

Univerzita Karlova, Filozofická fakulta  
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Aktuální otázky bilingvního vzdělávání  
v České republice a ve Velké Británii

Current issues in bilingual education  
in The Czech Republic and Great Britain

Daniela Ksandrová

2014

Vedoucí práce: Mgr. Karolína Pávková, Ph.D.

Ráda bych poděkovala Mgr. Karolíně Pávkové, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích při vypracování mé bakalářské práce.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze dne 5. května 2014

.....

## **Klíčová slova**

bilingvní vzdělávání, Velká Británie, Česká republika, Evropská unie, Anglie, Wales, historie bilingvního vzdělávání, východiska bilingvního vzdělávání, rámcově vzdělávací program, rámcově vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia, bilingvismus, definice bilingvismu, modely bilingvismu, historie britského vzdělávacího systému, Národní kurikulum Velké Británie, Národní akční plán pro bilingvní Wales

## **Key words**

bilingual education, the United Kingdom, the Czech Republic, European Union, England, Wales, history of bilingual education, resources of bilingual education, Framework Education Programme, Framework Education Programme for bilingual secondary schools, bilingualism, the definition of bilingualism, models of bilingualism, the history of the British education system, National Curriculum, National Action plan for a bilingual Wales

## **Anotace**

Cílem mé bakalářské práce bylo srovnání bilingvního vzdělávání v České republice a Velké Británii se zaměřením na Wales a Anglii. Aby mohlo být toto srovnání provedeno, bylo nutné se zaměřit nejprve na historii a současné trendy v evropské vzdělávací politice v oblasti jazykového a bilingvního vzdělávání, dále na historii a východiska bilingvního vzdělávání, na definici českého bilingvního vzdělávání na dvojjazyčných gymnáziích, vymezení britského vzdělávacího systému, vymezení britského bilingvního vzdělávání se zaměřením na Anglii a Wales a na srovnání českého a britského bilingvního vzdělávání. Přínosem mé práce je především to, že bylo provedeno šetření a srovnání aktuálního fenoménu bilingvního vzdělávání v mezinárodní dimenzi.

## **Annotation**

The main aim of my final thesis is the comparison of bilingual education in the Czech Republic and the United Kingdom, with the focus on Wales and England. Regarding to be able to make this comparison, I had to focus first on history as well as recent trends in European education policy in the field of language and bilingual education, as well as the history and basis of bilingual education, the definition of Czech bilingual education, defining the British education system, defining the British bilingual education with a focus on England and Wales and a comparison of Czech and British bilingual education. Contribution of my work is that the investigation was carried out and compared to the current phenomenon of bilingual education in the international dimension.

## Obsah

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>CÍL BAKALÁŘSKÉ PRÁCE.....</b>	<b>10</b>
<b>1. HISTORIE BILINGVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO SOUČASNÉ TENDENCE .....</b>	<b>11</b>
<b>2. BILINGVISMUS .....</b>	<b>16</b>
2.1 <i>Definice bilingvismu .....</i>	<i>17</i>
<b>3. SOUČASNÉ KONCEPTY BILINGVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>21</b>
3.1 <i>Modely bilingvismu.....</i>	<i>22</i>
3.2 <i>Druhy bilingvního vzdělávání .....</i>	<i>23</i>
<b>4. SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICĚ .....</b>	<b>26</b>
<b>5. BILINGVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICĚ .....</b>	<b>30</b>
5.1 <i>Principy bilingvního vzdělávání v České republice.....</i>	<i>30</i>
5.2 <i>Vzdělávací cíle a klíčové kompetence v RVP DG .....</i>	<i>34</i>
5.3 <i>Průřezová témata RVP DG.....</i>	<i>35</i>
5.4 <i>Vzdělávací oblasti RVP DG.....</i>	<i>36</i>
5.5 <i>Očekávané výstupy vzdělávacích oblastí RVP DG .....</i>	<i>38</i>
<b>6. HISTORICKÝ VÝVOJ BRITSKÉHO ŠKOLSTVÍ .....</b>	<b>41</b>
<b>7. NÁRODNÍ KURIKULUM VELKÉ BRITÁNIE.....</b>	<b>45</b>
<b>8. BILINGVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE VELKÉ BRITÁNII SE ZAMĚŘENÍM NA ANGLII A WALES.....</b>	<b>49</b>
8.1 <i>Bilingvní vzdělávání v Anglii .....</i>	<i>50</i>
8.2 <i>Bilingvní vzdělávání ve Walesu .....</i>	<i>51</i>
<b>9. POROVNÁNÍ BILINGVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICĚ A VELKÉ BRITÁNII (ANGLIE &amp; WALES).....</b>	<b>55</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>60</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>62</b>

## **Seznam tabulek**

<b>TAB. 1</b>	<b>BILINGVNÍ A JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>21</b>
<b>TAB. 2</b>	<b>PRŮBĚH SCHVALOVÁNÍ RVP A JEJICH IMPLEMENTACE..</b>	<b>27</b>
<b>TAB. 3</b>	<b>VZDĚLÁVACÍ OBLASTI A OBORY PODLE RVP DG 2009 .....</b>	<b>37</b>
<b>TAB. 4</b>	<b>VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM VELKÉ BRITÁNIE .....</b>	<b>46</b>
<b>TAB. 5</b>	<b>POROVNÁNÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ.....</b>	<b>48</b>

## Úvod

V současné době je bilingvní vzdělávání čím dál tím oblíbenější formou vzdělávání. Získává stabilní místo ve vzdělávacích systémech mnoha zemí a stává se dlouhotrvajícím fenoménem a nikoli pouhým přechodným trendem. Může být rozlišeno několik důvodů, proč je bilingvní vzdělávání velmi aktuální a stává se oblíbenou a stabilní formou výuky. Bilingvní vzdělávání je odpovědí na potřeby společnosti a v evropském kontextu především Evropské unie a evropské společnosti. Díky společné evropské vzdělávací politice, vzrůstající multikulturalitě a také zvyšujícím se nárokům na jazykovou vybavenost osob vzniká v současné době intence, aby se pozměnil styl výuky a aby se v podstatně větší míře začala využívat bilingvní výuka.

Bilingvní výuka je v současné době vnímána jako typ výuky, který absolventovi pomůže s lepším začleněním se do globalizovaného a multikulturního světa, ale zároveň i jako nástroj k udržení národní identity žáka, a to v případech, kdy je bilingvní vzdělávání využíváno jako médium pro zachování regionálních jazyků a regionální kultury tak, jak to můžeme pozorovat například ve Walesu. Formální vzdělání pomocí bilingvních vzdělávacích programů na českých dvojjazyčných gymnáziích se jeví jako jeden ze způsobů, jak studentovi vštípit jazykové dovednosti v cizím jazyce na velmi vysoké uživatelské úrovni, silné kulturní povědomí především o zemích, kde se mluví osvojovaným jazykem a zároveň znalosti a vědomosti na úrovni gymnazijního vzdělání.

Ve srovnání s českým pojetím pokusného bilingvního vzdělávání na dvojjazyčných gymnáziích se bilingvní vzdělávací programy ve Velké Británii zaměřují i na zachování regionálních jazyků. Tento přístup je možné pozorovat ve Walesu, kde značná část obyvatelstva hovoří velšsky. Je přáním britské a především velšské společnosti, aby se velština stále udržovala a používala jako jeden z komunikačních jazyků ve Velké Británii. Bilingvní vzdělávací programy ve Velké Británii se zaměřují i na rozvoj světových jazyků, ovšem tyto vzdělávací programy jsou méně rozšířené a jsou realizované převážně ve větších městech a metropolích Velké Británie.

Problematika bilingvního vzdělávání ve srovnání České republiky a Velké Británie je velmi zajímavá, a to především díky tomu, že je české a britské bilingvní vzdělávání v určitých oblastech odlišné a slouží k rozdílným účelům.



## **Cíl bakalářské práce**

Cílem bakalářské práce je srovnání bilingvního vzdělávání v České republice a Velké Británii se zaměřením na Wales a Anglii. Srovnání dvou odlišných zemí jako je Velká Británie a Česká republika je velmi zajímavé, a to především díky porovnání země, která je v mnohem větší míře multikulturní a sama má bilingvní oblast Walesu, se zemí, která bilingvní vzdělávání v současné době pokusně ověřuje. Zároveň je toto srovnání velmi podnětné především díky tomu, že je české a britské bilingvní vzdělávání v určitých oblastech odlišné a slouží k rozdílným účelům.

Bakalářská práce je rozdělena na několik dílčích částí. Aby mohlo být provedeno závěrečné srovnání obou přístupů k bilingvnímu vzdělávání, bylo nutné se zaměřit na porozumění bilingvnímu vzdělávání v obou zemích, historii bilingvního vzdělávání a jeho současné tendence, bilingvismus a jeho typy, současné koncepty bilingvního vzdělávání, bilingvní vzdělávání v České republice a jeho legislativní ukotvení, historii britského vzdělávacího systému, současný stav britského vzdělávacího systému a bilingvní a imerzní vzdělávací programy ve Walesu a Anglii.

Bakalářská práce může sloužit jako esenciální srovnávací studie pro zájemce o problematiku bilingvního vzdělávání v České republice a ve Velké Británii se zaměřením na Anglii a Wales.

# 1. Historie bilingvního vzdělávání a jeho současné tendence

Problematika bilingvního vzdělávání má své hluboké kořeny v historii, jelikož bilingvní vzdělávání vychází z jevu, který se dlouhodobě vyskytuje zcela přirozeně v určitých společnostech, a tím je bilingvismus. Bilingvismus se stále vyskytuje v různých částech světa. Velmi známou přirozeně bilingvní oblastí je Wales ve Velké Británii, kde část obyvatel využívá jako komunikační jazyk angličtinu a zároveň i velštinu. Evropské formální bilingvní vzdělávání se začalo utvářet v Lucembursku a na Maltě, kde se vyskytuje od devatenáctého století. Bilingvní vzdělávání v těchto zemích vzniklo především proto, že jsou obě země multilingvní, proto bylo zavedení bilingvního vzdělávání přirozeným krokem v rozvoji školství.

K většímu rozšíření bilingvního vzdělávání v evropských zemích došlo v období mezi čtyřicátými a padesátými lety dvacátého století. Mezi země, které začaly zavádět bilingvní vzdělávání, patřilo Německo, Nizozemí, Velká Británie, Slovinsko a další. Země, ve kterých bylo zavedeno bilingvní vzdělávání v tomto období, jsou ty země, které mají dlouhodobou tradici spojenou s menšinovými nebo regionálními jazyky, a proto je důvod zavedení bilingvního vzdělávání podobný jako na Maltě nebo v Lucembursku – přirozený multilingvismus. V novodobé historii lze pozorovat tendenci bilingvní vzdělávání začleňovat stále ve větší míře do běžného školního vzdělávání. Přestože není bilingvní vzdělávání zcela novým trendem, ve srovnání s počátky vzdělávání nové je, proto je přirozené, že právě bilingvní vzdělávání prošlo – a stále prochází – řadou pokusného ověřování. (Gošová, 2011)

Mezi velmi známé pokusné ověřování patří kanadský experiment, který proběhl v období mezi 70. a 80. léty 20. století a pracoval s imerzními jazykovými programy. Tyto programy měly zabezpečit výuku francouzštiny a francouzských realii ve školách. Právě kanadská imerze měla značný vliv na specifické typy evropských vzdělávacích programů, mezi které patří i bilingvní vzdělávací programy uskutečňované v Evropě.

Jazyková imerze je široký pojem, který lze členit dle množství realizovaného učiva v cizím jazyce a dle stupně vzdělání, ve kterém imerzní výuka probíhá. Úplné imerzní vzdělávání (total immersion) označuje vzdělávání,

v němž je celý vzdělávací obsah vyučován v cizím jazyce od začátku nástupu žáka do formálního vzdělávání. Částečná imerze (partial immersion) ve vzdělávání označuje vzdělávání, kdy jsou určité části vzdělávacího obsahu vyučovány v cizím jazyce. Druh imerze se rozlišuje i podle věku žáků, ve kterém probíhá. Lze rozlišit dva typy imerze, a to ranou imerzi (early immersion), která se realizuje od mateřské školy nebo od 1. ročníku základní školy, a pozdní imerzi (late immersion), která začíná od 2. stupně základní školy. (Coyle, Hood, Marsh, 2010).

Zlomovým rokem pro inovace spojené s jazykovým vzděláváním byl rok 1995. V tomto roce vyzvala Rezoluce Rady Evropy „*k podpoře inovativních metod a zvláště k výuce cizích jazyků, která je realizována bilingvními programy, pro nejazykové předměty*“. (Council Resolution, 1995, v části Promoting innovative methods in schools and universities). V návaznosti na výzvu Rezoluce Rady Evropy došlo k tomu, že Evropská komise podnítila mnohé výzkumné aktivity, které měly za úkol sledovat využívání metody CLIL od počátku 90. let 20. století v Evropě a především prozkoumat mnohá úskalí, která by mohla v rámci používání metody CLIL nastat. Tato skutečnost výrazně pozměnila vzdělávání a podnítila snahy, které vedly k rozšíření bilingvního vzdělávání. Myšlenky spojené s rozvojem jazykového vyučování a jazykových kompetencí lze pozorovat již v roce 1982. Vyskytují se v předmluvě dokumentu, jenž se týká problematiky rozvoje moderního jazykového vyučování. Jedná se o předmluvu k Doporučení č. (82) 18 Výboru ministrů členských států Rady Evropy (Recommendation No. R (82) 18 of the Committee of Ministers to Member States concerning modern languages. Council of Europe 1982.)

Mezi nejvýznamnější orgány Evropské unie patří Rada Evropy a Evropská komise, obě se shodují na důležitosti vícejazyčnosti a podporují její evropský koncept. Jazykové vzdělávání podporovaly i Lisabonské strategie z roku 2000, na které navazoval Evropský rok jazyků 2001. V roce 2002 proběhlo zasedání Evropské rady v Barceloně, kde se zástupci členských států usnesli na potřebě podporovat jazykové vzdělávání, které spočívá v rozvoji minimálně dvou cizích jazyků společně s jazykem mateřským, a to již od raného věku. Tyto tendence se ovšem i přes dvanáctileté snažení zcela nenaplnily.

V roce 2012 byl vydán dokument Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes, který stanovuje klíčové oblasti a na ně

navazující cíle, které by členské státy měly zavést do svého vzdělávacího systému. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes si klade za cíl zlepšit tři klíčové oblasti vzdělávání, jimiž jsou: „*kvalita, přístupnost a financování*“ (Rethinking Education, European Commission, [b.r.]) Zaměřuje se i na reformu a zvýšení standardů v těchto oblastech: „*zvýšení základní úrovně dovedností, podpora odborného vzdělávání, podpora podnikatelských dovedností, zvýšení znalosti cizích jazyků*.“ (Rethinking Education, European Commission, [b.r.]

