

JAZYKOVÁ PROPEDEUTIKA PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLU ANEB KUDY DO EVROPSKÉ MULTILINGVNÍ BUDOUCNOSTI

Marie Fenclová

***Anotace:** Jazyková a kulturní rozmanitost Evropy a kultivování této rozmanitosti vzdělávacími systémy jsou považovány za důležitou součást výchovy k evropskému občanství. Celosvětový vývoj se však, zdánlivě nezadržitelně, ubírá k unifikaci. Jak tuto skutečnost reflektuje česká jazyková vzdělávací politika a jaké podněty přináší didaktika cizích jazyků? Článek představuje pojetí tzv. jazykové propedeutiky, která nabízí základním školám konkrétní podobu výchovy k životu v mnohojazyčné a mnohokulturní společnosti a k celoživotnímu učení cizím jazykům.*

***Klíčová slova:** mnohojazyčná Evropa, evropské občanství, jazyková vzdělávací politika, didaktika cizích jazyků, rané učení cizím jazykům, diverzifikovaná volba cizích jazyků, jazyková propedeutika, komunikativní vstřícnost, metalingvistické kompetence, autonomní učení, výchova k životu v jazykově a kulturně pestré společnosti.*

1. Pojetí mnohojazyčné Evropy jako součást výchovy českých žáků k evropskému občanství

Dokumenty Rady Evropy i Evropské unie opakovaně doporučují, aby národní vzdělávací systémy maximálně zohledňovaly jazykovou a kulturní rozmanitost jako společné evropské dědictví, které nesmí být překážkou v komunikaci, ale má se stát zdrojem vzájemného obohacování. Doporučení č. (82)18 a č. (98)6 Výboru ministrů členských států Rady Evropy upozorňují na důležitost takového jazykového vzdělávání, které zlepší komunikaci mezi Evropany, usnadní mobilitu jednotlivců, umožní porozumění

a spolupráci, pomůže překonat předsudky a diskriminaci (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, s. 2–4). Za klíčovou dovednost evropského občana je považováno umění komunikovat v oficiálním jazyce své země a (na přiměřené funkční úrovni) ve dvou dalších cizích jazycích. Rovněž se podporuje učení „menším“ evropským jazykům.

Tato politická rovina prolíná oblastí odbornou, neboť vícejazyčnost (plurilingvismus) či mnohojazyčnost (multilingvismus) spolu s multikulturalitou náleží k velkým aktuálním tématům didaktiky cizích jazyků jako oboru poznání.¹

Česká republika dosud nepřijala explicitně formulovanou jazykovou vzdělávací poli-

¹ Interpretace základních pojmů, s nimiž je operováno v textu:

Mnohojazyčnost neboli *multilingvismus* je sociokulturní realita, jež spočívá v paralelní existenci mnoha různých jazyků v určitém čase a prostoru. (Podobně *multikulturalita* znamená paralelní existenci

niku, ale k tématu jazykového vzdělávání a multilingvismu zaznívají vyjádření jak z politických, tak z odborných kruhů (srov. např. České vzdělávání a Evropa). Implicitní jazyková politika ČR se projevuje konkrétními opatřeními a projekty, jako je např. *Nová maturita*, nejnověji pak prostřednictvím *Rámcového vzdělávacího programu pro základní školu*, který deklaruje svoji návaznost na Společný evropský referenční rámec. V tomto dokumentu (část 5.1 „Jazyk a jazyková komunikace“, s. 12–13) se praví, že cizí jazyky mimo jiné „přispívají k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem...“ a „umožňují poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí“. „Uvědomování si jazykové rozmanitosti“ zde figuruje mezi klíčovými kompetencemi.

