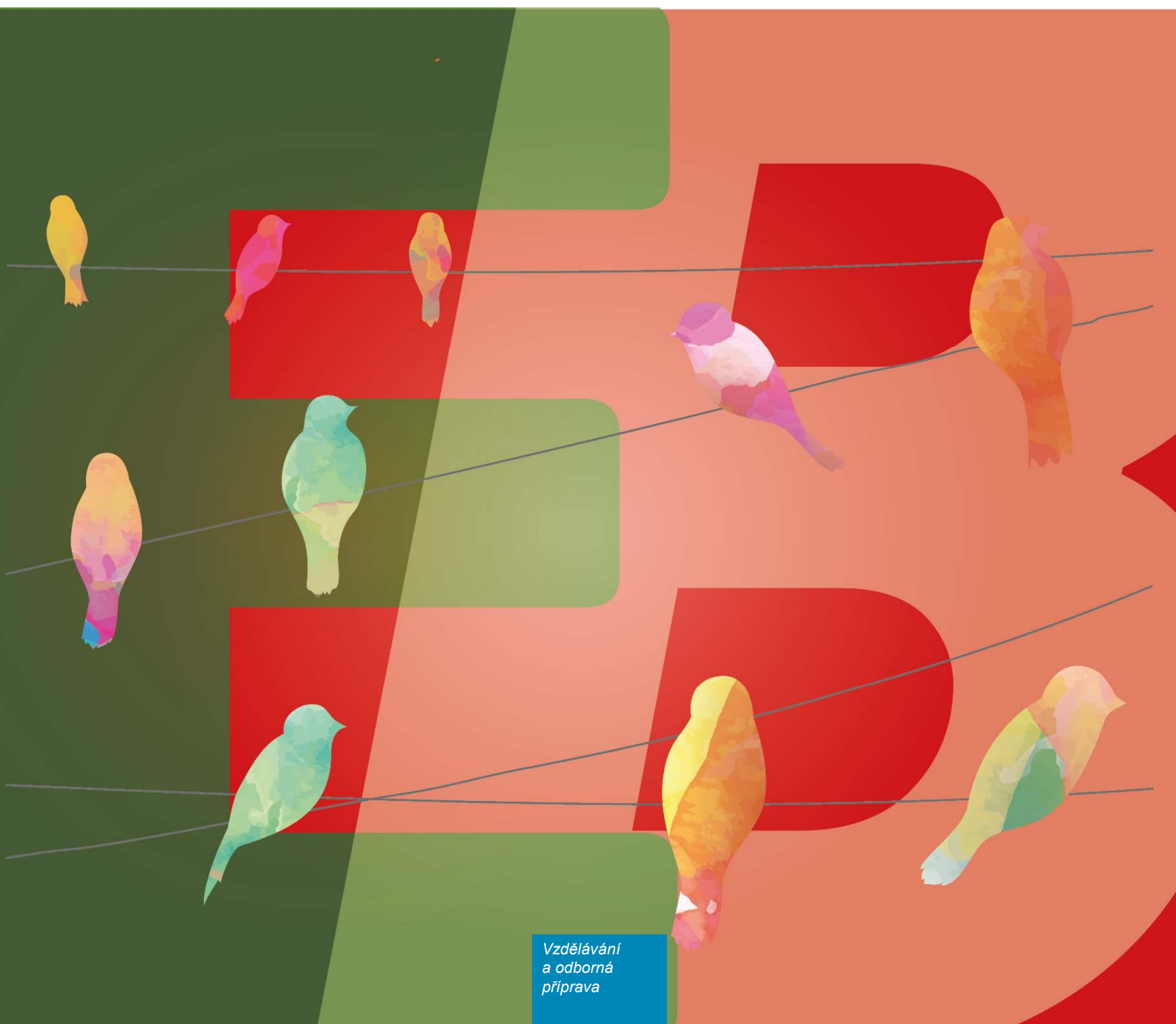




Evropská
komise

Shrnutí Eurydice

Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě



Vzdělávání
a odborná
příprava



Shrnutí Eurydice

Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě – vydání 2017

Toto shrnutí stručně představuje hlavní zjištění ze zprávy *Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě – vydání 2017* zveřejněné sítí Eurydice v květnu 2017. Průzkum a zpracování publikace proběhly pod záštitou Evropské komise. Další údaje pocházejí z vybraných externích výzkumných zpráv a z programu externích workshopů a aktivit vzájemného učení, které realizovala Evropská komise.

Autoři (EACEA)

Nathalie Baïdak (koordinátorka)
Marie-Pascale Balcon
Akvile Motiejunaite

Grafická úprava

Patrice Brel

Redakce českého textu

Jana Halamová

Kontakty

Wim Vansteenkiste
Komunikace a publikace
Tel: +32 2 299 50 58
Email: Wim.Vansteenkiste@ec.europa.eu

České oddělení Eurydice
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
E-mail: eurydice@dzs.cz
Web: www.naerasmusplus.cz

EC-04-17-760-CS-N
ISBN 978-92-9492-716-3
doi:10.2797/509873

© Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2017.
© Dům zahraniční spolupráce, 2018.

PROČ BY MĚLY EVROPSKÉ VZDĚLÁVACÍ SYSTÉMY POSILOVAT VÝUKU JAZYKŮ?

Jazyková rozmanitost je součástí evropské DNA. Zahrnuje nejen úřední jazyky členských zemí, ale také regionální jazyky a/nebo jazyky menšin, jimiž se již po staletí hovoří na území Evropy, nemluvě o jazycích přinesených různými vlnami migrantů. Studium několika jazyků je proto pro mnoho lidí nutností i příležitostí pro každého.

*Otevřené,
rozmanité,
demokratické a
prosperující
společnosti
potřebují
ambiciózní
vzdělávací strategie
týkající se cizích
jazyků.*

Od vzniku Evropské unie je respekt k jazykové rozmanitosti vnímán jako její klíčová zásada a je obsažen v jejím nejzákladnějším právním předpisu – Smlouvě o Evropské unii. V oblasti vzdělávání vedla tato klíčová zásada ke vzniku mnoha politik a iniciativ EU, které podporují výuku a studium jazyků. V tomto ohledu je možné vnímat Závěry ze zasedání Evropské rady v Barceloně v roce 2002 jako základní kámen rozvoje mnoha politik na úrovni EU v průběhu posledních 15 let. V těchto Závěrech hlavy států a předsedové vlád zemí EU vyzvali k zavádění dalších opatření „vedoucích ke zlepšení zvládnání základních dovedností zejména výukou alespoň dvou cizích jazyků od útlého věku“ a požadovali vytvoření ukazatele jazykových kompetencí (Rada Evropské unie 2002b, str. 19). V roce 2012 byly zveřejněny výsledky Evropského průzkumu jazykových znalostí (*European Survey on Language Competences*), což představuje další významný milník v evropské spolupráci zaměřené na efektivní podporu studia a výuky cizích jazyků.

Argumentů podporujících ambiciózní vzdělávací politiky v oblasti výuky cizích jazyků je mnoho a byly obsaženy v různých směrnících Komise ⁽¹⁾. Pro jednotlivce vytváří studium jazyků osobní i profesní příležitosti, především s ohledem na to, že občanství EU zaručuje svobodu pohybu. Ve společnosti podporuje kulturní povědomí, vzájemné porozumění a sociální soudržnost. Pro firmy jsou pracovníci s jazykovými a interkulturními kompetencemi zdrojem, který je nezbytně nutný k úspěšnosti podniků a jejich růstu na globálních trzích. Stručně řečeno, rozvoj kompetencí ve více než jednom jazyce je nezbytně nutný k udržení otevřených, rozmanitých, demokratických a prosperujících evropských společností. Na nedostatečné ambice v této oblasti bychom mohli z demokratického i ekonomického hlediska doplatit a ohrozit klíčové hodnoty a zásady Evropské unie.

⁽¹⁾ „Mnohojazyčnost: přínos pro Evropu i společný závazek“ (KOM (2008) 566 v konečném znění); „Jazykové znalosti pro zaměstnatelnost, mobilitu a růst“ (SWD (2012) 372 v konečném znění).

Cizí jazyky, jak jsou definovány v publikacích Eurydice:

Jazyky označené jako „cizí“ v kurikulu stanoveném centrálními (nebo nejvyššími) orgány školské správy. Popis se opírá o definici vztahující se ke vzdělávání, bez ohledu na politický status jazyka. Některé jazyky označované z politického hlediska jako regionální nebo menšinové mohou být tedy do vzdělávacího programu zařazeny jako cizí jazyky. Obdobně některá kurikula mohou klasické jazyky zahrnovat mezi cizí, zatímco v jiných je používán pojem „moderní jazyky“, který slouží k jasnému odlišení živých jazyků od klasických. Jinde může být používán termín „první jazyk“ k popisu jazyka výuky, zatímco další jazyky jsou označovány jako „druhý“ nebo „třetí“, což je častým případem v zemích, které mají více než jeden úřední jazyk.