Zvýšení znalosti cizích jazyků se přímo týká problematiky, která se váže k událostem z roku 2002, kdy Evropská rada stanovila cíl „mateřský jazyk a dva cizí jazyky“ pro žáky útlého věku. Je překvapující, že se za 12 let tento cíl daří naplňovat velmi okrajově. „*Ve Francii ovládá na konci nižšího stupně sekundárního vzdělávání jeden cizí jazyk na úrovni nezávislého uživatele pouze 14 % všech studentů a ve Spojeném království pouze 9 %. Je třeba, aby členské státy provedly rychlejší reformu na základě nové metodiky a technologie pro výuku jak prvního, tak druhého cizího jazyka, aby bylo dosaženo cíle „mateřština plus dva další jazyky“, jenž stanovily hlavy států*.“ (Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes, 2012, str. 5)

Je zřejmé, že některé cíle, které jsou stanoveny evropskou vzdělávací politikou, potřebují ke svému naplnění delší časový úsek. V tomto případě jsou nízké výsledky jazykové úrovně na úrovni nezávislého uživatele u žáků z Francie a Británie podmíněné i tím, že většina britských a francouzských žáků nemá motivaci druhý jazyk ovládat na vysoké uživatelské úrovni, jelikož sami hovoří jedním ze světových jazyků.

V období po roce 2000, které bylo procesem utváření principů pro moderní jazykové vzdělávání, bylo publikováno i mnoho rezolucí se záštitou Evropské unie, které apelovaly na podporu a rozvoj jazykového vzdělávání a jazykové pestrosti. Odpovědí inovátorské snahy prezentované v rezolucích bylo vytvoření a vydání dokumentu, který se nazývá Akční plán pro období mezi léty 2004 a 2006. Akční plán se zaměřuje na konkrétní zpracování podpory jazykového vzdělávání a jazykové pestrosti. Podporuje především rozvoj mateřského jazyka a dalších dvou cizích jazyků. Akční plán pro období mezi léty 2004 a 2006 značně ovlivnil české školství. (Sladkovská, Šmídová, Ministerstvo školství, mládeže a

tělovýchovy, © 2013 – 2014) Na tento dokument a jeho cíle reagovala Česká republika vydáním Národního plánu výuky cizích jazyků 2005-2008.

Národní plán výuky cizích jazyků 2005-2008 zpracovává téma jazykového vzdělávání na všech stupních vzdělávání, a to od předškolního až po vzdělávání v rámci dalšího vzdělávání. Jsou v něm rozpracované cíle, které pokrývají jaké aktivity, metodiky či opatření je nutné přijmout, aby bylo docíleno pokroku v jazykovém vzdělávání žáků i učitelů. Národní plán výuky cizích jazyků 2005-2008 podporuje integrovanou výuku předmětu a cizího jazyka (CLIL) či evropské mobility. (Národní plán výuky cizích jazyků, Ministerstvo mládeže a tělovýchovy, [b.r.]

V návaznosti na zavedení Národního plánu výuky cizích jazyků 2005-2008 Česká školní inspekce zpracovala a v září roku 2008 vydala tématickou zprávu Výuka cizích jazyků ve školách v letech 2005-2008. Tato zpráva potvrzuje pozitivní dopad Národního plánu výuky cizích jazyků 2005-2008 na sledované školy. Vyzdvihuje motivaci a zlepšení jazykových dovedností u žáků i učitelů. Tématická zpráva též upozorňuje na to, že je toto zlepšení pravděpodobně způsobeno navýšením hodinových dotací v rámci výuky cizích jazyků a rozšířením nabídky volitelných předmětů. Zdůrazňuje iniciativu některých českých škol zapojovat se do evropských vzdělávacích programů a mobilit. Jedním z významných doporučení Tématické zprávy je širší využívání Integrované výuky předmětu a cizího jazyka (CLIL). (Česká školní inspekce, © 2013)

Jako potvrzení směřování evropské vzdělávací politiky lze chápat strategický rámec Vzdělávání a odborná příprava 2020 (ET 2020). Tento dokument navazuje na svého staršího předchůdce Vzdělávání a odborná příprava 2010 (ET 2010) a na jeho výstupy. ET 2020 určuje strategie v evropském vzdělávání až do roku 2020. Dokument má několik strategických cílů a to: „1) realizovat celoživotní učení a mobilitu, 2) zlepšit kvalitu a efektivitu vzdělávání a odborné přípravy, 3) podporovat spravedlivost, sociální soudržnost a aktivní občanství, 4) zlepšit kreativitu a inovace, včetně podnikatelských schopností, na všech úrovních vzdělání a odborné přípravy“ (European Commission, [b.r.] Tyto cíle potvrzují současné směřování evropské vzdělávací politiky, která se začala rozvíjet v roce 2004, kdy se Evropská unie rozrostla o větší počet členských zemí a v krátkém časovém horizontu se ukázalo, jak jsou důležité otázky globálního,

evropského, vícejazykového či multikulturního charakteru. Výše uvedené dokumenty odpovídají především na tyto společenské potřeby.

## 2. Bilingvismus

Vymezení bilingvismu je nesmírně obtížné, jelikož má řada odborníků na tuto problematiku rozdílné názory, a proto se definice bilingvismu ve velké míře odlišují. Pro vymezení pojmu bilingvismus je nutné nejprve vymežit pojem multilingvismus. *„Pojmem „multilingvismus“ (mnohojazyčnost) se rozumí přítomnost více než jedné „jazykové varianty“ v určité (malé či velké) zeměpisné oblasti – tj. způsobu mluvy určité sociální skupiny, ať jde o formálně uznávaný jazyk či nikoliv. Jedinci žijící v takové oblasti mohou být monolingvní a hovořit pouze svou variantou jazyka.“* (Od jazykové rozmanitosti k vícejazyčnému vzdělávání: Příručka pro tvorbu politiky jazykového vzdělávání v Evropě, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, © 2013 – 2014, str. 8)

Bilingvismus odborníci kvalifikují jako specifický případ multilingvismu. *„Bilingvismus je zcela relativní jev... Budeme jím tedy chápat střídavé užívání dvou či více jazyků jedním člověkem.“* (W. F. Mackey, 1962 in Harding-Esch, Riley, 2008, str. 40) Tato definice bilingvismu je nejrozšířenější, a to především v povědomí laické veřejnosti. Ovšem definice bilingvismu nemůže být takto jednoduše uchopitelná. Ve specifických případech může dojít k tomu, že je mluvčí schopen používat více než dva jazyky, a přesto se bude nazývat bilingvní. Označení bilingvní bude zastávat určitý přenesený význam, který má o mluvčím vypovědět, že je ve všech jazycích, které ovládá, schopný komunikovat tak, jak to ukládá bilingvní komunikace.

Laický pohled na problematiku bilingvismu ovlivňuje (a zajisté ovlivňovat bude) vnímání problematiky bilingvismu a odvětví s ním spojených v očích široké veřejnosti. Laická definice bilingvismu většinou zahrnuje neodborné vysvětlení, že označení bilingvní znamená „dokonale“ ovládat dva jazyky. Výraz dokonale je velice nepřesný, zavádějící a odborně neuchopitelný, protože nelze takzvanou dokonalost změřit ani kvalifikovat. Nikdo není schopen nemluvit zcela dokonale byť svým mateřským jazykem. Toto tvrzení se může zdát na první pohled odvážné, lze jej však podložit jednoduchým argumentem. Každý jazyk na světě má různá odvětví, ve kterých lze hovořit, a není v lidských silách hovořit „dokonale“ ve všech jeho odvětvích. Je zcela přirozené, že lidé mají svůj mateřský (i cizí) jazyk rozvinutý tím směrem, který potřebují k vykonávání své profese, ke každodenní komunikaci apod.

V tomto směru se laický pohled na problematiku bilingvismu s odborníky rozchází. De facto není možné srovnávat rozvinutost jednotlivých jazyků u jednoho člověka. Každý jazyk je odlišný, má jinou strukturu, jiná gramatická pravidla. Je samozřejmostí, že některé jazyky si jsou podobné, jelikož patří do stejné skupiny jazyků, ale neznamená to, že jsou identické. Zároveň je nutné připomenout, že i v rámci jednoho jazyka nejsme zcela dokonale lingvisticky vybavení ve všech jeho odvětvích. (Harding-Esch, Riley, 2008) Proto je definice bilingvismu tak těžce uchopitelná a rozchází se podle toho, z jakého úhlu pohledu je na ni nahlíženo.

## 2.1 Definice bilingvismu

Finská jazykovědkyně T. Skutnabb-Kangas rozdělila definice bilingvismu podle čtyř kritérií. Mezi tyto kritéria se řadí kritérium původu, kompetence, používání a identifikace (Skutnabb-Kangas 1984, in Doskočilová, [b.r.]

### 1. „kritérium původu:

*„Jedinec se učí oběma jazykům od začátku v rodině od rodilých mluvčích.“*

(M. Swain)

### 2. kritérium kompetence:

*„Ovládání dvou jazyků jako jazyků rodných.“*

(L. Bloomfield)

*„Aktivní, kompletně vyrovnané ovládání dvou nebo více jazyků.“*

(M. Braun)

*„Kompletní ovládání dvou rozdílných jazyků, bez vzájemné interference jazykových procesů.“*

(J. P. Oestreicher)

*„Alespoň nějaké znalosti a částečné ovládání gramatické struktury druhého jazyka.“*

(R. Hall)

*„Mluví rozumí cizímu jazyku, ale není schopen jím mluvit.“*

(J. Pohl)



### 3. kritérium používání:

*„Bilingvismus je střídavé užívání dvou nebo více jazyků jedním mluvčím.“*

(W. F. Mackey)

### 4. kritérium identifikace:

*„Mluvčí se identifikuje s oběma jazyky, jazykovými komunitami a jejich kulturou.“*

(B. Malberg)

*„Mluvčí musí být při používání druhého jazyka akceptován rodilými uživateli tohoto jazyka.“*

(B. Malberg)“

Oproti výše uvedenému dělení, jež se v první řadě zaměřuje na stanovení hodnotícího kritéria, podle kterého rozděluje různé definice, existují i definice bilingvismu, které se snaží o celistvý pohled na tuto problematiku a nesnaží se ji hodnotit podle hodnotících kritérií.

*„Bilingvní či celostní pojetí bilingvismu považuje bilingvního člověka za integrovaný celek, který nelze nijak snadno rozdělit na dvě samostatné části. Bilingvista není sumou dvou úplných nebo neúplných monolingvistů; jde spíš o jedinečnou a specifickou jazykovou konfiguraci.“* (F. Grosjean, 1992 in Harding-Esch, Riley, 2008, str. 40)

Existují ovšem i definice, které pracují s velmi širokým vymezením bilingvismu. Velmi dobrým příkladem může být A. Lam, který v první části své definice definuje velmi stručně bilingvismus, načež se zaměří na problematiku bilingvní společnosti a na nutnost rozlišování mezi individuálním bilingvismem a bilingvní společností.

*„Bilingvismus označuje schopnosti a komunikaci ve dvou jazycích.. V bilingvní společnosti se komunikuje dvěma jazyky. V bilingvní společnosti může být velký počet monolingvních lidí... za předpokladu, že je v ní dostatek bilingvních lidí na to, aby v této společnosti zajišťovali funkce vyžadující bilingvní schopnosti. Je tedy třeba rozlišovat mezi individuálním bilingvismem a bilingvní společností.“* (A. Lam, 2001 in Harding-Esch, Riley, 2008, str. 40)

Na výše uvedených definicích bilingvismu lze pozorovat, že mohou být pojaty velice úzce jako definice B. Malberga, anebo se mohou zabývat i vzdálenější problematikou, která se také týká bilingvismu, ovšem není zcela

relevantní pro pouhé vymezení pojmu bilingvismus. Toho si můžeme všimnout u A. Lama.

Andrea Hudáková se věnuje problematice bilingvismu v publikaci Bilingvismus z pohledu rodičů. V této publikaci je uvedeno základní, ovšem velmi nápomocné dělení bilingvismu, které je systematicky a přehledně rozděleno.

**„Dělení bilingvismu na kolektivní a individuální se týká počtu jedinců, kteří jsou do tohoto jevu zahrnuti.**

***Bilingvismus kolektivní:** Situace, kdy jsou všichni členové (většina členů) společnosti bilingvní. Vyskytuje se v zemích, které mají více oficiálních jazyků. O kolektivním bilingvismu hovoříme také v souvislosti s menšinovými komunitami, jejichž jazyk není oficiálně uznáván a jejichž členové jsou nuceni naučit se jazyk většiny.*

***Bilingvismus individuální:** Bilingvní jsou pouze jednotlivci.*

**Dělení na bilingvismus s dominancí jednoho z jazyků a bilingvismus vyvážený se týká jazykové kompetence jedince v obou jazycích.**

***Bilingvismus s dominancí jednoho z jazyků:** Znalost jazyků není vyrovnaná. Osvojení obou jazyků nemusí probíhat na všech úrovních (porozumění mluvené řeči, produkce mluvené řeči, čtení a psaní). Například mnoho jazyků světa psanou formu nemá, a přesto existují rodilí mluvčí těchto jazyků.*

***Bilingvismus vyvážený:** Mluvčí ovládá oba jazyky na stejné (podobné) úrovni. O vyváženém bilingvismu hovoříme například v případě jazykové situace dětí ze smíšených manželství, kdy oba rodiče jsou rodilí mluvčí svého jazyka a dítě je vystaveno oběma jazykům relativně stejnou měrou.*

**Dělení na bilingvismus simultánní a sekvenční bere v úvahu čas, kdy dítě bylo jazykům vystaveno.**

***Bilingvismus simultánní:*** *Jedinec se oba jazyky učí současně (ve stejnou dobu).*

***Bilingvismus sekvenční:*** *Jedinec se učí druhý jazyk až ve chvíli, kdy první jazyk už ovládá.*

**Rozdělení bilingvismu na přirozený a umělý se týká prostředí a způsobu, kde a jak se jedinec jazykům naučil.**

***Bilingvismus přirozený:*** *Mluvčí se učí oba jazyky v přirozené komunikaci, bez formálního vyučování.*

***Bilingvismus umělý (školní):*** *Výsledek formálního vyučování ve škole.“*

(Hudáková, A., Bilingvismus z pohledu rodičů, s. 7–9 in z Doskočilová, [b.r.]

Toto přehledné dělení je důležité především kvůli tomu, že do něj lze jasně a přehledně zařadit bilingvní vzdělávání a provést porovnání s jinými typy a formami bilingvismu, které se vyskytují. Jak lze vypožorovat z výše uvedených definicích bilingvismu a nebo z rozdělení bilingvismu podle A. Hudákové, problematika bilingvismu je velmi obsáhlá a různorodá. Proto je přirozené, že bilingvní vzdělávání je chápáno jako velmi široký pojem, který lze naplňovat mnoha způsoby.

### 3. Současné koncepty bilingvního vzdělávání

Odborníci se shodují na tom, že bilingvní vzdělávání je termín, který je používán velmi široce a pro mnoho různých vzdělávacích programů, které mají odlišné cíle. V části odborné literatury je bilingvní vzdělávání vnímáno jako určitý poddruh jazykového vzdělávání. Ovšem bilingvní vzdělávání by mělo být více komplexní a mělo by mít širší cíl. S tímto širším vymezením pracuje García, která vnímá problematiku bilingvního vzdělávání komplexním způsobem, a ne jako poddruh jazykového vzdělávání.