Není pochyb o tom, že cílem této strategie jazykového vzdělávání v Evropě je pokus vzdorovat všestranné globalizaci světového prostoru, která se na úrovni jazykové komunikace (a dnes už nejenom komunikace mezinárodní) projevuje hegemonií, až exkluzivním užíváním angličtiny. Není úkolem tohoto článku polemizovat o kladných a záporných hlediscích tohoto stavu. Jen na okraj konstatujeme, že existence „lingua franca“ je v současném světě nezastupitelným komunikačním instrumentem. Avšak je-li cizí jazyk vnímán pouze jako nástroj elementární ko-

munikace mezi uživateli různých mateřštin a zastíní-li se tím jeho další sociální funkce, dochází k hrubému zjednodušení.

Volba mezi jazykovou diverzitou a unifikací vyhlíží povýtce „ideologicky“. Ideologické rozhodnutí je však stále výrazněji ovlivňováno úvahou ekonomickou. Diverzita ve vzdělávacích systémech i v celé společnosti je drahá. Společnost i jedinci, zatížení materiálními limity, hledají finančně nenáročná a jednoduchá řešení. Školy nemohou zaplatit odborníka pro uspokojování minoritních zájmů. Reagující na poptávku, mají dosti starostí se zajištěním výuky angličtiny, eventuálně angličtiny a němčiny. S řádovým odstupem pak v nabídce některých škol figuruje ještě ruština a francouzština (Houska 2001/2, 2002/3, 2003/2004). Takto omezená nabídka nevytváří ovšem představu jazykové a kulturní rozmanitosti a způsobuje kognitivní vadu v obrazu světa, jak je vnímán žáky a posléze širokou veřejností. Za „skutečné“ jazyky jsou pokládány jen ty, jimž se ve škole učí. (Výzkum ukázal, že nabídka cizích jazyků ve škole nejen odráží společenskou poptávku, ale zároveň tuto poptávku sama formuje (Candelier; Hermann; Brennecke 1993).)

Na jedné straně tedy stojí deklarovaná snaha o formování pozitivního vztahu k jazykové a kulturní rozmanitosti a zájem o diverzifikovanou nabídku cizích jazyků ve

mnoha různých kultur v konkrétním čase a prostoru.) Současná didaktika cizích jazyků pracuje s multikulturalitou jako s hodnotou, již je nutno pěstovat na úrovni výchovy i vzdělávání.

Plurilingvismus/vícejazyčnost je schopnost jedince nebo sociální skupiny komunikovat více jazyky; je prostředkem, předpokladem i důsledkem otevřenosti jednotlivce či společnosti vůči multilingvismu. Plurilingvní prostředí je vytvářeno jednotlivci, kteří ovládají různé jazyky a z nichž alespoň někteří ovládají více jazyků. Didaktika cizích jazyků zkoumá strategie směřující k plurilingvismu.

(Jazyková) diverzita/rozmanitost je rozrůzněně uchopení plurilingvismu jednotlivci i společností a předpokládá, že jedinci a jejich skupiny mají podle své volby možnost rozvíjet vedle svých mateřštin kompetence v dalších jazycích; podmínkou k uskutečnění je dostatečně široká diverzifikovaná nabídka jazyků. Didaktika cizích jazyků chápe diverzifikovanou nabídku jako základní hodnotu jazykové vzdělávací politiky.

školách a na straně druhé pak značně odlišná realita školské praxe, která je částečně důsledkem nejasné jazykové politiky. (Absence formulované politiky je rovněž projektem určité politiky.)

Donedávna jazykově stabilní jazykové prostředí České republiky je přitom stále výrazněji zasahováno demografickými pohyby globalizujícího se světa a samo se stává prostředím multilingvním. Otevřené hranice přivádějí do země turisty, na tržištích zaznívají jazyky příbuzné i exotické, rodiče žáků jsou zaměstnáváni v cizích firmách, v televizi lze sledovat cizojazyčné kanály... Pro vnímání mnohojazyčnosti se tak vytvářejí příznivé podmínky, kterých by bylo škoda nevyužít k výchovným a vzdělávacím cílům.

2. Několik přístupů k vícejazyčnosti

Část didaktiky cizích jazyků, která interdisciplinárně navazuje na sociologii, věnuje otázkám jazykové a kulturní rozmanitosti značnou pozornost. Z tohoto hlediska lze rozpoznat různé přístupy k jazykovému vzdělávání, z nichž každý nějakým způsobem sleduje individuální vícejazyčnost/plurilingvismus a sociální mnohojazyčnost/multilingvismus.