Toto shrnutí Eurydice vychází z publikace *Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě 2017* (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2017) ⁽²⁾, která poskytuje širokou škálu údajů o politikách v oblasti cizích jazyků na úrovni škol v evropských vzdělávacích systémech. Toto shrnutí obsahuje souhrn hlavních zjištění této zprávy a uvádí je do souvislosti s nedávnými výzkumnými pracemi a dokumenty týkajícími se politik EU. Jeho cílem je přispět k tomu, aby tvůrci politik lépe porozuměli nejnovějšímu vývoji politiky v oblasti výuky cizích jazyků v Evropě, a pomoci jim s vytvářením nových návrhů politik, které by reagovaly na současné výzvy. Toto shrnutí je strukturováno podle pěti klíčových témat jazykové politiky na úrovni EU i na úrovni národní:

- závěry Evropské komise týkající se výuky jazyků, takzvaný barcelonský cíl;
- škála cizích jazyků, které se žáci učí;
- kvalita výuky cizích jazyků se zvláštním zaměřením na učitele a jejich cesty do zahraničí z pracovních důvodů a CLIL (integrovaná výuka předmětu a jazyka) jako přístup k výuce;
- očekávané úrovně znalostí cizích jazyků;
- podpůrná jazyková opatření k usnadnění integrace nově příchozích žáků-migrantů.

⁽²⁾ Viz publikace *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2017* na adrese: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/06/KDL_2017_internet.pdf

BARCELONSKÝ CÍL

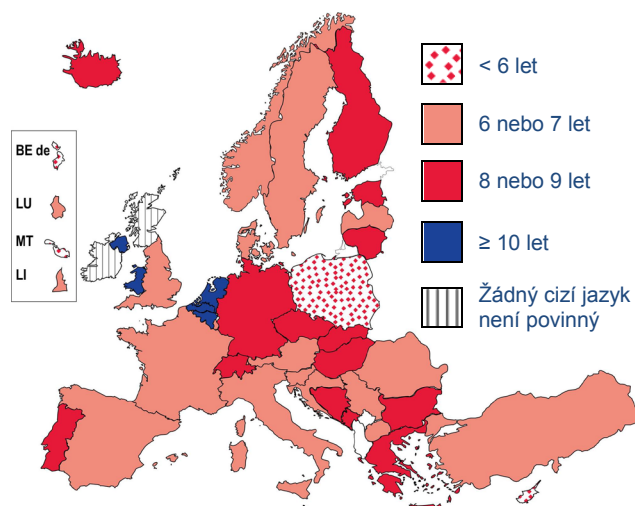
„Výuka dvou cizích jazyků od útlého věku“ je ambiciózním cílem, který bývá někdy označován jako barcelonský cíl.

Mezi rodiči a vyučujícími v celé Evropě panuje rozšířený názor, že brzké zahájení výuky cizích jazyků přináší lepší výsledky při jejich zvládnutí. Rodiče si skutečně velmi přejí, aby se jejich děti začaly učit jazyky od útlého věku, což je příležitost, kterou oni sami v mládí většinou neměli (Celaya, 2012). Jak jsme viděli, tento postoj přijali rovněž hlavy států a předsedové vlád zemí EU, kteří se sešli na zasedání Evropské rady v Barceloně v roce 2002, a to s upřesněním, že by se tento přístup měl týkat „alespoň dvou cizích jazyků“ (Rada Evropské unie, 2002b).

První cizí jazyk od útlého věku

Na počátku tohoto století byla výuka dvou cizích jazyků od velmi útlého věku ve většině evropských zemí daleko od reality. Před 15 lety se žáci ve většině zemí začínali učit svůj první cizí jazyk jako povinný předmět ve věku mezi 9 a 11 lety (Eurydice, 2000). V roce 2016 vidíme zcela jiný obrázek. Ve většině zemí nyní povinná výuka cizího jazyka začíná před dovršením osmi let, tj. na začátku primárního vzdělávání, a v některých zemích začíná dokonce ve vzdělávání preprimárním. Na Kypru a v Polsku byly nedávno zavedeny reformy, na jejichž základě je výuka jazyků pro všechny děti v preprimárním vzdělávání povinná.

Obrázek 1: Věk zahájení výuky prvního cizího jazyka jako povinného předmětu, 2015/16



Poznámky k jednotlivým zemím: viz plné znění studie (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2017, s. 30).

Zdroj: Eurydice.

Ve většině zemí se žáci začínají svůj první cizí jazyk učit před dosažením věku osmi let.

Dostupné statistické údaje odrážejí tento trend. V roce 2005 činilo na úrovni EU procento všech žáků v primárním vzdělávání, kteří se učili alespoň jeden cizí jazyk, 67,3 %; v roce 2014 už šlo o 83,8 %. Tento nárůst o 16,5 procentních bodů může být v zásadě vysvětlen snížením věku, kdy se výuka cizího jazyka stává pro všechny žáky v primárním vzdělávání povinnou.

Případová studie: Polsko – Zavedení povinné výuky dvou cizích jazyků od časnějšího věku

V posledních letech proběhla v Polsku řada reforem zaměřených na výuku cizích jazyků, které vedly k významným změnám, pokud jde o to, kdo, kdy a jak dlouho se bude cizí jazyky učit. Věk zahájení výuky byl poprvé snížen v roce 2008, a to ze 4. třídy (10letí žáci) na 1. třídu (7letí žáci). Následně v roce 2014 byla zavedena povinná výuka cizího jazyka v preprimárním vzdělávání. Postavení druhého cizího jazyka v rámci kurikula bylo rovněž předmětem reformy: zpočátku byl druhý cizí jazyk povinný pouze pro žáky všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání, od roku 2008 je tato výuka povinná i pro všechny žáky nižšího sekundárního stupně vzdělávání. V posledních letech byly rovněž stanoveny klíčové zásady organizace a výuky, například:

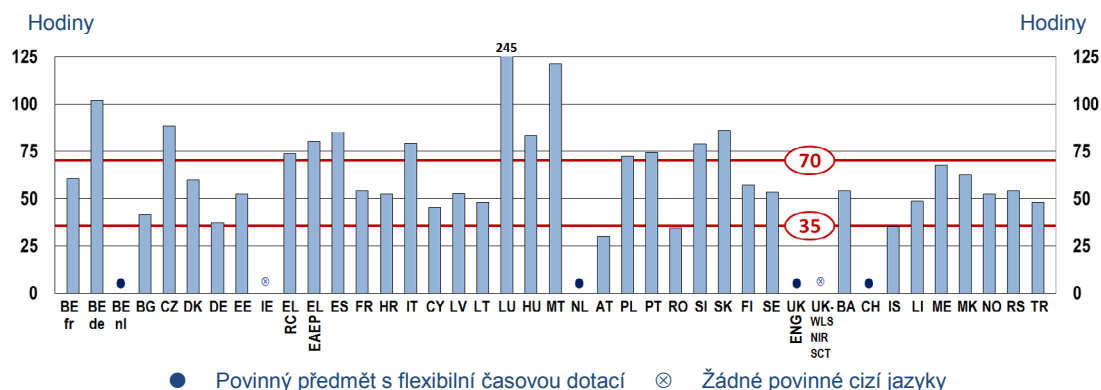
- svobodný výběr studovaných jazyků,
- kontinuita prvního studovaného jazyka,
- určitá flexibilita škol při přidělování časové dotace cizím jazykům,
- svobodný výběr výukových metod,
- používání standardizovaných a definovaných výsledků učení,
- příležitost učit se cizí jazyky jako volitelný předmět a profitovat ze společné výuky předmětu a jazyka (CLIL).

Zahájení výuky cizích jazyků v útlém věku je pouze jedním z aspektů jejich efektivního studia. Pro zvládnutí jazyků mají klíčový význam i další faktory, jako je kvalita podnětů (a to zejména kontakt s rodilými mluvčími) a opakované působení studovaných jazyků na žáka (Muños, 2014). Síť Eurydice shromáždila údaje týkající se počtu let trvání povinné výuky cizího jazyka a časové dotace pro jazyky. Tyto údaje jsou důležité pro získání kompletnějšího přehledu o kontaktu žáků s cizími jazyky v rámci vzdělávání.

Na primární úrovni je objem vyučovací doby věnované cizím jazykům jako povinným předmětům stále poměrně nevelký. Na obrázku 2 je zachycena intenzita výuky prvního cizího jazyka jako povinného předmětu u žáků primárního vzdělávání. Ve většině zemí činí počet hodin, které jsou věnovány jeho výuce, 35 až 70 hodin ročně. To zhruba odpovídá jedné až dvěma hodinám týdně, pokud vycházíme z průměrného počtu 34 týdnů, které například žáci 4. třídy stráví ve škole. V Lucembursku je však situace poněkud odlišná – prvním jazykem domácího obyvatelstva je lucemburština a jako taková je používána v preprimárním vzdělávání; v prvním roce primárního vzdělávání se nicméně všichni žáci začínají učit němčinu, jeden ze tří úředních jazyků země. Tento jazyk se rychle stává vyučovacím jazykem, takže od žáků vyžaduje vysokou úroveň znalostí, což vysvětluje výjimečně vysoký počet vyučovaných hodin.

Výuka prvního cizího jazyka je na primární úrovni poměrně skromná: v průměru zhruba mezi jednou a dvěma hodinami týdně.

Obrázek 2: Průměrný doporučený minimální počet hodin ročně, které jsou věnovány výuce prvního cizího jazyka jako povinného předmětu v primárním vzdělávání, 2015/16



Poznámky k jednotlivým zemím: viz plné znění studie (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2017, s. 108 a 111).

