



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

UČITEL A VÝUKA CIZÍHO JAZYKA PŘED ROKEM 1989

A DNES

Autor práce: **Karolína Vindušková**

Vedoucí práce: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.

České Budějovice, 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 8. července 2020

Karolína Vindušková

Poděkování

Ráda bych poděkovala všem, kteří mi při psaní bakalářské práce pomohli. Především děkuji paní Mgr. Margaretě Garabikové Pártlové, Ph.D., za odbornou pomoc, cenné rady a připomínky. Dále děkuji učitelům, kteří se podíleli na výzkumné části. Děkuji také všem mým blízkým, rodině i spolužákům, kteří mi během studia pomáhali a měli se mnou trpělivost.

Karolína Vindušková

Anotace

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je zaměřena na vývoj výuky cizích jazyků od období před rokem 1989 až do současnosti. Obsahuje informace z výzkumů a jiných šetření, například České školské inspekce. Dále zkoumá množství kvalifikovaných učitelů cizích jazyků v devadesátých letech 20. století a na počátku 21. století, dokumenty určující způsob výuky cizích jazyků na základní škole a moderní trendy ve výuce cizích jazyků na základních školách i ve volném čase.

Praktická část obsahuje informace od učitelů, kteří byli součástí transformace školství okolo roku 1989. Byli rekvafikováni z ruštiny na angličtinu.

Klíčová slova

Výuka cizích jazyků; cizí jazyky od 80. let 20. století; učitel angličtiny; školní vzdělávací programy

Annotation

The bachelor thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part is focused on the development of foreign languages teaching since the period before 1989 up to now. It contains information based on researches, for example made by Czech school inspection. It also considers quantity of qualified foreign languages teachers in the nineties of 20th century and in the beginning of 21st century and documents including ways of foreign languages teaching at primary school. It also contains some modern trends about teaching of foreign languages at primary schools and in children's free time.

The practical part of the bachelor thesis contains information from teachers about the transformation of Czech education system around the year 1989. These teachers were requalified from teaching Russian language to teaching English.

Key words

Foreign languages teaching; foreign languages since 80s of 20th century; a teacher of English; school educational programs

Obsah

Úvod.....	1
TEORETICKÁ ČÁST	2
1 Význam jazyků v historii	2
2 Cizí jazyky před revolučním rokem 1989.....	5
3 Cizí jazyky po revolučním roce 1989	7
4 Vstup České republiky do EU.....	8
4.1 Význam jazyků po vstupu do Evropské unie	9
4.2 České školy a zavedení povinné angličtiny pro všechny	10
4.3 Cizí jazyk jako maturitní předmět	11
5 Učitelé anglického jazyka	12
5.1 „Vytváření“ nových učitelů angličtiny	12
5.2 Kvalifikovanost učitelů cizích jazyků v českých školách ve školním roce 1995/1996	15
5.3 Odborná kvalifikace učitelů cizích jazyků v letech 2005-2008.....	16
5.4 Kvalifikovaní učitelé ve školním roce 2008/2009	17
5.5 Učitelé angličtiny a němčiny ve školním roce 2018/2019	18
5.6 Výsledek komparace	18
6 Srovnání učebních plánů v různých programech pro ZŠ	21
6.1 Cizí jazyk v programu <i>Základní škola</i>	22
6.2 Cizí jazyk v programu <i>Obecná škola</i>	23
6.3 Cizí jazyk v programu <i>Národní škola</i>	24
7 Reformní snahy.....	25
7.1 Bílá kniha	26

7.2	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	27
7.3	Školní vzdělávací programy	29
7.4	Národní plán výuky cizích jazyků.....	30
7.5	Koncepce jazykového vzdělávání 2017-2022.....	31
8	Rozvoj jazykových kompetencí dnes	32
8.1	Rodilí mluvčí	33
8.2	Podpora výuky cizích jazyků – výměnné pobyty.....	34
8.3	Bilingvní výuka.....	34
8.3.1	Rakouské gymnázium v Praze	35
8.3.2	Francouzské gymnázium v Táboře.....	36
8.4	Erasmus+	37
	PRAKTICKÁ ČÁST.....	38
9	Výzkumný problém a cíl výzkumu	38
9.1	Cíl výzkumu	38
9.2	Výzkumné otázky	38
9.3	Metodika	39
9.4	Výzkumný vzorek	40
9.5	Analýza dat.....	41
9.6	Výsledky výzkumného šetření.....	42
10	Diskuze	49
	ZÁVĚR.....	51
	POUŽITÁ LITERATURA.....	53
	INTERNETOVÉ ZDROJE.....	55
	PŘÍLOHY	

Úvod

Předmětem bakalářské práce je výuka cizích jazyků na základní škole a profese učitele v období před rokem 1989 a v porevolučním období, tedy od roku 1989 do současnosti. V práci se soustředím hlavně na anglický jazyk, který je mi blízký, protože angličtinu učím formou kroužku v jazykové škole. Po ukončení vysokoškolské přípravy bych se ráda věnovala profesi učitele anglického jazyka naplno. Myslím, že každý pedagog by měl vědět o předmětu, který vyučuje co nejvíce, proto jsem si vybrala téma problematiky výuky cizích jazyků.

Bakalářská práce obsahuje teoretickou a praktickou část. V teoretické části za prvé popisují situaci ve výuce cizích jazyků v historii, hlavně před a po roce 1989. Vývoj problematiky cizích jazyků mapují od období před revolucí 1989 až do současnosti. Pozornost je věnována také množství aprobovaných učitelů cizích jazyků, anglického a německého jazyka, od 90. let až do současnosti. Výsledky jsou zobrazeny v grafech, které demonstrují vývoj této problematiky. Za druhé, práce obsahuje přehled vzdělávacích programů a kurikulárních dokumentů, ve kterých jsou zakotvené informace týkající se výuky cizích jazyků v českých školách. V těchto dokumentech hledám podrobnosti o výuce cizích jazyků na základní škole. V závěru teoretické části práce popisují některé z možností a metod zlepšování jazykových kompetencí dětí a dospělých nejen ve školním prostředí ve 21. století. Okrajově zmiňuji například bilingvní výuku nebo projekt Erasmus+.

Praktická část obsahuje výzkum, který se soustředí na učitele, kteří prošli transformací školství v porevolučním období. S respondenty, kteří tuto velkou změnu prožili na vlastní kůži, jsem vedla rozhovor. Jejich vzpomínky, zkušenosti a vyprávění poskytují v závěru práce.

Cílem bakalářské práce je utvořit ucelený přehled o transformaci ve vyučování cizích jazyků v devadesátých letech dvacátého století a zmapovat, jak se tato problematika proměnila během třiceti let po revoluci.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Význam jazyků v historii

Můžeme si klást otázku, které cizí jazyky mají být začleňovány do školního vzdělávání a co má být kritériem pro jejich začlenění. Podle Komenského „se učíme jazykům jako nástroji, jímž možno vzdělání čerpat a sdělovat jiným. Proto se máme učit ne všem jazykům, což je nemožné, ani ne mnohým, což je neužitečné, nýbrž pouze potřebným. Potřebné jsou pro domácí život jazyk mateřský, pro styky se sousedy sousední jazyky, jako je pro Poláky zde jazyk německý... K četbě knih vědecky psaných je pro vzdělance potřebný jazyk latinský, pro filozofy a lékaře řecký a arabský, pro teology řecký a hebrejský“ (Komenský, 1958, s. 193).

První zmínka o výuce cizích jazyků je z období antického Říma. Pro Římany byli Řekové modelem, který chtěli následovat. Od útlého věku měli Římany na starost řecké chůvy a otroci – vychovatelé. Mladí Římané se učili řecky číst a psát a často si dříve osvojovali řečtinu, než začali komunikovat latinsky (Sáez, 2001).

Sáez (2001) zmiňuje změnu ve vzdělávání, která nastala s nástupem křesťanství. Vzdělávání již nebylo úkolem rodiny, případně prvních římských veřejných škol, ale škol při katedrálách a kláštorech, které vychovávaly aristokraty, budoucí duchovní a mnichy. V těchto školách se studovala latina, nezbytná pro studium Písma svatého, ale s její výukou se nezačínalo v útlém věku.

Během 15. a 16. století se začaly objevovat školy se snahou o transformaci výuky jazyků. Například na gymnáziu Johannese Sturma se vyučovala latina od šesti let, v zásadě učením nazpaměť a docházelo k zanedbávání mateřského jazyka (Sáez, 2001).

Latina byla ve středověku univerzálním jazykem mezinárodní komunikace. Tehdy jsme ji mohli řadit k tzv. „velkým“ jazykům. Latina byla tedy jazyk, kterým komunikovaly desítky milionů lidí. Ve třicátých letech 20. století byla jazykem gymnázií a reálných gymnázií (Průcha, 1999).

Po druhé světové válce naše i evropské školství ovládl ruský jazyk. Školským zákonem z roku 1948 byla zavedena povinná výuka ruského jazyka (Zákon č. 95/1948 Sb.).

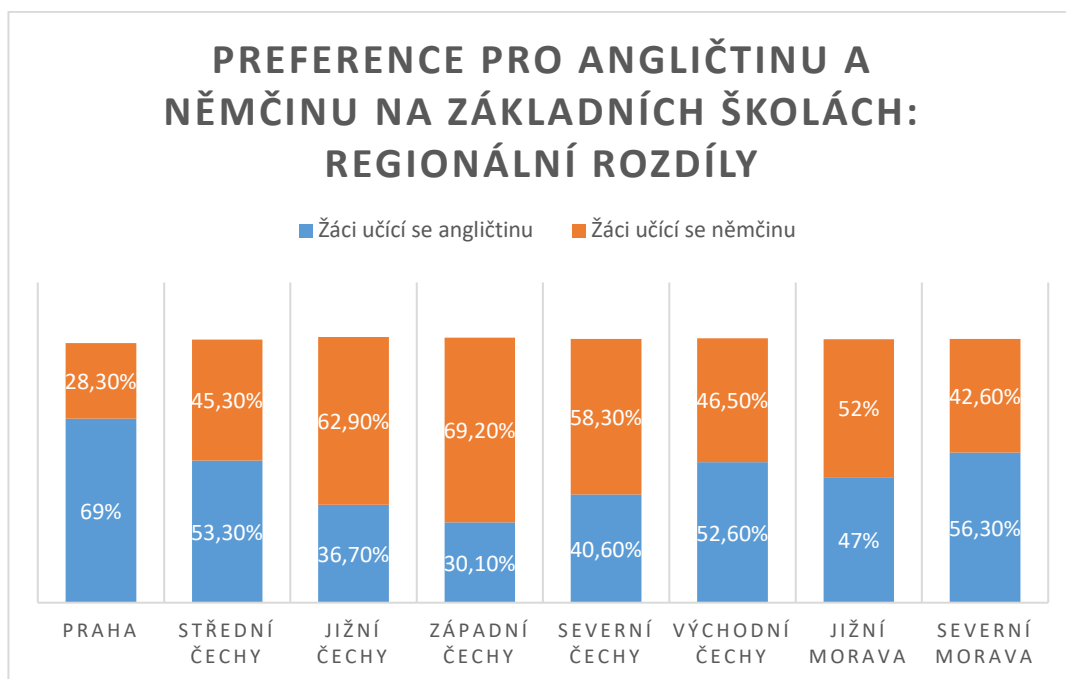
Následkem druhé světové války stoupl odpor vůči vyučování němčiny, později se spíše setkáváme s negativním názorem na ruštinu, příčinou bylo jednání Ruska v období komunismu, likvidace československých občanů, kteří nesouhlasili s ideami komunismu, a invaze vojsk Varšavské smlouvy, která okupovala Československou republiku do roku 1989.

Najvar (2010) píše o unikátním vývoji praxe cizojazyčné výuky v České republice. Přelom 80. a 90. let přinesl masivní odklon od výuky ruštiny na základních školách, a to vlivem politické situace popsané výše.

Průcha (1999) ve své publikaci uvádí, že po roce 1989, kdy byl na českých školách zaveden pluralismus ve studiu, tedy možnost vybrat si cizí jazyk, žáci si volili jako první cizí jazyk, většinou, buďto němčinu či angličtinu. Jejich volba byla ovšem limitována personálními možnostmi školy. Postupně stoupala preference anglického jazyka. Angličtina je převážně považována za nejvýznamnější ve smyslu mezinárodní komunikace. Drobné rozdíly zaznamenáváme vlivem regionu, viz graf č. 1. Na školách ovšem nastává problémová situace; jsou plné učitelů ruštiny a postrádají angličtináře.

Ze strany žáků se objevoval vyšší zájem o angličtinu než o němčinu, jak Průcha (1999, str. 258) píše: „...v důsledku toho, že je jim angličtina častěji exponována v médiích zaměřených na mladou generaci (časopisy pro teenagery, televizní pořady americké a britské provincie atd.), ale možná i proto, že je angličtina jazykem počítačů.“

Školy se spíše přikláněly k německému jazyku, a to z důvodu nedostatku učitelů angličtiny. Pro školy byli spíše dostupní učitelé schopni vyučovat němčinu, i když nekvalifikovaní, než učitelé, kteří ovládali anglický jazyk. Němčina převažovala v okresech sousedících s Německem, naopak v Praze byl preferován jazyk anglický. Regionální rozdíly ve výběru angličtiny a němčiny jsou patrné v grafu č. 1 (Průcha, 1999).



Zdroj: Statistická ročenka školství 1997/1998 – Výkonové ukazatele, 1998 in
Průcha, 1999

Graf č. 1: Preference pro angličtinu a němčinu na základních školách: regionální rozdíly

Není tedy překvapivé, že v jižních, západních a severních Čechách a na jižní Moravě volí více žáků němčinu než angličtinu. Opakem je Praha, kde 69 % žáků volí anglický jazyk.

Vliv na reformu ve vyučování jazyků měla i nakladatelství učebnic, což zmiňuje Cink (1991). I přes nákladné vydávání licenčních učebnic cizích jazyků se jejich cenová nabídka zlepšila.

„Ke zlepšení stavu výuky cizích jazyků v ČSFR svým dílem přispívají i takové akce a události, jako byl I. Mezinárodní veletrh jazyků – Expolingua Praha 1992. Ten představil naší veřejnosti, především pedagogům, žákům a studentům, široké možnosti různých forem jazykového vzdělání ve světě – od nejrůznějších studijních pobytů přes soubory studijních programů s využitím audiovizuální a výpočetní techniky až po pestrou nabídku literatury apod. Na nás je, abychom těchto i dalších podnětů a informací využili co nejvíc pro zkvalitnění jazykové výuky“ (Bažantová, 1991-1992, str. 179).

2 Cizí jazyky před revolučním rokem 1989

Jak již zmiňuji z předchozí kapitole, po druhé světové válce naše i evropské školství ovládl ruský jazyk.

Po osvobození v roce 1945 nastala radikální změna politických a ekonomických poměrů i prudký nárůst levicových nálad ve společnosti. Tyto změny se výrazně promítly na postavení ruštinu u nás, obsahu, organizaci i studiu ruštiny. Od roku 1945 se na základních školách přestala vyučovat němčina a její původní postavení nahradila ruština. Změna byla radikální, a tak s sebou nesla komplikace, jako byl nedostatek kvalifikovaných ruštinářů. Po celé republice se organizovaly kurzy ruštiny pro pedagogy, aby se učitelé mohli po prázdninách zapojit do výuky (Jacková, 1973).

Jacková (1973) dále zmiňuje rozhlasové kurzy ruštiny, které pomáhaly osvojení si především zvukové podoby jazyka.

Téhož roku byly vydány první učební osnovy pro české i slovenské školy. Na školách ovšem scházely učebnice, slovníky a cvičebnice. Chyběli tištěné materiály a psací stroje s azbukou nebyly běžné (Jacková, 1973).

Morkes (2002) zmiňuje, že v padesátých letech byly vyžadovány obsahové změny ve výuce všech předmětů a změna celkové atmosféry ve školách. Byly vyměňovány učebnice, výuka a celá školská soustava se dostávala pod stále výraznější tlak ideologie. Sovětský svaz byl považován za zářný vzor.

Průcha, Walterová a Mareš (2003, str. 257) definují učební osnovy jako „normativní pedagogické dokumenty stanovující cíle, vymezující obsah, rozsah, posloupnost a distribuci učiva vyučovacích předmětů do jednotlivých ročníků a časových úseků vyučování. Popisují základní metody, organizační formy a postupy. Tradičně vypracovávají izolovaně pro jednotlivé předměty, jako program vyučování určený učiteli.... V unifikovaném školství 50. – 80. let 20. stol. byly učební osnovy striktní normou. Předmětem kritiky se stala jejich přetíženost. Inspekční řešení přineslo mezinárodní srovnání učebních osnov a teorie tvorby kurikula.“

Školským zákonem z roku 1948 byl zaveden jednotný vzdělávací systém, byla zavedena povinná výuka ruského jazyka, a to na všech školách základních a školách středoškolské úrovně. V této době žáci mohli studovat angličtinu, němčinu a francouzštinu jako druhý cizí jazyk (Zákon č. 95/1948 Sb.).

„Ve školách byla zavedena od čtvrté třídy povinná výuka ruštiny – abychom se mohli od svého vzoru a největšího přítele náležitě poučit“ (Morkes, 2002, str. 56).

Školský zákon z roku 1960 zavedl výuku ruštiny na 1. stupni základních škol. Dále také zavedl lidové školy jazyků. „Politické, hospodářské a kulturní potřeby socialistické společnosti vyžadují, aby mládež a pracující získávali stále širší a hlubší znalosti cizích jazyků. Tomu účelu slouží i lidové školy jazyků. Lidové školy jazyků poskytují mládeži navštěvující školy a odborná učiliště a pracujícím jazykové vzdělání od základních znalostí až po ovládnutí jazyka“ (Zákon č. 186/1960 Sb., § 23).

V sedmdesátých letech probíhaly na pedagogických fakultách rekvalifikační kurzy, závěrečná stáž trvala osm týdnů a probíhala v SSSR (Svaz sovětských socialistických republik neboli Sovětský svaz). Vysokoškoláci mohli studovat jeden semestr nebo celé studium v SSSR (Korostenski, 2016).

Během druhé poloviny 20. století se formovala i masová mimoškolní výuka ruštiny. Nejznámějšími formou mimoškolní práce s ruštinou byla soutěž Puškinův památník a Olympiáda v ruském jazyce (Cícha, 1980).

Ráda bych také zmínila vzdělávací politiku, tedy instituce, které mají vliv na edukační procesy. Na výuku cizích jazyků působí zejména vliv politického prostředí (Průcha, 2013).

Povinná výuka ruského jazyka byla způsobena vlivem Sovětského svazu. Československo bylo během studené války, tedy od 1947 do 1991, součástí východního bloku a závislé na politice Sovětského svazu.

V dokumentu ministerstva školství ČSR *Další vývoj československé výchovně vzdělávací soustavy* je vyučování ruského jazyka popsáno následovně.

„Ovládnutí ruského jazyka je jedním z požadavků na kvality socialistického člověka. Vyučování ruštině studuje cíl jazykový, který zahrnuje schopnost dorozumění, cíl poznávací, který představuje poznání ruské a sovětské kultury, a cíl ideověvýchovný, který obsahuje vytváření vědeckého světového názoru, komunistické morálky a estetického vnímání“ (Ministerstvo školství ČSR, 1976 in Průcha, 2013, str. 94).

Ruskému jazyku se v Československu povinně vyučovalo až do roku 1989.

3 Cizí jazyky po revolučním roce 1989

Politické změny roku 1989, které započaly studentskou demonstrací v listopadu a byly následkem období zvaného sametová revoluce, měly vliv i na tehdejší školství.

„Po roce 1990 byl zaveden povinný cizí jazyk do obsahu základního vzdělávání od 5. ročníku, tj. zhruba ve věku 11 let žáků. Druhý cizí jazyk se stal volitelným cizím jazykem v 7. – 8. ročníku“ (Průcha, 1999, str. 255).

Se zavedením vzdělávacího programu Základní škola, tj. od roku 1996, byl povinný cizí jazyk zařazen od 4. ročníku (MŠMT ČR, 1996).

Výzkum *Postoje české veřejnosti ke vzdělávání a ke školství* prováděný AISA (1991) ukazuje, že „96 % rodičů se vyslovilo, že „umět cizí jazyky“ považuje za důležité či velmi důležité. Zároveň velká část rodičů soudí, že naučit se cizím jazykům ve škole není reálné: čtvrtina rodičů je toho názoru, že cizí jazyky se naučit ve škole vůbec nedá, polovina rodičů soudí, že toho lze dosáhnout jen „částečně“. Vzhledem k těmto dvěma nálezům je překvapující zjištění, že ačkoliv v naprosté většině lokalit (71 %) jsou pro děti dostupné mimoškolní příležitosti k vzdělávání v cizích jazycích, do jazykových škol docházela jen nepatrná část dětí dotazovaných rodičů (6 %)“ (Průcha, 1999, str. 261-262).

Podle výše zmíněného výzkumu můžeme usuzovat, že rodiče spoléhají v jazykovém vzdělávání hlavně na školu, i když tvrdí, že naučit se cizím jazykům ve škole není reálné.

Průcha (1999) ve své publikaci zvažuje vliv „polistopadové euforie“ na výsledek výše zmíněného výzkumu, kdy lidé pociťují to, že se jim otevřel svět a objevily se tak nové příležitosti pro komunikaci v cizích jazycích. O čtyři roky později byl prováděn podobný výzkum s podobnými výsledky.

Výzkum *Pohled na školství v ukazatelích OECD*, prováděný ÚIV (1996, 1998) ukazuje, že populace s málo rozšířenými jazyky považují cizí jazyk za podstatný či velmi důležitý. Není tomu tak u anglicky mluvících zemí (Průcha, 1999).

Z výše zmíněných informací můžeme usuzovat, že studenti i rodiče mají o výuku cizích jazyků velký zájem, problémem ovšem je nedostatek učitelů, hlavně těch kvalifikovaných. Jako řešení tohoto problému byl v roce 1990 značně navýšen počet studentů cizích jazyků na pedagogických fakultách vysokých škol, ale pouze malá část absolventů nastoupila jako učitelé do škol. Dalším řešením tohoto problému byly „rychlourky cizího jazyka“ pro již kvalifikované učitele, kteří nově získané poznatky předávali „o pár hodin později“ dětem ve školách. Takovéto kurzy pořádala například Asociace učitelů angličtiny.

Nejen samotná výuka cizích jazyků na základních školách je plná problémů, ale také zajištění návaznosti na středních školách. Podle RVP by měly střední školy zajišťovat kontinuálnost výuky cizího jazyka. V praxi často dochází k situaci, kdy mnozí žáci, především ti jazykově lépe vybavení, opakují již zvládnuté učivo a výuka se pro ně stává neefektivní a vytrácí se žákova motivace. Může docházet ke stagnaci či dokonce regresi (Coubalová, 2012).

4 Vstup České republiky do EU

Česká republika vstoupila do Evropské unie 1. května 2004, s touto novinkou souvisí i změny ve školství a vzdělání vůbec. Cílem České republiky je stát se rovnocenným členem Evropské unie, prostředkem k dosažení tohoto cíle může být vzdělání (Ústavní zákon č. 515/2002 Sb.).

