

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Jitka Youngová

3. ročník – program celoživotního vzdělávání

Program: Studium k rozšíření odborné kvalifikace zaměřené na přípravu učitelů 1. stupně základní školy

VÝUKA PRVOPOČÁTEČNÍHO ČTENÍ V KONTEXTU BILINGVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Závěrečná písemná práce

Vedoucí závěrečné písemné práce: Mgr.Bc. Marcela Otavová, Ph.D.

OLOMOUC 2026

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou písemnou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů, literatury a elektronických zdrojů.

V Olomouci dne 20. června 2026

.....

Mgr. Jitka Youngová, M.A.

Poděkování

Děkuji vedoucí práce Mgr.Bc. Marcelu Otavové, Ph.D. za odborné vedení závěrečné písemné práce.

OBSAH

Úvod.....	6
-----------	---

TEORETICKÁ ČÁST

1 Žák na počátku školní docházky.....	7
1.1 Školní zralost a připravenost.....	7
1.2 Kritéria určování školní zralosti.....	7
1.3 Odklad školní docházky.....	9
1.4 Hodnocení školní zralosti v mezinárodním kontextu.....	10
2 Propedeutika čtení.....	12
2.1 Předčtenářské období – dovednosti, metody, aktivity.....	12
2.2 Jednotlivé oblasti rozvoje předčtenářských dovedností.....	13
2.2.1 Řeč a komunikace.....	13
2.2.2 Smyslové vnímání.....	14
2.2.3 Pozornost a paměť.....	14
2.2.4 Jemná motorika.....	15
2.3 Propedeutika čtení v bilingvním prostředí mezinárodních škol.....	15
2.4 Propedeutika čtení – shrnutí.....	16
3 Mezinárodní školy jako kontext výuky čtení ve dvou jazycích.....	17
3.1 Historické pozadí.....	17
3.2 Mezinárodní školy v České republice – minulost a současnost.....	17

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Prvopočáteční čtení v angličtině a češtině.....	21
4.1 Podobnosti a rozdíly mezi výukou čtení v angličtině a v češtině.....	21
4.2 Výuka <i>phonics</i> a <i>tricky words</i>	21
5 Česko Britská Mezinárodní škola a mateřská škola v Olomouci (ISO)....	25
5.1 Popis školy.....	25
5.2 Kurikulum výuky v angličtině.....	27
5.3 Český program.....	28
6 Výuka čtení v ISO.....	29
6.1 Výuka čtení ve dvou jazycích – konkrétní výzvy a problémy.....	29

6.2	Kurikulum pro výuku předmětu angličtina.....	31
6.3	Srovnání kurikul <i>Cambridge Primary English</i> a <i>Cambridge Primary ESL</i>	32
6.4	Srovnání výuky čtení.....	33
6.4.1	<i>Cambridge Primary English</i>	34
6.4.2	<i>Cambridge Primary ESL</i>	34
6.4.3	Závěr srovnání.....	35
6.5	Důsledky srovnání pro rozvoj školy a výběr kurikula.....	35
7	Závěr	37
	Použité zdroje	39

Úvod

Tato závěrečná práce se zabývá tématem výuky čtení na 1. stupni základní školy. Konkrétně je zaměřená na tuto problematiku v rámci kontextu tzv. mezinárodních, popř. bilingvních škol, které se v současné době v České republice objevují stále častěji a těší se rostoucí oblibě. V těchto školách se české děti vzdělávají plně či do určité míry v angličtině, která pro ně není mateřským jazykem. Konkrétně je pak tato práce zaměřena na srovnání přístupů k výuce čtení v angličtině a v češtině za použití metod primárně určených pro rodilé mluvčí těchto jazyků. V mezinárodních školách se často ve větší či menší míře používá systém britského školství a jeho specifika, a zároveň pro splnění české povinné školní docházky se v nich vyučuje český jazyk dle způsobu vzdělávání běžného v českých školách. Kombinací těchto dvou systémů vzdělávání pak vzniká situace, která je z výukového hlediska zajímavá, ale i velmi komplexní a neobvyklá.

Aktuální relevance toho srovnání podle mého názoru spočívá v tom, že tyto školy se stávají mezi rodiči a dětmi stále častější alternativou obvyklé školní docházky a je pravděpodobné, že jejich počet poroste. Tzv. mezinárodní školy sice primárně vznikaly za účelem vzdělávání cizinců, kteří z jazykových či kulturních důvodů nemohli navštěvovat místní vzdělávací instituce, ale v dnešní době se stávají i jednou z možností vzdělávání populace místní. Z tohoto důvodu je povědomí o tom, jak tyto školy fungují, relevantní a přínosné pro širší pedagogickou a rodičovskou veřejnost.

Při studiu učitelství 1. stupně ZŠ mě získané poznatky a zkušenosti motivovaly k novému pohledu na některé aspekty výuky čtení v bilingvním prostředí. Tyto nové poznatky z problematiky propedeutiky čtení bych v této práci chtěla zúročit tím, že bych na základě teoretických východisek navrhla možné změny v organizaci kurikula ve výuce angličtiny v mezinárodní škole v Olomouci, kde v současné době pracuji. Mým cílem by bylo dosáhnout zefektivnění výuky čtení v prostředí této školy jako důsledek zvážení a zahrnutí témat jako je školní zralost a připravenost, propedeutika čtení a organizace výuky v bilingvní škole tak, aby se dosáhlo bližšího spojení a kompatibility mezi kurikulárními dokumenty a pedagogickou praxí.

1 Žák na počátku školní docházky

1.1 Školní zralost a připravenost

Začátek školní docházky je jedním z významných milníků v životě nejen samotného dítěte ale i celé jeho rodiny. Vstup do školy není pouze administrativním krokem, ale komplexním procesem, který vyžaduje určitou míru zralosti a připravenosti. Jak se dítě s touto životní etapou vyrovná a do jaké míry se při ní setká s pocitem úspěchu může ovlivnit jeho motivaci ke vzdělávání po zbytek života. (Fasnerová, 2018) Je tedy nutné dobře zvážit, do jaké míry je na tento důležitý krok dítě připraveno. Toto hodnocení zahrnuje celou řadu kritérií, která pak dohromady vedou k rozhodnutí o vhodnosti nástupu do základní školy.

Většina autorů rozlišuje v tomto kontextu dva termíny – školní *zralost* a školní *připravenost*. Tyto dva pojmy jsou si významově podobné, ale v kontextu počátku školní docházky neznamenaají totéž. Termín *zralost* se používá častěji ve smyslu dosažení určité úrovně tělesných, kognitivních a mentálních schopností, kdežto *připravenost* se vztahuje k míře sociálních dovedností, které mají základ v rodině a v dosavadní výchově dítěte, a které do značné míry odrážejí, z jakého sociálního prostředí dítě pochází.

1.2 Kritéria určování školní zralosti

Jedním ze základních aspektů školní zralosti je zralost tělesná (somatická, biologická). Ta zahrnuje celkový zdravotní stav, dostatečnou fyzickou vyspělost a rozvoj jemné i hrubé motoriky. Předpokládá se dokončená 1. strukturální přeměna, kdy se mění tělesná stavba z batolecího typu na dospělejší somatyp, se zrychleným tempem růstu kostí a jejich osifikací. Velmi důležitá je zralost centrálního nervového systému, který by měl dítěti umožnit užívat jemnou a hrubou motoriku a smyslové vnímání na úrovni potřebné k učení nových dovedností. Dítě by mělo být schopno vydržet delší dobu sedět, soustředit se na činnost a zvládat běžné sebeobslužné úkony jako je oblékání, hygiena či manipulace s pomůckami. Jemná motorika je spojena s osifikací zápěstních kůstek a je důležitá například při kreslení, psaní nebo práci s drobnými předměty. Nedostatečný rozvoj v této oblasti může vést k obtížím při osvojování školních dovedností spojených s výukou prvopočátečního psaní.

Další klíčovou oblastí je kognitivní (rozumová) zralost. Ta zahrnuje schopnost vnímání, paměti, pozornosti, myšlení a řeči. Plevová uvádí seznam konkrétních posuzovacích kritérií

kognitivní zralosti, mezi které patří například schopnost analýzy a syntézy v poznání a přechod od celostního k pročleněnému (analytickému) vnímání, schopnost trvalejší a záměrné paměti, odlišení reality a světa fantazie či počátky vůlí ovládané pozornosti (Plevová, 2006).

Za aspekt kognitivní zralosti je považována i schopnost soustředit se na zadaný úkol alespoň po určitou dobu, rozumět jednoduchým pokynům a dokázat na ně vhodně reagovat. Důležitá je také úroveň řečového projevu – dítě by mělo být schopno srozumitelně komunikovat, vyjadřovat své potřeby a rozumět řeči dospělých i vrstevníků. Rozvoj řeči úzce souvisí s myšlením a má zásadní vliv na úspěšnost ve škole. Předpokládá se, že na začátku školní docházky dítě hovoří ve větách či jednoduchých souvětích, bez agramatismů, s aktivní slovní zásobou udávanou mezi 3 a 4 tisíci slovy (Plevová, 2006, Fabiánková, Havel, Novotná, 1999).

Neméně důležitá je sociální a emocionální zralost dítěte. Vstup do školy znamená zásadní změnu – dítě se ocitá v novém prostředí, musí respektovat autoritu učitele, spolupracovat s vrstevníky a přijmout novou sociální roli žáka. Sociálně zralé dítě dokáže navazovat vztahy, sdílet a řešit jednoduché konflikty. Je schopno přijmout, že o pozornost se musí dělit s ostatními. Emoční zralost se projevuje i schopností zvládat frustraci a mít přiměřenou kontrolu nad svými reakcemi. Dítě by mělo být schopno se bez výrazných obtíží oddělit od rodičů a přizpůsobit se novým situacím. Na začátku školní docházky by dítě mělo být relativně samostatné a mělo by mít základní návyky jako je dodržování pravidel nebo respektování denního režimu (Plevová, 2006).

Důležitým faktorem emocionální zralosti je také motivace ke školní práci a celkový postoj dítěte ke škole. Dítě, které je zvědavé, má chuť se učit a těší se na školu, má lepší předpoklady pro úspěšný start. Naopak dítě, které projevuje výrazný odpor, úzkost nebo nezájem, může mít se začátkem školní docházky obtíže.

Rodina a prostředí, ze kterého dítě pochází, hraje v přípravě na školu zásadní roli. Pokud se rodiče dítěti věnují a podporují jeho přirozenou zvědavost, čtou mu a obecně prezentují učení se něčemu novému jako přínosnou a zajímavou aktivitu, toto se projeví pozitivně v přístupu dítěte ke škole ještě dřív, než do ní začne chodit. Důležitá je komunikace, čtení, společné aktivity a poskytování podnětů, které rozvíjí myšlení i fantazii dítěte. Je důležité, aby rodiče dítě školou nestrašili nebo ji neprezentovali jako místo, kde ho budou trestat. Osvícený

a aktivní přístup rodičů dítě rozvíjí tak, aby bylo na školu dobře připraveno a usnadnilo mu začátek školní docházky (Fasnerová, 2018).

