit. Využívají tak nabídek jazykových škol, kam docházejí v odpoledních či večerních hodinách, velmi často však jazykové vzdělávání probíhá v rámci systému benefitů, které mnohé firmy svým zaměstnancům poskytují – výuka pak je realizována před či po pracovní době na pracovišti nebo i v rámci pracovní doby, výuka je individuální či skupinová.

Jazykové kurzy se objevují i v nabídkách úřadů práce jako forma rekvalifikačních kurzů.

Kromě profesionálního popudu k jazykovému vzdělávání však nelze opomenout i zájmové vzdělávání dospělých, ve zmíněném kontextu je ale diskutabilní, zda jde skutečně o čistě zájmové vzdělávání, pokud např. složení závěrečné jazykové zkoušky může vést ke služebnímu postupu. I zájem o nějaký obor může vést k nutnosti zvládnutí jazyka, pokud si připustíme, že naprostá většina dostupných informací na internetu nebo v literatuře může být v cizím jazyce.

V zájmovém či profesním vzdělávání dospělých neexistuje v České republice jednotný systém. Hlavní regulaci určuje trh sám o sobě. V nabídce jazykových škol je také třeba neopomenout zahraniční instituty, které mají za úkol zprostředkovávat kulturní a duchovní bohatství jednotlivých zřizovatelských zemí. Mezi nejznámější patří British Council (Britská rada), Goethe institut či Francouzský institut. Jejich jazykové kurzy jsou vedeny vesměs rodilými mluvčími, často jsou zaměřené na zvládnutí mezinárodních jazykových certifikátů (např. Cambridge English: First - FCE, Cambridge English: Advanced - CAE, Cambridge English: Proficiency - CPE pro všeobecnou angličtinu, International Legal English Certificate (ILEC) pro právníckou angličtinu a Business English Certificate (BEC) pro angličtinu zaměřenou na obchod, ZD Zertifikat Deutsch A2, GZ B2 Goethe-Zertifikat B2 pro německý jazyk, Diplome d'Études en Langue Française (DELF B1) pro francouzský jazyk, The European Language Certificates (TELC), které jsou systémem vypracovaných jazykových zkoušek odpovídající Společnému evropskému referenčnímu rámci. Také nelze opomenout státní jazykové zkoušky nižší či vyšší úrovně. Kromě neformálního vzdělávání realizované institucemi se lze setkat i s e-learningovými kurzy, výukou prostřednictvím telefonu, audio jazykovými kurzy či samostudium.

V poslední době se více a více rozšiřuje i nabídka jazykových kurzů pro velmi početnou vrstvu populace – seniory. Nejde jen o univerzity třetího věku, ale i o jazykové kurzy zaměřené na seniory, které organizují nejrůznější kluby či spolky seniorů.

Z uvedeného výčtu je zřejmé, že kontakt s jazykem je mnohvrstevný a neformální jazykové příležitosti v současné době existují v širokém spektru typů a forem a odlišují se podle věku učících se a specifických cílů, které sledují.

1.3 Jazyková politika Evropské unie

Evropská populace se stále navzájem obtížně domlouvá a to i přes proces vzájemného přibližování a sjednocování. Důvodem je samozřejmě jazyková různost a množství jazyků, které se v současné Evropě vyskytují. Jedná se o tzv. „velké“ jazyky, kterými komunikuje značné množství lidí, jako jsou angličtina, němčina či francouzština, ale i o jazyky „malé“, kam patří např. čeština, slovinština či estonština. Jazyková rozrůzněnost působila problémy i v minulosti, v období středověku byla situace možná o trochu jednodušší v tom, že vyučovacím i dorozumívacím jazykem byla latina. Výuka jazyků je tedy problémem dlouhodobým.

Za připomenutí jistě stojí snahy J. A. Komenského, který výuku jazyků zařazoval do školního kurikula. Již tehdy se řešila obdobná otázka jako dnes, a to které jazyky, kdy a proč mají být vyučovány. Sám Komenský k výuce jazyků významně přispíval v tom, že se prakticky zabýval psaním učebnic pro výuku jazyků (*Orbis sensualium pictus*), ale i teoreticky např. ve *Velké didaktice*. Je tedy zcela samozřejmé, že se otázkou jazykové vzdělávání zabývají odborníci napříč Evropskou unií i politici či odborníci jednotlivých členských zemí.

V dnešním globalizovaném světě jsou dobré znalosti jazyků základní podmínkou bezproblémového soužití a bezproblémové komunikace. Podpoře výuce jazyků se nedostává jen na úrovni jazykové politiky daného státu, ale jazykové výuce se věnují nejvyšší evropské instituce jako je Rada Evropy a Evropské komise. Dříve zmíněný summit Evropské unie v Barceloně v roce 2002 vyzval členské země Evropské unie k tomu, aby se děti již od útlého věku učily dvěma cizím jazykům, tzv. mnohojazyčnost se stala dlouhodobým cílem individuálního rozvoje.

Na základě výzvy pak Rada Evropy v roce 2005 požádala členské státy, aby do své vzdělávací politiky zařadily plány na podporu mnohojazyčnosti, zlepšily přípravu učitelů jazyků, podpořily výuku jazyků v předškolním vzdělávání a posílily výuku předmětů integrací cizího jazyka. Rada Evropy přijala Novou rámcovou strategii pro mnohojazyčnost (srov. europa.eu).

Podle této strategie by:

- každý občan Evropské unie měl mít možnost v patřičné míře komunikovat, aby maximálně využil svůj potenciál a příležitosti, které Evropská unie nabízí,
- každý občan měl mít přístup k dostatečnému jazykovému vzdělávání, aby v oblasti života, práce a komunikace neexistovaly žádné nepřiměřené jazykové překážky,

- každému občanu měly být poskytnuty dostatečné technické komunikační prostředky, které umožní přístup k mnohojazyčnému prostředí.

V roce 2008 Evropská komise upozorňuje znovu na mnohojazyčný charakter, který život Evropanů získává především díky pokračující globalizaci, technologickému pokroku a mobilitě. Jazyková rozmanitost však může na druhé straně vést k prohlubování rozdílů mezi lidmi z různých kultur a sociálních rozdílů, kdy občané ovládající více cizích jazyků mají větší přístup k pracovním příležitostem. Nejsou tak schopni využít jednotný pracovní trh, který Evropská unie nabízí. Úsilí tak musí být naměřeno k již zmíněné mnohojazyčnosti, kdy je třeba zdůraznit, že se nejedná jen o jazykové schopnosti jednotlivce, ale i o soužití různých jazykových společenství. Ve srovnání se závěry komise z roku 2005 se stanovují v oblasti jazyků tři základní cíle:

- podporovat studium jazyků a jazykovou rozmanitost
- ozdravení ekonomiky i na základě jazykových schopností
- přístup k právním předpisům, postupům a informacím Evropské unie v mateřském jazyce

Evropská komise stanovila cíl „mateřština plus dva cizí jazyky“ (srov. Evropská komise, 2009, s. 6), kdy by si každý občan evropské unie měl vybrat jeden jazyk pro mezinárodní komunikaci, a kromě toho by měl mít možnost se učit i tzv. osobní jazyk. Tento jazyk by měl poznat nejen pomocí gramatických pravidel a slovní zásoby, ale také důkladným poznáváním kultury, literatury, dějin či lidí, kteří vybraným jazykem hovoří. Jedinec by měl mluvit několika jazyky, ale není třeba, aby ve všech ovládaných jazycích dosáhl schopnosti úrovně rodilého mluvčího. Komunikační schopnosti na nejrůznějších úrovních pak definuje Společný evropský referenční rámec pro jazyky (Common European Framework of References for Languages). (srov. Andrášová in Janíková, 2011, s. 135)

1.4. Jazyková politika České republiky

Zmíněné dokumenty a strategie řešící jazykovou politiku Evropské unie se přirozeně odrážejí v jazykové politice České republiky. Důležitým dokumentem byla tzv. Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice). Bílá kniha pojednávala především o vzdělávací soustavě v její kulturní, sociální, politické, environmentální a hospodářské podmíněnosti. Kromě základních směrů české vzdělávací politiky se samozřejmě věnovala i

otázce cizích jazyků. Objevuje se zde otázka zavádění výuky dvou cizích jazyků na druhém stupni základních škol:

- zavést výuku prvního cizího jazyka od 3. ročníku základní školy a umožnit výuku cizího jazyka na druhém stupni základní školy pro všechny žáky
- postupně zajistit návaznost na středních školách tak, aby absolvent střední školy s maturitou ovládal na různé úrovni dva cizí jazyky, absolvent střední školy bez maturity aspoň jeden cizí jazyk
- realizovat řadu podpůrných opatření jako jsou rozšíření přípravného i dalšího vzdělávání učitelů

(srov. msmt.cz)

V roce 2005 vláda České republiky schválila *Národní plán výuky cizích jazyků na období 2005 – 2008* (srov. msmt.cz). Cílem zmíněného dokumentu je vytvářet odpovídající podmínky pro zvýšení jazykových znalostí a jazykových kompetencí obyvatelstva České republiky, aby občané dovedli porozumět a komunikovat v cizích jazycích. Plán stanovuje několik linií, které by měly vést k naplnění zmíněného cíle. Plán zmiňuje nutnost zajištění dostatečného počtu kvalifikovaných učitelů jazyků a jejich soustavné další vzdělávání, rozšíření a aplikace moderních výukových metod, zpracování kvalitních výukových materiálů v tiskové i multimediální formě, široké využití informačních a komunikačních technologií pro realizaci kombinovaných a distančních forem jazykového vzdělávání prostřednictvím e-learningu, umožnění učení se jazykům i znevýhodněným vrstvám obyvatelstva (např. tzv. „jazykové poukázky“ pro ženy vracející se do práce po mateřské dovolené).

Školy začaly vytvářet na základě nově schváleného *Rámcového vzdělávacího programu* (RVP) svou vlastní koncepci výuky cizích jazyků. Ve školním roce 2007 – 2008 postupovaly školy ve výuce jazyků již podle vlastních připravených školních plánů. Prvním cizím jazykem se stala angličtina. Výuku dalšího cizího jazyka školy zajišťovaly v rámci volitelné výuky a zájmových kroužků.

Od školního roku 2013 – 2014 MŠMT se druhý cizí jazyk poprvé objevuje jako povinný předmět jako splnění požadavku Evropské komise, kdy by každý občan Evropské unie měl být schopen komunikovat dvěma cizími jazyky. Ve školním vzdělávacím plánu se povinný jazyk zařazuje nejpozději od sedmé třídy a plně podléhá výběru vedení školy, který druhý cizí jazyk se vyučuje. Vychází se většinou z personálních možností dané školy.

Faktickým ukončením tzv. Bílé knihy je nově *Strategie vzdělávací politiky 2020* (srov. vzdělavani2020.cz), která je především klíčovým dokumentem a zároveň podmínkou pro čerpání prostředků z Evropské unie. Dokument obsahuje několik klíčových priorit jako je snižování nerovností ve vzdělávání, dále podpora kvalitní výuky učitele a odpovědné a

efektivní řízení vzdělávacího systému. Zmíněná strategie se výuce jazyků a podpoře mnohojazyčnosti již nevěnuje.

2. Cíle jazykové výuky

Stanovení cílů vyučování cizím jazykům ovlivňuje i vymezení obsahu učiva, k němuž patří jak jazykové prostředky, tak řečové dovednosti, i volba přiměřených vyučovacích metod. Je na místě zde uvést především praktičnost jazykové výuky, kdy znalost cizího jazyka je nástrojem dorozumění, nelze ale opomenout i rozvoj vloh a formování osobnosti žáka. Z literatury pak lze vyvodit, že většina autorů se shoduje, že v cizojazyčném vyučování má smysl rozlišovat cíl jazykový, vzdělávací a výchovný. (srov. Choděra, 1999, s. 45) Ostatní cíle jsou považovány za doprovodné:

- jazykový cíl směřuje ke schopnosti komunikovat
- vzdělávací cíl vede k poznatkům o jazyce
- výchovný cíl má spočívat v rozvoji osobnosti

Jazykový cíl v návaznosti na komunikativní dovednosti lze charakterizovat mnohem podrobněji (srov. Choděra, 1999, s. 46), týká se technik poslechu, mluvení, čtení, psaní – tedy základních jazykových dovedností.