Příkladem takové změny může být zavedení vyučování cizího jazyka od 3. ročníku základní školy povinně. V případě zájmu žáků a souhlasu rodičů je možné začít s výukou cizího jazyka dříve. Přednostně musí být žákům nabídnuta výuka anglického jazyka (VÚP, 2005).

Od školního roku 2013/2014 je součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace předmět Další cizí jazyk. Škola jej zařazuje nejpozději od 8. ročníku. Těm žákům, kteří si nezvolili anglický jazyk jako Cizí jazyk, musí škola nabídnout angličtinu jako Další cizí jazyk (VÚP, 2013).

Česká republika má díky vstupu do EU možnost se účastnit speciálních programů jako například LINGUA, jehož cílem je zdokonalování jazykových znalostí žáků a učitelů v evropských zemích, a ERASMUS, který zajišťuje mobilitu studentů a učitelů v rámci partnerských univerzit (Cink, 1991; Průcha, 1999).

4.1 Význam jazyků po vstupu do Evropské unie

Jednotlivé státy Evropy se integrovali a pro politické i ekonomické spojení bylo třeba najít způsob, jak se sblížit i jazykově, zmiňuje Najvar (2010).

Po vstupu České republiky do Evropské unie se začala posilovat výuka cizích jazyků, což je naprosto jasné, protože pro občany se Evropa stala přístupnější, a stejně tak se stala i Česká republika dostupnější pro Evropu. V první řadě ve smyslu nových pracovních pozic, ale také ve smyslu cestování, studia, ale i dalšího poznání (Koucký, 1999).

Mezi požadavky Evropské unie patří znalost dvou cizích jazyků. Proto i v České republice jsou povinné dva cizí jazyky, první cizí jazyk od 3. do 9. ročníku s týdenní časovou dotací 3 hodiny. Přednostně by měla být žákům nabídnuta angličtina. Na mnoha školách probíhá výuka angličtiny již od 1. třídy a stejně tak v mateřských školách je cizojazyčná výuka v popředí zájmu rodičů (VÚP, 2005).

Další cizí jazyk zařazuje škola podle svých možností nejpozději od 8. ročníku, v minimální časové dotaci 6 hodin. Další cizí jazyk může být německý, francouzský, španělský, italský, ruský, slovenský, polský případně jiný jazyk. U každého občana Evropské unie je znalost oficiálního jazyku členské země a znalost nejméně dvou cizích jazyků považována za klíčovou pro rozvoj osobní, občanský a profesní (VÚP, 2017).

Se vstupem do Evropské unie vzrůstá zájem o tzv. bilingvní výuku (viz kapitola 8.3).

4.2 České školy a zavedení povinné angličtiny pro všechny

Na konci 20. století měli žáci na základní škole na výběr z pěti cizích jazyků, a to angličtiny, francouzštiny, němčiny, ruštiny a španělštiny. Fakticky byla z 99 % vyučována angličtina a němčina téměř ve stejném poměru (Průcha, 1999).

Angličtina je v dnešním euroamerickém regionu, jak již zmiňuje Najvar (2010), považována za *lingua franca*, tedy jazyk, který plní roli univerzálního dorozumívacího prostředku, a to v určitém čase a na určitém území. V historii byl považován za *lingua franca* například jazyk francouzský v diplomacii 17. a 18. století, nebo jazyk italský jako univerzální jazyk mezinárodního obchodu v období renesance.

Průcha (1999) si klade otázku, zda by měl být anglický jazyk nastaven jako povinný pro všechny, jakožto nejrozšířenější jazyk mezinárodní komunikace. Stejně tak, jak to bylo dříve s ruštinou. Pro některé z dalších členských zemí Evropské unie je angličtina nastavena jako povinný první cizí jazyk pro všechny. Podle výčtu zemí, které mají angličtinu jako povinný první cizí jazyk a zemí, pro které je angličtina jednou z možností prvního cizího jazyka, můžeme soudit, že i v zemích s jazykovou pluralitou si žáci ve velké většině vybírají angličtinu. Sice se takto snižují multikulturní znalosti, ale zvyšuje se gramotnost v jazyce, který je zásadní pro mezinárodní komunikaci, ať už se jedná o obchod, vzdělání či cestování.

Vážnou překážkou, pro zavedení vyučování anglického jazyka v České republice povinně, je podle Průchy (1999) ve velké míře nedostačující vybavenost českého vzdělávacího systému, hlavně tedy nedostatek kvalifikovaných učitelů a relativně nízká efektivita vyučování cizích jazyků na základních školách.

4.3 Cizí jazyk jako maturitní předmět

Před rokem 1989 podle vyhlášky č. 31/1987 Sb. MŠMT ČR (1987) museli všichni studenti povinně skládat písemnou a ústní maturitní zkoušku z českého jazyka a literatury a písemnou zkoušku z ruského jazyka. Výše zmíněnou vyhlášku nahradila Vyhláška č. 119/1989 Sb. MŠMT ČR (1989), podle které se maturitní zkouška skládala z písemné a ústní zkoušky z českého jazyka a literatury a ústní zkoušky z ruského jazyka. Tato vyhláška platila do roku 1991.

Ve školním roce 1991/1992 vešla v platnost vyhláška č. 442/1991 Sb. MŠMT ČR (1991) o zavedení cizího jazyka, namísto jazyka ruského, jako povinného maturitního předmětu pro všechny studenty na gymnáziích a středních uměleckých školách a byl povinnou součástí absolutoria konzervatoře pro obor zpěv, hudba a dramatické umění a absolutoria specializačního pomaturitního studia ve středních odborných školách. Ve středních odborných školách a ve středních odborných učilištích byl cizí jazyk volitelným předmětem.

Ve školním roce 2009/2010 vešla v platnost vyhláška č. 177/2009 Sb. MŠMT ČR (2009) o zavedení státní maturity, tedy společné části maturity pro všechny studenty z předmětu český jazyk a literatura, skládající se ze tří částí: didaktický test, písemná práce a ústní zkouška; a z předmětu matematika nebo cizí jazyk. Tato vyhláška, později novelizovaná, platí dodnes. Maturitní zkouška z předmětu cizí jazyk se skládá taktéž ze tří částí, stejně jako český jazyk a literatura. Zkouška z matematiky je tvořena didaktickým testem. Profilová část maturitní zkoušky je stanovena ředitelem školy, může obsahovat maturitní práci a její obhajobu před zkušební komisí, ústní zkoušku před zkušební komisí, písemnou zkoušku nebo různě kombinovanou zkoušku.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ovšem stále polemizuje nad dalšími změnami v obsahu maturitní zkoušky. Jedním z návrhů je povinná maturita z českého jazyka a literatury, matematiky i cizího jazyka. Tento návrh má mnoho kritiků, kteří jsou zastánci varianty povinné maturity z českého jazyka a literatury a výběru mezi zkouškou z matematiky a cizího jazyka.

5 Učitelé anglického jazyka

Tato kapitola se zaměřuje na množství a kvalifikovanost učitelů, ale také na způsoby, jak se vyrovnat se změnou v jazykovém vzdělávání po roce 1989 v návaznosti na výše zmíněný problém nedostatku učitelů cizích jazyků.

5.1 „Vytváření“ nových učitelů angličtiny

Se zavedením povinného cizího jazyka pro všechny, hlavně mluvíme o anglickém a německém jazyce, souvisí i změna v personálním zajištění školy. Je třeba získat množství kvalifikovaných učitelů. Dochází k navyšování počtu přijatých uchazečů na pedagogických fakultách v oboru učitelství anglického jazyka.

Po roce 1989 mají školy mnoho učitelů ruštiny, postrádají učitele anglického jazyka, ale také němčiny, francouzštiny a dalších jazyků. Řešením jsou rekvalifikační kurzy, dálková studia na pedagogických fakultách či pobyty v zahraničí pro učitele ruského jazyka (Průcha, 1999).

Také vznikají organizace, např. Asociace učitelů angličtiny, které nabízejí na míru ušité kurzy pro učitele (Jílková, 2012).

Nelze ovšem „přeučit“ všechny a získat tak potřebný počet kvalifikovaných učitelů. Proto je anglický jazyk učen mnohdy nekvalifikovanými učiteli, přesnější podíl kvalifikovaných učitelů naleznete v následujících podkapitolách.

V souvislosti s problematikou rekvalifikace učitelů ruského jazyka promluvil v České televizi r. 1990 Zdeněk Ždímal, inspektor odboru školství:

„Prvého února 170 našich učitelů základních škol zahájí přípravu pro výuku němčiny, angličtiny a francouzštiny.“

Na otázku redaktorky, zda bude poté kvalita výuky dostatečně vysoká, odpovídá: „Předpokládáme, že děláme maximum, protože učitelé po dokončení kurzu budou mít půlroční předstih před zahájením vlastní výuky v pátých ročnících v příštím školním roce“

(Česká televize, 1990).

V roce 1991 byl obnoven měsíčník s názvem *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům: časopis pro učitele všech stupňů a druhů škol a pro organizátory cizojazyčné výuky*; který sloužil jako užitečný pomocník každému učiteli cizího jazyka na kterémkoli stupni a druhu školy i vzdělávacích zařízení veřejných a soukromých, ale i jiným odborným pracovníkům, kteří přímo i nepřímo ovlivňují cizojazyčnou výuku. Byl a stále je zdrojem mnoha informací, rad a nápadů.

V každém čísle časopisu *Cizí jazyky*, ročník 35, je rubrika s názvem *Na pomoc učiteli*, která obsahuje nejfrekventovanější fráze užitečné během výuky. Předpokládá se totiž, že učitel jazyk využívá soustavně během styku se žáky. Tato rubrika je adresována především začínajícím učitelům nebo učitelům, kteří si rozšiřují aprobaci pro výuku některého z dalších cizích jazyků.

Příkladem může být fráze *Dobré ráno, děti.*; v angličtině *Good morning, everybody (children).*; v němčině *Guten Morgen, Kinder.*;

nebo *Přestávka skončila.*; v angličtině *The break is over.*; v němčině *Die Pause ist aus.* Další příklady viz příloha č. 1, 2, 3 a 4 (*Cizí jazyky*, číslo 1, ročník 35).

Tématem druhého čísla 35. ročníku časopisu *Cizí jazyky* jsou komunikativní kompetence. Tento článek je určen zejména starším učitelům, kteří se s tímto termínem při svém studiu na vysoké škole nesetkali. Toto číslo obsahuje také rady a nápady pro nekvalifikované rodilé mluvčí (v angličtině), protože většina rodilých mluvčí v tehdejší Československu nebyla nijak proškolená. Podle dotazníků pro ně bylo nejtěžší udržení disciplíny a zadávání úkolů žákům s omezenou znalostí anglického jazyka.

„Na některých českých školách začali vyučovat rodilí mluvčí, jejichž jedinou kvalifikací byla často pouze skutečnost, že anglický jazyk byl jejich jazykem mateřským, případně prošli krátkým kurzem, který je uvedl do metodiky výuky cizích jazyků. Lze předpokládat, že úroveň jejich znalostí a zkušeností odpovídala rozsahu tohoto kurzu, který v některých případech trval jen 5 až 14 dní“ (Jílková, 2011, str. 20).

Simon Smith (1991/1992) navrhuje čtyři kroky pro neškolené rodilé mluvčí, jak získat povědomí o tom, co se od nich očekává a jak mají učit. Prvním krokem je navštívit hodinu anglického jazyka, ale i jiných předmětů, čímž rodilý mluvčí získá obraz toho, jak vyučování na dané škole probíhá. Druhým krokem by měla být pozorování a naslechy. Ve třetím kroku pracuje rodilý mluvčí jako pomocník učitele a společně vytváří vyučovací hodinu. V posledním, čtvrtém, kroku je rodilý mluvčí schopný učit samostatně, má možnost konzultací s kolegy a sebehodnocení. Celý výše popsany proces probíhá několik týdnů.

Snahou pro zlepšení situace výuky anglického jazyka je i Asociace učitelů angličtiny České republiky, o které Dvořáková (1991/1992, str. 55), předsedkyně asociace, píše v časopise Cizí jazyky. „Asociace učitelů angličtiny (AUA) je nepolitická, dobrovolná a profesní organizace. Vznikla jako volné sdružení angličtinářů na schůzce, která se konala na gymnáziu v Korunní ulici 2, Praha 2. Hlavními cíli AUA je přispět k zdokonalení praktické výuky angličtiny na všech stupních a typech škol, shromažďovat a prostřednictvím bulletinu NEWSLETTER šířit poznatky a informace o všem, co se týká výuky angličtiny. Zveme lektory na krátké metodické kursy a semináře. Snažíme se být nápomocni při získávání kontaktů pro výměnné akce učitelů a žáků.“

Dalším nemalým problémem je nízké finanční ohodnocení učitelů. Ve výroční zprávě z roku 1996/1997 se píše: „Kvalifikovaní a zkušení učitelé nezhřídka odcházejí mimo školství, z pravidla z důvodu lepšího platového ohodnocení jejich jazykové vybavenosti v jiných resortech. Někteří absolventi vysokých škol s aprobační pro výuku cizích jazyků do škol (zvláště do základních) vůbec nenastoupí a vyhledávají lépe placená místa.“ Proto je nutné učitelskou profesi atraktivnější. Ovšem výdaje školství jsou omezeny možnostmi státního rozpočtu (ČŠI, 1997 in Průcha, 1999, str. 266).

5.2 Kvalifikovanost učitelů cizích jazyků v českých školách ve školním roce 1995/1996

Výzkum ze školního roku 1995/1996 ukazuje, že pouze 24,3 % učitelů cizích jazyků na základních školách je kvalifikovaných, tzn. 75,7 % učitelů je bez aprobace v oblasti učitelství cizích jazyků. Situace na středních školách je o něco lepší, 66,1 % učitelů s aprobací a 34,9 % nekvalifikovaných učitelů anglického jazyka (Kovařovicová D., Masaříková J., 1998 in Průcha, 1999).

V témže výzkumu se ukázalo, že vliv na podíl kvalifikovaných a nekvalifikovaných učitelů má i region, např. v Praze (27–28 %) a na severní Moravě (27–25 %) je méně neaprobovaných učitelů než ve středních Čechách (82–84 %).

Výzkum není zcela přesný a nelze z něj vyvodit, že české školství je plné špatných učitelů. Mezi nekvalifikované učitele patří i učitelé, kteří aprobaci v anglickém jazyce získávají rozšiřujícím studiem a učitelé, kteří mají aprobaci v rámci jiného předmětu, ale úspěšně složili státní jazykovou zkoušku. Nebo jednoduše lidé, kteří umí dobře anglicky, baví je práce s dětmi a umí své znalosti předat, zkrátka jsou dobrými učiteli anglického jazyka, bez ohledu na to, jestli mají diplom nebo ne. Záleží na efektivitě vyučování (Průcha, 1999).

Důležité je, jakou mají žáci při ukončení studia jazykovou úroveň, tzn. komunikační kompetence v cizím jazyce.

Kvalitou výstupů vzdělávání v cizím jazyce se zabývali O. Botlík a D. Souček ve svém výzkumu. Měření bylo prováděno na základě testů se cvičeními zaměřenými hlavně na orientaci v cizojazyčném textu. Cvičení byla vybrána s ohledem na věk testovaných, jejich náročnost odpovídala cílům daného předmětu (O. Botlík, D. Souček, 1996-1997 in Průcha, 1999).

Výsledky studentů němčiny a angličtiny byly rozdílné, lepšího výsledku ve všech případech, tj. 6. ročník, 7. ročník, 9. ročník a žáci gymnázia, dosáhli žáci anglického jazyka, ačkoli náročnost obou testů byla stejná.

Autoři testu si tento výsledek vysvětlují tím, že angličtina je považována za jazyk relativně jednodušší než němčina. Kontakt žáků s anglickým jazykem je mnohem častější než s německým. Druhým možným vysvětlením může být fakt, že angličtinu si volí žáci s lepším průměrným prospěchem a se vzdělanějšími rodiči. Mezi žáky studujícími němčinu je více těch, jejichž rodiče mají vzdělání bez maturity (O. Botlík, D. Souček, 1996-1997 in Průcha, 1999).

Testy pro žáky šestých a sedmých ročníků byly identické. Rozdíl v úspěšnosti je 9,2 % v angličtině a 9,3 % v němčině. Tento výstup šetření nám ukazuje, že česká výuka angličtiny a němčiny na druhém stupni základních škol je efektivní, bez ohledu na množství kvalifikovaných učitelů.

Nejsou k dispozici žádná data, testy či výzkumy, jak jsou na tom s angličtinou, případně němčinou, žáci po ukončení základní školy. Pokud počítáme s výsledky v 9. ročníku, tj. 67,3% úspěšnost v anglickém jazyce a 57,7% úspěšnost v německém jazyce, je velmi těžké říct, zda je gramotnost v cizích jazycích optimální (Průcha, 1999).

5.3 Odborná kvalifikace učitelů cizích jazyků v letech 2005-2008

Česká školní inspekce ve svém šetření zjistila, že ve školním roce 2005/2006 byl na základních školách podíl učitelů s vysokoškolskou přípravou 29 % u angličtiny, 45 % u němčiny. Angličtinu dokonce vyučovalo 20 % pedagogů bez vysokoškolského vzdělání. Co se týče rodilých mluvčích, jejich podíl mezi učiteli cizích jazyků byl nepatrný (ČŠI, 2009).

Ačkoli se zdá, že kvalifikovaných učitelů je málo, důležité je, kolik učitelů se to snaží změnit, tzn. dále se školí nebo navštěvuje kurzy.

Za pozitivní zjištění můžeme považovat fakt, že v 68 % sledovaných škol se učitelé účastnili dalšího vzdělávání s cílem zlepšit si znalost jazyka nebo seznámit se s novými učebnicemi. Stejný trend se projevil i ve školním roce 2006/2007, kdy se pedagogové z 57 % škol účastnili Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) na metodické přístupy vyučujících při výuce cizích jazyků. Vyučující z 15 % sledovaných škol absolvovali semináře orientované na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami při výuce cizích jazyků (ČŠI, 2009).

Významný vliv na nedostatek kvalifikovaných učitelů mělo ve školním roce 2007/2008 zavedení cizího jazyka povinně od 3. ročníku základní školy.

Ředitelé škol byli nuceni zajistit nové učitele a těch aprobovaných nebylo mnoho. Proto ve školním roce 2007/2008 podíl učitelů s vysokoškolskou přípravou pro výuku angličtiny poklesl na pouhých 23 %. Navíc kvalifikovaní učitelé odcházejí ze základních na střední školy (ČŠI, 2009).

Možným řešením je navštěvování DVPP. Ve školním roce 2007/2008 vyučovalo angličtinu 35 % učitelů bez vysokoškolského vzdělání a téměř polovina z nich (45 %) bylo absolventů DVPP pro angličtináře. Neaprobovaní učitelé mohou navštěvovat i jiné kurzy, p. JAME (celonárodní projekt určený kvalifikovaným učitelům bez příslušné způsobilosti k výuce cizích jazyků), MEJA (rozvojový program metodické a jazykové přípravy pro učitele 1. stupně ZŠ bez odborné kvalifikace pro výuku cizích jazyků a jazyková příprava pro učitele MŠ, 1. stupně ZŠ a ZUŠ v období 2006-2008). Oproti angličtinářům se nekvalifikovaní učitelé němčiny méně dále vzdělávají (ČŠI, 2009).

5.4 Kvalifikovaní učitelé ve školním roce 2008/2009

Prvním zjištěním České školské inspekce (2009) bylo, že spousta kvalifikovaných němčinářů odešla ze základních škol, kde převládá angličtina, na školy střední, kde využili svojí aprobaci ve výuce německého jazyka. Tento jev byl důvodem zvýšení počtu aprobovaných učitelů na středních školách.

Na základních školách ve školním roce 2008/2009 učilo anglický jazyk 50 % učitelů s vysokoškolskou kvalifikací v učitelství anglického jazyka. Na gymnáziích učilo 81,4 % aprobovaných učitelů a na SOŠ a SOU 55,6 % učitelů s aprobací (ČŠI, 2009).

Zajímavými daty ve výroční zprávě jsou léta praxe učitelů cizích jazyků, protože léty praxe učitelé získávají cenné vědomosti a zkušenosti ve výuce a zlepšují tak svůj styl a obsah výuky.

Učitelé anglického jazyka postupně získávali praxi, ve školním roce 2008/2009 měli učitelé anglického jazyka na základních školách průměrně 8letou praxi. Učitelé gymnázií měli praxi 16letou a na SOŠ a SOU praxe učitelů angličtiny dosahovala průměrně 11,5 roku (ČŠI, 2009).

Mimo klasické, ať už aprobované či neaprobované, učitele, mohou vyučovat cizí jazyk rodilí mluvčí, těch bylo ale ještě méně než kvalifikovaných učitelů; na základních školách asi 2,2 %, na gymnáziích 2,3 % a na středních odborných školách a učilištích téměř žádní (Doubrava, 2010).

5.5 Učitelé angličtiny a němčiny ve školním roce 2018/2019

Podle zprávy České školské inspekce ze školního roku 2018/2019 (2019) je aprobovanost učitelů angličtiny a němčiny poměrně vysoká na středních školách (95-98 %), horší je situace u učitelů cizích jazyků na základních školách (76-77 %).

Stále můžeme hovořit o DVPP, ovšem tato příležitost není plně využívána. Česká školní inspekce navštívila hodiny anglického jazyka na prvním stupni základních škol. Více než 40 % hodin výuky bylo vedeno učiteli, kteří se žádného DVPP zaměřeného na cizí jazyky za poslední dva roky nezúčastnili. Více než 50 % učitelů angličtiny na prvním stupni je jak bez vlivu DVPP, tak bez odborné kvalifikace (ČŠI, 2019).

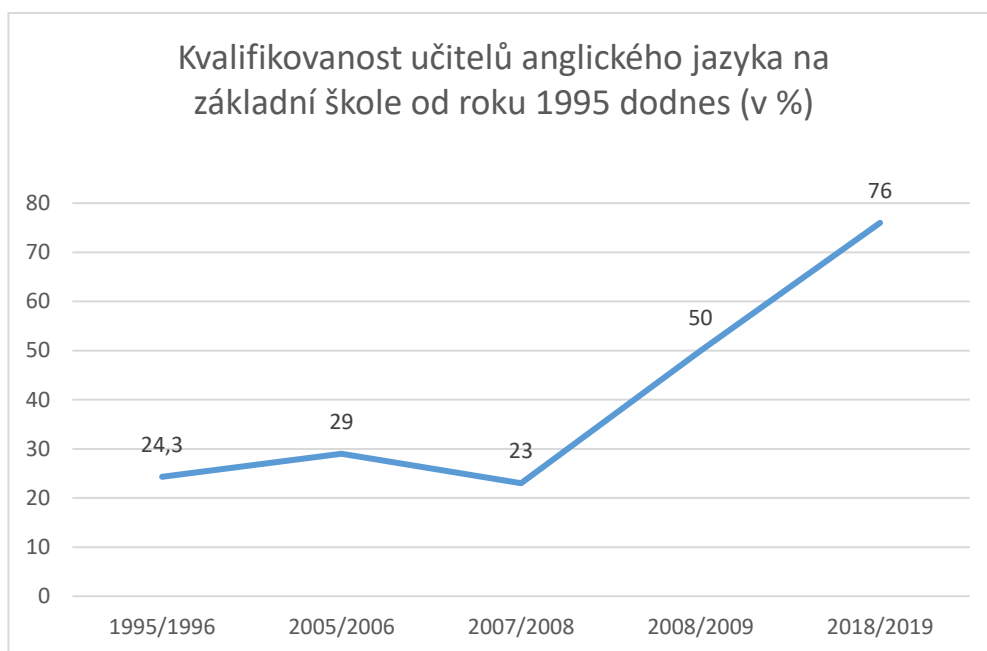
5.6 Výsledek komparace

Na základě zpráv České školní inspekce, bych chtěla srovnat množství kvalifikovaných učitelů cizích jazyků ve školním roce 1995/1996, 2005/2006, 2007/2008, 2008/2009 a 2018/2019.