**Tab. 1 Bilingvní a jazykové vzdělávání**

	Bilingvní vzdělávání	Jazykové vzdělávání (Cizího jazyka nebo angličtiny jako druhého jazyka)
Obecný cíl	Smysluplné vzdělání v některém z modelů bilingvního vzdělávání	Kompetence v dalším (cizím) jazyce
Akademický cíl	Bilingvní vzdělání a schopnost fungovat napříč kulturami	Naučit se cizí jazyk a mít povědomí o kultuře, ze které jazyk pochází
Využití jazyka	Jazyk je používán jako médium výuky	Cizí jazyk je předmětem výuky
Instruktažní používání jazyka	Používá dva (či více) jazyků	Využívá především vyučovaného jazyka
Pedagogický důraz	Integrace jazyka a obsahu	Explicitní výuka jazyka

(García, 2009, str. 7)

Bilingvní vzdělávání by se dle Garcíi mělo oproti čistě jazykovému vzdělávání zaměřovat jak na rozvoj kompetencí v dalším jazyce, tak na to, aby se pomocí bilingvního vzdělávání uskutečňovaly funkční multikulturní interakce.

Bilingvní vzdělávání má též za úkol používat cizí jazyk jako prostředek předávání vzdělávacích obsahů, nikoli jako předmět výuky.

### **3.1 Modely bilingvismu**

Bilingvní vzdělávací programy většinou využívají modelů bilingvismu, ze kterých vycházejí. Modely bilingvismu určují jazykový vzorec, který předurčuje jejich lingvistickou praxi. Základním rozdělením modelů bilingvismu se zabývá García (2009).

#### **1) Redukční: $L1 + L2 - L1 = L2$**

Vychází z předpokladu, že mateřský jazyk žáka je jiný, než jazyk vyučovací. Redukční model bilingvismu je monolingvní. Doporučuje přestat používat mateřský jazyk (L1) a pokračovat pouze ve vyučovacím jazyce (L2). Žákův jazykový repertoár se zredukuje pouze na jeden jazyk (L2).

#### **2) Aditivní: $L1 + L2 = L1 + L2$**

Tento model rozšiřuje jazykový repertoár o jazyk (L2) a přidává jej k jazyku již používanému (L1). Aditivní model se zaměřuje na rozvoj druhého jazyka a zároveň upevňování jazyka primárního. Tento model se používá při vzdělávání na prestižních školách. Tento druh bilingvních programů se vyskytuje především v Kanadě a USA.

#### **3) Zpětný**

Zpětný koncept využívá předpokladu, že má žák zkušenosti s monolingvním prostředím. Žák může pocházet z komunity, která mluví menšinovým jazykem (romská, vietnamská menšina aj.). V tomto případě dochází k přidání dalšího jazyka k jazyku již používanému, ale nenastává zde žádná redukce. Oba jazyky se zachovávají, přičemž se žák ke svému prvnímu jazyku nestále vrací.

#### 4) Dynamický

Dynamický model je nejkompexnější. Reprezentuje názor, že je bilingvní komunikace založená na souběžném mnohočetném propojení multilingvních sociálních interakcí. V tomto modelu je bilingvismus chápán jako jev, který se vyznačuje komplexností a dynamičností. Do jisté míry poukazuje na to, že jsou předchozí modely, které staví na zjednodušení na L1 a L2, nedostačující a zavádějící. (García, 2009)

Jak je patrné z uvedených konceptů bilingvismu, bilingvní vyučovací programy mají několik konceptů, ze kterých mohou vycházet. V literatuře můžeme pozorovat dělení bilingvních modelů podle kritéria původu dítěte. Vyskytují se bilingvní programy, které vycházejí z předpokladu, že a) dítě pochází z monolingvního prostředí a díky výuce si do své jazykové vybavenosti připojí druhý jazyk a b) dítě pochází z multilingvního prostředí nebo s ním má zkušenosti. Mezi monolingvní strategie se řadí tranzitivní, udržující, prestižní a imerzní programy, které se využívají v odlišných částech světa v odlišném měřítku.

### 3.2 Druhy bilingvního vzdělávání

García, která je uznávanou odbornicí na problematiku bilingvního vzdělávání, se zabývá též dělením bilingvního vzdělávání. (García, 2009)

**1. Tranzitivní (transitional) programy** jsou typické plynulým přechodem mezi mateřským a nově získaným jazykem. Tranzitivní programy používají mateřský jazyk dítěte, dokud si plně neosvojí majoritní vyučovací jazyk. Cílem výukového programu je však zpravidla monolingvismus, jelikož dochází k redukčnímu modelu bilingvismu.

**2. Udržující (maintenance) programy** jsou určeny především pro národnostní menšiny, které si přejí udržet znalost svého menšinového jazyka v majoritní společnosti. Předměty jsou v tomto programu vyučovány v obou jazycích a můžeme zde pozorovat silný důraz na kulturní a etnickou identitu.

**3. Prestižní (prestigious) programy** se zaměřují na žáky, kteří jsou vzděláváni ve dvou světových jazycích. K tomuto vzdělávání většinou dochází ve spolupráci dvou učitelů, kdy každý vyučuje v jiném jazyce. Tento vzdělávací program se často uskutečňuje mimo státní vzdělávací systém.

**4. Imerzní (immersion) programy**, které jsou velmi oblíbené v Evropě, probíhají na principu výuky, která je vedena pouze v jazyce, který si žák chce osvojit (L2). Imerzní programy se ovšem vyznačují tím, že takto probíhá pouze určitý časový horizont výuky. Pro imerzní programy je též typické to, že se zde uskutečňuje rozdělení tříd, učitelů, předmětů podle jazyků, ve kterých probíhá výuka. Jazyk dítěte je respektován a je ve škole využíván, ovšem mimo období imerzní výuky a proto imerzní vyučování není bilingvním vzděláváním. V evropských státech se imerze uskutečňuje ve třech formách. Jedná se o plnou imerzi, částečnou imerzi a ostatní podpůrná opatření, která umožňují výuku menšinového nebo regionálního jazyka jako vyučovacího předmětu. Plná imerze (full immersion) probíhá plně v druhém jazyce žáků (L2). Částečná imerze, kde se spojuje výuka v druhém jazyce (L2) i ve většinou mateřském (státním) jazyce žáků (L1). Třetí možnosti jsou ostatní podpůrná opatření, která umožňují výuku menšinového nebo regionálního jazyka jako vyučovacího předmětu (Greger, Ježková, 2007).

Mezi druhý model bilingvního vzdělávání řadíme heterolingvní programy. Tyto programy jsou orientované na žáky, kteří přicházejí z multilingvního prostředí a mají již jisté bilingvní zkušenosti. (García, 2009)

**1. Programy imerzní revitalizace (immersion revitalization, anglicky Language Nest Programmes)** se začínají uskutečňovat již v předškolním vzdělávání. Používají se v oblastech, kdy je mateřský jazyk dítěte (komunity) velmi odlišný od většinového. Oblíbené jsou především ve francouzských oblastech Kanady, na Novém Zélandu nebo na Havaji. Své historické kořeny mají právě na Novém Zélandu, kde jsou dodnes využívány Maory. Programy imerzní revitalizace jsou charakteristické tím, že jejich cílem není pouze výuka menšinového jazyka, ale i uchování a předání tradic menšiny žákům.

**2. Rozvojové (developmental) programy** vycházejí z předpokladu, že dítě pochází z bilingvního nebo multilingvního prostředí a zaměřují se na zachování původní jazykové a kulturní příslušnosti. Dále se také starají o zachování minoritního jazyka, zde se ovšem nejedná o imerzi, jelikož výuka probíhá jak v menšinovém, tak ve většinovém jazyce.

**3. Mnohočetné, dvojjazyčné, duální (polydirectional, two-way, dual) programy** jsou programy, které umožňují vzdělávání ve dvou (často i více) jazycích. Toto vzdělání je typické pro Evropské školy, jejichž úkolem je zajistit vzdělávání pro děti pracovníků institucí Evropské unie.

**4. Programy CLIL.** Zkratka CLIL původně pochází z angličtiny a jde o Integrovanou výuku předmětu a cizího jazyka (Content and Language Integrated Learning). Toto označení pro vzdělávací programy se používá ve světě, jelikož v západním světě se spíše využívá metoda CLIL, než aby se podle ní jmenoval celý program. Princip spočívá ve výuce předmětu (obvykle minimálně dvou předmětů) v cizím jazyce. Učitelé v těchto programech zpravidla nejsou rodilými mluvčími jazyka, kterým vyučují. Evropská unie je velkým zastáncem CLIL programů ve výuce.

**5. Multilingvní programy (multiple multilingual)** se zaměřují na výuku a integraci minimálně tří jazyků. Cílová skupina žáků většinou pochází ze společnosti, která se přirozeným vývojem stává společností multilingvní. Jako příklad lze uvést Indii. (García, 2009)

Je pochopitelné, že pokud se odborníci jednohlasně neshodují v pojetí bilingvismu, bilingvní vzdělávání nebude mít jednotnou formu, která by se uskutečňovala ve školním vzdělávání po celém světě. Bilingvní vzdělávání se v různých koutech světa uskutečňuje podle různých bilingvních programů a v různých pojetích.



## 4. Systém vzdělávání v České republice

Česká republika se v roce 2004 stala právoplatným členem Evropské unie a tímto krokem se zavázala k plnění společných evropských cílů a vzdělávací politiky. Proces evropské integrace s sebou nese mnoho globálních tendencí, které se přirozeně projevují nejen v oblasti vzdělávání. Vstup České republiky do Evropské unie výrazně ovlivnil i oblast školství. Česká vzdělávací politika prošla výraznou proměnou, tato modifikace českého školství započala v roce 2004, kdy byly přijaty nové principy, které vedly ke zrušení celostátních osnov a postupnému zavádění Rámcově vzdělávacích programů pro každý typ školy. V současnosti Rámcově vzdělávací program společně s Národním programem pro rozvoj vzdělávání (tzv. Bílá kniha) definují školství v České republice a jsou základními dokumenty kurikula.

*Bílá kniha je dokument, který „formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání v podobě myšlenkových východisek, obecných záměrů a rozvojových programů směrodatných pro vývoj vzdělávací soustavy. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol. Zároveň je otevřeným materiálem, který by měl být v pravidelných intervalech kriticky zkoumán a v souladu se změnami společenské situace revidován a obnovován.“* (Strategie vzdělávání 2020, ©2014).

Rámcově vzdělávací programy (RVP) jsou vytvořeny na principu více úrovní při tvorbě vzdělávacích programů. Jsou zakotveny v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Rámcově vzdělávací programy jsou vypracovány na státní úrovni a „konkretizují obecné cíle vzdělávání, specifikují klíčové kompetence důležité pro rozvoj osobnosti žáků, vymezují věcné oblasti vzdělávání a jejich obsahy, charakterizují očekávané výsledky vzdělávání a stanovují rámce a pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů, včetně učebních plánů. ... Dosud (ke 31. 12. 2012) byly vydány rámcové vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání, pro základní vzdělávání (včetně programu pro základní školu speciální), pro 284 oborů středního vzdělávání, včetně konzervatoří, pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky a pro základní umělecké školy.“ (Národní ústav pro vzdělávání, © 2011–2014). V roce 2009 byl schválen i Rámcově vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia, podle kterého se

v České republice uskutečňuje bilingvní vzdělávání. Proces vytváření Rámcově vzdělávacích programů výstižně mapuje níže uvedená tabulka.

**Tab. 2 Průběh schvalování RVP a jejich implementace**

	Schválení RVP	Školy začínají v prvních ročnících učit podle příslušných ŠVP
Mateřské školy	1. 3. 2005	1. 9. 2007
Základní školy	31. 8. 2005	1. 9. 2007 (povinně v 1. i v 6. roč.)
Základní umělecké školy	do 31. 8. 2010	1. 9. 2012
Gymnázia	24. 7. 2007	1. 9. 2009
Dvojazyčná gymnázia	do 31. 8. 2009	1. 9. 2009
Sportovní gymnázia	24. 7. 2007	1. 9. 2009
Ostatní střední školy (SOŠ, SOU, VOŠ)		
1. etapa (61 RVP OV)	31. 8. 2007	1. 9. 2009
2. etapa (82 RVP OV)	1. 9. 2008	1. 9. 2010
3. etapa	do 31. 8. 2009	1. 9. 2011
4. etapa	do 31. 8. 2010	1. 9. 2012

Pozn.: V případě mateřských škol vznikl RVP již v roce 2001, měl ale pouze charakter doporučení.

(Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, © 2013 – 2014)

Na základě Rámcově vzdělávacích programů si školy vytváří Školní vzdělávací programy (ŠVP), což je učební dokument, podle kterého každá škola, které se tato povinnost týká, realizuje požadavky, které jsou kladeny na školy v Rámcově vzdělávacím programu. Školní vzdělávací program přináší školám a učitelům celou řadu výhod, které mohou využít pro kvalitnější výuku. ŠVP umožňuje školám profilovat se podle zvolených cílů a tím se odlišit od ostatních škol, v určité míře zasahovat do formování a vykonávání představ o vzdělávání na půdě své instituce a rozvíjet mezinárodní spolupráci či mezioborové vzdělávání. Výhody Školních vzdělávacích programů jsou značné a je na iniciativě každé školy, jestli je využije či ne. Princip dvoustupňového národního kurikula funguje

v mnoha evropských státech. České pojetí rámcově vzdělávacích programů je nejbližší Rakousku, Slovinsku, Nizozemí, Belgii a severským státům. Dvoustupňové kurikulum významně podporuje autonomii škol a přihlíží ke specifikaci vzdělávacího obsahu v souladu s filozofií konkrétní školy.

Česká republika spravuje školy v rámci veřejné správy. Pravomoci jsou rozdělené mezi ústřední řídicí orgány, kraje a obce. Primárním určovatelem jednotné státní vzdělávací politiky je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Kraje mají odpovědnost za vzdělávání na svém území a jsou zřizovateli středních a vyšších odborných škol. Obce odpovídají za předškolní a povinné vzdělávání. Všechny školy mají svoji právní subjektivitu. Veřejné vysoké školy jsou zřizovány ze zákona. Předškolní vzdělávání je poskytováno dětem od 3 do 6 let, ovšem není povinné. Povinná školní docházka trvá v České republice 9 let a začíná první třídou základní školy. Primární a nižší sekundární vzdělávání je uskutečňováno na základních školách, ovšem nižší sekundární vzdělávání se může uskutečňovat i na víceletých gymnáziích nebo osmiletých konzervatořích. Vyšší sekundární vzdělávání je poskytováno na středních školách, které mají všeobecné nebo odborné zaměření, a na konzervatořích. Absolventi dosahují středního vzdělání s maturitní zkouškou, středního vzdělání s výučním listem či středního vzdělání. Terciární vzdělávání se uskutečňuje na vyšších odborných školách a na školách vysokých. Česká republika stejně jako Evropská unie silně podporuje celoživotní vzdělávání, proto je možné v rámci vzdělávání dospělých navštěvovat všeobecně vzdělávací programy a odborné, zájmové a jiné vzdělávání.