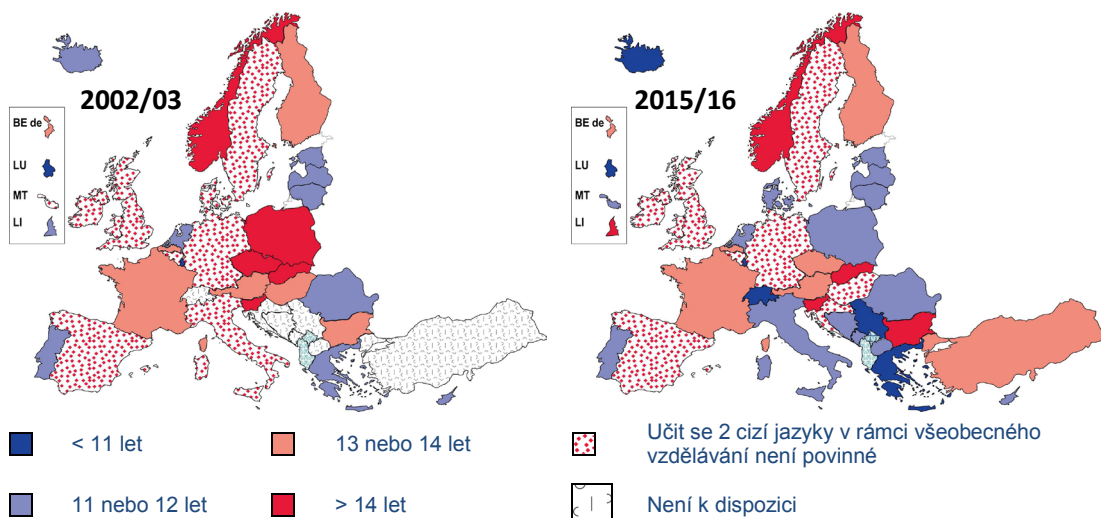
Zdroj: Eurydice.

Druhý cizí jazyk od útlého věku

Barcelonský cíl se netýká pouze časného zahájení studia cizích jazyků, ale i minimálního počtu cizích jazyků, které by se žáci měli začít učit. Ideálně by se evropští žáci měli kromě svého prvního jazyka učit ještě další dva nebo více jazyků.

V roce 2016 se ve většině zemí musejí všichni žáci začít učit druhý cizí jazyk před skončením povinné školní docházky. V mnoha zemích začíná tato výuka ke konci primárního vzdělávání nebo na začátku vzdělávání sekundárního. Z údajů Eurydice vyplývá, že od roku 2003 některé země realizovaly reformy, které vedly k tomu, že se výuka tohoto druhého jazyka stala povinnou a/nebo došlo ke snížení věku jejího zahájení. Nicméně reformy politik v této oblasti nemají tak široký záběr jako u prvního cizího jazyka.

Obrázek 3: Věk zahájení výuky druhého cizího jazyka jako povinného předmětu, 2002/03 a 2015/16



Poznámky k jednotlivým zemím: viz plné znění studie (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2017, s. 35).

Zdroj: Eurydice.

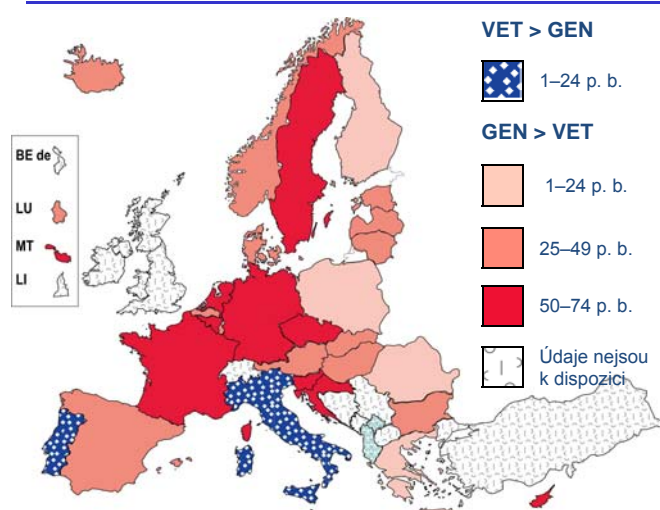
Ve čtyřech zemích je nyní pro všechny žáky povinné souběžné studium dvou jazyků, zatímco dříve tato povinnost neexistovala. V Dánsku, v Itálii a na Maltě se nyní všichni žáci povinně učí druhý cizí jazyk od 11 let. Tato povinnost pro všechny nicméně přestává platit, jakmile žáci postoupí na vyšší sekundární úroveň. V Turecku je druhý cizí jazyk povinný pro všechny žáky od 14 let, kteří zahajují studium ve všeobecném vyšším sekundárním vzdělávání.

Tři země přijaly reformy, které vedly k podstatnému snížení věku zahájení výuky druhého cizího jazyka jako povinného předmětu. V České republice, ve Francii a v Polsku se musejí všichni žáci začít učit druhý cizí jazyk od prvních let nižšího sekundárního vzdělávání. Dříve tato povinnost platila především pro žáky vyššího sekundárního vzdělávání. V referenčním roce 2016 se v malé skupině zemí děti začínaly učit povinný druhý cizí jazyk před dovršením 11 let – v Řecku, ve Švýcarsku, na Islandu a v Srbsku v 10 letech a v Lucembursku v 7 letech.

V některých zemích není výuka druhého cizího jazyka pro všechny žáky povinností, ale pouze právem. Jinými slovy, všechny školy po celé zemi musejí ve svém vzdělávacím programu druhý jazyk nabízet, žáci se však mohou rozhodnout, zda se ho budou, nebo nebudou učit. Tato situace existuje ve všech třídách nižšího sekundárního vzdělávání ve Španělsku, v Chorvatsku, ve Slovinsku, ve Švédsku a v Norsku. Ze statistik vyplývá, že ve Španělsku, v Chorvatsku a ve Slovinsku se asi polovina žáků nižšího sekundárního vzdělávání učí alespoň dva cizí jazyky. Ve Švédsku a v Norsku tento podíl dosahuje 77,9 %, resp. 71,9 %.

Napříč Evropou nemají reformy politik týkajících se druhého cizího jazyka tak široký záběr jako v případě prvního cizího jazyka.

Obrázek 4: Rozdíl v procentních bodech (p. b.) mezi mírou účasti žáků odborné přípravy (VET) a žáků všeobecného vzdělávání (GEN), kteří se učí dva cizí jazyky, ISCED 3, 2014



Poznámky k jednotlivým zemím: viz plné znění studie (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2017, Kapitola C).

Zdroj: Eurostat.

v programech odborného vzdělávání, pro něž je studium dvou jazyků povinné, mnohem vyšší než poměr žáků v programech všeobecného vzdělávání s toutéž povinností. Na úrovni EU se dva cizí jazyky učí 34,5 % žáků odborného vzdělávání v porovnání s 51,2 % ve všeobecném vzdělávání.

Výše uvedený popis se vztahuje především na nižší sekundární vzdělávání. Na vyšší sekundární úrovni se postavení cizích jazyků v rámci vzdělávacího programu výrazně liší v závislosti na typu vzdělávání (vzdělávání všeobecné oproti odbornému). Je skutečností, že ve většině zemí mají v okamžiku ukončení sekundárního vzdělávání žáci odborného vzdělávání za sebou méně let studia dvou jazyků než jejich vrstevníci v rámci všeobecného vzdělávání. Ve všech zemích kromě Itálie (24,4 p. b.) a Portugalska (1,8 p. b.) je míra účasti žáků odborné přípravy ve výuce dvou či více jazyků nižší (nebo výrazně nižší) než u žáků všeobecného vzdělávání (viz obrázek 4). V Itálii je poměr žáků

Procento žáků odborné přípravy, kteří se učí dva cizí jazyky, je výrazně nižší než u žáků ve všeobecném vzdělávání.

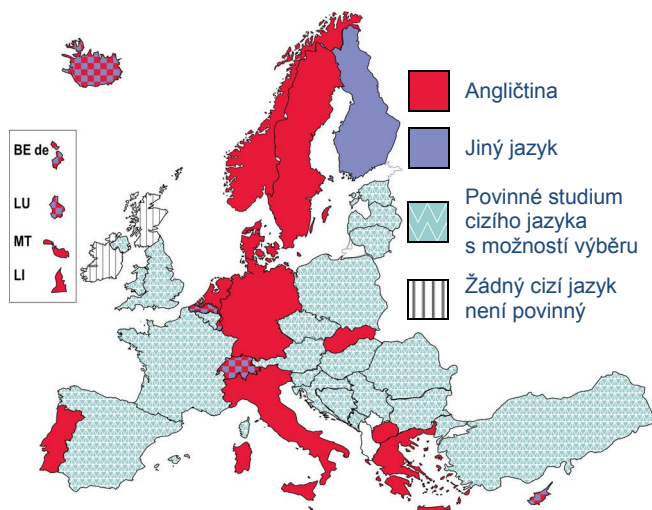
STUDOVANÉ CIZÍ JAZYKY

Angličtina je povinným předmětem v 18 vzdělávacích systémech.

Směrnice EU nespécifikují, které cizí jazyky by se žáci měli učit. V některých zemích nicméně takové pokyny existují na národní úrovni. V 18 vzdělávacích systémech je angličtina povinným jazykem, který se žáci v některé fázi povinné školní docházky musejí učit. Ve většině těchto vzdělávacích systémů nejde o žádnou novinku, neboť tato povinnost převažovala již v roce 2002/03. Od té doby pouze čtyři země zavedly reformy, na jejichž základě se angličtina stala povinným jazykem. V Portugalsku a na Slovensku k tomu došlo od školního roku 2013/14, resp. 2011/12, v Belgii (Německy mluvící společenství) a v Itálii o několik let dříve.

