

THE CURRENT EU FOREIGN LANGUAGE POLICY AND APPROACH TO MULTILINGUALISM DEVELOPMENT IN THE CZECH REPUBLIC

AKTUÁLNÍ CIZOJAZYČNÁ POLITIKA EU A PŘÍSTUP K ROZVOJI VÍCEJAZYČNOSTI V ČESKÉ REPUBLICCE

HANA ANDRÁŠOVÁ¹

¹ *University of South Bohemia in České Budějovice, Faculty of Education, andras@pf.jcu.cz*

Abstract

The paper analyses the current foreign language policy of the European Union as a basis for the language policy of the Czech Republic and its approach to the promotion and development of multilingualism. It presents important milestones on the way to the promotion of this phenomenon in education. Multilingualism is perceived here as one of the main goals of the EU language policy, but also as a fundamental goal of the regional language policy, which cannot be realized without a link to the didactics of multilingualism. The focus of the paper is on the characteristics of the language policy of the Czech Republic after 1989, and in particular the current debate related to the major revision of the RVP, which has been in effect in the Czech Republic since 2021. Since the question has been raised whether it makes sense to teach another foreign language as a compulsory language, this issue is reflected upon and arguments are sought to support the current inclusion of another foreign language in the primary school curriculum as a compulsory language. The final recommendations relate in particular to the current situation in foreign language teaching and language policy in the Czech Republic.

Keywords

EU language policy, language policy of the Czech Republic, multilingualism, didactics of multilingualism, major revisions of the Framework Curriculum, teaching German as a second foreign language after English

Introduction

Dobré znalosti cizích jazyků jsou v dnešním globalizovaném světě důležitou podmínkou bezproblémového vzájemného soužití národů a jejich vzájemné komunikace. Skutečnost, že více než polovina obyvatelstva zeměkoule hovoří více než jedním jazykem, dokládá, že ne jednojazyčnost, ale vícejazyčnost je jevem normálním (srov. Raupach, 1995, 470). Potřebu znalostí cizích jazyků ve sjednocené Evropě velmi výstižně formuloval bývalý německý velvyslanec ve Velké Británii, Karl-Günther von Hase, který konstatoval, že bez znalostí cizích jazyků lze nakupovat, nikoli ale prodávat: „Man kann ohne Fremdsprachenkenntnisse einkaufen, aber nicht verkaufen!“ (cit. podle Gnutzmann, 2004, 46). Uznání a podpory se cizím jazykům dostává i od nejvyšších evropských orgánů, od Rady Evropy a od Evropské komise. Jazyková politika už není jen věcí příslušné vlády a ministerstva daného státu a nesmí sloužit jen jednostranné podpoře jazyka vlastního, ani výhradní podpoře jednoho jazyka cizího (srov. Christ, 1995, 76). Výuka cizích jazyků tak získala bezesporu politický rozměr. Jsme svědky rostoucího zájmu o angličtinu a jejího nového postavení jako lingua franca.

„Evropská unie uznává nástup angličtiny jako nejrozšířenějšího jazyka v Evropě, ale současně chce zajistit, aby tato situace nebyla na úkor jazykové rozmanitosti. Cílem EU je, aby co nejvíce jejích občanů hovořilo kromě své mateřštiny dvěma dalšími jazyky.“ (URL1). Cesta k naplnění tohoto požadavku vede přes jazykovou výuku na všech typech škol od jejich raných fází, přes podporu obsahově a jazykově integrovaného učení až po respektování postavení angličtiny jako lingua franca, tedy jazyka vědy a techniky, mezinárodního obchodu, diplomacie apod. Ve většině zemí Evropy už je angličtina považována za první cizí jazyk. Další cizí jazyky se dostávají do zcela nové pozice, stávají se druhým cizím jazykem po angličtině.

1 Vícejazyčnost jako jeden z cílů jazykové politiky EU

Problematikou vícejazyčnosti se odborníci na didaktiku cizích jazyků začali zabývat v souladu s jazykovou politikou EU a svých vlastních zemí až zcela nedávno, přibližně od 90. let 20. století. Za průkopníky lze považovat Hufeisenovou, Neunera, Krumma, Meißnera, Königse, Riemerovou a další. Za průlom v jazykové politice Evropy lze považovat Evropský rok jazyků v roce 2001 a všechny s ním spojené aktivity. Evropský parlament a Rada Evropy přijaly v roce 2001 usnesení, kterým vybídly Evropskou komisi k cílené podpoře výuky cizích jazyků.

V březnu 2002 vyzvala Komise hlavy států a vlád Evropské unie na zasedání v Barceloně k tomu, aby se děti již od útlého věku učily alespoň dvěma cizím jazykům (URL1). Dlouhodobým cílem Komise se stalo zvyšování míry individuální vícejazyčnosti¹, dokud každý občan nebude mít praktické znalosti alespoň dvou dalších jazyků kromě jazyka mateřského. Rada Evropy požádala členské státy, aby přijaly akční plány na podporu vícejazyčnosti a další opatření vedoucí ke zlepšení zvládnání základních dovedností zejména výukou alespoň dvou cizích jazyků od útlého věku, tedy aby např. zlepšily přípravu učitelů jazyků, vyčlenily prostředky nezbytné pro výuku jazyků v raném věku a posílily výuku předmětů integrací cizího jazyka. Současně vyzvala k vytvoření evropského ukazatele jazykových znalostí. Toto rozhodnutí vyplynulo z nedostatku údajů o skutečných jazykových znalostech občanů Evropské unie a z potřeby vytvořit spolehlivý systém pro měření pokroku při dosahování tohoto cíle. Zároveň bylo zavedeno ocenění Evropské komise „Evropská pečeť“ pro inovativní jazykové iniciativy.

Zvyšování míry individuální vícejazyčnosti se stalo dlouhodobým cílem Komise. V roce 2003 přijal Evropský parlament zprávu, v níž vyzval Komisi, aby se více zabývala regionálními a méně používanými jazyky v souvislosti s rozšířením Evropské unie a s prosazováním politiky usilující o dosažení kulturní rozmanitosti. Reakcí na výzvu a v návaznosti na úspěch Evropského roku jazyků v roce 2001 přijala Komise v roce 2003 akční plán „Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti – 2004–2006“ (srov. URL2), ve kterém byly stanoveny cíle ve čtyřech hlavních strategických oblastech:

- a) celoživotní jazykové vzdělávání;
- b) zkvalitnění výuky jazyků;
- c) vytvoření prostředí příznivého pro studium jazyků;
- d) celkové vytváření jazykové politiky na evropské i vnitrostátní úrovni.

Jednou z priorit členských států bylo zajistit, aby „si studenti brzy uvědomili své vlastní kulturní hodnoty a vlivy a ocenili další kultury a byli tak otevřenější vůči ostatním lidem a začali se o ně zajímat“ (URL3).

Významným mezníkem v jazykové politice Evropské unie se stal rok 2004. Zodpovědnost za evropskou jazykovou politiku poprvé převzal evropský komisař pro vzdělávání, výchovu, kulturu a mládež a národní jazyky, Ján Figel' ze Slovenska². Dále Evropská komise uvedla do života tzv. Europass (URL4), jednotný celoevropský soubor dokladů o vzdělání, osobních kompetencích, jazykových dovednostech, odborné kvalifikaci a pracovních zkušenostech jejich držitele. Tento nástroj nabízí občanům EU možnost poskytnout zaměstnavatelům a vzdělávacím institucím transparentní a přehledný soubor všech relevantních informací v jakémkoliv jazyce Evropské unie o svých jazykových znalostech a dovednostech.

V roce 2005 požádala Rada Evropy členské státy, aby přijaly akční plány na podporu vícejazyčnosti, zlepšily přípravu učitelů jazyků, vyčlenily prostředky nezbytné pro výuku jazyků v raném věku a posílily výuku odborných předmětů integrací cizího jazyka. Evropská komise přijala Novou rámcovou strategii pro vícejazyčnost (URL5). Podle ní

- by každý občan měl mít možnost v patřičné míře komunikovat, aby maximálně naplnil svůj potenciál a využil příležitostí, které moderní inovativní EU nabízí;
- by každý občan měl mít přístup k patřičnému jazykovému vzdělání nebo k dalším prostředkům usnadňujícím komunikaci tak, aby v oblasti života, práce a komunikace neexistovaly v EU žádné nepřiměřené jazykové překážky;
- by každému občanu, i tomu, který není schopen naučit se cizím jazykům, měly být poskytnuty dostatečné technické komunikační prostředky, které mu umožní přístup k vícejazyčnému prostředí.

V roce 2007 vyzvala Komise skupinu intelektuálů pod vedením francouzsko-libanonského spisovatele Amina Maaloufa k tomu, aby se zamyslela nad přínosem vícejazyčnosti k mezikulturnímu dialogu. Zpráva „A rewarding

¹ Evropská unie ve všech svých klíčových dokumentech používá výraz multilingualism, německy Mehrsprachigkeit, slovensky viacjazyčnosť, v českých překladech dokumentů EU je nepřesně používán výraz mnohojazyčnost. V tomto textu se hovoří výhradně o vícejazyčnosti jako o užívání dvou či více jazyků v každodenním životě (srov. např. Grosjean, 1982), oficiální názvy dokumentů však nepozměňujeme.

² V této funkci působil do 1. října 2009. V současné době zastává tuto pozici Mariya Gabriel (od 1. prosince 2019), název její funkce byl v roce 2019 změněn na Evropský komisař pro inovace, výzkum, kulturu, vzdělávání a mládež, mnohojazyčnost byla z názvu zcela vypuštěna.

challenge“ (URL6), kterou tato skupina v roce 2008 vypracovala, zdůrazňuje, že jazyky jsou jednou z hlavních součástí naší identity a že jejich znalost má klíčový význam pro sociální soudržnost a integraci. Studium jazyků otevírá brány k jiným kulturám a buduje mosty ke komunitám, které jimi hovoří. Ústřední myšlenkou zprávy Maaloufovy skupiny byl tzv. „osobní adoptivní jazyk“. Každý občan by si měl na základě cíle „materština plus dva cizí jazyky“ vybrat jeden jazyk pro mezinárodní komunikaci, a kromě toho by měl mít možnost učit se „osobní adoptivní jazyk“. Tento jazyk by se neměl učit pouze formou studia gramatických pravidel, ale také formou důkladného seznámení se s kulturou, literaturou, dějinami a lidmi, kteří jím hovoří. Jedinec by měl mluvit několika jazyky, ale není nutné, aby je ovládal na úrovni rodilého mluvčího. Ve své strategii z roku 2008 vyzvala Komise členské státy k tomu, aby se dále zamýšlely nad touto myšlenkou a nad způsoby její realizace. Členem Maaloufovy skupiny byl za Českou republiku filozof Jan Sokol. Výsledkem práce této skupiny bylo sdělení Evropské komise z 18. září 2008 „Mnohojazyčnost – přínos pro Evropu i společný závazek“ (URL7). Upozorňuje se v něm, že v důsledku těchto a jiných faktorů získává život Evropanů mezinárodní a vícejazyčný charakter. V důsledku jazykové rozmanitosti však může docházet i k rozšiřování komunikační propasti mezi lidmi z různých kultur a k prohlubování sociálních rozdílů, kdy se občanům, kteří ovládají více jazyků, nabízí přístup k lepšímu životu a pracovním příležitostem, zatímco občané ovládající pouze jeden jazyk jsou v nevýhodě. To může občanům a podnikům v EU bránit v plném využití příležitostí, které nabízí jednotný trh, a oslabovat jejich konkurenceschopnost v zahraničí. Může jít rovněž o překážku přeshraniční administrativní spolupráce mezi členskými státy v EU a efektivního fungování místních služeb, např. nemocnic, soudů, úřadů práce atd. Pro všechny státy EU z toho vyplývá, že s jedním cizím jazykem nemůže jedinec vystačit, tedy že je třeba usilovat o dosažení vícejazyčnosti. Sdělení se zabývá problematikou jazyků v širším kontextu sociální soudržnosti a prosperity. Cílem bylo zohlednit realitu Evropské unie, která se vyznačuje různými jazykovými znalostmi a potřebami jejích občanů, a začlenit vícejazyčnost do politiky a činnosti Evropské unie. Sdělení vybízí členské státy a další orgány EU k tomu, aby společnými silami motivovaly občany k získávání jazykových znalostí a poskytly jim v tomto směru podporu. Tento úřední dokument navíc navrhuje maximálně využít existujících evropských programů a iniciativ v oblasti vzdělávání, médií, výzkumu, sociálního začleňování a konkurenceschopnosti a počítá s vyhodnocením dosaženého pokroku v roce 2012.