1. Aditivní přístup souvisí s plurilingvismem necíleně. Vícejazyčnosti je v tomto případě dosahováno postupnou juxtapozicí zkušeností získávaných izolovaně při nezávislém poznávání různých jazyků. Každý jazyk a kultura, jejímž je tento jazyk prostředníkem, jsou předmětem samy o sobě, při učení každého z nich je uplatňován singulární přístup. Lze předpokládat, že učící se subjekt implicitně integruje postupně nabývané zkušenosti, jež mohou dosáhnout nové kvality v synergii. Se vzájemným ovlivňováním se ovšem nepočítá jako s instrumentem učení. Multilingvní a multikulturální vstřícnost

a vzájemné obohacování nejsou v tomto případě záměrem, ale eventuálním důsledkem.

2. Integrovní přístup je založen na zohledňování vědomostí a dovedností z již známého jazyka/známých jazyků k ovládnutí kompetencí v dalším poznávaném jazyce. Míni se tím opora o mateřštinu při učení 1. cizímu jazyku, opora o mateřštinu a 1. cizí jazyk při učení 2. cizímu jazyku atd. Zvláště úloze mateřštiny při učení cizím jazykům (též CJ) se dostalo v posledních letech významné rehabilitace v zahraničí i u nás (Castellotti 2001, Fenclová 1997, 1998/9). Objevují se práce studující možnosti pozitivního využití 1. CJ při učení 2. CJ (Bradáčová 2002, Žofková 2004).

3. Dovednostně parciální přístup znamená receptivní poznávání příbuzných jazyků. Jedná se o nácvik *porozumění příbuzným jazykům*. Pracuje se paralelně s několika příbuznými jazyky, přičemž může jít buď o jazyky příbuzné mateřštině žáků, nebo o jazyky příbuzné cizímu jazyku, jenž žáci už ve škole ovládli na odpovídající úrovni. Promyšlenými technikami jsou žáci dováděni k poznání, že pozorné čtení textů v příbuzném jazyce umožňuje značný stupeň pochopení, přestože se tomuto jazyku předtím soustavně nevěnovali. Zároveň zjistí, že ústní komunikace s nositelem příbuzného jazyka je možná, jsou-li oba účastníci vedeni snahou pochopit a být pochopen a přizpůsobili tomuto cíli tempo, výslovnost, styl, neverbální prostředky atd. (Dabene 1994, Blanche-Benveniste 1995, Thea 2002). V rámci slovanských jazyků nebyl dosud podniknut žádný pokus o uplatnění této metody. O jejich možnostech se u nás uvažovalo pouze v souvislosti s motivací ke studiu románských jazyků (Fenclová 2000). Zahraniční zkušenost ukázala, že těchto aktivit je možno využít nejen k prostému představení určité



tého pole multilingvní reality, ale i k posílení sebedůvěry žáka ve vlastní schopnost dorozumět se v nějakém (příbuzném) CJ a tedy obecně – ve schopnost učit se cizím jazykům jako takovým. Právě schopnost učit se cizím jazykům je pokládána didaktikou cizích jazyků za klíčové aktuální téma vzhledem ke všeobecnému zájmu o koncepty autonomního učení, celoživotního vzdělávání a společnosti vědění.

4. **Multilingvně anticipující přístup** je realizován jako *jazyková propedeutika*, pro niž je ražen termín *jazykové probuzení*. Žáci jsou zde konfrontováni (ještě před zahájením učení CJ, event. paralelně s učením prvnímu cizímu jazyku) s řadou jazyků různé prestiže a statutu a připravují se na další učení konkrétním jazykům. Aktivita mají vzbudit zájem žáků o jazyky a jejich učení vůbec, posílit jejich studijní sebedůvěru, rozvinout jejich lingvistické pozorovací a analytické schopnosti, pěstovat dovednost zvukové diskriminace cizích fonémů apod. Tento přístup integruje i prvky předcházejících přístupů a lze v něm spatřovat metodický příslib, jehož užitečnost pro potřeby české školy a české společnosti je žádoucí posoudit (Fenclová 2001, 2001/2).