Ideální situace je taková, kdy dítě dosáhne předpokládané úrovně ve všech výše uvedených oblastech a začátek školní docházky zvládne dobře a rychle se přizpůsobí nové situaci, která ho dále rozvíjí, baví a naplňuje jeho potenciál. Ne vždy je však tohoto stavu dosaženo a pak se začíná uvažovat o možnosti odkladu povinné školní docházky. V současné době se o tomto tématu hodně hovoří a školy se chystají na důsledky změn pravidel, které MŠMT zavádí od příštího školního roku 2026-2027. Následující část práce se zabývá těmito změnami, popisuje jejich možný dopad a důsledky, které ovlivní dosavadní pojetí školní zralosti a připravenosti.

1.3 Odklad školní docházky

Dne 3. května 2026 vyšel v novinách iDNES rozhovor s Janem Vöröšem Mušutou, programovým ředitelem organizace EDUin, který v něm hovoří o svém předchozím působení na ministerstvu školství a aktuálních změnách, které v současné době probíhají v tomto resortu. Článek má titulek *„Zrušení odkladů bude náraz. Učitelé vůbec nevědí, co je čeká“* a rozhovor se dále zabývá detaily dopadu změn při udělování odkladů školní docházky, jehož důsledky by se měly projevit od příštího školního roku 2026-27. Umístění rozhovoru na titulní stránku novin zároveň odráží, do jaké míry je toto téma aktuální a rezonuje jak mezi odborníky tak běžnou veřejností.

Jak už bylo řečeno, v některých případech se stává, že dítě ještě není na vstup do školy plně připraveno. V takové situaci je možné využít odkladu školní docházky. Tento krok by měl být vždy pečlivě zvážen a konzultován s odborníky, například s pedagogy nebo pracovníky pedagogicko-psychologické poradny. Případný odklad vyžaduje rovněž vyjádření pediatra. Odklad může dítěti poskytnout čas k dozrání v oblastech, ve kterých má rezervy, a předejít tak případným školním neúspěchům a stresu pro celou rodinu. Na druhou stranu jsou změny iniciované v okamžiku, kdy je v České republice je současná situace taková, že odklad dostává zhruba čtvrtina až pětina dětí v ročníku a snaha o dosažení odkladu je iniciována rodiči z důvodů, jež vychází spíše z osobních a rodinných preferencí než z profesinálního pedagogického a psychologického hodnocení. Tato specificky česká situace je výrazně odlišná od trendů v ostatních zemích Evropy i celosvětově.

Současné změny (tzv. odkladová novela) by měly vést k radikálnímu snížení počtu odkladů, a to zvláště pro děti narozené do dubna ročníku chystajícímu se k nástupu do školy. Pro tyto děti by jediným možným důvodem odkladu měly být závažné zdravotní důvody jako například dlouhodobý pobyt v nemocnici, závažná onemocnění jako diabetes či epilepsie, probíhající léčba takového onemocnění a podobně. Dopady změn při udělování odkladů by pak měly být kompenzovány dalšími opatřeními ze strany Ministerstva školství, jako například povinné umístění asistentů pedagoga do všech 1. tříd a podobně.

Tyto změny pak zásadním způsobem ovlivňují dosavadní pohled na oblast školní zralosti a připravenosti. Doposud se vycházelo z předpokladu, že dítě má dosáhnout určitých externě daných standardů, aby mohlo školní docházku vůbec zahájit. Po zavedení změn se pojetí těchto standardů mění tak, že škola má prokázat flexibilitu a profesionalitu do té míry, že se přizpůsobí dítěti, ať už je jakékoliv. V každém případě je tento moment přelomový pro po generace zavedený přístup k začátku školní docházky a školní zralosti. Praxe ukáže, do jaké míry bude tento nový přístup úspěšný.

Závěrem lze říci, že předpoklady pro vstup do školy jsou komplexní a zahrnují řadu vzájemně propojených oblastí. Úspěšný začátek školní docházky závisí nejen na schopnostech dítěte, ale i na podpoře ze strany rodiny a školy. Důležité je vnímat dítě jako jedinečnou osobnost, respektovat jeho individuální tempo vývoje a vytvořit mu podmínky, ve kterých může rozvíjet svůj potenciál. Správně zvládnutý vstup do školy pak může být základem pro pozitivní vztah ke vzdělávání a budoucí školní úspěchy.

1.4 Hodnocení školní zralosti v mezinárodním kontextu

Vzhledem k tématu této práce by mohlo být zajímavé srovnat český přístup k hodnocení školní zralosti s přístupem aplikovaným v jiných zemích, v tomto případě konkrétně ve Velké Británii, a to z důvodu relevance vlivu tamějšího školství a přístupu ke vzdělávání k výuce a kurikulům používaných v mezinárodních školách. Přestože mezinárodní školy se řídí legislativou platnou v zemích jejich působení, mnoho z nich, zvláště ty, které zaměstnávají učitele z ciziny, mohou vycházet z pohledu na vzdělávání, který na tuto problematiku nahlíží odlišně od českého školství.

V Británii začíná primární školství po dovršení čtvrtého roku dítěte nástupem do *Primary School* do ročníku s názvem *Reception*. Přestože zákonem je dán věk dítěte na začátku

povinné školní docházky jako 5 let, nastupuje naprostá většina dětí do *Reception* v září po dovršení čtvrtého roku. Je možné sice nastoupit až po pátých narozeninách dítěte uprostřed školního roku, v praxi se však toto děje zřídka. Po *Reception* následuje 1. a 2. třída (*Year 1* a *Year 2* – tzv. *Key Stage One*) a pak 3. – 6. třída (*Year 3* až *6*, tzv. *Key Stage 2*). *Primary School* končí 6. ročníkem (*Year 6*) v 11 letech dítěte. Oproti české škole neexistuje v britských školách princip zjišťování školní zralosti a odklad školní docházky tak, jak se používá u nás. K odkladům může dojít pouze velmi zřídka například při dlouhodobém onemocnění dítěte a pobytu v nemocnici, tedy stejně jako je uvedeno v nových pravidlech v České republice. Zákon sice umožňuje požádat o odklad, ale v praxi toto není prakticky proveditelné, neboť dítě nemůže zůstat jako u nás o rok déle v mateřské škole. Stát neposkytuje předškolní vzdělávací instituce jako u nás. Tyto sice existují, ale jedná se o privátní placená zařízení, i když stát na ně rodičům určitou menší částkou přispívá. Na druhou stranu státní školství, ke kterému mají všichni bez výjimky přístup po dovršení čtvrtého roku, si neklade žádné podmínky přijetí. Vzhledem k velkému množství přistěhovalců v některých školách, kde děti pochází z prostředí s odlišnými kulturními normami a jazykem, by ani nebylo hodnocení používané například při českých zápisech do 1. třídy proveditelné. Odklad je pak prezentován jako ochuzení dítěte o možnost rozvíjet se a vzdělávat a předpokládá se, že se škola dítěti přizpůsobí, ať už je jakékoliv.

Děti tedy začínají povinnou školní docházku o dva roky dříve než v České republice, přičemž i pro nejmenší děti je rozvrh od 9 do zhruba 15 hodin. Přestože jsou školy tomuto přizpůsobeny například asistenty ve třídách a typem aktivit a určitou volností, nebere se příliš ohled na to, že děti jsou unavené nebo že věkové rozdíly v řádu měsíců hrají u tak malých dětí velký rozdíl. Z českého pohledu se tato školní realita může někomu jevit jako projev přehnaného tlaku na výkon či nerespektování vývojové psychologie dítěte, jejíž pravidla jsou univerzální a aplikovatelná ve všech zemích stejně. Pro pedagogické pracovníky je nicméně obohacující seznámit se i s jinými přístupy k problematice začátku školní docházky, než jsou běžně zvyklí vidět kolem sebe.

2 Propedeutika čtení

2.1 Předčtenářské období – dovednosti, metody a aktivity

Dříve než se blíže podíváme na proces samotného čtení a jeho výuku, je důležité si uvědomit, že tato nezačíná v okamžiku, kdy žák poprvé otevře slabikář. Již od narození je dítě obklopeno jazykem, ve kterém se později ve školním prostředí začne učit číst. Tato část práce je zaměřena na propedeutiku čtení, to jest období, které výuce čtení předchází a jehož efektivita a důkladnost pak významně ovlivňuje další fáze výuky. V následující části této kapitoly je pak toto předčtenářské období zasazeno do kontextu výuky čtení v prostředí mezinárodních škol.

Propedeutika čtení představuje důležitou součást předškolního a raného školního vzdělávání. Jedná se o soubor činností, metod a postupů, které dítě připravují na budoucí osvojování čtení a psaní. Před samotnou výukou čtení je nutné se zaměřit na rozvoj schopností, dovedností a funkcí, které jsou pro úspěšné zvládnutí čtenářských kompetencí nezbytné. Propedeutika čtení zahrnuje především rozvoj řeči, sluchového a zrakového vnímání, prostorové orientace, paměti, pozornosti, jemné motoriky a schopnosti porozumění (Santlerová, 1995).

Ať už se jednotliví učitelé či školy rozhodnout používat pro výuku čtení jakoukoliv metodu, předčtenářské období je zásadní součástí každé z nich a je mu věnován prostor v rádech týdnů (6–8 týdnů v analyticko-syntetické metodě). Čtení totiž není pouze technická dovednost spočívající v rozpoznávání písmen a skládání slabik, ale komplexní proces zahrnující porozumění textu, myšlení, představivost a schopnost komunikace. Dá se říct, že předčtenářské období začíná mnohem dříve a zásadněji již v rodinném prostředí. Čím více si s dítětem doma dospělí povídají, čím častěji mu čtou a hovoří o přečteném a čím více mu nenásilnou formou rozvíjejí slovní zásobu a jazykové povědomí, tím je pravděpodobnější, že dítě bude nejen k vlastnímu čtení silněji motivováno, ale bude se i rychleji učit a rozvíjet. Děti, které jsou dobře připravené na proces čtení, si častěji vytvářejí pozitivní vztah ke knihám, lépe rozumějí textu a dosahují lepších studijních výsledků. Naopak nedostatečně rozvinuté předpoklady mohou vést k obtížím při čtení a pocitu neúspěchu v celé řadě školních činností. Propedeutika čtení má význam také z hlediska prevence specifických poruch učení, zejména dyslexie. Včasné rozpoznání oslabených funkcí umožňuje zahájit vhodná podpůrná

opatření a minimalizovat budoucí problémy. Diagnostika tohoto typu obtíží často začíná právě v předčtenářském období (Fasnerová, 2018).

V pedagogické praxi se využívá řada metod a forem práce, které přípravu na čtení podporují. Důležité je, aby aktivity byly přiměřené věku dítěte, měly hravou formu a dítě motivovaly. Mezi nejčastější metody patří didaktické hry. Prostřednictvím her si děti přirozeně osvojují nové dovednosti a učí se bez stresu. Další významnou metodou je práce s knihou. Děti se seznamují s vizuální úpravou tištěného materiálu, učí se správně zacházet s textem, prohlíží si ilustrace a postupně si vytvářejí vztah ke čtení. Čtení s dospělým a povídání si o příběhu, obrázcích, hrdinech příběhu a podobně nejenže pracuje s kognitivními vlastnostmi dítěte, ale rozvíjí i jeho citovou stránku a fantazii.