21. listopadu 2008 představila Rada Evropy své usnesení o Evropské strategii pro mnohojazyčnost (URL8). Členské státy a Komise vyzvala, aby v rámci svých příslušných pravomocí a v plném souladu se zásadou subsidiarity:

- prosazovaly vícejazyčnost s cílem posílit sociální soudržnost, mezikulturní dialog a utváření Evropy;
- podporovaly celoživotní studium jazyků;
- lépe prosazovaly vícejazyčnost jako důležitý faktor pro konkurenceschopnost evropského hospodářství a pro mobilitu a pracovní uplatnění obyvatel;
- prosazovaly jazykovou rozmanitost a mezikulturní dialog zvýšením podpory určené překladatelské činnosti s cílem podpořit šíření děl, myšlenek a znalostí v Evropě i po celém světě;
- propagovaly jazyky Evropské unie ve světě.

Jazykovou politikou se EU dále zabývala v Usnesení Evropského parlamentu ze dne 24. března 2009 o mnohojazyčnosti: přínos pro Evropu i společný závazek (URL9) a dále v Závěrech Rady o mnohojazyčnosti a rozvoji jazykových kompetencí z 20. května 2014 (URL10). Za zatím nejaktuálnější dokument zabývající se jazykovou politikou je možné považovat Doporučení Rady Evropy ze dne 22. května 2019 o komplexním přístupu k výuce a studiu jazyků (URL11)³. Je zde např. konstatováno, že

- kompetence v oblasti mnohojazyčnosti patří mezi osm klíčových kompetencí definovaných v doporučení Rady o klíčových kompetencích pro celoživotní učení;
- kompetence v oblasti mnohojazyčnosti jsou těžištěm vize evropského vzdělávacího prostoru, a tedy že je potřeba, aby systémy vzdělávání a odborné přípravy přehodnotily výzvy ve výuce a studiu jazyků a příležitosti, jež nabízí jazyková rozmanitost v Evropě;
- kompetence v oblasti mnohojazyčnosti vede k lepšímu porozumění jiným kulturám, a přispívá tak k rozvoji občanství a demokratických kompetencí;

³ Pozn. autorky: Tato informace již není platná, po napsání tohoto textu bylo přijato další doporučení k vícejazyčnosti a interkulturnímu vzdělávání, a to Doporučení CM/Rec (2022) Výboru ministrů členskými státy o významu vícejazyčného a mezikulturního vzdělávání pro demokratickou kulturu z 2.2.2022.

- nízká úroveň kompetence v oblasti mnohojazyčnosti zůstává jednou z hlavních překážek při využívání příležitostí nabízených evropskými programy v oblasti vzdělávání, odborné přípravy a mládeže. Naopak silnější kompetence v oblasti mnohojazyčnosti umožní lidem využívat ve větší míře příležitostí, které nabízí vnitřní trh, jako je volný pohyb pracovníků. Existuje pozitivní korelace mezi znalostí cizích jazyků a pravděpodobností získání zaměstnání.
- Evropský pilíř sociálních práv stanoví jako svou první zásadu, že každý má právo na kvalitní a inkluzivní všeobecné i odborné vzdělávání a celoživotní učení, aby si udržoval a získával dovednosti, které mu umožní účastnit se plně života společnosti a úspěšně zvládat změny na trhu práce. Kompetence v oblasti mnohojazyčnosti je jednou z klíčových kompetencí, které by mohly podpořit zaměstnatelnost, osobní naplnění, aktivní občanství, mezikulturní porozumění a sociální začlenění; je definována jako „schopnost vhodně a efektivně využívat ke komunikaci různé jazyky“. (URL11)

Koncept vícejazyčnosti se stal součástí programu všech důležitých germanistických konferencí a kongresů. V roce 2004 se např. na zámku Rauischholzhausen konala 24. Jarní konference k výzkumu cizojazyčné výuky pod názvem „Mehrsprachigkeit im Fokus“, která se soustředila nově na kurikulární aspekty vícejazyčnosti a na možnosti její integrace do vysokoškolského studia učitelství cizích jazyků. 3.–8. srpna 2009 hostila německá Jena XIV. mezinárodní kongres učitelů němčiny pod názvem „Deutsch bewegt – Sprache und Kultur: Deutsch als Fremdsprache weltweit“. Jazykové politiky a vícejazyčnosti zde bylo vyčleněno mnohem více sekcí než např. na XIII. kongresu, který se konal ve Štýrském Hradci o čtyři roky dříve (2005). XV. kongres IDT se konal v roce 2013 v italském Bolzanu. Důraz byl kladen zejména na němčinu jako jazyk migrantů a národnostních menšin, na pluricentrické přístupy a na propagaci němčiny jako jednoho z významných evropských jazyků a jako jazyka vědy. Analýza aspektů jazykové politiky Evropy, zejména pak různých forem mezinárodní spolupráce na poli Svazů germanistů a učitelů němčiny i na poli vzdělávání budoucích učitelů němčiny byla nosnou ideou XVI. kongresu IDT konaného v roce 2017 ve Freiburgu. Nastolená problematika byla reflektována i na dalším kongresu IDT, který se konal v roce 2022 ve Vídni pod názvem „mit.sprache.teil.haben“.

2 Vícejazyčnost a didaktika vícejazyčnosti

Rozvoj konceptu vícejazyčnosti přímo souvisí s vývojem mobility v rámci pracovního trhu EU, s procesem internacionalizace a globalizace i s migrací obyvatelstva. Fenomén „vícejazyčnost“, ve shodě s Königsem (2002, 2004), neznamená ovládnutí několika jazyků na úplně stejné nebo přibližně stejné úrovni, nýbrž se jedná o kompetenci, která jedinci umožňuje úspěšně jednat v situacích, které jsou pro něj relevantní a důležité. Jedinec je vícejazyčný, pokud ovládá více jazyků. Protože je třeba odlišit termín „vícejazyčný“ od termínu „dvojazyčný – bilingvní“, platí, že vícejazyčný je ten jedinec, který je schopen komunikovat alespoň ve třech jazycích (tedy v jednom mateřském a dvou cizích). Stupeň ovládnutí daných jazyků nehraje v tomto kontextu žádnou významnou roli. V souladu s názorem mnoha odborníků (např. Krumm, 2004; Bausch, 1995; Edmondson, 2004; Hufeisen, 2001 apod.) lze konstatovat, že za vícejazyčného jedince označujeme každého člověka, který se učil nebo ještě učí alespoň dvěma cizím jazykům, je schopen alespoň základní komunikace v nich a směřuje k vytvoření individuální, dynamické vícejazyčnosti ve smyslu celoživotního formování jazykových dovedností. Primárním cílem není dosažení kompetencí blízkých rodilému mluvčímu (near-native competence), nýbrž rozvoj takových kompetencí, které jsou v souladu s cíli, podmínkami, individuálními předpoklady a potřebami žáka/studenta. Tato myšlenka naráží zvláště ve školním prostředí na zažitě představy, že je lepší naučit se jednomu jazyku „pořádně“ než několika jazykům jen „napůl“. Každodenní realita ale jednoznačně ukazuje, že ona druhá cesta je pro život potřebnější a nachází výrazně častější uplatnění (např. při cestování, komunikaci s obchodními partnery z různých zemí apod.).

Z hlediska didaktiky vícejazyčnosti je možno pozorovat, že dochází k zásadní proměně cílů výuky. Neuner (2003, 18–19) konstatuje, že školní výuka by měla v jednotlivých jazycích nejen reflektovat komunikační a (inter)kulturní potřeby žáků, ale i naučit je, jak dále rozvíjet své jazykové vzdělávání po ukončení školní docházky a zároveň cíleně vytvářet povědomí žáků o procesu osvojování cizích jazyků, tedy o tom, jak se cizím jazykům učit co nejefektivněji (procedurální znalosti). Jedná se o znalosti, ke kterým se jedinec může soustavně vracet i po dokončení školní docházky, chce-li se učit dalším jazykům či se v nich jen zdokonalovat. Podle Neunera (2004, 173–180) jsou pro didaktiku vícejazyčnosti zásadní tři aspekty:

- rozvoj jazykových znalostí a jazykového povědomí (deklarativních znalostí a language awareness);
- rozvoj povědomí o vlastním procesu učení (procedurálních dovedností „učit se učit“ a language learning awareness);
- rozvoj sociokulturních znalostí a sociokulturního povědomí.

Didaktika vícejazyčnosti musí být podle něj zapojena do interdisciplinárního výzkumu týkajícího se např. jazykové politiky, jazykových kontaktů, srovnávací lingvistiky, psycholingvistiky apod.

Meißner (2004, 152–154) apeluje na to, aby ve výuce docházelo k systematickému propojování jazyků, a to jak proaktivním, tak i retroaktivním transferem mezi mateřským jazykem a L2, L3, L4 atd., přičemž oním “transferem” myslí zejména učení v souvislostech, vytváření mezijazykové systematiky a budování kompetencí k osvojování jazyků a jejich empiricky odůvodněnému popisu založenému na zkušenostech s cizími jazyky, na způsobu jejich osvojování a na zaměření žáka. Meißner zároveň dodává, že také „didaktika mnohokulturality“ je didaktikou mnohojazyčnosti, neboť jazyk je nositelem kulturních zkušeností.

Hufeisenová (1998, 126) realizovala v 90. letech 20. století výzkumné šetření, při němž sledovala vztah motivace a dominance jednoho jazyka a došla k závěru, že tento vztah není konstantní, že se vyvíjí podle aktuální životní situace a že dominantní bývá ten cizí jazyk, který si osvojujeme nejdéle nebo ten, pro který máme vyšší motivaci. Z četných studií je patrné, že největší roli v motivaci sehrávají afektivní faktory.

Pro české žáky je angličtina v raném stádiu osvojování jazykem poměrně jednoduchým, a proto dosahují rychle výrazných úspěchů. Po několika týdnech jsou schopni jednoduchých rozhovorů, rozumí řadě pokynů, umí pojmenovat značné množství věcí a jevů. V německém jazyce je situace velmi odlišná. K dosažení srovnatelné jazykové kompetence v počátečním vyučování musí žák vynaložit více úsilí. Musí si osvojit větší množství gramatických jevů (např. rod podstatných jmen, množné číslo, časování sloves, slovosled, užívání předložek apod.), bývá překvapen obtížností výslovnosti apod. Uvědomí-li si, že angličtina mu jde lépe a že se s ní domluví takřka po celém světě, jeho motivace pro němčinu výrazně klesá. Z šetření výzkumu „Cizojazyčné kompetence české populace: němčina ve srovnání s jinými jazyky“ ale vyplynulo, že existuje významná „souvislost mezi schopností komunikovat v angličtině a v němčině. Z těch, kteří mluví dobře anglicky, téměř polovina (43,9 %) mluví dobře i německy. Opačně, z těch, kdo mluví dobře německy, více než polovina (53,9 %) mluví dobře i anglicky“ (srov. Cizojazyčné kompetence české populace, 2011, 144–145).