2.1 Cíle jazykové výuky v mateřské škole

Názory, zda začít s cizím jazykem již v předškolním věku, se různí. Někteří odborníci tvrdí, že se u dětí tří až šestiletých jedná o aktivity nežádoucí, někteří jsou ve svých názorech tolerantnější a mluví pouze o matoucích aktivitách, velká řada odborníků se hlásí k pozitivnímu vlivu cizího jazyka na kognitivní vývoj dítěte. Negativní postoj k osvojování cizího jazyka v předškolním věku podporuje fakt, že nejčastější formou cizojazyčných aktivit není přirozený kontakt s jazykem, vystavěném na principu jeden vychovatel = jeden jazyk, ale pravidelně se opakující jednorázové krátké cizojazyčné působení trvajících od třiceti do šedesáti minut, jež vedou většinou učitelé, kteří nejsou učiteli té dané mateřské školy, ale jedná se o lektorky (většinou jsou to ženy) zastupující smluvní jazykovou agenturu. Děti tak přicházejí do kontaktu s jazykem jednou či dvakrát týdně pod vedením lektorky, která ve velké většině případů je jazykově způsobilá vyučovat cizí jazyk, není však odbornicí na pedolinguistiku. (srov. Podrápská in Janíková, str. 165 – 165).

Další názor podporující více negativní postoj k osvojování jazyka v předškolním věku je fakt, že vývoj řeči dětí pocházející z bilingvních rodin bývá opožděn – někdy i o dva roky oproti rodinám, kde je dítě vystaveno pouze jednomu mateřskému jazyku, proto je zbytečné je bilingvnímu prostředí vystavovat uměle v mateřské škole. Na druhé straně zde stojí nevyvratitelný fakt vysoké kapacity mechanické paměti, zvědavost a hravost, které lze vhodně při výuce cizího jazyka využít. Pokud se tyto předpoklady navzájem vhodně propojí, lze vytvořit základ pro pozdější osvojování jazyka.

Pokud vyzdvihneme několik mezníků, jimiž předškolní dítě prochází, musíme se zastavit u paměti, která kromě vysoké kapacity mechanické paměti postupuje od paměti krátkodobé k paměti dlouhodobější. Předškolní dítě je také schopné velmi silné krátkodobé motivace, lze ho efektivně motivovat a využít tak jeho přirozené zvědavosti a aktivity, především pokud tyto aktivity zahrnují i nezbytný kontakt se svými vrstevníky. Nelze také opomíjet oblast hrubé a jemné motoriky a nutnost pozitivních emocí, stability, zázemí. Dítě předškolního věku však nebývá ambiciózní, a pokud ano, tak jedině proto, aby potěšilo a vysloužilo si pochvalu svých rodičů. Tyto všechny zmíněné předpoklady tedy lze s úspěchem využít s vědomím toho, že je nutné respektovat vývojové předpoklady předškolního dítěte, je třeba mít na mysli to, že se jedná o období hry a spontánnosti a že nejde o dobu skutečné výuky. (srov. e-psycholog.eu)

Vraťme se tedy k pozitivnímu pohledu na výuku cizího jazyka v předškolním věku, kdy budeme předpokládat, že děti tohoto věku jsou mimořádně citlivé na jakékoli jazykové podněty, že se učí velmi snadno prostou nápodobou a opakováním a že je třeba těchto předpokladů využít. Rizikem ale je, že se snadno učí i chybám, které lze v pozdějším věku jen těžko odstranit, proto je důležitá osoba učitele, jehož znalost cizího jazyka by měla být na vynikající úrovni. Měl by být kvalitním jazykovým vzorem, měl by ovládat již zmíněnou didaktiku práce s předškolními dětmi. Úroveň jazykové znalosti by měla být na úrovni C1 (klasifikace podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky).

Pokud se dostaneme k hodnocení cílů výuky cizího jazyka v předškolním věku, je třeba si uvědomit, co od aktivit nabízených v mateřských školách očekáváme. A je nutno zvážit, na kolik jsou tato očekávání reálná. Nelze očekávat, že se dítě v běžné mateřské škole naučí plynule mluvit cizím jazykem. (Diskutabilní bude i bilingvní prostředí soukromých mateřských školek, o kterém nebyl publikován doposud žádný výzkum.) Jde o prvotní setkávání a seznamování se s cizím jazykem většinou formou hry. Rozhodující by neměl být objem toho, co se dítě naučí. Daleko důležitější se jeví to, aby dítě získalo motivaci a

přirozený zájem o výuku jazyka v pozdějším věku a pociťovalo toto jako přirozenou, potřebnou a užitečnou záležitost.

Cíle výuky cizího jazyka jsou shrnuty v Národním plánu výuky jazyků, který vytyčuje úkoly jazykové výuky od předškolního vzdělávání po terciární vzdělávání. V předškolním vzdělávání plán především zdůrazňuje přípravu na osvojování cizího jazyka v pozdějším věku. Národní plán předpokládá zavedení jazykové výuky v posledním ročníku mateřské školy formou jazykové propedeutiky, tzn. poskytnutí příležitostí seznámení se s jinými kulturami, jiným způsobem vyjadřování a v neposlední řadě zdůrazňuje motivaci k učení se jazyku v pozdějším věku, rovněž zdůrazňuje důležitost seznamování se s jinými kulturami. Národní plán předpokládá, že jazyk se děti budou učit v průběhu celého dne, kdy krátké jazykové lekce budou zařazeny do běžného dne formou krátkých intervalů. Přiklání se tak k názoru mnohých odborníků, že optimální a nejefektivnější se zdá být takový způsob, kdy se cizímu jazyku věnuje sama učitelka, která je vyškolená nejen k práci s předškolními dětmi, ale i k výuce cizího jazyka.

Pokud se v mateřské škole s výukou jazyka počítá, musí být zařazen i do Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Materiály, které používá lektor či učitelka mateřské školy k výuce jazyka, by měly být k dispozici i rodičům. Národní plán rovněž zdůrazňuje návaznost jazykové výuky v 1. třídě základní školy. (srov. msmt.cz)

Závěrem lze tedy konstatovat, že předškolní věk se jeví jako vhodný k osvojování cizího jazyka především z důvodu přirozené souhry hned několika faktorů, které umožňují dětem seznámení s cizím jazykem nenásilně, mnohem snadněji a přirozeněji než v pozdějším věku. *„I podle názorů některých odborníků je věk kolem pátého roku považován za mimořádně příznivou etapu pro seznamování s cizím jazykem. Důvodem je též typická spontánnost projevu dětí, většinou absence zábran a kontroly. Z hlediska rozvoje jazykových schopností dítěte je tato etapa neopakovatelná. Je pro ni typická mimořádná citlivost na běžné i specifické jazykové podněty. Tato schopnost se v pozdějším věku nezdokonaluje, ale naopak postupně mizí. Dalšími zvláštnostmi jsou značná pružnost nervové soustavy, imitační schopnosti, úroveň rozvoje paměti, hlavně převaha její mechanické složky a schopnost sluchové diferenciaci.“* (Marxťová in Mertin, Gillnerová, s. 187)

2.2 Cíle jazykové výuky v základní škole

Rané jazykové vyučování, které svým způsobem může navazovat na předškolní výuku, začíná ve většině škol v 1. a 2. ročníku základní školy. Na některých školách probíhá formou odpoledních kroužků, jinde je cizí jazyk s hodinovou dotací výuky zařazen do běžného rozvrhu jako povinná hodina. Otázka efektivit takové výuky je sporná, zvláště v případě, kdy je cizí jazyk vyučován v celé třídě mnohdy v počtu až třiceti žáků. Národní plán výuky jazyků předpokládá vhodné zařazování cizího jazyka v průběhu celého výukového dne v rámci výuky matematiky, tělocviku či hudební výchovy.

Je zde tedy patrná tendence zařazování výuky cizího jazyka v co nejnižším věku, raný vývoj mateřského, potažmo cizího jazyka spočívá výhradně v osvojování prostředků mluveného jazyka, později – se začátkem základní školy – přistupují u většiny dětí prostředky psaného jazyka. Osvojování mluveného jazyka je chápáno jako přirozený proces, osvojování prostředků psaného jazyka jako proces odvozený, který vyžaduje záměrnou intelektuální aktivitu dítěte. (srov. Nebeská, str. 101) S tím úzce souvisí i výuka jazyka, kdy v 1. ročníku se jazyková výuka podobá práci v mateřské škole. Teprve když dítě pochopí vztah mezi fonémy a grafémy daného jazyka, vstupuje do sféry psaného jazyka, je to doba, kdy se rovněž mění způsob práce při výuce cizího jazyka. O metodách práce bude pojednáno později.

Povinně je první cizí jazyk vyučován od třetího ročníku základní školy s hodinovou dotací tři hodiny týdně, druhý cizí jazyk pak nejpozději od sedmého ročníku s hodinovou dotací dvě hodiny týdně. V převážné většině škol bývá prvním jazykem angličtina, druhým jazykem pak němčina, španělština, méně pak francouzština či ruština. Do roku 2013 byl druhý cizí jazyk vyučován v rámci povinně volitelného předmětu či jako předmět nepovinný, v návaznosti na Evropskou unii byl pak druhý jazyk zařazen jako povinný. Na výuku jazyků již na primární úrovni je kladen větší důraz, znalost jazyka otvírá větší obzory a také životní a pracovní příležitosti. Předpokladem může právě být kvalitní jazykový základ, který může základní škola poskytnout.

Cíl výuky cizích jazyků na základní škole tak úzce koresponduje s požadavkem Evropské unie, aby se každý občan byl schopen domluvit dvěma dalšími jazyky kromě jazyka mateřského, tato jazyková vybavenost má tak umožnit bezproblémovou komunikaci s obyvateli ostatních zemí Evropské unie. Výstupní úroveň v pátém ročníku je jazyková úroveň A1 (dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky) a směřuje k jazykové úrovni A2. V devátém ročníku je cílová úroveň A2 a směřuje k jazykové úrovni B1.

Cíle výuky jazyků pak podrobně řeší Rámcový vzdělávací program pro základní školy ve vzdělávacích oblastech „Cizí jazyk“ a „Další cizí jazyk“. Zdůrazňuje především znalost jazyka či jazyků, které tak budou přispívat ke snadné komunikaci v integrované Evropě. Osvojování jazyků snižuje bariéry a přispívá ke zvýšení mobility jednotlivce jak v osobním životě, tak i v profesním uplatnění. Napomáhá poznávat cizí kultury i tradice, vytváří podmínky i pro mezinárodní spolupráci škol. Úspěšnost jazykového vzdělávání v cizích jazycích je nejen závislá na výuce mateřského jazyka, ale i s jakým zájmem se výuce jazyků věnují.

Rámcový vzdělávací plán (RVP) je na všech stupních zaměřen na rozvíjení klíčových kompetencí. V oblasti základního školství jsou klíčové kompetence pro jazykovou výuku charakterizovány:

- pochopení jazyka jako svébytného historického jevu, významného nástroje celoživotního učení
- postupné osvojování jazyka vede k možnostem a schopnostem vyjádření vlastních myšlenek, pocitů a k získávání a předávání informací
- zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace
- samostatné získávání informací z nejrůznějších zdrojů a zvládnutí práce s textem
- získávání sebedůvěry při projevu na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama
- podpora estetického vnímání v rámci práce s literárními díly

(srov. msmt.cz)

Z uvedeného výčtu cílů výuky na základní škole je třeba vyzdvihnout již dříve zmíněné téma požadavku tzv. mnohojazyčnosti, která se odráží ve výzvě, aby každý Evropan ovládal vedle svého mateřského jazyka alespoň dva cizí jazyky. Výuce jazyků je přiznávaná větší a větší důležitost na úrovni předškolního vzdělávání, ale nejvíce právě v základním vzdělávání.

2.3 Cíle jazykové výuky ve středoškolském vzdělávání

Přestože je v České republice ustanovena devítiletá povinná školní docházka a žáci ji plní na základní škole či částečně na základní škole a pak pokračují na osmiletém či šestiletém gymnáziu, převážná většina žáků pokračuje v dalším vzdělávání na školách středních. V současné době se uvažuje i o možnosti, že by po ukončení devítileté školní docházky mohli žáci rovnou hledat zaměstnání. V českém vzdělávacím systému najdeme několik typů středních škol, které poskytují střední vzdělávání zakončené maturitní zkouškou – střední

odborné školy a gymnázia, či střední odborná učiliště, která maturitou zakončená být nemusí, žáci skládají zkoušky a získávají výuční list. V současné době se mluví o změně středních odborných učilišť, o změnách jejich ukončení tzv. mistrovskou zkouškou.

V současné době by každý žák základní školy měl na střední školu nastupovat se znalostí anglického jazyka a se základní znalostí druhého cizího jazyka. Na střední škole by pak měl na znalosti navazovat a více je prohlubovat. Na gymnáziích a středních odborných školách ukončených maturitní zkouškou se pokračuje ve studiu dvou jazyků. Na středních odborných učilištích je vyučován jeden jazyk. Dostupné informace můžeme najít o výuce jazyků na gymnáziích, které jsou podrobně zpracovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia, u středních odborných škol systém není úplně tak jednotný jako u gymnázií, proto nejlepší orientace týkající se cílů výuky vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia.