Tři poslední zmíněné přístupy jsou výsledkem dosavadního hledání takových strategií učení jazykům, které *skutečně* směřují k realizaci principů multilingvismu, plurilingvismu a diverzity, deklarovanými jako součást evropských vzdělávacích politik.

3. Cizí jazyky v povinné školní náplni na ZŠ a některé důsledky tzv. raného učení cizím jazykům

Cizí jazyky jsou tradiční součástí učebních programů všech evropských škol-

ských systémů. Přestože je zde jazyková rozmanitost deklarovaným vzdělávacím a výchovným principem (viz výše), ve školství se aktuálně projevují vlivy, které působí protichůdně.

Málo se dosud ví například o tom, že diverzita je významně ohrožována obecně rozšířenou představou o pozitivních dopadech tzv. raného učení CJ – tedy učení před desátým rokem věku dítěte. Prakticky v celé Evropě je tímto prvním CJ angličtina. Žák se tak brzy naučí realizovat základní komunikativní funkce, byť mnohdy na relativně jednoduché úrovni, anglicky. Žáci bez větších intelektuálních aspirací zpravidla brzy dosáhnou relativního komunikativního uspokojení a tím často ztrácejí motivaci zabývat se dalším CJ.

Jiný zajímavý důsledek raného učení se diverzity na první pohled nedotýká, ale přesto se posléze odrazí na souvisejících postojích žáka. Výzkum totiž zpochybil doposud převážně sdílenou představu o efektivnosti raného učení CJ. V roce 1998 byly uveřejněny výsledky výzkumu, který proběhl souběžně v Belgii, Francii, Německu, Anglii a Itálii (Blondin, et al. 1998) a jenž zkoumal parametry efektivnosti raného učení s použitím statistiky v řádu tisíců žáků. Výsledky ukázaly, že **raný začátek nezajišťuje automaticky výrazné pozitivní výsledky, že přínos není závislý na době zahájení, ale na kvalitě učení a na času, který je mu věnován** (tamtéž s. 63). Autoři odkazují též na výzkum švédského badatele Butstalla z roku 1966, který dospěl k závěru, že desetileté děti se učí CJ dostatečně rychleji než děti šestileté. To odpovídá výsledkům čerstvého výzkumu Sophie Genelotové, která ve Francii zkoumala výsledky učení angličtině u 100 žáků, kteří zahájili učení mezi sedmým a osmým rokem věku a porovnávala je s výsledky žáků, kteří začali s cizím jazykem až v jedenácti

letech, tedy v šestém ročníku. Ukázalo se, že už na konci sedmého ročníku se výsledky obou skupin srovnávají, že tedy ostatní děti během dvou let doženou handicap vůči žákům, kteří se anglicky učili už několik let. Dále se ukázalo, že zachoval-li se někde rozdíl v kvalitě, týkalo se to spíše žáků dobrých, nadaných. Výsledky naznačují, že extenzivní ranou výukou se nenahradí případný intelektuální handicap (Genelot 2001). Naopak ztráta výhody vůči ostatním může žáky, kteří prošli raným učením, silně demotivovat, takže v době, v níž jsou k učení lépe disponovaní, ztrácejí o ně zájem. Všechny tyto výzkumy, o jejichž serióznosti není důvod pochybovat, jsou u nás téměř neznámé, naopak časté jsou odkazy na publikace, které rané učení propagují (Garabédian; Weiss 1991, Cohen 1982), opírajíce se o poznatky o intelektuální a audiofonetické tvárnosti dítěte (Vygotskij 1971). Malé dítě totiž receptivně i produktivně zpracovává zvukovou podobu cizí řeči nesrovnatelně lépe než poté, co se definitivně vytvoří fonologický filtr mateřštiny, který výslovnost i diskriminaci zvuků CJ ovlivňuje. Tento zlom nastává však nejpozději kolem šestého roku věku (někteří autoři uvádějí ještě nižší věkovou hranici) a zmíněná výhoda tedy prakticky nezasaahuje do doby normální školní docházky.