3 Jazyková politika České republiky a vícejazyčnost

Výuka cizích jazyků má v České republice dlouhou tradici. Vzhledem k velikosti České republiky a k počtu lidí, kteří hovoří česky, byla a je znalost cizích jazyků pro občany ČR nezbytnou nutností. K výraznému posílení přesvědčení o potřebě znalosti cizích jazyků došlo zejména v souvislosti se společensko-politickými změnami po roce 1989. Výuka cizích jazyků v té době zažívala nebývalý boom. Silnou pozici cizích jazyků ve vzdělávání zajišťoval tzv. Národní program rozvoje vzdělávací soustavy (Bílá kniha) z roku 2001, který sliboval příznivější podmínky pro osvojování si cizího jazyka. Na úrovni předškolního vzdělávání se jednalo zejména o zahájení výuky cizího jazyka v posledním ročníku mateřské školy, a to formou jazykové propedeutiky. Byla zavedena povinná výuka cizího jazyka od 3. do 9. ročníku a navýšena hodinová dotace. V rámci výuky cizích jazyků na středních školách začaly na významu nabývat výjezdy žáků do zahraničí. Ještě v roce 1999 převyšoval počet žáků učících se němčině nad počtem žáků učících se angličtině (srov. Kunčarová, 2021, 30). Na začátku 21. století rozhodla česká politická reprezentace zastoupená hlavně Stanislavem Grosse (premiérem) a Petrou Buzkovou (ministrkou školství) o zavedení povinné výuky angličtiny na základních školách. Jednalo se o čistě politické rozhodnutí, které nebylo podloženo žádným výzkumem, ani jinou kvalifikovanou argumentací.

V roce 2004 byly v ČR nově schváleny tzv. Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) (URL12). Rámcové vzdělávací programy tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (URL13). Cizí jazyk a další cizí jazyk byl v RVP ZV začleněn do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Výstupní úroveň L2 v 5. ročníku ZŠ byla nastavena na směřování k jazykové úrovni A1 a v 9. ročníku ZŠ k jazykové úrovni A2 Společného evropského referenčního rámce (SERRJ). Pro další cizí jazyk (L3) začala platit výstupní úroveň znalostí na úrovni A1 s možností přesahu do A2. Další cizí jazyk byl do RVP zařazen jen jako doplňující vzdělávací obor, tedy jako nepovinná součást základního vzdělávání, která jeho vzdělávací obsah pouze doplňuje a rozšiřuje. Bylo závazně stanoveno, že při tvorbě školního vzdělávacího programu musí školy u vzdělávacího oboru Cizí jazyk zohlednit, že „*přednostně musí být žákům nabídnuta výuka anglického jazyka*“ a „*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*“ (RVP ZV, 2004, 106). Tato podmínka diskriminující všechny ostatní cizí jazyky platila až do září 2021. Ve školním roce 2006/2007 došlo k dílčí revizi RVP ZV (URL14) a od roku 2007/2008 postupovaly školy ve výuce cizích jazyků již podle tohoto dokumentu a podle nově připravených školních vzdělávacích programů. Angličtina byla nadále doporučovaným

prvním cizím jazykem a stát svými opatřeními garantoval, že výuka angličtiny bude mít návaznost od mateřské až po střední školy. V mateřské škole si měly děti osvojovat angličtinu formou jazykové propedeutiky, což v praxi znamená hravé seznamování se s jazykovými odlišnostmi angličtiny a zbavování se ostychu před ní. Podle záměru MŠMT měla na tento proces seznamování plynule navazovat výuka v 1. ročníku základní školy.

V prosinci 2005 schválila vláda České republiky Národní plán výuky cizích jazyků s akčním plánem pro období 2005–2008 (URL15), který logicky navazoval na Akční plán Komise Evropské unie na podporu jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti 2004–2006 (URL3). Jeho prioritou se stala na všech stupních vzdělávání výuka anglického jazyka jako klíčového nástroje globální komunikace. Dokument měl pomoci dosáhnout zvýšení úrovně znalostí a řečových dovedností žáků, zajištění dostatečného počtu kvalifikovaných učitelů jazyků a jejich soustavného dalšího vzdělávání, rozšíření a aplikace moderních výukových metod, zpracování kvalitních výukových materiálů v tiskové a multimediální formě atd. Nově zavedené Rámcové vzdělávací programy i přijetí Národního plánu výuky cizích jazyků způsobilo v ČR výrazné snížení zájmu o studium cizích jazyků kromě angličtiny. Ačkoli všechny základní školy byly povinny nabízet výuku dalších cizích jazyků ve formě povinně volitelného předmětu, existovala velmi početná skupina žáků, která si cizí jazyk nezapsala a věnovala se pouze angličtině (viz graf 1–4).

Pozitivní změny v přístupu MŠMT k výuce cizích jazyků zaznamenalo české školství v roce 2013. Bylo přihlédnuto k záměrům v oblasti jazykového vzdělávání v ČR a jeho srovnatelnosti se zeměmi EU, kde více než polovina členských zemí EU má povinnou výuku druhého cizího jazyka ve stejném věku dítěte, a došlo úpravě vzdělávacích oborů Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Vzdělávací obor Další cizí jazyk byl od školního roku 2013/2014 začleněn do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a odebrán z kapitoly Doplňující vzdělávací obory. Bylo stanoveno, že každá základní škola musí zařadit další cizí jazyk do výuky podle svých možností nejpozději od 8. ročníku v minimální časové dotaci 6 hodin, přičemž byla v odůvodněných případech ponechána možnost upevňovat a rozvíjet první cizí jazyk. Tato alternativní nabídka byla v roce 2017 odstraněna, neboť nezřídka docházelo k tomu, že ředitelé, kteří neměli k dispozici žádné učitele dalších cizích jazyků, nabízeli všem žákům povinně jen konverzaci v angličtině. MŠMT z tohoto důvodu vytvořilo a zavedlo do praxe nový systém podpůrných opatření.

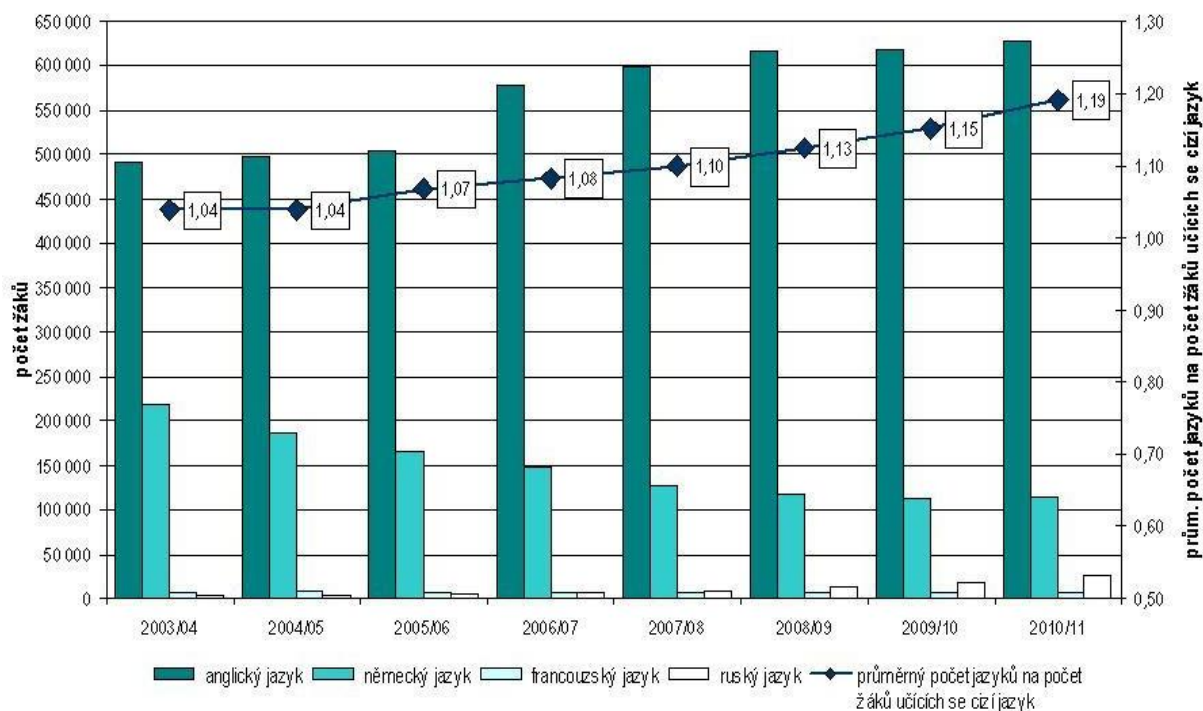
K zavedení povinné výuky dvou cizích jazyků vedly např. tyto důvody (srov. URL16):

- Česká republika nedisponuje přirozeným vícejazyčným prostředím, z ekonomicko-politických a kulturních důvodů je ovšem pro občany této země nesmírně důležité mít schopnost komunikovat alespoň ve dvou cizích jazycích, tj. nejlépe v jednom z globálních jazyků a v jednom z regionálně či kulturně blízkých jazyků.
- Ve všech zemích bývalého východního bloku je další cizí jazyk do kurikula zařazen v průměru od 7. ročníku jako povinný. Pokud byl v některé z těchto zemí v posledních letech měněn status druhého cizího jazyka, tak vždy z volitelného na povinný.
- Až zavedením dalšího cizího jazyka lze hovořit o naplňování principu vícejazyčnosti.
- Zavedením dalšího cizího jazyka bude kromě angličtiny podpořena výuka ostatních cizích jazyků, bude oživena klesající tendence výuky jiných jazyků než angličtiny a bude podpořeno fungující další vzdělávání učitelů cizích jazyků.

Text RVP ZV pro Cizí jazyk i Další cizí jazyk byl zcela přepracován, a to v souladu s formulacemi uvedenými ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (SERRJ, 2006). Podle upraveného RVP ZV účinného od 1. září 2013 (URL16) byly vypracovány Standardy pro základní vzdělávání (URL17), jejichž smyslem bylo představit minimální cílové požadavky na vzdělávání a účinně napomáhat školám a učitelům při naplňování cílů vzdělávání stanovených v RVP ZV. Standardy konkretizují a doplňují pomocí dílčích indikátorů výstupy RVP ZV a obsahují ilustrativní úlohy, které učitelé mohou ve výuce využít k ověření dosaženého stavu znalostí svých žáků. K ověření znalostí mohou ale použít i vzorové úlohy, které jsou součástí elektronického Evropského jazykového portfolia (URL18).