Výuce cizích jazyků na gymnáziu je věnována značná pozornost. Obecně gymnázia připravují studenty na studium na univerzitách či vysokých školách. Od roku 1995 vedle sebe souběžně existují gymnázia čtyřletá, šestiletá i osmiletá. Posledně zmiňovaná navazují na výuku v základních školách od pátého ročníku, stejně tak gymnázia šestiletá bez prvních dvou ročníků. Časová dotace pro výuku jazyků zůstává od 90. let neměnná. Humanitní větve gymnázií mají vyšší hodinovou dotaci pro výuku prvního cizího jazyka.

V *Rámcovém vzdělávacím programu* je jazykům věnována velká pozornost, ve výuce by měl být kladen důraz na komunikativnost, na porozumění nejen cizímu jazyku, ale i cizím kulturám a národům. Jde o prohloubení komunikačních znalostí, které žák získal na základní škole. Vzdělávání v oboru Cizí jazyk na čtyřletém gymnáziu navazuje na úroveň A2, které by měl žák dosáhnout v základním vzdělávání, a směřuje k dosažení úrovně B2 či úrovně vyšší. U oboru Další jazyk navazuje na komunikační úroveň A1 získanou předchozí výukou a směřuje k úrovni, kterou si škola určila ve svém školním vzdělávacím plánu.

Rámcový vzdělávací plán shrnuje cíle, kterých by měl žák dosáhnout. Jde o:

- dostatečné vyjadřovací prostředky, které umožňují, aby žák byl schopen jasně popsat situaci, vyjádřil adekvátním způsobem své názory
- vysokou úroveň slovní zásoby – nesprávné použití či záměna slov nepůsobí problémy v komunikaci
- nedopouští se velkých chyb v používání gramatických struktur
- rozlišování formálních či neformálních funkčních stylů

Ve vzdělávací oblasti Další cizí jazyk jde o dosažení úrovně B1, kterou lze charakterizovat tím, že:

- žák disponuje dostatečnými jazykovými prostředky, aby se s určitou mírou zaváhání byl schopen domluvit
- ovládá základní gramatické struktury, i když je stále znatelný vliv mateřského jazyka
- je přípustné, že ve složitějších komunikačních situacích se může dopustit závažných chyb
- žák využívá nejběžnější vyjadřovací prostředky neutrálního funkčního stylu

(srov. msmt.cz)

Střední odborné školství zastoupené velkým množstvím nejrůznějších středních škol zakončených maturitní zkouškou lze charakterizovat z hlediska cílů jazykové výuky především hodinovou dotací, která je věnována jazykům, dále pak očekávanou úrovní zvládnutí cizího jazyka. Pokud porovnáme časovou dotaci u gymnázií a středních odborných škol, za celé studium na gymnáziu jde o celkem dvanáct hodin předmětu „Cizí jazyk“ a stejný počet u předmětu „Další cizí jazyk“, v úplném středním odborném školství je to deset hodin za celou dobu studia, na učilištích pak pouze šest hodin předmětu „Cizí jazyk“. I když se jedná o počty minimální, tzn. povinné výuky, výuce jazyků ve středním odborném školství se nepřikládá takový význam jako na gymnáziích, kdy se výuka jazyků doplňuje volitelnými předměty jako např. konverzace v cizím jazyce. Výjimkou mohou být střední odborné školy, které se např. zaměřují na cestovní ruch, kde zaměření na jazyky může být větší.

Vzhledem k časové dotaci jazyků ve středním odborném školství směřuje očekávaná úroveň zvládnutí cizího jazyka k úrovni B1, výjimečně k úrovni B2, v předmětu Další cizí jazyk pak k úrovni ve většině případů A2, stejná úroveň pak i na středních odborných učilištích. Jazyková výuka také v mnoha případech podléhá oboru dané střední školy, kdy studenti musejí zvládat specifickou slovní zásobu týkající se jejich studijního oboru.

2.4 Cíle jazykového vzdělávání v terciárním vzdělávání

Nezanedbatelnou skupinu v jazykovém vzdělávání tvoří dospělá populace, která ale zároveň prochází jazykovým vzděláváním již během základní, střední či vysoké školy. S požadavkem doplnění jazykového vzdělávání se pak dospělí musejí nejčastěji vyrovnávat s nástupem do zaměstnání či při jeho změně. Základním požadavkem při pohovorech jak v soukromých, tak i státních zařízeních je znalost minimálně jednoho cizího jazyka, kterým je

zase převážně angličtina. V tomto případě tedy mluvíme o neformálním, případně o informálním vzdělávání.

Důvody pro zapojení do neformálního vzdělávání jsou nejrůznější a s tím samozřejmě souvisejí i cíle, kterých chce dospělý jedinec při učení dosáhnout. Pohnutky jsou nejrůznější, od těch individuálních, ale stále více se jedná o profesionální důvody. Individuální pohnutky převažovaly především po roce 1989, kdy znalost cizího jazyka nebyla nutná pro výkon povolání s vyšší prestiží. V současné době se jedná o nutnost, kdy se velké míře můžeme setkat s firmami, které poskytují jazykové vzdělávání jako benefit pro svoje zaměstnance. Zaměstnanci nedocházejí do kurzů povinně, ale znalost jazyka se stává buď nezbytnou podmínkou pro zaujetí vyšší pozice ve firemní hierarchii, ale ve většině případů v současné době nutností pro zachování zaměstnání. (srov. Podrápská in Janíková, 2011, s. 167)

Cíle jazykového vzdělávání lze charakterizovat z nejrůznějších hledisek, dá se říct, že záleží na motivaci, která by měla být ideálně motivací vnitřní. Motivace bývá označována za hlavní „hnací motor“ studia. Jedinec si především musí ujasnit a najít důvod, proč se chce v cizím jazyce vzdělávat. Musí sám sobě položit několik základních otázek, ke kterým především patří určité osobní rozhodnutí směřující k dlouhodobé a usilovné práci. Někteří dospělí jazykové vzdělávání opravdu volí jen ze zájmových důvodů, jako jsou cestování, komunikace se zahraničními kamarády či pouhé nadšení, kdy se jedná více méně o touhu ovládnout cizí jazyk v duchu přísloví „čím víc řečí umíš, tolikrát jsi člověkem“. Převládajícím důvodem jsou však důvody profesní, kdy znalost cizího jazyka je nezbytnou podmínkou pro pracovní postup či získání určitého zaměstnání. V současné době se znalost anglického jazyka považuje za základní podmínku pro každého uchazeče o zaměstnání, v 90. letech šlo pouze o znalost anglického jazyka, v současné době se k angličtině přidává i znalost dalšího cizího jazyka.

Je nutné ale také zdůraznit, že znalosti cizích jazyků dosažené v době formálního vzdělávání během základního či středního školství je třeba neustále procvičovat a ideálně prohlubovat, pokud si dospělý jedinec chce udržet určitou úroveň znalostí cizích jazyků. Již zmíněná motivace je nezbytnou, ne však jedinou podmínkou kvalitního učení se cizímu jazyku. Je třeba mít určitou schopnost jazyku se naučit a v neposlední řadě také možnost se učit. Dospělý jedinec také v porovnání s dětmi má potřebu získané poznatky uplatnit v praxi a ujistit se tak, že úsilí věnované vzdělávání má konkrétní přínos.

V případě vzdělávání, které poskytuje zaměstnavatel svým podřízeným, by měl dobrý manažer rozpoznat, jak své zaměstnance nejlépe motivovat. Ve většině firem se uplatňuje tzv. finanční spoluúčast na jazykovém vzdělávání, kdy část nákladů vynaložených na jazykový

kurz je hrazena právě zaměstnancem. Docházka totiž bývá mnohem pravidelnější. Na druhé straně se ale také velmi často stává, že dospělí ztrácejí o výuku zájem, kdy nejčastějším důvodem bývá určitá absence pokroku. Každý by měl svým způsobem střízlivě ohodnotit svůj pokrok, svůj vlastní úspěch a neporovnávat se pouze s ostatními.

Východiskem stanovení správného cíle jazykového vzdělávání je zjištění aktuální úrovně jazykových znalostí. Zjištěný stupeň znalostí pomůže vybrat vhodný způsob vzdělávání a zajistí, že dospělý nezačíná úplně od začátku, či že svoje schopnosti nepřecení. V obou případech totiž může velmi záhy dojít ke ztrátě motivace. Stanovení reálného cíle je pak tou základní podmínkou úspěšného zvládnutí cizího jazyka. Jde o cíl měřitelný a terminovaný. Pokud je náš cíl příliš ambiciózní, nebo těžko změřitelný, je velmi pravděpodobné, že k dosažení cíle nikdy nedojde a investovaný čas a peníze jsou vynaložené zbytečně. Na druhé straně, ale pokud jde vyloženě o zájmovou aktivitu, kdy jazykový kurz je koníčkem, nejde prvořadě o zvyšování znalosti cizího jazyka, ale může jít pouze o naplnění potřeby sociálního kontaktu s jinými lidmi.

Již zmíněné jazykové kurzy jsou nejčastějším způsobem získávání jazykových znalostí – jak kurzy skupinové, tak individuální výuka. Další možností jsou pak jazykové kurzy v zahraničí. V rámci informálního vzdělávání pak četba cizojazyčné literatury, sledování filmů v původním znění, samostudium či surfování po internetu. Metodám výuky dospělých se však více věnuje další část této práce.

Již zmíněný *Akční plán výuky cizích jazyků pro období 2005 – 2008*, který o výuce jazyků pojednává velmi zevrubně, zmiňuje podporu jazykových projektů zvyšujících motivaci dospělých v oblasti učení se cizím jazykům. Ambiciózně slibuje podporu jazykového vzdělávání ženám vracejícím se z mateřské dovolené, či ženám starším 50 let, vytvoření e-learningového portálu jazykových kurzů, které budou umožňovat se bezplatně vzdělávat, i dotační výběrový program MŠMT umožňující rekvalifikace v podnikovém vzdělávání (srov. msmt.cz). Otázkou tedy je, do jaké míry tento ambiciózní plán došel svého alespoň částečného naplnění.

V rámci terciárního vzdělávání plán zmiňuje i výuku jazyků na vysokých školách, kdy nejde pouze o podporu výuky v rámci jazykových kateder, program především zmiňuje vytvoření jazykových studijních programů fakult vzdělávajících učitele a to i do oborů, které jsou nejazykového směru, a umožnit jim tak aktivní zapojení do programů, které podporují výměnné pobyty a mezinárodní spolupráci škol. S tím souvisí i možnost vyučovat některé předměty částečně v cizím jazyce, což ale bez dostatečně připravených pedagogů schopných vyučovat nejazykové předměty v cizím jazyce není možné.

Závěrem lze tedy vyzdvihnout, že u dospělého jedince je více než u jiných věkových skupin, cíl výuky tím základním při výuce jazyků. Proč se chci jazyku naučit? Mám nějaký základní cíl? V čem mi znalost cizího jazyka pomůže – v pracovním postupu, zlepší mi finanční situaci či je to „jen“ můj velký koníček a zájem? Pokud dospělý jedinec najde aspoň jeden základní důvod – cíl, mívá většinou tzv. vyhráno. Dospělý jedinec by měl umět určit, co vlastně chce a co od jazykového vzdělávání očekává. Dospělý jedinec je také znevýhodněn tím, že vzhledem ke zkvalitnění jazykového vzdělávání a jazykové nabídky v základním a středním školství přichází více do kontaktu s jedinci, kteří jsou již po absolvování střední školy (a v mnohých případech i základní školy) vybaveni dobrou znalostí jednoho a mnohdy i více cizích jazyků. (srov. Kolková, s. 16). A jak již bylo zmíněno výše, nutností je také zvolení realistického cíle, ale zároveň si uvědomit, že jazykové vzdělávání je opravdu celoživotní proces.

3. Metody jazykové výuky

Většina autorů didaktické literatury se shoduje na tom, že metodou můžeme označit nějaký způsob činnosti. Jedná se o způsob činnosti učitele a žáka, které vedou k dosažení vyučovacích cílů. (srov. Choděra, 1999, s. 57) nebo považujeme metodu za postup, cestu či způsob vyučování. (srov. Průcha, 1995, s. 265) V literatuře se objevuje několik způsobů klasifikace metod, většina autorů se ale znovu shoduje na rozdělení metod – jedná se o přístupy či postupy, které určují specifický způsob činnosti jak učitele, tak i žáka, kdy žák za pod vedením učitele si osvojuje vědomosti, dovednosti, návyky a schopnosti a dále pak přístup k učení cizího jazyka, kdy se nejčastěji v současné době uplatňuje tzv. metoda přímá oproti metodě gramaticko-překladové. Obecně lze metodu přímou charakterizovat jako metodu, kde je výrazným rysem především absence mateřského jazyka při učení cizího jazyka. Jazyková výuka se vyznačuje velkou pestrostí ve využití nejrůznějších metod, z nichž můžeme připomenout především komunikativní metodu, která se vyznačuje řečovou zaměřeností výuky, praktičností při výběru cílů i organizaci učiva, prezentaci učiva na základě situací. (srov. Choděra, 1999, s. 60 – 61)

Učitel při výběru správné metody musí uvážit v první řadě charakter a osobnost žáka, jeho vyspělost či styl učení, ale i charakter jazykového kurzu či výuky, při čemž styl učení chápeme v obecné rovině jako způsob výběru a kombinování dílčích prvků i postupů. (srov. Mareš, 1998, s. 48) Metoda, která by byla univerzální, tzn., vhodná k použití při jakémkoliv

výuce, tedy v podstatě neexistuje, protože zmíněné faktory, které ovlivňují výběr metody, jsou vysoce proměnné.