Důležitou roli hraje v tomto procesu individuální přístup. Každé dítě se vyvíjí jiným tempem a má odlišné potřeby. Některé děti potřebují více času na rozvoj řeči, jiné mají potíže se soustředěním nebo s motorikou. I z tohoto pohledu je rodinné prostředí nezastupitelné, protože dítěti by se v něm mělo dostávat přiměřené míry pozornosti a pozitivní zpětné vazby. I ve školním prostředí je důležité, aby učitelé vytvořili inspirativní, uvolněnou atmosféru a dítě mělo tuto prvotní etapu výuky čtení spojenou s příjemnými a motivujícími zážitky (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999).

2.2 Jednotlivé oblasti rozvoje předčtenářských dovedností

2.2.1 Řeč a komunikace

Řeč je jedním z nejdůležitějších předpokladů čtenářské gramotnosti. Při čtení se vychází z předpokladu, že dítě už plynne hovoří jazykem, ve kterém se bude učit číst. Zná tedy dobře a umí správně používat základní slovní zásobu, dokáže se vyjádřit jasně a srozumitelně, vyslovuje téměř všechny hlásky správně a je schopno smysluplně komunikovat na témata příslušná svému věku. Dítě tedy potřebuje dostatečně rozvinutou slovní zásobu a schopnost gramaticky správně formulovat věty. Rozvoj řeči probíhá především prostřednictvím komunikace s dospělými, četby pohádek, vyprávění a her.

Při poslechu předčítaných příběhů si dítě rozšiřuje slovní zásobu, učí se chápat význam slov a rozvíjí svou představivost. Zároveň si vytváří pozitivní vztah ke knihám a obecně ke kulturním hodnotám spojeným s mateřským jazykem.

2.2.2 Smyslové vnímání

Velkou roli hraje také fonematický sluch, tedy schopnost rozlišovat jednotlivé hlásky ve slovech. Dítě musí být schopné slyšet rozdíl mezi podobnými zvuky, chápat, že slova se skládají z jednotlivých hlásek a že hlásky se rozlišují tím, jak zní a jak se vyslovují. Postupně by mělo být schopno poznat hlásku na začátku slova, pak na konci či uprostřed. Mezi činnostmi podporující rozvoj sluchového vnímání patří například rytmická cvičení, vytleskávání slabik, či poslech pohádek a vyprávění. Tyto aktivity pomáhají dítěti uvědomovat si zvukovou stránku jazyka a připravují ho na spojování hlásek a písmen.

Dalším významným faktorem je zrakové vnímání. Dítě se učí rozlišovat tvary, velikost, směr a detaily. Tato schopnost je důležitá například při rozlišování písmen, která se od sebe liší pouze drobnými znaky, například písmena b a d. Rozvíjí se také prostorová orientace a orientace na řádku, což dítěti pomáhá sledovat text zleva doprava. K rozvoji zrakového vnímání slouží například skládání puzzle, vyhledávání rozdílů na obrázcích, práce s mozaikami, kreslení a obkreslování, orientace na ploše papíru atd. Děti si začínají všimnout textů, které je v běžném životě obklopují, začínají rozeznávat písmenka a ptát se na význam tištěného materiálu.

2.2.3 Pozornost a paměť

Pro úspěšné čtení je důležité, aby se dítě dokázalo soustředit, zapamatovat si informace a následně s nimi pracovat. Pozornost a paměť lze rozvíjet prostřednictvím různých her, básniček, písniček nebo opakováním krátkých textů. Dítě musí být schopné soustředit se na nějakou činnost a udržet pozornost po dobu alespoň několika minut. V dnešní době se toto stává problémem, protože děti jsou smyslově přestimulované a unavené z nekonečného toku vzruchů a neustále se měnících podnětů reprezentovaných například příspěvky na TikToku a sociálních sítích. Zklidnění a soustředění se stává velkým problémem pro žáky v každém věku, ale u nejmenších dětí je toto nejvíce markantní. Je pravděpodobné, že situace v této oblasti se bude dále zhoršovat a udržení pozornosti se bude stávat pro pedagogy významnou výzvou spojenou s počátkem školní docházky.

2.2.4 Jemná motorika

Jemná motorika souvisí zejména s budoucím psaním, ale ovlivňuje i schopnost manipulace s knihou a orientací v textu. Dítě by mělo být schopné správně držet tužku, koordinovat pohyby oka a ruky a zvládat drobné pohyby prstů. Ovládání drobných svalů ruky je přímo spojeno s rozvojem částí mozku užívaných při rozpoznávání tvarů písmen. Jemná motorika tedy odráží úroveň celkové vyspělosti centrální nervové soustavy. K rozvoji jemné motoriky přispívá například modelování, navlékání korálků, práce s pinzetou či kolíčky, vystřihování, kreslení, práce se stavebnicemi apod.

2.3 Propedeutika čtení v bilingvním prostředí mezinárodních škol

Výše uvedené principy rozvoje dovedností předcházející výuce čtení se dají aplikovat obecně, nevztahují se pouze k českému nebo jinému jazyku. Obecně se dá říci, že výuka čtení a psaní se zabývá pochopením vazby mezi zvukovou a psanou formou jazyka. Vychází tedy z předpokladu, že dítě už zvukovou stránku jazyka ovládá a přiměřeně věku jazyku rozumí a dokáže se v něm vyjádřit. Od narození je rovněž obklopeno hláskami a dalšími zvuky, které jsou pro určitý jazyk typické a specifické – v češtině je to např. hláska *ř* nebo *ch*, které v jiných jazycích neexistují nebo se objevují pouze v některých jeho regionálních formách (hláska *ch* v angličtině). Fabiánková, Havel a Novotná (1999) hovoří o učitelově péči o tzv. rozhovoření dětí a obohacování jejich slovní zásoby, o nenásilném zvykání si na vyjadřování spisovným jazykem, souvislém vyjadřování za pomoci hledání nejvýstižnějšího pojmenování a podobně. Připomínají také nutnost toho, aby učitel působil jako dokonalý řečový vzor. Fasnerová pak říká, že učitel – elementarista by měl být dokonalým jazykovým vzorem pro své žáky. Předpokládá se, že nemá vadu řeči a český jazyk je jeho mateřským jazykem (Fasnerová, 2018). Cílem přípravné fáze na čtení by potom mělo být, mimo jiné, „*zdokonalení komunikace šestiletých dětí zejména prostřednictvím spisovného jazyka. Žáci disponují v 1. třídě určitým rozsahem slovní zásoby, kterou postupně rozvíjeli v mateřské škole formou hry*“ (Fasnerová, 2018, str. 105).

Všechny výše uvedené aspekty propedeutiky čtení bere většina pedagogů jako logický a nutný předpoklad pozdější fáze výuky. Nicméně, pokud se podíváme na situaci v mnoha mezinárodních školách, často jsou v nich některé, občas i většina, těchto faktorů popřeny. Děti se učí číst v jazyce, kterému v mnoha případech téměř nebo vůbec nerozumí, mají minimální slovní zásobu, neznají hlásky běžně v tomto jazyku používané a vyslovují mnoho

z nich nesprávně. Toto se občas týká i samotných učitelů, kteří v mnoha případech nejsou rodilí mluvčí a kteří sice jazykem plyně hovoří, ale mnoho hlásek rovněž vyslovují nepřesně či nesprávně. V České republice zaměstnávají kvalifikované učitele elementaristy, kteří jsou zároveň rodilými mluvčími angličtiny, pouze největší a nejdražší mezinárodní (povětšinou pražské) školy. V ostatních školách často pochází učitelé z rozličných částí světa s nejrůznějšími úrovněmi jak jazykovými, tak kvalifikačními. Tudíž předpoklad, že by byl učitel pro děti ideálním jazykovým vzorem, není vždy splněn.

Nicméně i v těchto případech se děti naučí číst, a to v obou jazycích, a z mnoha z nich se stanou nadšení celoživotní čtenáři stejně jako při výuce čtení ve standardním prostředí. Mnoho hendikepů či nedokonalostí kontextu se dá poměrně úspěšně nahrazovat vhodně cílenými podpůrnými prostředky, flexibilitou, vyšší mírou reflexe pedagogického procesu a praktickými podmínkami přizpůsobenými individuálním potřebám žáků.

2.4 Propedeutika čtení – shrnutí

Propedeutika čtení představuje důležitou součást vzdělávání dítěte v předškolním a mladším školním věku. Jejím cílem není předčasně naučit dítě číst, ale připravit ho na úspěšné osvojování čtenářských dovedností prostřednictvím rozvoje řeči, sluchového a zrakového vnímání, paměti, pozornosti a motoriky.

Kvalitní příprava na čtení má významný vliv na budoucí školní úspěšnost dítěte i jeho vztah ke vzdělávání. Děti, které mají dobře rozvinuté předčtenářské schopnosti, zvládají čtení snáze, lépe rozumějí textu a mají větší motivaci ke vzdělávání.

Důležitou roli v propedeutice čtení hraje rodina, mateřská i základní škola. Společným cílem by mělo být vytváření podnětného prostředí, ve kterém dítě získá pozitivní vztah ke knihám, jazyku a učení se novým dovednostem. Propedeutika čtení tak představuje základ pro celoživotní vzdělávání a rozvoj osobnosti člověka.

3 Mezinárodní školy jako kontext výuky čtení ve dvou jazycích

3.1 Historické pozadí

Anglické školy v cizině původně vznikaly především za účelem poskytování vzdělání dětem cizinců, kteří žili dlouhodobě mimo domov a jejichž děti nemohly navštěvovat místní školy kvůli jazykové a kulturní bariéře. V době rozmachu britského impéria děti koloniálních úředníků sice tradičně zůstávaly v Británii v internátních školách, ale jak se svět a pojetí rodinného života modernizovaly a do ciziny se stěhovali za prací např. zaměstnanci mezinárodních firem, vznikaly v různých částech světa další anglické školy. Tyto školy v cizině byly zakládány například v místech, kde byly umístěny britské vojenské jednotky nebo kde působily velké firmy, jejichž zaměstnanci měli s sebou v cizině rodiny. Vzhledem k tomu, že tyto školy poskytovaly vzdělání ve světovém jazyce, jehož znalost byla výhodou také pro jiné národnosti, postupně je začali navštěvovat i děti cizinců z ostatních zemí – například děti diplomatů. V dnešní době tyto školy slouží jak svému původnímu účelu, tj. vzdělávání dětí žijících mimo mateřskou zemi, tak se zároveň stávají vzdělávací alternativou pro místní populaci. Například v České republice navštěvuje tyto školy tisíce českých dětí, a to z různých důvodů, které jsou v této práci uvedeny níže. Je nutno dodat, že je to alternativa značně finančně náročná. Jedná se o školy soukromé, většinou nejsou vedené v rejstříku Ministerstva školství, nejsou tedy financovány ze státního rozpočtu a stojí mimo systém české vzdělávací legislativy.