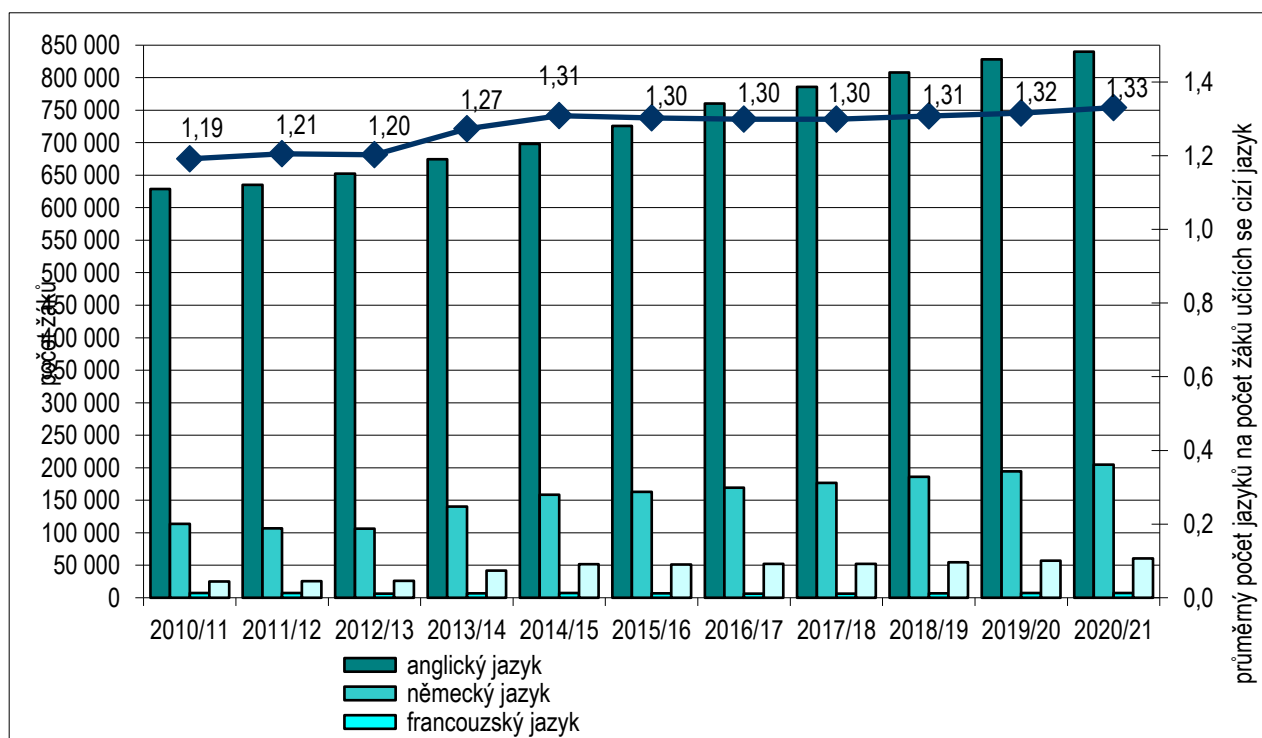
Česká republika nemá v současné době žádnou strategii jazykové politiky a ani v klíčovém dokumentu Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (URL19), která byla schválena Vládou ČR 19. října 2020, se o výuce cizích jazyků koncepčně nehovoří. Výuka cizích jazyků je v ní zmiňována okrajově, a to pouze v souvislosti s ověřováním výsledků žáků v uzlových bodech vzdělávání a v souvislosti s připravovanými inovacemi obsahu RVP ZV v oblasti klíčových kompetencí. Přesto lze konstatovat, že se výuky dvou a více cizích jazyků účastní stále více žáků a že kvalita výuky i úroveň dosahovaných znalostí mírně narůstá. Tato tvrzení lze doložit následujícími grafy a informacemi ČŠI.

a) Vzdělávání žáků ve dvou cizích jazycích na ZŠ od školního roku 2003/2004 do roku 2020/2021



Graf 1: Žáci učící se cizí jazyky ve školním roce 2003/04–2010/11 na ZŠ

Zdroj: Databáze MŠMT, Vývojová ročenka školství 2003/04–2010/11, graf GB4: online (URL20)

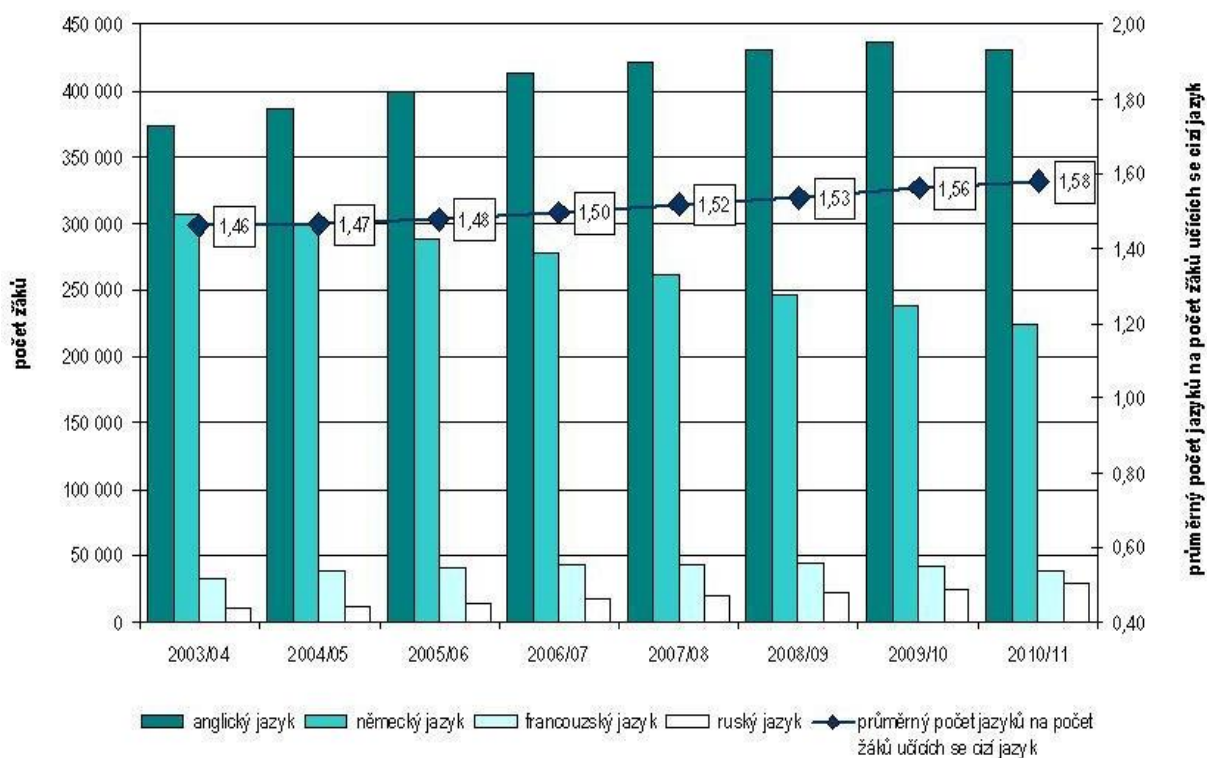


Graf 2: Žáci učící se cizí jazyky ve školním roce 2010/11–2020/21 na ZŠ

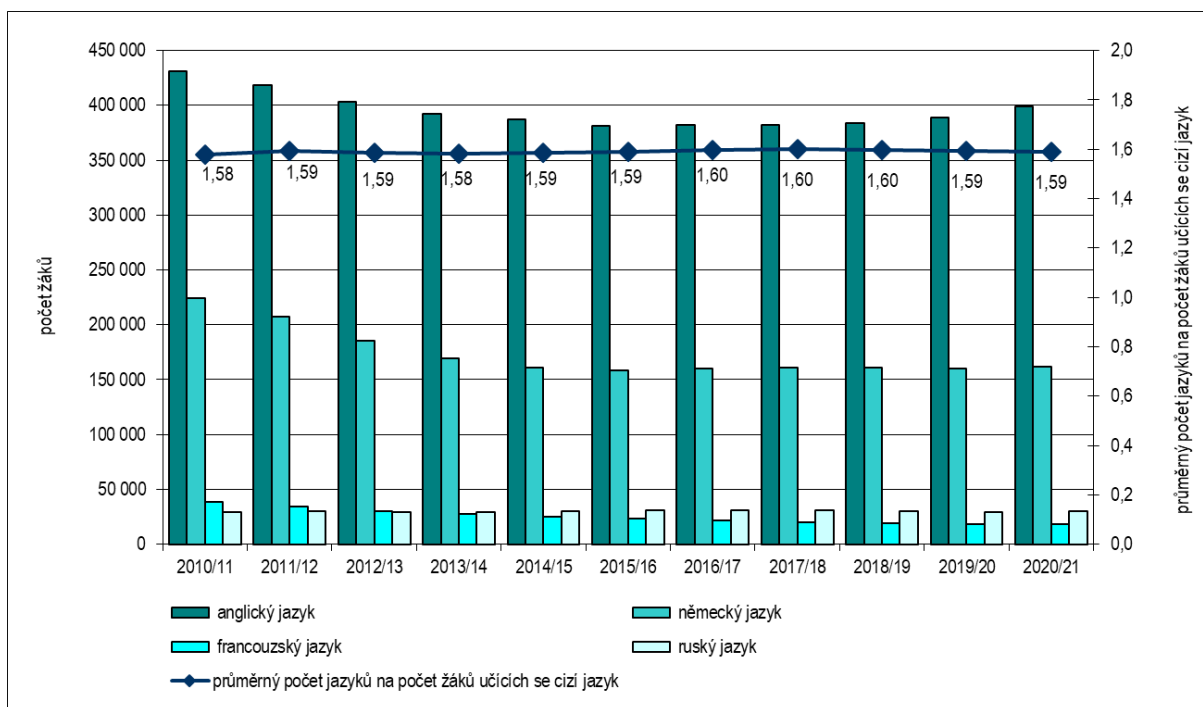
Zdroj: Databáze MŠMT, Vývojová ročenka školství 2010/11–2020/21 na ZŠ, graf GB4: online (URL21)

Z výše uvedených grafů jednoznačně vyplývá, že rok od roku narůstá počet žáků, kteří se na základních školách učí angličtinu, což je samozřejmě dáno též narůstající demografickou křivkou (492 927 žáků v roce 2003/2004 až po 839 814 žáků ve školním roce 2020/2021). Počet žáků učících se němčinu čítal v roce 2003/2004 218 268 žáků a tento počet klesal až do roku 2012/2013, kdy dosáhl 106 364 žáků. Změna postavení dalšího cizího jazyka v učebním plánu ZŠ od školního roku 2013/2014 a revize textu RVP ZV (URL16) v oblasti cizích jazyků významně přispěla ke zvýšení nejen počtu žáků učících se německy (z 106 364 v roce 2012/2013 na 204 927 v roce 2020/2021), ale i počtu žáků učících se rusky (z 26 194 v roce 2012/2013 na 60 319 v roce 2020/2021) a francouzsky (z 6 319 v roce 2012/2013 na 7 135 v roce 2020/2021). Vývojová ročenka školství bohužel nezachycuje graficky zájem žáků o výuku španělštiny, v tabulkovém přehledu však španělština uvedena je a ukazuje se, že oproti roku 2010/2011 vzrostl ve školním roce 2021/2022 zájem o španělštinu více než pětkrát, a to z 2 316 žáků na 12 564 žáků. Ve školním roce 2012/2013, tedy před zavedením povinného dalšího cizího jazyka, se na základních školách učilo 141 722 žáků dalším cizím jazykům, ve školním roce 2020/2021 to bylo 283 193 žáků, což je téměř dvojnásobek. Od školního roku 2017/2018 se v podstatě úplně všichni žáci na českých základních školách učí dva cizí jazyky. Křivky v grafech 1 a 2 mírně narůstají, tento nárůst je ale dán tím, že základní školy v roce 2020/2021 navštěvovalo celkově více žáků než v roce 2012/2013. Rostoucí počet žáků učících se cizím jazykům je možné považovat za velký úspěch českého školství. Ačkoli významně vrostl počet žáků, kteří se učí více než jednomu cizímu jazyku (1,33 jazyků na jednoho žáka v roce 2020/2021 oproti 1,21 jazyků na jednoho žáka ve školním roce 2011/2012 a oproti 1,04 jazyků v roce 2003/2004), je patrné, že Česká republika stále ještě nenaplnuje doporučení EU o zavedení dvou povinných cizích jazyků do výuky v základním vzdělávání a že nerespektuje uplatňování principu vícejazyčnosti ve vzdělávání.