Rané učení CJ si vyžádá ještě další seriózní výzkum. Ale už nyní se zdá nepochybné, že tlak rodičů ani entuziasmus některých učitelů nevedou k jednoznačně pozitivním výsledkům.

V situaci, kdy české státní školství postrádá kvalifikované učitele jazyků a zároveň zavádí 1. CJ od 3. třídy a 2. CJ od 7. třídy, je důležité opět připomenout, že více než na době zahájení záleží úspěch žáka na kvalitě učení a času, který je mu věnován (viz výše).

4. Jazyková propedeutika jako alternativa raného učení cizího jazyka

Právě v těchto souvislostech si zasluhuje pozornost učební program představující alternativu raného učení – **jazyková příprava/jazyková propedeutika – „jazykové probuzení“**. Zabývá se jím mezinárodní projekt Janua linguarum – JaLing-Comenius (viz: <http://jaling.ecml.at>), na němž se podílí i PedF UK v Praze.

Cílem jazykové propedeutiky je:

- a) **rozvíjet** u nejmladších žáků **pozitivní postoje k jazykové rozmanitosti**, a tak je vychovávat k životu v jazykově a kulturně různorodé evropské společnosti (= cíl výchovný);
- b) **rozvíjet** u nich tzv. **metalingvistickou kompetenci**, tj. dovednosti a znalosti, kterých efektivně využijí při následujícím učení zvoleným cizím jazykům i jazyku mateřskému (= cíl vzdělávací);
- c) **seznámit je s nabídkou jazyků vyučovaných v českých školách v předmětu „1. cizí jazyk“ a „2. cizí jazyk“**, tak aby se mohli autentickou volbou sami podílet na vytváření své jazykové biografie.

Cílem tedy není učení určitému jazyku/určitým jazykům, ale příprava na toto učení (žáci se učí učit).

Princip jazykové propedeutiky spočívá v tom, že žák 1. stupně ZŠ prochází takovými aktivitami, které mu umožní uvědomit si pestré jazykové bohatství, jež ho obklopuje, rozpoznat arbitrární povahu jazyků a tím se odpoutat od sebestředného nahlížení na jazyky a kultury. Použité komparativní postupy otevírají novou kognitivní perspektivu, která nesměřuje k rozpoznání chyb, jak je v didaktice cizích jazyků obvyklé, ale k rozpoznání variant, odlišností, analogií). Žáci, nenápadně řízení učitelem, sami řeší zadané úkoly, stávají se badateli, prožívají dobrodružství objevu.

Dvě hlavní kompetence, k nimž jazyková propedeutika směřuje, tedy jsou: 1. umět učit se jazykům a 2. umět žít v jazykově a kulturně rozrůzněné společnosti. Jejich dosažení je podmíněno pěstováním určitých postojů, dovedností a znalostí, jež jsou rozvíjeny v ucelených a na sebe navazujících vyučovacích jednotkách s různým tematickým zaměřením. Podstatu jazykové propedeutiky lze podle toho přehledně demonstrovat tak, že uvedeme příklady dovedností, postojů a vědomostí, které podmiňují dosažení zmíněných kompetencí a k nimž směřují aktivity tohoto programu.