Pokud je povinný jiný jazyk než angličtina, často jde o jeden z úředních jazyků dané země. Francouzština je jedním z úředních jazyků v Belgii a je povinná v Německy mluvícím a ve Vlámském společenství. Obdobně v Lucembursku jsou povinnými jazyky francouzština a němčina, dva ze tří úředních jazyků. Ve Finsku je ve školách, kde je vyučovacím jazykem finština, povinná švédština, zatímco finština je povinná ve školách, kde je vyučovacím jazykem švédština. Ve Švýcarsku je v závislosti na kantonu povinná němčina, francouzština, italština nebo rétorománština, což jsou čtyři úřední jazyky země. Pouze ve dvou zemích je pro žáky povinný jiný jazyk než angličtina nebo úřední jazyk(y), a to dánština na Islandu a francouzština na Kypru.

Obrázek 5: Povinné cizí jazyky během povinné školní docházky, 2015/16



Poznámky k jednotlivým zemím: viz plné znění studie (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2017, s. 44).

Zdroj: Eurydice.

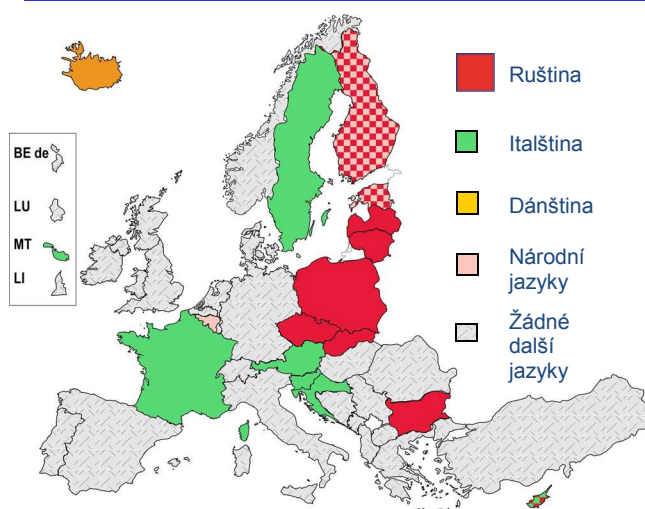
Míra účasti ve výuce angličtiny se nicméně mezi vzdělávacími systémy, kde je angličtina ustanovena jako povinný jazyk, a těmi, kde panuje svobodný výběr studovaných jazyků, příliš neliší. Ve skutečnosti se téměř ve všech zemích minimálně 90 % všech žáků na nižším sekundárním stupni vzdělávání učí anglicky.

Ve většině zemí vydávají nejvyšší orgány školské správy seznam, podle něhož si mohou školy vybrat jazyky, které zahrnou do svých vzdělávacích programů. Počet jazyků, které mohou být ve školách nabízeny, se většinou pohybuje mezi sedmi až deseti. Obvykle platí, že čím vyšší stupeň vzdělávání, tím rozmanitější je seznam jazyků. V některých zemích (např. Francie) mají žáci potenciálně velmi rozsáhlý výběr jazyků, neboť do vzdělávacího programu je možné coby „cizí jazyky“ zařadit i četné regionální jazyky, jako jsou např. baskičtina a bretonština. Širší nabídka je nepochybně podmínkou nutnou k tomu, aby výuka cizích jazyků byla rozmanitější, nicméně to není jediný faktor, na

němž záleží. Jak jasně vyplývá z obrázku 6, ve všeobecném vyšším sekundárním vzdělávání, kde je obvykle nabídka cizích jazyků širší, je procento žáků, kteří se učí jiný než světový jazyk, napříč Evropou velmi nízké.

V roce 2008 na žádost Evropské komise skupina intelektuálů na vysoké úrovni, jíž předsedal Amin Maalouf, vytvořila ambiciózní návrhy, které se zabývaly otázkami lingvistické rozmanitosti v Evropě (Evropská komise, 2008). Každý Evropan by měl být povzbuzován k celoživotnímu studiu jednoho jazyka, který by se v podstatě stal jeho druhým mateřským jazykem („osobní adoptivní jazyk“). Tento jazyk by se učil vedle jazyka mezinárodní komunikace. Například u Evropanů by se mohlo jednat o úřední jazyk jedné ze sousedních zemí, jazyk jejich rodičů/předků a u těch, kteří se stěhují do zahraničí, o jazyk nové přijímající země. U imigrantů s mimoevropským mateřským jazykem by se jejich osobním adoptivním jazykem přirozeně stal jazyk nové přijímající země.

Obrázek 6: Cizí jazyky kromě angličtiny, francouzštiny, němčiny a španělštiny, které se učí minimálně 5 % žáků, všeobecné vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3), 2013/14



Poznámky k jednotlivým zemím: viz plné znění studie (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2017, Kapitola C).

Zdroj: Eurostat.

Ve většině zemí se jiný jazyk než angličtinu, francouzštinu, němčinu a španělštinu učí méně než 5 % žáků.

KVALITA VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ

Věk zahájení povinné výuky cizích jazyků (ať již předepsaných, nebo nikoliv) a vyučovací doba, která je jim věnována, patří mezi důležité strukturální otázky, které je třeba rozhodnout. Samy o sobě však nezaručují kvalitu výuky nebo to, že žáci dosáhnou vysoké úrovně znalostí jazyků, které se učí. Klíčovými faktory pro to, aby byla studijní zkušenost žáků úspěšná, jsou efektivní vyučovací metody a vysoce kvalitní přípravné i další vzdělávání učitelů. Zajištění srovnatelných informací v těchto oblastech je obtížné, neboť ve většině zemí mají instituce zajišťující vzdělávání učitelů velkou autonomii, stejně jako sami učitelé při výběru vhodných vyučovacích metod. Empirický průzkum na úrovni EU nebo další výzkumy, například Evropský průzkum jazykových znalostí (Evropská komise, 2012) nebo průzkum TALIS (OECD) ⁽³⁾, mohou do určité míry osvětlit rozmanitost postupů používaných napříč Evropou.

Tato část se zaměřuje na vzdělávací politiky týkající se dvou velice specifických aspektů vysoké kvality výuky cizích jazyků: pobytů učitelů cizích jazyků v zahraničí z profesních důvodů a integrovaná výuka předmětu a jazyka (CLIL) jakožto vyučovací postup.

Pobyty učitelů cizího jazyka v zahraničí

Studie Raná výuka jazyků v Evropě – ELLiE (*Early Language Learning in Europe*) zveřejněná v roce 2011 poskytuje na základě průzkumů formulovaná užitečná doporučení, která směřují ke zlepšení kvality výuky cizích jazyků ve školách, a to zejména v primárním vzdělávání (British Council, 2011). Tato studie potvrzuje trend dřívějšího zahájení výuky cizích jazyků v mnoha evropských zemích a snaží se identifikovat rozvoj politik, který je nutný k podpoře této změny a její úspěšnosti. Jedním z klíčových doporučení zprávy ELLiE bylo zajistit, aby učitelé měli potřebné dovednosti v oblasti cizího jazyka a znalosti metod vhodných pro výuku malých dětí. Toho lze dosáhnout odpovídajícím vzděláváním učitelů, a to jak v rámci přípravného, tak i dalšího vzdělávání.

*Během pobytu
v zemi, kde se mluví
cílovým jazykem,
učitelé jazyků
porozumí
„každodennosti“
této země.*

Ovládnutí jazyka má v rámci znalostí a dovedností, jež potřebuje člověk, který se chce stát učitelem cizího jazyka, skutečně klíčové postavení. Vold (2017) zkoumal, jak se učitelé cizího jazyka cítí připraveni na vyučování svého předmětu, a došel k závěru, že jejich vnímání vlastní kompetentnosti vyplývá z kombinace univerzitního vzdělání, zkušeností s výukou a pobytů v zahraničí. Pobyt v zahraničí hraje důležitou roli při rozvoji ústních dovedností budoucích vyučujících cizího jazyka. Rovněž významnou měrou přispívají k jejich znalostem a pochopení „každodenní kultury“ země, kde se mluví cílovým jazykem – na rozdíl od „Kultury s velkým K“, která jim byla zprostředkována během jejich přípravného pedagogického vzdělávání (Vold, 2017). Ve svých Závěrech z 12. května 2009 Rada Evropské unie zdůraznila potřebu postupně rozšiřovat nadnárodní mobilitu, zejména u učitelů, „tak, aby období studia strávené v zahraničí – v evropských i jiných zemích – již nebylo výjimkou, nýbrž pravidlem“ (Rada Evropské unie 2009, s. 3).

⁽³⁾ Viz: <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>

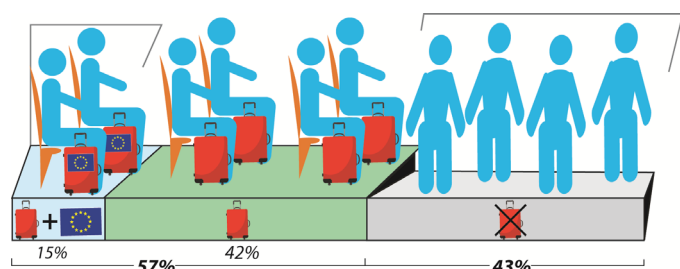
Z údajů Eurydice vyplývá, že z 18 zemí poskytujících doporučení ohledně obsahu přípravného vzdělávání učitelů pouze tři (Francie, Rakousko a Spojené království) doporučují nebo vyžadují, aby budoucí učitelé cizích jazyků strávili určitou dobu v zemi s jejich cílovým jazykem, než získají učitelskou kvalifikaci.