b) Vzdělávání žáků ve dvou cizích jazycích na SŠ od školního roku 2003/2004 do roku 2020/2021



Graf 3: Žáci učící se cizí jazyky ve školním roce 2003/04–2010/11 na SŠ
 Zdroj: Databáze MŠMT, Vývojová ročenka školství 2003/04–2010/11, graf GB5: online (URL20)



Graf 4: Žáci učící se cizí jazyky ve školním roce 2010/11–2020/21 na SŠ

Zdroj: Databáze MŠMT, Vývojová ročenka školství 2010/11–2020/21, graf GB5: online (URL21)

Co se týče výuky cizích jazyků na středních školách, je možné konstatovat, že v průběhu let 2003–2021 nedocházelo k žádným zásadním početním výkyvům. Počet žáků, kteří se na SŠ učí cizí jazyk, se pohybuje kolem 400 000. Toto číslo nelze porovnávat se statistikou platnou pro základní školy, kterou uvádíme výše, neboť do počtu nejsou zahrnuti žáci účastníci se středního odborného vzdělávání. Pozornost si zaslouží zejména dlouhodobě klesající počet žáků, kteří se učí němčině, zároveň ale i konstantní počet žáků učících se ruštině. Počet žáků, kteří se učí anglicky, kopíruje populační křivku. Na středních školách by žáci měli dosáhnout v prvním cizím jazyce úrovně B2, ve druhém cizím jazyce úrovně B1. Bohužel zatím není k dispozici žádný relevantní výzkum, který by ověřil, zda žáci úrovně předepsané v RVP dosáhli či nikoli. U věkové skupiny 15–19 let lze navíc pozorovat, že znalosti cizích jazyků jsou více než u žáků mladších ovlivňovány zvenčí. Mladí sami, bez pokynů vyučujících, začínají cizí jazyky, zejména ale angličtinu, používat ve svém reálném životě, dívají se na filmy, hrají hry, komunikují přes sociální sítě s vrstevníky ze zahraničí, cestují apod. Oba výše uvedené grafy ukazují, že průměrný počet jazyků, kterým se žáci učí, je konstantní a pohybuje se kolem čísla 1,6, zatímco na ZŠ byl tento ukazatel podstatně nižší – max. 1,33.

Co se maturitní zkoušky z cizího jazyka týče, platí od školního roku 2021/2022, že ve společné části maturitní zkoušky (státní) si maturant volí mezi cizím jazykem a matematikou. Pokud si ve společné části zvolí cizí jazyk, pak automaticky koná ze stejného cizího jazyka i profilovou zkoušku, která se vždy skládá z písemné práce a z ústní zkoušky. Úroveň zkoušky z cizího jazyka se řídí ustanoveními uvedenými v RVP daného oboru vzdělání, v případě gymnázií je stanovena na úroveň B2 podle SERRJ. Profilovou zkoušku z cizího jazyka je možné nahradit výsledkem standardizované zkoušky podle školského zákona dokládající jazykové znalosti žáka na jazykové úrovni stanovené rámcovým vzdělávacím programem daného oboru vzdělání nebo vyšší, nejméně však na úrovni B1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Bližší podmínky ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou jsou obsaženy ve vyhlášce č. 177/2009 Sb. ve znění pozdějších předpisů (URL22).

4 Role České školní inspekce v oblasti výuky cizích jazyků

Kvalitu a efektivitu výuky sleduje a hodnotí Česká školní inspekce.

„V rámci inspekční činnosti Česká školní inspekce získává a analyzuje informace o vzdělávání dětí, žáků a studentů, o činnosti škol a školských zařízení zapsaných do školského rejstříku, sleduje a hodnotí efektivnost vzdělávací soustavy, zjišťuje a hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání, a to podle příslušných školních vzdělávacích programů a akreditovaných vzdělávacích programů a dále podmínky a průběh poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, zjišťuje a hodnotí naplnění školního vzdělávacího programu a jeho

soulad s právními předpisy a rámcovým vzdělávacím programem, vykonává kontrolu dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání a školských služeb, a vykonává veřejnosprávní kontrolu využívání finančních prostředků státního rozpočtu přidělovaných školám a školským zařízením.“ (URL23)

Podle Výroční zprávy České školní inspekce za školní rok 2008/2009 (URL24) bylo zkvalitnění výuky cizích jazyků dlouhodobým cílem všech strategických materiálů ke vzdělávání v České republice, byla požadována podpora výuky cizích jazyků, a to zejména v těchto oblastech:

- rozšíření jazykové a metodické kompetence učitelů;
- zavádění vyučovacích metod, organizačních forem a výukových činností, které zvyšují kvalitu výuky cizích jazyků včetně e-learningu;
- rozšíření výuky cizích jazyků na středních školách;
- vytváření podmínek pro dlouhodobé hostování kvalifikovaných učitelů cizích jazyků ze zemí EU;
- zlepšování podmínek pro využívání ICT v anglickém jazyce;
- metodická podpora výuky cizích jazyků včetně konzultační a poradenské činnosti a tvorby metodických nástrojů a dokumentů.

ČŠI v této zprávě popsala stav naplňování vzdělávacích cílů výuky cizích jazyků a konstatovala, že ve školním roce 2008/2009 nabízela asi polovina navštívených škol dětem výuku angličtiny a že ve 3. třídě ZŠ se angličtině učilo 99,4 % všech žáků, další cizí jazyk si na 2. stupni ZŠ zvolilo už jen 11 % žáků. Preferenci anglického jazyka dokládají i údaje Ústavu pro informace ve vzdělávání a MŠMT uvedené v grafu 1.

Stav výuky cizího jazyka ve školách byl opětovně hodnocen ve školním roce 2011/2012, a to včetně srovnání se stavem ve školním roce 2008/2009. V základním vzdělávání byly poprvé ověřovány standardy RVP pro cizí jazyk na úrovni 5. a 9. ročníku a jejich soulad s ŠVP (Školní vzdělávací program), na středních školách podruhé proběhlo zjišťování výsledků žáků v cizím jazyce v rámci společné části maturitní zkoušky. Dosažené výsledky žáků v cizím jazyce byly zjišťovány také v rámci druhé celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníku základních škol, která proběhla ve školním roce 2012/2013, a na úrovni 4. a 8. ročníku ZŠ a 2. ročníku vybraných oborů středních odborných škol v roce 2013/2014 (URL25). V závěrech této zprávy bylo konstатовáno, že žáci 8. ročníků dosáhli dobrých výsledků v anglickém jazyce: „*Dvě pětiny žáků dosáhly průměrné úspěšnosti vyšší než 60 %, a naplnily tak odpovídajícím způsobem požadavky minimálního standardu. Celých 16 % žáků pak dosáhlo dokonce průměrné úspěšnosti nad 80 % stanovující výborný výsledek v testu. Vzhledem k ročnímu odstupu od cílového termínu pro dosažení úrovně A2, na kterou byla obtížnost úloh vázána, je možné uvedená zjištění považovat za jednoznačně pozitivní.*“ (srov. URL24, 14), ještě lepších výsledků bylo dosaženo v německém jazyce: „*Téměř čtvrtina žáků dosáhla v testu průměrnou úspěšnost vyšší než 80 %, tedy nad hranici vymežující vynikající výsledek. Z toho pohledu byl test němčiny nejlépe dopadnutším v rámci celého výběrového šetření.*“ (URL25, 17). Žáci 2. ročníku vybraných oborů středních škol dopadli v testování v angličtině i v němčině výrazně hůř a jejich výsledky zůstaly za očekáváním.

Ve školním roce 2016/2017 realizovala ČŠI „Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol“ (URL26). Jeho výsledky ukázaly vysokou úspěšnost žáků 5. i 9. ročníku v anglickém jazyce (průměrná úspěšnost nad hranici 70 %), ale výrazně horší výsledky žáků v německém jazyce (průměrná úspěšnost dosáhla pouze hodnoty 51,0 %).

Zatím poslední tematická zpráva ČŠI věnovaná cizím jazykům nese název „Rozvoj jazykové gramotnosti na základních a středních školách“ (URL27). Ta přinesla závěry za školní rok 2018/2019 a byla cíleně zaměřena na žáky 4. ročníku základních škol. Bylo konstатовáno, že tito žáci dosáhli vysoké úspěšnosti v anglickém jazyce, jinému cizímu jazyku se v podstatě neučí. Tato zpráva přinesla též informace o poměrně vysoké aprobovanosti učitelů anglického a německého jazyka na středních školách, jako horší byla označena situace s aprobovanou výukou cizího jazyka na 2. stupni základních škol, přičemž ve srovnání s většinou dalších vzdělávacích oborů jsou existující potřeby zajištění aprobované výuky cizího jazyka o něco vyšší. Plně lze souhlasit i s doporučeními, která ČŠI v této zprávě směřovala na MŠMT. ČŠI kromě jiného doporučuje zvyšovat aprobovanost učitelů cizích jazyků a vytvářet podmínky pro kvalitní další vzdělávání učitelů, věnovat pozornost dosažené úrovni jazykové gramotnosti žáků při jejich průchodu vzdělávací soustavou a věnovat pozornost skupinám žáků více ohrožených nízkou úrovní jazykové gramotnosti (např. faktor horších socioekonomických charakteristik na úrovni žáka, školy i lokality). Tato doporučení jsou zčásti v rozporu s návrhy na přeřazení povinného dalšího cizího jazyka na ZŠ mezi předměty povinně volitelné, které se opakovaně objevují v diskusích vztahujících se k Revizi RVP (viz kap. 6).

Česká školní inspekce současně pravidelně připravuje tzv. Koncepční záměry inspekční činnosti. Jejich smyslem je vymezit ve střednědobém časovém horizontu vize, cíle a opatření ČŠI v oblastech souvisejících s výkonem agend inspekční činnosti. Poslední Koncepční záměr byl zveřejněn na období let 2021 až 2030 (URL28). V něm byl specifikován Plán národního zjišťování 2021+, v jehož rámci bude jazyková gramotnost žáků ověřována ve školním roce 2024/2025, přičemž se počítá pouze s ověřováním znalostí anglického jazyka.

Přibližně od roku 2015 projevuje ČŠI zvýšený zájem i o vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. Svědectvím toho je např. Tematická zpráva z roku 2015 (URL29) nebo Výroční zpráva za školní rok 2020/2021 (URL30).

5 Revize RVP a aktuální diskuse o postavení cizích jazyků v učebním plánu ZŠ

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (URL19) jako klíčový dokument pro rozvoj vzdělávací soustavy České republiky se stala významným impulzem pro tzv. „Velkou revizi“ rámcových vzdělávacích programů (URL31). Na základě rozhodnutí ministra školství Roberta Plagy byl v roce 2021 ustanoven Expertní panel, jehož zásadní úlohou je vymezení hlavních směrů revize RVP ZV. Tento Panel spolupracuje s Národním pedagogickým institutem ČR (NPI), sbírá podněty od NPI i dalších subjektů a na základě široké diskuse bude vydávat doporučení k implementaci a evaluaci RVP ZV. V rámci již probíhajících četných diskusí se opět po necelých deseti letech stále častěji objevuje myšlenka opětovného zařazení výuky dalšího cizího jazyka mezi předměty povinně volitelné. Jedná se o zcela zásadní rozhodnutí, které bude mít klíčový dopad na výuku cizích jazyků v dalších desetiletích. Vytvořily se jakési dva tábory, které předkládají nejrůznější argumenty pro a proti tomuto záměru. Níže se pokusím prezentovat argumenty obou stran tak, jak je spontánně zaznamenávám v právě probíhajících diskusích.