Výsledkem komparace statistik je více či méně nárůst kvalifikovaných učitelů na základních školách. Toto zjištění je velmi pozitivní, protože první vážný kontakt s jazykem (mimo kroužků v mateřské škole apod.) je pro žáky velmi důležitý. Vytváří si vztah k cizímu jazyku a motivuje je v dalším učení.

Všechny statistiky obsahovaly údaje o anglickém jazyce na základní škole, ne všechny se ovšem zabývaly angličtinou na střední škole a pouze tři výzkumy se zabývaly německým jazykem.

Nejpřesnější výsledek tedy přináší srovnání množství aprobovaných učitelů angličtiny na základní škole. Viz graf č. 2.

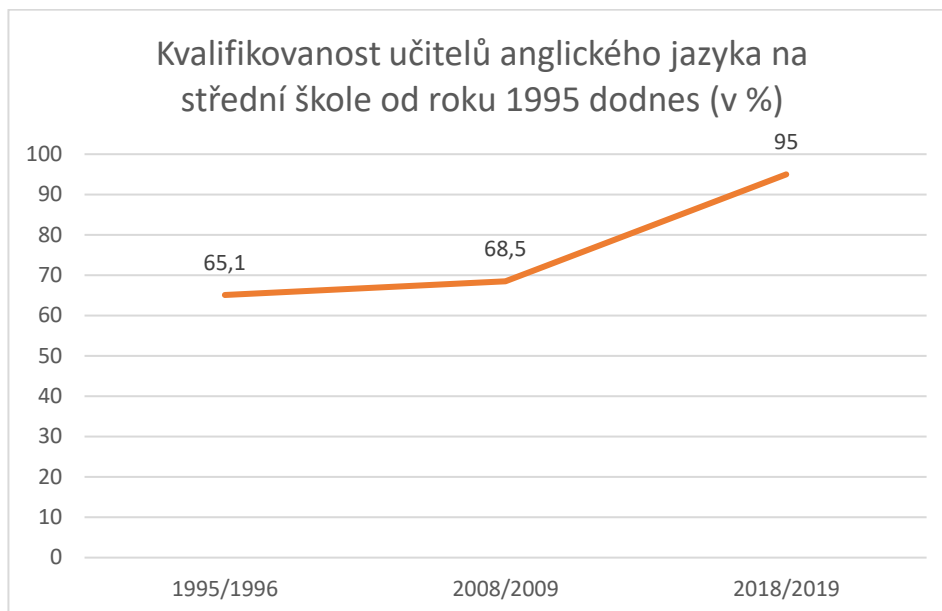


zdroj: vlastní

Graf č. 2: Kvalifikovanost učitelů anglického jazyka na základní škole od roku 1995 dodnes (v %)

Od školního roku 1995/1996 aprobovanost učitelů anglického jazyka stoupá. Moment, kdy počet kvalifikovaných kantorů klesá, je ve školním roce 2007/2008. Příčinou je zřejmě zavedení vyučování anglického jazyka na základní škole povinně od 3. třídy. Dnes (tj. ve školním roce 2018/2019) má 76 % učitelů anglického jazyka vysokoškolské vzdělání v oboru učitelství angličtiny.

Aprobovanost učitelů angličtiny na středních školách je na tom o něco lépe. Důvodem může být lepší platové ohodnocení učitele, klidnější práce se žáky, ale také fakt, že je pro lidi atraktivnější pracovat ve městě. Viz graf č. 3.

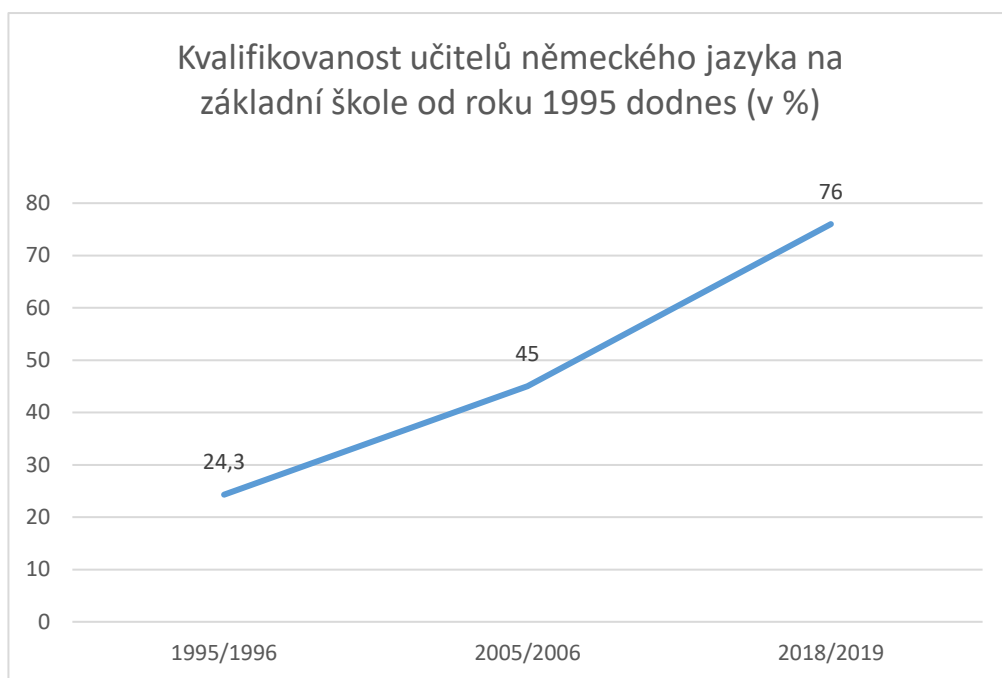


zdroj: vlastní

Graf č. 3: Kvalifikovanost učitelů anglického jazyka na střední škole od roku 1995 dodnes (v %)

V tomto grafu srovnávám pouze tři údaje, ale i tak je dobře vidět, že kvalifikovanost učitelů stoupá.

Poslední srovnávací graf obsahuje stoupající křivku kvalifikovanosti učitelů německého jazyka na základní škole. Viz graf č. 4.



zdroj: vlastní

Graf č. 3: Kvalifikovanost učitelů anglického jazyka na střední škole od roku 1995 dodnes (v %)

6 Srovnání učebních plánů v různých programech pro ZŠ

V předchozí kapitole je popsáno, kdo cizí jazyky učí. Další důležité informace, například kdy se mají cizí jazyky vyučovat a jakým způsobem, jsou zakotveny v učebních plánech programů pro základní vzdělávání, které předcházely dnes platným rámcovým vzdělávacím programům a obsahovaly i učební osnovy.

Prvním vzdělávacím programem, který měl za úkol regulovat výuku na základních školách byl vzdělávací program *Základní škola*, který se snažil o poskytnutí moderního všeobecného vzdělání. „Ve vzdělávací perspektivě programu je osobnost postupně vyzrívajícího mladého člověka, který je schopen samostatně myslet, svobodně a autonomně se rozhodovat, projevat se jako demokratický občan a jednat v souladu s obecně uznávanými životními a mravními hodnotami.“ Tento vzdělávací program byl schválen MŠMT 30.4. 1996 s platností od 1.9.1996 (MŠMT ČR, 1996, str. 14).

Pro program *Základní škola* bylo používáno označení „zelená kniha“ (Najvar, 2010).

V prvním roce platnosti programu *Základní škola* byly vypracovány dva alternativní vzdělávací programy.

Jedním je vzdělávací program *Obecná škola*, který považoval proměnu našeho školství za prvořadý úkol na cestě ke svobodě. V souvislosti s tím můžeme mluvit o transformaci, tedy změně, která s sebou nese nalezení směru vývoje a objevení cílů, k nimž směřujeme. Prvním úkolem obecné školy bylo převedení dítěte pomocí hry, která už je systematická a má pravidla, od těkavé hravosti k práci. Vzdělávací program *Obecná škola* byl schválen MŠMT s platností od 1.9.1997 (MŠMT ČR, 1997a).

Třetím a posledním vzdělávacím programem pro základní vzdělávání byl vzdělávací program *Národní škola*, který vychází ze zkušeností učitelů z praxe na základních školách, respektuje dětství jako plnohodnotné období života, říká „NE“ selekci v období povinné školní docházky, neváže projekt na žádnou metodu či učebnici, umožňuje školám zohledňovat místní podmínky a rozhodovat o vlastní profilaci aj. Vzdělávací program *Národní škola* byl schválen MŠMT dne 17. 3. 1997 s účinností od 1. září 1997 (MŠMT ČR, 1997b).

6.1 Cizí jazyk v programu *Základní škola*

Vzdělávací program *Základní škola* počítá se dvěma cizími jazyky.

„Výuka cizímu jazyku, kromě svého praktického komunikativního poslání, nabývá na významu i pro orientaci žáků ve stále výrazněji propojeném světě“ (MŠMT ČR, 1996, str. 19).

Před školním rokem 2006/2007 podle učebních plánů škola organizuje výuku zpravidla jazyka anglického nebo německého podle zájmu žáka a podmínek školy od 4. do 9. ročníku. Od roku 2006/2007 se začal cizí jazyk vyučovat od 3. ročníku v rozsahu devíti hodin na prvním stupni a dvanácti hodin na druhém stupni.

„Cizí jazyk je zařazen povinně od 3. do 9. ročníku. S výukou Cizího jazyka je možné začít při zájmu žáků a souhlasu jejich rodičů i v nižších ročnících. Přednostně musí být žákům nabídnuta výuka anglického jazyka; pokud žák (jeho zákonný zástupce) zvolí jiný cizí jazyk než anglický, musí škola prokazatelně upozornit zákonné zástupce žáka na skutečnost, že ve vzdělávacím systému nemusí být zajištěna návaznost ve vzdělávání zvoleného cizího jazyka při přechodu žáka na jinou základní nebo střední školu“ (MŠMT ČR, 1996, aktualizace k 1.9.2007, str. 24).

„V případě zavedení volitelného předmětu Další cizí jazyk musí být jeho výuka zahájena nejpozději v 7. ročníku. Další cizí jazyk může být německý, francouzský, španělský, italský, ruský, slovenský, polský, případně jiný jazyk. Anglický jazyk jako volitelný předmět musí škola nabídnout žákům, kteří nezvolili anglický jazyk jako povinný předmět (první cizí jazyk)“ (MŠMT ČR, 1996, aktualizace k 1.9.2007, str. 24).

6.2 Cizí jazyk v programu *Obecná škola*

„Velmi významným klíčem k pochopení i odlehlejších skutečností okolního světa je výuka cizího jazyka. Předkládané pojetí *Obecné školy* doporučuje vyučovat výše uvedený předmět od třetího ročníku“ (MŠMT ČR, 1997a, aktualizace k 1. 9. 2006. str. 211).

V programu *Obecná škola* se žáci prvně učí popsat svůj vlastní svět. Výuka je založena na elementárních formách povzbuzujících k co nejhojnější konverzaci (hry se slovy, jednoduché písně, říkadla, využití gest, míčových her apod.) Učitel tak vytvoří radostné a ostychu zbavené ovzduší. Není žádoucí jakékoliv popisování mluvnických kategorií. Učitel volí spíše četbu kratičkových zábavných textů než zapisování a opisování. Na konci prvního stupně by dítě mělo být schopné se domluvit v nejjednodušších situacích, ale hlavně mít chuť se ve zvoleném jazyce nadále zdokonalovat. Cizímu jazyku je v učebním plánu pro první stupeň věnováno sedm hodin týdně. Výuka je zahajována ve 3. ročníku (MŠMT ČR, 1997a, aktualizace k 1. 9. 2006).

Primárním cílem výuky cizích jazyků na druhém stupni je položit pevný základ komunikativní kompetence, na němž lze dalším studiem rozvíjet osvojení tohoto jazyka podle individuálních schopností a potřeb žáka. Časová dotace výuky cizího jazyka na druhém stupni činí dvanáct vyučovacích hodin, tedy tři hodiny týdně v každém ročníku (MŠMT ČR, 1997b, aktualizace k 1. 9. 2006).

Ve třídách s rozšířeným vyučováním jazyků je zařazen druhý cizí jazyk, a to od šesté třídy ve stejné časové dotaci jako první cizí jazyk. Škola může použít disponibilní dotaci, tj. dvě hodiny v šestém ročníku, dvě až tři hodiny v sedmém a osmém ročníku a tři až čtyři hodiny v ročníku devátém, na zvýšení hodinové dotace některého z jazyků (MŠMT ČR, 1997b, aktualizace k 1. 9. 2006).

6.3 Cizí jazyk v programu *Národní škola*

Vzdělávací program *Národní škola* taktéž začíná s cizím jazykem ve třetím ročníku, s dotací devíti hodin na prvním stupni.

„V 1. - 2. ročníku nejsou cizí jazyky zařazeny v základní části učebního plánu. Program předpokládá, že v těchto ročnících si žáci během vyučování vytvoří určitou slovní zásobu. Cílem zde není učit jazyku, ale vyvolat zájem o jeho zvládnutí. Od 3. ročníku je cizí jazyk již v základní části učebního plánu. Výuku lze organizovat bez ohledu na postupný ročník (skupina začátečníků, pokročilejších)“ (MŠMT ČR, 1997c, aktualizace k 1. 9. 2007, str. 15).

V šestém a sedmém ročníku je cizímu jazyku věnováno šest hodin, jako nadstavba může být do hodin zařazena konverzace v cizím jazyce.

V osmém a devátém ročníku je cizímu jazyku taktéž věnováno šest hodin a jako nadstavba mohou být zařazeny, mimo konverzaci, předměty jako Cestujeme po světě nebo Cizojazyčná literatura. Dále také v sedmém až devátém ročníku je nutné použít jednu hodinu z disponibilní časové dotace na výuku cizího jazyka v různých provedeních (MŠMT ČR, 1997c, aktualizace k 1. 9. 2007).

7 Reformní snahy

Jak už jsem zmiňovala v předchozích kapitolách, před rokem 1989 se ve školách učilo podle tzv. osnov, které určovaly, jaké metody a organizační formy měl učitel ve vyučování používat. Učivo rozdělovaly do jednotlivých ročníků a časových úseků vyučování. Během jednotného školství byly tyto osnovy striktní normou. Změna nastala až po sametové revoluci v roce 1989.

Vzdělávání po revolučním roce 1989 s sebou neslo spoustu otázek a nejasností. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy přišlo s řadou dokumentů, které by měly systém vzdělávání ujasnit a sjednotit. Jedná se o kurikulární reformu.

Průcha a kolektiv (2003, str. 110) kurikulární reformu definují jako „zásadní změnu koncepce kurikula a kurikulární politiky. Hlavním znakem současných reforem v demokratických zemích je úsilí o vytváření takových kurikul školního vzdělávání, která by zajišťovala přípravu na život 21. století a utváření hodnot, postojů a kompetencí vzdělávaných subjektů.“

7.1 Bílá kniha

Bílá kniha neboli Národní program rozvoje vzdělávání v České republice vznikla v roce 2001 na základě usnesení vlády jako jeden z kroků k rozvoji vzdělávání u nás a utváření národní vzdělanosti. Bílá kniha je systémový projekt, který formuluje myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy (MŠMT ČR, 2001).

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice je dokument, který je pravidelně zkoumán a upravován podle změn společnosti. Bílá kniha je rozdělena do tří částí, které se zabývají jednotlivými stupni vzdělávání: 1. předškolní, základní a střední vzdělávání; 2. terciální vzdělávání; 3. vzdělávání dospělých.

K dosažení vzdělávacích cílů a pro získání požadovaných kompetencí absolventů v oblasti cizích jazyků MŠMT ČR (2001) doporučuje postupně zavádět výuku dvou cizích jazyků na všech typech škol. Zavést výuku prvního cizího jazyka od 3. ročníku základní školy a umožnit volbu druhého cizího jazyka na druhém stupni základní školy pro všechny žáky. Dále také zajistit návaznost ve výuce cizích jazyků na středních školách tak, aby absolvent střední školy s maturitou ovládal dva cizí jazyky na různé úrovni a absolvent bez maturity alespoň jeden cizí jazyk. Školy by měly realizovat podpůrná opatření jako jsou rozšíření přípravného i dalšího vzdělávání učitelů a úprava postavení učitelů cizích jazyků včetně zahraničních lektorů.

Další úrovní kurikulárních dokumentů jsou rámcové vzdělávací programy; hierarchii těchto dokumentů znázorňuje schéma č. 1.

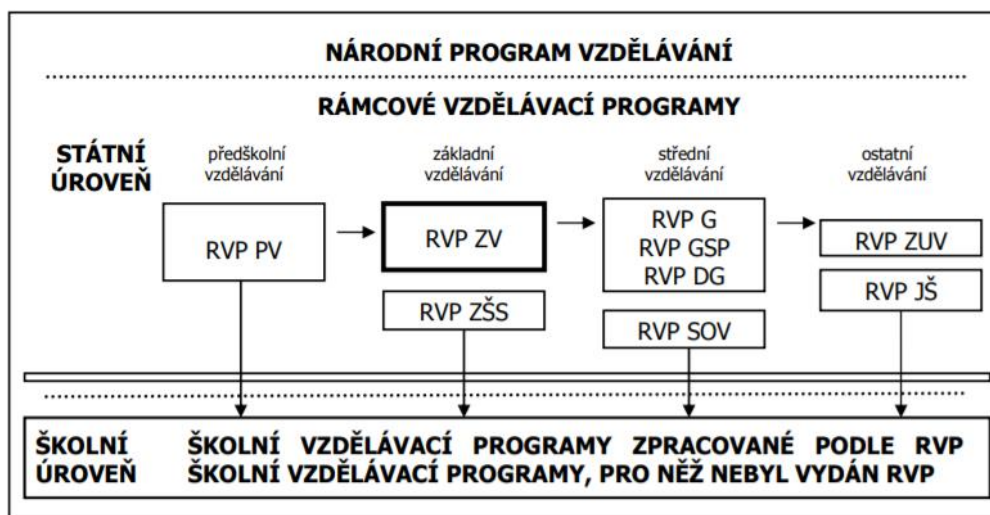


Schéma 1 – Systém kurikulárních dokumentů

Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální; RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP DG – Rámcový vzdělávací program pro dvojazyčná gymnázia; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání; RVP ZUV – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání; RVP JŠ – Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky

Zdroj: VÚP, 2017

Schéma č. 1: Systém kurikulárních dokumentů

7.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Národní program vzdělávání je v hierarchii kurikulárních dokumentů nejvýše. Na další úrovni, pořád se jedná o státní úroveň, jsou rámcové vzdělávací programy.

„Národní program vzdělávání (Bílá kniha) vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. Rámcové vzdělávací programy (RVP) vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání“ (VÚP, 2017, str. 5).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vznikl v roce 2007 a postupně přebíral funkci a nahradil vzdělávací programy *Základní škola*, *Obecná škola* a *Národní škola*, které jsou zmíněny v předchozí kapitole.

RVP pro základní vzdělávání vymezuje devět vzdělávacích oblastí, jednou z nich je Jazyk a jazykové kompetence. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více vzájemně si blízkými vzdělávacími obory. Jazyk a jazyková komunikace vymezuje tyto vzdělávací obory: Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk.

„Cizí jazyk a Další cizí jazyk přispívají k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa. Osvojování cizích jazyků pomáhá snižovat jazykové bariéry, a přispívá tak ke zvýšení mobility jednotlivců jak v jejich osobním životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění. Umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice. Prohlubuje vědomí závažnosti vzájemného mezinárodního porozumění a tolerance a vytváří podmínky pro spolupráci škol na mezinárodních projektech“ (VÚP, 2017, str. 16, 17).

Pro všechny školy je v Rámcovém vzdělávacím programu stanovena výchozí úroveň znalostí jazyka. Je důležité, aby školy dané úrovně dosáhly, protože jediné tak může být zajištěna návaznost na středních školách nebo na školách základních při přestupu na jinou základní školu. Znalosti absolventů jsou poté přibližně stejné a výuka cizích jazyků může bezproblémově pokračovat.

„Vzdělávání v Cizím jazyce předpokládá dosažení úrovně A2, vzdělávání v Další cizím jazyce předpokládá dosažení úrovně A1 (podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky)“ (VÚP, 2017, str. 17).

„Společný evropský referenční rámec pro jazyky vymezuje kompetence komunikativní (lingvistické, sociolingvistické, pragmatické) a všeobecné (předpokládající znalost sociokulturního prostředí a reálií zemí, ve kterých se studovaným jazykem hovoří) jako cílové kompetence jazykové výuky“ (VÚP, 2017, str. 17).

Existují úrovně A1, A2, B1, B2, C1 a C2, každá z nich je definovaná v oblasti poslechu, čtení, ústní interakce, samostatný ústní projev a písemný projev. V Cizím jazyce, nejčastěji angličtině, žáci na konci základního vzdělávání, tedy po sedmi letech výuky, dosahují úrovně A2 – mírně pokročilý.

„Úroveň A2: Žák – rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho bezprostředně týkají (např. základní informace o něm a jeho rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Komunikuje prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Popíše jednoduchým způsobem svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho nejnaléhavějších potřeb“ (VÚP, 2017, str. 17).

V předmětu Další cizí jazyk by měli žáci dosáhnout úrovně A1 – pokročilý začátečník. Může se jednat o jazyk německý, francouzský, ruský nebo třeba španělský.

„Úroveň A1: Žák – rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a tyto výrazy a fráze používá. Představí sebe a ostatní a klade jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky odpovídá. Jednoduchým způsobem se domluví, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu pomoci“ (VÚP, 2017, str. 17).

Součástí RVP ZV (2017) je také rámcový učební plán (RUP) obsahující informace o časové dotaci, která náleží jednotlivým oblastem. V současně platném RUP je cizímu jazyku věnováno 9 vyučovacích hodin týdně na prvním stupni a 12 vyučovacích hodin týdně na stupni druhém. Co se týče druhého cizího jazyka, RUP počítá se 6 vyučovacími hodinami týdně na druhém stupni s tím, že časová dotace může být upravena podle možností školy nejpozději od osmého ročníku a s minimální časovou dotací již zmíněných šesti hodin napříč druhým stupněm.

7.3 Školní vzdělávací programy

Školní vzdělávací programy jsou kurikulární dokumenty na školní úrovni. Jsou zpracované samotnými učiteli základních škol a respektují rámce definované Rámcovými vzdělávacími programy.