Případová studie: Spojené království (Skotsko) – Požadavky na pobyt v zahraničí

Uchazeči o kurzy přípravného vzdělávání učitelů moderních cizích jazyků musejí pro přijetí ke studiu splnit určité požadavky. Mezi ně patří i strávení určité doby v zemi, kde se mluví jazyky, které budou vyučovat. Tento pobyt se musí uskutečnit před zahájením přípravného vzdělávání učitelů.

U prvního cizího jazyka musí pobyt trvat šest měsíců. Uchazeči musejí obvykle žít v příslušné zemi v blocích o minimálně třech měsících. U druhého cizího jazyka musí být délka trvání minimálně tři měsíce – buď nepřetržitě, nebo alespoň v podobě čtyřtýdenních bloků. Při pobytu v zahraničí se studenti musejí plně zapojit do užívání jazyka i do kultury příslušné země.

Obrázek 7: Podíl učitelů moderních cizích jazyků na nižší sekundární úrovni, kteří pobývali v zahraničí z profesních důvodů s podporou nadnárodního mobilitního programu, 2013



Zdroj: Eurydice, na základě TALIS 2013.

jednou pobývali v zahraničí z profesních důvodů (56,9 %), v porovnání s 19,6 % učitelů jiných předmětů. Toto procento se mezi zeměmi značně liší – ve Španělsku a na Islandu jde o něco více než 70 % učitelů, zatímco v jiných zemích nedosahuje ani 40 % – v Chorvatsku (37,4 %), v Portugalsku (35,1 %), v Rumunsku (30,0 %) a na Slovensku (39,6 %). Je třeba zmínit, že v 19 zemích/regionech 26,1 % učitelů cizích jazyků, kteří pobývali v zahraničí, vycestovalo díky financování z programu EU, např. Erasmus+.

Údaje z průzkumu TALIS z roku 2013 poskytují informace o skutečné praxi učitelů cizích jazyků, pokud jde o cesty do zahraničí z profesních důvodů (během přípravného vzdělávání učitelů nebo během výkonu jejich povolání). V 19 zemích/regionech, které se zúčastnily průzkumu, v průměru pouze o něco více než polovina učitelů cizích jazyků na nižší sekundární úrovni uvedla, že alespoň

Pouze 56,9 % všech učitelů cizích jazyků na nižší sekundární úrovni bylo alespoň jednou z profesních důvodů v zahraničí.

Integrovaná výuka předmětu a jazyka (CLIL)

Ve sdělení Komise „Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti: Akční plán 2004–2006“, zveřejněném v roce 2003, se uvádí, že „integrovaná výuka předmětu a jazyka (CLIL), v jejímž rámci se žáci učí předmět prostřednictvím cizího jazyka, významnou měrou přispívá k plnění cílů Unie v oblasti studia jazyků“ (Evropská komise 2003, s. 8). Argumenty podporující CLIL jsou obsaženy v několika dokumentech EU⁽⁴⁾. Integrovaná výuka předmětu a jazyka je vnímána jako vyučovací metoda, která může zvýšit motivaci mladých lidí ke studiu jazyků (zejména těch, kterým se nedaří při běžné jazykové výuce) a zvýšit jejich sebevědomí. Tato metodologie nabízí skutečné příležitosti pro žáky k užívání studovaného jazyka ve smysluplných a bohatých komunikačních situacích, což je klíčovou zásadou komunikativního přístupu k výuce cizích jazyků. Konečně, CLIL rozšiřuje působení studovaných jazyků na žáky, aniž by přitom bylo třeba navyšovat počet vyučovacích hodin. Dokumenty EU rovněž zdůrazňují potřebu, aby učitelé byli na tento typ výuky připraveni, a to především tak, že budou cizí jazyk, který se ve třídě používá, ovládat na vysoké úrovni a že budou mít odpovídající výukové materiály.

Definice CLIL (integrovaná výuka předmětu a jazyka) používaná v publikacích Eurydice:

Obecný pojem k popsání různých typů bilingvního nebo imerzního vzdělávání. Tento zastřešující termín zahrnuje:

- opatření, kdy jsou některé nebo všechny nejazykové předměty vyučovány prostřednictvím jazyka, který je ve vzdělávacím programu označen jako cizí jazyk;
- opatření, kdy jsou některé nejazykové předměty vyučovány prostřednictvím regionálního jazyka a/nebo jazyka menšiny nebo neteritoriálního jazyka nebo úředního jazyka (v zemích s více než jedním úředním jazykem). V tomto případě jsou nejazykové předměty vždy vyučovány prostřednictvím dvou jazyků.

Pouze v několika zemích je integrovaná výuka předmětu a jazyka (CLIL) v některé fázi vzdělávání nabízena na všech školách.

Téměř ve všech zemích některé školy CLIL nabízejí. Neexistují žádné mezinárodně srovnatelné údaje na úrovni EU, z nichž by vyplýval rozsah tohoto typu vzdělávacích programů v každé zemi. Je nicméně poměrně jasné, že až na několik zemí nejsou příliš rozšířené (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2012). Pouze v Itálii, na Kypru, v Lucembursku, v Rakousku, na Maltě a v Lichtenštejnsku je integrovaná výuka předmětu a jazyka v některé fázi nabízena na všech školách.

⁽⁴⁾ Viz například: Evropská komise, 2012. *CLIL/EMILE The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. [Online] Dostupné na: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47616/david_marsh-report.pdf?sequence%20=1; Evropská komise, 2014. *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*. [pdf] Dostupné na: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/clil-call_en.pdf.

Případová studie: Itálie – CLIL ve vyšším sekundárním vzdělávání pro všechny

Integrovaná výuka předmětu a jazyka (CLIL) byla ve školním roce 2014/15 zavedena ve všech *Licei a Istituti Tecnici* (vyšší sekundární vzdělávání) coby součást komplexní školské reformy. V praxi to znamená, že jeden nejazykový předmět musí být v posledním ročníku *Licei a Istituti Tecnici* vyučován v cizím jazyce. V případě druhého zmíněného typu škol musí být tento předmět vybrán ze specializačních oblastí. V posledních třech ročnících *Licei linguistici* musejí být dva různé nejazykové předměty vyučovány prostřednictvím dvou různých cizích jazyků.

Ministerstvo školství definovalo kompetence a kvalifikace, které potřebují učitelé k tomu, aby mohli vyučovat v rámci CLIL. Týkají se cílových jazyků, nejazykových předmětů i otázek souvisejících s metodikou a učebními postupy. Vyučující CLIL musejí dosáhnout zejména jazykových kompetencí na úrovni C1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (CEFR). Aby mohli potenciální učitelé CLIL získat odpovídající znalosti a dovednosti, orgány školské správy financují speciální aktivity dalšího vzdělávání. Například v roce 2016, v rámci nové školské reformy, byl spuštěn Národní plán vzdělávání učitelů, který zavedl širokou škálu vzdělávacích programů v oblasti metodiky CLIL. Tento plán byl určený pro učitele z primárních, nižších sekundárních i odborných škol.

Postupy v rámci CLIL se ve školách napříč Evropou výrazně odlišují. Jak zjistili Hüttner a Smit (2014), jsou tyto postupy založeny na místních metodách výuky a šířeji pak na vzdělávacích charakteristikách a kontextu, v němž jsou realizovány. Proto jakékoliv hodnocení těchto postupů musí pečlivě zohledňovat specifika každé zkušenosti, a to včetně faktorů týkajících se vzdělávacího systému (jako je časné rozdělování žáků atd.) nebo toho, jak je CLIL poskytována místně (nejazykové předměty vyučované prostřednictvím CLIL, jak funguje zaměření na jazyk a obsah atd.).

Ve většině zemí nabízejících tyto vzdělávací programy existují předpisy upravující specifickou kvalifikaci pro výuku CLIL. Obvykle se týkají učitelů, kteří nemají kvalifikaci učitelů cizího jazyka, a vztahují se na znalosti jazyka/jazyků, na které je program zaměřen. Učitelé musejí mít buď akademický titul získaný studiem cílového jazyka (spolu s titulem z předmětu, který chtějí vyučovat), nebo musejí prokázat, že mají dostatečné znalosti cizího jazyka. Minimální úroveň kompetencí v cizím jazyce je často vyjádřena prostřednictvím Společného evropského referenčního rámce pro jazyky vytvořeného Radou Evropy (Rada Evropy, 2001). Obecně odpovídá buď úrovni B2 (samostatný uživatel) nebo úrovni C1 (zkušený uživatel). Kromě toho mohou centrální doporučení také odkazovat na konkrétní jazykové certifikáty/zkoušky, které mohou být využity jako důkaz o dostatečné znalosti cílového jazyka (např. státní jazyková zkouška na Slovensku).

Jakékoliv hodnocení postupů CLIL musí pečlivě zohledňovat vzdělávací charakteristiky a kontext, v němž jsou realizovány.