Argumenty zastánců přeražení výuky dalšího cizího jazyka mezi jazyky povinně volitelné:

- výuka dalšího cizího jazyka některé žáky zatěžuje až příliš;
- žáci jsou přetěžováni vysokými nároky vyučujících;
- pro žáky, kteří mají problém i s prvním cizím jazykem, nebo dokonce se svým mateřským jazykem, ztrácí výuka dalšího cizího jazyka smysl;
- ředitelé, učitelé i rodiče vnímají výuku dalšího cizího jazyka jako zbytečnou;
- učit se dalšímu cizímu jazyku neznamená naučit se mu. Žáci po absolvování základní školy v dalším cizím jazyce nedospějí k dostatečné komunikační úrovni, a proto taková výuka postrádá smysl;
- stávající výuka dalšího cizího jazyka není efektivní a smysluplná;
- ve výuce cizích jazyků neexistuje návaznost mezi základním a středním vzděláváním;
- v EU je řada zemí, které další cizí jazyk jako jazyk povinný nenabízejí, např. Slovensko a Německo;
- střední školy vyučují další cizí jazyk od úrovně A1, protože se nemohou spolehnout na úroveň znalostí žáků získanou na základní škole;
- u některých žáků dochází k oslabení získaných kompetencí i u prvního cizího jazyka;
- pro žáky se specifickými poruchami učení jsou dva jazyky najednou příliš náročné, pletou se jim;
- hrozí, že ve snaze vybavit všechny děti aplikačními dovednostmi ve dvou cizích jazycích, nezískají dostatečný základ ani v jednom, a proto je smysluplnější naučit se jeden jazyk dobře než dva jazyky špatně a je nutné podpořit ukotvení dovedností alespoň v jednom cizím jazyce;
- další cizí jazyk nebude v budoucnu k ničemu, technologie nahradí znalost jazyků;
- další cizí jazyk je příliš náročný, děti jej nezvládají, neexistují dobré materiály k výuce;
- podpora vícejazyčnosti, ale i samotná výuka jazyků u některých žáků nemusí být nutně záležitostí pouze předmětů cizí jazyk a další cizí jazyk, neboť existují další efektivní formy a pedagogické strategie, které výuku jazyků vhodně doplňují a efektivně rozvíjejí.

Argumenty zastánců zachování výuky dalšího cizího jazyka jako výuky povinné:

- ČR je vázána mezinárodními úmluvami k podpoře výuky cizích jazyků;
- přístup k dalším cizím jazykům je nutno umožnit všem žákům a nebude-li výuka povinná, vznikne početná skupina žáků (zejména ze znevýhodněného socioekonomického prostředí), která se nikdy v životě nesetká s jiným jazykem než s angličtinou;
- omezení výuky dalších cizích jazyků není podloženo akceptovatelnými daty, studiemi a průzkumy, neexistují studie reflektující názor učitelů německého jazyka a dalších cizích jazyků, ačkoli je v diskusích na názor učitelů cizích jazyků často odkazováno;
- znalosti dalších jazyků jsou důležité pro život, neboť ČR je např. ze tří světových stran obklopena německy mluvícími zeměmi;

- znalosti němčiny, francouzštiny a dalších jazyků otevírají občanům ČR přístup na zahraniční pracovní trh;
- není přihlíženo k potřebám dětí, které s jazyky zásadní problém nemají;
- nelze omezovat právo žáků na kvalitní jazykové vzdělání ve více cizích jazycích;
- při učení se dalším cizím jazykům žáci s úspěchem využívají svých znalostí z angličtiny (např. při využívání společné slovní zásoby) a dovedností v oblasti strategií učení;
- z hlediska evropského kontextu je naprosto nedostačující, když se někteří středoškoláci ve škole setkají pouze s angličtinou;
- redukce výuky dalších cizích jazyků bude mít negativní dopad na zaměstnanost učitelů a na rozvoj kateder těchto jazyků na pedagogických fakultách. Profesně je nepřijatelné, že můžeme ztratit celou generaci výborných učitelů, kterými učitelé jazyků bezesporu jsou, neboť se často jedná o klíčové členy pedagogického sboru, kteří se přirozeně a kvalitně dále vzdělávají, vnášejí do škol nové nápady a energii (z prostředí "svých" jazyků) či vedou evropské projekty;
- i jen dosažení úrovně A1 lze považovat za solidní základ k rozvoji vícejazyčnosti do budoucna;
- plánované změny jsou nekoncepční, nerozhodují o nich odborníci;
- pro mnohé žáky jsou jiné cizí jazyky lépe zvládnutelné než angličtina, neboť mají jednodušší výslovnost i pravopis;
- neexistují studie, které by potvrzovaly, že jazyky jsou příliš náročné (více než jiné předměty);
- v demokratické zemi uprostřed Evropy má výuka cizích jazyků svou neoddiskutovatelnou cenu;
- Německo je největším členským státem EU a němčina je nejrozšířenějším mateřským jazykem v Evropě;
- SRN je největším a nejdůležitějším obchodním partnerem České republiky, obchod s Německem tvoří více než 50 % českého zahraničního obchodu s EU;
- díky podobnosti s angličtinou v oblasti slovní zásoby a gramatiky, stejně tak jako díky podobnosti některých gramatických kategorií mezi němčinou a češtinou je výuka němčiny jako druhého jazyka naopak velmi výhodná a při použití správných vyučovacích metod a materiálů i velmi efektivní.

K aktuální diskusi o postavení cizích jazyků v učebním plánu základních a středních škol se vyjádřilo v oficiálním stanovisku i předsednictvo Svazu germanistů ČR. Toto stanovisko obsahuje tři jednoznačně formulovaná doporučení pro revizi RVP ZV:

- Stávající text RVP ZV je plně ve shodě s textem Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, z tohoto důvodu jej není třeba upravovat.
- Je zapotřebí důsledně trvat na dodržování předepsané jazykové úrovně, tedy v prvním cizím jazyce A2, v dalším cizím jazyce A1. Z analýzy učebnic cizích jazyků vyplývá, že jsou deklarované úrovně mnohdy i významně překračovány, čímž ve výuce dochází k přetěžování žáků.
- Zachovat stávající rozložení výuky cizích jazyků v učebním plánu ZŠ.

Nabídka cizích jazyků na českých školách by měla přihlížet k následujícím aspektům, které exemplifikují na příkladu němčiny a dalších sousedních jazyků a jazyků národnostních menšin:

- Tradice ve výuce cizích jazyků: němčina je v ČR bezesporu jazykem s největší tradicí a svou významnou roli zde sehrávají historické faktory.
- Princip sousedních jazyků: ČR sousedí se dvěma německy mluvícími zeměmi, společné hranice jsou 1276 km dlouhé, tvoří tedy 55,72 % z celkové délky hranic ČR, v žádné ze sousedních zemí není angličtina úředním jazykem.
- Zeměpisná vzdálenost: zeměpisně nejbližšími cizími jazyky jsou němčina, polština a slovenština. Výuka polštiny nemá v ČR žádnou významnou tradici. Hojněji je zastoupena pouze v regionech bezprostředně hraničících s Polskem. Slovenština má v ČR zcela zvláštní postavení. Lze konstatovat, že každý rodilý Čech, Moravan a Slezan slovenštině bez problémů rozumí, aktivně však nekomunikuje. Díky receptivní znalosti slovenštiny jsou mnohdy občané ČR považováni automaticky za bilingvní národ.
- Zastoupení cizích jazyků mezi menšinami: ČR ratifikovala 1. března 2007 Evropskou chartu regionálních či menšinových jazyků (URL32), jejímž cílem je chránit a podporovat užívání historických regionálních či menšinových jazyků v osobním i veřejném životě. Tímto aktem se ČR zavázala k ochraně polštiny a slovenštiny v oblastech vzdělání, soudních orgánů, orgánů veřejné správy, hromadných sdělovacích prostředků, hospodářského a sociálního života a přeshraniční výměny. Charta stanoví také podmínky užívání menšinových jazyků při jednání s orgány veřejné správy, veřejných služeb, ale i v hospodářské a

sociální sféře. S ohledem na historický vývoj a postavení jednotlivých menšin řadíme mezi regionální či menšinové jazyky v České republice polštinu, slovenštinu, němčinu, romštinu a ostatní menšinové jazyky (bulharštinu, chorvatštinu, maďarštinu, rusínštinu, ruštinu, řečtinu/novořečtinu, srbštinu, ukrajinštinu aj.).

- Hospodářský význam jednotlivých cizích jazyků: není možné přesně statisticky vymezit, který z cizích jazyků je pro ČR hospodářsky nejdůležitější. Vycházíme-li ale ze strohých dat, musíme konstatovat, že německy mluvící země se na obchodu s ČR podílejí nejméně významně.

S preferováním angličtiny nesouhlasí celá řada odborníků i laické veřejnosti. Např. Greger – Ježková (2007, 135) píše: „... je třeba zajistit návaznost výuky jednomu cizímu jazyku na jednotlivých stupních vzdělávání; nepovažujeme však za nezbytné zdůrazňovat, že by tímto jazykem měla být angličtina, a přispívat tak ke snižování již tak klesajícího zájmu o další 'hlavní' cizí jazyky, zvláště francouzštinu a němčinu, jejíž význam je v našem geografickém, historickém, politickém a kulturním kontextu podle našeho názoru neoprávněně podceňován“. Hufeisenová (2004, 83) i Krumm (2002, 75) se proti angličtině jako prvnímu cizímu jazyku staví ještě razantněji. Upozorňují na prudce klesající motivaci k osvojování dalších jazyků po angličtině a připomínají, že ti jedinci, kteří se jako prvnímu cizímu jazyku začali učit angličtině, se často mylně domnívají, že svým představám o komunikačních cizojazyčných dovednostech učinili zadost a další cizí jazyk ke svému životu nepotřebují. Pokud však žák začne se studiem jiného cizího jazyka, stále má před sebou dostatečnou motivaci naučit se i anglicky. Globální zavádění angličtiny jako prvního cizího jazyka považuje za chybné i Gogolinová (2003, 77–85). Její závěry se však týkají spíše volby prvního cizího jazyka u německy mluvících žáků, neboť Gogolinová zjistila, že proces kognitivního podněcování při učení se cizímu jazyku funguje tím lépe, čím vzdálenější je tento jazyk od mateřštiny. Pro německé žáky je tedy podle ní výhodnější začít učit se nejprve jinému jazyku než jazyku příbuznému. Budou mít sice nevýhodu, že učení jim půjde zpočátku pomaleji, ale výhodou bude, že jeho učení bude mít trvalejší účinek a získají více obecných jazykových znalostí.

Zastánci angličtiny jako prvního cizího jazyka v ČR naopak často argumentují tím, že diverzifikace nabídky cizích jazyků znemožňuje mobilitu žáků, tedy přestupy z jedné školy na jinou, a nezaručuje návaznost výuky na dalším stupni školy. Tento argument je známkou ustrnulého myšlení a v pojetí moderního vzdělávání nemůže obstát (srov. Krumm, 2009/2010, 121–122).