Vedle termínu metoda se také objevuje termín forma, kde v jazykové výuce můžeme využívat např. skupinových forem práce či frontálních a individualizovaných forem. (srov. Choděra, 1999, s. 68)

Pokud se vrátíme ale k pedagogickým zásadám J. A. Komenského, který se věnoval i výuce cizích jazyků, zjistíme, že je lze velmi dobře uplatnit i v dnešní době:

- učit se musí od mládí
- názorné vyučování
- přiměřenost látky věku
- vše převádět do praxe
- vyučovat od jednoduššího ke složitějšímu
- nutnost stálého opakování
- žák má být současně učitelem

Komenský také zdůrazňuje, aby to, co může udělat žák, necht' také sám udělá. (Komenský, 1958)

Cílem této práce je představit některé z metod či forem práce v mateřských, základních či středních školách, při výuce dospělých. Práce si ale neklade za cíl výčet všech možných a dostupných metod a forem práce známých z odborné literatury i z praxe.

3.1 Metody a formy práce jazykové výuky v mateřských školách

Výuka cizích jazyků v mateřských školách již není úplně novým fenoménem, většina rodičů v dnešní době automaticky očekává, že nějakou formu jazykové výuky předškolní zařízení, kam dítě dochází, nabídne vždy. (srov. Marxtová in Mertin, Gillernová, 2003, s. 185) Jde jak o státní instituce, jejichž zřizovatelem jsou městské části či obce, ale i velký počet soukromých mateřských školek, které jsou určitou alternativou právě v jazykové výuce, kdy mnohé z nich poskytují bilingvní výuku. V současné době se můžeme v mateřských školách setkat s výukou různých jazyků, nejběžnějšími jsou angličtina a němčina. Existují však i mateřské školy, ve kterých se děti mohou naučit například základy francouzštiny či španělštiny. Tato práce se více soustředí na výuku angličtiny a na srovnání forem a metod práce v běžných mateřských školách a ve školkách bilingvního typu.

Metody práce s dětmi v mateřské škole úzce souvisí s počtem dětí ve výukové skupině. Obecně platí (tedy nejen o práci v mateřské škole), že čím méně dětí se kurzu cizího jazyka účastní, tím může být výuka kvalitnější. Menší počet dětí umožňuje lektorovi využívat

osobnější, individuální přístup, cíleně a citlivěji tak reagovat na jejich potřeby. Účastníci by měli mít možnost a příležitost používat tento jazyk během kurzu, spontánně se projevit a využít zpětné vazby poskytované lektorem, právě menší počet dětí ve skupině by pak měl lektorovi poskytnout dostatečný prost i čas, aby se každému mohl věnovat individuálně, hodnotit jeho projev či opravovat případné chyby. Odborníci se shodují, že optimálním počtem dětí v takové skupině je pět až šest dětí, děti zde mají největší možnosti jak se soustředit, udržet pozornost a být v kontaktu s učitelkou. (srov. Marxtová in Mertin, Gillernová, 2003, s. 188). Výhodné se také jeví práce se skupinou dětí stejného věku, ne tak se skupinami tvořenými dětmi různého věku a tudíž různého stupně psychického vývoje – je zřejmé, že úroveň pozornosti u dětí např. tříletých je jiná než u dětí předškolního věku.

Otázka věku je rovněž důležitá při volbě metody výuky. Jak již bylo řečeno dříve, neexistuje jednotný názor, kdy s cizím jazykem začít. Přesto odborníci uvádějí, že nejvhodnější je věk kolem pátého roku života dítěte. Musíme vždy brát v úvahu osobnost konkrétního dítěte. To, co jednomu dítěti pomůže, může jinému uškodit. Odborníci se však shodují na tom, že předškolní věk je mimořádně příznivé období pro rozvíjení různých stránek osobnosti, a je proto dobré toto období využít k co nejširšímu rozvoji dítěte. (srov. Marxtová in Mertin, Gillernová, 2003, s. 187) Dítě je v tomto období velice tvárné a veškeré aktivity, při nichž se může rozvíjet, získávat nové vědomosti a dovednosti, přijímá s povděkem. Předškolní věk je také mimořádně příznivá doba pro to, aby rodiče u svého dítěte objevili nadání pro sport, výtvarnou činnost nebo také pro jazyky. Už v předškolním věku je totiž zjevné, které dítě má pro jazyky nadání. I průměrný pozorovatel brzy zjistí, že v každé skupině jsou děti, které mají s osvojováním si základní slovní zásoby výraznější obtíže než jejich vrstevníci, dále děti průměrné a děti, které není třeba zvláště motivovat k dobrým výkonům, protože dostatečnou motivací jsou pro ně jejich vynikající výsledky, kterými se liší od svých vrstevníků. Není tedy pochyb, že by rodiče o těchto kvalitách svých dětí měli vědět a mohli je tak dále rozvíjet.

Dítě se s jazykem setkává jako povinným předmětem na základní škole, kdy jej začíná však vnímat jako něco, co se učit musí. Výuka v mateřské škole bývá dětmi vnímána zcela odlišně. Výuka děti baví, na kurz se těší, je vidět radost z každého nového slova, často dokonce do výuky zahrnou i rodiče, kdy samy spontánně vyprávějí, co nového se naučily.

V předškolním věku se u dětí setkáváme s výjimečně příznivou souhrnou rozvoje hned několika faktorů, které jim umožňují naučit se základy cizího jazyka nenásilně a přirozeněji než v pozdějším věku. *„I podle názorů některých odborníků je věk kolem pátého věku považován za mimořádně příznivou etapu pro seznamování s cizím jazykem. Důvodem je*

typická spontánnost projevu dětí, většinou absence zábrán a kontroly. Z hlediska rozvoje jazykových schopností dítěte je tato etapa neopakovatelná. Je pro ni typická mimořádná citlivost na běžné i specifické jazykové podněty. Tato schopnost se s postupujícím věkem nezdokonaluje, ale naopak postupně mizí. Dalšími zvláštnostmi jsou značná pružnost nervové soustavy, imitační schopnosti, úroveň rozvoje paměti, hlavně převaha její mechanické složky a schopnost sluchové diferenciaci.“ (Marxťová in Mertin, Gillernová, 2003, s. 187) Imitační schopnosti a absence studu jsou rozhodujícími faktory pro navození správné výslovnosti. Osvojení správné výslovnosti napomáhá i sluchová diferenciaci, která je u pětiletých dětí již dostatečně rozvinutá. Snad nejdůležitější je ale mechanická paměť, která umožní osvojit si poměrně snadno a bez námahy značnou slovní zásobu.

Z praxe je dostatečně známo, že kurz cizího jazyka má naprosto jiný přínos pro děti tří a čtyřleté a pro děti pěti nebo šestileté. Mladším dětem účast v kurzu dává v první řadě pocit důležitosti. Děti velice citlivě vnímají, že jsou něčím výjimečné a právě tato výjimečnost je pro ně silnou motivací k další práci. Někdy se ale lektor jazyka setkává s určitým nepochopením ze strany rodičů, protože jejich očekávání bývají nereálná. Převážná většina čtyřletých ještě není schopna cíleně se soustředit, soustředění je limitováno poměrně krátkou dobou. Tyto děti neudrží pozornost, jsou stále něčím rozptylovány a kurz cizího jazyka s nimi musí mít jinou strukturu než s dětmi staršími, aby se dosáhlo přibližně stejných výsledků. Nová slovní zásoba musí být dětem prezentována formou hry, nejlépe založené na pohybu, zapojena na kontextu, spojena s reálným předmětem, který si děti mohou ohmatat a nejlépe ještě s obrázkem či plyšovou hračkou, loutkou, se kterými lze potom pracovat i při opakování v dalších hodinách. Pak většinou následuje i kresba či malba nového slova spojeného s předmětem. V průběhu tohoto procesu je nutné dohlédnout na to, aby si děti zafixovaly správnou výslovnost. Cílem je zapojit co nejvíce smyslů – v angličtině se v této souvislosti setkáváme s termínem *the total physical response*, což je metoda tzv. celkové fyzické odpovědi. Základem je poslech a vykonávání různých činností podle učitelových pokynů. (srov. Choděra, 2000, s. 65 – 66)

Změna nastává kolem pátého roku. Pětileté a šestileté děti si novou slovní zásobu pamatují mnohem snáze. K zapamatování již není třeba tolika podnětů a využití tolika smyslů jako u dětí mladších, i když využití obrázků či skutečných předmětů je vhodné využít i v pozdějším věku. Kolem pátého věku se také jako nový element objevuje samostatné uvažování. Děti jsou schopny vydedukovat smysl instrukce používané lektorem i v případě, kdy ve větě rozumí jen některým slovům. Zatímco mladší děti se soustředí na to, co neznají a jakmile ve větě zazní neznámé slovo, nabydou přesvědčení, že celé větě nerozumí, starší se

soustředí na to, co je jim ve větě známé a snaží se porozumět, obsah si domyslet podle kontextu situace.

U starších dětí – pětiletých vystupuje do popředí snaha naučit se něco nového, hlavní motivací již nebývá snaha odlišit se od vrstevníků a být něčím zajímaví. Tento prvek je zde zastoupen většinou až druhotně. Kolem pátého roku věku dítěte se mateřský jazyk stává základním prostředkem dorozumívání, vyjadřuje jím svoje potřeby a přání. Slovní zásoba je dostačující, dítě by mělo také správně vyslovovat. Pouze v případě, kdy je dítě z nějakého důvodu opožděno v jazykovém vývoji či trpí nějakou logopedickou vadou, je dobré rodičům doporučit, aby s výukou jazyka počkali na pozdější dobu. V době vstupu do školy je totiž žádoucí, aby dítě správně vyslovovalo a mělo dostatečnou slovní zásobu v mateřském jazyce a bylo tak schopné ve škole obstát. (srov. Marxtová in Mertin, Gillernová, 2003, s. 187)

Aby se dítě naučilo dobře vyslovovat, musí mít před sebou kvalitní vzor v osobě lektora, který jazyk vyučuje. Předškolní děti se učí jazyk poslechem a napodobováním. Nemohou se opřít o psanou podobu slova a výslovnost z ní odvodit, i když v případě anglického jazyka je i psaná podoba jazyka poměrně problematická, kdy ne vždy je možné výslovnost odvodit. Mluvní vzor je tedy velmi důležitý a měl by být kvalitní a správný. V opačném případě totiž hrozí, že nesprávná výslovnost, se kterou se dítě setká v předškolním věku, může činit potíže celý život. Takové chyby se velmi špatně přeučují. Důležité také je, aby byl lektor při opravování výslovnosti nenásilný, chyby opravoval způsobem opakováním před dětmi tak, aby si ji mohly zafixovat. (srov. Sovák, 1989, s. 101) Dobré a správné výkony je nutné posilovat pochvalou, nebo jinou formou odměny. Dítě předškolního věku není omezováno studem či strachem a toho lze velmi dobře využít. Je však nutné si uvědomit, že ani děti, jejichž mateřským jazykem je např. angličtina, nejsou schopné vyslovit ve věku tří až šesti let všechny fonémy správně. Bylo by tedy nelogické požadovat správnou výslovnost po dětech, které se zmíněnou angličtinu učí jako druhý jazyk. Lektor by měl učít tím, že bude na děti co nejvíce mluvit. Děti jsou v předškolním věku snaživé, a pokud je jejich výslovnost nedokonalá, bývá to způsobeno nesprávnou fonematickou diferenciací, která jim neumožňuje vyslovit slovo správně. Je nutné vyčkat, aby dítě mohlo v tomto ohledu dozrát. Proto je důležité oceňovat snahu, nikoli jen konečný efekt, a přizpůsobit výběr slovní zásoby ke schopnostem dětského kolektivu.

Lektor velmi snadno zjistí, zda je jeho výuka efektivní. Nejlépe tak, že dětem poskytne co nejvíce příležitostí k mluvení. Může si tak ověřit správnou výslovnost i rozsah osvojené slovní zásoby. „*Je nesprávné, jestliže učitelka mluví většinou sama, skoro ani nepustí dítě ke slovu, netrpělivě přerušuje řeč dítěte. Pak děti ztrácejí zájem o řeč.*“ (Sovák, 1989, s. 103)

Popsanému odpovídá anglický termín *teacher's talking time*, který vyjadřuje poměr mezi časem, kdy mluví lektor či učitel, a časem, který je věnován promluvám dětí.