V současnosti se jejich role v mnoha zemích rozšířila a tyto školy se dnes zakládají s tím, že se zaměřují na místní populaci jako na svou cílovou skupinu, jejíž děti pak tvoří i většinu žactva. S tímto vyvstávají nové otázky, problémy a výzvy, na které tyto školy musí reagovat a nějakým způsobem se s nimi snažit vypořádat.

3.2 Mezinárodní školy v České republice – minulost a současnost

Co se týče počátku anglických škol v České republice, je možné za první z nich označit instituci, která vznikla v roce 1927 pod názvem *Reálné gymnasium s anglickou řečí vyučovací*. Tato škola byla součástí československého vzdělávacího systému, ale vyučovali v ní učitelé z Británie a USA. Tato škola byla však uzavřena, a to hned dvakrát – nejprve na počátku druhé světové války, posléze byla v roce 1945 obnovena, a pak definitivně z politických a ideologických důvodů opět uzavřena na počátku 50.let. Škola si kladla za cíl

vychovávat mladé lidi s myšlenkou mezinárodní solidarity, liberálních myšlenek a demokracie, a donedávna žijící pamětníci vzpomínali na její inspirativní atmosféru, nadšení pro anglosaskou kulturu, školní jazzový orchestr a podobné zajímavosti. Na tradice této školy dnes navazuje The English College in Prague – instituce propojující britský a český model vzdělávání.

Za první vlašťovku skutečně mezinárodního školství bez návaznosti na místní vzdělávací systém lze pak považovat instituci založenou v r.1948, kdy vznikla při americké ambasádě v Praze škola s názvem English Speaking School in Prague, která se stala předchůdkyní dnešní International School of Prague. Její žáci se rekrutovali převážně z řad dětí diplomatů západních zemí. V r.1961 měla škola 3 třídy a 40 žáků, v roce 1979 se rozrostla na 80 žáků a přestěhovala se z velvyslanectví do vlastní budovy. Po r.1989 a politických změnách následoval rozmach této formy vzdělávání, na kterou se s postupující globalizací začalo nahlížet jako na formu vzdělávání vhodnou nejen pro děti cizinců, ale i pro místní populaci hledající pro své děti alternativní formy vzdělávání. ISP má dnes téměř tisíc žáků ze zhruba 60 národností a sídlí ve velkém moderním kampusu na okraji Prahy. V 90. letech pak vzniklo v Praze ještě několik mezinárodních anglických škol, které dnes mají stovky žáků a budovy v různých částech Prahy a které zahrnují program od předškolního vzdělávání až po ukončení školní docházky formou mezinárodní maturity International Baccalaureate. Jedná se například o Prague British International School, Riverside School Prague,

V první dekádě nového tisíciletí se pak začaly objevovat školy, které se různým způsobem snaží kombinovat české a zahraniční osnovy, výuku v angličtině, české a mezinárodně uznávané zkoušky s kontextem místního vzdělávání. Cílovou skupinou těchto škol již nejsou cizinci žijící v ČR, ale převážně české děti a rodiče. Mezi tyto školy patří například Nový PORG se pobočkami v Praze, Brně a Ostravě, internátní škola Open Gate v Babicích a podobně. Na webu školy Nový PORG lze najít tato slova současného ředitele Karla Lemfelda, se kterými by pravděpodobně souznělo mnoho odborníků i laiků, kteří se zajímají o tuto formu vzdělávání.

Učíme nejen angličtinu, ale i v angličtině. Máme jedinečnou skladbu předmětů, ve které se prolíná český a anglosaský přístup. Vybíráme to nejlepší z obou programů ve prospěch rozvoje dětí a studentů a připravujeme je na výzvy budoucího světa.

Z výše uvedeného je patrné, že v České republice je tedy o tyto školy zájem. Co vede české rodiče k rozhodnutí umístit své dítě do školy s cizím vyučovacím jazykem, s často minimální vazbou na vlastní kulturu a tradice, kde je školné stojí nemalé peníze? Většina rodičů by jako motivaci pravděpodobně na prvním místě uvedla angličtinu a od umístění dítěte v podobné škole si slibují především to, že jejich potomek bude tento jazyk používat na úrovni srovnatelné s rodilým mluvčím. Plynulá angličtina v jejich očích reprezentuje sociální status a přístup k příležitostem vedoucím k získání lukrativního zaměstnání, studiu v cizině, přístupu k informacím a obecně ji považují za určitý typ luxusu, který chtějí svým potomkům dopřát. Až druhotně rodiče většinou kvitují přátelskou a otevřenou atmosféru v těchto školách, nízký počet žáků ve třídě a způsob výuky, který jejich dětem či jim samotným z různých důvodů vyhovuje. Někteří rodiče vnímají motivačně také to, že vzhledem ke komerční bázi je s nimi jednáno jako s platícími klienty, dopřává se jim neomezené pozornosti a mohou toho vyžadovat více než rodiče dětí navštěvujících státní školy.

Pokud se rodiče rozhodnout umístit dítě do školy tohoto typu, co přesně je čeká? O co by se měli zajímat a jakých informací by si měli být vědomi? Existuje řada kritérií, která školu vytváří a odlišují od běžného pojetí vzdělávání. Rodiče by se měli především zajímat o to, jaké používá konkrétní škola kurikulum, materiály a hodnocení; jaké je národnostní a jazykové složení žáků a zaměstnanců; jaké je jejich vzdělání, kvalifikace a předchozí pracovní zkušenosti; jestli škola podléhá inspekcím; jestli je to škola vedená na rejstříku škol MŠMT, což má značný dopad na její financování, kontrolu a podobně. Je také důležité zajímat se o návaznost dalšího vzdělávání, což je v současné době velmi aktuální díky zavedení jednotných přijímacích zkoušek na střední školy. Mnoho rodičů má představu, že dítě navštěvováním anglické školy oproti dětem v běžných školách získává něco navíc, ale často si neuvědomují, že dítě zároveň i něco ztrácí a že například v českém jazyce a mnohdy v matematice bude oproti ostatním v nevýhodě a přesun zpět do české školy pro něj bude náročný. Situace v České republice je taková, že pouze v Praze a do určité míry i v Brně a v Ostravě je možné tento typ vzdělávání dovést až k ukončení školní docházky např. mezinárodní maturitou International Baccalaurate, popř. britskými A-levels. Finanční investice do takto nabytého vzdělání je obrovská a pokud by je dítě opravdu absolvovalo až do věku 18 let, jedná se o částku v řádu milionů, a je tedy nutné zvážit, co přesně si rodiče od takto investovaných prostředků slibují a co za ně reálně dostanou. Pokud rodiče zajímá především plynulá angličtina, měli by zvážit, jestli je toto dosažitelné v kontextu konkrétní školy a jestli k tomuto účelu lépe neposlouží jiné varianty jazykového vzdělávání.

Přestože tento segment trhu se vzděláváním nepodléhá školské legislativě jednotlivých zemí, i zde samozřejmě existují způsoby, jak hodnotit, ověřovat a prokazovat jejich kvalitu. K tomuto účelu slouží mezinárodní organizace, které garantují úroveň svých členů, jimž je členství uděleno na základě poměrně náročného akreditačního a inspekčního procesu. Jednou z největších je např. organizace *Council of British International Schools*, který sdružuje okolo 400 škol ve více než 80 zemích světa (osm členů má i v České republice). Členství v těchto organizacích i akreditační proces jsou zpoplatněny (roční členský poplatek v COBIS se podle počtu žáků školy pohybuje v rozmezí 1203 až 6352 liber a cena akreditačního procesu začíná na ceně 13 614 liber), nicméně dosažení členství v těchto organizacích a jejich pravidelné inspekce by měly být garantovat kvalitu.

Do budoucna je pravděpodobné, že mezinárodní školy vyučující v angličtině si v České republice najdou příznivce i odpůrce. Jejich existence jako součást nabídky trhu se vzděláním se bude pravděpodobně vyvíjet tak, jak bude nutné reflektovat nejen měnící se situaci v globalizovaném světě, ale i změny probíhající v českých státních školách. Ideální situace by do budoucna byla taková, kdyby mezi různými typy škol vznikla zdravá rivalita vedoucí k předávání zkušeností a inspirace. Je pravděpodobné, že přesuny žáků i pracovníků mezi různými vzdělávacími institucemi budou vést k rozšiřování profesionálních obzorů všech stran zúčastněných v tomto procesu.

4 Prvopočáteční čtení v angličtině a češtině

4.1 Podobnosti a rozdíly mezi výukou čtení v angličtině a v češtině

Výuka čtení v kterémkoliv jazyce je klíčovým prvkem vzdělávacího procesu, který má zásadní vliv na rozvoj jazykových a komunikačních dovedností dítěte. Cíle výuky čtení v češtině i angličtině se shodují. Je to pochopení spojitostí mezi zvukovou a psanou stránkou jazyka, rozvoj porozumění textu, schopnosti číst plynule nahlas i potichu, rozvoj schopnosti pracovat s textem a podpora čtenářství jako vzdělávací a zážitkové aktivity, která bude dítě provázet celým životem. Způsob výuky čtení je však do značné míry ovlivněn charakterem konkrétního jazyka. Mezi češtinou a angličtinou existuje celá řada rozdílů po stránce zvukové, gramatické a pravopisné, z čehož vyplývá, že ani způsob výuky čtení nemůže být totožný. Následující kapitola se zaměřuje na rozdíly ve výuce čtení v angličtině a v češtině. V kontextu bilingvního vzdělávání je důležité si uvědomit, které aspekty výuky čtení se v obou jazycích doplňují a kde naopak může interference výukový proces komplikovat.

Čeština je do značné míry fonetický jazyk. Většina hlásek má v psané podobě pouze jeden zvukový ekvivalent a napsané slovo se téměř stoprocentně shoduje s tím, jak se vyslovuje. Existují výjimky narušující fonetičnost (např. párové souhlásky či spodoba znělosti), ty ale významný vliv na proces prvopočátečního čtení nemají.

Naopak angličtina je výrazně méně fonetická. Mnohá písmena nebo skupiny písmen mohou mít různé výslovnosti v závislosti na slově (například „ough“ ve slovech „rough“, „though“, „through“ nebo „cough“). Proto je výuka čtení v angličtině často založená na kombinaci fonetického přístupu a učení se rozpoznávat celá slova vizuálně. Děti se učí nejen spojovat písmena se zvuky, ale také rozpoznávat výjimky a nepravidelnosti.

4.2 Výuka *phonics* a *tricky words*

Tak jako čtení v češtině i výuka čtení v angličtině prošla svým historickým vývojem. V minulosti se používaly k výuce čtení nejrůznější, více či méně úspěšné metody. V současné době se ve Velké Británii i v některých dalších anglicky mluvících zemích používá převážně metoda s názvem Systematická syntetická fonika (*Systematic Synthetic Phonics*). Zatímco v anglicky mluvícím prostředí byla tato metoda do nedávna považována za revoluční

a novátorskou, v českém prostředí tvoří její principy základ analyticko-syntetické metody čtení.