7.4 Národní plán výuky cizích jazyků

Dalším dokumentem podporujícím vzdělávání v oblasti cizích jazyků byl Národní plán (NP) výuky cizích jazyků s akčním plánem pro období 2005-2008, vydaný MŠMT ČR (2005). Platnost tohoto plánu již skončila, současně je uplatňována Koncepce jazykové vzdělávání 2017-2022.

Národní plán výuky cizích jazyků obsahoval kroky, které měli vytvořit odpovídající podmínky pro zvýšení jazykových znalostí a jazykových kompetencí obyvatel České republiky v cizích jazycích, aby občané dovedli porozumět a komunikovat v cizích jazycích. Znalost cizího jazyka nám pomáhá být tolerantnější k druhým kulturám a názorům.

Požadavek Evropské unie, aby každý její občan komunikoval mateřským jazykem a alespoň dvěma cizími, je postupně naplňován změnou obsahu vyučování v RVP.

Mezi další cíle NP výuky cizích jazyků patřily například zajištění dostatečného počtu kvalitních učitelů cizích jazyků, nejen angličtinářů, protože angličtina je nejžádanější jako první cizí jazyk, ale i učitelů dalších jazyků, jako němčina, francouzština, ruština, španělština, italština aj. Navrhovaným řešením bylo zvýšení počtu a rozmanitosti studijních programů pedagogických fakult a přijímání většího počtu uchazečů, zahraniční studijní pobyty či další vzdělávání pro učitele (MŠMT ČR, 2005).

Důležitým nástrojem ve zvyšování jazykové gramotnosti u žáků základních škol, zahrnutým MŠMT ČR v NP výuky cizích jazyků (2005), je fenomén zvaný CLIL (CLIL = Content and Language Integrated Learning). Tato metoda se zaměřuje na výuku některých předmětů v cizím jazyce, úplně nebo jen částečně. Vedení CLIL metody vyžaduje učitele se znalostí jazyka na patřičné úrovni a zároveň kvalifikovaného na nějaký nejazykový předmět. Počet takových učitelů lze navýšit zavedením takovýchto oborů do programů pedagogických fakult.

Příkladem vlivu fenoménu CLIL může být bakalářský program Anglický jazyk a přírodopis se zaměřením na vzdělávání. Jihočeská univerzita je jedna z mála vysokých škol, která tento studijní program nabízí. Angličtina a informace o přírodě se dají skvěle propojit v zábavných pracovních listech a úkolech pro žáky základních škol.

Najvar (2010) v rámci podpůrných projektů při snižování hranice zahájení cizojazyčné výuky a metody CLIL zmiňuje publikaci vytvořenou na zakázku MŠMT, *Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ*.

Publikace je určena učitelům na 1. stupni základních škol. Obsahuje desítky zpracovaných vyučovacích jednotek a pracovních listů, jež mají posloužit jako inspirace pro učitele v praxi (Najvar, 2010).

Celková realizace národního plánu výuky cizích jazyků je popsána v akčním plánu pro období 2005-2008. Tento plán byl rozdělen do osmi kapitol, které se zabývají cizími jazyky na různých úrovních vzdělávání a obsahuje aktivity a kroky, které jsou nezbytné pro zvýšení jazykové gramotnosti na našich školách.

7.5 Koncepce jazykového vzdělávání 2017-2022

Koncepce jazykového vzdělávání 2017-2022 (Koncepce) navazuje na výše zmíněný Národní plán výuky cizích jazyků pro roky 2005-2008. Dlouhodobým cílem Koncepce je posílení komunikační kompetence žáků v cizích jazycích, která je z hlediska cizojazyčné výuky klíčová. Dlouhodobý cíl se dělí na dílčí cíle: komunikační kompetence žáků v cizích jazycích; jazyková, oborová a metodická vybavenost učitelů cizích jazyků; příprava budoucích učitelů cizích jazyků a zajištění dobrých a vhodných podmínek jazykového vzdělávání (MŠMT ČR, 2017).

„Koncepce zohledňuje skutečnost, že v současné době v rámci globalizačních procesů dochází ke stále intenzivnějšímu střetávání osob hovořících různými jazyky a ke vzájemné spolupráci ve všech oblastech lidské činnosti. To vše utváří nové požadavky na znalosti cizích jazyků, jejichž výuka nabývá na významu“ (MŠMT ČR, 2017, str. 3).

Prioritou Koncepce jsou například Metodicko-didaktické a jazykové semináře v rámci DVPP. Jedním z nástrojů k naplnění této koncepce jsou semináře k metodice CLIL (MŠMT ČR, 2017).

8 Rozvoj jazykových kompetencí dnes

Tato kapitola zahrnuje trendy 21. století ve výuce a zlepšování jazykových dovedností ve škole i mimo ni, vhodné pro děti i dospělé. Příkladem pozitivního vývoje jazykových kompetencí v České republice mohou být aktivity Asociace učitelů angličtiny v devadesátých letech 20. století a o dvacet let později.

Jílková v rozhovoru popisuje, že asociace učitelů angličtiny se dříve zabývala hlavně pomocí učitelům ruštiny a němčiny zvládnout také angličtinu. Dnes už se asociace nezabývá přeškolováním, ale spíše dalším vzděláváním učitelů a jejich školitelů. Asociace učitelů angličtiny pořádá mezinárodní konference, kam jsou zváni autoři učebnic a slovníků pro celou Evropu, někdy i pro celý svět. Na konferencích jsou mimo jiné představovány i trendy ve výuce jazyka. Členem takovéto asociace se může stát i nekvalifikovaný učitel angličtiny (Štefflová, 2012).

Jílková také zmiňuje, že do dnešní výuky cizích jazyků vstupuje technika. Vyučování bývá doplněno o práci s interaktivní tabulí s programy, které jsou nabízeny nakladatelstvími jazykových učebnic. Pro žáky jsou dostupné elektronické slovníky, které si mohou stáhnout do svého mobilu – jejich využití najdeme při samostudiu, ne při školní výuce (Štefflová, 2012).

Pro samostudium existují i různé jazykové aplikace jako například Duolingo. Velmi dobře poslouží i hry, které si děti mohou stáhnout do svých chytrých mobilních telefonů a nemají verzi v českém jazyce.

„Technika jistě přinese do třídy oživení, probudí větší zájem žáků, přinese nové možnosti využití, ale samospasitelná není. Schopný učitel zvládne kvalitní výuku i s tabulí a křídou“ (Štefflová, 2012).

V posledních letech se objevuje výuka anglického jazyka i v mateřské škole, zmiňuje Jílková. Názory jsou různé, ale pokud se školka rozhodne pro výuku angličtiny, měla by probíhat pod dohledem kvalifikovaného učitele nebo prostřednictvím nahrávek s perfektní angličtinou. Malé děti si osvojují hlavně intonaci a melodii jazyka. Pokud si zafixují špatnou výslovnost, později se jí musí odnaučit. V tomto případě by bylo lepší začít s jazykem později, se správným učitelem (Štefflová, 2012).

8.1 Rodilí mluvčí

O rodilých mluvčích jsem se už částečně zmínila v kapitole 5.1.

Pro školy není jednoduché sehnat rodilého mluvčího, který by zvládal všechny kompetence učitele. O znalosti jazyka není pochyb, problémem je pedagogické vzdělání, smysl pro povinnost nebo přirozená autorita, jak odpovídá Kadlec v rozhovoru. Pomocníkem při hledání rodilých mluvčí může být společnost Wattsenglish, která rozšiřuje anglický jazyk v českých školách zejména tím, že školám poskytuje kvalifikované rodilé mluvčí. Organizace je akreditovaná na ministerstvu školství. Zabývá se hlavně výukou ve třídách předškoláků. Nejde o cílené lekce cizího jazyka, ale o přítomnost rodilého mluvčího během her a běžných řízených činností. S dětmi komunikuje výhradně anglicky, česky neumí (Štefflová, 2011).

Kadlec také zmiňuje, že společnost Wattsenglish rodilé mluvčí pečlivě vybírá. Před tím, než odcestují do České republiky, jednají společně po Skype, aby společnost věděla, jak hovoří a jaký má projev. Dále rodilí mluvčí posílají videonahrávku práce s dětmi a až pokud je vše podle představ společnosti, mohou přiletět. V České republice se rodilí mluvčí účastní kurzu akreditovaného MŠMT ČR, který jim pomáhá přizpůsobit jejich metodiku práci s českými dětmi. Rodilí mluvčí jsou sledováni a kontrolováni i během své práce (Štefflová, 2011).

Rodiče, jejichž děti pracovaly v mateřské škole s rodilým mluvčím, často požadují, aby takto pokračovaly i na základní škole, zmiňuje Kadlec. Pokud tomu tak je, ve třetí třídě, kdy má přijít vlastní výuka anglického jazyka včetně psaného projevu, jsou velmi dobře připravené. Jedním ze způsobů práce rodilých mluvčí v první a druhé třídě základní školy je metoda CLIL. Rodilí mluvčí s dětmi tak pracují nejen v hodinách angličtiny, ale také například ve výtvarné nebo v tělesné výchově (Štefflová, 2011).

8.2 Podpora výuky cizích jazyků – výměnné pobyty

Mnoho základních i středních škol nabízí studentům výměnné pobyty nejen do anglicky mluvících zemí. Pobytu v cizí zemi předchází dopisování si se studentem jiné národnosti. Existují různé organizace, které se výměnnými pobyty zabývají. Příkladem může být organizace AFS Intercultural programs, která pracuje s více než 99 destinacemi.

Podle webových stránek organizace, AFS nabízí výměnné pobyty, díky kterým si studenti vyzkouší život v nové rodině v cizí zemi, poznají rozdílné tradice, podívají se na svět z jiné perspektivy, kultury a náboženství. Mohou pomoci ostatním pochopit svět tak, jak jej zažili a vytvářet interkulturní přátelství. Součástí pobytu je samozřejmě navštěvování školy, kde se studenti naučí nový jazyk nebo vylepší své dosavadní znalosti díky každodennímu používání. Naleznou způsoby, jak komunikovat s lidmi z různých kultur a prostředí. V neposlední řadě objeví sami sebe, naleznou své místo na světě a dospějí (Internetové stránky organizace ASF).

Kromě výměnných pobytů školy nabízejí poznávací zájezdy do mnoha zemí Evropy i celého světa. Mohou být organizovány přes cestovní agentury nebo učiteli samotnými.

8.3 Bilingvní výuka

Se zvyšováním zájmu o výuku cizích jazyků ve 21. století, se zvyšuje zájem o bilingvní výuku.

Bilingvní výuka je „výuka zaměřená na to, aby si žáci vytvořili komunikační kompetenci v jiném jazyce, než je jejich mateřský. U nás je realizována na několika alternativních školách, v nichž se všechny nebo některé předměty vyučují v cizím jazyce, např. na gymnáziích s dvojjazyčnými třídami nebo na gymnáziích připravujících žáky k mezinárodnímu bakalariátu“ (Průcha et al., 2003, str. 25).

8.3.1 Rakouské gymnázium v Praze

Jednou z bilingvních škol je Rakouské reálné gymnázium v Praze. Píše se o něm v časopise Cizí jazyky z roku 1991/1992, v témže roce bylo založeno.

„Absolventi tohoto gymnázia získají středoškolské vzdělání v německém jazyce podle rakouských učebních osnov. Výuka navazuje na základní vzdělávání v československých školách. Učitelé a ředitel jsou zaměstnanci rakouského ministerstva školství a jsou služebně vázáni na rakouské školské zákony. Vyučovacím jazykem je němčina, mimo předměty český jazyk a literatura, občanská nauka, výtvarná výchova a náboženství, kterým vyučují čeští středoškolští profesori česky“ (Sommer, 1991/1992).

Tato škola není určena pouze pro studenty zdatné v německém jazyce. Sommer (1991/1992) také zmiňuje, že pro žáky bez předchozí znalosti němčiny je určen přípravný ročník, během kterého si osvojují znalost němčiny dostatečnou pro další studium. Výuka na tomto gymnáziu je náročná, a proto je vhodná pro žáky s výborným prospěchem.

„Cílem rakouské školy je vychovat absolventy, kteří obdrží rakouské maturitní vysvědčení, které po ověření opravňuje ke studiu na československých vysokých školách. Současně půjde také o možnost přestupu na jiné střední školy, což předpokládá koordinaci učebních osnov platných na rakouských a československých školách“ (Sommer, 1991/1992).

Rakouské gymnázium bylo v roce 1993 zařazeno do sítě českých škol a podle webových stránek funguje jako soukromé šestileté gymnázium dodnes. Absolventi tohoto bilingvního gymnázia získají české a rakouské maturitní vysvědčení. Po ukončení studia mají možnost pokračovat ve studiu v zahraničí. Výchozí úroveň znalostí německého jazyka podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky je C1, anglického jazyka B2/C1 a u třetího, volitelného, jazyka je to úroveň A2/B1 – na výběr mají studenti z francouzského nebo španělského jazyka (Internetové stránky gymnázia).

Ve zprávě České školní inspekce z roku 2018 se dozvídáme, že škola byla přemístěna do nové, modernější, budovy. Kvalita výuky gymnázia dosahuje standardní gymnaziální úrovně a jazykové dovednosti žáků jsou dlouhodobě výborné, všichni absolventi opouští gymnázium se znalostí tří světových jazyků. Výborná úroveň jazykových kompetencí žáků se odráží v jejich úspěšnosti při získávání mezinárodních certifikátů i v navazujícím terciálním vzdělávání. Pedagogický sbor je stabilní a kvalifikovaný (ČŠI, 2018).

8.3.2 Francouzské gymnázium v Táboře

Další bilingvní školou z mnoha je Gymnázium Pierra de Coubertina v Táboře. Podle webových stránek gymnázia v Táboře nabízí tři rozdílné obory: čtyřleté gymnázium všeobecného zaměření pro žáky 9. tříd základních škol, osmileté studium a pro tuto bakalářskou práci nejdůležitější šestileté dvojjazyčné gymnázium. Tento obor je unikátním a vyváženým propojením základních metod českého a francouzského školství. Neformální součástí osnov jsou týdenní výměnné studijní pobyty bilingvních tříd. Po třetím ročníku mají studenti možnost získání stipendií ve Francii, kde mohou dokončit své studium.

Šestileté studium česko-francouzského gymnázia je ukončeno českou a francouzskou maturitní zkouškou, poskytuje standardní gymnaziální vzdělání a perfektní znalost francouzského jazyka, ve kterém žáci dosahují podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky úroveň C1, což je stvrzeno získáním francouzského certifikátu.

Absolventi získávají možnost studia nejen na českých, ale i na francouzských vysokých školách.

Ve zprávě České školní inspekce z roku 2016 se dozvídáme, že se gymnázium účastní mezinárodních projektů a poznávacích zájezdů podporujících jazykovou gramotnost a kulturní povědomí žáků. Škola poskytuje širokou nabídku volitelných předmětů, které umožňují profilaci žáka. Učitelé motivují a podporují nadané žáky. Maturitní zkouška obsahuje tři povinné zkoušky v profilové části. Škola úspěšně rozvíjí spolupráci se zahraničními školami, jejich počet se od školního roku 2013/2014 navýšil (ČŠI, 2016).

8.4 Erasmus+

„Erasmus+ je vzdělávací program Evropské unie na období 2014–2020, který podporuje spolupráci a mobilitu ve všech sférách vzdělávání, v odborné přípravě a v oblasti sportu, mládeže a neformálního vzdělávání. Je nástupcem Programu celoživotního učení, programu Mládež v akci a dalších“ (Internetové stránky projektu Erasmus+).

Cílem projektu Erasmus+ je zvýšit kvalitu a přiměřenost kvalifikací a dovedností. Dvě třetiny prostředků z tohoto programu jsou určeny na stipendia pro studenty, učitele, ale i jiné osoby za účelem studia, odborné přípravy, práce či dobrovolnické činnosti v zahraničí. Z projektu lze poskytnout finanční prostředky pro modernizaci vzdělávání a odborné přípravy, podpoření inovací, podnikatelských schopností a zaměstnanosti (Internetové stránky projektu Erasmus+).

Nejen, že se Erasmus+ zabývá vzdělávací mobilitou jednotlivců a spoluprací na inovacích a výměnou osvědčených postupů, ale také podporuje reformy vzdělávací politiky.

Projekt Erasmus+ dává lidem možnosti, na které by sami nikdy nedosáhli a podporuje je nejen v rozvoji jejich jazykových schopností.

PRAKTICKÁ ČÁST

9 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Součástí mé práce jsou výpovědi učitelů, kteří mají bohaté zkušenosti s vyučováním cizího jazyka na základní škole v předrevoluční i porevoluční době a v současnosti. Hledala jsem učitele, kteří učí angličtinu dlouho a zajímala se o to, jaký jazyk učili před rokem 1989, kdy a jak angličtinu začali učit a zdali vidí změnu ve vyučování anglického jazyka třicet let po revoluci. Mým cílem byli učitelé, kteří do roku 1989 učili ruštinu nebo jiný jazyk, a poté se přeškolili na angličtinu. V této kapitole je stanoven výzkumný problém, cíl výzkumu, výzkumné otázky, metodologie a výsledky výzkumného šetření. V příloze jsou přepisy rozhovorů s jednotlivými respondenty.

9.1 Cíl výzkumu

Cílem praktické části bakalářské práce je najít učitele a učitelky, kteří vyučovali angličtinu brzy po revoluci, tedy v období, kdy se v Československu angličtina začala masivně vyučovat, ačkoli do roku 1989 učili ruštinu nebo jiný jazyk; a zjistit, jak se k vyučování anglického jazyka dostali a jak se, podle nich, změnila výuka cizího jazyka od období před revolucí až do současnosti.

9.2 Výzkumné otázky

Vzhledem ke stanovenému výzkumnému cíli byly výzkumné otázky stanoveny takto:

O1 „Jak vybraní respondenti hodnotí výuku cizího jazyka před rokem 1989?“

O2 „Jakým způsobem vybraní respondenti získali učitelské kompetence k vyučování anglického jazyka?“

O3 „Na jaké úrovni měli vybraní respondenti, dle jejich názoru, znalosti angličtiny a schopnosti reagovat na dotazy žáků na své první hodině angličtiny?“

O4 „Jak se, podle názoru respondentů, změnila výuka anglického jazyka a nároky na žáky během třiceti let po revoluci?“

9.3 Metodika

Praktická část obsahuje kvalitativní výzkum, který jsem zvolila proto, že každý z respondentů má vlastní různé zkušenosti. Kvalitativně orientovaný výzkum připouští existenci více realit (Chráska, 2016).

Výzkum byl realizovaný výzkumnou metodou rozhovoru neboli interview, díky kterému jsem získala skutečný vhled do zkoumané problematiky.

Na základě stanovených výzkumných otázek jsem vytvořila otázky rozhovoru, některé jsou otevřené a některé polouzavřené (ano/ne, proč?).

Výhodou otevřených otázek, jak Gavora (2000, str. 104) píše, je, „že neomezují respondenta. Nevnučují mu volbu. Proto jsou obvykle zdrojem nových anebo neznámých údajů, tj. informací, které by výzkumník nemohl získat pomocí uzavřených otázek.“ Chráska (2016) poukazuje na to, že u otevřených (nestrukturovaných) položek je určen jen předmět, ke kterému se mají respondenti vyjádřit. Tato volnost, může být i jejich nevýhodou.

Dalším typem otázek jsou polouzavřené otázky. „Polouzavřené otázky nabízejí nejprve alternativní odpověď a potom ještě žádají vysvětlení anebo objasnění v podobě otevřené otázky“ (Gavora, 2000, str. 104). Respondent nejdříve vybírá z možností ano/ne a poté svou odpověď rozvede a zdůvodní.

Během rozhovoru můžeme zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondenta. Výhodou rozhovoru je možnost přeformulování otázek, požádání o vysvětlení odpovědi či kladení dodatečných otázek (Gavora, 2009).

Díky rozhovorům jsem získala bezprostřední, osobní a důvěrné odpovědi.

Rozhovory, které jsem s respondentem vedla považuji za polostrukturované. Připravila jsem si slet několika otázek. Pevně dané otázky jsou charakteristikou strukturovaného interview. Pokud respondent zmínil informaci, o které bych se ráda

dozvěděla více, doptala jsem se. Nestrukturované interview umožňuje úplnou volnost odpovědí (Gavora, 2009).

Subjekty výzkumu jsem vybírala podle daných kritérií. Jedná se o záměrný stratifikovaný výběr, který Gavora (2009) popisuje jako specifický typ náhodného výběru, který se používá tehdy, když není vhodné nebo možné sestavit náhodný výběr ze základního souboru, a proto se základní soubor rozloží podle některého podstatného znaku. Hledala jsem učitele, kteří učí, anebo učili, angličtinu od r. 1990. Dalším kritériem bylo, že učitelé museli učit nějaký jiný jazyk před rokem 1989.

Výzkum budu vyhodnocovat pomocí otevřeného kódování přepisů rozhovorů. K jednotlivým výpovědím nebo úsekům výpovědí respondentů přiřadím kód. Kód je slovo nebo krátká fráze, na kterou se ptáme návodnými otázkami. Kódy vystihují, jaký jev či téma daná výpověď reprezentuje (Šedřová, Švaříček a kolektiv, 2014).

Šedřová et al. (2014) zmiňuje techniku „vyložení karet“. Jde o uspořádání kategorizovaných kódů do souvislého textu. Jedná se o převyprávění obsahu jednotlivých kategorií. Není nutné využít všechny kategorie kódů, použity budou ty, které se vztahují k výše stanoveným výzkumným otázkám.

9.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek obsahuje učitele vybrané na základě záměrného stratifikovaného výběru.

Během výzkumu jsem oslovila mnoho škol i konkrétních pedagogů. Ne vždy jsem byla úspěšná a našla učitele vhodného pro můj výzkum. Jak už jsem zmínila výše, mým cílem byli učitelé, kteří do roku 1989 učili ruštinu nebo jiný cizí jazyk a poté se přeškolili na angličtinu. Mnohdy mi byli nápomocní sami respondenti tím, že mi dali kontakt na dalšího kolegu, kterého znají ze studií anebo ze své praxe.

Respondent č. 1 je paní učitelka z vesnické základní školy s aprobací ruský jazyk a přírodopis pro základní a střední školu. Angličtinu učila 28 let, od období revoluce do roku 2018, kdy ji vystřídala paní učitelka s aprobací anglický jazyk. Stále učí na malé základní škole, ačkoli už je dva roky v penzi.

Respondent č. 2 je paní učitelka z malé základní školy s aprobací ruský jazyk, výtvarná a občanská výchova. Angličtinu učí třicátým rokem na stále stejné základní škole. Mimo své aprobované předměty a anglický jazyk, učí ještě předmět člověk a zdraví a zastává funkce výchovného poradce a metodika prevence.

Respondent č. 3 je paní učitelka z velké základní školy s aprobací ruský jazyk a hudební výchova, později distanční formou studia na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích získala aprobaci anglický jazyk. Nejprve učila 6 let na základní škole, poté 17 let na gymnázium a nakonec 7 let opět na základní škole, letos posledním rokem, protože v létě odchází do penze. Angličtinu učí třicátým rokem.