A. Ke zvládnutí kompetence „umět se učit cizím jazykům“ směřují např. následující:

A. 1 dovednosti:

- Zvládat analytické postupy, umožňující postupně pochopení zákonitosti syntaxe, morfolgie a slovtvorby neznámého jazyka. Např. srovnáním názvů dnů týdne v různých jazycích (za použití autentických kalendářů) zjistit, co je formálně charakteristické pro toto sémantické pole v každém z pozorovaných jazyků: *Montag, Dienstag ...*, *Monday, Tuesday ...*, *Lunedì, Martedì ...* apod. Děti se naučí všimnout si formálních analogií.
- Rozlišovat poslechem hlásky neexistující v mateřštině žáků. Např. při poslechu onomatopoií znázorňujících hlasy zvířat v různých jazycích zaznamenávají a snaží se napodobit neznámé hlásky. Tím se zároveň formuje důležitý postoj: „Co je jiné, není nenormální!“ Francouzská kráva není jistě šilená proto, že nedělá „bú“ jako kráva česká, ale „meuh“ [mo], tedy zvuk, který je ve francouzštině zvláštním fonémem, který však český žák z mateřštiny nezná.

A. 2 znalosti:

- Vědět, že pořádek určitých prvků, který je pravidlem v jednom jazyce, může být v jiném jazyce odlišný. Např. relativně

srozumitelná polská sousloví „*deń dobry*“, „*aparát fotograficzny*“, „*woda mineralna*“ dětem ukáží, že přídavné jméno bývá v některých jazycích až za podstatným jménem, nebo porovnáním kladných a záporných vět stejného obsahu v různých jazycích se zjistí, že zápor může být vyjádřen někde před a někde až za slovesem a někde z obou stran: „*Prší?*“ – „*Neprší.*“ „*Es regnet?*“ – „*Es regnet nicht.*“ „*Il pleut?*“ – „*Il ne pleut pas.*“ Až se žák začne systematicky zabývat nějakým CJ, tyto slovosledné rozdílnosti ho nezaskočí a přijme je jako fakt, s nimž je nutno počítat.

- Vědět, že k vyjádření téže skutečnosti mohou různé jazyky používat odlišný počet slov. Např. k pojmenování „*Červené Karkulky*“ potřebuje čeština dvě slova, němčině stačí jediné slovo „*Rotköppchen*“, angličtina potřebuje dokonce slova čtyři „*Little Red Riding Hood*“...

A. 3 postoje:

- Uvědomovat si, že „co je jiné, není nenormální“, např. poslechem nahrávky, kde mluvčí různých jazyků vyslovují tatáž jména nějakých známých měst jako *Praha, Madrid, Berlin, Brusel* ... s cílem zaznamenat, že „R“ zní jinak v češtině, jinak v němčině, v italštině, ve francouzštině, v angličtině atd.
- Uvědomit si výhody učení jazykům, které jsou si podobné (protože jsou příbuzné), jak je snadné zapamatovat si např. polská nebo ruská slovíčka podobná češtině. Ale zároveň jak je snadné zapamatovat si španělská nebo italská slovíčka pro toho, kdo se předtím učil francouzštinu atd.

B. K dosažení kompetence „umět žít v mnohojazyčné společnosti“ směřují např. následující:

B. 1 dovednosti:

- Umět se elementárně porozumět bez ohledu na chybějící společný jazykový kód,

uvědomit si funkci prostředků neverbální komunikace, gest, mimiky, ověřit si, do jaké míry jimi lze suplovat jazykové prostředky.

- Pěstovat návyk komunikativní vstřícnosti v cizojazyčném styku, vyslovovat zřetelně a v přiměřeném tempu, při náznačném a v přiměřeném tempu, při náznačném nepochopení opakovat sdělení jednodušší formou, nestydět se přimět partnera k ohleduplné komunikaci.

B. 2 znalosti:

- Vědět, že ve světě existuje velké množství jazyků, že v některých zemích se mluví více jazyky, a naopak že některého jazyka se užívá v několika různých zemích.
- Vědět, že mnoho slov náš jazyk převzal z jiných jazyků. A že některá slova se dostala do češtiny z jazyků, kterým se dnes učí málokdo, které jsou nám geograficky nebo kulturně vzdálené (např. slova z arabštiny, čínštiny, portugalštiny...).

B. 3 postoje:

- Pozitivně oceňovat bilingvní, event. plurilingvní osoby, bez ohledu na statut a prestiž jazyků, kterými mluví. Učitel zapojuje do aktivit speciálně děti ze smíšených rodin, z jazykově menšinového (např. i romského) prostředí a dává jim příležitost, aby svůj domnělý „jazykový handicap“ oni i celá třída vnímali jako výhodu a přínos.
- Pěstovat přání učit se CJ s ohledem na individuální potřeby žáků.