Správnou metodu výuky může zvolit jen dobrý lektor, stejně tak jen dobrý lektor ví, jak správně děti motivovat. V předškolním věku ještě děti nechápou, že základy cizího jazyka se jim budou později hodit a usnadní jim nejen práci na základní škole, ale mohou být dobrým základem pro celoživotní učení. Motivace je velmi důležitá, jedná se o tzv. snahu zalíbit se. Je nutné vytvořit si pozitivní vztah mezi dítětem a lektorem. V této souvislosti je dobré zmínit motivaci napodobovací. (srov. Sovák, 1989, s. 103) V předškolním věku je napodobovací schopnost velmi dobrá, ale hlavně přirozená a je to hlavní způsob, kterým se učí. Děti napodobují lektora v případě, že mezi sebou mají pozitivní vztah založený na důvěře. Dítě by mělo vidět v lektorovi tzv. svůj vzor. Kromě motivace napodobovací je dobré zmínit i motivaci zvědavostní (srov. Sovák, 1989, s. 103) V současné době se i dítě předškolního věku setkává s cizími jazyky a nejvíce samozřejmě s angličtinou v běžném životě velmi často – formou počítačových her, vlivem médií, u starších sourozenců, ale i cestováním. Učit se „něco, co patří do dospělého světa“, je velmi přitažlivé. V motivaci situační se uplatňují pomůcky často používané při výuce předškolních dětí i dětí mladšího školního věku, jedná se o obrázky, hračky, loutky, maňásky atd. „Vhodná motivace se uplatní už na začátku navozované akce. Je hybnou silou k činnosti. Úspěšně motivovaná akce je provázena pocitem uspokojení. Je přirozené, že se dítě nikterak nebrání, ale spíše znovu vyhledává tutéž nebo obdobnou činnost, která mu přinesla libý pocit. Je-li vhodně motivováno učení, dítě se učí rádo. Mít svou práci rád je zárodkem úspěchu.“ (Sovák, 1989, s. 103) I když po absolvování kurzu nebude dítě plyně mluvit cizím jazykem (o což se snaží výuka v mateřských školách, kde probíhá výuka pouze v cizím jazyce), je splněno to nejdůležitější. Dítě získá pozitivní vztah k cizímu jazyku a k učení vůbec. Pokud lektor nedokáže dítě dostatečně zaujmout a zajistit, aby ho výuka bavila, bylo by lépe s takovou výukou nepokračovat. Pokud se totiž nepodaří dítě nadchnout, může v něm zůstat nechut' k učení obecně a této se pak bude jen velmi těžko zbavovat.

Lektor by měl dítě nejen dostatečně zaujmout, ale měl by se také snažit jeho zájem udržet. Jeho úkolem je navodit ve třídě přátelskou atmosféru, která podněcuje k učení. Dětem je třeba předkládat stále nové a nové podněty, v případě, že zájem a pozornost začíná upadat, měl by změnit činnost. Změnu činností lze dobře demonstrovat na jednoduchém příkladu, kdy se děti učí barvy. Vhodným seznámením může být výuka ve skupině v kroužku na koberci. Počet nových slov je vhodné omezit na tři až čtyři. Nová slova (barvy) si procvičí pohybovou aktivitou. Příkladem takové pohybové aktivity může být vyhledávání předmětů určité barvy

podle povelů lektora. Vhodné je zařadit aktivitu na zklidnění, kdy např. mohou děti vybarvovat obrázky podle pokynů. K opakování probíraného učiva z minulých lekcí je vhodné zařazovat písničky, říkanky, pexeso a co nejvíce využívat pohybových aktivit. Ke konci lekce je dobré se opět vrátit k nové látce, která byla náplní lekce, a zařadit krátké opakování k upevnění pasivní znalosti (př. kdy se lektor ptá, zda se jedná o zmíněnou barvu) a pak si pomocí hry ověřit i znalost aktivní. Pozitivní atmosféře pak přispívá nejen neustálé střídání zábavných činností, ale i podpora lektora, který by měl děti povzbuzovat a chválit. Pokud učení probíhá v příjemné atmosféře, je učení radostným zážitkem, kdy se paměť upevňuje a zapamatování je tak snazší. (srov. Sovák, 1989, s. 105)

Výběr vhodné metody není samospasitelný, efektivitu výuky také ovlivňuje čas zvolený pro výuku a trvání samotného kurzu, případně častost jazykové výuky. Předškolní děti jsou vlivem dozrávání nervového systému snadno unavitelné, pozornost jsou schopné udržet jen velmi krátkou dobu, proto je důležité zvolit pro výuku optimální dobu a přizpůsobit trvání kurzu podle situace. Jako nejvhodnější se jeví čas po příchodu do mateřské školy, je dobré nechat děti, aby se přizpůsobily prostředí, pohrály si a následně zařadit jazykovou lekci. Ideální se jeví taková situace, kdy se lektor účastní hry a jazyk přirozeně zahrne do hry. Během dne se děti velmi snadno unaví, tzn., že další vhodnou dobou je zařazení výuky po odpoledním spánku.

Ideální je, když lze zařazovat výuku jazyka několikrát týdně v kratších časových úsecích. Takovou výuku lze očekávat v mateřských školách, kde je učitelka mateřské školy jazykově i didakticky vybavena pro výuku cizího jazyka. V běžných mateřských školách působí jazykové agentury, které výuku zajišťují většinou ve frekvenci jednou týdně 45 minut či dvakrát týdně po 20 minutách. Vhodnost střídání metod bylo již zmíněno, výuka by tedy měla probíhat pouze tak dlouho, dokud jsou děti soustředěné a mají o ni zájem. Činnosti, při kterých jsou děti motoricky aktivní, a činnosti klidné, by se měly střídát. Reálné předměty a obrázky se uplatňují při seznamování s novou slovní zásobou, pasivní zapamatování pak lze ověřit pomocí pohybových aktivit, kdy děti vyhledávají předměty či obrázky po třídě. Za klidovou aktivitu lze považovat malování či vybarvování obrázků.

V mnohém také lektorovi může pomoci vhodně zvolená učebnice, která odpovídá dětem předškolního věku. V současné době není vypracována jednotná metodika pro výuku jazyků v předškolním věku, záleží na volbě lektora či jazykové školy, kterou učebnici pro výuku zvolí. Na trhu existuje celá řada učebnic českých i zahraničních nakladatelství, mnohé z nich nabízejí pracovní sešity, kde jsou pracovní listy k domalování či vybarvování, sety maňásků či loutek provázejících příběh v učebnici. Jeví se, že učebnici lze s úspěchem

používat u starších dětí – pěti a šestiletých, pro mladší děti není práce s učebnicí tak vhodná. Lépe je zařazovat více pohybových aktivit, protože vymalovávání či dokreslování je unavuje. S větším nadšením přivítají vlastní tvorbu.

Velká nabídka materiálů na internetu, které lze použít pro výuku, dává lektorům možnost okamžitě reagovat na potřeby dětí a na jejich zájem.

Velmi citlivě je nutné ale posuzovat situace, kdy není vhodné dítě do jazykového kurzu zařazovat. Nejčastějším důvodem bývá psychická a sociální nezralost dítěte. Problematickou se zde jeví především neschopnost soustředit se na nezbytně nutnou dobu, uznávat autoritu lektora, umět pracovat s vrstevníky a plnit některé úkoly zcela samostatně. Lépe je takové dítě nevystavovat psychickému tlaku, který může takový jazykový kurz přinášet. Takové dítě může také působit rušivým dojmem pro ostatní.

Dalším velkým problémem pak bývá narušena komunikační schopnost, takové dítě by se mělo soustředit na mateřský jazyk, odstranění logopedických vad a veškeré aktivity tak zaměřit na zmíněné problémy. (srov. Marxtová in Mertin, Gillernová, 2003, s. 187) Takovou výuku cizího jazyka je vhodné konzultovat se speciálním pedagogem či logopedem, ne všechny logopedické vady jsou však překážkou např. při výuce anglického jazyka. Většina dětí předškolního věku nemá úplně správnou výslovnost a ve většině případů jde o fyziologickou dyslálii – tedy o nesprávnou produkci individuálních hlásek. V takovém případě je opravdu vhodná konzultace s logopedem, který posoudí, zda je jazykový kurz pro dítě vhodný či nikoliv. Pokud by došlo ke zhoršení výslovnosti, je lépe kurz nechat až na pozdější dobu, tedy na dobu vstupu dítěte na základní školu.

Poslední bod by se jistě dal použít i v případě druhého typu jazykového vyučování v mateřských školách, které jsou soukromé a poskytují bilingvní typ jazykové výuky. V podstatě se snaží simulovat bilingvní prostředí rodinného prostředí, kdy dítě přirozeně užívá v komunikaci se svým okolím dvou jazyků. Definice dvojjazyčnosti však podtrhuje nejen lingvistické hledisko, ale též proces identifikace s oběma jazykovými komunitami. *„Dvojjazyčný jedinec je ten, který má možnost jednat ve dvou (či více) jazycích, v určitém bilingvním či monolingvním společenství podle sociokulturních nároků, komunikační kompetence...na stejné úrovni jako rodilý mluvčí. Bilingvní jedinec má také možnost kladně se identifikovat s oběma komunitami nebo jen s částí lingvistické skupiny a její kulturou.* (Šulová, Bartanusz in Mertin, Gillernová, 2003, s. 172)

Fenoménem poslední doby se staly alternativní zařízení předškolní výchovy dětí, které v převážné většině nabízejí program v anglickém jazyce. Snaží se tak uměle vytvářet bilingvní prostředí pro dítě, které pochází z prostředí české rodiny, kde oba rodiče hovoří

česky, případně z bilingvní rodiny, kde jeden z rodičů hovoří cizím jazykem. Většina takových zařízení se profiluje jako mateřské školky poskytující program v anglickém jazyce dětem všech národností, a to i bez znalostí anglického jazyka. Problematiku bilingvních mateřských či základních škol zatím v odborné literatuře nelze najít. Při posuzování metod či forem výuky lze vycházet pouze z internetových charakteristik jednotlivých zařízení.

Obecně lze taková zařízení charakterizovat jako zařízení předškolní péče, které v mnohém ohledu kopírují anglický standard předškolní výchovy, jsou založeny na britských osnovách. V průběhu studia by se měly děti naučit anglickému jazyku přirozenou a zábavnou formou. Výuka je vedena pouze v anglickém jazyce, program by měl umožnit prospívat nejen v oblasti vzdělávání, ale také v oblasti sociálního a emocionálního vývoje.

Jak z charakteristiky vyplývá, základní rozdíl mezi běžnou mateřskou školkou, kde jazyková výuka je omezena na jazykový kurz jednou či dvakrát týdně, probíhá výuka jazyka v bilingvním typu mateřské školy celý den. Výuka je plně vedena v cizím jazyce. Školky se snaží využívat moderní technologie, např. interaktivní tabule. Způsob výuky lze charakterizovat jako učení hrou a prožitkem. Hra je vhodnou a přirozenou formou seznamování s cizím jazykem a není samozřejmě omezena pouze na prostředí bilingvní, nahrazují mnohdy složitý výklad, který lze použít při výuce dětí starších. Dítě se učí proto, že něco chce a potřebuje, a toho je plně využito především v bilingvním prostředí. „*Děti se cizímu jazyku učí celým svým bytím a prožíváním.*“ (Marxtová in Mertin, Gillernová, 2003, s. 189) Uvedená charakteristika takové hry zcela vystihuje metody a formy práce v bilingvní školce. Učitel se celý den věnuje svěřené skupině, komunikuje s dětmi pouze v cizím jazyce. Děti jsou povzbuzovány k tomu, aby cizí jazyk přirozeně používaly i v komunikaci mezi sebou. Učitelé jsou jak z českého prostředí, tak i rodilí mluvčí.

Dále uvedené metody práce pocházejí z vlastního pozorování hodiny v bilingvní mateřské škole:

- učitel by měl mluvit srozumitelně, bez silného přízvuku, příliš složitých výrazů
- učitel by měl mluvit pomalu, v krátkých větách a frázích
- učitel by ve svých gestech a mimice měl být „čitelný“
- pochopení by si měl ověřovat
- postupovat od jednoduššího ke složitějšímu

Důležitou zásadou je však i možnost užití mateřského jazyka v případě, kdy má dítě potřebu mateřským jazykem promluvit.

Závěrem lze říci, že se bilingvní školky jeví jako dobrá alternativa výuky cizího jazyka. Je však nezbytné, aby v podobném duchu probíhala i výuka na základní škole, aby se dítě mohlo dále rozvíjet.