Po částečném přepracování českého vzdělávacího systému si Česká republika v návaznosti na Evropskou unii stanovila nové cíle, kterých chce dosáhnout do roku 2020. Tyto cíle navazují na cíle strategie Evropa 2020. *„Dva hlavní cíle, kterých by mělo být v oblasti vzdělávání dosaženo do roku 2020, byly identifikovány takto: udržet počet předčasně odcházejících ze vzdělávání na 5,5 % a zvýšit podíl populace ve věku 30 – 34 let s ukončeným terciárním vzděláváním na 32 %.“* (Eurypedia, [b.r.]) Další změny se budou týkat již zmíněných základních a eminentně důležitých dokumentů, které upravují kurikulum na českých školách. *„V rámci implementace cílů Strategického rámce evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy (ET 2020) bylo přijato několik dílčích strategických materiálů a zároveň schválena řada projektů*

*a programů, jež oblasti stanovené v ET 2020 podporují. Mezi ně patří Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky, Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol, Strategie celoživotního učení, operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost, projekty UNIV. Hlavní relevantní národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha z roku 2001, již nicméně přesáhl dobu předpokládané platnosti. Proto byly zahájeny práce na nové národní Strategii vzdělávací politiky do roku 2020, která bude, poprvé od vstupu ČR do EU v roce 2004, přímo propojena s přispěním ČR k dosažení společných evropských cílů pro oblast vzdělávání přijatých ve strategickém rámci ET 2020 a Strategii Evropa 2020.“ (Eurypedia, [b.r.]*

Z výše vyzdvižených změn a reforem, které české školství čekají, je patrné, že vliv Evropské unie je značný a dá se předpokládat, že se české školství bude proměňovat dynamičtěji právě v návaznosti na socio-kulturní vývoj a změny probíhající především v Evropě. Reagovat pak bude i na globální požadavky a vývoj.

## 5. Bilingvní vzdělávání v České republice

### 5.1 Principy bilingvního vzdělávání v České republice

V současné době probíhá pokusné ověřování bilingvní výuky na několika českých gymnáziích. Začalo 1. září 2009 a skončí 31. srpna 2015. Vzdělávání na dvojjazyčných gymnáziích se uskutečňuje podle zkušebně sestaveného Rámcově vzdělávacího programu pro dvojjazyčná gymnázia z roku 2009, který vymezuje hlavní body a podmínky, za kterých bude dvojjazyčné vzdělávání probíhat. Je definován několika základními principy.

#### *„Principy Rámcového vzdělávacího programu pro dvojjazyčná gymnázia*

- *je určen pro tvorbu ŠVP na šestiletých dvojjazyčných gymnáziích, a to na dobu celého šestiletého cyklu;*
- *stanovuje základní vzdělávací úroveň pro všechny absolventy dvojjazyčných gymnázií, kterou musí škola respektovat ve svém školním vzdělávacím programu;*
- *zahrnuje v sobě požadavky na základní vzdělávání žáků, kteří po ukončení prvních dvou let šestiletého vzdělávacího cyklu dosahují základního vzdělání;*
- *specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci na konci vzdělávání na dvojjazyčném gymnáziu dosáhnout;*
- *vymezuje závazný vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo;*
- *zařazuje jako závaznou součást vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi;*
- *podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, různých metod a forem výuky ve shodě s individuálními potřebami žáků;*
- *umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných s využitím podpůrných opatření a za předpokladu zajištění individuálních podmínek ke vzdělávání.“ (RVP DG, 2009 str. 5)*

Výše uvedené principy bilingvního vzdělávání z Rámcově vzdělávacího programu pro dvojjazyčná gymnázia odkazují na společné cíle vzdělávací politiky Evropské unie i České republiky. V Evropské unii za evropskou vzdělávací politiku odpovídá Evropská komise a Evropská rada. V rámci jazykového vzdělávání jsou v oblasti Evropské unie vyzdvihovány především tři cíle:

1. *„Zkvalitnění výuky*
2. *Rozšíření počtu vyučovaných a osvojovaných jazyků*
3. *Rozšíření škály osvojovaných jazyků“*

(Mašková, [b.r.]

Zavedení pokusného ověřování na Dvojjazyčných gymnáziích je částečnou reakcí i na výše zmíněné standardy kvality, které podporuje Evropská unie. V České republice není bilingvní vzdělávání zcela nové, ale právě Rámcově vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia zaštitil bilingvní vzdělávání potřebnou legislativní podporou a je velmi pravděpodobné, že bude výše zmíněné pokusné ověřování po svém skončení v roce 2015 podrobně analyzováno odborníky. Pokud bude analýza splňovat standardy kvality, je pravděpodobné i to, že budeme bilingvní gymnázia (a v budoucnu s největší pravděpodobností i jiné typy škol) vídat stále častěji. Bilingvní vzdělávání je odpovědí na problémy globalizace a stále se zvyšující multikulturní rozmanitost. Zároveň je výhodné i proto, že se účastníkovi bilingvního vzdělávání díky získaným zkušenostem naskytnou mnohé benefity (např. lepší pracovní uplatnění, lepší porozumění odlišným kulturám, jazyková vybavenost apod.).

Do pokusného ověřování bilingvní výuky pro dvojjazyčná gymnázia se zapojilo níže uvedených 18 gymnázií. Do tohoto ověřování lze zapojit i další gymnázia, která by o tento projekt měla zájem. Nejdřív by ovšem musela splnit několik podmínek, které jsou podrobně popsány v Rámcově vzdělávacím programu pro dvojjazyčná gymnázia. Pokusné bilingvní vzdělávání probíhá na těchto gymnáziích.

- 1) *„Gymnázium Písek, Komenského 89*
- 2) *Gymnázium Olomouc-Hejčín, Tomkova 45*
- 3) *Gymnázium Jana Nerudy, Praha 1, Hellichova 3*
- 4) *Slovanské gymnázium, Olomouc, tř. Jiřího z Poděbrad 13*
- 5) *Gymnázium Matyáše Lercha, Brno, Žižkova 55*
- 6) *Gymnázium Pierra de Coubertina, Tábor, náměstí Františka Křížika 860*
- 7) *Gymnázium F. X. Šaldy, Liberec 11, Partyzánská 530*
- 8) *Gymnázium Dr. Karla Polesného, Znojmo, Komenského náměstí 4*
- 9) *Gymnázium, Praha 8, Ústavní 400*
- 10) *Rakouské gymnázium v Praze, o. p. s.*
- 11) *Česko-italské jazykové gymnázium, s. r. o., Praha 9-Hloubětín*
- 12) *Gymnázium, Praha 4, Budějovická 680*
- 13) *Klasické a španělské gymnázium, Brno-Bystrc, Vejrostova 2*
- 14) *Biskupské gymnázium J. N. Neumanna a Církevní základní škola, České Budějovice*
- 15) *Gymnázium Hladnov, Slezská Ostrava*
- 16) *Gymnázium Olomouc, Čajkovského 9*
- 17) *Gymnázium Lud'ka Pika, Plzeň*
- 18) *The English College in Prague – Anglické gymnázium, o. p. s., Praha 9-Vysočany“*

(RVP DG, 2009, str. 5 – 6)

Bilingvní vzdělávání se v rámci pokusného ověřování uskutečňuje v oboru vzdělání dvojjazyčná gymnázia. V souladu se školským zákonem je pro realizaci vzdělávání na dvojjazyčných gymnáziích vydán Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia (zkráceně RVP DG). Absolvováním studia na dvojjazyčných gymnáziích s šestiletým vzdělávacím programem se dosahuje středního vzdělání s maturitní zkouškou, jejíž podobu určuje ředitel školy a má tři povinné zkoušky. Jejich obsah musí být v souladu s osnovami povinných vyučovacích předmětů, které jsou vymezeny ve školním vzdělávacím programu. Zajímavým faktem je, že: *„Profilová část maturitní zkoušky v oboru vzdělání dvojjazyčné gymnázium se řídí podobou konání maturitní zkoušky, tak jak je zakotvena v příslušných dohodách se zahraničními partnerskými zeměmi, které se*

*na vzniku dvojjazyčných tříd podílely (jde o dvojjazyčné třídy gymnázií zřízené ve spolupráci s Francií, Francouzským společenstvím Belgie, se Spolkovou republikou Německo, s Rakouskem, Itálií, Španělskem a Velkou Británií).“ (RVP DG, 2009, str. 7)*

Z tohoto tvrzení je zřejmé, že mezi nejoblíbenější jazyky vyučované na dvojjazyčných gymnáziích patří francouzština, němčina, španělština, italština a angličtina. Rámcově vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia vymezuje i to, čeho má absolvent dosáhnout po dokončení vzdělání v oboru dvojjazyčného gymnázia. Vzdělávání na šestiletých dvojjazyčných gymnáziích má absolventy vybavit jazykovými dovednostmi a znalostmi na velice vysoké uživatelské úrovni, klíčovými kompetencemi, které jsou určeny pro obor dvojjazyčná gymnázia, a všeobecným rozhledem na úrovni středoškolsky vzdělaného člověka. Tento druh vzdělání má být především přípravou pro vysokoškolské vzdělávání jak v České republice, tak i v zahraničí, a případně na další typy terciárního vzdělávání, profesní specializaci a v neposlední řadě i na občanský život.

Kurikulum dvojjazyčného gymnázia má za úkol vytvářet náročné a motivující edukační prostředí, v němž musí mít žáci dostatek příležitostí osvojit si stanovenou úroveň klíčových kompetencí, vědomostí, dovedností a také určité postoje a hodnoty, které bude absolvent dvojjazyčného gymnázia schopen používat ve svém osobním i profesním životě. V Rámcově vzdělávacím programu pro dvojjazyčná gymnázia je také zmíněno, že není zcela nutné předat žákům co největší objem dílčích poznatků se zaměřením na fakta a data, ale je daleko podstatnější vybavit je systematickou a vyváženou strukturou vědění, naučit je zařazovat informace do smysluplného kontextu životní praxe a především je motivovat k tomu, aby se chtěli dále vzdělávat a rozvíjet své dovednosti po celý život. Toho je možné dosáhnout za předpokladu, že se ve vzdělávání budou uplatňovat postupy a metody podporující tvořivé myšlení, pohotovost a samostatnost žáků, že se budou využívat způsoby diferencované výuky apod.

Absolvent dvojjazyčného gymnázia by měl také dosáhnout velice vysoké uživatelské úrovně v cizím jazyce. Rámcově vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia je pouze obecným rámcem vzdělávání na dvojjazyčném gymnáziu. V individuálních školních vzdělávacích programech si mohou školy tento rámec obohacovat podle vlastních vzdělávacích záměrů, podle potřeb a zájmů žáků, i podle regionálních podmínek. V souladu se svým Školním vzdělávacím



programem si školy svou profilací či zaměřením samy dotvářejí i profil absolventa gymnázia. (RVP DG, 2009, str. 8)

## 5.2 Vzdělávací cíle a klíčové kompetence v RVP DG

Eminentním je v RVP DG vymezení vzdělávacích cílů v oboru Dvojjazyčné gymnázium, jelikož se k těmto cílům váže výuka a metodologie jednotlivých vyučovacích hodin či celků. V Rámcově vzdělávacím programu pro dvojjazyčná gymnázia jsou vymezeny cíle, o které by mělo každé z uvedených gymnázií usilovat. Jsou to následující čtyři cíle, které mají za úkol „*vybavit žáky klíčovými kompetencemi na úrovni, kterou předpokládá RVP DG, vybavit žáky širokým vzdělanostním základem na úrovni, kterou popisuje RVP DG, vybavit žáky jazykovými dovednostmi a znalostmi na takové úrovni, která jim umožní plynulou a bezproblémovou komunikaci ve všeobecných a specifických situacích (v mateřském i cizím jazyce), připravit žáky k celoživotnímu učení, profesnímu, občanskému i osobnímu uplatnění*“ (RVP DG, 2009, str. 8) Cíle, které stanovuje Rámcově vzdělávací program pro Dvojjazyčná gymnázia, jasně a stručně definují to, čeho by měl absolvent dvojjazyčného gymnázia dosáhnout.

Významnou změnou, kterou do českého školství přinesl vstup do Evropské unie a zapojení do její evropské politiky, je zapojení Klíčových kompetencí. Klíčové kompetence v Rámcově vzdělávacím programu pro dvojjazyčná gymnázia představují „*soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince.*“ (RVP DG, 2009, str. 9) Výběr klíčových kompetencí a jejich pojetí navazuje na již získané klíčové kompetence základního vzdělání, které klíčové kompetence pro dvojjazyčná gymnázia rozšiřují a prohlubují. V Rámcově vzdělávacím programu pro dvojjazyčná gymnázia jsou klíčové kompetence zpracovány jednotlivě, ovšem v praxi by se měly vzájemně prolínat a doplňovat. Způsob, jakým se budou prolínat, může škola individuálně rozpracovat ve svém Školním vzdělávacím programu. Každý absolvent by měl v ideálním případě dosáhnout žádoucí úrovně klíčových kompetencí, je ovšem nutné ke každému žákovi přistupovat individuálně a pedagogové by měli hodnocení dosažené úrovně klíčových kompetencí posuzovat i s přihlédnutím na individuální dovednosti a schopnosti žáka.

Mezi klíčové kompetence pro vzdělávání na dvojjazyčném gymnáziu patří:

- *„kompetence k učení*
- *kompetence k řešení problémů*
- *kompetence komunikativní*
- *kompetence sociální a personální*
- *kompetence občanská*
- *kompetence k podnikavosti“*

(RVP DG, 2009, str. 9)

Každá z klíčových kompetencí je v Rámcově vzdělávacím programu samostatně rozpracována. Jednotlivé oddíly věnované klíčovým kompetencím určují, v jakém rozsahu by měl žák jednotlivé klíčové kompetence ovládat. Cíle klíčových kompetencí jsou jasně a srozumitelně formulované do jednotlivých podcílů. Mezi jeden z cílů kompetence k učení patří: *„kriticky hodnotí (žák) pokrok při dosahování cílů svého učení a práce, přijímá ocenění, radu i kritiku ze strany druhých, z vlastních úspěchů i chyb čerpá poučení pro další práci.“* (RVP DG, 2009, str. 9) Toto vymezení části klíčové kompetence částečně odkazuje na dovednost kritického myšlení, dovednost zdravé komunikace a na motivaci k dalšímu rozvoji vlastní osobnosti. Kompetence a jejich dílčí cíle se zaměřují jak na kompetence, které lze využít ve školním vzdělávání, tak i na to, aby byli absolventi Dvojjazyčných gymnázií vybaveni k funkčnímu fungování ve svém dalším profesním i osobním životě. To jim mají zajistit mimo jiné právě dostatečně rozvinuté klíčové kompetence.

### **5.3 Průřezová témata RVP DG**

Zavedení Rámcově vzdělávacích programů do systému českého školství přineslo mnohé změny, mezi které patří i zavedení průřezových témat. Průřezová témata jsou specifická témata či celky témat, které jsou zahrnuty ve vzdělávání díky své aktuálnosti a dopadu na běžný život. Jejich primárním cílem je pozitivně působit na postoje, hodnotový systém a jednání žáků. Průřezová témata jsou chápána jako důležitý formativní prvek ve vzdělávání, proto navazují na průřezová témata, která se objevují již na úrovni základního vzdělávání. A

podobně jako klíčové kompetence rozšiřují a prohlubují poznatky získané z průřezových témat v rámci základního vzdělávání.