6 Odras didaktiky vícejazyčnosti ve výuce němčiny jako dalšího cizího jazyka po angličtině

Každý žák si už do první hodiny němčiny přináší řadu znalostí a dovedností, které si osvojil při výuce angličtiny. Souhrnně můžeme konstatovat, že učitelé němčiny mohou počítat s následujícími východisky:

- Žák se němčině jako L3 začíná zpravidla učit později. Je tedy starší a kognitivně zralejší, což znamená, že některé dílčí fáze výuky mohou, či dokonce musí být z hlediska věku žáků a jejich kognitivní zralosti zkráceny nebo přeskočeny (např. při učení barev, číslovek, měsíců, příbuzenských vztahů apod. žáci postupují rychleji, učitelé vynechávají jednoduché pohybové hry, dětské písničky, říkanky apod.). Některé fáze ale naopak mohou vyžadovat větší pozornost a více času, neboť starší žáci (studenti) mnohdy vyžadují analytický přístup a znalost několika jazyků přináší i více materiálu pro vzájemné porovnávání a systematizaci poznatků (srov. Hoffmann, 2006, 116–117).
- Žák už má určité zkušenosti s osvojováním angličtiny. Abendroth-Timmrová a Breidbach (2000, 14) dokládají, že žáci jsou ve druhém cizím jazyce schopni lépe využívat transferu.
- Žák může zároveň lépe využít i znalosti mateřského jazyka. Vliv mateřského jazyka a angličtiny na němčinu je při jejím osvojování nepopíratelný, musíme však počítat s tím, že u každého jedince je využit jinak intenzivně. Je nutno připomenout, že mezi osvojováním mateřského jazyka a jazyka cizího existují významné rozdíly, a to jak v rovině neurolingvistické, tak i kognitivní a afektivní (srov. Dittmar, 1995; Hufeisen–Neuner, 2003). Hufeisenová (Hufeisen–Neuner, 2003) navíc odkazuje na to, že se jednotlivé jazyky navzájem různě ovlivňují a je tedy rozdíl, zda se němčině po angličtině učí Francouz, Čech či Japonec.
- Žák již ovládá základní lingvistickou terminologii (v češtině, ale i v angličtině) a metajazyk typický pro výuku cizích jazyků.
- Žák může přenášet své emoce z výuky angličtiny na němčinu (strach z učení, strach z mluvení nebo naopak radost z učení, z mluvení, hrdost na vlastní výsledky apod.). Pozitivní, ale i negativní zkušenosti z L2 tak zprostředkovane ovlivňují také proces osvojování L3 (srov. Hoffmann, 2006, 117).

- Žák vědomě či nevědomě využívá již osvojené strategie učení, ví nebo alespoň tuší, co mu při učení nejvíc pomáhá, jak se mu např. nejlépe učí nová slovní zásoba apod. Pro co nejeфекtivnější osvojení německého jazyka je velmi smysluplné, věnujeme-li se strategiím učení vědomě, hovoříme-li o nich a jejich repertoár dále rozšiřujeme. Janíková (2007, 75–76) varuje před přeceňováním podílu učebních strategií na úspěchu žáka, neboť existuje „značný rozpor mezi teoretickými a empiricky ověřenými vztahy“. K úspěchu je podle ní nutné „přidat činnostní přístup a motivační faktory“.
- Osvojování druhého cizího jazyka (L3) se vyznačuje větší systematickostí, schopností analýzy a vědomým učením.
- Díky řadě shodných rysů ve slovní zásobě angličtiny a němčiny mohou učitelé němčiny se svými žáky pracovat na intelektuálně vyšší úrovni a mohou probírat témata, která odpovídají jejich mentální vyspělosti (srov. Neuner, 2004, 176).
- Žáci budou mít větší problémy s výslovností způsobené jednak věkem (ztráta schopnosti osvojit si bezchybnou výslovnost je dána fyziologicky, a to snížením cerebrální plasticity mozku), dále neochotou produkovat cizí jazyk, který se tolik odlišuje od mateřského jazyka, a také fyziologickými a psychickými faktory. V souvislosti s výslovností si musí každý jedinec osvojit nové způsoby artikulace, což je neobvykle obtížné, neboť výslovnost v mateřském jazyce je už natolik zautomatizovaná, že je realizována podvědomě.

Závěr

Česká jazyková politika stojí v současném období před řadou zásadních rozhodnutí. Jakkoli jsou Revize RVP odbornou veřejností vítány, vyskytují se i hlasy kritické. Didaktika vícejazyčnosti může víc než kdy jindy poskytovat efektivní a odborně fundovanou oporu pro další kroky MŠMT. Jazyková politika ČR by se podle našeho názoru měla zaměřit zejména plnění těchto úkolů:

- Principy vícejazyčnosti propagovat takovým způsobem, aby jim česká společnost začala rozumět a aby je byla na základě toho schopna integrovat do své vzdělávací politiky. Vícejazyčnost by se měla stát jedním ze základních cílů jazykové výuky.
- Vytvořit celkovou koncepci pro rozvoj vícejazyčnosti, pohlížet na jazykové vzdělání žáků komplexně a nabízet žákům různé alternativy jazykového vzdělávání.
- Výrazněji propojit vědu a jazykovou politiku a jazykovou politiku opírat o vědecký výzkum a vědecky podložená doporučení. Opačný postup, kdy jazyková politika udává směr výuce, je velmi nebezpečný a vede k mnohdy nenapravitelným škodám.
- Usilovat o to, aby byla výuka prvního cizího jazyka (L2) už na 1. stupni ZŠ natolik podnětná, radostná, zajímavá a tvořivá, aby vzbudila motivaci i k učení dalších cizích jazyků. První cizí jazyk, ať už jakýkoli, vytváří základ pro osvojování všech dalších jazyků.
- Výuka cizích jazyků by měla žáky vést k ochotě komunikovat v cizích jazycích, k využívání kompenzačního vyjadřování, k odvozování zákonitostí fungování jazyka na základě porovnávání jazyků, k uplatňování vlastních zkušeností získaných při kontaktu s cizími jazyky apod.
- Povzbuzovat žáky k učení a používání více jazyků, motivovat je ke skládání jazykových certifikátových zkoušek a k využívání možností, které nabízejí evropské programy eTwinning a Erasmus+.
- Podporovat rozvoj didaktiky vícejazyčnosti a začlenit ji do studia učitelství na všech jazykových katedrách, tedy i katedrách anglického jazyka a literatury.
- Zjišťovat a popisovat vícejazyčnost žáků v dané sledované skupině (třídě, ročníku, škole), akceptovat vícejazyčnost, kterou si s sebou často přinášejí žáci s odlišným mateřským jazykem a příslušníci národnostních menšin.
- Dlouhodobě sledovat proces, jak se žáci cizím jazykům učí a jakého pokroku dosahují.
- Respektovat postavení angličtiny jako „zprostředkovacího jazyka“ a vyvodit z toho závěry pro ostatní cizí jazyky.

- Ukazovat, jak je možné odpoutat se od přehnané dokonalosti, dohlížet na to, aby učitelé neměli na žáky nepřiměřeně vysoké nároky, tedy aby byli schopni odpoutat se od snahy naučit žáky jazyk dokonale po všech stránkách (srov. Krumm, 2004, 109).
- Podněcovat a podporovat vytváření metodických materiálů použitelných ve výuce všech cizích jazyků.
- Vypracovat a prosadit koncepci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Ujasnit, které mezipředmětové vztahy lze v zájmu vícejazyčnosti posílit, a jak by bylo možné na dané škole lépe prosadit spolupráci učitelů různých cizích jazyků.
- Systematicky zkvalitňovat multimediálně zaměřenou výuku jazyků.

Závěrem je možné s potěšením konstatovat, že se v posledních letech výrazně zlepšila finanční situace učitelů na všech typech škol s výjimkou škol vysokých. MŠMT vydává každoročně nemalé finanční prostředky na členství České republiky v Evropském středisku pro moderní jazyky (ECML) a umožňuje učitelům jazyků účast na všech jeho akcích. Důležité je, že ECML podporuje své členské státy při zavádění účinných politik jazykového vzdělávání a že umožňuje aktivní zapojení ČR do aktivit jednotlivých programových období. To poslední, definované na roky 2020 – 2023, je zaměřeno na inspirativní inovace v jazykovém vzdělávání, na měnící se kontexty a rozvíjející se dovednosti.

Jazyková politika ČR podle našeho názoru stále ještě dostatečně nereflektuje doporučení Rady Evropy a Evropské komise a nenabízí konkrétní politická opatření směřující k urychlenému dosahování vícejazyčnosti občanů naší země. Pro rozvoj vícejazyčnosti by měly být vytvořeny podmínky dané jazykovou politikou státu, neboť jak bylo uvedeno v úvodu tohoto příspěvku, vícejazyčnost je jevem normálním, zatímco jednojazyčnost výjimkou, a to i z pohledu celosvětového. Důležitým předpokladem k prosazení principů vícejazyčnosti do českého školství je kvalitní vzdělání budoucích pedagogů, a to i v oblasti jazykové. Jen učitelé, kteří sami cizí jazyky ovládají na dobré komunikační úrovni, mohou úspěšně prosazovat vícejazyčné vzdělávání svých žáků. Učitelé cizích jazyků dnes už nestačí výborně ovládat ten jazyk, kterému vyučuje, ale měl by mít základní povědomí alespoň o dalších běžně vyučovaných jazycích, měl by se dobře orientovat ve strategiích učení a dokázat je kreativně a efektivně integrovat do výuky tak, aby byly vytvořeny podmínky pro jazykovou vnímavost žáků a vědomý přístup k učení (Language Awareness). Němčina, francouzština či jiné jazyky neprofitují jen z již osvojených dovedností a znalostí angličtiny, k profitu dochází i opačně. Žák získává nový pohled na angličtinu, je nucen o ní více přemýšlet, porovnávat. Při jejím osvojování používá i nové strategie, které si osvojil ve výuce jiných jazyků. Osvojování cizích jazyků by na sebe mělo vhodně časově navazovat tak, aby docházelo k senzibilizaci, aktivizaci a rozšiřování jazykových znalostí ve vzájemném sepětí jazyků, aby žáci mohli přiměřeně využívat znalosti a dovednosti získané v jednom cizím jazyce pro jazyk druhý.

References

- ABENDROTH-TIMMER, Dagmar – BREIDBACH, Stephan. 2000. Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik. In ABENDROTH-TIMMER, Dagmar – BREIDBACH, Stephan (eds.). *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit. Fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten.* (Kolloquium Fremdsprachenunterricht Bd. 7). Frankfurt/Main : Lang, 2000, pp. 11–20. ISBN 978-3-631-37650-8.
- BAUSCH, Karl-Richard, 1995. Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In BAUSCH, Karl Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans-Jürgen (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen/Basel : Francke, 1995, pp. 81–87. ISBN 3-8252-8043-8.
- CHRIST, Herbert, 1995. Sprachenpolitische Perspektiven. In BAUSCH, Karl Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans-Jürgen (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen/Basel : Francke, 1995, pp. 75–80. ISBN 3-8252-8043-8.
- Cizojazyčné kompetence české populace: němčina ve srovnání s jinými jazyky. In *Cizí jazyky.* 2011, vol. 54, no. 4, pp. 144–145. ISSN 1210-0811.
- DITTMAR, Norbert, 1995. Was lernt der Lerner und warum? Was DaF-Lehrer schon immer über den Zweitspracherwerb wissen wollten. In DITTMAR, Norbert – ROST-ROTH, Martina (eds.). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache.* Frankfurt am Main: Lang, 1995, pp. 107–139. ISBN 978-3-631-31759-4.