Metoda **phonics** je založená na propojení písmen (grafémů) se zvuky (fonémy). Děti se postupně učí rozpoznávat jednotlivé hlásky (*sounds*) a následně je skládat dohromady do slov. Tento proces se nazývá *blending* (spojování zvuků, tedy syntéza). Stejně důležité je i *segmenting*, tedy rozkládání slov na jednotlivé zvuky (tedy analýza). Výuka *phonics* bývá systematická a postupuje od jednodušších vztahů mezi písmeny a zvuky ke složitějším. Děti se nejprve učí základní fonémy a jejich běžné zápisy, kdy jednomu fonému odpovídá jeden grafém. Později přecházejí k digrafům (např. „sh“, „ch“, „th“, „ee“, „ng“) a trigrafům („air“, „ear“). Ve srovnání s češtinou, kde většinu hlásek reprezentuje pouze jedno písmeno, je tento systém mnohem komplexnější. Například ve slově *chair* jsou dvě hlásky – [č] a [eə] , jsou ale zapsány 5 písmeny, ve slově *sheep* jsou tři hlásky zapsány 5 písmeny apod.

Vedle *phonics* se však děti musí učit také tzv. **tricky words** (komplikovaná, ošidná slova), někdy nazývaná *sight words* (slova rozpoznatelná zrakem). Jde o slova, která se nedají snadno přecíst pouze pomocí pravidel *phonics*, protože obsahují nepravidelnou výslovnost nebo neodpovídají běžným vzorcům (např. *you, we, the, be, there, could, people* atd.) U těchto slov se děti učí zapamatovat si spíše jejich vizuální podobu jako celek, často pomocí opakování, kartiček nebo her. I u těchto nepravidelných slov se děti učí pomáhat si principy *phonics* a pokusit se odhadnout za pomoci větného a situačního kontextu, o jaké slovo by se mohlo jednat. Děti se učí ptát – o jaké slovo by asi mohlo jít? Dává takové slovo smysl? Co by to slovo tady mohlo znamenat? *Tricky words* se ale i tak žáci učí hlavně memorovat jako symboly nesoucí význam a zvukově je neanalyzovat. Vzhledem k tomu, že nejběžnější a nejčastěji používaná slova v angličtině jsou mnohá právě z této kategorie, žáci se s nimi setkávají velmi často a vizuálně se je naučí poměrně rychle rozeznávat. Navíc v hodinách se tato slova pořád procvičují a věnuje se jim neustálá pozornost. *Tricky words* se rovněž učí systematicky v tom, že každá nová úroveň *phonics* je při výuce spojena s předem daným seznamem *tricky words*. Děti musí tedy používat zároveň dvě odlišné metody čtení – fonickou a vizuálně pamětní. Vzhledem k tomu, že s tímto způsobem výuky se začíná ve věku 4 – 5 let dítěte, je zřejmé, že mnoho žáků nemá k pochopení těchto principů ještě potřebnou zralost a z výuky čtení se pak stává pomalý a velmi pozvolný proces. V prostředí bilingvních škol je tato situace navíc komplikována tím, že děti se učí číst v jazyku, jemuž téměř nerozumí,

nedokážou se v něm mluvit či sluchově rozeznat a vyslovit hlásky, které neznají z mateřského jazyka.

Při srovnání výuky čtení analyticko-syntetickou metodou v češtině a *phonics* v angličtině je důležité zmínit se o dalších dvou rozdílech. První z nich je absence slabikování. V angličtině se, podobně jako například v genetické metodě čtení používané v některých školách v České republice, nepoužívá slabikování. Vzhledem k charakteru angličtiny jako jazyka s minimální flexí a velkým podílem jednoslabičných slov je toto logické. Navíc v angličtině se používání slabik jako zvukové jednotky převádí do písemné podoby velmi komplikovaně a pokud je slovo napsané, nejdou hranice slabik označit tak jasně, jako v češtině.

Další rozdíl při výuce čtení v angličtině ve srovnání s češtinou vychází z toho, že písmena anglické abecedy mají kromě označení hlásek ještě názvy, které se používají při hláskování slov při pravopisu (*spelling*). I česká abeceda používá názvy písmen *á, bé, cé, dé* atd., které jsou odlišné od názvů hlásek samotných. V češtině jsou však názvy písmen abecedy relativně blízké názvům hlásek samotných, kdežto v angličtině se liší do té míry, že mezi označovanou hláskou a písmenem abecedy není v mnoha případech žádná slyšitelná podobnost – například u vokálů *a* [ej], *e* [í], *i* [aj], *y* [waj], *h* [ejč], *g* [dží] atd.

Při výuce angličtiny v jakémkoliv kontextu se tedy každé dítě dříve či později setká s anglickou abecedou vyslovovanou jako [ej bí cí dý í ef dží ejč...] atd. Tyto názvy písmen však nejenže dítě při výuce prvopočátečního čtení znát vůbec nepotřebuje, ale jejich zařazování do tohoto momentu výuky je naopak kontraproduktivní, protože je matoucí a již tak poměrně komplikovaný systém ještě více ztěžuje. Při výuce čtení ve *phonics* je jméno písmena a hlásky totožné. Například hláska [k] je sice reprezentovaná písmenem *c*, toto je stále vyslovováno jako [k]. Tato konkrétní hláska může být napsaná i jako písmeno *k*. Pro rozlišení ve *phonics* se pak děti učí tzv. *curly c* (zakulacené k) nebo *kicking k* (kopající k), ale nikdy ne písmeno *c* [sí]. Tento název písmene v abecedě se dítě naučí až později – kdy přesně záleží na konkrétním kurikulu, ale učitelé se shodují na tom, že čím později, tím lépe, většinou je to až v *Year 2* (tj. dva roky po začátku výuky *phonics*).

Tento rozdíl bývá občas zdrojem nedorozumění při komunikaci s česky mluvícími rodiči v bilingvním prostředí, kde se děti učí číst ve dvou jazycích. Pokud například dítě začne školu navštěvovat až v šesti letech a rodiče mu chtějí pomoci čtení „dohnat“, začnou mu doma pomáhat a doučovat ho, přičemž k tomu ale používají metody, které si například sami

pamatují ze školy, když se v dětství učili číst v češtině. Jsou i případy, kdy se na ISO obrátí rodiče z prostředí mimo školu s tím, že jejich dítě naučili číst sami česky a teď chtějí, aby četlo i anglicky, ale nevědí, jak na to. Z těchto důvodů je velmi důležité, aby bilingvní školy s rodiči efektivně komunikovaly a pokud mají rodiče snahu a zájem zapojit se do pomoci se školní přípravou, měla by jim v tomto ohledu být nabídnutá alespoň základní pomoc a průprava.

5 Česko Britská Mezinárodní škola a Mateřská škola v Olomouci

5.1 Popis školy

V druhé části práce se budu zabývat konkrétní situací ve škole s názvem Česko Britská Mezinárodní škola a Mateřská škola s.r.o. v Olomouci. Jak již z jejího názvu vyplývá, jedná se o soukromou školu, která se v mnoha ohledech odlišuje od běžné české základní školy. Detailněji se pak budu zabývat výukou prvopočátečního čtení a výzvami, které tento pedagogický proces přináší pedagogům i žákům v podobně nestandardním prostředí. Mým cílem je ukázat, jaké konkrétní problémy se při této výuce objevují, jak je škola a učitelé řeší a co dalšího by mohlo tento proces podpořit a zefektivnit.

Česko Britská Mezinárodní škola a Mateřská škola s.r.o., která často používá i anglický název International School Olomouc (dále jen ISO), byla založena v roce 2007. Jedná se o soukromou instituci, která se skládá z mateřské školy pro děti ve věku 2-6 let, ze základní školy zahrnující první stupeň a určitou formu druhého stupně ZŠ. Škola rovněž zprostředkovává online program středoškolského studia. Mateřská škola je zapsána v rejstříku škol a školských zařízení MŠMT, základní a střední škola nikoliv, neřídí se tedy požadavky na výuku dané pro vzdělávací zařízení podléhající požadavkům MŠTM. Nachází se naopak na seznamu zahraničních škol s platným povolením plnění povinné školní docházky na území České republiky, na kterém je ve školním roce 2025-26 uvedeno 23 škol (16 z nich se nachází v Praze).

Vzhledem k tomu, že škola se v mnoha aspektech inspiroje organizací vzdělávání ve Velké Británii, i její struktura a názvy ročníků tomuto odpovídají. Na druhou stranu do určité míry reflektuje i místní zvyklosti. Z toho vyplývají některé v českém prostředí neobvyklé organizační aspekty. Děti v mateřské školce ve věku 4-5 let již mají formální vyučovací hodiny, ve kterých se učí několik předmětů podle mezinárodních kurikul. Ve školách ve Velké Británii by tento ročník byl prvním ročníkem základní školy (v angličtině pod názvem *Reception*). V tomto ročníku jsou děti v ISO již také hodnoceny a dostávají vysvědčení. Děti ve věku 5-6 let jsou sice formálně vedeny jako žáci mateřské školy (věkově odpovídající českým předškolákům), ale jejich třída je nazvána *Year 1* a jejich veškerý režim je již součástí

tzv. *Primary School* (1. stupně ZŠ). Z toho vyplývá, že v ISO *Year 2* věkově odpovídá české první třídě, *Year 3* české druhé třídě atd. *Primary School* je zakončená *Year 6*, která věkově odpovídá českým pátákům. Na konci tohoto ročníku pak mnoho žáků odchází na české základní školy a na 2. stupni (*Secondary School*) pokračují často spíše jednotlivci a ročníky jsou pak často spojovány podle konkrétního počtu studentů v jednotlivých letech. Odliv studentů v tomto věku souvisí s již zmíněným problematickým přechodem do českého systému. Pokud se žáci chtějí dostat na českou střední školu (a jiná alternativa v Olomouci neexistuje), musí zvládnout jednotné přijímací zkoušky, na které je ve většině případů lépe připravit vyučování na 2. stupni ZŠ v české škole.

Od věku 4 let v *Reception* jsou tedy děti formálně hodnocené, mají domácí úkoly a od *Year 1* dostávají známky podle kritérií stejných jako ve všech následujících ročnících. Vyučování začíná v 8 hodin a končí ve všech ročnících 1. stupně (tj. od *Year 1* do *Year 6*) v 13.50 hodin, od *Year 2* pak jednou týdně i ve 14.10 hod. Vyučovací hodiny trvají 50 nebo 55 minut, mezi druhou a třetí vyučovací hodinou je dvacetiminutová přestávka venku a mezi 11.05 a 12.15 hod. je dlouhá přestávka na oběd a opět hra venku. Odpolední vyučování trvá v jednom bloku od 12.15 do 13.50 hod. s jednou pětiminutovou přestávkou. Škola rovněž nabízí odpolední družinu otevřenou do 16.30 hod.