RVP DG současně zavádí i nová průřezová témata, která jsou typická právě pro gymnaziální vzdělávání. Průřezová témata jsou povinnou součástí vzdělávání. Fungují jako spojovací linka, která protíná všechny vzdělávací oblasti a obsahy a svým výchovným zaměřením pomáhá doplňovat a propojovat další vzdělávací obsahy a oblasti. V Rámcově vzdělávacím programu pro dvojjazyčná gymnázia jsou průřezová témata nejprve charakterizována, dále je vyjádřen vztah ke vzdělávacím oblastem a přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka jak v oblasti postojů a hodnot, tak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností. Obsah průřezových témat je zpracován do tematických celků a okruhů, které obsahují nabídku témat, činností a námětů. Veškeré tematické okruhy jsou povinné, ovšem jejich rozpracování závisí na individuálním Školním rámcovém programu. Průřezová témata nemají jasně danou formu, jakou je třeba je žákům předat. Mohou být vedena jako součást vyučovacích předmětů či jako samostatné vyučovací předměty, jako samostatné projekty, semináře, kurzy aj. Mezi průřezová témata pro RVP DG patří:

- *„Osobnostní a sociální výchova*
- *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*
- *Multikulturní výchova*
- *Environmentální výchova*
- *Mediální výchova“*

(RVP DG, 2009, str. 70)

## **5.4 Vzdělávací oblasti RVP DG**

Vzdělávací oblasti na šestiletých dvojjazyčných gymnáziích jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem (či více obsahově blízkými vzdělávacími obory). Vzdělávací obor je větší učební celek, pod který spadá několik výukových předmětů. V Rámcově vzdělávacím programu pro dvojjazyčná gymnázia jsou vzdělávací oblasti orientačně rozděleny na osm částí, které obsahují specifické

vzdělávací obory. Nejpřehledněji lze ukázat výše uvedené dělení na příkladu tabulky.

**Tab. 3** *Vzdělávací oblasti a obory podle RVP DG 2009*

Vzdělávací oblasti a obory podle RVP DG 2009	
Vzdělávací oblast	Vzdělávací obor/obory
<b>Jazyk a jazyková komunikace</b>	Český jazyk a literatura
	Jazyková příprava
	Cizí jazyk
	Další cizí jazyk
<b>Matematika a její aplikace</b>	Matematika a její aplikace
<b>Člověk a příroda</b>	Fyzika
	Chemie
	Biologie
	Geografie
	Geologie
<b>Člověk a společnost</b>	Občanský a společenskovědní základ
	Dějepis
	Geografie
<b>Člověk a svět práce</b>	Člověk a svět práce
<b>Umění a kultura</b>	Hudební obor
	Výtvarný obor
<b>Člověk a zdraví</b>	Výchova ke zdraví
	Tělesná výchova
<b>Informatika a informační a komunikační technologie</b>	Informatika a informační a komunikační technologie

(RVP DG, 2009, str. 12)

Každá z výše zmíněných vzdělávacích oblastí je v Rámcově vzdělávacím programu pro dvojjazyčná gymnázia výstižně charakterizována, má popsané své cílové zaměření vzdělávací oblasti a její vzdělávací obsah. Vzdělávací oblasti a jejich vzdělávací obsahy navazují na vzdělávací obsahy základního vzdělávání. „Vzdělávací obsah je propojený celek očekávaných výstupů a učiva. Očekávané výstupy vyjadřují, jaké úrovně osvojení učiva mají žáci na konci vzdělávání na dvojjazyčném gymnáziu v daném oboru dosáhnout, tzn. jakými žádoucími vědomostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami mají disponovat. Vypovídají nejen o znalostech, ale hlavně o schopnostech a dovednostech využívat osvojené znalosti při komplexnějších myšlenkových procesech a v praktických činnostech. Představují výsledky vzdělávání, které jsou využitelné v životě a v dalším vzdělávání a ověřitelné vhodnými evaluačními nástroji. Očekávané výstupy formulované v RVP DG jsou pro tvorbu ŠVP závazné. Stejně jako očekávané

výstupy je i učivo vymezené v RVP DG pro ŠVP závazné a je chápáno jako prostředek k dosažení stanovených očekávaných výstupů.“ (RVP DG, 2009, str.12) Vzdělávací oblasti a jejich obsahy jsou zacíleny na konkrétní očekávané výstupy.

## **5.5 Očekávané výstupy vzdělávacích oblastí RVP DG**

Rámcově vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia velmi názorně a podrobně vymezuje to, jak by měla bilingvní výuka probíhat a jaké by měla mít výstupy. Očekávané výstupy v rámci bilingvního vzdělávání na dvojjazyčných gymnáziích jsou popsány v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Očekávané výstupy výuky jazyků ve vzdělávacím programu dvojjazyčné gymnázium jsou popsány především v části RVP DG, která se zabývá jazykem a jazykovou komunikací. Autoři RVP DG vidí cíle vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace především v „rozšiřování vědomého užívání jazyka jako základního nástroje pro rozvíjení abstraktního myšlení a v prohlubování vyjadřovacích a komunikačních schopností a dovedností vytvářejících podklad pro všestranné efektivní vzdělávání. Jazykové vyučování umožňuje žákům poznávat duchovní bohatství národa a jeho tradice. Žáci se postupně učí ovládnout nejen jazyk sám, ale především principy jeho užívání v různých komunikačních situacích (a to v mluvené i písemné podobě). Jazykové a stylizační schopnosti a dovednosti a jim odpovídající komunikační kompetence žáci rozvíjejí pod vedením učitele prostřednictvím aktivního podílu na nejrůznějších komunikačních situacích.“ (RVP DG, 2009, str. 13)

Do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace pro Dvojjazyčná gymnázia se řadí tři vzdělávací obory a těmi jsou „Český jazyk a literatura, Jazyková příprava, Cizí jazyk a Další cizí jazyk.“ (RVP DG, 2009, str. 13) V úvodní stati vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace pro Dvojjazyčná gymnázia autoři vyzdvihují několik klíčových cílů, kterých má být v této oblasti dosaženo a také vysvětlují jejich společenský a globální kontext. Autoři upozorňují na fakt, že osvojení cizích jazyků je uskutečňováno na podobném principu jako výuka mateřského jazyka a má i podobné cíle jako např.: „postupné zvládnutí mluvených a psaných projevů a vytváření komplexní komunikační kompetence“ (RVP DG, 2009, str. 13)

V RVP DG je také zdůrazněna globální a sociokulturní důležitost a sociální potřeby, které má vzdělání na dvojjazyčném gymnáziu uspokojit a pomoci tak svým absolventům s lepším uplatněním na trhu práce či flexibilnější orientaci při porozumění kultuře a zvykům jiných kultur. Lze tedy souhlasit s tím, že *„vyučování cizím jazykům vede žáky k prohlubování komunikačních schopností získaných v základní škole (znalosti lingvistické, sociolingvistické, pragmatické).“* (RVP DG, 2009, str. 13)

Princip bilingvního vzdělávání je nejpodrobněji popsán právě v této části, protože se mimo jiné věnuje i velice důležitému tématu, jakým je jazyková příprava. Jazyková příprava probíhá v prvních dvou letech (ročnících) studia na šestiletém dvojjazyčném gymnáziu. Vzdělávací obor Jazyková příprava nemusí požadovat, aby byl žák předtím, než se začne Jazykové přípravy účastnit, vybaven schopností komunikovat na určité jazykové úrovni. Sami autoři RVP DG ovšem upozorňují na to, že si školy ve svém ŠVP mohou stanovit případnou vstupní jazykovou úroveň žáka. Primárním cílem Jazykové přípravy je vybavit žáka znalostmi na úrovni B1 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, a to v jazyce, ve kterém bude probíhat bilingvní vzdělávání. Jazyková příprava má za cíl připravit žáky na vzdělávání v oboru Cizí jazyk. (RVP DG, 2009, str. 13)

Jazyková příprava je zaměřena nejen na jazyk samotný a jeho rozvíjení v různých oblastech lidského osobního či profesního života, ale zaměřuje se i na realie zemí studovaného jazyka. Mezi tyto realie patří *„geografické zařazení a stručný popis země studovaného jazyka, významné události z historie, významné osobnosti, životní styl a tradice v porovnání s Českou republikou, kultura, umění a sport, některé známé osobnosti a jejich úspěchy, ukázky významných literárních děl.“* (RVP DG, 2009, str. 18-19) Vzdělávací oblast Jazyková příprava je přípravným stupněm, který má žáky vybavit v co největší a nejkvalitnější možné míře na vzdělávací oblast Cizí jazyk.

Vzdělávací oblast Cizí jazyk se vyznačuje tím, že chce žáky vybavit jazykovými dovednostmi na úrovni C1. Ty jsou v RVP DG dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky charakterizovány následovně: *„žák se vyjadřuje plynule a pohotově bez zjevného hledání výrazů. Přesně formuluje své myšlenky a názory a vhodně navazuje na příspěvky ostatních mluvčích. Využívá široký repertoár slovní zásoby, což mu umožňuje, aby výrazy, které mu chybí,*

*nahradiť opisy. Důsledně dodrží vysoký stupeň gramatické správnosti. Rozpozná širokou škálu idiomatických a hovorových výrazů a postřehne stylistické posuny. Užívá opisů a parafrází, aby zakryl případné mezery ve své slovní zásobě a gramatice.“ (RVP DG, 2009, str. 22)*

Vzdělávací oblast Cizí jazyk, která je určena pro bilingvní gymnázia, se od běžného jazykového vyučování odlišuje také soustředěním na to, aby žák porozuměl širšímu kontextu, ve kterém se cizí jazyk používá. Proto jsou žákovi prezentovány reálie země (zemí), kde se daný jazyk používá. Ve vzdělávací oblasti Cizí jazyk je tato část věnována reáliím, které navazují a prohlubují již probrané reálie vzdělávací oblasti Jazyková příprava. Mezi témata, která obsahuje část věnovaná reáliím země studovaného jazyka, patří: *„geografické, historické, politické, ekonomické a kulturní postavení země ve světě, vztahy s ČR a EU, významné osobnosti, jejich úspěchy a přínos, historické i současné události většího významu, místa turistického zájmu, vzdělávání, věda, technika, sport, příroda, umění, národní záliby a specifika, jazykové zvláštnosti a odlišnosti, literatura – beletrie psaná současným moderním jazykem“ (RVP DG, 2009. str. 21)*

Vzdělávací oblast Cizí jazyk se zaměřuje také na reálie země, ze které pochází žák. Tyto reálie opisují tematické okruhy, které jsou zahrnuté ve studiu reálií země studovaného jazyka. K vzdělávacímu oboru Jazyková příprava a Cizí jazyk je pro Bilingvní gymnázia přidána ještě jedna vzdělávací oblast z oblasti cizích jazyků, a tou je Další cizí jazyk. Další cizí jazyk není probírán v tak velké a komplexní míře, hlavním cílem vzdělávacího oboru je žáky vybavit jazykovými dovednostmi na úrovni B1 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

## 6. Historický vývoj britského školství

Britský vzdělávací systém je přirozeně odlišný od českého. Odlišnost britského vzdělávacího systému od ostatní evropských vzdělávacích systémů je připisována určité izolovanosti Britských ostrovů a rozdílným historickým událostem, které tamní vzdělávací systém formovaly. Britské školství se začalo formovat na základech stabilního a silného státu s kontinuálním vývojem. Kontinuální vývoj Velké Británie je připisován historickým událostem. Od roku 1066, kdy byla Británie vystavena normanskému vpádu, nebyla napadena zvenčí. Tento fakt výrazně pomohl kontinuálnímu a stabilnímu vývoji společnosti a mimo jiné i školství. Velká Británie byla, co se týče politického rozvoje, leaderem zbytku světa. Britské školství se oproti rychlému politickému vývoji nevyvíjelo tak překotně. Britské veřejné školství se začalo utvářet až ve třicátých letech 19. století, v této době došlo ke změně směřování země s vítězstvím liberálních Whigů v roce 1832, po němž se začaly vynakládat první finanční prostředky na veřejné vzdělávání. V českých zemích došlo k podobné události, kdy též liberální vlády zavedly výrazné změny v tehdejší tereziánské modely školství. Ovšem i přes zvyšování výdajů si ani jedna strana nepřála, aby se do otázky školství začal více vkládat stát.

V roce 1870 je zodpovědnost za to, zda-li se povede povinná školní docházka, stále ponechána na místních úřadech, pod které jednotlivé správní oblasti spadaly. Což je proti zavedení povinné školní docházky v Čechách roku 1774 překvapivé. Povinná školní docházka je ve Velké Británii zavedena celostátně roku 1880. Od roku 1891 dochází k takřka bezplatnému počátečnímu vzdělávání. Ze zemí Velké Británie pouze Skotsko nekopírovalo tento vývoj.

Skotsko je ve vývoji školství velmi specifické, a to platí jak v porovnání ve zbytkem Velké Británie, tak s celou Evropou. Skotské školní vzdělávání se začalo utvářet již v 17. století a v průběhu 18. století došlo k vytvoření modelu univerzálně dostupného elementárního školství. To nebylo bezplatné, ale bylo silně dotováno z veřejných zdrojů, a to především z daní. Skotský systém vzdělávání byl už ve své době zaměřen na rozvoj racionality a vzdělávání bylo více encyklopedické, než esenciálně zaměřené vzdělání anglického typu.

Na skotské školství měla značný vliv presbyteriánská církev. Oproti Skotsku se systém elementárního vzdělání v Anglii ukotvil až v průběhu 19.



století a dále se rozvíjel ve 20. století. Náplní anglického školství bylo vzdělání především v humanitních vědách. Na vědy přírodní či vzdělání v technických vědách se ve školství nebral velký zřetel, a to i přesto, že byla Británie v tuto dobu velmocí v oblasti průmyslu. V roce 1902 byl přijat zákon, který pokládal základy tzv. grammar schools, které byly základem sekundárního školství. Na britské školství měla nesporný vliv 2. světová válka, která hluboce zasáhla britský národ i jeho postavení. To potvrzuje i reforma vzdělávání z roku 1944. (Ježková, Dvořák, Chapman 2010).

Vzdělání bylo od sociálních reforem čtyřicátých a padesátých let chápáno duálním způsobem. Na jedné straně jako investice z veřejných prostředků, která je vykládána s oprávněným očekáváním, že zajistí dostatečný přísun „mozků a rukou“ pro udržení společnosti v chodu. Na druhé straně však Kelly vzdělání chápe jako jednu ze sociálních služeb sociálního státu. (Ježková, Dvořák, Chapman 2010). V sociálním kontextu se jedná především o to, že má právo na vzdělání každý, a to bez ohledu na první úhel pohledu. Což znamená bez ohledu na to, jestli se státní investice v podobě „věnování“ školního vzdělání jedinci může „vyplatit“ společnosti či státu.

Hlavním cílem, který byl kladen v rámci reformy britského školství, bylo vytvořit všeobecně přístupné vzdělání, které by bylo bezplatné. Při reformě byla odpovědnost za školský sektor rozdělena mezi vládu, místní školské úřady (tzv. LEAs) a školy samotné. Základem reformy britského školství byl Butlerův zákon, který kromě jasného vymezení obsahu v rámci náboženské výchovy ponechával víceméně volnou ruku školám a jednotlivým pedagogům v rámci vnitřní reformy škol. Tato reforma přispěla k decentralizovanosti systému, která přetrvává do dnes. Reforma přinesla tři typy sekundárních škol. Jednalo se o grammar schools pro nejnadanější žáky, kteří směřovali na univerzitu, secondary technical schools - technicky a přírodovědně zaměřené střední školy -, a secondary modern schools, které byly prakticky zaměřené. Reálně ovšem technické školy nevznikaly a britský školní systém zůstal v dlouhotrvající dualitě.