Jednotlivé aktivity většinou rozvíjejí několik dovedností, vědomostí i postojů zároveň a jejich účinnost v rámci výchovy k evropskému občanství může být proto značná.

5. Vícejazyční příslušníci mnohojazyčné Evropy?

Obhájci principu jazykové plurality ve vzdělávání, mezi nimi i jeden ze

spolutvůrců metody „jazykového probuzení“ Michel Candelier, vycházejí z přesvědčení, že společnost, ve které budou žít dnešní děti, bude jazykově a kulturně pluralitní. Tato perspektiva je identifikována jako důsledek tří výrazných sociálních faktorů:

a) globalizace (ekonomiky, informací, komunikace atp.), která umocňuje nutnost ovládnout světově či regionálně hegemonní jazyk na určité individuálně funkční úrovni všemi členy společnosti,

b) migrace, vyvolané a akcelerované globalizací (zvláště jde o pohyb pracovních sil rozpoutaný globalizovanými trhy), která je cestou k pronikání nových menšinových jazyků (evropských i mimoevropských) do původně stabilního jazykového prostředí,

c) integrace (evropské společnosti) předpokládající všestrannou komunikaci, vzájemné poznávání a respektování, solidární podporu dalšího hospodářského i duchovního rozvoje, tedy i podporu mateřštin různých evropských národů, všech jazyků různého statutu a různé společenské prestiže (Candelier 2003, s. 23).

Globalizace je tedy realitou, kterou lze reflektovat ve vztahu k plurilingvistu i pozitivně, avšak pouze tehdy, vytvoří-li se patřičná protiváha jejím unifikacním důsledkům. Globalizační lingua franca (jejíž funkci plní angličtina) nesmí být výsadou elit, musí být na určité úrovni zpřístupněna všem. Národní jazyky (včetně angličtiny) musí však zároveň být předmětem zájmu jako součást obecné vzdělanosti, diverzifikovaně rozvíjené ve školách jako CJ. Lingua franca plní sice beze zbytku svoji pragmaticky komunikační funkci, ale studium jazyků zprostředkovává další hodnoty (intelektuální, etické, estetické...). Pouze naplňování edukačního principu vícejazyčnosti zaručí integraci všech skupin občanů Evropy a dokáže předejít segregaci „silných“ a „slabých“.

6. Plurilingvní propedeutikou proti (bi-)etnocentrismu

Jak řečeno výše, globalizující se svět včetně euroamerické sociokulturní oblasti postupně propadá do jazykové unifikace: mentalita trhu a soutěže podporuje jazykovou a kulturní stejnost. Nadnárodnímu kapitálu stačí, aby všichni ovládali určitý jazyk na takové úrovni, kdy zaměstnanci rozumějí jasným pokynům a kdy spotřebitelé rozumějí návodu k použití zboží. Z toho nevyplývá, že trend k unifikaci nemá i logické přednosti. Všeobecné ovládnutí angličtiny jako *lingua franca* je perspektivním komunikačním prostředkem v mnoha sférách (včetně vědeckých a technických informací). Avšak uzavření se do krátkodobě pragmatické úvahy může vyvolat kolaps civilizačních vztahů. Těžko očekávat, že občané jako jednotlivci projeví takovou občanskou a kulturní vyzrálost, aby svým vlastním dětem „komplikovali“ život volbou složitější cesty. Vzdělávací politiku musí usměrňovat demokratické státní instituce. Ti, kdo si zmíněné nebezpečí uvědomují, nedisponují zpravidla takovou přesvědčovací silou, tj. takovými prostředky, jako nadnárodní kapitál.

Nedokáží-li však školské systémy evropských států vzdorovat uvedenému trendu účinně a vytrvale, bude jazyková diverzita, multikulturalita, respektování, solidarita, tedy i naděje na soužití etnik ve vzájemné úctě a míru čirou proklamací, jež dříve či později dospěje ke krachu.