Délka vyučovacích hodin a celého dne je hlavně pro menší děti velmi náročná. Škola disponuje příjemným a bezpečným venkovním prostorem s trávou, stromy, průlezkami, houpačkami apod., který je využíván k přestávkám. Děti tedy tráví během dne hodně času venku hraním na čerstvém vzduchu. Toto má svá nesporná pozitiva. Negativum je, že po dlouhém běhání po venku jsou pak děti unavené a dlouhý odpolední blok je pro ně náročný.

Ve škole je ve školním roce 2025/26 registrováno 129 žáků. Nejpočetnější je *Year 3* (věkově česká 2. třída) s 16 dětmi, zatímco některé ročníky jsou zastoupeny pouze jedním studentem (9. a 11.-13. ročník). V 10. až 13. ročníku probíhá výuka kromě hodin českého jazyka pouze online a studenti jsou k tomuto účelu registrovaní u britské vzdělávací instituce, která se specializuje na tento druh výuky. Školné se v ISO pohybuje v rozmezí 16 500 Kč za měsíc v mateřské škole do 20 400 Kč za měsíc na druhém stupni a ZŠ. Online výuka pak stojí 24 tisíc Kč měsíčně (za pět předmětů).

Naprostá většina žáků má české občanství a češtinu jako mateřský jazyk. Ze 129 žáků jich nemá české občanství 29, přičemž početně nejzastoupenější jsou žáci s občanstvím Jižní Koreje, Slovenska a Ukrajiny. Co se týče jazykového kontextu, ze 129 žáků jich 14 nemluví česky vůbec a 15 jsou bilingvní mluvčí češtiny a dalšího jazyka.

5.2 Kurikulum výuky v angličtině

Kromě hodin českého jazyka probíhá výuka v angličtině. Škola vyučuje podle mezinárodních kurikul. Jedná se o *Cambridge Primary Curriculum*, které se používá v mezinárodních školách ve více než 160 zemích. Toto kurikulum je v mnoha aspektech podobné a inspirované anglickým národním kurikulem (*The National Curriculum for England*), není však totožné – je více zaměřeno na flexibilní přístup k výuce s důrazem na badatelské objevování a není kulturně ukotvené v žádném konkrétním regionu. Má v nabídce přes deset předmětů a ISO ho používá na výuku angličtiny, matematiky a tělesné výchovy. Pro výuku ostatních předmětů používá škola tzv. *International Primary Curriculum*. Obě tato kurikula jsou komerční produkty a aby je škola mohla používat, musí mít akreditaci zahrnující inspekce, které jsou zpoplatněné. Obě kurikula pak nabízejí každoroční testování výsledků, studijní materiály a širokou škálu zákaznické podpory. *Cambridge Primary Curriculum* i *International Primary Curriculum* předpokládají, že výuka probíhá v angličtině, ale zároveň je možné je používat i v bilingvním vzdělávacím kontextu.

Kromě matematiky, angličtiny, tělesné výchovy a českého jazyka tedy škola vyučuje další předměty spojené v jednom celku jako *International Primary Curriculum* (dále jen IPC) . Jedná se o vzdělávací program pro žáky ve věku mezi 5 a 11 lety a v ISO je používán na výuku všech ostatních předmětů. Věkově odpovídá rozpětí britské Primary School pro děti od ročníku *Reception* (4-5 let) po *Year 6*. Toto kurikulum, které se používá ve zhruba tisíci mezinárodních školách po celém světě, bylo vytvořeno v 90. letech minulého století skupinou pedagogů pohybujících se v prostředí mezinárodních škol na popud a s podporou divize mezinárodního vzdělávání společnosti Shell Oil. IPC je vyučováno jako tematické jednotky, které propojují výuku různých předmětů integrovaných určitým konkrétním tématem. Tematické jednotky mají trvání 3, 6 nebo 9 týdnů. Předměty, které jsou tematickou jednotkou propojeny, mohou být kombinace výtvarné výchovy, designu, technologie a inovace, zeměpisu, mezinárodní perspektivy, výchovy ke zdraví, dějepisu, informační technologie,

cizích jazyků, hudební výchovy, matematiky, tělesné výchova a přírodních věd. Každá tematická jednotka zahrnuje vzdělávací cíle několika (ne všech) těchto předmětů. Například tematická jednotka s názvem „Čokoláda“ zahrnuje vzdělávací cíle v předmětech zeměpis, dějepis, mezinárodní perspektiva, přírodní vědy, design, technologie a inovace, výchova ke zdraví a výtvarná výchova.

Děti, které mají české občanství, což je ve škole většina, jsou zapsány do tzv. Českého programu. Jak uvádí informace MŠMT, pokud má dítě české státní občanství, podléhá povinné školní docházce (PŠD) podle českého práva, a to bez ohledu na to, bude-li dítě plnit PŠD ve škole zapsané v ČR do rejstříku škol a školských zařízení, nebo v zahraničí. Žáci ISO spadají dle definice MŠMT do kategorie plnění školní docházky v zahraniční škole uskutečňující na území ČR vzdělávání podle zahraničního vzdělávacího programu, zřízené na území ČR cizím státem, právnickou osobou se sídlem mimo území ČR nebo cizím státním občanem, která není zapsána v rejstříku škol a školských zařízení. Na tento typ vzdělávání se vztahují stejné požadavky jako při plnění povinné školní docházky ve škole v zahraničí. Dítě s českým občanstvím musí být registrováno v tzv. kmenové škole, kam dochází na přezkoušení a která mu na jeho základě vystaví vysvědčení o absolvování jednotlivých ročníků. Přezkoušení se týká předmětů český jazyk a literatura (od 1. třídy) a vlastivěda (od 4. třídy).

5.3 Český program

Tzv. Český program v ISO tedy zaštiťuje výuku českého jazyka a vlastivědy. Od *Year 2* (česká 1. třída) mají děti 4 hodiny českého jazyka týdně a výuka probíhá v souladu s RVP ZV. Od *Year 5* (4. třída) pak mají 1 hodinu vlastivědy týdně. Formálně jsou žáci registrováni v české kmenové škole, konkrétně v ZŠ Sluníčko v Lipníku nad Bečvou, která jim i vydává vysvědčení. Časová dotace českého jazyka je ve srovnání s běžnou českou školou samozřejmě podstatně nižší. Při této časové dotaci je nemožné pokrýt učivo ve stejném rozsahu a hloubce jako v české škole. Výuka českého program je tedy způsob, jak dětem pomoci plnit požadavky povinné školní docházky spíše než plné převzetí zodpovědnosti za pokrytí požadavků RVP, což by ani nebylo časově proveditelné. Toto je jedním z úskalí studia na podobných školách a rodiče by si měli být vědomi jejich důsledků při rozhodování, do jaké školy své dítě zapsat.

6 Výuka čtení v ISO

6.1 Výuka čtení ve dvou jazycích – konkrétní výzvy a problémy

Jak už bylo ukázáno při popisu organizace školy, žáci v ISO prochází procesem výuky prvopočátečního čtení dvakrát. Ve věku zhruba 4 let začínají v angličtině, ve věku 6 let pak v češtině, kdy se jejich výuka čtení podobá výuce v monolingvní české škole s rozdílem menší časové dotace. V češtině se učí číst analyticko-syntetickou metodou a používají materiály a učebnice běžně používané v českých školách.

Děti v *Year 2* jsou tedy již často schopny číst jednoduchá slova a texty v angličtině. Jsou také poměrně dobře obeznámeny s analyticko syntetickou metodou čtení a hláskováním, přestože s jejich užitím se doposud setkaly při aplikaci na angličtinu, kde mnohé aspekty fungují na jiných principech. Český program a výuka čtení v angličtině tedy mají jak styčné, tak odlišné aspekty, a žáci se v některých oblastech potýkají nejen s negativními interferencemi, ale zároveň i těží z pozitivního transferu znalostí a dovedností. Nějakou dobu většinou trvá, než se děti naučí rozlišovat, kde se píše hláska [š] jako písmeno *š* a kdy jako digraf *sh*, [č] jako *č* nebo *ch*, [j] jako *j* nebo *y* a podobně. Na druhé straně učitelé češtiny zažívají ten „luxus“, že si s dětmi můžou povídat o tématech, o kterých čtou, a jazyková a kognitivní stránka se zde doplňují. Děti jsou schopny detailně hovořit o svých zkušenostech a zážitcích, což v angličtině při prvopočátečním čtení většinou není ve stejné hloubce a rozsahu možné.

Velmi náročným obdobím pro výuku čtení je z pedagogického hlediska právě přelomové období mezi *Year 1* a *Year 2*, což v českém školství věkově odpovídá přechodu z předškolního vzdělávání na 1. stupeň ZŠ. Po *Year 1* některé děti ze školy odchází, neboť jejich rodiče chtějí, aby základní školní docházku absolvovaly již v české škole. Zároveň ale do *Year 2* přichází děti nové, jejichž rodiče se o škole dozvěděli v momentě, kdy začali svému předškolákovi hledat základní školu a narazili na tuto alternativu. V *Year 2* se pak setkávají děti, kteří nemluví vůbec anglicky a s výukou čtení se ještě nesetkaly v žádném jazyce, s dětmi, které se umí již relativně plynně anglicky vyjadřovat a již dva roky strávili výukou čtení v angličtině, s nejrůznějšími ostatními dětmi, které se nachází na kterémkoliv bodě mezi těmito dvěma extrémy.

Nejpočetnější skupinou ve třídě bývají děti, které navštěvovaly v ISO mateřskou školu a rozumí mluvené angličtině natolik, že jsou schopny se orientovat v prostředí školy, reagovat na povely a vyjádřit anglicky své základní potřeby. Tyto děti se od svých 4 let setkávají s výukou *Phonics* a začínají číst základní úroveň knížek *Oxford Reading Tree*, což je nejvíce používaná a velmi známá řada materiálů určených k prvopočátečnímu čtení. Na začátku *Year 2* jsou některé z nich schopné přečíst v angličtině jednoduchá slova i věty, některé se však ještě v této fázi nenachází a učí se teprve jednotlivé hlásky a písmena. Toto většinou záleží na vrozených dispozicích dítěte, domácí podpoře rodičů při čtení i na datu narození dítěte, protože ve věku 4 – 5 let hraje věkový rozdíl několika měsíců výraznou roli ve zralosti centrální nervové soustavy a s ní spojených předpokladů ke čtení. Dále se ve třídě většinou objeví několik nových dětí, které nemluví anglicky vůbec, ale navštěvovaly českou mateřskou školu, a tudíž už třeba znají českou abecedu, umějí se podepsat atd. Pak se občas může objevit dítě, které se do Olomouce přestěhovalo z ciziny, má české rodiče a mluví česky, ale vzděláváno bylo v angličtině v mezinárodním prostředí. V posledních letech se začínají objevovat i děti, které pocházejí z českého jazykového prostředí, ale určitému druhu angličtiny rozumí a jsou i schopni jím hovořit, přičemž se tento jazyk naučili sledováním videoher, Tik Toku a dalších sociálních sítí, jejichž vyjadřování kopírují. Mají tedy určitou povrchní znalost mluveného jazyka, která na první pohled může působit jako dvojjazyčnost. Dá se tedy říct, že každé dítě se na spektru používání jazyka a čtenářské gramotnosti nachází někde jinde. To je jistě běžná situace i v monolingvních školách, nicméně možné permutace v prostředí mezinárodních škol jsou širší a pestřejší a tudíž i z pedagogického hlediska náročnější.