Velká Británie po 2. světové válce ztratila svoji vedoucí pozici a odhodlala se vystoupit ze své izolovanosti vstupem do Evropské unie roku 1973. Vzrůstající nespokojenost společnosti vedla ke změně vedoucí politické strany a z levicového zaměření země se Velká Británie začala orientovat na pravici. Nově zvolenou

pravickou stranu vedla M. Thatcherová, která se stala v roce 1979 ministerskou předsedkyní a vyvedla zemi z nevýhodné pozice, kterou měla po válce.

Reforma školství z roku 1944 upravovala britské školství až do osmdesátých let 20. století. V sedmdesátých a osmdesátých letech ovšem docházelo k tomu, že společnost stále častěji vyjadřovala nespokojenost se vzdělávacím systémem. K tomuto společenskému rozhořčení se přidali i mnozí politici, mezi nejvýznamnější patřil labouristický premiér J. Callaghan, který otevřeně kritizoval především dva problémy britského školského systému. Dle Callaghana se školství nepřizpůsobilo potřebám globalizovaného světa a „zaspalo“ v době, kdy se velká část trhu práce skládala z nekvalifikované práce. Druhým problémem dle Callaghana bylo to, že se především do primárního školství zaváděly metody reformní (progresivní) pedagogiky, která podkopávala úroveň dosažených výsledků. (Ježková, Dvořák, Chapman 2010).

Tyto reformace ovšem nebyly a nejsou pro Velkou Británii posledními. V roce 1997 se započala další reforma školství. Hlavní plánované změny byly nastíněny v dokumentu *Kvalita ve školách* a vycházely ze šesti principů reformy.

1. *„Vzdělávání bude klíčovou oblastí práce vlády.*
2. *Vládní politika bude koncipována tak, aby prospívala většině, nikoli jen menšině.*
3. *Důraz bude kladen na standardy, nikoli na instituce.*
4. *Intervence bude nepřímá úměrná úspěšnosti.*
5. *Výkon neodpovídající možnostem nebude tolerován (politika nulové tolerance vůči podprůměrnému výkonu.*
6. *Vláda bude spolupracovat s každým, kdo usiluje o zvýšení standardů.“*

(*Excellence in Schools*, DfEE 1997, in Ježková, Dvořák, Chapman 2010, str. 191-197)

Reforma pokračovala za doby, kdy byl ministerským předsedou Tony Blair a Velká Británie směřovala labouristickým směrem. Zaměřovala se na rozvoj výše zmíněných šesti klíčových oblastí, na zvyšování standardů škol, které dlouhodobě nedosahovaly uspokojivých výsledků při testování žáků, na úpravu kurikula a dbala též na větší intervenci státu a snažila se zvrátit

decentralizovanosti britského systému vzdělávání. V pozdějších letech Blairovy vlády se odborníci i vláda shodovali na nutnosti individuálního přístupu k žákům. Za principy a celkový konceptem této reformy školství stojí přední odborníci na vzdělávání Adonis a Barber. (Ježková, Dvořák, Chapman 2010). Tato reforma byla vyhodnocena jako úspěšná.

Od této doby se ovšem ve Velké Británii diskuze nad reformací školství nijak neuklidnila. Jako nejaktuálnější se jeví diskuze o reformě britského školství, které vyvrcholily v roce 2013. Je více než pravděpodobné, že budou pokračovat nadále. Po celý rok 2013 docházelo jak ve veřejných sdělovacích prostředcích, tak mezi předními britskými politiky k diskuzím o tom, že by mělo britské školství projít novou vlnou reformních opatření. Jedná se především o reformy, které by vedly k lepším výsledkům zkoušek GCSE (The General Certificate of Secondary Education), což jsou zkoušky, které skládají žáci mezi 14-16 rokem a tyto zkoušky ukazují, jakých akademických výsledků žáci dosáhli v určitých předmětech.

The Telegraph v roce 2013 publikoval článek „Education reform is not only necessary, it is essential“, který již titulkem tvrdí, že „Vzdělávací reforma není jenom nutná, je nezbytná“. Tento článek reaguje na článek ze serveru parliament.uk, který uveřejnil výsledky zprávy, která tvrdí, že vláda dostatečně neprokázala, že by zkoušky GCSE měly být zrušeny a nahrazeny novými zkouškami EBC (English Baccalaureate Certificate). Zpráva dále tvrdí, že vláda návrh nezpracovala důkladně a s rozmyslem. Graham Stuart, předseda Výboru pro vzdělávání, řekl (překlad): „*Máme vážné obavy ohledně navrhovaného vládního harmonogramu reformy. Ministři chtějí zavést novou kvalifikaci, což vyžaduje skokovou změnu v normách, a zároveň chtějí změnit způsob, jakým jsou zkoušky prováděny. To vše ve stejnou dobu. Myslíme si, že se snaží dělat příliš mnoho příliš rychle a vyzýváme vládu, aby vyvážila tempo reformem s aktuální potřebou.*“ (parliament.uk, © 2013) Tyto události jen dokreslují fakt, že se britský školský systém neustále vyvíjí a snaží se o kvalitnější, dostupnější a modernější podobu vzdělávání. Otázkou zůstává, zda-li se v některých případech neprojednávají spíše byrokratické záležitosti, než hlavní oblasti, které by potřebovaly reformovat. I proto je potěšující, že ve Velké Británii funguje systém zpětné vazby, která nemusí být vždy jednomyslně pozitivní.

## 7. Národní kurikulum Velké Británie

V roce 1989 proběhla ve Velké Británii velmi důležitá změna. V tomto roce bylo schváleno a zavedeno do škol Národní kurikulum. Národní kurikulum se vztahovalo na školy financované z veřejných prostředků a bylo snahou zmírnit decentralizovanost britského vzdělávacího systému. Jedním z hlavních cílů Národního kurikula je formulovat vzdělávací cíle pro klíčová období. Klíčová období jsou ta období, ve kterých Národní kurikulum předpokládá určitou výši získaných poznatků od žáků. Klíčová období měla sloužit jako slučující prvek britského školství, které je rozmanité. *„Na druhou stranu vycházela struktura klíčových období vstříc zažitě a převažující institucionální podobě primárního a nižší sekundárního vzdělávání.“* (Ježková, Dvořák, Chapman, 2010, str. 98) Jednotlivá klíčová období jsou uvedena v tabulce.

**Tab. 4** *Vzdělávací systém Velké Británie*

Věk	Anglie&Wales	Severní Irsko	Skotsko
3 roky	Předškolní vzdělávání (nepovinné)	Předškolní vzdělávání (nepovinné)	Předškolní vzdělávání (nepovinné)
4-5 let	<b>Primární vzdělávání - Key Stage 1</b> , přípravné třídy	<b>Primární vzdělávání - Key Stage 1</b> , 1. rok primárního vzdělávání	Předškolní vzdělávání (nepovinné)
5-6 let	1. rok primárního vzdělávání	2. rok primárního vzdělávání	<b>Primární vzdělávání - P1</b>
6-7 let	2. rok primárního vzdělávání	3. rok primárního vzdělávání	P2
7-8 let	<b>Key Stage 2</b> , 3 rok primárního vzdělávání	<b>Key Stage 2</b> , 4. rok primárního vzdělávání	P3
8-9 let	4. rok primárního vzdělávání	5. rok primárního vzdělávání	P4
9-10 let	5. rok primárního vzdělávání	6. rok primárního vzdělávání	P5
10-11 let	6. rok primárního vzdělávání	7. rok primárního vzdělávání	P6
11-12 let	<b>Sekundární vzdělávání - Key Stage 3</b> , 7. rok vzdělávání (1. rok sekundárního vzdělávání)	<b>Sekundární vzdělávání - Key Stage 3</b> , 8. rok vzdělávání (1. rok sekundárního vzdělávání)	P7
12-13 let	8. rok vzdělávání (2. rok sekundárního vzdělávání)	9. rok vzdělávání (2. rok sekundárního vzdělávání)	<b>Sekundární vzdělávání - S1</b>
13-14 let	9. rok vzdělávání (3. rok sekundárního vzdělávání)	10. rok vzdělávání (3. rok sekundárního vzdělávání)	S2
14-15 let	<b>Key Stage 4</b> - 10. rok vzdělávání (4. rok sekundárního vzdělávání)	<b>Key Stage 4</b> - 11. rok vzdělávání (4. rok sekundárního vzdělávání)	S3
15-16 let	11. rok vzdělávání (5. rok sekundárního vzdělávání)	12. rok vzdělávání (5. rok sekundárního vzdělávání)	S4
<b>KONEC</b>	<b>POVINNÉ</b>	<b>ŠKOLNÍ</b>	<b>DOCHÁZKY</b>
16-17 let	12. rok vzdělávání (Lower Sixth)	13. rok vzdělávání	S5
17-18 let	13. rok vzdělávání (Upper Sixth)	14. rok vzdělávání	S6

(The Education Systems of England & Wales, Scotland and Northern Ireland, str.

2)

Klíčová období (tzv. Key Stages) se v některých případech kryjí s testováním žáků. Tímto testováním projde žák několikrát. Jako příklad mohou posloužit následující zkoušky: Zkouška 11-plus, kterou skládají žáci mezi 11-12 lety a slouží jako test znalostí a zároveň v některých případech jako vstupní test na vybranou školu sekundárního stupně. The General Certificate of Secondary Education (GCSE) je zkouška, kterou skládají žáci mezi 14 až 16 lety. Tato zkouška slouží jako test znalostí z vybraných předmětů. Ve Skotsku se tyto zkoušky neskládají, jistým ekvivalentem mohou být zkoušky Standard Grades. Významnou zkouškou jsou britské A-levels, které se skládají v celém Spojeném

království a jsou obdobou české maturitní zkoušky. Bez této zkoušky (mnohdy pouze s výbornými výsledky) není možné dále pokračovat v univerzitním vzdělání.

Národní kurikulum má za úkol podpořit primárně dva cíle, a to rozvoj osobnosti žáka a jeho přípravu pro dospělý život. Bylo vybudováno z 9 základních vyučovacích předmětů, které jsou povinné pro všechny žáky po celou dobu jejich školní docházky (5-16 let). Jedná se o dějepis, zeměpis, technologie, hudební, výtvarnou a tělesnou výchovu a ve vyšších ročnících i cizí jazyk. Mezi zbývajících tři patří matematika, angličtina a přírodní vědy, právě těmto třem předmětům potom věnuje Národní kurikulum mimořádnou pozornost. Nazývá je „core subjects“, což v doslovném překladu můžeme chápat jako „jádrové“ předměty, ovšem výstižnější je slovní spojení klíčový předmět. Těmto předmětům je věnována i větší pozornost a prostor na školách samotných. Je k nim nutno připočítat i výuku náboženství, která probíhá bez osnov. Obsah tohoto předmětu je v rukou lokálních úřadů a pokud si rodič nepřeje, aby dítě na předmět náboženství docházelo, může jej odhlásit. Na sekundárním stupni školy se Národní kurikulum rozšiřuje o několik předmětů. Jedná se o sexuální výchovu, výchovu zaměřenou na přípravu pro výkon profese, dalším předmětem je výchova, která v sobě slučuje osobnostní, sociální, zdravotní a ekonomickou výchovu. Podobně jako u předmětu náboženství, i u sexuální výchovy může rodič své dítě z předmětu odhlásit. (Ježková, Dvořák, Chapman, 2010)

Stejně jako mají české Rámcově vzdělávací programy stanovené klíčové dovednosti, tak tyto dovednosti ošetřuje i britské Národní kurikulum. Pro představu a přehled mezi Evropskými kompetencemi pro celoživotní učení, klíčovými kompetencemi v českých RVP a kompetencemi uvedenými v Národním kurikulu pro Anglii a Wales uvádím tabulku, která je vzájemně porovnává upozorňuje na možné odlišnosti.

**Tab. 5 Porovnání klíčových kompetencí**

„Evropské kompetence“ pro CŽV učení	Kompetence RVP	NC pro Anglii a Wales
komunikace v mateřském jazyce	kompetence komunikativní	komunikace
komunikace v cizích jazycích		
matematická kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií	jen částečně - kompetence k řešení problémů	řešení problémů
kompetence k práci s digitálními technologiemi		informační a komunikační technologie
kompetence k učení	kompetence k učení	zlepšování vlastního učení a výkonu
kompetence sociální a občanské	kompetence sociální	spolupráce
	kompetence občanské	
smysl pro iniciativu a podnikavost	ZV: pracovní	
	G: k podnikavosti	
kulturní povědomí a vyjádření		

(Ježková, Dvořák, Chapman, 2010, str. 101)

## 8. Bilingvní vzdělávání ve Velké Británii se zaměřením na Anglii a Wales

Bilingvní vzdělávání je v současnosti velmi aktuální a zajímavé. Výrazně větší oblibu získává i ve Velké Británii, kde mají bilingvní programy dlouhou tradici, která vychází z přirozeného multikulturního složení Velké Británie v novodobých dějinách země a zároveň i z potřeby udržet aktivní regionální jazyky. Nynější vývoj je ovšem poměrně novou zkušeností a zároveň zkouškou pro britský vzdělávací systém. Kvůli narůstajícímu zájmu o bilingvní vzdělávací programy vznikla ve Velké Británii v roce 2012 síť The Bilingual Immersion Education Network (BIEN), která sdružuje rodiče, školy, odborníky i širokou veřejnost, která se zajímá o problematiku bilingvního vzdělávání. BIEN má několik úkolů, mezi které patří (překlad):

- *„budování databáze bilingvních vzdělávacích projektů v Anglii*
- *sdružovat školy, tvůrce politiky, kulturní organizace a další zainteresované strany*
- *sdílet informace o bilingvních vzdělávacích projektech*
- *sdílení zdrojů a osvědčených postupů v rámci bilingvního vzdělávání*
- *informovat o novinkách z oblasti, která se týká bilingvního vzdělávání*
- *definovat výzkumné otázky a koordinovat další výzkum na poli bilingvního vzdělávání“*

(Bilingual Immersion Education Network, © 2014)

Již v roce 2002 uvádí Národní centrum pro jazyky (National Centre for Languages – CILT) ve svém výzkumu 47 CLIL programů, které běžely na různých britských školách. Britské Ministerstvo školství (Department for Education - DfES) v tomto roce též podpořilo Content and Language Integrated Project (CLIP), který spravovalo Národní centrum pro jazyky. Bilingvní vzdělávání v Anglii má podobu tzv. bilingvních vzdělávacích programů, které jsou vystavěné na imerzi.



## 8.1 Bilingvní vzdělávání v Anglii

V anglické části Velké Británie jsou nejvíce rozšířené dva typy bilingvních vzdělávacích programů. Jedná se o jednosměrnou imerzi (zahrnující i CLIL programy) a obousměrnou imerzi.

### Jednosměrná imerze

Jednosměrné imerzní programy jsou určeny pro žáky, kteří neovládají jazyk, který je médiem výuky. Tyto programy využívají cizí jazyk jako médium výuky v jiných předmětech, např. v zeměpise, výtvarné výchově aj. Ve Velké Británii se těší velké oblibě tyto tři jednosměrné imerzní vzdělávací programy.

**a) jednosměrné imerzní vzdělávací programy probíhající v lokálním jazyce** - tento model se používá především v oblastech, kde existuje lokální jazyk (např. velština). Tyto bilingvní vzdělávací programy jsou velmi oblíbené právě ve Walesu či Irsku.