Respondent č. 4 je paní učitelka s aprobací ruský jazyk a hudební výchova. Učit začala v roce 1976 v malotřídní škole v malé vesnici. Později učila na městské základní devítileté škole. Angličtinu učila 16 let na prvním i druhém stupni velké základní školy, anglicky se naučila díky individuálním hodinám a později se účastnila mnoha kurzů. Od roku 2017 je v penzi.

Respondent č. 5 je pan učitel z víceletého gymnázia s aprobací ruský jazyk a hudební výchova, později distanční formou získal aprobaci anglický jazyk. Po ukončení vysokoškolské přípravy učil několik měsíců na základní škole předměty ruský jazyk a hudební výchova. Poté studoval jazykovou školu v Londýně a čerpal znalosti a zkušenosti z anglicky mluvící společnosti. Po návratu do České republiky začal učit anglický jazyk a distanční formou získal aprobaci anglický jazyk. Třicet let učí předmět anglický jazyk a současně i předmět konverzace v AJ.

9.5 Analýza dat

Rozhovory, který byly získány buďto během osobního setkání nebo po telefonu, jsem si nahrála a přepsala. Přepisy rozhovorů jsem vložila do tabulek s dvěma sloupci. V levém sloupci poskytují přepisy a v pravém sloupci kódy k jednotlivým výroky. Přepisy s kódy jsou k dispozici v příloze. Viz tabulka č. 1, tabulka č. 2, tabulka č. 3, tabulka č. 4 a tabulka č. 5.

Vzniklé kódy jsem na základě vzájemné souvislosti seřadila do kategorií. Kategorie poté vyhodnocuji technikou „vyložení karet“.

9.6 Výsledky výzkumného šetření

V této kapitole bych chtěla odpovědět na stanovené výzkumné otázky, k čemuž mi sloužily obsáhlé výpovědi respondentů a jejich kategorizované kódy. Seznam kódů a kategorií viz následující tabulka č. 6.

Tabulka č. 6 – Seznam kódů a kategorií

Vzdělání učitelů a získávání kompetencí k výuce AJ	Výuka ruského jazyka	Začátky výuky anglického jazyka	Výuka jazyků dnes
aprobace RJ aprobace AJ ukončení výuky AJ vliv okolností kurz AJ zahraniční kurz AJ rozšiřující studium AJ změna ve vyučovaných předmětech přínos kurzů samostudium nejistota	kvalitní výuka RJ mluvený projev ruské písně vliv socialismu škola hrou frontální výuka RJ skupinová výuka RJ	frontální výuka AJ nedostatek aprobovaných učitelů AJ nedostatek učebnic a pomůcek nadšení dětí z AJ náročnost změny zmatenost nízká úroveň AJ učitelů dobré znalosti AJ	dostatek aprobovaných učitelů AJ dostatek učebnic a pomůcek možnost studia v zahraničí využívání IT rodilí mluvčí zvýšení nároků snížení nároků líní studenti

zdroj: vlastní

O1 „Jak vybraní respondenti hodnotí výuku cizího jazyka před rokem 1989?“

Před rokem 1989 byl povinně vyučován ruský jazyk. Angličtina byla vyučována zřídka, jako druhý cizí jazyk. Respondenti jsou učitelé, kteří před rokem 1989 učili ruštinu a v rozhovorech vzpomínají, jak se tehdy ruský jazyk vyučoval, jaké metody a formy vyučování byly používány.

Vzhledem k tomu, že se ruština učila už od roku 1945, v osmdesátých letech, kdy respondenti učili, byly učebnice i metodika kvalitní a dobře propracované. Respondent č. 2 vzpomíná, že učebnice obsahovali příběhy a texty podporující Sovětský svaz. Slovní zásoba obsahovala slova s komunistickým obsahem.

K ruštině patří azbuka, kterou se žáci učili během prvního roku studia. Respondent č. 5: „V páté třídě učebnici doplňoval speciální sešit, který se jmenoval Píšeme azbukou – to byla pracovní písanka, po žáky pátých ročníků, která byla perfektně připravená a učila děti azbuku postupně, po jednom písmeni.“

Respondent č. 1 zmiňuje i mimoškolní aktivity: „Se žáky jsme taky zpívali ruské písně, recitovali básně a ti nejlepší se účastnili soutěže Puškinův památník. Navíc moje kolegyně vedla divadelní kroužek, kde žáci zkoušeli divadlo, samozřejmě v ruštině.“

Rozdíl je také v pomůckách „Tehdy ve školách nebyly interaktivní tabule, ale žáci se učili pomocí papírových obrázků a pomůcek, které si sami vyrobili nebo je vyrobil učitel“ (respondent č. 1).

Co se týče samotné výuky, většinou probíhala frontálně, také spolu žáci ve dvojicích konverzovali, učitelé se snažili, aby hodiny byly řečového charakteru. Respondent č. 5 zmiňuje, že v páté třídě, tedy při prvním roku studia, byl hodně kladen důraz na imitaci a celkově byl kladen důraz na vedení hodiny v ruštině. „...akorát v páté třídě se slova podobná češtině říkala rusky a ta, která nebyla podobná češtině, učitel říkal česky.“

Respondent č. 4 také vzpomíná na své hodiny ruštiny: „Hráli jsme hry, zpívali písničky, pracovali s obrázky. Vzpomínám si na básničku: „V panedělník na aběd mjaso navaril náš děd...“ Řekla bych, že děti se učily snadno a rychle, přece jen je to slovanský jazyk. Nikdo neměl horší známku než trojku a šlo to i slabším.“

Další učitelé hodnotí metody výuky stejné jako dnes – poslech, čtení, překlad, ústní projev. Respondent č. 3: „Nebyla žádná technika, děti měly akorát učebnici a sešit.“

Ruštinu v současnosti učí pouze respondent č. 2.

Výuka ruského jazyka byla před rokem 1989 kvalitní, byly dostupné učebnice i metodika. Výuka byla ovlivněna socialismem, ať už texty v učebnicích, tak i obsah výuky. Důraz byl kladen na ústní projev. Ruský jazyk byl vyučován frontálně a konverzovalo se v malých skupinkách.

O2 „Jakým způsobem vybraní respondenti získali učitelské kompetence k vyučování anglického jazyka?“

Pro odpověď na tuto otázku musí vybraní respondenti zavzpomínat na transformaci školství na přelomu 80. a 90. let minulého století, kdy se přestala vyučovat ruština a přecházelo se na angličtinu. Tahle změna nastala prakticky ze dne na den. Respondent č. 2 vzpomíná: „Jelikož jsem učila ruštinu, která už nebyla požadována, musela jsem se přizpůsobit a velmi rychle se převrátit na angličtinu.“

Respondenti jsou učitelé ruštiny, kteří začali právě po revoluci učit angličtinu. Všichni respondenti zmiňují, že vlivem okolností byli donuceni začít učit angličtinu. Respondent č. 1 říká: „Tehdy nebyl nikdo vhodnější při ruce.“

Respondent č. 3: „Okolnosti to byly takové, že jsem jako ruštinář na naší škole byla nejmladší, tudíž jsem ke studiu měla „nejlepší předpoklady“ a víceméně to byla pro mne nutnost, vzhledem k tomu, že se ruština přestala na školách vyučovat.“

Ministerstvo i jiné organizace pořádali kurzy pro ruštináře nebo jiné učitele, aby jim pomohly se začátkem výuky. Všichni učitelé, kteří se mnou spolupracovali na výzkumu, absolvovali mnoho kurzů, někteří i kurzy zahraniční (respondent č. 2 a 5) a někteří distanční formou rozšiřujícího studia na pedagogické fakultě získali aprobaci anglický jazyk (respondent č. 3 a 5). Podle názoru respondentů právě díky těmto možnostem získali kompetence k vyučování anglického jazyka.

Respondent č. 3 vzpomíná: „Hodně jsem se učila sama, protože jsem byla okolnostmi donucena přihlásit se ke studiu angličtiny na pedagogické fakultě a musela jsem se připravit na přijímací zkoušky, do Prahy jsem se ani nedostala. Pak jsem se hlásila do Budějic, ale to už jsem byla ostřílená a tam jsem se dostala hned... Při studiu jsem normálně na plný úvazek učila, měla jsem dvě malé děti a začala jsem manželovi pomáhat při podnikání, s účetnictvím. Byl to mazec.“

Všichni respondenti zmiňují kurzy. Pro některé respondenty byly kurzy opakováním a procvičením znalostí nabytých na střední škole a hodně se museli vzdělávat sami.

Paní učitelka, respondent č. 4, zmiňuje, že se jí angličtina vždy líbila, chodila na soukromé lekce a později ji začala vyučovat. Navštívila několik kurzů, o kterých říká: „Bývala bych uvítala trochu víc metodiky pro žáky základní školy, to mi fakt scházelo. Tak jsem si musela poradit sama a během toho, co jsem angličtinu učila, jsem se s výukou jednotlivých ročníků nějak popasovala.... Takže to bylo dobré, jen jsem si musela přijít sama na to, jak ve třídě pracovat s různě nadanými žáky. Přípravám na hodiny jsem proto věnovala spoustu času, bohužel na úkor vlastních dětí.“

Zkušenost ze zahraničí mají pouze dva učitelé. Respondent č. 5 studoval jazykovou školu v Londýně a tamtéž složil zkoušku FCE. Respondent č. 2 byl součástí výukového kurzu na Maltě. Ostatní respondenti se účastnili pouze tuzemských kurzů.

Respondent č. 2 popisuje svou zkušenost s výukovým kurzem v zahraničí: „To byla pro mě velká zkušenost, kterou využívám, protože cizí země, kde všichni mluví anglicky, vás nutí neustále se zlepšovat, hlavně teda ve slovní zásobě. Gramatika je taky důležitá, ale v pouliční konverzaci není pro porozumění tak důležitá. Kurzy v zahraničí rozhodně vždycky všem doporučuji.“

Většina respondentů hodnotí kurzy jako přínosné, pouze respondent č. 3 je vnímá jen jako opakování učiva ze střední školy.

V současnosti učí angličtinu už jen dva respondenti. Respondent č. 1 byl nahrazen jinou paní učitelkou, s aprobací anglický jazyk, a respondenti č. 3 a 4 jsou již v penzi.

Na základě rozhovorů tedy mohu usuzovat, že vybraní respondenti získali kompetence k vyučování anglického jazyka díky kurzům, tuzemským i zahraničním; a dálkovým studiím na pedagogických fakultách. Důležité bylo také samostudium.

O3 „Na jaké úrovni měli respondenti, dle jejich názoru, znalosti angličtiny a schopnosti reagovat na dotazy žáků na své první hodině angličtiny?“

Většina učitelů soudí, že jejich znalosti anglického jazyka nebyly příliš dobré nebo byly základní. Respondent č. 5, se zkušeností z Londýna a FCE certifikátem, uvádí úroveň B2, to je ale jediný. Ostatní se shodují na tom, že jejich znalosti angličtiny nebyly valné, nebo byly dokonce špatné. Respondent č. 3 odhaduje své znalosti na úroveň A2.

Respondent č. 2: „Na první hodině byly moje znalosti velmi špatné, protože jsem nastupovala v srpnu 1989 a museli jsme se převrátit z ruštiny na angličtinu velmi rychle.“

Respondent č. 4, na druhou stranu, uvádí: „No, pro žáky základní školy to snad byla úroveň dostačující.“

S otázkou, na jaké úrovni měli respondenti, dle jejich názoru, znalosti angličtiny na své první hodině, souvisí i otázka ohledně předchozích zkušeností, protože jak píše respondent č. 2, učitelé se z ruštiny na angličtinu museli převrátit velmi rychle. Tato paní učitelka anglicky vůbec neuměla, protože na gymnáziu studovala francouzštinu.

Čtyři učitelů o sobě tvrdí, že anglický jazyk ovládali málo, nemluvíli aktivně nebo vůbec, protože na gymnáziu studovali jiný jazyk. Pouze respondent č. 5 tvrdí, že anglicky uměl.

Co se týče schopnosti učitelů reagovat na dotazy žáků na jejich první hodině, respondenti se shodli, že žáci během hodin na základních školách v podstatě otázky neměli, protože i pro ně byla angličtina něco nového. Žáci spíše tápali, stejně tak jako učitelé. Pokud otázky byly, učitelé dokázali reagovat.

Respondent č. 4 odpovídá: „Snažila jsem se, ale měla jsem stále pocit nejistoty.“

Respondent č. 5, učitel z gymnázia, zmiňuje, že ne vždy dokázal odpovědět, a tak se musel dále vzdělávat.

Podle názoru respondentů uměli učitelé na prvních hodinách základy anglického jazyka, jen jeden z nich o sobě tvrdí, že anglicky uměl. Na otázky žáků, pokud nějaké byly, reagovat dokázali.

O4 „Jak se, podle názoru respondentů, změnila výuka anglického jazyka a nároky na žáky během třiceti let po revoluci?“

Všichni učitelé se shodli, že výuka angličtiny se od 90. let změnila výrazně. Na počátku výuky angličtiny u nás bylo málo učitelů a velmi málo materiálů, ze kterých mohli čerpat, jako jsou učebnice, pracovní listy apod. Výuka byla hlavně frontální. Byl nedostatek aprobovaných učitelů a ti, co učili, měli většinou nízkou úroveň anglického jazyka. Změna byla rychlá a náročná. Žáci byli ovšem nadšení a na angličtinu se těšili.

Respondent č. 2 zmiňuje: „Z jedné strany nevýhoda byl nedostatek nových učebnic, na druhou stranu ty, které jsme měli k dispozici, starší, nebyly tak náročné, jako jsou dnes. To bylo pro začátek dobře.“

Respondent č. 3 zmiňuje audio-orální kurz: „Začínala jsem tzv. audio-orálním kurzem, kdy děti pouze mluvily, učily se základní slovní zásobu a fráze. Používala jsem hodně obrázků, říkanek a písniček. Na magnetické tabuli jsme měli připevněné obrázky, které jsem různě vystříhala a učili jsme se. „This is...“ De facto jsem celou hodinu mluvila a to bylo hodně náročné. Tento kurz trval přibližně jedno pololetí a teprve pak jsme začali pracovat s učebnicí, číst a psát. Ale protože většinu slovíček děti už znaly, bylo to pro ně docela snadné.“

Respondent č. 5 také zmiňuje učebnice: „Před revolucí se učilo podle učebnic Angličtina pro střední školy. Po revoluci se k nám dostaly učebnice Project pro základní školy a Cambridge, ty byly jedny z prvních.“

Oproti tomu, dnes je výuka jiná, na trhu jsou dostupné výukové programy pro počítače a interaktivní tabule. Výukové i metodické materiály jsou dostupné na internetu. Školy budují jazykové učebny. Vydavatelství nabízejí nepřeborné množství učebnic, slovníků a časopisů. Žáci mají možnost vycestovat a studovat v zahraničí, to před rokem 1989 téměř nebylo možné. Na některých školách učí rodilí mluvčí.

Respondent č. 1 zmiňuje: „Také třeba na stěnách učeben visí plakáty se slovíčky i gramatikou, takže žáci mají angličtinu pořád na očích. Výuka je určitě zábavnější než v minulosti.“

Respondent č. 2 popisuje anglické časopisy: „Pro druhý stupeň naše škole odebírá anglický časopis, při práci s ním se žáci zdokonalují v překladu, rozšiřují si slovní zásobu a dozvídají se informace o britských a amerických událostech, svátcích a dalších věcech.“

Respondent č. 4 poukazuje na využití internetu a dostupnost metodických příruček: „Když člověk otevře internet, tak během pár minut najde test nebo pracovní list, dřív jsme tohle všechno museli dělat sami. A co se týče materiálů pro učitele, dneska jsou na trhu dostupné různé knížky s anglickými hrami, metodami, které zpestří běžnou školní výuku.“

Veškeré informace a rozdíly se zatím týkaly pouze materiálního vybavení. Nesmíme ale opomenout samotné žáky. Zatím co na počátku 90. let, když se angličtina začala vyučovat, byli žáci nadšení. Dnes jsou spíše líní a neochotní samostatně pracovat.

Respondent č. 2 konstatuje: „Rozdíl je v tom, že dnešní děti se nechtějí učit, rodiče je k učení ani moc neženou. Dřív se děti chtěly naučit, domácí příprava byla u nich mnohem větší, a dokonce i sami žáci přicházeli s novými poznatky a chtěli se o ně podělit s ostatními.“

Respondent č. 4: „Dnes zapomínají jak pomůcky, tak domácí úkoly. Učitel se nemůže spolehnout na to, že si doma něco připraví a ve škole na to naváže, když se na to část žáků ani nepodívá.“

Respondent č. 5, učitel z gymnázia, na druhou stranu zmiňuje: „Studenti jsou celkově na vyšší úrovni, angličtina se stává součástí života, více rodičů tento jazyk zvládá než dříve. Studenti jsou dnes daleko náročnější než dříve, poslouchají seriály v AJ, písničky, rodilé mluvčí... Myslím, že je daleko těžší studenty zaujmout, všechno mají, nic jim není vzácné, všude byli, vše si mohou najít on line.“

Co se týče nároků na žáky, tak nemohu stoprocentně zastat určité stanovisko. Ale pouze jeden respondent považuje nároky za vyšší. Ostatní považují nároky spíše za nižší nebo stejné.

Respondent č. 1 vnímá nároky jako vyšší: „Hlavně se klade důraz na aktivní mluvení v cizím jazyce.... Já jsem vždy kladla více důrazu na gramatiku, teď je to jiné.“

Na druhou stranu respondent č. 2 odpovídá: „Nemyslím si, že by byli žáci přetěžováni. Dokonce mám dojem, že před léty jsem od nich vyžadovala více, a dokázali úkoly bez problémů splnit.“

Respondent č. 3 přichází s možným důvodem, proč jsou nároky snižovány: „Na vině je především nechuť žáků cokoli se naučit doma, když jim člověk něco zadá, stejně se to nenaučí, nepřinesou. Dřív to bylo, že dva ze třídy to nepřinesli, dnes to dva

přinesou. Jejich zájmy jsou omezené pouze na počítače a mobily.... mnozí nejsou schopni vypracovat ani sebejednodušší domácí úkoly.“

Podle respondentů se výuka angličtiny změnila radikálně. Ohledně změn ve výuce angličtiny 30 let po revoluci a nárocích kladených na žáky jsem získala obsáhlé odpovědi, které potvrdily to, o čem jsem byla sama přesvědčená. Výuka je dnes mnohem zábavnější, interaktivnější a plná nových metod a pomůcek. Nároky na žáky jsou stejné, anebo nižší než v minulosti.

10 Diskuze

V kapitole věnované diskuzi bych chtěla srovnat výsledky výzkumného šetření s informacemi obsaženými v teoretické části práce.

Ruština se u nás učila už od roku 1945. V 80. letech, kdy dotazovaní respondenti ruštinu vyučovali, byla metodika i učebnice na vysoké úrovni. V teoretické části zmiňuji vliv Sovětského svazu na výuku ruštiny, který sleduje ideově výchovný cíl vzdělávání. Texty v učebnicích i slovní zásoba, jak se dozvídáme od respondentů, byly ovlivněny právě tímto ideově výchovným cílem.

Cícha (1980) také zmiňuje mimoškolní aktivity jako soutěž Puškinův památník nebo Olympiádu v ruském jazyce. I na tyto události respondenti vzpomínají. Se žáky také například nacvičovali divadlo v ruštině a během prvního roku studia ruštiny byl kladen důraz právě na imitaci.

Po sametové revoluci a následném rozpuštění Sovětského svazu zavládla ve školství volnost, ve smyslu pluralismu ve studiu. Největší zájem byl o německý a anglický jazyk.

Průcha (1999) ve své publikaci zmiňuje, že školy měly po revolučním roce 1989 mnoho učitelů ruštiny a postrádaly učitele angličtiny. Řešením byly rekvalifikační kurzy, dálková studia na pedagogických fakultách či pobyty v zahraničí pro učitele ruského jazyka. I ve výzkumu zmiňuji všechny tyto tři možnosti získání kompetencí pro výuku anglického jazyka. Učitelé, které jsem oslovila, absolvovali kurzy, dva z pěti respondentů distančním studiem dodatečně získali aprobaci anglický jazyk. Co se týče pobytů v zahraničí, jeden z respondentů studoval jazykovou školu v Londýně a další se účastnil výukového kurzy na Maltě.

Další komplikací při zavádění výuky anglického jazyka je podle Průchy (1999) nedostačující vybavenost českého vzdělávacího systému. Výzkum Průchovo tvrzení potvrzuje a přináší pohled na výuku cizího jazyka třicet let po revoluci. Respondenti vzpomínají, že na počátku 90. let bylo nejen málo učitelů, ale také nebyly dostupné učebnice, pomůcky, pracovní listy. Dnes jsou vydávány spousty učebnic s různou koncepcí, počítačové programy, online procvičování, časopisy a programy pro interaktivní tabule. Školy budují jazykové učebny nebo nabízejí jazykové nebo výměnné pobyty v zahraničí. Na některých školách vyučují rodilí mluvčí.

Také bych chtěla zmínit na jaké úrovni měli učitelé anglického jazyka znalosti, když začínali učit. Podle většiny respondentů jazyk příliš neovládali. Čtyři učitelé popisují své tehdejší znalosti jako základní, jeden z respondentů je odhaduje na úroveň A2. Jediný učitel anglicky uměl výborně, a to díky pobytu v Anglii a odhaduje své znalosti na úroveň B2.

Úroveň znalostí tehdejších angličtinářů určitě nebyla na úrovni dnešních aprobovaných vysokoškolských studentů. Součástí státních zkoušek z anglického jazyka pro budoucí pedagogy je kombinovaná (písemná i ústní) zkouška na úrovni C1. Ve srovnání s výsledky výzkumného šetření bych chtěla uvést, že RVP pro základní vzdělání předpokládá, že výstupní úroveň žáka základní školy v předmětu Cizí jazyk, je úroveň A2. Úroveň B1 je maturitní úroveň. Můžeme tedy odhadovat, že úroveň anglického jazyka u většinu učitelů byla na úrovni vědomostí žáka základní školy, někdy ani to ne.

Žádné podobné výzkumy se mi nepodařilo dohledat.

Možnými úskalími výzkumného šetření mohlo být nesprávné položení otázek.

ZÁVĚR

Tématem této práce bylo nahlédnutí do situace výuky cizích jazyků na základních školách před a po roce 1989. Výuka cizích jazyků od 80. let minulého století až do současnosti prošla mnoho změnami, z nichž některé byly nepatrné, ale všechny byly pro školní vzdělávací systém České republiky důležité.

První změnou, která určitě nepatrná nebyla, bylo zrušení povinné výuky ruského jazyka. Došlo k ní bezprostředně po listopadové revoluci v roce 1989 a nesla s sebou některé komplikace, jako nedostatek kvalifikovaných učitelů těch jazyků, které byly požadovány, hlavně angličtiny a němčiny. Řešením byla rekvalifikace ruštinářů nebo jiných vhodných učitelů na učitele nově požadovaných cizích jazyků a pro další generaci učitelů došlo k navyšování počtu přijatých uchazečů na pedagogických fakultách.