Jak se tedy škola snaží s touto situací vypořádat? Zásadním aspektem je zde to, že třídy jsou málo početné a dětí je v nich relativně málo, průměr za posledních několik let je 11-12. Objevují se i třídy větší, za posledních 10 let měla největší třída v *Year 1* osmnáct žáků, ale to jsou spíše výjimky. Učitelé tedy mají více času věnovat se jednotlivcům a jejich potřebám a používat prostředky diferenciací. Děti, které jsou v angličtině úplní začátečníci, mají třikrát týdně hodinu angličtiny jako cizího jazyka (zpoplatněné navíc). V těchto hodinách se zabývají i *phonics* a dohání výuku čtení, kde se zaměřují hlavně na rozdíly mezi angličtinou a češtinou. Přestože ve třídách není stálý asistent, škola má asistujícího učitele, který si bere na procvičování čtení jednotlivce či malé skupinky dětí dle konkrétní potřeby. Učební program se tedy do značné míry individualizuje. Nově příchozí děti nejsou v prvním roce ve škole

hodnoceny z angličtiny známkou, ale dostávají slovní hodnocení z předmětu angličtina jako druhý jazyk.

Do jaké míry se podaří dětem dohnat třídu v používání jazyka a čtení záleží hodně na vrozených předpokladech dítěte a podpoře rodiny. Mezi veřejností je poměrně rozšířený názor, že děti se cizí jazyk učí rychle a samozřejmě, pokud se nachází v prostředí, kde se tento jazyk neustále používá. To je jistě v některých případech a kontextech pravda, v jiných tomu ale tak být nemusí. Konkrétní situace v ISO je taková, že novým dětem trvá většinou přinejmenším jeden školní rok, než jsou schopné zapojit se do běžných vzdělávacích aktivit bez potřeby individuální podpory. Někdy se ale objeví dítě, které ani po delší době ve škole nedosahuje průměrných výsledků srovnatelných se ostatními a potřebuje podporu delší dobu. V některých případech je pak na zvážení, jestli by dítě nebylo spokojenější a úspěšnější v prostředí české monolingvní školy, a to obzvláště v případě, že dítě vykazuje známky některé z forem poruch učení či mu toto konkrétní prostředí z jiného důvodu nevyhovuje. Do tohoto rozhodování však zasahuje celá řada aspektů psychologických, sociálních, rodinných apod., takže je nutné ke každému případu přistupovat na základě individuálního přístupu tak, aby dítě mělo možnost v daném prostředí naplnit svůj potenciál.

6.2 Kurikulum pro výuku předmětu angličtina

Mnoho učitelů se v tomto kontextu výuky potýká s výzvami pramenícími z nevyváženosti požadavků kurikula a reálných schopností a potřeb žáků. Nejčastěji tato situace nastává při výuce angličtiny jako samostatného předmětu. Jak již bylo řečeno, škola učí tento předmět podle kurikula *Cambridge Primary Curriculum*. Toto kurikulum v současné podobě nabízí 13 předmětů, ze kterých si škola může některé, popřípadě všechny zvolit či je různě kombinovat s jinými kurikulárními rámci buďto mezinárodními nebo národními. ISO používá pro výuku angličtiny segment tohoto kurikula s názvem *Cambridge Primary English*. Z nabídky je možné zvolit i jinou variantu výuky tohoto předmětu – jedná se o *Cambridge Primary English as a Second Language* (angličtina jako druhý jazyk – déle „ESL“). Rozdíl mezi těmito dvěma variantami je autory definován tak, že *Cambridge Primary English* kurikulum je vhodné pro rodilé mluvčí jazyka nebo pro ty, jež používají angličtinu na úrovni této podobné. Naopak *Cambridge Primary English as a Second Language* má za cílovou skupinu žáky, jež jsou sice vzděláváni v angličtině, mimo školu ale používají jazyk jiný a školní docházku zahajují bez znalosti nebo jen s minimální znalostí angličtiny.

Výše uvedený popis kurikula ukazuje, že škola jako ISO by mohla být ideálním prostředím pro rozhodnutí učit angličtinu podle ESL kurikula a podle názoru mnoha vyučujících by tato alternativa posloužila většině žáků lépe než současná výuka, která nejenže často přesahuje reálné možnosti žáků, ale hlavně je neučí to, co by nejvíce potřebovali. Vedení školy se však k této možné změně stavělo vždy vlažně a argumentovalo důvodem, že školu navštěvují i žáci s jazykovými schopnostmi rodilých mluvčích a tudíž by kurikulum mělo vyhovovat i jim. Realita je ale taková, že například v tomto školním roce ve věkové skupině 5 – 7 let není ani jedno dítě, které by bylo rodilým mluvčím angličtiny nebo se této úrovni přibližovalo, a tudíž by nebenefitovalo z více jazykově orientovaného kurikula.

Přestože škola dělá mnohé, aby žákům i učitelům usnadnila a zpříjemnila nelehký proces výuky čtení ve dvou jazycích, bylo by možné dosáhnout ještě větší kompatibility mezi potřebami žáků a výukovým programem. Škola se nemusí při výuce řídit pevně daným národním kurikulem či požadavky na hodnocení žádné konkrétní země. Naopak, v rámci mezinárodních kurikulárních dokumentů, které používá, existuje značná míra flexibility a možnosti výběru jednotlivých komponentů výukových programů.

Jednou z možných změn, která by lépe reflektovala potřeby žáků v ISO, by tedy mohla být právě tato změna ve výuce angličtiny. Pojďme se tedy podívat, v jakých konkrétních aspektech se tyto dva segmenty v kurikulárních dokumentech od sebe liší.

6.3 Srovnání kurikul *Cambridge Primary English* a *Cambridge Primary ESL*

Kurikulum *Cambridge Primary* je komplexní vzdělávací program určený pro žáky v primárním vzdělávání, který pro předmět angličtina nabízí dvě varianty. Jedná se o *Cambridge Primary English* a *Cambridge Primary ESL* (English as a Second Language). Oba programy jsou navrženy tak, aby podporovaly jazykové dovednosti žáků, avšak každý má jiné cíle, preferuje jiné vyučovací metody a nahlíží odlišně na potřeby žáků.

Dle kurikulárních dokumentů je cílem *Cambridge Primary English* rozvíjet jazykové dovednosti v oblasti poslechu, čtení, psaní, mluvení a porozumění. Program je určen pro žáky, kteří již mají úroveň angličtiny podobnou úrovni rodilého mluvčího, a proto se explicitně nezabývá výukou gramatických struktur, běžné slovní zásoby nebo výslovnosti. Naopak se soustředí na rozvoj kritického myšlení, kreativity a schopnosti komunikovat. Co se týče učebních plánů, ta jsou v *Cambridge Primary English* rozdělena do tematických okruhů jako

jsou například příroda, společnost, kultura apod. Kurikulum se soustředí na čtení různých žánrů beletrie i literatury faktu, psaní esejů, rozvoj poslechových dovedností, prezentace a formulace vlastních názorů, diskuze a argumentace. Důraz se klade i na rozvoj schopnosti kritického myšlení a analýzy textu, a to v jednoduché formě již u nejmladších žáků. Výuka je interaktivní a využívá různé pedagogické přístupy, např. skupinové práce, projekty, diskuze, čtení a psaní celé řady žánrů textů. Hodnocení je průběžné a zahrnuje formativní i sumativní metody, například eseje, prezentace, testy a portfolia. Obecně se dá říci, že *Cambridge Primary English* podporuje rozvoj jazykové kompetence na úrovni, která umožňuje složitější akademické i osobní vyjadřování.

Naproti tomu *Cambridge Primary ESL* se zaměřuje na žáky, pro něž angličtina není mateřským jazykem a jejichž cílem je dosáhnout úrovně komunikace a porozumění jazyku potřebného pro vzdělávání a každodenní život. Kromě čtení, psaní, poslechu a mluvení obsahuje kurikulum oblast nazvanou „užití jazyka“ (*Use of English*). Jejím hlavním cílem je rozvíjet základní jazykové dovednosti, které umožní žákům jasně a jednoduše komunikovat. Klade důraz na rozvoj slovní zásoby, základní gramatiku a schopnost porozumět a vytvářet jednoduché věty při správném použití gramatických pravidel. Kurikulum je navrženo tak, aby byl jazyk přístupný a pochopitelný i pro jazykové začátečníky, s důrazem na základní stavební kameny jazyka. Obsahuje tematické jednotky zaměřené na každodenní situace, například nakupování, cestování, rodinu či školu. Zahrnuje základní gramatiku, slovní zásobu a jednoduché komunikační situace. Ve výuce se často používají vizuální pomůcky, obrázky a jednoduché texty, aby se usnadnilo porozumění studentům s omezenou předchozí jazykovou znalostí. Výuka je zaměřena na vizuální, demonstrační a praktické metody, které podporují rychlé osvojování základní slovní zásoby a frází. Hodnocení je převážně formativní, s důrazem na schopnost komunikovat v základních situacích. Často zahrnuje poslechové testy, jednoduché čtení a ústní projevy. Z tohoto vyplývá, že tento program je určený pro začátečníky nebo žáky s omezenou znalostí angličtiny, často z prostředí s jiným mateřským jazykem. Pomáhá jim dosáhnout základní úrovně komunikace v angličtině potřebné pro začátek dalšího vzdělávání.

6.4 Srovnání výuky čtení v *Cambridge Primary English* a *Cambridge Primary ESL*

Vzdělávací kurikula *Cambridge Primary English* a *Cambridge Primary ESL* jsou navržena tak, aby podporovala rozvoj jazykových dovedností u žáků s různými jazykovými

předpoklady. Přestože mají společný cíl – rozvíjet schopnost efektivního čtení a porozumění textu – přistupují k tomuto cíli odlišně s ohledem na jazykovou úroveň žáků. Používají tedy i odlišné metody, strategie a specifika výuky.

6.4.1 *Cambridge Primary English*

Kurikulum *Cambridge Primary English* je určeno především žákům, kteří anglický jazyk již v mluvené formě poměrně dobře ovládají. V této fázi je kladen důraz na rozvoj plynulosti, porozumění a schopnosti analyzovat texty různého typu – od literárních děl po literaturu faktu, a to již od prvopočátečního čtení, kde se klade důraz na analýzu struktury text, stavbu odstavců a diskuze o tom, jak autor dosahuje svého záměru za použití určitých jazykových prostředků. Vyučování čtení je zaměřeno na systematické budování slovní zásoby, rozvoj dovedností předvídání, předčítání, hledání informací a interpretace.