**b) angličtina (jako oficiální jazyk Velké Británie) v postavení cizího jazyka (English as an additional language - EAL)** – tento model se využívá při vzdělávání dětí, které nejsou rodilými mluvčími anglického jazyka. Jedná se především o děti imigrantů, tento program se pak pojí s jedním zásadním problémem - k tomuto vzdělávání často dochází separovaně od většinové třídy.

**c) Imerze v moderním additivním jazyce (Immersion in a modern foreign language – MFL).** Tento model využívá principů Integrované výuky předmětu a cizího jazyka (Content and Language Integrated Learning - CLIL). Metoda CLIL je oblíbená především v kontinentální Evropě, i ve Velké Británii ovšem dochází k tomu, že se stává stále oblíbenější a využívanější. CLIL ve Velké Británii obvykle navazuje na imerzní vzdělávací programy MFL, se kterými mají žáci zkušenosti již z primárního vzdělávání. Vzdělávací programy CLIL se začínají vyučovat až v rámci sekundárního vzdělávání.

## **Obousměrná imerze**

Obousměrné imerzní vzdělávací programy (two-way immersion - TWI) jsou odpovědí na multikulturní složení společnosti. K obousměrnému imerznímu vzdělávání dochází v takových školách, kde jsou ve třídách dvě vyvážené skupiny mluvčích. Příkladem může být třída, kde studuje 50% žáků s mateřským jazykem angličtinou a 50% dětí mluví primárně francouzsky, v tomto případě může vzniknout obousměrné imerzní vzdělávání. Tento druh vzdělávání je odpovědí na lingvistické zázemí komunity v konzistentní podobě. Žáci z dvou odlišných jazykových komunit jsou spojeni v jedné třídě, kde jejich výuka probíhá dvojjazyčně. Ve Spojených státech amerických se tohoto modelu hojně využívá v oblastech, kde žije početná menšina Američanů hispánského původu. Uskutečňují se zde obousměrné imerzní programy, které se zaměřují na angličtinu a španělštinu. Tyto bilingvní vzdělávací programy jsou nesmírně důležité, a to především proto, že mohou žáci, kteří se takto vzdělávají, nabyté znalosti cizího jazyka velmi rychle aplikovat v místě svého bydliště, kde se mísí dvě komunity. (Bilingual Immersion Education Network, © 2014)

## **8.2 Bilingvní vzdělávání ve Walesu**

Wales je jednou z oblastí, kde se bilingvní obyvatelstvo vyskytuje přirozeně již dlouhá staletí. Wales je typický tím, že část jeho obyvatel využívá angličtinu i velštinu víceméně stejnoměrně. V současné době je ve Walesu 562 000 lidí, kteří mluví velšsky. Tento počet bilingvních Velšanů činí 19% z celkové populace Walesu. (Llywodraeth Cymru, Welsh Government, ©2014) Z tohoto faktu plyne potřeba a zároveň přání, aby i velšské děti byly vzdělávány ve velštině. Bilingvní vzdělávání má ve Walesu dlouholetou tradici. První školy, které se jím zabývaly, byly otevřeny ve 40. letech 20. století a v současné době tento typ škol navštěvuje přibližně čtvrtina velšských žáků. V západní části Walesu navštěvuje bilingvní velšské školy převážná většina žáků, zde se procentuální vyjádření toho, kolik procent žáků navštěvuje bilingvní výuku, pohybuje v jednotlivých částech západního Walesu od 75% - 80%, v Carmarthenshire a Ceredigion dokonce okolo 90%.

Podle dostupných údajů z roku 2006 bylo ve Walesu 500 primárních a 54 sekundárních škol, které byly zaměřené na jednu z možností bilingvní výuky

anebo výuku pomocí velštiny. Oproti Anglii existuje ve Walesu The National Assembly for Wales (velšsky Cynulliad Cenedlaethol Cymru), které aktivně podporuje udržování komunikativních znalostí velštiny skrz výuku. Wales je typický tím, že výuka pomocí velštiny či bilingvní vzdělávání nejsou zcela jasně definovatelné a mezi různými typy bilingvního či imerzního vzdělávání se rozdíly definují velmi obtížně. (Bilingual Education in Wales: the allocation of two languages for teaching and learning, [b.r.]

Ve Walesu můžeme rozlišit především tři druhy vzdělávání:

**a) vzdělávání pomocí angličtiny (English-medium education)** – tento typ vzdělávání je uskutečňován pomocí anglického jazyka jako primárního jazyka výuky. Je využíván především v oblastech s anglicky mluvícími komunitami, které si ovšem nepřejí, aby se jejich děti vzdělávaly ve velštině. V tomto modelu je velština obvykle vyučována pouze jako povinný předmět po celou dobu povinné školní docházky.

**b) vzdělávání pomocí velštiny (Welsh-medium education)** – The National Assembly for Wales definuje školy, ve kterých se vyučuje pomocí velštiny jako ty školy, kde probíhá 50% a více výuky předmětů ve velštině a nezáleží na tom, zda-li je předmět vyučován částečně či zcela ve velštině. Tento typ vzdělávání je jazykovou imerzí a v některých částech Walesu může plnit i udržovací funkci pro žáky, které již velštinu ovládají. Vzdělávání pomocí velštiny umožňuje žákům dosáhnout plynulé dovednosti ve velšském jazyce, a to prostřednictvím studia různorodých předmětů ve velštině. Tento model ovšem nezavrhuje angličtinu. Ta je obsažena pouze ve vyučovacím předmětu angličtina.

**c) bilingvní vzdělávání** – Bilingvní vzdělávání je ve Walesu velice variabilní. Vyskytuje se tam, kde je převážná většina kurikula vyučována ve velštině, ale i tam, kde jsou pouze některé předměty vyučovány ve velštině a zbytek předmětů je vyučován v angličtině. Někdy dochází i k bilingvnímu vyučování jednoho předmětu. Některé části Walesu jsou proslulé tím, že se v nich bilingvní vzdělávání stává normou. (Llywodraeth Cymru, Welsh Government, ©2014)

Ve Walesu mohou děti začít chodit do bilingvní školy bez předchozí znalosti velštiny, ovšem velšská pravidla pro bilingvní výuku upravují to, do kolika let je tento nástup povolen. Dítě bez znalosti velštiny může začít navštěvovat bilingvní školu ve Walesu pouze do té doby, kdy je dostatečně mladé, aby se velštinu naučilo rychle a nezpomalovalo tempo ostatních dětí. Právo na to, aby bylo dítě vzděláno prostřednictvím velštiny, má každý rodič a každé dítě, které žije ve Walesu. Lokální úřady musí toto právo garantovat a také umožnit.

Velština figuruje ve velšském kurikulu jako povinný vyučovací předmět po celou dobu povinné školní docházky (5-16 let). Velšské kurikulum (Cwriclwm Cymreig) je typické udržováním velšské identity a velštiny jako komunikativního jazyka. Téma udržení velšské identity je zastoupeno v celém kurikulumním vymezení velšského vzdělávacího systému. Wales je známý také svojí částečně autonomní politikou. Tato částečná autonomie se týká i určité části vzdělávání. Ve Walesu platí Velšský jazykový zákon (Welsh Language Act), na jehož základě v roce 1993 vznikla Rada pro velšský jazyk (anglicky Welsh Language Board či velšsky Bwrdd Yr Iaith Gymraeg). Tato rada ovšem zanikla v dubnu 2012. V současné době převzali odpovědnost za spádové otázky Rady pro velšský jazyk Komisař pro velšský jazyk a velšská vláda.

#### **Tato nová úprava ukládá Komisaři pro velšský jazyk několik povinností:**

- *„podporovat používání velštiny*
- *usnadnit používání velštiny*
- *usilovat o zajištění toho, aby bylo s velštinou zacházeno rovnoprávně ve srovnání s angličtinou, to se váže s uvalením jistých povinností týkajících se velštiny na klíčové organizace*
- *provádět šetření v oblastech, za které odpovídá Komisař pro velšský jazyk*
- *zamezovat omezování občanského práva na používání velštiny“*

(Comisiynydd y Gymraeg, Welsh Language Commissioner, ©2014)

Velmi podstatnou událostí týkající se otázek spojených s velštinou bylo ustanovení Národního akčního plánu pro bilingvní Wales (National Action Plan for Bilingual Wales) v roce 2003. Jeho cílem je zajistit strategický rámec pro

podporu velštiny. Národní akční plán pro bilingvní Wales se také zabývá tím, jakými způsoby chce svých cílů dosáhnout, či tím, jaké aktivity budou uskutečňovat partnerské strany, které se zaváží plnit Národní akční plán pro bilingvní Wales. Na Národní akční plán pro bilingvní Wales navazuje Vzdělávací strategie pro vzdělávání ve velštině (The Welsh-Medium Education Strategy), která byla představena v roce 2010. Tato strategie se zaměřuje na podporu velštiny jako primárního komunikačního jazyka ve vzdělávání. (National Action Plan for Bilingual Wales, [b.r.]

## 9. Porovnání bilingvního vzdělávání v České Republice a Velké Británii (Anglie & Wales)

Cílem bakalářské práce byla analýza a srovnání bilingvního vzdělávání v České republice a Velké Británii, se zaměřením na Anglii a Wales. Tato kapitola porovnává jednotlivé přístupy k bilingvnímu vzdělávání v obou zemích.

Srovnání bilingvního vzdělávání v České republice a ve Velké Británii nelze provést bez porovnání struktury vzdělávacího systému obou zemí jako celku. Samotná obecná struktura vzdělávacího systému se v obou zemích velmi odlišuje. Velká Británie je specifická tím, že je její vzdělávací systém decentralizovaný, což oproti českému centralizovanému vzdělávacímu systému činí různé problémy. V mém šetření jsem se přesvědčila o tom, že se tato decentralizovanost výrazně prolíná i do bilingvního vzdělávání a jeho uspořádání. Oproti tomu má Česká republika se svým centralizovaným vzdělávacím systémem, který vychází z Rámcově vzdělávacích programů, jasně definováno to, co bilingvní vzdělávání je, jaké možnosti mají školy v jeho využívání, jak bude probíhat samotné bilingvní vzdělávání apod.

V současné době v České republice probíhá pokusné ověřování bilingvního vzdělávání na dvojjazyčných gymnáziích, která jsou zapojena do pokusného ověřování bilingvního vzdělávání dle Rámcově vzdělávacích programů pro dvojjazyčná gymnázia. Toto stabilní a přesné legislativní ukotvení silně stabilizuje cíle, metody a očekávané výstupy pokusného ověřování bilingvního vzdělávání v České republice. České bilingvní vzdělávání je typické tím, že je zaměřeno na výuku světových jazyků jako je angličtina, francouzština, němčina či španělština. Výuka probíhá i v dalších jazycích jako je italština, ovšem tato dvojjazyčná gymnázia nejsou hojně rozšířena.

Bilingvní vzdělávání probíhající na českých dvojjazyčných gymnáziích si klade za cíl vybavit absolventa vysokou uživatelskou znalostí jazyka, ve kterém probíhá bilingvní vyučování.. Též by mělo absolventa vybavit vysokou uživatelskou úrovní druhého aditivního jazyka, výbornou znalostí jazyka mateřského a znalostmi a klíčovými kompetencemi na úrovni absolventa gymnázia. Pilotní koncept bilingvního vzdělávání na českých dvojjazyčných gymnáziích je díky Rámcově vzdělávacímu programu pro dvojjazyčná gymnázia velmi stabilní, zároveň ovšem školám poskytuje možnost profilace

v individuálním školním vzdělávacím programu zpracovaném konkrétním gymnáziem.

Český systém pokusného ověřování bilingvního vzdělávání na dvojjazyčných školách je vnímám jako stabilní a silný model, který zná svůj primární cíl, jemuž se podřizuje vyučování a jeho metody. České bilingvní vzdělávání se primárně zaměřuje na světové jazyky, jelikož v České republice prozatím neexistuje silná společenská potřeba uchovávat a pečovat o regionální jazyky. Česká republika charakterem složení obyvatelstva prozatím nemá tak velké bilingvní menšiny jako má Anglie. Postupným globalizačním procesem, který je spojený i s větším množstvím cizinců, kteří žijí v České republice, ovšem může dojít k situaci, kdy bude bilingvní vzdělávání, které je zaměřeno ryze na světové jazyky, potřeba obohatit o bilingvní vzdělávací programy v nových regionálních jazycích České republiky.

Na uchování a rozvoj regionálních jazyků se zaměřuje především bilingvní vzdělávání ve Velké Británii. Vzdělávací programy na podporu a zachování regionálních či menšinových jazyků se nazývají jednosměrné imerzní vzdělávací programy a jsou velmi oblíbené ve Walesu, Skotsku i Severním Irsku. Tyto vzdělávací programy se zaměřují především na podporu velštiny, irštiny či skotské gaelštiny. Podpora regionálních jazyků je spojená se silnou podporou ze strany regionálních úřadů a zároveň s přáním části populace, která v oblastech s regionálními jazyky žije, aby se tyto jazyky uchovaly. Proto je bilingvní nebo imerzní vzdělávání přirozeným východiskem, které tato situace nabízí.

Jelikož ve Walesu existují oblasti, kde až 90% dětí ve věku povinné školní docházky dochází do škol s bilingvními nebo imerzními vzdělávacími programy právě ve velštině, je zcela přirozené, že se britské bilingvní vzdělávání orientuje spíše na podporu regionálních jazyků než na jazyky světové. Ve Walesu mohou být rozlišeny tři druhy jazykového a bilingvního vzdělávání. V prvním případě jde o školy, kde se vyučování provádí pomocí angličtiny a velština se zde vyučuje pouze jako povinný vyučovací předmět. Školy, ve kterých se vyučování provádí pomocí velštiny, mají model obrácený a angličtina se primárně užívá v hodinách angličtiny. Jinak se vyučuje ve velštině. A v neposlední řadě ve Walesu existuje bilingvní vzdělávání, kde je výuka rozdělena mezi oba jazyky. Ve Velké Británii samozřejmě můžeme najít i různé bilingvní či imerzní vzdělávací programy, které pracují se světovými jazyky. Tento typ imerze je však pro britské školství

relativně nový a není tak rozšířený jako ostatní modely bilingvního nebo imerzního vzdělávání. Určitý nezáměr o moderní světové jazyky potom ve Velké Británii pramení z neochoty žáků učit se další cizí jazyk, když sami nejnámější světový jazyk již ovládají.

Britské školství se mimo silnou podporu a výuku regionálních jazyků a částečnou bilingvní výuku s jazycích světových zabývá i jazykovým vzděláváním dětí přistěhovalců. Velká Británie je známá svým silným multikulturním složením obyvatelstva, které se promítá i do oblasti školství a především bilingvního vzdělávání. Existuje program, který se nazývá angličtina jako aditivní jazyk (English as an Additional Language - EAL). Tento program je určený především pro děti imigrantů, které přicházejí do škol s žádnou nebo minimální znalostí angličtiny, a jeho úkolem je žáky dostatečně připravit na výuku v angličtině.