- EDMONDSON, Willis, 2004. Je pense (in three languages), donc je suis (mehrsprachig). In BAUSCH, Karl Richard et al. (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen : Narr, 2004, pp. 39–44. ISBN 3-8233-6104-X.
- GNUTZMANN, Claus, 2004. Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die „neue“ kommunikative Kompetenz? In BAUSCH, Karl Richard et al. (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen : Narr, 2004, pp. 45–54. ISBN 3-8233-6104-X.
- GOGOLIN, Ingrid, 2003. Heteroglossic Literacy – Kommunikationsgewinn im Informationsalter. In DE CILLIA, Rudi – KRUMM, Hans-Jürgen – WODAK, Ruth (eds.). *Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt*. Wien : Österreichische Akademie der Wissenschaften, 2003, pp. 77–85. ISBN-13: 978-3-7001-3183-0.
- GREGER, David – JEŽKOVÁ, Věra, 2007. Školní vzdělávání – zahraniční trendy a inspirace. Praha : Karolinum. ISBN: 80-246-1313-1.
- GROSJEAN, François, 1982. *Life With Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press. ISBN-13: 978-0674530911.
- HOFFMANN, Sabine, 2006. Zum Faktor Motivation beim Erlernen von Tertiärsprachen. In ABEL, Andrea – STUFLESSER, Mathias – Putz, Magdalena (eds.). *Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis*. Bolzano : Interreg IIIC, 2006, pp. 115–127. ISBN 88-88906-27-4.
- HUFEISEN, Britta, 1998. Individuelle und subjektive Lernbeurteilungen von Mehrsprachigkeit. Kurzbericht einer Studie. In *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1998, vol. 36, no. 2, pp. 121–135. Berlin : Walter de Gruyter. ISSN 1613–4141.
- HUFEISEN, Britta, 2001. Deutsch als Tertiärsprache. In HELBIG, Gerhard et al. (eds.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Halbbd. 1. Berlin/New York : Walter de Gruyter, 2001, pp. 648–653. ISBN 3-11-013-595-7.
- HUFEISEN, Britta – NEUNER, Gerhard, 2003. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, pp. 13–34. ISBN 92-871-5146-6.
- HUFEISEN, Britta, 2004. „Das haben wir doch immer schon so gemacht!“ oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung? In BAUSCH, Karl Richard et al. (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen : Narr, 2004, pp. 77–87. ISBN 3-8233-6104-X.
- JANÍKOVÁ, Věra, 2007. *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, pp. 75–76. ISBN 978-80-210-4433-3.
- KÖNIGS, Frank G., 2002. Mehrsprachigkeit? Ja, aber ... Lernpsychologische, curriculare und fremdsprachenpolitische Gedanken zu einem aktuellen Thema der Fremdsprachendidaktik. In *Französisch heute*, 2002, vol. 33, no. 1, pp. 22–33. ISSN 0342-2895.
- KÖNIGS, Frank G., 2004. Mehrsprachigkeit: Von den Schwierigkeiten, einer guten Idee zum tatsächlichen Durchbruch zu verhelfen. In BAUSCH, Karl Richard et al. (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen : Narr, 2004, pp. 96–104. ISBN 3-8233-6104-X.
- KRUMM, Hans-Jürgen, 2002. Die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts an Europas Schulen. In: *Die Union*, 2002, no. 1, pp. 71–78. Wien: Europäische Kommission in Österreich.
- KRUMM, Hans-Jürgen, 2004. Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In BAUSCH, Karl Richard et al. (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen : Narr, 2004, pp. 105–112. ISBN 3-8233-6104-X.
- KRUMM, Hans-Jürgen, 2009/2010. Mehrsprachigkeit und die Rolle der deutschen Sprache (II). In *Cizí jazyky*, 2009–2010, vol. 53, no. 4, pp. 121–124. Plzeň : Fraus. ISSN 1210-0811.
- KUNČAROVÁ, Jitka et al., 2021. *Rozvoj výuky cizích jazyků. Pojetí tematické oblasti v projektu P-KAP*. Praha : NPI ČR, p. 30. ISBN: 978-80-7578-064-5.
- MEIßNER, Franz-Joseph, 2004. Sprachenlernen zusammendenken. Aufhören, Rücken an Rücken zu forschen, zu planen, zu lehren und zu lernen. In BAUSCH, Karl Richard et al. (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen : Narr, 2004, pp. 148–162. ISBN 3-8233-6104-X.
- MŠMT 2001. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris. ISBN 80-211-0372-8.

NEUNER, Gerhard, 2003. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärdidaktik. In HUFSEISEN, Britta – NEUNER, Gerhard 2003. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003, pp. 13–34. ISBN 92-871-5146-6.

NEUNER, Gerhard, 2004. Zur Entwicklung einer Didaktik der curricularen Mehrsprachigkeit. In BAUSCH, Karl Richard et al. (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen : Narr, 2004, pp. 173–180. ISBN 3-8233-6104-X.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005.

RAUPACH, Manfred, 1995. Zwei- und Mehrsprachigkeit. In BAUSCH, Karl Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans-Jürgen (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel : Francke, 1995, pp. 470–475. ISBN 3-8252-8043-8.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme (SERRJ). 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1425-2.

Online references

URL1: EUROPEAN COMMISSION, 2002. *Presidency conclusions. Barcelona European Council 15 and 16 March 2002*. [cit. 2022-02-25]. Available online: http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf

URL2: COMMISSIONS OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2004. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006*. ISBN 92-894-6626-X. [cit. 2022-02-21]. Available online: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b3225824-b016-42fa-83f6-43d9fd2ac96d>

URL3: MŠMT, 2004. *Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti. Akční plán 2004 – 2006*. NA Sokrates. [cit. 2022-02-27]. Available online: <http://www.ceskaskola.cz/2006/02/msmt-narodni-plan-vyuky-cizich-jazyku.html>

URL4: *Europass*. [cit. 2022-02-21]. Available online: www.europass.cz

URL5: KOMISE EVROPSKÝCH SPOLEČENSTVÍ, 2005. *Sdělení komise Radě, Evropskému parlamentu, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a výboru regionů – Nová rámcová strategie pro mnohojazyčnost*. Brussels. [cit. 2022-02-21]. Available online: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:CS:PDF>

URL6: *A Rewarding Challenge. How the Multiplicity of Languages could strengthen Europe*. Brussels, 2008. [cit. 2022-02-21]. Available online: http://www.xn--sprkfrsvaret-vcv4v.se/sf/fileadmin/PDF/Rewarding_challenge.pdf

URL7: KOMISE EVROPSKÝCH SPOLEČENSTVÍ, 2008. *Sdělení komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a výboru regionů – Mnohojazyčnost: přínos pro Evropu i společný závazek*. Brussels, 2008 [cit. 2022-02-21]. Available online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=CELEX%3A52008DC0566&qid=1645800552496>

URL8: *Usnesení Rady ze dne 21. listopadu 2008 o evropské strategii pro mnohojazyčnost*. [cit. 2022-02-21]. Available online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=CELEX%3A52008DC0566&qid=1645800552496>

URL9: *Mnohojazyčnost: výhoda pro Evropou i společný závazek Usnesení Evropského parlamentu ze dne 24. března 2009 o mnohojazyčnosti: přínos pro Evropu i společný závazek*. [cit. 2022-02-21]. Available online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=CELEX%3A52009IP0162&qid=1645800552496>

URL10: *Závěry Rady ze dne 20. května 2014 o mnohojazyčnosti a rozvoji jazykových kompetencí*. [cit. 2022-02-21]. Available online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=CELEX%3A52014XG0614%2806%29>

URL11: *Doporučení Rady ze dne 22. května 2019 o komplexním přístupu k výuce a studiu jazyků*. [cit. 2022-02-21]. Available online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=CELEX%3A32019H0605%2802%29&qid=1645803408664>

URL12: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. [cit. 2022-02-11]. Available online: <https://www.nuv.cz/file/493/>

- URL13: *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.* [cit. 2022-02-11]. Available online: [zakonyprolidi_cs_2004_561_v20220201](https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004_561_v20220201)
- URL14: Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání), 2007. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007).* Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2022-02-11]. Available online: <http://www.nuv.cz/file/190>
- URL15: *Národní plán výuky cizích jazyků.* Praha, 2005 [cit. 2022-02-11]. Available online: http://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf
- URL16: *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní školy platný od 1. 9. 2013.* Praha : MŠMT, 2013 [cit. 2022-02-11]. Available online: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- URL17: *Standardy RVP ZV.* Praha : MŠMT, 2013 [cit. 2022-02-11]. Available online: <http://www.nuv.cz/t/zarazeni-standardu-do-rvp-zv>
- URL18: *Evropské jazykové portfolio.* Praha : NÚV et al., 2014. [cit. 2022-02-11]. Available online: <https://ejp.rvp.cz/>
- URL19: *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+.* Praha : MŠMT, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4 [cit. 2022-02-16]. Available online: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- URL20: *Databáze MŠMT, Vývojová ročenka školství 2003/04–2010/11,* graf GB4, GB5. [cit. 2022-02-11]. Available online: [Vývojová ročenka školství 2003/04–2010/11, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](http://www.msmt.cz/vyvojova-rocenka-skolskosti-2003-04-2010-11)
- URL21: *Databáze MŠMT, Vývojová ročenka školství 2010/11–2020/21,* graf GB4, GB5. [cit. 2022-02-11]. Available online: [Vývojová ročenka školství 2010/11–2020/21, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](http://www.msmt.cz/vyvojova-rocenka-skolskosti-2010-11-2020-21)
- URL22: *Vyhláška č. 177/2009 Sb. o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou.* [cit. 2022-02-26]. Available online: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-177>
- URL23: *Informace o České školní inspekci jako národní autoritě pro hodnocení kvality a efektivitu vzdělávání.* [cit. 2022-02-20]. Available online: [Česká školní inspekce - Založení a činnost České školní inspekce \(csicr.cz\)](https://www.csicr.cz/cs/177)
- URL24: *Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2008/2009.* Praha : ČŠI, 2009, p. 48. [cit. 2022-02-20]. Available online: <https://www.csicr.cz/cs/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Vyrocnizprava-CSI-za-skolni-rok-2008-2009>
- URL25: *Výběrové zjišťování výsledků žáků 4. ročníku a 8. ročníku základních škol a 2. ročníku vybraných oborů středních odborných škol. Závěrečná zpráva.* Praha : ČŠI, 2014. [cit. 2022-02-20]. Available online: https://www.csicr.cz/Csacr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke%20zpravy/2014_VZVV_zaverecna_zprava.pdf
- URL26: *Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol. Závěrečná zpráva.* Praha : ČŠI, 2017. [cit. 2022-02-20]. Available online: <https://www.csicr.cz/getattachment/17f8e265-b04f-4459-a106-3aebf735ca0/Vyberove-zjistovani-vysledku-zaku-na-urovni-5-a-9-rocniku-ZS-zaverecna-zprava.pdf>
- URL27: *Rozvoj jazykové gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2018/2019. Tematická zpráva.* Praha : ČŠI, 2019. [cit. 2022-02-20]. Available online: <https://www.csicr.cz/cs/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Rozvoj-jazykove-gramotnosti-na-ZS>
- URL28: *Koncepční záměry inspekční činnosti 2021-2030.* Praha : ČŠI, 2021. [cit. 2022-02-23]. Available online: https://www.csicr.cz/Csacr/media/Prilohy/2021_p%20c5%99%20adlhy/Dokumenty/Koncepcni_zamery_inspekni_cinnosti_CSI_2021_2030.pdf
- URL29: *Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. Tematická zpráva.* Praha : ČŠI, 2015. [cit. 2022-02-23]. Available online: https://www.csicr.cz/Csacr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke%20zpravy/2015_Vzdelavani_s_odlisnym_materskym_jazykem.pdf
- URL30: *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021 Výroční zpráva České školní inspekce.* Praha : ČŠI, 2021. [cit. 2022-02-23]. Available online: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_p%20c5%99%20adlhy/Dokumenty/VZ_CSI_2021_e-verze_22_11.pdf

URL31: *Velké revize RVP*. Praha : MŠMT ČR & NPI ČR, 2022. [cit. 2022-02-23]. Available online: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/>

URL32: *Sdělení Ministerstva zahraničních věcí o sjednání podpisu Evropské charty regionálních či menšinových jazyků. Sdělení č. 15/2007 Sb. m. s.* Praha : MZV ČR, 2007. [cit. 2022-02-23]. Available online: <https://www.zakonyprolidi.cz/ms/2007-15>