Do českých škol prosákly i další jazyky, jako francouzština nebo španělština. V současné době je nejrozšířenějším prvním cizím jazykem na základních školách angličtina. Angličtina může být považována za latinu dneška. Jako byl latinský jazyk ve středověku jazykem učenců, dnes se mezinárodně domluvíme především jazykem anglickým. Díky vstupu do Evropské unie mají žáci možnost svou angličtinu vylepšit například účastí na programu Erasmus+, který umožňuje mobilitu studentů i učitelů v rámci mnoha zemí světa.

Na závěr jsem vybrala několik trendů 21. století, které nám pomáhají s osvojováním si cizích jazyků. I zde bych chtěla zdůraznit, kolik možností ve výuce cizích jazyků dnes je. Ve své práci jsem zmínila jen zlomek z nich. Každý student má mnoho různých možností a je jen na něm, zda se nějaké chopí nebo ne. Mezi tyto možnosti patří například výměnný pobyt, volitelný předmět konverzace v cizím jazyce nebo sledování filmu raději v angličtině s titulky než s českým dabingem.

V praktické části jsem se dotazovala učitelů, kteří byli součástí transformace školství na přelomu 80. a 90. let 20. století. Díky tomu, že většina těchto učitelů stále působí ve školství, dokážou porovnat výuku cizích jazyků tehdy a 30 let po revoluci. Výuka ruského jazyka před revolucí byla na vysoké úrovni, byla ovlivněna socialismem a důraz byl kladen na mluvený projev. Po revoluci se začala vyučovat angličtina a s tím souvisel nedostatek aprobovaných učitelů anglického jazyka, nedostatek učebnic a pomůcek, zmatenost, nízká úroveň anglického jazyka u učitelů, ale také nadšené děti. O třicet let později jsou na trhu dostupné učebnice i pomůcky, žáci mají možnost studia v zahraničí, výuka je ovlivněna informační technologií a vstupují do ní rodilí mluvčí. Na druhou stranu se snižují nároky a žáci již nejsou tak nadšení, ale spíše líní.

Ve výzkumu se také zabývám samotnými učiteli. Během transformace školství po roce 1989 byli vlivem okolností donuceni změnit předměty, které vyučovali. Začali navštěvovat kurzy anglického jazyka, zahraniční i tuzemské, studovat rozšiřující obory učitelství anglického jazyka, ale také se sebevzdělávat.

Odpovědi respondentů utvrdily můj osobní názor na dnešní školství, a proto bych úplně na závěr chtěla ještě jednou citovat odpověď paní učitelky s třicetiletou praxí na základní škole: „To, co jsem od žáků mohla vyžadovat v minulosti, v současnosti zdaleka vyžadovat nemohu,... Na vině je především nechuť žáků cokoli se naučit doma, když jim člověk něco zadá, stejně se to nenaučí, nepřinesou. Dřív to bylo, že dva ze třídy to nepřinesli, dnes to dva přinesou. Jejich zájmy jsou omezené pouze na počítače a mobily... mnozí nejsou schopni vypracovat ani sebejednodušší domácí úkoly“ (respondent č. 3).

POUŽITÁ LITERATURA

AISA. (1991). Postoje české veřejnosti ke vzdělávání a ke školství. Praha. In PRŮCHA, J. (1999). Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů. Praha: Portál. ISBN 80-7178-290-4.

BAŽANTOVÁ, Z. (1992). Poznatky z práce učitele cizích jazyků. Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům: časopis pro učitele všech stupňů a druhů škol a pro organizátory cizojazyčné výuky. Praha: SPN, **35**(5), 177-179. ISSN 1210-0811.

BOTLÍK O., Souček D. (1996-1997). Kalibro 7, 8, 9, 10. Praha, vydává Skupina pro vzdělávací alternativy IDEA. In PRŮCHA, J. (1999). Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů. Praha: Portál. ISBN 80-7178-290-4.

CINK, P. (1991/1992). Jazykové vzdělávání na prahu devadesátých let. Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům: časopis pro učitele všech stupňů a druhů škol a pro organizátory cizojazyčné výuky. Praha: SPN, **35**(1), 2-4. ISSN 1210-0811.

Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům: časopis pro učitele všech stupňů a druhů škol a pro organizátory cizojazyčné výuky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991/1992, **35**(1-5). ISSN 1210-0811.

ČŠI. (1997). Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 1996/1997. In PRŮCHA, J. (1999). Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů. Praha: Portál. ISBN 80-7178-290-4.

DVOŘÁKOVÁ, J. (1991/1992). Asociace učitelů angličtiny České republiky. Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům: časopis pro učitele všech stupňů a druhů škol a pro organizátory cizojazyčné výuky. Praha: SPN, **35**(2), 55-56. ISSN 1210-0811.

GAVORA, P. (2000). Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

CHRÁSKA, M. (2016) Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

KOLÁŘ, Z. (2012). Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOMENSKÝ, J. A., PATOČKA, J. (1958). Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

KOUCKÝ, J. (1999). *České vzdělání a Evropa: strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie: program Phare*, projekt č. CZ 9405-01-03-01. Praha: Sdružení pro vzdělávací politiku. ISBN 80-211-0312-4.

KOVAŘOVICOVÁ, D., Masaříková, J. (1998/1999). K zajištění výuky cizích jazyků v ČR. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům: časopis pro učitele všech stupňů a druhů škol a pro organizátory cizojazyčné výuky*. Praha: SPN, **42**(1-2), 17-20.

Ministerstvo školství ČSR. (1976). *Další vývoj československé výchovně vzdělávací soustavy*. SPN, Praha. In PRŮCHA, J. (2013). *Moderní pedagogika*. 5., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0456-5.

MORKES, F. (2002). *Kapitoly o školství, o ministerstvu a jeho představitelích*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze. ISBN: 80-901461-9-8.

MŠMT ČR. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.

NAJVAR, P. (2010). *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-200-0.

PRŮCHA, J. (1999). *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, s. 251-272. ISBN 80-7178-290-4.

PRŮCHA, J. (2013). *Moderní pedagogika*. 5., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0456-5.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E. a MAREŠ J. (2003). *Pedagogický slovník*. 4., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

SMITH, S. (1991/1992). Some classroom ideas for untrained native speaker teachers of English. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům: časopis pro učitele všech stupňů a druhů škol a pro organizátory cizojazyčné výuky*. Praha: SPN, **35**(2), 41-43. ISSN 1210-0811.

SOMMER, L. (1991/1992). *Rakouská škola v Praze*. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům: časopis pro učitele všech stupňů a druhů škol a pro organizátory cizojazyčné výuky*. Praha: SPN, **35**(2), 46. ISSN 1210-0811.

ŠEĐOVÁ K., ŠVAŘÍČEK R. a kolektiv. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0644-6.

ÚIV. (1996, 1998). *Pohled na školství v ukazatelích OECD*. Praha. In PRŮCHA, J. (1999). *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-290-4.

INTERNETOVÉ ZDROJE

CÍCHA, V. (1980). Využívání znalostí ruského jazyka v rozvoji socialistické společnosti, především v pomoci při plnění úkolů národního hospodářství. RTP, č. 3, s. 6-16. In KOROSTENSKI, J. (2016). K postavení ruštiny v českých zemích a na Slovensku do roku 1989. OPERA SLAVICA XXVI/2016/2, s. 39-48. [online]. [cit. 2020-06-20]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/135559/2_OperaSlavica_26-2016-2_6.pdf?sequence=1

COUBALOVÁ, A. (2012). *PODNĚTY K VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ V ČR* [online]. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/podnety-k-vyuce-cizich-jazyku-v-cr?highlightWords=ak%C4%8Dn%C3%AD+pl%C3%A1n+2005+2008>

Česká televize. (1990). Reportáž s inspektorem odboru školství. In PETROV, Michal. Retro. [online]. 2012 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10176269182-retro/212411000360035/titulky>

ČŠI. (2009). Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2008/2009 [online]. [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/vzcsi_2008_09/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1

ČŠI. (2009). VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ VE ŠKOLÁCH V LETECH 2005-2008 [online]. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Vyuka-cizich-jazyku-ve-skolach-v-letech-2005-2008>

ČŠI. (2016). INSPEKČNÍ ZPRÁVA Gymnázia Pierra de Coubertina [online]. [cit. 2020-06-18]. Dostupné z: <https://portal.csicr.cz/School/600008801>

ČŠI. (2018). INSPEKČNÍ ZPRÁVA Rakouského gymnázia v Praze [online]. [cit. 2020-06-18]. Dostupné z: <https://portal.csicr.cz/School/600005551>

ČŠI. (2019). TEMATICKÁ ZPRÁVA – ROZVOJ JAZYKOVÉ GRAMOTNOSTI NA ZŠ A SŠ VE ŠKOLNÍM ROCE 2018/2019 [online]. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Rozvoj-jazykove-gramotnosti-na-ZS>

DOUBRAVA, L. (2010). ANGLIČANA ČI AMERIČANA VE VÝUCE JIŽ TĚMĚŘ NEPOTKÁTE. *Učitel'ské noviny* [online]. (04) [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2535>

Internetové stránky Gymnázia Pierra de Coubertina v Táboře [online]. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://www.gymta.cz/>

Internetové stránky organizace AFS [online]. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://afs.org/>

Internetové stránky projektu Erasmus+ [online]. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://www.naerasmusplus.cz/>

Internetové stránky Rakouského gymnázia v Praze [online]. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://www.oegp.cz/cs/>

JACKOVÁ, J. (1973). Pätnásť rokov výuky ruštiny na Slovensku. In: Vyučovanie ruštiny na Slovensku v rokoch 1918–1945. Bratislava: SPN, s.49. In KOROSTENSKI, J. (2016). K postavení ruštiny v českých zemích a na Slovensku do roku 1989. OPERA SLAVICA XXVI/2016/2, s. 39-48. [online]. [cit. 2020-06-20]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/135559/2_OperaSlavica_26-2016-2_6.pdf?sequence=1

JÍLKOVÁ, J. (2011). *Determinanty ovlivňující jazykové vzdělávání*. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Praha. [online]. [cit. 2020-03-05]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/93348/?lang=en>.

KOROSTENSKI, J. (2016). K postavení ruštiny v českých zemích a na Slovensku do roku 1989. OPERA SLAVICA XXVI/2016/2, s. 39-48. [online]. [cit. 2020-06-20]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/135559/2_OperaSlavica_26-2016-2_6.pdf?sequence=1

MŠMT ČR, (1996). KOMPLETNÍ PEDAGOGICKÁ DOKUMENTACE VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU ZÁKLADNÍ ŠKOLA, ČJ. 16 847/96-2, VČETNĚ VŠECH ZMĚN A DOPLŇKŮ – AKTUALIZACE K 1. ZÁŘÍ 2007. [online]. [cit. 2020-17-06]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-zakladni-skola-cj-16-847-96-2-vcetne-vsech-zmen-a-doplнку-aktualizace-k-1-zari-2007>

MŠMT ČR, (1997a). KOMPLETNÍ PEDAGOGICKÁ DOKUMENTACE VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU OBECNÁ ŠKOLA, ČJ. 12035/97 20, VČETNĚ VŠECH ZMĚN A DOPLŇKŮ (1. ČÁST PRO 1. – 5. ROČNÍK) - AKTUALIZACE K 1. ZÁŘÍ 2007. [online]. [cit. 2020-17-06]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-obecna-skola-cj-12035-97-20-vcetne-vsech-zmen-a-doplнку-1-cast-pro-1-5-rocnik-aktualizace-k-1-zari-2007>

MŠMT ČR, (1997b). KOMPLETNÍ PEDAGOGICKÁ DOKUMENTACE VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU OBECNÁ ŠKOLA, ČJ. 12035/97 20, VČETNĚ VŠECH ZMĚN A DOPLŇKŮ (2. ČÁST PRO 6. – 9. ROČNÍK) - AKTUALIZACE K 1. ZÁŘÍ 2007. [online]. [cit. 2020-17-06]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-obecna-skola-cj-12035-97-20-vcetne-vsech-zmen-a-doplнку-2-cast-pro-6-9-rocnik-aktualizace-k-1-zari-2007>

MŠMT ČR, (1997c). KOMPLETNÍ PEDAGOGICKÁ DOKUMENTACE VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU NÁRODNÍ ŠKOLA, ČJ. 15724 / 97-20 (AKTUALIZACE K 1.9.2007). [online]. [cit. 2020-17-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-narodni-skola-cj-15724-97-20>

MŠMT ČR. (2005). Národní plán výuky cizích jazyků. [online]. [cit. 2020-17-06]. Dostupné z: https://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf

MŠMT ČR. (2017). Koncepce jazykového vzdělávání. [online]. [cit. 2020-17-06]. Dostupné z: https://www.nidv.cz/images/ntopics/manual-nahrane/Koncepce_jazykoveho_vzdelavani_PV_compressed.pdf

SÁEZ, F. T. (2001). Teaching Languages to Young Learners: A Historical Perspective. In Daniel et al. European Models of Children Integration. Granada: Grupo Editorial Universitario, s. 135–145. [cit. 30. 03. 2020]. Dostupné z: https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/TEFL_young_learners.pdf

ŠTEFFLOVÁ, J. (2011). RODILÝ MLUVČÍ NEJEN V MATEŘSKÉ ŠKOLE – rozhovor s Markem Kadlecem. [online]. (04) [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5697>

ŠTEFFLOVÁ, J. (2012). ANGLIČTINA PO DVACETI LETECH – rozhovor s Janou Jílkovou. [online]. (36) [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6900>

Ústavní zákon č. 515/2002 Sb. *Ústavní zákon o referendu o přistoupení České republiky k Evropské unii a o změně ústavního zákona č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky, ve znění pozdějších ústavních zákonů* [online]. 2002, [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-515>

VÚP. (2005). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT ČR. [cit. 2020-03-05]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/493/>

VÚP. (2013). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT ČR. [cit. 2020-03-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

VÚP. (2017). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT ČR. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

Vyhláška č. 119/1989 Sb. ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České socialistické republiky o ukončování studia ve středních školách a o ukončování přípravy ve zvláštních odborných učilištích [online]. [cit. 17. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1989-119>

Vyhláška č. 177/2009 Sb. o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou [online]. [cit. 17. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-177>

Vyhláška č. 31/1987 Sb. ministerstva školství České socialistické republiky o ukončování studia ve středních školách a o ukončování přípravy ve zvláštních odborných učilištích [online]. [cit. 17. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1987-31>

Vyhláška č. 442/1991 Sb. ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o ukončování studia ve středních školách a učilištích [online]. [cit. 17. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-442>

Zákon č. 186/1960 Sb. o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon) [online]. 1960, [cit. 2020-03-31]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1960-186>

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. 2004, [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 95/1948 Sb. Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon) [online]. 1948, [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1948-95>

PŘÍLOHY

Dobré ráno, děti. Good morning, everybody (children).	Guten Morgen, Kinder.
Je pondělí ráno. It is Monday morning.	Es ist Montag (morgen).
Jaký je dnes den? What kind of day is it today?	Welcher Tag ist heute?
Napiš na tabuli dnešní datum. Put today's date on the blackboard.	Schreib das (heutige) Datum (an die Tafel).
Který den bude zítra? What day will it be tomorrow?	Welchen Tag haben wir morgen?
Jak se vám všem dnes daří? Well, how are you all today?	Wie geht 's(euch) heute?
Děkujeme, dobře. A jak se daří vám? Fine. Thank you. And you?	Danke, gut. Und Ihnen (euch)?
Velmi dobře, děkuji. Very well, thank you.	Sehr gut, danke.
Na shledanou, děti. Good bye, children.	Auf Wiedersehen (Kinder).
A nyní se vzájemně představíme. Let us introduce each other/ourselves now.	(Und jetzt) stellen wir uns vor.
Když řeknu tvé jméno, vstaň, prosím. When I call your name, please stand up.	Wenn ich deinen Name sage, steh bitte auf.
Jak se jmenuješ (jmenujete)? What's your name?	Wie heißt du? (Wie heißen Sie?)
Zvoní. There goes the bell.	Es läutet. /Es klingelt./
Přestávka skončila. The break is over.	Die Pause ist aus.
Kolikátého je dnes? What date is it today?	Der Wievielte ist heute?

zdroj: Cizí jazyky, ročník 35, číslo 1, str. 29, 1991-1992

Příloha č. 1: Rubrika Na pomoc učitelů z časopisu Cizí jazyky

Z instrukcí a informací učitele při výuce daného cizího jazyka

Jaké je dnešní datum?

What is the date today?

Der wievielte ist heute?

Kolik je hodin?

What time is it?

Wie spät ist es?

Uděláme si přestávku.

Let's have a break.

Machen wir eine Pause.

Přští hodina bude v jazykové laboratoři.

Our next lesson will take place in the lab(oratory).

Die nächste Stunde sind wir im (Sprach)labor.

DOCHÁZKA – OMLUVA

Attendance – Apologizing

Schulbesuch – Entschuldigung

Kdo dnes chybí?

Who's absent today?

Wer fehlt heute?

Ví někdo kde je Alice?

Does anyone know where Alice is?

Weiß jemand, wo Alice ist?

Nevím, asi je nemocná.

I don't know, perhaps she is ill.

Ich weiß es nicht, vielleicht ist sie krank.

Omluvte mne, prosím, že vyrušuji.

I apologize for having disturbed (disturbing you).

Entschuldigen Sie bitte, daß ich störe.

Promiňte, že přicházím pozdě.

Excuse me coming late.

Verzeihen Sie, daß ich zu spät komme.

Omluvte, prosím, moji nepřítomnost.

Excuse my not coming, please.

Entschuldigen Sie, bitte, daß ich nicht da war.

Promiňte, že jsem nepřišel včas.

Excuse me for not coming on time.

Verzeihen Sie, daß ich nicht rechtzeitig gekommen bin.

Proč jsi přišel pozdě?

Why are you late?

Warum bist du zu spät gekommen?

Byl jsem u lékaře.

I was at the doctor's.

Ich war beim Arzt.

Smím odejít o deset minut dříve?

May I leave ten minutes early?

Darf ich zehn Minuten früher gehen?

KÁZEŇ

Discipline

Disziplin

Dávej dobrý pozor.

Pay (close) attention.

Paßt (gut) auf.

Nehlučte.

Don't be noisy.

Seid still. (Ruhe.)

Nebavte se.

Don't chat.

Sprecht nicht. (Unterhaltet euch nicht.)

Nevyrušuj ostatní. Don't disturb the rest of the pupils.	Störe nicht (die anderen).
Nesmějte se mu. Don't laugh at him.	Lacht ihn nicht aus.
Posaďte se. Sit down, please.	Setzt euch, bitte.
Vyměň si místo se sousedem. Change places with your neighbour.	Tausche deinen Platz mit dem Nachbar.
Pracujte samostatně. Work by yourselves.	Arbeitet selbst.
Neopisujte Don't copy from each other.	Schreibt nicht ab.
Nejez při vyučování. Don't eat during lessons.	IB nicht (im Unterricht).
Proč jsi se nepřezul. Why haven't you put on your slippers.	Warum hast du keine Hausschuhe an?
Byl jsem s vámi spokojen. I've been pleased with you.	Ich war mit euch zufrieden.
Vaše chování bylo vzorné. You behaved very well.	Ihr ward ausgezeichnet. (Euer Benchmen war ausgezeichnet.)
VEDENÍ TRÍDY Class management	Organisation des Unterrichts
Kde je třídní kniha? Where is the class register?	Wo ist das Klassenbuch?
Mohl bys mi půjčit pero? Could you lend me a pen, please?	Kannst du mir einen Stift (Füller) leihen?
Kdo má ve třídě službu? Who is on duty in the class?	Wer hat Dienst (in der Klasse)?
Otevři okno, je tu špatný vzduch. Open the window, it's rather stuffy in here.	Mach das Fenster auf. Es ist schlechte Luft hier.
Zavři okno. Větrali jsme už dost dlouho. Shat the window. We've been airing the classroom long enough.	Mach das Fenster zu. Wir haben schon genug gelüftet.
Jdi k tabuli. Go to the blackboard.	Geh an die Tafel.
Pokračuj. Go on.	Mach weiter.
Další. The next one.	Der Nächste.
Všichni společně. All together.	Alle zusammen.

NA POMOC UČITELI

Ted' ty.

Now you.

Utvořte dvojice.

Make pairs.

Pracujte ve dvojicích nebo

v malých skupinkách

Work in pairs or small groups.

Pracuj s partnerem.

Work with a partner.

Jetzt du.

Bildet Paare.

Arbeitet (übt) zu zweit oder in
(kleinen) Gruppen.

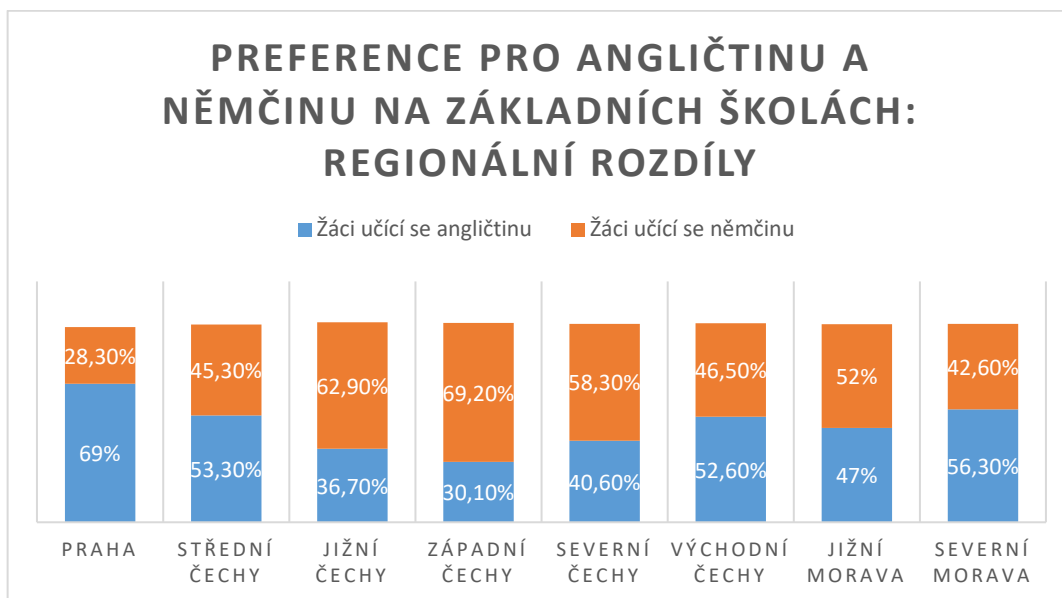
Übt zu zweit.