OČEKÁVANÉ ÚROVNĚ ZNALOSTÍ CIZÍCH JAZYKŮ

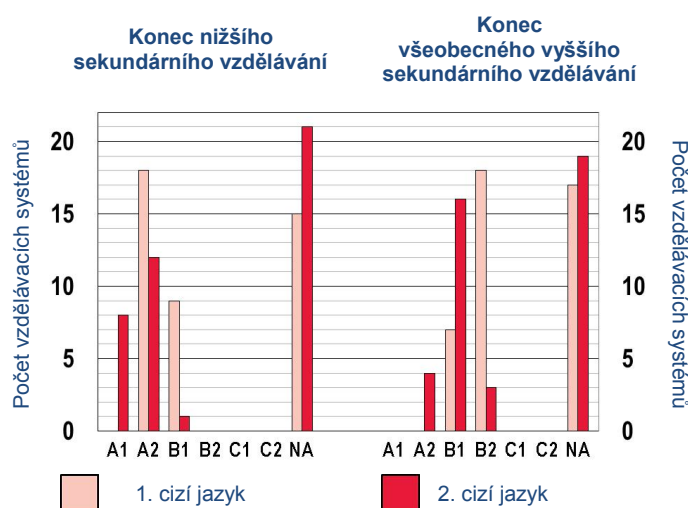
Cíle, pokud jde o dosažené znalosti, jsou obvykle stanovovány orgány školské správy. Specifikují znalosti a dovednosti, jichž by žáci na konci vzdělávacího programu měli dosáhnout. V současné době používají dvě třetiny evropských zemí ke stanovení minimální úrovně znalosti cizího jazyka na konci nižšího sekundárního a/nebo na konci všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání Společný evropský referenční rámec pro jazyky (CEFR).

Na konci nižšího sekundárního vzdělávání definuje většina zemí jako minimální úroveň znalosti u prvního jazyka úroveň A2 nebo B1.

Tento referenční rámec poskytuje stupnici, která usnadňuje hodnocení výstupů při osvojování cizích jazyků mezinárodně srovnatelným způsobem. CEFR popisuje zvládnutí jazyka na šesti úrovních: A1 a A2 (uživatel základů jazyka), B1 a B2 (samostatný uživatel), C1 a C2 (zkušený uživatel). Každá úroveň je doplněna podrobnou analýzou kontextu, témat, úkolů a účelů komunikace a také odstupňovanými popisy komunikačních dovedností. Na základě empirického průzkumu i rozsáhlých konzultací umožňuje toto schéma srovnávat testy a zkoušky napříč jazykovými i státními hranicemi. Poskytuje také základy pro uznávání jazykových kvalifikací, což usnadňuje studijní a pracovní mobilitu. V únoru 2002 bylo usnesením Rady Evropské unie (Rada Evropské unie, 2002a) doporučeno použití CEFR při zavádění systémů pro ověřování jazykových znalostí. V květnu 2014 Rada toto doporučení zopakovala, aby byly národní testy hodnotící jazykové kompetence na úrovni EU kompatibilní a srovnatelné (Rada Evropské unie, 2014).

Při srovnávání očekávaných úrovní znalostí u prvního a druhého cizího jazyka se v témže referenčním bodě se obvykle očekává, že dosažené znalosti u prvního cizího jazyka budou vyšší než u druhého. Na konci nižšího sekundárního vzdělávání se minimální úroveň obecně pohybuje mezi A2 („na cestě“) a B1 („práh“) u prvního jazyka a mezi A1 („průlom“) a A2 („na cestě“) u druhého. Na konci vyššího sekundárního vzdělávání většina evropských zemí definuje B2 („rozhled“) jako minimální úroveň znalosti prvního cizího jazyka a B1 („práh“) u druhého cizího jazyka. Žádný evropský vzdělávací systém nestanovuje minimální požadované znalosti na úroveň pokročilého nebo zkušeného uživatele jazyka (C1 nebo C2).

Obrázek 8: Očekávaná minimální úroveň znalostí na základě CEFR u prvního a druhého cizího jazyka na konci nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2) a všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání (ISCED 3), 2015/16



Poznámky k jednotlivým zemím: viz plné znění studie (Evropská komise/ EACEA/Eurydice, 2017, s. 123).

Zdroj: Eurydice.

znalostí očekávanou v jakékoliv evropské zemi na konci nižšího sekundárního vzdělávání. Pokud jde o druhý cizí jazyk, 20 % testovaných žáků nedosáhlo úrovně A1, což je nejnižší minimální očekávaná úroveň znalostí v jakékoliv evropské zemi.

Tato srovnání jsou pochopitelně jen přibližná, a to především s ohledem na rozdíl v referenčních rocích a průměrování úrovně (očekávaných) výsledků v různých jazykových dovednostech pro všechny zúčastněné země napříč EU. Srovnání nicméně naznačují, že skutečné úrovně dosažených znalostí jsou o dost nižší, než jaká jsou očekávání.

Všechny země v současné době testují nebo nedávno testovaly znalosti cizích jazyků na národní úrovni u některých nebo u všech žáků, a to alespoň v jednom okamžiku během sekundárního vzdělávání (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2015). Použití těchto národních testů k porovnání výsledků žáků napříč Evropou však není proveditelné s ohledem na velkou variabilitu těchto testů (Evropská komise, 2015). Srovnání úrovně pokročilosti evropských žáků v cizích jazycích proto vyžaduje (nový) průzkum v rámci EU, který by poskytl údaje srovnatelné napříč Evropou. Takový průzkum by napomohl monitorování pokroku žáků při studiu cizích jazyků, zejména s ohledem na to, že mnoho škol v poslední době zavedlo v této oblasti reformy (viz první část tohoto shrnutí).

Nejnovější srovnávací údaje na evropské úrovni, které se týkají skutečně dosažených znalostí cizích jazyků, pocházejí z roku 2012, a to z Evropského průzkumu jazykových znalostí (Evropská komise, 2012). Téměř ve všech 16 vzdělávacích systémech, které byly do průzkumu zahrnuty, byli testováni žáci posledního ročníku nižšího sekundárního vzdělávání. Napříč 16 vzdělávacími systémy v průměru 42 % testovaných žáků nedosáhlo ve svém prvním cizím jazyce úrovně A2. Jak ukazuje obrázek 8, úroveň A2 je nejnižší minimální úroveň

Z testu provedeného v 16 vzdělávacích systémech vyplynulo, že 42 % žáků na konci nižšího sekundárního vzdělávání nedosáhlo ve svém prvním cizím jazyce úrovně A2.

PODPŮRNÁ JAZYKOVÁ OPATŘENÍ PRO MIGRUJÍCÍ ŽÁKY

Evropa je již dlouho cílem migrantů. V posledních několika letech přiměly války v sousedních zemích zvýšený počet lidí k tomu, aby se uchýlili do Evropy. Migrační trajektorie jsou dobře zdokumentovány a vykazují vysoký stupeň rozmanitosti a složitosti. Před dosažením konečné destinace se mohou děti samozřejmě často zastavit a chodit po několik měsíců do školy v různých zemích. (Le Pichon, 2016) Nad rámec koordinovaných snah na úrovni EU, které se zabývají tímto multidimenzionálním problémem, na národní úrovni čelí vzdělávací systémy povinnosti a náročnému úkolu vzdělávat a integrovat nově přichozící žáky.

Tito žáci obecně nemají žádné znalosti vyučovacího jazyka, což je hlavní překážkou vzdělávání a obecněji integrace do hostitelské společnosti. V evropské Příručce o integraci (Evropská komise 2010, s. 160) se uvádí: „Nezbytným předpokladem integrace je základní znalost jazyka hostitelské společnosti, její kultury, dějin a institucí; má-li být integrace úspěšná, musí být přistěhovalcům umožněno, aby tyto základní znalosti získali.“ I když se toto shrnutí Eurydice zaměřuje na jazykové vzdělávání, konkrétněji pak na výuku cizích jazyků, je nutné zdůraznit, že studium jazyků je pouze jedním, byť klíčovým, aspektem integrace; dalšími jsou sociální, interkulturní, psychologické a rozumové faktory. Podpůrná opatření pro nově přichozící migranty proto musejí být komplexní a zahrnovat všechny tyto otázky ⁽⁵⁾.

*Pouze tři země
doporučují testování
jazykových
dovedností všech
nově přichozících
migrantů.*

Prvním krokem, který je potřeba provést, je nepochybně určení typů podpory, které děti nově přichozících migrantů potřebují. Školy mohou obecně svobodně volit své vlastní postupy hodnocení a metody identifikování potřeb žáků. Pokud jde o jazykové dovednosti, pouze menší počet zemí vydal centrální doporučení na podporu škol v jejich úkolech nebo k zajištění toho, aby se ve všech školách postupovalo obdobně. Tři z těchto zemí (Lotyšsko, Švédsko a Norsko) doporučují, aby byly testovány jazykové znalosti všech nově přichozících migrantů.

Případová studie: Švédsko – Přípravné kurzy po část dne a povinné hodnocení kompetencí nově přichozících žáků

V lednu 2016 zavedlo Švédsko významné předpisy, jejichž cílem je, aby děti přistěhovaleckého původu mohly zlepšit svůj výkon ve škole, který byl označen jako slabý v porovnání s jejich vrstevníky ze švédského prostředí. Předpisy odkazují na koncept přípravných kurzů po část dne a povinného hodnocení znalostí dětí.

⁽⁵⁾ Viz připravovaná zpráva Eurydice „Integrace migrujících žáků v evropských školách“ (provizorní název).

Každá škola by měla realizovat komplexní hodnocení každého nově příchozího dítěte. Toto diagnostické hodnocení, které pokrývá znalosti a dovednosti v mnoha školních předmětech, má za cíl pomoci rozhodnout, do jaké třídy by mělo být dítě zařazeno. Jazykové dovednosti jsou součástí tohoto hodnocení – měří se pokročilost nejen ve vyučovacím, ale také v mateřském jazyce dítěte, případně i v jakémkoliv dalším jazyce, kterým dítě mluví. Cílem je vytvořit co nejvhodnější studijní plán upravený na míru každému jednotlivci.