Srovnání České republiky a Velké Británie jsem si vybrala kvůli tomu, že je pojetí bilingvního nebo imerzního vzdělávání v každé zemi velmi odlišné a přesto fungující a vyhovující společnosti. České bilingvní vzdělávání je uskutečňováno podle centralizovaného RVP DG a ŠVP jednotlivých gymnázií, tento systém však nedovoluje tak velkou rozmanitost a benevolenci při vymezení bilingvních vzdělávacích programů. Jediná profilace je školám umožněna pomocí vypracování individuálních ŠVP. Bilingvní vzdělávání dle RVP DG se zaměřuje především na světové jazyky a realie jazyků používaných při bilingvní výuce.

V České republice prozatím neexistují plošně rozšířené vzdělávací imerzní či bilingvní programy, které by podporovaly regionální jazyky či byly vyučované s cílem naučit děti imigrantů češtinu. Zároveň v České republice probíhá vyučování pod oficiálním názvem „bilingvní“ pouze v pokusném ověřování na několika šestiletých gymnáziích. Na ostatních typech škol sice může probíhat také v jiných formách (např. formou metody CLIL). To se však děje v daleko menší míře. Způsob, jakým probíhá pokusné ověřování bilingvního vzdělávání v České republice, odpovídá společenským potřebám. A Česká republika jednoduše nemá početnou menšinu, která by přirozeně využívala dva jazyky. Tento stav se však může v budoucnu změnit, a pokud se tak stane, mohl by být britský model podpory regionálních jazyků inspirací i pro české školství.

Britská vzdělávací oblast, která je zaměřená na bilingvní či imerzní vzdělávání, je oproti tomu velmi různorodě zaměřená a nabízí větší variabilitu jak



ve výše zmíněných bilingvních vzdělávacích programech, tak v cílové implementaci do škol, kde se zaměřuje nejen na sekundární vzdělávání, ale i na ostatní typy vzdělávání. Tento fakt jistě ovlivňuje i to, že je Velká Británie typická svojí přirozeně bilingvní částí země (tedy Walesem).

Díky přirozeně bilingvním oblastem, které se nacházejí ve Velké Británii, má britské bilingvní vzdělávání dlouhodobou tradici. Typická decentralizovanost britského školství se ovšem výrazně prolíná i do vymezení bilingvního vzdělávání ve Velké Británii. Oproti jasné struktuře a jasným cílům, jež má české bilingvní vzdělávání, dochází ve Velké Británii k tomu, že se stírají hranice mezi jednotlivými bilingvními nebo imerzními vzdělávacími programy, které jsou do velké míry tvořené školami či lokálními úřady. Tato decentralizovanost britského školství působí mnohé problémy, které jsou ožehavými tématy řešenými mezi odborníky i v řadách občanů.

Velká Británie je zemí, která se jednoznačně orientuje na výkon. Úspěšnost žáků se měří v mnoha zkouškách, při národním srovnání výsledků zkoušek však velmi často dochází k propastným rozdílům mezi jednotlivými školami. Tento problém je spojen s již zmíněnou necentralizovaností, která způsobuje to, že školy nedodrží tolik stabilních národních pravidel jako je tomu v České republice. Právě to je pak příčinou neúspěšnosti některých škol, a tudíž i nelibosti v očích občanů i odborníků. Decentralizovanost britského školství je velmi komplikovaná problematika, dala ovšem vzniknout novým příležitostem v oblasti školství.

Přestože jsou bilingvní vzdělávací programy vybraných zemí velmi odlišné, oba fungují. Hlavním důvodem je, že bilingvní vzdělávací programy vychází z aktuálních potřeb společnosti a uspokojují je. I přes rozsáhlou problematiku, jakou je decentralizovanost britského školství, dochází k tomu, že tamní bilingvní vzdělávací programy dlouhodobě fungují a naplňují své primární cíle. Oproti tomu české bilingvní vzdělávací se v současné době pokusně ověřuje a je zaměřeno na světové jazyky. Oba modely jsou odpovědí na společenské potřeby občanů své země. České bilingvní vzdělávání se jeví jako stabilnější a legislativně propracovanější. Jeho struktura je velmi jasná, přesto se školy mohou profilovat v konkrétních ŠVP. Zaměření českého bilingvního vzdělávání na světové jazyky je přirozené. Vychází ze společenské potřeby ovládat světový jazyk na úrovni rodilého mluvčího a druhý světový jazyk na vysoké uživatelské

úrovni, zároveň se však zaměřuje na rozvoj znalostí reálií, klíčových kompetencí a poznatků na úrovni absolventa gymnázia.

Přes značnou a zřejmou odlišnost obou modelů jsem přesvědčena, že vzájemná inspirace zemí by byla velmi přínosná. Britské bilingvní vzdělávání je nutno více centralizovat a zároveň povzbudit žáky k studiu druhého světového jazyka. Na druhé straně české bilingvní vzdělávání, které má silnou strukturu a je zaměřené na světové jazyky, bude v budoucnu potřeba začít orientovat i na regionální jazyky. Regionální jazyky se v České republice s největší pravděpodobností začnou díky globalizaci a větší multikulturalitě obyvatelstva vytrácet a bude nutné je podporovat. V tomto ohledu se můžeme v rámci našeho vzdělávacího systému inspirovat britským, jelikož podpora menšinových jazyků u nás není de facto nijak ukotvená ani podporovaná. Až skončí pilotní ověřování bilingvního vzdělávání, věřím, že se do fáze podpory regionálních, v případě České republiky i menšinových jazyků, přiblížíme i u nás.

## Závěr

Závěrem bych se ráda vrátila k primárnímu cíli mé bakalářské práce, kterým bylo srovnání bilingvního vzdělávání ve Velké Británii a České republice. Celkové podrobné srovnání můžete nalézt v předchozí kapitole, v závěru bych se ovšem ráda vrátila k nejpodstatnějším rysům, ke kterým jsem ve své práci dospěla.

K bilingvnímu vzdělávání dochází ve Velké Británii i v České republice. Bilingvní vzdělávání v České republice vychází z centralizovaných kurikulárních dokumentů RVP DG, které pevně stanovují, za jakých podmínek lze vzdělávání kvalifikovat jako bilingvní. Zaměřují se na popsání rámce, do kterého se má bilingvní vzdělání formovat, dále na charakteristiku klíčových kompetencí, průřezových témat či tématických oborů. Bilingvní vzdělávání podle RVP DG v současné době probíhá v pokusném ověřování, které bude trvat až do roku 2015.

Oproti českému modelu bilingvního vzdělávání, které je v konceptu jednotné (odlišnosti nastávají pouze v rámci školních vzdělávacích programů) a centrálně řízené, můžeme ve Velké Británii pozorovat decentralizovanost britského vzdělávacího systému, která se silně projevuje i v rámci bilingvního vzdělávání. To má ve Velké Británii (Anglii a Walesu) několik podob. Nejčastěji může jít o bilingvní vzdělávání či o imerzní vzdělávací programy. Oproti českému bilingvnímu vzdělávání se neproměňuje jen forma, nýbrž i účel, za kterým je bilingvní vzdělávání zaváděno. České bilingvní vzdělávání je typické tím, že jsou jako druhý cizí jazyk, jež je užíván při bilingvním vzdělávání, i aditivní jazyk k cizímu jazyku, používány převážně světové jazyky. Tento trend je ve Velké Británii podstatně vzácnější. Britské bilingvní vzdělávání je zaměřeno především na podporu regionálních jazyků (např. velština či irština), a proto dochází spíše k bilingvnímu vzdělávání v regionálním jazyce, než v jazyce světovém. Ve Velké Británii sice můžeme najít i takové školy, které mají jako druhý jazyk v bilingvním vzdělávání jazyk světový. Jejich výskyt ovšem není tak častý či dokonce výhradní jako v České republice.

Srovnání českého a britského bilingvního vzdělávání mi dalo mnohé cenné zkušenosti. Nejenže jsem měla možnost pracovat – a občas i pátrat – s nejnovějšími materiály, které se této problematice týkají, či pracovat s materiály v angličtině. Zároveň jsem měla díky samotnému srovnání možnost náhledu do

velmi komplexní problematiky, jakou bilingvní vzdělávání bezesporu je. Jelikož jsem se zabývala současnou a velmi proměnou problematikou, samotné zpracování bakalářské práce bylo občas velmi dobrodružné. To, co platilo v roce 2012, nemusí nutně platit dnes (např. Komisař pro velšský jazyk, který nahradil Radu pro velšský jazyk). Zpracovávání takto současného tématu mě v mnoha ohledech naučilo větší flexibilitě a disciplíně při kontrole dat. Jsem tudíž velmi ráda, že jsem si jako téma své bakalářské práce vybrala právě bilingvní vzdělávání, a zároveň mě těší, že může moje práce sloužit jako určitý základ či odrazový můstek všem, kteří se o tuto problematiku zajímají. Jde totiž o velice zajímavé téma, s nímž lze určitě dále pracovat a rozvíjet jej.

## Seznam použité literatury

1. Bilingual Education in Wales: the allocation of two languages for teaching and learning. In: *Prifysgol Bangor University* [online]. [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: <http://bilingualism.bangor.ac.uk/people/documents/BilingualEducationinWales.pdf>
2. Bilingual Immersion Education Network (BIEN). [online]. [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: <http://elac.ex.ac.uk/bien/page.php?id=1>
3. Comisiynydd y Gymraeg: Welsh Language Commissioner. [online]. [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: <http://www.comisiynyddygybraeg.org/english/Pages/Home.aspx>
4. Council Resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union. In: *Europa.eu* [online]. 1995 [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995Y0812%2801%29:EN:HTML>
5. COYLE, Do, Philip HOOD a David MARSH. *CLIL: content and languages integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, x, 173 s. ISBN 978-0-521-11298-7.
6. Česká republika: Probíhající reformy a politické iniciativy. *Eurydice* [online]. [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/%C4%8Cesk%C3%A1-republika:Prob%C3%ADhaj%C3%ADc%C3%AD\\_reformy\\_a\\_politick%C3%A9\\_iniciativy](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/%C4%8Cesk%C3%A1-republika:Prob%C3%ADhaj%C3%ADc%C3%AD_reformy_a_politick%C3%A9_iniciativy)
7. DOSKOČILOVÁ, Kateřina. Kolik řečí umíš?. [online]. [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: [http://ruce.cz/clanky/\\_46.pdf](http://ruce.cz/clanky/_46.pdf)

8. Education Committee publishes From GCSEs to EBCs: the Government's Proposals for Reform Report. *Parliament* [online]. 2013 [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: <http://www.parliament.uk/business/committees/committees-a-z/commons-select/education-committee/news/substantive-gcse-report/>
9. 'Education reform is not only necessary, it is essential'. In: SKIDMORE, Chris a Neil CARMICHAEL. *The Telegraph* [online]. 2013 [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: <http://www.telegraph.co.uk/education/educationopinion/9839334/Education-reform-is-not-only-necessary-it-is-essential.html>
10. GARCÍA, Ofelia a Hugo BAETENS BEARDSMORE. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell, c2009, xiv, 481 s. ISBN 978-1-4051-1994-8.
11. GOŠOVÁ, Věra. Bilingvní vzdělávání. *Metodický portál RVP* [online]. 2011 [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/B/Bilingvn%C3%AD\\_vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/B/Bilingvn%C3%AD_vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD)
12. HARDING-ESCH, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008, 223 s. ISBN 978-80-7367-358-1.
13. Harmonogram. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/harmonogram>
14. JEŽKOVÁ, Věra, Dominik DVORÁK a Christopher CHAPMAN. *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2010
15. JEŽKOVÁ, Věra. *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Vyd. 1. Editor David Greger. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 80-246-1313-1.
16. MAŠKOVÁ, Irena. Jazykové vzdělávání a Evropská unie. In: *Metodický portál RVP* [online]. 2004 [cit. 2014-03-26]. Dostupné z:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/73/JAZYKOVE-VZDELAVANI-A-EVROPSKA-UNIE.html/>

17. Národní plán výuky cizích jazyků. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2014-03-26]. Dostupné z:

<http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>

18. National Action Plan for Bilingual Wales. In: *Mentrau Iaith Cymru* [online]. [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: <http://www.mentrauiath.org/dogfen/iaith-pawb-e.pdf>

[e.pdf](http://www.mentrauiath.org/dogfen/iaith-pawb-e.pdf)

19. Od jazykové rozmanitosti k vícejazyčnému vzdělávání: Příručka pro tvorbu politiky jazykového vzdělávání v Evropě. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2014-03-26]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/od-jazykove-rozmanitosti-k-vbicejazycnemu-vzdelavani>

20. Rámcové vzdělávací programy. In: *Národní ústav pro vzdělávání: školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků* [online]. [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>

21. Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: [http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F1510\\_1\\_1%2Fdownload%2F&ei=DBo0U5OpM6mI7Aa2qYCoBQ&usg=AFQjCNElrhtG6knxcMJHA77e\\_Y4aN3R1ow&sig2=hXcKv6kTn0l\\_8bLEBexbig&bvm=bv.63808443,d.ZGU](http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F1510_1_1%2Fdownload%2F&ei=DBo0U5OpM6mI7Aa2qYCoBQ&usg=AFQjCNElrhtG6knxcMJHA77e_Y4aN3R1ow&sig2=hXcKv6kTn0l_8bLEBexbig&bvm=bv.63808443,d.ZGU)

22. Recommendation No. R (82) 18 of the Committee of Ministers to Member States concerning modern languages. *Council of Europe* [online]. [cit. 2014-03-26]. Dostupné z:

<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=601630&SecMode=1&DocId=676400&>

23. Rethinking Education. *European Commission* [online]. [cit. 2014-03-26].  
Dostupné z: [http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/rethinking-education\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/rethinking-education_en.htm)
24. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. *European Union* [online]. [cit. 2014-03-26]. Dostupné z:  
[http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/com669\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/com669_en.pdf)
25. SLADKOVSKÁ, Kamila a ŠMÍDOVÁ. Podpora vícejazyčnosti v Evropě. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2014-03-26]. DOI:  
Autor: Kamila Sladkovská Spoluautor: Tereza Šmídová. Dostupné z:  
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/podpora-vicejazycnosti-v-evrope>
26. Strategie vzdělávání 2020. *Národní program vzdělávání ČR (Bílá kniha)* [online]. 2014 [cit. 2014-03-26]. Dostupné z:  
<http://www.vzdelavani2020.cz/narodni-program-vzdelavani-cr-bila-kniha.html>
27. THE EDUCATION SYSTEMS OF ENGLAND & WALES, SCOTLAND AND NORTHERN IRELAND. In: The British council [online]. [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: <http://www.britishcouncil.org/flasonline-uk-education-system.pdf>
28. The Welsh-Medium education strategy: Annual Report. In: *Welsh Government* [online]. [cit. 2014-03-26]. Dostupné z:  
<http://wales.gov.uk/topics/educationandskills/publications/guidance/wmesreport/?lang=en>
29. Výuka cizích jazyků ve školách v letech 2005-2008. In: *Češská školní inspekce* [online]. [cit. 2014-03-26]. Dostupné z:  
<http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Vyuka-cizich-jazyku-ve-skolach-v-letech-2005-2008>



30. Vzdělávání a odborná příprava 2020 (ET 2020). *In: Europa* [online]. 2009 [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/ef0016\\_cs.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_cs.htm)

31. Welsh language and Welsh-medium education. *Welsh Government* [online]. [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: <http://wales.gov.uk/topics/educationandskills/allsectorpolicies/welshmededuca/?lang=en>

32. Welsh Language. *Welsh Government* [online]. [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: <http://wales.gov.uk/topics/welshlanguage/?lang=en>