Učitelé vedou žáky k tomu, aby při čtení aktivně předvídali obsah na základě titulku, obrázků nebo známých informací. Tato strategie pomáhá žákům lépe se orientovat v textech a zvýšit jejich aktivní zapojení v diskuzích. Důležitá je práce s různými druhy textů a žánrů. Žáci se učí identifikovat hlavní myšlenku, najít důležité informace a odvodit význam neznámých slov z kontextu. Před čtením je úvod do tématu koncipován například jako diskuze v menších skupinkách na dané téma, přičemž děti hovoří o svých zkušenostech bez výraznější jazykové podpory či předchozí přípravy.

Při čtení nahlas se klade důraz na plynulost čtení, správnou výslovnost a porozumění textu. Po přečtení textu následuje opět diskuze, ve které žáci odpovídají na otázky, hovoří o ději či postavách, což podporuje hlubší porozumění. Učitelé kladou důraz na rozšiřování slovní zásoby prostřednictvím synonym, antonym, frází či idiomů, a vedou žáky k prvotnímu rozlišování formální a neformální slovní zásoby.

6.4.2 *Cambridge Primary ESL*

Cambridge Primary ESL je určeno žákům, kteří se učí zároveň techniku čtení a anglický jazyk bez předchozích zkušeností s výukou obého. Z toho vyplývá, že čtenářské dovednosti rozvíjí mechanickou stránku čtení spolu se slovní zásobou a porozumění jazyku. Výuka začíná jednoduchými slovy a frázemi a postupně přechází k delším textům. Učitelé často pracují s obrázkovými slovníky nebo vizuálními pomůckami, které pomáhají žákům při osvojování nových slov. Na začátku se žáci učí rozpoznávat jednotlivá slova, poté stavět

jednoduché věty a porozumět jejich významu v kontextu. Využití obrázků, zvukových nahrávek nebo videozáznamů pomáhá žákům lépe pochopit obsah a rozvíjet poslechové dovednosti. Předpokládá se, že samotnému čtení předchází důkladná jazyková příprava, seznámení se slovní zásobou, vysvětlení idiomatických výrazů, kulturních referencí apod.

Velká pozornost se věnuje správné výslovnosti. Děti se učí číst hlásky, které zpočátku nejsou ani schopny správně sluchově rozpoznat či vyslovit. Čtení je propojeno s výukou *phonics*, což je klíčové pro rozvoj poslechových a mluvených dovedností. Zde je důležité, aby i učitel měl výslovnost na takové úrovni, aby mohl sloužit dětem jako model, a aby jeho výslovnost nebyla v rozporu s výslovností výukových nahrávek.

Hodnocení u žáků ESL je často formativní, zaměřené na pokrok v porozumění a schopnosti používat jazyk. Důraz je kladen na individuální růst, podporu motivace a rozvoj jazykové jistoty.

6.4.3 Závěr srovnání

Vyučování čtení v kurikulech *Cambridge Primary English* a *Cambridge Primary ESL* představuje různé přístupy přizpůsobené potřebám žáků na různých úrovních jazykových dovedností. Zatímco *Cambridge Primary English* rozvíjí od prvopočátku spolu s mechanikou čtení i kritické myšlení a literární analýzy textů, kurikulum *Cambridge Primary ESL* klade důraz na rozvoj základních jazykových dovedností a při výuce využívá vizuální a interaktivní metody. Oba přístupy však sdílejí cíle rozvoje porozumění, rozšíření slovní zásoby a podpory sebereflexe, což jsou klíčové prvky úspěšného osvojení si čtenářských dovedností. *Cambridge Primary ESL* se však zaměřuje více na čtení se základním porozuměním slovní zásoby a gramatických struktur.

6.5 Důsledky srovnání pro rozvoj a výběr kurikula

Otázkou je, proč se škola ve své osmnáctileté existenci nikdy o tuto změnu aktivně nesnažila, naopak se k ní předchozí i současné vedení nestavělo příznivě. Je to pravděpodobně proto, že z marketingového hlediska se škola prezentuje jako stoprocentně anglická škola, kde se české děti ponořením do autentického anglického prostředí stanou rodilými mluvčími tohoto jazyka, který se naučí „přirozeně“, imerzí. Škola si na trhu vydobyla své specifické místo, k němuž patří nabídka výuky v angličtině, nikoliv angličtiny, kterou si v ní mají děti osvojit bez explicitní jazykové výuky. Je nicméně diskutabilní, jestli toto je nejen realistická, ale

i žádoucí meta. Z pedagogického hlediska by se pravděpodobně mělo stavět na první místo kurikulum vybrané a adaptované tak, aby byly co nejlépe pokryty potřeby žáků.

Dalším důvodem, proč škola není k této změně kurikula motivována, může být fakt, že rodiče dětí jsou v prvních letech jejich docházky do ISO často nadšeni tím, co oni sami interpretují jako rychlé pokroky při osvojování jazyka, takže ze strany rodičů na žádné výrazné změny není tlak. Rodiče také akceptují, že naprostá většina učitelů nemá angličtinu jako mateřský jazyk a ovládají ji na různých úrovních, často dosti vzdálených od úrovně rodilého mluvčího, což by v případě hodin českého jazyka pro ně bylo nepřijatelné. Rodiče tuto situaci berou jako fakt, sami často angličtinu neovládají vůbec nebo jen na velmi omezené úrovni, a mnozí z nich nejsou pravděpodobně sto sami jazykové vyučování svých dětí hodnotit. V prostředí soukromé školy jsou změny často iniciovány jako důsledek snahy uspokojit rodiče ve smyslu „náš zákazník, náš pán“ a v tomto případě tedy není tlak na přehodnocení současné situace nijak výrazný.

Tuto změnu by naopak kladně přivítali učitelé, kteří si jsou nejvíce vědomi, jak by změna k více jazykově orientovanému kurikulu jejich žákům prospěla. Učitelé většinou na pedagogický proces nahlíží ve smyslu toho, jak nejlépe a nejefektivněji naplňovat potřeby žáků. Mnoho z nich cítí frustraci z toho, že výuka čtení je zaměřena převážně na mechanickou část výuky a ve vyučování není prostor a čas věnovat se rozvíjení jazykových dovedností, které by vedly k orientaci na čtení s porozuměním. Změna kurikula by tedy dala více prostoru a času zaměřit se na dovednosti, které by ze čtení vytvořily smysluplnější aktivitu, než tomu bylo doposud.

7 Závěr

Analýza kurikula *Cambridge Primary* představená v této závěrečné práci reflektuje směr profesionální debaty o výuce angličtiny, která v Česko Britské Mezinárodní škole a Mateřské škole s.r.o. v současné době probíhá. Dá se říct, že změna přístupu k této problematice je vidět již v tom, že se o tomto tématu vůbec otevřeně hovoří. Srovnání dvou možných variant kurikula dodává této debatě na důvěryhodnosti a profesionalitě, neboť se v ní vychází z konkrétních existujících dokumentů spíše než z pocitů a osobních dojmů. Učitelé a vedení se začali pravidelně scházet a hovořit o této problematice a možném posunu do budoucna. Toto srovnání dvou variant kurikula tedy posloužilo jako odrazový můstek pro zahájení dlouhodobé debaty o výuce čtení v prostředí, kde by bylo žádoucí věnovat více pozornosti čtení jako porozumění významu, spíše než jen mechanické aktivity vycházející z analýzy a syntézy hlásek.

Ze současného stavu této debaty je zatím zřejmé, že oficiální změnu z *Cambridge Primary English* na *Cambridge Primary ESL* vedení sice nepodpoří, ale to především z důvodů prezentace školy pro veřejnost spíše než z důvodů pedagogických. Nicméně debatě o principech rozdílů a změn v náplni hodin se nebrání a rozumí tomu, že učitelé tyto změny vidí jako potřebné. Navíc, kurikulum *Cambridge Primary* je natolik flexibilní, že je možné ho interpretovat rovněž flexibilně, cíle jsou definovány dosažením určitého typu dovedností a k naplnění cílů je možné používat různé typy prostředků a aktivit. Všichni zúčastnění této debaty jsou za jedno v tom, že škola musí začít klást větší důraz na explicitní jazykovou výchovu a výuku, která je díky flexibilitě kurikula možná a může proběhnout i bez formální změny. Rozšíření jazykových aktivit by ve svém důsledku mělo vést i k chápání podstaty čtení především jako přenosu významu.

Konkrétně se tato flexibilita zatím projevila v tom, že učitelé dostanou větší prostor věnovat se jazykové výuce pod hlavičkou *Use of English*, což je formálně součástí *Cambridge Primary ESL*, nicméně reálně ji lze začlenit do různých verzí kurikula – je to jen otázka priorit a přístupu. V praxi tato změna znamená například to, že v šesti a sedmi letech budou mít žáci v hodnocení zahrnuto několik specificky jazykových řečových úkolů, kterým bude předcházet vhodná a cílená příprava. V současné době se uvažuje například nad hodnocením popisu obrázku, převyprávění příběhu za pomoci vizuální podpory, příprava otázek o přečteném příběhu a podobně. Vhodný časový prostor vznikne tím, že se sníží počet psaných výstupů,

u kterých učitelé cítí, že reálně přesahují možnosti většiny dětí (například psaní pohádky nebo fantazijního příběhu), popřípadě se tyto úkoly budou realizovat jako součást diferenciací se skupinou nadaných žáků. Obecně se dá říct, že žáci budou vedeni k tomu, aby sami sebe spolu s učiteli vnímali jako aktivní studenty jazyka, kteří systematicky pracují na rozšiřování svých jazykových dovedností.

Závěrem lze tedy shrnout, že tato práce započala hlubší debatu o výuce čtení v bilingvním kontextu konkrétní školy, vedla k prvním praktickým změnám v přístupu k výuce a do budoucna by měla i nadále inspirovat alternativní pohledy na prvopočáteční čtení v této specifické oblasti vzdělávání.

POUŽITÉ ZDROJE

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum. První vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9

FASNEROVÁ, Martina. Prvopočáteční čtení a psaní. První vydání. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0289-1

FABIÁNKOVÁ, Bohumíra; HAVEL, Jiří a NOVOTNÁ, Miroslava. Výuka čtení a psaní na 1.stupni základní školy. První vydání. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8

KOCUROVÁ, Marie. Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení. První vydání. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2012. ISBN 978-80-7290--578-2.

LANKAŠOVÁ, Markéta a Josef DYNTR. Zrušení odkladů bude náraz. Učitelé vůbec nevědí, co všechno je čeká, říká expert. *iDNES.cz* [online]. 03. 05. 2026. [cit. 03.05.2026]. Dostupné z: idnes.cz.

PLEVOVÁ, Irena. Kapitoly z vývojové psychologie. První vydání. Olomouc: Univerzita paalackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1412-0 (brož.)

SANTLEROVÁ, Květa. Metody ve výuce čtení a psaní. První vydání. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-05-2

Internetové stránky institucí:

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, www.msmt.gov.cz [cit.2026-05-19]

Ministerstvo školství Velké Británie (Department for Education), www.uk/dfe [cit.2026-06-08]

Cambridge Primary Curriculum, www.cambridgeinternational.org [cit.2026-06-01]

International Primary Curriculum, www.internationalcurriculum.com [cit.2026-05-19]

Council of British International Schools, www.cobis.org.uk [cit.2026-06-08]

,