Podle těchto předpisů mohou být nově příchozí děti vyučovány v přípravných kurzech, ale současně by měly být integrovány do běžné třídy, kde by se měly účastnit normální výuky v souladu s úrovní své pokročilosti. Po maximálně dvou letech by měly být děti zařazeny do běžných tříd a v případě potřeby by jim měla být poskytována dodatečná vyučovací podpora.

V Evropě mají školy značnou autonomii, pokud jde o způsoby podpory integrace nově příchozích žáků-migrantů. Ve většině zemí nicméně nejvyšší orgány školské správy vydávají doporučení týkající se toho, jak by takováto integrace měla být prováděna. Existují dva hlavní modely: přímá integrace do běžného vzdělávání doplněná dalšími podpůrnými opatřeními a samostatné přípravné kurzy probíhající po omezenou dobu před zařazením do běžného vzdělávání. Tyto přípravné kurzy mohou být také označovány jako „úvodní“, „přechodové“ nebo „přijímací“.

Téměř v polovině zemí s těmito doporučeními (tj. Belgie, Německo, Řecko, Kypr, Lotyšsko, Litva, Lucembursko, Malta, Nizozemsko, Rakousko, Rumunsko, Švédsko a Norsko) mohou být nově příchozí migranti vyučováni v přípravných třídách. V některých případech orgány školské správy vydávají další opatření týkající se doby, během níž mohou žáci v těchto kurzech zůstat, a vzdělávacího programu, podle kterého by měli postupovat. Například v Belgii (Francouzské společenství) by mělo být 15 hodin týdně věnováno vyučovacím jazyku (společně s dějepisem a zeměpisem) a minimálně 8 hodin výuce matematiky a přírodních věd. Z národních zpráv o stávajících postupech vyplývá, že žáci navštěvující tyto přípravné třídy mohou být zařazováni i do běžného vyučování na takové předměty, které nevyžadují příliš pokročilou znalost vyučovacím jazyka.

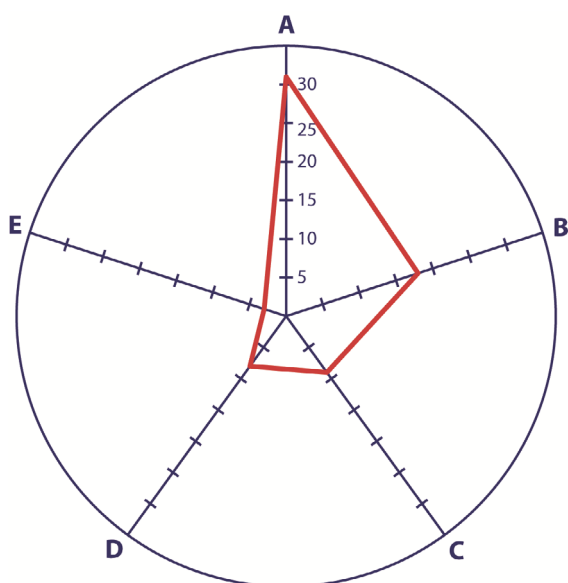
Většina evropských vzdělávacích systémů nicméně neumísťuje nově příchozí migranty do oddělených tříd, ale zařazuje je přímo do běžné výuky. V takovém případě jsou poskytována dodatečná podpůrná opatření.

Ať už je přístup jakýkoliv, nově příchozí žáci-migranti by měli mít k dispozici odpovídající podporu přizpůsobenou jejich lingvistickým, kognitivním a sociálním potřebám. Téměř všechny země poskytují navíc hodiny vyučovacím jazyka, ať už v rámci školní výuky, nebo mimo ni (viz obrázek 9). Například ve Francii během prvního roku docházejí nově příchozí žáci-migranti na intenzivní kurzy francouzštiny o minimálním rozsahu 9 vyučovacích hodin týdně v primárním vzdělávání a 12 vyučovacích hodin týdně v sekundárním vzdělávání (vyučovací hodiny obvykle trvají 55 minut).

Další podpůrná jazyková opatření mohou mít v závislosti na zemi různou podobu. Individualizované učení nebo individuální vzdělávací plán jsou rovněž populárními podpůrnými opatřeními, jež přijala polovina zkoumaných zemí. V Norsku například všichni žáci, jejichž mateřským jazykem není norština ani sámština, mají nárok na „adaptované vzdělávání“ v norštině, dokud nedosáhnou dostatečné úrovně znalostí, která jim umožní postupovat podle standardního vzdělávacího programu.

Individualizovanou výuku nebo individuální vzdělávací plán jako podpůrná opatření pro migrující žáky přijala polovina zkoumaných zemí.

Obrázek 9: Podpůrná opatření ve výuce jazyků pro žáky-migranty v hlavním proudu vzdělávání, 2015/16



Devět zemí poskytuje žákům-migrantům výuku mateřského jazyka nebo bilingvní výuku předmětů.

		Počet vzdělávacích systémů
A	Hodiny navíc	31
B	Individuální výuka	18
C	Asistent pedagoga ve třídě	9
D	Hodiny v mateřském jazyce	8
E	Bilingvní výuka předmětů	3

Poznámky k jednotlivým zemím: viz plné znění studie (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2017, s. 137).

Zdroj: Eurydice.

integrace) a jsou poskytována jakákoliv jazyková, pedagogická a sociální podpůrná opatření, průzkum zdůrazňuje potřebu flexibility vzdělávacích systémů a dobré komunikace a spolupráce mezi všemi hlavními zúčastněnými (Evropská komise, 2016).

Přijetí asistentů pedagoga je možnost, kterou v Evropě doporučuje menší počet zemí. V některých případech mohou tyto asistenti sdílet s nově příchozími žáky-migranty jazyk a kulturu a zastávat úlohu zprostředkovatelů nejen ve třídě, ale také mezi školou a rodiči, což usnadňuje komunikaci a spolupráci s rodinou.

Výuka mateřského jazyka je citlivé téma. Souvisejí s ní různé, zejména organizační problémy, například jak mají malé nebo středně velké místní komunity zajistit výuku více než třiceti jazyků. Ti, kteří tato opatření podporují, zdůrazňují pozitivní dopad na schopnost žáků naučit se vyučovací jazyk a na jejich kognitivní dovednosti obecně (Evropská komise, 2016). UNESCO obhajuje výuku mateřského jazyka v preprimárním a primárním vzdělávání již od roku 1953 ⁽⁶⁾. Tento typ podpory je nicméně v současné době realizován pouze v osmi zemích (Česká republika, Rakousko, Slovinsko, Finsko, Švédsko, Švýcarsko, Norsko a Turecko). Ještě menší počet zemí (Německo, Švédsko a Norsko) nabízí bilingvní výuku předmětů (mateřský jazyk + vyučovací jazyk).

Ať už je zvolen jakýkoliv postup (přípravné třídy, nebo přímá

⁽⁶⁾ Viz: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/languages-in-education/multilingual-education/>

ZÁVĚREČNÉ POZNÁMKY A VÝHLED DO BUDOUCNA

Zasedání Evropské rady v Barceloně (2002) i o deset let později zveřejněný Evropský průzkum jazykových znalostí se staly impulsem, jenž vedl v mnoha zemích k významným reformám, zejména pokud jde o časnější zahájení výuky prvního cizího jazyka. Postavení druhého cizího jazyka v rámci kurikula je však v mnoha zemích stále poměrně slabé. V roce 2014 se na úrovni EU pouze 59,7 % žáků v nižším sekundárním vzdělávání učilo dva nebo více cizích jazyků. U žáků v odborném vzdělávání jsou počty mnohem nižší než u žáků ve vzdělávání všeobecném. Ve většině zemí nenabízí vzdělávací programy pro odborné vzdělávání stejnou možnost výuky dvou jazyků jako vzdělávací programy pro vzdělávání všeobecné.

Téměř všichni žáci v Evropě se učí angličtinu. Téměř v polovině vzdělávacích systémů je povinným předmětem. Ti, kdo se učí druhý jazyk, mají tendenci přibírat si další světové jazyky, tj. francouzštinu, němčinu, španělštinu, italštinu nebo ruštinu. To platí i pro země, kde je nabízena širší škála jazyků.

Z výzkumů vyplývá, že opakovaný kontakt se studovanými jazyky a kvalita jazykových podnětů jsou klíčovými faktory efektivního studia cizích jazyků. V mnoha zemích je nicméně rozsah vyučovací doby věnované na primární úrovni cizím jazykům poměrně nevelký. Přestože kurikulum lze upravit, není možné do nekonečna rozšiřovat školní vyučovací rozvrh. V důsledku toho je potřeba vyhledávat a zavádět inovativní pedagogické postupy a lépe organizovat vyučování. Programy CLIL, u nichž jsou kromě hodin cizího jazyka vyučovány v cizím jazyce i neязыkové předměty, mohou být vnímány jako potenciální způsob překlenutí tohoto problému.

Aktuální a srovnatelné údaje na úrovni EU týkající se kvality výuky cizích jazyků a dosahovaných úrovní pokročilosti jsou k dispozici jen velmi zřídka. Přesto je možné na základě dostupných informací dojít k některým zajímavým závěrům. Je potřeba vyvinout značné úsilí zaměřené na snížení rozdílu mezi skutečně dosahovanou úrovní znalostí cizího jazyka (Evropský průzkum jazykových znalostí – Evropská komise, 2012) na straně jedné a úrovní znalostí očekávanou orgány školské správy na straně druhé. Nicméně k vypracování hlubší a přesnější analýzy by bylo třeba získat nové údaje o jazykových znalostech žáků.