3.2 Metody a formy práce jazykové výuky v základní škole s přihlédnutím ke škole střední

Lze konstatovat, že hlavní tíhu jazykového vzdělávání nesou především základní a střední školy. Rok 1989 představuje významný mezník zvláště v oblasti metod a forem práce. Dominantní byl tehdy ruský jazyk, druhý jazyk se objevoval až v osnovách škol středních, kdy se nejvíce objevovala němčina, dále francouzština a angličtina. Výběr jazykových učebnic býval velmi omezený. Lze konstatovat, že žák či student do roku 1989 nebyl veden k tomu, aby byl schopen se v cizím jazyce domluvit s příslušníkem jiného státu. Výuka jazyků však není problémem 20. či 21. století, jedná se o problém s dlouholetou tradicí. Již v dobách J. A. Komenského byla problematika výuky cizích jazyků součástí školního vzdělávání. Její řešení bylo v podstatě obdobné. Již tehdy se řešilo, které jazyky, proč a jak mají být vyučovány. Sám Komenský se tímto problémem zabýval psaním jazykových učebnic, které řešily otázky praktického rázu, ale i didaktických příruček.

Jak již bylo zmíněno, současné základní i střední školství především reaguje na požadavek mnohojazyčnosti, zavedením druhého cizího jazyka již do kurikula základní školy. První jazyk se objevuje jako povinný předmět ve třetím ročníku, druhý cizí jazyk pak v ročníku sedmém. Ve většině škol se setkáváme se zařazením cizího jazyka i v prvním a druhém ročníku. V nabídce se objevuje kromě již zmíněného anglického jazyka s dominantní pozicí především německý jazyk, dále španělština, francouzština a v poslední době i ruština. Kromě jazykové nabídky však nastal největší posun právě v oblasti forem a metod práce. Nelze však opomenout, že není nutné pouze inovovat metody a formy práce, ale i přihlédnout k individuální charakteristice žáka, jeho schopnostem, dovednostem i motivaci. *„Otázkami spojenými s individuálními zvláštnostmi žáků při osvojování cizího jazyka se zabývá zejména teorie učení, psychologie a psycholingvistika...převládá shoda v tom, že právě tyto zvláštnosti mají signifikantní vliv na efektivitu učení se jazyku, což implikuje požadavek, že při jakémkoliv metodickém rozhodování je třeba začínat u individuálních charakteristik žáků.“* (Janíková, 2011, s. 51)

V odborné literatuře se setkáváme s řadou metod používaných při výuce cizího jazyka, jak již bylo ale zmíněno, předmětem práce není jejich úplný výčet, ale rozbor především těch

forem práce a metod objevujících se v posledních letech a reagujících na možnosti využití moderních technologií či použití cizího jazyka při výuce dalších výukových předmětů. Přesto je vhodné alespoň některé z metod připomenout. I když i v cizojazyčném vyučování převládala do nedávné doby frontální výuka, objevují se i další metody, které mnohdy lépe vyhovují individuálním potřebám žáka. Takovou metodou může být i činnostně zaměřená výuka. Žák představuje důležitý článek výuky, v níž se učitel stává žakovým partnerem, který zastává roli rádce, pomocníka. Metody v činnostně zaměřené výuce mají žáka připravit pro komunikaci v mimoškolních situacích, objevují se tak úkoly zaměřené na běžné životní situace, mají působit autenticky. (srov. Janíková, 2011, s. 56)

Princip celostního učení je založen na znalostech fungování obou mozkových hemisfér, kdy by měli mít žáci možnost objevit své možnosti a důležitou roli zde zastává i emocionální stránka. Metody zahrnují meditační a relaxační techniky, hraní rolí nebo aktivity zaměřené na získávání znalosti o sobě samém. (srov. Janíková, 2011, s. 55) Metoda úloh řečového typu je založena na přímé interakci mezi vyučujícím a žákem či žáky anebo mezi žáky navzájem a patří mezi metody hojně využívané v cizojazyčné výuce. Zaměřuje se na jasný komunikativní cíl, obsah je důležitější než forma sdělení, blíží se každodenní realitě či umožňuje respektovat individuální zvláštnosti žáků při samotném sestavování úloh. (srov. Janíková, 2011, s. 65)

Projektová metoda v sobě může zahrnovat všechny metody výše zmíněné, žáci si na jedné straně osvojují jazyk komunikativní metodou, na druhé straně rozvíjejí pracovní, komunikativní či sociální kompetence. V rámci projektové metody mají žáci možnost si vyzkoušet po relativně velmi krátké době, že se naučili něco, co v běžném životě mohou využít. Ve výuce jazyků se nejedná pouze o osvojování slovní zásoby či gramatických struktur, ale i o seznamování se s cizími kulturami a právě zde se projektová výuka může velmi dobře uplatnit.

Kooperativní učení výrazně potlačuje roli učitele, který má za úkol organizovat a korelovat vyučovací proces, podstatou je vzájemné předávání a rozpracování poznatků mezi žáky samotnými. Příkladem kooperativního učení může být práce s texty ve skupinách, které využívá čtení textu s porozuměním, získávání informací z textů a následně sdílení získaných informací s účastníky jiných skupin. Na konci činnosti učitel ověřuje získané vědomosti např. kvízem. Kooperativní metoda vyžaduje od zúčastněných poměrně vysokou míru zodpovědnosti za znalosti druhých, žáci musejí být schopni vyjádřit hlavní myšlenku. Slabší žáci se mají možnost dobře připravit, kdy využívají pomoci ostatních ve skupině. (srov. Podrápská in Janíková, 2011, s. 172 – 173)

Výčet metod není kompletní a je důležité zdůraznit, že ve vyučovací hodině se většinou uplatňuje celá řada metod, učitel je využívá, aby výuka byla efektivní, aby zohledňovala individuální zvláštnosti žáků, aby byla inovativní a zaměřená na schopnost komunikace. Zmíněné metody se zdají být poměrně nové, v odborné literatuře se však objevují již více než dvacet let. Všechny se ale uplatňují jak na školách základních, tak na školách středních.

3.2.1 Metody využití moderních technologií ve výuce jazyků

Fenoménem posledních let se stalo využití moderních technologií, které se stává stále více oblíbeným především v cizojazyčné výuce. V současné době se totiž vzdělávání ocitá v tzv. digitálním století a učitelé si začínají osvojovat přístupy k výuce, které jsou daleko více koncentrovány na žáka, dovednosti a kompetence. Žák současnosti vyrůstá ve světě multimédií, je jimi obklopen všude a vždy již od svého narození. Pro učitele se tedy stává poměrně obtížné udržet žakovu pozornost nad tužkou a křídou. Výuka koncentrována na žáka je modelem, který se soustředí na žakovy potřeby, jeho dovednosti a kompetence více než na vzdělávací instituci. Tento model vyžaduje, aby se žáci cítili součástí vlastní výuky, zatímco učitel postupně získává roli organizační a průvodcovskou. Tento přístup nutí žáky k tomu, aby se cítili zodpovědní za to, co se naučí, a aby si osvojili dovednost celoživotního učení a rozvoje s ohledem na měnící se prostředí. Moderní technologie reagují také na požadavek diferenciací a personalizace RVP. Záměrem není snížit základní znalosti a dovednosti žáků, ale naopak zvyšovat společné základní znalosti žáků a zároveň jim poskytnout diferencovaný a personalizovaný přístup. Cílem je objevit talent v každém studentovi a ten rozvíjet i s pomocí moderních technologií, které mu dávají možnost k hlubšímu a důkladnějšímu osvojení si dovedností a kompetencí v oblastech, které ho zajímají.

Do výčtu moderních technologií lze zařadit interaktivní tabule, počítače, jazykové laboratoře moderního typu, tablety i mobilní, tzv. chytré telefony s použitím internetu, ale i bez něj. Na nižším stupni základních škol se kromě interaktivních tabulí objevují i interaktivní stoly umožňující opakování slovní zásoby zábavnou formou.

Je důležité zdůraznit, že moderní technologie v podstatě obohacují a rozvíjejí zmíněné výukové metody jako činnostně zaměřenou výuku, projektovou metodu či metodu úloh řečového typu. Většina moderních učebnic v současné době neexistuje pouze v papírové formě, ale je nabízena formou interaktivní učebnice, které jsou používány prostřednictvím interaktivních tabulí a nabízejí řadu úkolů, které žáci využívají k procvičování slovní zásoby

či gramatických struktur. Kromě interaktivních učebnic však učitelé vytvářejí interaktivní programy sami a sdílejí je s ostatními prostřednictvím webových stránek. Lze je proto vytvořit tzv. na míru třídě, kterou má učitel před sebou, zohlednit tak individuální zvláštnosti či potřeby svých studentů, k aktivitám se vracet tak často, jak je třeba, využít je několika rozdílnými způsoby.

Metodu úloh řečového typu lze velmi dobře charakterizovat a přiblížit za použití digitální jazykové laboratoře, která se v posledních letech objevuje více a více nejen na školách základních, ale i na školách středních a vysokých. Jedná se o jazykovou laboratoř, která je vybavena moderním systémem pro výuku jazyků, který tvoří pracoviště vyučující a jednotlivá stanoviště pracovišť studentů. Jednoduše řečeno se jedná o místnost vybavenou počítači a sluchátky s mikrofonom. Laboratoř umožňuje kontrolu, sdílení videa, audia. Jedná se o hardware, čímž je zajištěn dohled nad obsahem počítačů studentů a maximální kvalita sdílených materiálů bez šumů a zpoždění. Pracoviště učitele se skládá z počítačové stanice a dvou monitorů, při čemž na jednom monitoru je nepřetržitě zobrazen ovládací panel komunikačního systému. Učitel má možnost pracovat s celou třídou, po skupinách nebo párech, s možností náhodného nebo cíleného rozdělení studentů, záznamem jednotlivých studentů, možnosti kvalitního poslechu, diskuse nebo opakování výslovnosti. Jak již bylo zmíněno, stanoviště jsou vybavena náhlavními soupravami s uzavřenými sluchátky, integrovaným mikrofonom, je možné individuálně nastavit hlasitost odposlechu, zesílení mikrofону i jeho vypnutí.

Forma práce s využitím jazykové laboratoře není úplně nová, ale současné technologické možnosti ji posunuly téměř k dokonalosti. Zatímco dříve šlo ve velké míře pouze o možnosti poslechu či promluvy studenta s učitelem, dnes se díky jazykové laboratoři nejedná pouze o poslech a individuální promluvy, ale daří se odbourávat bariéry, které někdy studenti při výuce jazyků pociťují. Laboratoř umožňuje vysokou intenzitu a efektivitu výuku jazyků, kde lze více respektovat individuální tempo jednotlivých studentů a diferencovat výuku. Zefektivňuje se tak studium všech klasických metod, pasivní poslech, čtení, aktivní nácvik psaní a trénink mluveného projevu. Laboratoř motivuje studenta k lepším výkonům při výslovnosti a podporuje aktivní nácvik slovní zásoby k danému tématu a celkové komunikační schopnosti. Nadanější studenti mohou plnit složitější úkoly a lze tak rozvíjet jejich potenciál. Je zde na místě připomenout, že kromě toho, že se vzdělávají žáci a studenti, se stále více musejí zdokonalovat i vyučující cizích jazyků, aby se naučili moderní technologie využívat.

Optimální počet žáků ve skupině je nejvýše patnáct, což na některých školách může být problém vzhledem k nechtěným některých ředitelů dělit třídy do jazykových skupin. Následné rozdělení do dvojic, kdy žáci nevědí, se kterými spolužáky budou konverzovat, zvyšuje zábavnost výuky a motivuje ke snaze o co nejlepší výsledek. Neocenitelnou je také možnost učitele naslouchat jednotlivým rozhovorům, konverzaci zaznamenávat a po té ji žákům přehrávat či ji využívat i pro pozdější hodnocení.

Nejnovější technologie interaktivních tabulí umožňuje kombinaci nástrojů pro klasickou práci ve třídě, pro využití internetových zdrojů a pro integraci žákovských zařízení, kterými mohou být stolní počítače, notebooky, tablety či tzv. chytré telefony. Systém jednak učí žáky využívat správné internetové zdroje, učitel má také možnost rychlého ověření zadáním otázek či vytvoření testu, žáci mohou s učitelem sdílet textové informace, ale i obrázky, fotky, odkazy na internet apod.

Projektová metoda může být dobře přiblížena na jedné z posledních novinek spolupráce učitele, interaktivní tabule a žákovských zařízení. Prostřednictvím účtu na jednom z internetových prohlížečů má totiž učitel možnost spravovat třídu, do které se přihlásí žáci či studenti, obsah je pak společný pro všechny, kteří se podílí na jeho tvorbě. Projekt, který žáci zpracovávali, se týkal jednoho tématu – *Fame (Sláva)*, zvolené technologie, metody, formy či postupy práce zahrnovaly jak moderní, tak i klasické zdroje. Žáci měli možnost informace vyhledávat v učebnicích, mapách, webových stránkách. V utvořených týmech žáci vyhledávali a zpracovávali získané informace o celebritě, žáci dodržovali pravidla komunikačního jazyka, kterým byla angličtina, a sdíleli informace s ostatními členy v týmu. V další části projektu měli žáci vytvořit prezentaci o dané celebritě, museli tedy efektivně spolupracovat a tím se učit správně využívat internetové zdroje. Ke klasickým metodám pak patřilo psaní slohu o osobnosti, kterou žáci obdivují. Zadání vycházelo z příkladu v učebnici. Každá práce získala digitální podobu, aby mohla být používána dál, např. přidáváním fotografií, digitálních či interaktivních zdrojů. Jedním z posledních úkolů bylo pak vytvořit nahrávku podle vzorového textu. Internet nabízí velké množství stránek, které umožní nejen nahrávku vytvořit, ale i okamžitě sdílet. Sdílený odkaz lze poté vložit do vytvořeného pracovního prostředí, takže všechny výstupy jsou přehledně na jednom místě.