Jarmila Mothejzíkova – Petr Tlustý

zdroj: Cizí jazyky, ročník 35, číslo 2, str. 50, 1991-1992

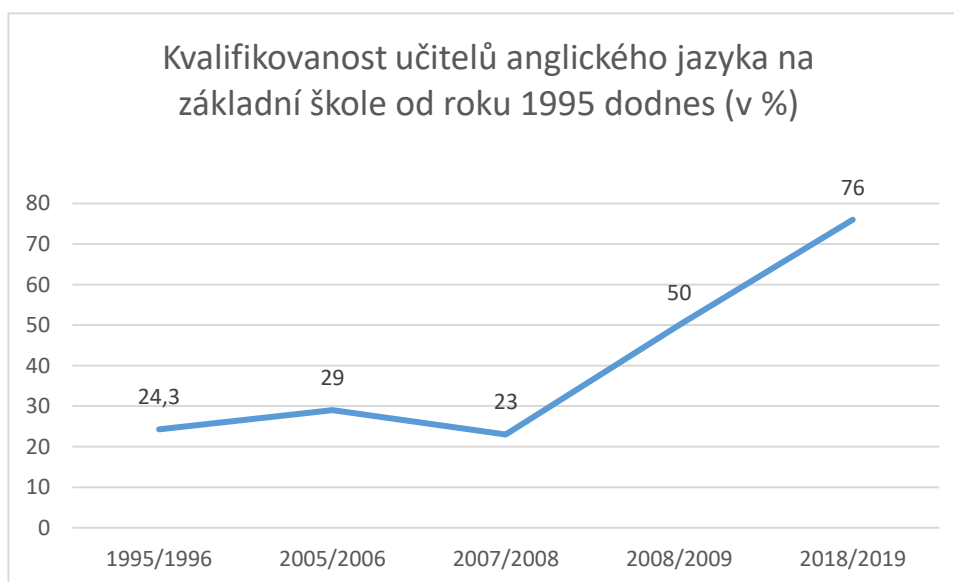
Příloha č. 4: Rubrika Na pomoc učitelů z časopisu Cizí jazyky

Grafy a schémata



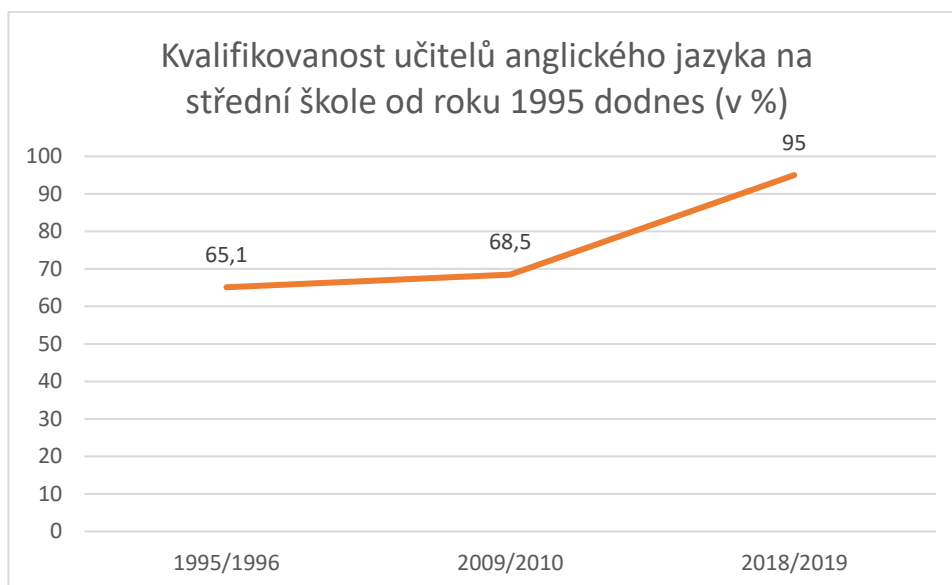
Zdroj: Statistická ročenka školství 1997/1998 – Výkonové ukazatele, 1998 in Průcha, 1999

Graf č. 1: Preference pro angličtinu a němčinu na základních školách: regionální rozdíly



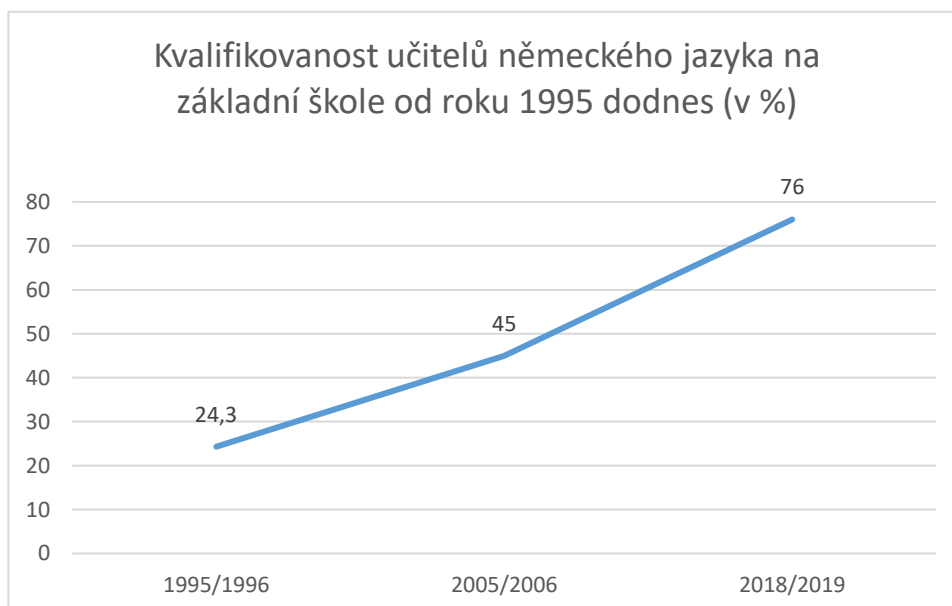
zdroj: vlastní

Graf č. 2: Kvalifikovanost učitelů anglického jazyka na základní škole od roku 1995 dodnes (v %)



zdroj: vlastní

Graf č. 3: Kvalifikovanost učitelů anglického jazyka na střední škole od roku 1995 dodnes (v %)



zdroj: vlastní

Graf č. 3: Kvalifikovanost učitelů anglického jazyka na střední škole od roku 1995 dodnes (v %)

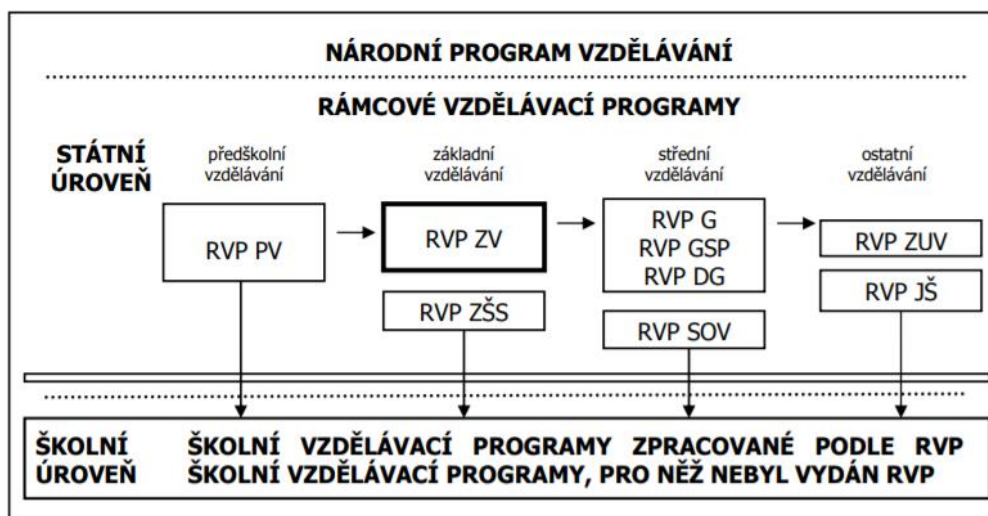


Schéma 1 – Systém kurikulárních dokumentů

Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální; RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP DG – Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání; RVP ZUV – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání; RVP JŠ – Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky

Zdroj: VÚP, 2017

Schéma č. 1: Systém kurikulárních dokumentů

Přepisy rozhovorů

Tabulka č. 1 – přepis rozhovoru respondenta č. 1

<p>Dobrý den, nejprve bych se chtěla zeptat, jaké máte aprobace a jaké předměty učíte?</p>	
<p><i>„Dobrý den, moje aprobace je učitelství ruštiny a přírodopisu pro základní a střední školu. Teď učím přírodopis a chemii. Ruštinu už neučím, protože pracuji na malé základní škole, kde je málo žáků, takže třídy na jazyky nejsou rozdělené a jako druhý cizí jazyk je vyučována němčina.“</i></p>	<p>aprobace RJ</p>
<p>Jak dlouho učíte? Jak dlouho učíte angličtinu?</p>	
<p><i>„Angličtinu jsem učila, co se začala vyučovat, ale teď už neučím. Přestala jsem v roce 2018, protože paní učitelka V. (pozn. nová paní učitelka) má aprobaci učitelství anglického jazyka, já jsem si aprobaci pro angličtinu nedodělala.“</i></p>	<p>ukončení výuky AJ</p>
<p>Mohla byste prosím popsat výuku cizího jazyka – ruštiny před revolucí?</p>	
<p><i>„V období před revolucí byly dostupné kvalitní učebnice i metodika ruštiny. V hodinách jsme hodně četli, překládali, byl kladen důraz i na ústní projev. Učebnice obsahovaly články a k nim vztahující se úkoly. Během prvního roku měli žáci písanku azbuky, kde se postupně učili psát. Naučit se správně psát azbuku byl pro některé žáky problém, když mají někteří problém psát čitelně i česky. Se žáky jsme taky zpívali ruské písně, recitovali básně a ti nejlepší se účastnili soutěže Puškinův památník. Navíc moje kolegyně vedla divadelní kroužek, kde žáci zkoušeli divadlo, samozřejmě v ruštině. Výuka ruského jazyka nebyla tak interaktivní jako je dnes výuka angličtiny nebo jiných jazyků. Tehdy ve školách nebyly interaktivní tabule, ale žáci se učili pomocí papírových obrázků a pomůcek, které si sami vyrobili nebo je vyrobil učitel.“</i></p>	<p>kvalitní výuka RJ; mluvený projev; ruské písně; vliv socialismu; škola hrou</p>
<p>Jaké metody a formy byly při výuce ruského jazyka využívány?</p>	
<p><i>„Výuka byla často frontální, ale neřekla bych, že byla nějak monotónní nebo nudná. Byly střídány jednotlivé činnosti – psaní, mluvení, čtení, překlad. Každému žákovi šlo něco jiného. V podstatě byla struktura hodin stejná jako je dnes, dnes jsou akorát navíc počítače, interaktivní tabule a nepřeberné množství pracovních listů a didaktických pomůcek.“</i></p>	<p>frontální výuka RJ;</p>

<p>Jak jste se dostala k učení anglického jazyka a kde si myslíte, že jste získala kompetence k učení angličtiny?</p>	
<p><i>„Tehdy nebyl nikdo vhodnější při ruce. Já mám pouze zkoušku na vysoké škole a poté jsem navštěvovala kurz, ale to už je tak dlouho, že si to ani nepamatuji, takže s tím vám bohužel nepomohu. Myslím si ale, že učivo základní školy zvládne učitel s gymnaziální přípravou. Také to bylo dáno tím, že po revoluci se přestala učit ruština, abych měla dost hodin do úvazku, vedení mi jakožto biologovi, přidalo chemii a místo ruštiny angličtinu.“</i></p>	<p>vliv okolností; kurz AJ; změna ve vyučovaných předmětech</p>
<p>Jak tyto kurzy reflektujete z pohledu následné výuky ve škole, jaké pro Vás měly přínosy?</p>	
<p><i>„Jak už jsem říkala, moc už si kurzy nepamatuji, ale přínosné pro mě určitě byly. Neměla jsem v oblasti učitelství angličtiny žádné vzdělání a každá nová informace a rada byla tehdy dobrá. Jedinou výhodou bylo, že jsem měla vystudovanou ruštinu, věděla jsem tedy, jak učit cizí jazyk, i když ruština a angličtina jsou si vcelku hodně vzdálené.“</i></p>	<p>přínos kurzů</p>
<p>Jak vypadala výuka cizího jazyka – angličtiny bezprostředně po revoluci v roce 1989?</p>	
<p><i>„Moc už si ty začátku nepamatuji, ale protože bylo málo učitelů, učil, kdo mohl. Pro mě to nebylo zas tak těžké, protože jsem se anglicky učila šest let. Sice jsem nemluvila aktivně, ale myslím, že na základku to tehdy stačilo. Bylo to pro nás něco nového, žáci se chtěli učit „světový“ jazyk a byli z angličtiny nadšení. Myslím, že zpočátku jsme všichni tápali. Také si myslím, že tehdy nebyla pro děti výuka tak zábavná, protože na trhu bylo málo pomůcek a učebnic. S výukou se začalo nově a všichni jsme tápali, žáci, rodiče i učitelé.“</i></p>	<p>nedostatek aprobovaných učitelů AJ; nadšení dětí z AJ; nedostatek učebnic a pomůcek; zmatenost</p>

Dokázala byste, podle Vašeho názoru, odhadnout na jaké úrovni byly vaše znalosti angličtiny na první hodině?	
<i>„Myslím, že učivo základní školy zvládne učitel s gymnaziální přípravou, ani já jsem neuměla anglicky perfektně, postupně jsem se díky několika kurzům a samostudiu zlepšovala.“</i>	nízká úroveň AJ u učitelů; samostudium
Dokázala jste na začátku reagovat na zvědavé otázky žáků?	
<i>„Nevzpomínám si, že by se žáci moc ptali, spíš sami tápali. Pokud se ptali, tak myslím na běžné věci, na které jsem dovedla odpovědět. Někdy se ptali na slovíčka, u kterých jsem si nebyla jistá, a tak jsme je společně vyhledali ve slovníku, brala jsem to pro děti jako trénink, jak pracovat se slovníkem.“</i>	zmatenost
Jak vypadá výuka anglického jazyk dnes?	
<i>„Již dva roky neučím, ale i tak mohu říct, že výuka se proti mým začátkům změnila. Je více aprobovaných učitelů, takže si myslím, že výuka je kvalitnější. Dnes mají učitelé k dispozici dostatek učebnic, které jsou vydávány různými vydavatelstvími. Každé vydavatelství má jinou koncepci, takže si učitel může vybrat, co jemu a jeho žákům vyhovuje. Také třeba na stěnách učeben visí plakáty se slovíčky i gramatikou, takže žáci mají angličtinu pořád na očích. Výuka je určitě zábavnější než v minulosti. K dispozici máme interaktivní tabule, počítačové programy, na prvním stupni mají i verzi učebnice pro interaktivní tabuli. Na internetu jsou k dostání stovky pracovních listů a testů, nebo různá videa, které se při hodinách dají využít.“</i>	dostatek aprobovaných učitelů AJ; dostatek učebnic a pomůcek; využívání IT
Myslíte, že jsou dnes kladeny na žáky větší nároky?	
<i>„Myslím, že ano. Hlavně se klade důraz na aktivní mluvení v cizím jazyce. Jako neodborník (pozn. neaprobovaný učitel anglického jazyka) to nedovedu zcela posoudit. Já jsem vždycky kladla důraz na gramatiku, teď je to jiné.“</i>	zvýšení nároků; mluvený projev

zdroj: vlastní

Tabulka č. 2 – přepis rozhovoru respondenta č. 2

<p>Dobry den, nejprve bych se chtěla zeptat, jaké máte aprobace a jaké předměty učíte?</p>	
<p><i>„Dobry den, moje aprobace jsou ruský jazyk, výtvarný výchova a občanský výchova. V současnosti učím angličtinu, ruštinu, výtvarnou výchovu, občanskou výchovu a člověk a zdraví. Během své praxe jsem učila snad všechny předměty, teda kromě fyziky a chemie – to jsou pro mě „pavědy“. Mimo to ještě pracuji jako výchovný poradce a metodik prevence.“</i></p>	<p>aprobace RJ</p>
<p>Jak dlouho učíte? Jak dlouho učíte angličtinu?</p>	
<p><i>„Učím už 31 let pořád na stejné základní škole. Angličtinu učím od revoluce do dnes, letos je to tedy 30 let.“</i></p>	
<p>Říkala jste, že učíte ruštinu i v současnosti, mohla byste prosím popsat rozdíl mezi výukou ruštiny před revolucí a dnes?</p>	
<p><i>„Před revolucí jsem učila ruštinu jen jeden rok. Učí se stejně jako jakýkoliv jiný jazyk, i v roce 1989 jsem učila stejně. Pouze je v současnosti více názorného materiálu. Rozdíl je v učebnicích, obsahují texty s jiným obsahem, tehdy byli plné sovětských reálií a obsahovali příběhy a texty podporující Sovětský svaz. Se žáky jsme taky zpívali ruské písně. Nepatrně se změnila i slovní zásoba, mám na mysli, že vypadly slova s komunistickým obsahem, to samé se dá říct o těch textech. Ještě v současnosti děti více poslouchají, na YouTube do hodin vybírám i filmové ukázky. Jednoduše ten rozdíl jde shrnout tak, že se více používá moderní technologie. Vzhledem k tomu, že učím na malé základní škole, většinou nedochází k rozdělování tříd na jazyky ani na jiné předměty. Pokud je třída početnější, tak na angličtinu mohou být žáci rozděleni na dvě skupinky.“</i></p>	<p>vliv socialismu; ruské písně; využívání IT</p>
<p>Jaké metody a formy výuky byly při výuce ruštiny používány?</p>	
<p><i>„Metody i formy vyučování byly podle mě stejné jako jsou dnes, ať jde o jakýkoliv cizí jazyk. Vyučovalo se frontálně i ve skupinkách. Žáci četli, psali, překládali, konverzovali...“</i></p>	<p>frontální výuka RJ; skupinová výuka RJ</p>

<p>Jak jste se dostala k učení anglického jazyka a kde si myslíte, že jste získala kompetence k učení angličtiny?</p>	
<p><i>„Jelikož jsem učila ruštinu, která už nebyla požadována, musela jsem se přizpůsobit a velmi rychle se převrátit na angličtinu. Kurzů jsem absolvovala několik. Byla jsem i na výukovém kurzu na Maltě. To byla pro mě velká zkušenost, kterou využívám, protože cizí země, kde všichni mluví anglicky, vás nutí neustále se zlepšovat, hlavně teda ve slovní zásobě. Gramatika je také důležitá, ale v pouliční konverzaci není pro porozumění tak důležitá. Kurzy v zahraničí rozhodně vždycky všem doporučuji. Dnes mají učitelé i žáci možnost vycestovat, dřív to nebylo moc běžné.“</i></p>	<p>vliv okolností; kurz AJ; zahraniční kurz AJ; možnost studia v zahraničí</p>
<p>Jak tyto kurzy reflektujete z pohledu následné výuky ve škole, jaké pro Vás měly přínosy?</p>	
<p><i>„Všechny pro mě byly přínosem, ale nejpřínosnější pro mě byl asi kurz na Maltě, jak už jsem říkala, pobyt v zahraničí vás naučí nejvíce. Naučí vás bezprostřední komunikaci a nejdůležitějším frázím.“</i></p>	<p>přínos kurzů</p>
<p>Jak vypadala výuka cizího jazyka – angličtiny bezprostředně po revoluci v roce 1989?</p>	
<p><i>„Byla to velká změna. Bylo to náročné jak pro nás, tak i pro žáky. Na gymnplu jsem se učila francouzsky, takže anglicky jsem téměř vůbec neuměla. Rusky se tehdy nikdo učit nechtěl, a tak mi nic jiného nezbývalo a musela jsem se přizpůsobit. Abych se mohla převrátit z ruštiny na angličtinu, tak jsem navštěvovala kurzy, a hlavně jsem se musela sama vzdělávat. Doma jsem se musela připravovat na každou hodinu. Žáci reagovali na změnu možná lépe než my – učitelé. Třída, kterou jsem první rok učila byla velmi šikovná. Z jedné strany nevýhoda byl nedostatek nových učebnic, na druhou stranu ty, které jsme měli k dispozici, starší, nebyly tak náročné, jako jsou dnes. To bylo pro začátek dobře.“</i></p>	<p>náročnost změny; vliv okolností; kurz AJ; samostudium; nedostatek materiálů a učebnic</p>
<p>Dokázala byste, podle Vašeho názoru, odhadnout na jaké úrovni byly vaše znalosti angličtiny na první hodině?</p>	
<p><i>„Na první hodině byly moje znalosti velmi špatné, protože jsem nastupovala v srpnu 1989 a museli jsme se převrátit z ruštiny na angličtinu velmi rychle. Jak už jsem říkala na gymnáziu jsem měla francouzštinu, takže anglicky jsem uměla jen základní slovíčka, která jsem znala tak nějak z doslechu.“</i></p>	<p>nízká úroveň AJ u učitelů</p>

Dokázala jste na začátku reagovat na zvědavé otázky žáků?	
<i>„Moji žáci byli velmi šikovní, chtěli se hodně naučit, což mě pořád hnalo dopředu. Možná bylo moje štěstí to, že byly velmi staré učebnice k dostání a nebyly tak obsáhlé jako jsou nyní.“</i>	nadšení dětí z AJ
Jak vypadá výuka anglického jazyk dnes?	
<i>„Angličtina se také učí frontálně, ale více do svých hodin zapojuji skupinové aktivity, hlavně teda u menších dětí. Třídy jsou rozdělené na menší skupinky, a tak je výuka cizího jazyka intenzivnější a mohu se více věnovat individuálním potřebám dětí. Nyní nám velmi pomáhá informační technologie a různé počítačové programy. Učíme podle interaktivních učebnic. U nás na škole mají žáci klasicky tištěnou knížku a pracovní sešit, které jsou doplněné programem na interaktivní tabuli s úkoly a poslechy. Tyhle pomůcky jsou hlavně pro nižší ročníky. Pro druhý stupeň naše škole odebírá anglický časopis, při práci s ním se žáci zdokonalují v překladu, rozšiřují si slovní zásobu a dozívají se informace o britských a amerických událostech, svátcích a dalších věcech.“</i>	frontální výuka AJ; využívání IT; dostatek materiálů a učebnic
Myslíte, že jsou dnes kladeny na žáky větší nároky?	
<i>„Nemyslím si, že na děti jsou kladeny velké nároky. Mohu to porovnat po 30 letech praxe. Rozdíl je v tom, že dnešní děti se nechtějí učit, rodiče je k učení ani moc neženou. Dřív se děti chtěly naučit, domácí příprava byla u nich mnohem větší, a dokonce i sami žáci přicházeli s novými poznatky a chtěli se o ně podělit s ostatními.“</i>	líni studenti

zdroj: vlastní

Tabulka č. 3 – přepis rozhovoru respondenta č. 3

Dobrý den, nejprve bych se chtěla zeptat, jaké máte aprobace a jaké předměty učíte?	
<i>„Dobrý den, moje původní aprobace jsou ruský jazyk, hudební výchova. Pak jsem si ještě dodělala rozšiřující studiem aprobaci na anglický jazyk. To jsem dělala dálkově. Letos jsem odučila poslední rok, učila jsem už jen angličtinu. Ruštinu jsem od té doby neučila, mrzelo mě to, protože jsem měla ruštinu fakt ráda. Můj táta jí učil, mě bavilo studium a měla jsem dobré výsledky. Už je to dlouho a ani nevím, jestli bych jí ještě zvládla učit.“</i>	aprobace RJ; aprobace AJ