V posledních letech bylo několik evropských zemí nuceno najít a zavést nouzová politická opatření, aby se vyrovnaly s vysokým počtem nově příchozích žáků-migrantů. V oblasti vzdělávání tato narůstající míra vícejazyčnosti ve školách přináší nové specifické výzvy, ale do středu pozornosti se znovu dostávají i ty dlouhodobější, zejména otázky rozmanitosti a integrace.

Existence škol s rozmanitými jazykovými kompetencemi nabízí příležitost k úvahám o vzdělávacích politikách. Může se stát podnětem ke zjišťování toho, co je potřeba změnit, aby se naše školy staly otevřenějšími a respektovaly, nebo dokonce podporovaly jazykovou rozmanitost.

Je možné dále zkoumat následující metody:

- **Vzít na vědomí specifické potřeby každého žáka a reagovat na ně:** S ohledem na vysoce rozmanité kulturní, jazykové a vzdělanostní prostředí, z něhož pocházejí nově příchozí žáci-migranti, umožňují školy v rámci většiny vzdělávacích systémů individualizovanou výuku reagující na konkrétní učební a psychosociální potřeby každého žáka. Tato praxe by mohla být rozšířena na všechny žáky, aby se mohli učit a rozvíjet svým vlastním tempem, s náležitým ohledem na jejich vlastní sklony, i mimo běžnou vzdělávací dráhu.
- **Budování škol přátelských vůči jazykům:** Mnoho tříd a škol je nyní vícejazyčných. Tento jazykový kapitál je bohužel velmi často ignorován či dokonce znevažován v porovnání s jinými jazyky, zejména vyučovacím jazykem. Specifické pedagogické postupy mohou tuto jazykovou rozmanitost ve školách využít ke zvýšení kulturního a jazykového povědomí. Kromě toho by toto klima příznivé pro jazyky – všechny jazyky – mohlo pomoci zlepšit studium tradičních cizích jazyků ve školách. Rovněž by mohlo žáky povzbudit ke studiu méně používaných jazyků, například jazyků jejich kamarádů.
- **Budování mostů mezi všemi jazyky v rámci kurikula:** V současné době je každé kategorii jazyků (klasické jazyky, vyučovací jazyky, další úřední jazyk(y), cizí jazyky, jazyky menšin či regionální jazyky) věnována samostatná vyučovací doba i vlastní učební osnovy a příslušní kvalifikovaní učitelé často pracují nezávisle. Transverzálnější přístup k výuce jazyků – všech jazyků – může přispět k vytvoření pevnějších metajazykových dovedností, které mohou být prospěšné při jazykovém vzdělávání obecně a při učení cizích jazyků obzvláště.
- **Podpora učitelů v jejich snahách o dosažení nejvyšší úrovně kompetencí:** Aby mohli učitelé odpovídajícím způsobem reagovat na konkrétní potřeby každého žáka, je nutné, aby měli vysokou úroveň znalostí a dovedností, byli sebevědomí, pokud jde o schopnost nacházet inovativní metody výuky, a měli dostatečně flexibilní přístup. Učitelé mohou být povzbuzováni k tomu, aby pokračovali ve svém dalším vzdělávání; zejména by mohla být poskytována podpora učitelům cizích jazyků (a také jejich asociacím a školám), aby mohli trávit více času v zahraničí zlepšováním svých jazykových dovedností a rozšiřováním vědomostí o každodenním životě a kultuře země jejich cílového jazyka. Nárůst počtu učitelů cizích jazyků využívajících cest do zahraničí by rovněž mohl přispět k budování škol, jež budou k jazykům přátelštější, a ke zvyšování kulturního povědomí v rámci školní komunity.

V našem globalizovaném, propojeném a rychle se rozvíjejícím světě se stále větší počet lidí v Evropě chce nebo potřebuje učit jazyky. Orgány školské správy musejí zvládnout výzvu spočívající v proměně škol v prostředí přátelská vůči jazykům, kde se všechny děti mohou učit alespoň dva cizí jazyky a rozvíjet svou schopnost pro studium dalších jazyků v budoucnu.

Demokratické a otevřené společnosti se nemohou reálně vyvíjet, aniž by podporovaly respekt k rozmanitosti a otevřenost ve vzdělávání. V tomto kontextu může být výuka a studium široké škály jazyků mocným nástrojem sloužícím integraci a volnému pohybu ve prospěch všech Evropanů.

BIBLIOGRAFIE

British Council, 2011. *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. Vydáno Janet Enever. [pdf] Dostupné na:

<https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf> [cit. 19. července 2017].

Celaya, M. L., 2012. 'I wish I were three!': Learning EFL at an Early Age. In: M. González Davies and A. Taronna, eds. *New Trends in Early Foreign Language Learning: The Age Factor, CLIL and Languages in Contact. Bridging Research and Good Practices*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, s. 2–12.

Council of Europe, 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Cambridge: Cambridge University Press. [pdf] Dostupné na: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf [cit. 14. července 2017].

Council of the European Union, 2002a. *Council Resolution of 14 February 2002 on the promotion of linguistic diversity and language learning in the framework of the implementation of the objectives of the European Year of Languages 2001*, OJ C 050, 23.02.2002, s. 1. [Online] Dostupné na: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32002G0223\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32002G0223(01)) [cit. 14. července 2017].

Council of the European Union, 2002b. *Presidency Conclusions, Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002*. [pdf] Dostupné na: http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf [cit. 19. července 2017].

Council of the European Union, 2009. *Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET2020')*. 2941th Education, Youth and Culture Council meeting. Brussels, 12 May 2009. [pdf] Dostupné na: https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf [cit. 19. července 2017].

Council of the European Union, 2014. *Conclusions on multilingualism and the development of language competences*. Education, Youth, Culture and Sport Council meeting. Brussels, 20 May 2014. [pdf] Dostupné na: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf [cit. 25. srpna 2017].

European Commission, 2003. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social committee of the Regions. COM(2003) 449 final. [pdf] Dostupné na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:en:PDF> [cit. 19. července 2017].

European Commission, 2008. *A rewarding challenge. How language diversity could strengthen Europe*. [pdf] Dostupné na: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7f987cdd-dba2-42e7-8cdf-3f4f14efe783/language-en/format-PDF/source-33997141> [cit. 19. července 2017].

European Commission, 2010. *Handbook on Integration for policy-makers and practitioners*. Third edition. [pdf] Dostupné na: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/handbook-on-integration-for-policy-makers-and-practitioners-3rd-edition---2010>. [cit. 19. července 2017].

European Commission, 2012. *First European Survey on Language Competences: Final Report*. [pdf] Dostupné na: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf [cit. 19. července 2017].

European Commission, 2015. *Study on Comparability of language testing in Europe*. Final report. September 2015. [pdf] Dostupné na: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/documents/edl-report_en.pdf [cit. 19. července 2017].

European Commission, 2016. *Reception of newly arrived migrants, and assessment of previous schooling. Highlight report from the Peer Learning Activity in Stockholm 5-7 April 2016*. [pdf] Dostupné na: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/migrant-school-peer-learning_en.pdf [cit. 14. července 2017].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2012 Edition. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [Česky: Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě]

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *Languages in Secondary Education: An Overview of National Tests in Europe – 2014/15*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [Česky: Jazyky v sekundárním vzdělávání: přehled celostátních testů v Evropě]

European Commission/EACEA/Eurydice, 2017. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurydice, 2000. *The position of foreign languages in European education systems (1999/2000)*. Brussels: Eurydice.

Hüttner, J., Smit, U., 2014. CLIL (Content and Language Integrated Learning): The bigger picture. A response to: A. Bruton. 2013. CLIL: Some of the reasons why... and why not. *System*, 44, s. 160–167. [pdf] Dostupné na: http://ac.els-cdn.com/S0346251X14000463/1-s2.0-S0346251X14000463-main.pdf?_tid=273ff876-68a1-11e7-b1e8-00000aab0f6c&acdnat=1500042881_5e879dd9531ca10198b6ad93241628f0 [cit. 14. července 2017].

Le Pichon, E., 2016. *New Patterns of migration. New needs*. Draft Input Paper for Thematic Panel on rethinking literacies and language learning in Brussels 11 July 2016.

Muños, C., 2014. Contrasting Effects of Starting Age and Input on the Oral Performance of Foreign Language Learners. *Applied Linguistics*, 35(4), s. 463–482.

Vold, E, Th., 2017. Qualifying foreign language teachers: Is teacher training enough? *International Journal of Educational Research*, 82, s. 40–53.

Úkolem sítě Eurydice je poznávat a objasňovat organizaci a fungování různých evropských vzdělávacích systémů. Tato síť popisuje národní vzdělávací systémy a zpracovává tematické srovnávací studie i další ukazatele a statistiky. Všechny publikace Eurydice jsou zdarma dostupné na internetových stránkách nebo na vyžádání v tištěné podobě. Cílem Eurydice je prostřednictvím své práce zlepšovat porozumění, spolupráci, důvěru a mobilitu na evropské i mezinárodní úrovni. Síť Eurydice se skládá z národních oddělení sídlících v jednotlivých evropských zemích. Její aktivity koordinuje Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast. Více informací lze nalézt na adrese <http://ec.europa.eu/eurydice>.