Zvolená technologie je software, jehož filozofií je vytvořit prostředí, ve kterém mohou pracovat všichni žáci na společném úkolu nebo si mohou rozdělit práci podle potřeby, při které nejsou vázáni časem ani prostorem. Cestou k úspěchu není jen vyřešení problému, ale také organizace spolupráce, účelná dělba úkolů a respektování schopností a dovedností druhých (viz kooperativní učení).

Závěrem je tedy nutné zdůraznit, že v současné době by učitel neměl žákům zakazovat používat taková zařízení, která běžně nosí u sebe, ale naopak se naučit jich efektivně využívat, aby žáky motivovala, výuku učinila zábavnější, obsažnější, mnohvrstevnou.

3.2.2 Integrovaná výuka cizího jazyka a odborného předmětu – CLIL

Metoda CLIL (Content Language Integrated Learning) je podporována mnoha evropskými zeměmi a doporučována jako vhodný prostředek rozvoje žáků, obzvláště nadaných žáků. Metoda začleňuje prvky cizojazyčné výuky do předmětů nejazykového charakteru, integruje výuku předmětu a cizího jazyka a tím umožňuje, aby si žák osvojil znalosti a dovednosti v obou předmětech současně. Mezi nesporné výhody této metody patří zejména vyšší nároky na rozvoj poznávacích procesů žáků nad rámec běžných učebních osnov a obsahů, napomáhá rozvoji komunikativních dovedností efektivním způsobem. Žáci jsou nuceni jazyk používat v jeho přirozené funkci – jako nástroj komunikace. Jazyk se stává prostředkem, nikoli cílem výuky, což výrazně posiluje motivaci.

Metoda CLIL nevyžaduje pokročilou znalost cizího jazyka na rozdíl od výuky předmětu v cizím jazyce, kdy se předpokládá velmi dobrá znalost jazyka. Je třeba užívat takové metody, které napomáhají překlenout jazykové nedostatky a žáky povedou k osvojení učiva vyučovaného předmětu i rozvoji jazykových dovedností.

Klíčovou součástí je aktivní zapojení žáků do výuky, pasivní výklad je tedy nejméně efektivní metodou, nejvíce efektivní je učení ostatních. (srov. Hendrich, 1988, s. 312) Jedná se o aktivnější zapojení žáků do výuky formou vědomostních kvízů, křížovek, otázkových her, slepých map, přiřazování apod. Konkrétním příkladem je tzv. rotující papír, kdy jsou žáci rozděleni do skupin, po třídě jsou rozvěšeny listy papíru, na kterých jsou uvedena témata či otázky, každá skupina tak v určitém časovém limitu dopisuje svoje poznatky či odpovědi, po uplynutí času se skupina přesouvá k dalšímu listu a na závěr vyhodnocuje ten pracovní list, u kterého začínala.

CLIL výuka klade větší nároky na přípravu učitele na výuku, ale i na čas strávený samotnou výukou. Nové učivo musí být prezentováno srozumitelným způsobem, jazykový projev by měl být přirozený, sdělení by mělo být opakováno i parafrázováno, doporučuje se složitější zadání úkolu doprovodit i písemným textem, aby se k němu žáci v průběhu práce mohli vracet. Mezi další účinné metody patří i provedení žáků učivem, které je čeká. Častější by mělo být také ujišťování učitele v tom, že žáci učivu rozumějí. Znovu je dobré

připomenout, že se zde velmi dobře uplatňují moderní technologie ve formě zapojení žákovských zařízení do výuky. (srov. nuv.cz). Učitelova pozice je mnohotvárná.

Na základních školách se metoda začíná uplatňovat v kratších blocích např. ve výuce matematiky na prvním stupni – konkrétním příkladem mohou být geometrické tvary, které děti umějí pojmenovat v cizím jazyce – čtverec, kruh, trojúhelník, kdy děti mohou přiřazovat stejné tvary reálných předmětů formou domina, kruh tak může např. představovat pizza, která poskytuje spoustu dalších možností další výuky, např. zlomky.

Na druhém stupni základních škol se CLIL používá např. v dějepisu, zeměpisu, hudební či výtvarné výchově. Na středních školách je použití širší vzhledem k jazykové vybavenosti studentů.

Vhodně zvolené metody CLIL výrazně zvyšují efektivitu učebního procesu. Žáci oceňují podnětné prostředí, profitují ze zlepšování jazykových kompetencí. Na žáky, ale i na učitele jsou však kladeny větší nároky – u učitele na přípravu hodiny, u žáků na větší míru aktivity, což je ale prospěšné pro lepší fixaci učiva.

3.3 Metody jazykové výuky ve vzdělávání dospělých

V předchozích kapitolách bylo zmíněno, že učitel uplatňuje při výuce jazyků nejrůznější metody práce v závislosti na individuálních zvláštностech těch, které vzdělává. Jde o interakci mezi učitelem a žákem či žáky navzájem a v souvislosti se vzděláváním dospělých je nutné zdůraznit, že dospělí jedinci byli během různých stádií formálního i neformálního vzdělávání konfrontováni s velkým množstvím forem a metod výuky, které jsou schopni v dospělém věku posoudit v tom smyslu, zda měli pro jejich vzdělávání nějaký přínos či nikoliv. (srov. Podrápská in Janíková, 2011, s. 171)

Z hlediska kognitivních vlastností by měla dospělost představovat ideální dobu, kdy se jedinec vzdělává v jazyce. Jedná se o nepoměrně delší dobu, kdy je dospělý jedinec schopen koncentrace, která je v přímé souvislosti s dalším důležitým faktorem, kterým je motivace. Tlak, který vytváří pracovní trh, přetváří ve většině případů motivaci vnější na vnitřní motivaci, kdy si dospělý jedinec uvědomuje nutnost či vhodnost dalšího vzdělávání. (srov. Podrápská in Janíková, 2011, s. 170)

Vyspělost kognitivních vlastností se může ale někdy stát i překážkou v osvojování cizího jazyka. Poslední výzkumy v oblasti psycholingvistiky upozorňují na období v životě každého jedince, v němž dochází k ukončování osvojování jazykového kódu, tzv. kritické období. Teorie se přiklání k tomu, že pokud do období puberty jedinec neprošel jazykovou

výukou, nebude mít v dospělém věku již možnost cizí jazyk dokonale ovládnout. (srov. Nebeská, s. 99) Tím lze vysvětlit problémy zvládnutí foneticko–fonologické roviny jazyka či nedostatečný jazykový cit. Limitující možnosti osvojování cizího jazyka pak mají demotivační charakter a velmi záleží na tom, zda se lektorovi či učiteli cizího jazyka podaří zvolit takové metody či formy práce, aby jazyková výuka byla efektivní. Dospělý jedinec ve srovnání s žákem či studentem potřebuje vyjadřovat mnohem složitější myšlenky, je v kontaktu s jinými lidmi, kdy je zvyklý na určitou úroveň komunikace v mateřském jazyce a tutéž úroveň očekává i od komunikace v cizím jazyce. Tím někteří autoři vysvětlují omezené možnosti ve výuce dospělých. (srov. Pinker, 1995, s. 300)

Výuka dospělých zahrnuje již zmíněné formální vzdělávání, které se omezuje na jazykovou výuku na vysokých školách, ale především neformální vzdělávání, které je v dospělém věku organizováno převážně jazykovými kurzy, které jsou poskytovány jazykovými školami, studii, soukromými lektory, on-line vzděláváním či jazykovým koučinkem. Metody a formy práce na vysokých školách v mnohém využívají formy práce, které se objevují již v základním či středním školství. V poslední době se hojně využívají především moderní technologie jako interaktivní tabule či jazykové laboratoře, se kterými úzce souvisejí metody práce.

V neformálním vzdělávání závisejí metody a formy práce především na typu vzdělávání zvolené studentem. Zjednodušeně lze říci, že každá jazyková škola preferuje více či méně odlišnou formu práce a s tím souvisejí i použité metody. Velká většina jazykových škol i při různosti použitých metod při výuce zdůrazňuje především prvek komunikativnosti, který má při všech funkcích jazyka zásadní význam. Rozvoj společnosti je přímo závislý na zefektivnění komunikace uvnitř společnosti, čemuž poslouží i praktická jazyková výbava jednotlivých členů.

Výběr metod a forem práce jazykové školy také ovlivňuje výběr jazykových učebnic, které však v současné době přestávají být základní učební pomůckou, mnohem větší podíl začínají představovat on-line zdroje, které mohou být jak doplňkem učebnice, tak i ji plně nahradit. Dalším klíčovým faktorem je pak stejně jako ve formálním vzdělávání role lektora, pro kterého by měla být znalost metodiky cizího jazyka samozřejmostí. (srov. Kolková, s. 27) Záruku kvality výuky nemusí být vždy rodilí mluvčí, protože pokud není kvalifikovaným pro výuku cizího jazyka, nelze předpokládat, že zvládne všechna úskalí výuky jazyka jako kvalifikovaný, i když český lektor.

Metody a formy práce v jazykových školách tedy úzce souvisejí s výběrem učebnice, studijních materiálů i na osobě samotného lektora. Většina jazykových škol (pokud chce

v konkurenci s ostatními uspět), kvalitu výuky hlídá a více či méně účinnými nástroji ji i kontroluje. Mnohem více zde záleží na osobní zainteresovanosti jednotlivých studentů, jakého pokroku a cíle chtějí dosáhnout. Jen malé procento jazykových škol využívá alternativní metody výuky. Takovým příkladem může být jedna z pražských jazykových škol LITE (Life Improvement Through Education), která však metody výuky pečlivě střeží. Lze najít jen obecný popis, který zahrnuje zdůraznění, že metoda je založena na přímé metodě, kdy se studenti učí mluvením a gramatické struktury jsou omezeny na minimum. (srov. idnes.cz)

Pokud se chceme zmínit o alternativních metodách ve výuce cizích jazyků, je důležité zdůraznit, že vznikají jako reakce na klasické či zaběhlé metody a pro běžnou praxi bývají jen módní či chvilkovou záležitostí. Daleko více se kombinují a doplňují s tradičními metodami, dávají tak možnost jazykovou výuku obohatit o nejrůznější přístupy často charakterizované jako didaktický pluralismus. „*Pluralita lingvistických koncepcí a psychologických náhledů, široké spektrum technologických možností i onen mnohotvárný a dynamický faktor subjektu i objektu vyučovacího procesu – učitele i žáka – zákonitě vyvolává vznik značného množství metod, postupů i technik ve výuce cizích jazyků, jež se vzájemně negují, někdy organickým způsobem doplňují a kombinují, dávajíce tak vznik oné široké a pestré mozaice světa výuky cizích jazyků...*“ (Choděra, 2000, s. 57) Mezi takové alternativní metody, které ovlivňují tzv. tradiční metody výuky, o kterých bylo pojednáno na začátku kapitoly lze zařadit sugestopedii, sofrologii, situační jazykové vyučování či více tradiční přirozený přístup.

3.3.1 E-learning neboli učení cizích jazyků on-line

Zatímco tradiční či alternativní metody lze snadno najít v didaktické či metodické odborné literatuře, novinky posledních let, které se stále více a více používají při výuce jazyků lze najít ve většině případů pouze na webových stránkách. Již na přelomu tisíciletí se začaly objevovat speciálně připravené výukové programy, jejichž nosičem bývaly CD-ROMy. jednalo se o nosiče, které se ve velké míře podobaly klasické jazykové výuce. Uživatel měl možnost zvolit činnosti, které ho zajímaly nejvíce, jednalo se o nejrůznější testy, aktivity známé z jazykových her či možnosti zpětné kontroly vyhodnocování výsledků. (srov. Choděra, 2000, s. 117) V současné době bychom již takové metody výuky považovali za velmi tradiční, až konzervativní.