Jak dlouho učíte? Jak dlouho učíte angličtinu?	
<p>„Po škole, od roku 1982, jsem učila na střední ekonomické škole v P., tam jsem byla jen rok, pak jsem šla na mateřskou a pak do V. Na základní škole ve V. jsem učila ruštinu a hudební výchovu od 1987, angličtinu od roku 1990 do roku 1996. Poté jsem dostala nabídku učit na gymnáziu v B., kde jsem učila až do roku 2013. Vždycky jsem chtěla učit na střední, ale když jsem byla po mateřské a děti chodili na základku do V., tak jsem tam začala učit a letos působím na místní základní škole sedmým rokem. V létě už končím a půjdu na zasloužený odpočinek. Baví mě učit, ale ty všechny věci okolo, je to náročné.“</p>	ukončení výuky AJ
Mohla byste prosím popsat výuku cizího jazyka – ruštiny před revolucí?	
<p>„Vzhledem k tomu, že už je to fakt dlouho, nejsem si jistá, jestli si dopodrobna na všechno vzpomenu, ale pokusím se. Nejdříve, v páté třídě, se děti museli naučit psát azbuku, měli na to speciální sešit a taky různé kartičky s písmeny. Na druhém stupni měli děti učebnici, sešit a poslouchali se nahrávky. Hodně se četlo a překládalo. Ti lepší mohli jet na Olympiádu z ruštiny, ale to je i dnes a v různých předmětech. S dětmi jsme se taky učili zpívat ruskou hymnu.“</p>	vliv socialismu
Jaké metody a formy výuky byly při výuce ruštiny používány?	
<p>„Moc už si to nepamatuju, ale ruština se učila hlavně frontálně, maximálně si děti něco povídali po dvojici. Nebyla žádná technika, děti měly akorát učebnici a sešit.“</p>	frontální výuka RJ
Jak jste se dostala k učení anglického jazyka a kde si myslíte, že jste získala kompetence k učení angličtiny?	
<p>„V té době jsem docházela do několika kurzů, které byly pro učitele organizovány a tam jsem si prakticky zopakovala znalosti ze střední školy, ale lektoři byli též spíše „samouci“. Nebyli to učitelé angličtiny. Nikdo neměl moc zkušeností, které by nám mohl předat. Okolnosti to byly takové, že jsem jako ruštinář na naší škole byla nejmladší, tudíž jsem ke studiu měla „nejlepší předpoklady“ a víceméně to byla pro mne nutnost, vzhledem k tomu, že se ruština přestala na školách vyučovat. Absolvovala jsem dálkově tříleté rozšiřující studium anglického jazyka v Budějicích. Při studiu jsem normálně na plný úvazek učila, měla jsem dvě malé děti a začala jsem manželovi pomáhat při podnikání, s účetnictvím. Byl to mazec. Nakonec jsem získala způsobilost k výuce anglického jazyka na základních a středních školách.“</p>	kurz AJ, vliv okolností, změna ve vyučovacích předmětech

<p>Jak vámi zmíněné kurzy reflektujete z pohledu následné výuky ve škole, jaké pro Vás měly přínosy?</p>	
<p><i>„Do jaké míry byly tyto kurzy pro mě přínosem, mohu dnes jen těžko posoudit. Hodně jsem se učila sama, protože jsem byla okolnostmi donucena přihlásit se ke studiu angličtiny na pedagogické fakultě a musela jsem se připravit na přijímací zkoušky, do Prahy jsem se ani nedostala. Pak jsem se hlásila do Budějic, ale to už jsem byla ostřílená a tam jsem se dostala hned.“</i></p>	<p>samostudium; vliv okolností; rozšiřující studium AJ</p>
<p>Jak vypadala výuka cizího jazyka – angličtiny bezprostředně po revoluci v roce 1989?</p>	
<p><i>„Angličtinu jsem na základní škole začala vyučovat prakticky ze dne na den. Byla to pro všechny velká změna, neexistovaly prakticky žádné učebnice ani výukové materiály. Začínala jsem tzv. audio-orálním kurzem, kdy děti pouze mluvily, učily se základní slovní zásobu a fráze. Používala jsem hodně obrázků, říkanek a písniček. Na magnetické tabuli jsme měli připevněné obrázky, které jsem různě vystříhala a učili jsme se. „This is...“ De facto jsem celou hodinu mluvila, a to bylo hodně náročné. Tento kurz trval přibližně jedno pololetí a teprve pak jsme začali pracovat s učebnicí, číst a psát. Ale protože většinu slovíček děti už znaly, bylo to pro ně docela snadné. Děti byly tehdy nadšené, angličtina pro ně byla něco naprosto nového a bavilo je to. Starší děti museli dostudovat na základní škole ruštinu a ti se zase bouřili, že by radši chtěli taky angličtinu.“</i></p>	<p>nedostatek učebnic a pomůcek, nadšení dětí z AJ</p>
<p>Dokázala byste, podle Vašeho názoru, odhadnout na jaké úrovni byly vaše znalosti angličtiny na první hodině?</p>	
<p><i>„Než jsem začala učit jsem uměla anglicky málo, protože jsem se anglicky učila jen na gymnáziu, ale jelikož jsme tehdy nikam nesměly, tak motivace byla nulová. Navíc jsme měli profesorku, která nás nic moc nenaučila. Z angličtiny jsem ještě vykonala zkoušku na pedagogické fakultě, tam jsme museli mít nějakou zkoušku z cizího jazyka a němčina u mě nepřipadala v úvahu. Mé znalosti bych odhadla na tak úroveň A2.“</i></p>	<p>nízká úroveň AJ u učitelů</p>
<p>Dokázala jste na začátku reagovat na zvědavé otázky žáků?</p>	
<p><i>„Nevzpomínám si, že by žáci měli nějaké zvědavé otázky, angličtina byla nejen pro učitele, ale i pro žáky něco nového, byli rádi, že se mohou začít učit.“</i></p>	<p>zmatenost</p>

Jak vypadá výuka anglického jazyk dnes? V porovnání s 90. léty.	
<i>„Výuka se oproti 90. létům změnila radikálně. Dnes máme k dispozici moderní a interaktivní učebnice. Používají se nové technologie, počítače, jazykové učebny, interaktivní tabule. Žáci mají možnost procvičovat on line. Školy odebírají anglické časopisy. U nás na škole je rodilý mluvčí, což je pro děti super. Není to moc běžné, má s nimi konverzaci už od čtvrté třídy a hlavně zadarmo.“</i>	dostatek materiálů a učebnic; využívání IT; rodilí mluvčí
Myslíte, že jsou dnes kladeny na žáky větší nároky?	
<i>„Ráda bych vyšší nároky kladla, ale úroveň rapidně poklesla. To, co jsem od žáků mohla vyžadovat v minulosti, v současnosti zdaleka vyžadovat nemohu, přesto se o to snažím. Nejde jen o angličtinu, úroveň poklesla celkově ve všech předmětech. Na vině je především nechuť žáků cokoli se naučit doma, když jim člověk něco zadá, stejně se to nenaučí, nepřinesou. Dřív to bylo, že dva ze třídy to nepřinesli, dnes to dva přinesou. Jejich zájmy jsou omezené pouze na počítače a mobily. Sice se prostřednictvím počítačů mohou v jazyce také zdokonalit, u některých žáků je to vidět, ale ostatní mají problém se vůbec doma něco naučit, mnozí nejsou schopni vypracovat ani sebejednodušší domácí úkoly.“</i>	snížení nároků; líni studenti

zdroj: vlastní

Tabulka č. 4 – přepis rozhovoru respondenta č. 4

Dobry den, nejprve bych se chtěla zeptat, jaké máte aprobace a jaké předměty učíte?	
<i>„Dobry den, mám aprobaci hudební výchova a ruský jazyka pro druhý stupeň základní školy. Už neučím, jsem v důchodu, jen občas chodím suplovat a doučuji doma.“</i>	aprobace RJ
Jak dlouho učíte? Jak dlouho učíte angličtinu?	
<i>„Učit jsem začala v roce 1976, ve škole jsem skončila v roce 2017 (pozn. 41 let), protože jsem šla do důchodu. Angličtinu jsem učila na prvním i druhém stupni základní školy 16 let.“</i>	ukončení výuky AJ

Mohl byste prosím popsat výuku cizího jazyka – ruštiny před revolucí?	
<p>„Tehdy to bylo jiné než dneska. Řekla bych, že žáci byli ukázněnější, v klidu seděli v lavicích, z učebnice četli, překládali, někdy si rusky povídali se sousedem. Nevykřikovali, dělali, co učitel řekl a nikdo neříkal „Já to dělat nebudu.“ Práce učitele byla v tomhle jednodušší. Třída byla podle počtu žáků rozdělena většinou na dvě skupiny, nikdy se snad neučila celá třída, třeba třicet dětí, to by ani nešlo. Asi ani nebyl takový výběr učebnic, jako je dneska učebnic angličtiny. Ale ty, co byly, byly dobré. Žáci k tomu měli i nějaké pracovní sešity, tam si trénovali psaní azbuky. S tím byl ze začátku problém, asi více u chlapců, dělalo jim problém psát úhledně, aby to po nich učitel přečetl.“</p>	<p>mluvený projev; kvalitní výuka RJ</p>
Jaké metody a formy výuky byly při výuce ruštiny používány?	
<p>„Během hodin žáci četli, překládali, určitě byla i metoda dialogu – jestli to tak můžu nazvat. Povídali si žáci spolu, když trénovali fráze. A taky učitel žáky ústně zkoušel, ze slovíček nebo z frází. Tohle bylo podobné jako je v angličtině dneska. Hráli jsme hry, zpívali písničky, pracovali s obrázky. Vzpomínám si na básničku: „V panedělník na aběd mřáso navaril náš děd...“ Řekla bych, že děti se učily snadno a rychle, přece jen je to slovanský jazyk. Nikdo neměl horší známku než trojku a šlo to i slabším.“</p>	<p>mluvený projev; ruské písně</p>
Jak jste se dostala k učení anglického jazyka a kde si myslíte, že jste získala kompetence k učení angličtiny?	
<p>„Jak jsem se dostala k angličtině? No ten jazyk se mi líbil už dávno, ale na vysoké škole byla především němčina. V M. V. bydlel profesor angličtiny J. R., který mi pár let dával hodiny, myslím, že za 60 minut to bylo za 50 Kčs. Byl skvělý a hodně mě toho naučil. Na základní škole jsem nejdříve učila jen svoje předměty. Nejdřív jsem angličtinu učila jako záskok za mateřskou. Děti i rodiče byli spokojeni a škola mě začala posílat na kurzy angličtiny, pak mi sebrali hudební výchovu, a nakonec i ruštinu a učila jsem jen angličtinu. Při inspekci mé hodiny ocenili jako nejlepší a už mi to zůstalo.“</p>	<p>samostudium; kurz AJ; změna ve vyučovaných předmětech</p>

<p>Jak vámi zmíněné kurzy reflektujete z pohledu následné výuky ve škole, jaké pro Vás měly přínosy?</p>	
<p>„Prakticky po celou dobu, co jsem na základní škole učila angličtinu, jsem absolvovala kurzy angličtiny na různých úrovních. Na všechny kurzy moc ráda vzpomínám, hodiny byly vždy perfektně připravené, vtipné, měli jsme dostatek prostoru ke konverzaci, zpívali jsem známé anglické hity. Všechny dotazy týkající se gramatiky nám lektorky trpělivě zodpověděly. Bývala bych uvítala trochu víc metodiky pro žáky základní školy, to mi fakt scházelo. Tak jsem si musela poradit sama a během toho, co jsem angličtinu učila, jsem se s výukou jednotlivých ročníků nějak popasovala.“</p> <p>„Kurzy angličtiny byly rozhodně přínosné, měla jsem tu možnost konverzace ve větší skupině a s kolegyněmi jsme si vyměňovaly zkušenosti. Takže to bylo dobré, jen jsem si musela přijít sama na to, jak ve třídě pracovat s různě nadanými žáky. Přípravám na hodiny jsem proto věnovala spoustu času, bohužel na úkor vlastních dětí.“</p>	<p>kurz AJ; přínos kurzů; náročnost změny</p>
<p>Jak vypadala výuka cizího jazyka – angličtiny bezprostředně po revoluci v roce 1989?</p>	
<p>„Moje začátky byly skvělé, začala jsem učit pátáčky, pak jsem u nich dostala i třídnicí. Perfektně jsme se znali. Učila jsem podle Lacinové a na konci prvního roku žáci plynule četli, byli nadšení a já také. Hezky nám to společně šlo. Jediné, co bylo trochu horší, to bylo, že jsem si netroufla zařazovat do hodin alternativní způsoby výuky, jen občas a postupně víc, jsme hráli hry, vymýšlela jsem kvízy, zpívali jsme písničky doprovázené pohybem, děti tyhle aktivity bavily a mě taky. Výuka angličtiny byla podle mě bez problémů.“</p>	<p>nadšení dětí z AJ; frontální výuka AJ</p>
<p>Dokázala byste, podle Vašeho názoru, odhadnout na jaké úrovni byly vaše znalosti angličtiny na první hodině?</p>	
<p>„No, pro žáky základní školy to snad byla úroveň dostačující. Jak už jsem zmiňovala, navštěvovala jsem soukromé hodiny angličtiny, kde jsem se anglicky učila. Konkrétní úroveň si netroufnu odhadnout.“</p>	<p>nízká úroveň AJ u učitelů</p>
<p>Dokázala jste na začátku reagovat na zvědavé otázky žáků?</p>	
<p>„Snažila jsem se, ale měla jsem stále pocit nejistoty. Ono pokaždé, když učitel má učit nějaké předmět, ze kterého nemá aprobaci, je to ze začátku problematické, než si dostuduje potřebné informace. A dokonce někdy, ani ve svém aprobovaném předmětu, nedokáže odpovědět na záludné otázky. Asi spíš záleží na délce praxe.“</p>	<p>nejistota</p>

Jak vypadá výuka anglického jazyk dnes? Ve srovnání s 90. léty.	
„Výuka angličtiny se během mého působení velice změnila, a to především využíváním moderních technologií. Už tři roky neučím, ale myslím, že můžu říct, že oproti začátkům jsou dnes dostupné všechny materiály, jednak učebnice, ale i různé pracovní listy a pomůcky. Když člověk otevře internet, tak během pár minut najde test nebo pracovní list, dřív jsme tohle všechno museli dělat sami. A co se týče materiálů pro učitele, dneska jsou na trhu dostupné různé knížky s anglickými hrami, metodami, které zpestří běžnou školní výuku. Někteří učitelé také zařazují sledování seriálů v původním anglickém znění, ne třeba v klasické hodině angličtiny, ale při konverzaci nebo jiném volitelném předmětu nebo při kroužku. Dneska mají učitelé opravdu hodně možností. A dobrý učitel se snaží ty možnosti využít, aby byly jeho hodiny radostí jak pro děti, tak pro něj.“	využívání IT; dostupnost učebnic a pomůcek
Myslíte, že jsou dnes kladeny na žáky větší nároky?	
„Nemyslím si, že by byli žáci přetěžováni. Dokonce mám dojem, že před léty jsem od nich vyžadovala více, a dokázali úkoly bez problémů splnit. Dnes zapomínají jak pomůcky, tak domácí úkoly. Učitel se nemůže spolehnout na to, že si doma něco připraví a ve škole na to naváže, když se na to část žáků ani nepodívá. Takže si myslím, že se nároky na žáky spíš snižují.“	snížení nároků; líní studenti

zdroj: vlastní

Tabulka č. 5 – přepis rozhovoru respondenta č. 5

Dobrý den, nejprve bych se chtěla zeptat, jaké máte aprobace a jaké předměty učíte?	
„Dobrý den, moje aprobace jsou ruský jazyk, anglický jazyk a hudební výchova. Od roku 1990 učím anglický jazyk na víceletém gymnáziu a učím i konverzaci v anglickém jazyce.“	aprobace RJ, aprobace AJ
Jak dlouho učíte? Jak dlouho učíte angličtinu?	
„Nastoupil jsem v 1989, dlouho jsem neučil, protože jsem odjel do Londýna, kde jsem strávil půl roku. Od roku 1990 učím angličtinu (pozn. 30 let), nejdříve jsem angličtinu učil na základce a později jsem začal učit na víceletém gymnáziu.“	

<p>Mohl byste prosím popsat výuku cizího jazyka – ruštiny před revolucí?</p>	
<p>„U mě je to takový specifický v tom, že jsem začal učit ruštinu v září 1989 a revoluce přišla v listopadu, a tak jsem učil ruštinu jen chvíli. Bylo to trochu jinak než dneska. Učebnice byly pro každý ročník zvlášť. Bylo tam všechno, obsahovaly opakovací lekce po třech lekcích. Byly tam zastoupené všechny vědomosti, byla tam slovní zásoba, gramatika. V páté třídě učebnici doplňoval speciální sešit, který se jmenoval Píšeme azbukou – to byla pracovní písanka, po žáky pátých ročníků, která byla perfektně připravená a učila děti azbuku postupně, po jednom písmeni. Takže to byl takový pracovní sešit. K tomu byla i metodika, která byla vyučována na fakultě v Praze, učil ji výborný metodik docent Jelínek. Třídy byly dělené, mám dojem, že ruština se učila asi tři nebo čtyři hodiny týdně.“</p>	<p>kvalitní výuka RJ</p>
<p>Jaké metody a formy výuky byly při výuce ruštiny používány?</p>	
<p>„Výuka byla kombinovaná. Byla tam jednak frontální výuka, v páté třídě bylo zastoupeno všechno, ale hodně byl kladen důraz na imitaci, protože se tam učily úplné základy. Hodiny byly dělené čtyřfázově, to znamená poslech, čtení, ústní a písemný projev tam byly zastoupeny. Od počátku byl kladen důraz na vedení hodiny v ruštině, akorát v páté třídě se slova podobná češtině říkala rusky a ta, která nebyla podobná češtině, učitel říkal česky. Učitelé si to, co budou říkat, museli předem připravovat. Od šesté třídy byla hodina dělena na tři až čtyři fáze, zase tam byly poslech, mluvení a čtení a písemný projev se často dával spíše za domácí úkol. Ale učitel se snažil ten písemný projev dát aspoň trošičku v rámci jedné lekce, i kdyby to měly být dvě věty. Byla tam snaha, aby hodiny byly spíše řečového charakteru. Metodika na ruštinu byla zpracovaná perfektně. Používal se zpětný projektor s foliemi, video, dokonce byly i laboratoře, nebylo to nic moc, ale fungovalo to.“</p>	<p>frontální výuka; škola hrou; mluvený projev; dostatek učebnic a pomůcek</p>
<p>Jak jste se dostala k učení anglického jazyka a kde si myslíte, že jste získal kompetence k učení angličtiny?</p>	
<p>„Učil jsem se anglicky z vlastní iniciativy, proto jsem studoval jazykovou školu v Londýně, jazyk jsem se naučil tam, zároveň jsem tam pracoval v kuchyni. V Londýně jsem si také udělal FCE a poté se vrátil do České republiky, kde moje aprobace ruský jazyk nebyla požadována, a tak jsem začal učit angličtinu a zároveň jsem dále studoval tříletý rozšiřující obor pro základku i na střední na pedagogické fakultě. To bylo výborné. Učili tam Češi i Angličani, ti učili dějiny.“</p>	<p>zahraniční kurz AJ; vliv okolností; rozšiřující studium AJ</p>

<p>Jak vypadala výuka cizího jazyka – angličtiny bezprostředně po revoluci v roce 1989?</p>	
<p>„S ruštinou většina škol skončila a začala se vyučovat angličtina. Byl velký nedostatek aprobovaných angličtinářů, a protože se přestala vyučovat ruština, hodně ruštinářů bylo těmito okolnostmi nuceno stát se angličtináři. Ze začátku nebylo ani moc učebnic. Před revolucí se učilo podle učebnic Angličtina pro střední školy. Po revoluci se k nám dostaly učebnice Project pro základní školy a Cambridge, ty byly jedny z prvních. Hodiny byly dělené, někdy se na vesnických školách stávalo, že se učila celá třída. Metodika na angličtinu moc nebyla. Jezdili sem Angličani, kteří vyučovali metodiku v Praze v takovém centru. Pro učitele vytvořili rozšiřující obor, myslím, že tříletý, který obsahoval výuku na základku i na střední.“</p>	<p>nedostatek aprobovaných učitelů AJ; nedostatek učebnic a pomůcek</p>
<p>Dokázal byste, podle Vašeho názoru, odhadnout na jaké úrovni byly vaše znalosti angličtiny na první hodině?</p>	
<p>„V Londýně jsem si udělal FCE certifikát, úroveň mojí angličtiny byla tedy B2.“</p>	<p>dobré znalosti AJ</p>
<p>Dokázal jste na začátku reagovat na zvědavé otázky žáků?</p>	
<p>„Ne vždy jsem dokázal reagovat, postupně jsem se musel vzdělávat, hlavně samostudiem.“</p>	<p>samostudium</p>
<p>Jak vypadá výuka anglického jazyka dnes? V porovnání s 90. léty.</p>	
<p>„Dneska je daleko větší výběr těch materiálů, ať už metodických, tak potom i doplňkových, učebnic a pomůcek. To se nedá srovnat vůbec. Pro učitele je daleko větší možnost vzdělání v oblasti metodické. Jedna z mých kolegyně se účastnila docela „hutných“ metodických seminářů AKCENT International v Praze. Zlepšuje se nabídka studia v zahraničí pro žáky, v devadesátých letech studenti neměli možnost nikam jet, dnes to studenti berou jako samozřejmost, jezdí do Ameriky, do Anglie, mohou třeba na rok přerušit studium nebo po jedou střední škole. Učitelé mohou využívat internet a technologie při výuce. Studenti jsou celkově na vyšší úrovni, protože angličtina se stává běžnou součástí života, dnes i více rodičů ovládá angličtinu. Studenti jsou dnes daleko náročnější než dříve, poslouchají seriály v angličtině, písničky. Do hodin na základních i středních školách se dostávají rodilí mluvčí. Myslím si, že dnes je daleko těžší studenty zaujmout, všechno mají, nic jim není vzácné, všude byli a všechno si můžou najít on line.“</p>	<p>dostatek učebnic a pomůcek; možnost studia v zahraničí; využívání IT; rodilí mluvčí</p>

Myslíte, že jsou dnes kladeny na žáky větší nároky?	
<i>„Osobně mám v angličtině stále stejné nároky, ale někteří kolegové nároky snižují, hlavně v předmětech jako je chemie, fyzika nebo třeba matematika, a to, protože žáci jsou ze základních škol méně připraveni.“</i>	snížení nároků

zdroj: vlastní

Tabulka č. 6 – Seznam kódů a kategorií

Vzdělání učitelů a získávání kompetencí k výuce AJ	Výuka ruského jazyka	Začátky výuky anglického jazyka	Výuka jazyků dnes
aprobace RJ aprobace AJ ukončení výuky AJ vliv okolností kurz AJ zahraniční kurz AJ rozšiřující studium AJ změna ve vyučovaných předmětech přínos kurzů samostudium nejistota	kvalitní výuka RJ mluvený projev ruské písně vliv socialismu škola hrou frontální výuka RJ skupinová výuka RJ	frontální výuka AJ nedostatek aprobovaných učitelů AJ nedostatek učebnic a pomůcek nadšení dětí z AJ náročnost změny zmatenost nízká úroveň AJ učitelů dobré znalosti AJ	dostatek aprobovaných učitelů AJ dostatek učebnic a pomůcek možnost studia v zahraničí využívání IT rodilí mluvčí zvýšení nároků snížení nároků líní studenti

zdroj: vlastní