Ideálním pro podporu šíření vzdělanosti se jeví v současné době především internet. Použití internetu ve výuce jazyků je neoddiskutovatelné a nepřehlédnutelné, jde o neocenitelnou pomůcku, která je v současné době především zastoupena tzv. e-learningovým

vzděláváním – vzděláváním „na síti“. E-learning lze charakterizovat jako formu vzdělávacího procesu, kdy využíváme jakékoliv výpočetní techniky určené ke komunikaci. Technologie pak slouží především ke spojení lektora se studenty a naopak, kdy dochází k distribuci studijních materiálů. Jazykovou hodinu pak můžeme dobře přirovnat k běžné jazykové výuce, pouze probíhá online. Metoda je v současné době další možností jazykového vzdělávání, které mohou někteří dospělí dávat přednost. Jazykové agentury takovou výuku inzerují jako absolvování studia v pohodlí svého domova, kdy lze zvolit individuální i skupinovou variantu, výhodou samozřejmě je studium v době, kdy má student čas, prostor i další vhodné podmínky ke studiu. Sám si zvolí tempo i obtížnost. Online jazykové kurzy by měly nabízet metodicky propracovaná interaktivní cvičení zahrnující jak poslech, mluvení či psaní. Student je v kontaktu s lektorem pomocí počítače a internetového připojení, tzv. skypu. Do kurzu jsou studenti rozděleni na základě jazykového testu, dále si mohou vyzkoušet i zkušební verzi zdarma.

E-learning představuje alternativu, která reaguje na současné požadavky současných studentů, kteří např. z časových možností nemohou navštěvovat klasický kurz v jazykové škole. Výuka začíná seznámením se slovní zásobou na téma „jídlo, restaurace“, kdy studenti mají za úkol přiřazovat názvy pokrmů k fotografiím. Poté následuje vyhodnocení, kdy lze označit, zda je nutné se k aktivitě někdy v budoucnu vrátit. Lektor v krátkém videu zhodnotí úspěšnost či poradí, k čemu je nutné se vrátit. Následuje aktivita, kdy student vybírá z variant „pravda/lež“, přetahuje názvy k fotografiím a vylučuje křížovku. Po seznámení se slovní zásobou následuje práce s textem, který je možné si poslechnout či nahrát vlastní výslovnost prostřednictvím internetové aplikace Google Chrome. Pokud student dostatečně procvičí slovní zásobu, může pokračovat na konverzační témata, např. objednávání jídla v restauraci. Zase zde najdeme nejrůznější cvičení, např. seřazení dialogu, doplnění chybějících slov do textu či porovnání anglických frází s českým překladem. Hodina je zakončena poslechem skutečné konverzace, podle které student doplňuje chybějící slova v rozhovoru. Každá měsíční výuka je ohodnocena certifikátem. Student má možnost se vracet k procvičeným cvičením, které byly obtížné a které potřebuje více procvičit. Slovní zásobu lze nahrát na mobilní telefon. Jazykové hodiny slouží i jako kompletní příprava k mezinárodním jazykovým zkouškám.

Jazykové kurzy online opět představují alternativu k tradiční jazykové výuce, které se přibližují svým obsahem i metodami výuky. Pouze využívají moderní technologie, které se v současné době považují za naprostou samozřejmost běžného života. (srov. onlinejazyky.cz)

3.3.2 Jazykový koučink

Koučink je kategorií, kterou lze charakterizovat jako kombinaci individuálního poradenství, jehož účelem je dosahování osobního i profesního rozvoje, mívá podobný charakter jako psychoterapie, ale bez využití psychoterapických či psychologických metod. U koučování je důležité, že kouč klienta nijak neovlivňuje svým postojem. (srov. Hartl, s. 269) Kouč také svému klientovi neradí, nic nedoporučuje, nic mu nepodsouvá ani ho nikam nesměruje. Koučování obecně má tak širší záběr než jazykový koučink.

Jazykový koučink tedy lze charakterizovat jako metodu, která pomáhá najít motivaci a metody výuky tzv. šité na míru. Cílem je klienta vnitřně uklidnit, zbavit zábran, aby výuka pak byla co nejvíce efektivní. Mělo by jít o rychlý rozvoj jazykových schopností. Metoda využívá zásad neuro-lingvistického programování, které předpokládá, že každý si v mysli vytváří vnitřní tzv. mentální mapy, které předcházejí řeči. „*Mentální mapa je nejsnadnějším prostředkem, jak dostávat informace do našeho mozku a jak z něj - je tvůrčím a efektivním způsobem dělání poznámek, který doslova 'mapuje' naše úvahy.*“ (Buzan, 2007, s. 14) Mentální mapy tak pomáhají plánování, tvořivosti, koncentraci i paměti, v neposlední řadě rozvíjejí schopnost komunikace i rychlost a efektivitu učení. (srov. Buzan, 2007, s. 15)

Jazykový koučink by měl vést klienta k tomu, aby se otvíral možnostem, které se mu nabízejí. Úkolem kouče je dodávat strukturu cestě, po které ve studiu jazyka jde. Měl by klientovi pomáhat potlačovat pocity nedostatečnosti a neschopnosti, které se objevují v případě, že si klient klade příliš vysoké cíle. Často se klienti obracejí na kouče v případě, že je nespokojený se svými pokroky. Ten by měl pak klientovi pomoci v tom, aby svoji energii nasměroval tam, kam ji je třeba skutečně investovat, a to i v objemu, který mu vyhovuje. Např. věčný začátečník buď svoji jazykovou úroveň zlepší, nebo si uvědomí, že je jeho jazyková znalost dostatečná. Určí si tak nejvhodnější metodu, jak svoji znalost zlepšit.

Jazykový koučink tedy nepředstavuje výukovou metodu, nejedná se o soukromou hodinu cizího jazyka vedenou jazykovým koučem, ale o hledání určité míry, kterou klient hledá, aby mu učení jazyka přinášelo radost. (srov. anglictinaprodospele.cz)

Závěr

Výuka jazyků prodělala a prodělává celou řadu změn, které byly a jsou ve většině případů významné. Došlo k rozšíření nabídky výuky jazyků, kdy po roce 1989 se vytratila ruština, kterou nahradila poměrně široká škála jazyků, aby dominantní postavení na trhu získala angličtina, která je považována za jazyk, který by mohla spojovat celé národy, jak tomu dříve bývalo u latiny. V poslední době však získávají na oblibě i další jazyky jako, např. němčina, francouzština, španělština, ale i znovu ruština.

Jak bylo v práci zmíněno, je vzdělávací politika a s tím související výuka jazyků velmi důležitá a její problematiku řeší vzdělávací dokumenty Evropské unie i jednotlivých členských zemí a cíle, které tyto dokumenty stanoví, jsou postupně realizovány, viz příklad mnohojazyčnosti a s tím související zavádění druhého cizího jazyka jako povinného předmětu do vzdělávacího plánu základních škol. Znalost cizích jazyků je nutností a dnešní populace ji považuje za samozřejmou. Bere ji jako zboží, které zvyšuje možnost uplatnění na trhu práce. Lidé mají v současné době mnohem větší možnosti uplatnění i proto, že jsou schopni komunikovat cizím jazykem. Proto mají mnohem větší možnosti i motivaci se cizím jazykům věnovat. Otázkou je, zda lze opravdu vyhovět požadavku univerzálnosti anglického jazyka, který by měl být nejčastěji používaným dorozumívacím jazykem. Důvody výběru anglického jazyka jsou do jisté míry pochopitelné, jedná se o jazyk se srozumitelnou gramatickou strukturou. Požadavek mnohojazyčnosti se pak objevuje i z důvodu, aby nešlo pouze o komunikaci, ale i o vzájemné poznávání jiných národů, jejich zvyků či tradic.

Další faktem, který je nutné zdůraznit i v závěru, je myšlenka, že celoživotní učení může být právě velmi dobře charakterizováno právě vzděláváním jazykovým, které zahrnuje výuku od mateřské školy až po jazykové kurzy pro dospělé. Celoživotním učením zahrnující jazykové vzdělávání neprocházejí jen žáci a studenti, ale vztahuje se i na učitele a lektory, kteří musejí sledovat aktuální poptávku a přizpůsobit jí svoje metody výuky, které by měly pružně reagovat především na cíle, které si jednotliví účastníci jazykového vzdělávání stanoví.

Metody jazykové výuky podléhají dobovým trendům, kdy se objevují nejrůznější alternativní metody, ale jednou ze základních je komunikativní přístup, který se v různých obměnách objevuje téměř vždy. Hlavní funkcí jazyka je funkce komunikativní, proto je komunikativní přístup i metoda dominantní. Role učitele či lektora jazykové výuky se mění, kdy podporuje žáky v jejich samostatnosti např. tím, že poskytuje možnosti výběru učebních strategií, prostor i čas pro jejich zvládnutí či stanovení individuálních cílů. Z hodnocení

jednotlivých stádií výuky jazyka – v mateřské škole, základní či střední nebo při výuce dospělých vyplývá, že je nutné respektovat individuální rozdíly, snažit se žáky zaujmout tak, aby k cizímu jazyku získali kladný vztah. Cizojazyčná třída není prostorem, kdy se využívá jedné jediné hlavní metody a jedné jediné učebnice, která je v centru jazykové výuky, ale pomocí moderních metod i moderních technologií je žákům umožněno učení se jazyku tak, jak je tomu u přirozeného osvojování mateřského jazyka.

Závěrem lze tedy shrnout, že společnost bude stále bedlivě sledovat jazykové vzdělávání a jednou z klíčových oblastí bude právě zapojení moderních technologií do výuky již od předškolního vzdělávání až po individuální vzdělávání dospělých formou e-learningových kurzů.

Použitá literatura

- BUZAN, Tony. *Mentální mapování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 165 s. ISBN 978-80-7367-200-3.
- GRUBER, David. *Jak rozpoznat dobrý a špatný kurs*. Ostrava: Gruber-TDP, [1992]. ISBN 80-900-6803-0.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-717-8303-X.
- HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988. ISBN 14-279-88.
- CHODĚRA, Radomír a Lumír RIES. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999, 163 s. ISBN 80-704-2157-6.
- CHODĚRA, Radomír a Lumír RIES. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999, 163 s. ISBN 80-704-2157-6.
- JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 200 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4735-122.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského: Svazek I*. Praha: SPN, 1958. ISBN 74-9-01.
- KOLKOVÁ, Šárka. *Mluvit se naučíte mluvením, aneb, Jak se učit cizím jazykům a vytrvat*. 1. vyd. Brno: TROJAN, 1999, 81 s. ISBN 80-852-4931-6.
- MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. 1.vyd. Praha: Portál, 1998, 239 s. ISBN 80-717-8246-7.
- MERTIN, Václav. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, 230 s. ISBN 80-717-8799-X.
- NEBESKÁ, Iva. *Úvod do psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: H, 1992, 127 s. ISBN 80-854-6775-5.
- PINKER, Steven. *The language instinct: how the mind creates language*. 1st Harper Perennial Modern Classics ed. New York: HarperPerennial ModernClassics, 2007. ISBN 978-006-1336-461.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4.aktual.vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675035.
- SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku*. Praha: SPN, 1989. ISBN 14-749-89.
- ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 207 s. ISBN 978-80-7367-551-6.
- VYHNÁNKOVÁ, Kateřina. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007, 136 s. ISBN 978-808-6723-464.

Internetové zdroje:

Angličtina pro dospělé: Výuka pro dospělé [online]. [cit. 2015-06-07]. Dostupné z: <http://www.anglictinaprodospELE.cz/Vyuka-pro-dospELE.html>

E-psychologie [online]. 2007 [cit. 2015-06-07]. ISSN 1802-8853. Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>

European Union [online]. 2014, 1.6.2015 [cit. 2015-06-07]. Dostupné z: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11084_cs.html

Ministerstvo školství ČR: Národní plán výuky cizích jazyků 2005 - 2008 [online]. 2005 [cit. 2015-06-07]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>

Ministerstvo školství ČR: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice [online]. 2001 [cit. 2015-06-07]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

Ministerstvo školství ČR: Strategie vzdělávací politiky 2020 [online]. 2015 [cit. 2015-06-07]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/>

Rámcový vzdělávací program pro základní školy. JEŘÁBEK, Jaroslav a Jan TUPÝ. *Ministerstvo školství ČR* [online]. 2005 [cit. 2015-06-07]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

JEŘÁBEK, Jaroslav, Stanislava KRČKOVÁ a Lucie HUČÍNOVÁ. *Ministerstvo školství ČR: Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. 2005 [cit. 2015-06-07]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

Online jazyky [online]. 2007 [cit. 2015-06-07]. Dostupné z: <http://www.onlinejazyky.cz/>

ŠMÍDOVÁ, Tereza, Lenka TEJKALOVÁ a Naděžda VOJTKOVÁ. *CLIL ve výuce: jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, 64 s. ISBN 978-80-87652-57-2. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/CLIL_ve_vyuce.pdf

Unikátní výuka angličtiny v LITE, která vás skutečně rozmluví. *IDNES.cz* [online]. 2015 [cit. 2015-06-07]. Dostupné z: http://sdeleni.idnes.cz/unikatni-vyuka-anglictiny-v-lite-ktera-vas-skutecne-rozmluvi-p61-/eko-sdeleni.aspx?c=A150413_115948_eko-sdeleni_ahr