Stanovila-li Rada Evropy za jednu z klíčových kompetencí evropského občanství „pozitivní přijímání odlišností a rozmanitosti“, a to i ve smyslu jazyků, zdá se, že právě projekt plurilingvní jazykové propedeutiky zařazený do školní výchovy takový cíl naplňuje. Formuje a konsoliduje postoj vstřícnosti k odlišnostem dříve, než dojde k jeho přirozenému porušení dalším, logic-

ky nutným, zaměřením na určitý dominantní/hegemonní jazyk, případně jazyky. Ukazuje se totiž, že prosté učení určitému jazyku nestačí k formování postoje vstřícného k jazykové rozmanitosti. Neboť i interkulturně rozpracovaná metodika nedokáže víc než nahradit etnocentrismus mateřštiny (bi-)etnocentrismem mateřštiny a prvního zvoleného CJ, tedy v drtivé většině angličtiny (Candelier 2003, s. 25).

Z řečeného lze dovodit následující:

- (A) Jestliže Rámcový vzdělávací program pro základní školu při formulování cílů předmětů 1. CJ a 2. CJ praví, že „*přispívají k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem...*“, pak jazyková propedeutika má ambice přesáhnout oblast zkušeností zprostředkovaných jak jazykem mateřským, tak určitým studovaným cizím jazykem.
- (B) Jestliže tento dokument, v části „Jazyk a jazyková komunikace“, uvádí mezi klíčovými kompetencemi „*uvědomování si jazykové rozmanitosti*“, je zjevné, že právě tento cíl je těžištěm jazykové propedeutiky.
- (C) Jestliže Společný evropský referenční rámec pro jazyky uvádí mezi obecnými kompetencemi studenta a uživatele jazyka „*schopnost učit se*“, tj. rozvíjet jazykový cit, komunikační povědomí a fonetické dovednosti, pěstovat autonomní studijní a heuristické dovednosti (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, s. 108-110), pak právě projekt jazykové propedeutiky tento záměr uskutečňuje.

V tomto smyslu jde tedy o směr, který reálně naplňuje záměry evropské vzdělávací politiky.

Jazykovou propedeutikou se zabývá skupina pedagogů, kteří začali na několika

základních školách testovat dosud vytvořené učební materiály. Zjištění budou sumarizována a publikována.

Literatura:

BLANCHE; BENVENISTE, B. Le projet EuRom4. *Comprendre les langues, aujourd'hui*. La TILV, 1995, s. 141.

BLONDIN, C.; CANDELIER, M.; EDELENBOS, P.; JOHNSTONE, R.; ... *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire*. Bruxelles; Paris : De Boeck Université, 1998.

BOURGIGNON, C.; CANDELIER, M. La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère. *Les langues modernes*, 1988, No 2, s. 19-34.

BRADÁČOVÁ, Z. *Vyučování ruské grammatice a slovní zásobě ve vztahu k angličtině a některým jiným jazykům*. Praha, 2002. Dizertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra ruského jazyka. Vedoucí práce S. Jelinek.

CANDELIER, M.; HERMANN-BRENECKE, G. *Entre le choix et l'abandon – les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris : Didier, 1993.

CANDELIER, M. (dir.) *Janua linguarum – La porte des langues*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 2003.

CASTELLOTTI, V. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international, 2001.

COHEN, R. Plaidoyer pour les apprentissages précoces. In *Stratégies éducatives pour la réalisation des potentialités humaines*. PUF, « L'éducateur », 1982.

České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské

unie. Praha : ÚIV; vydavatelství TAURIS, 1999.

DABÈNE, L. «Le projet européen Galatea» pour une didactique de l'intercompréhension en langues romanes. *Etudes Hispaniques*, 1992, No 22. Publication de l'Université de Provence, Aix en Provence.

FENCLOVÁ, M. D'une langue étrangère à des langues étrangères (esquisse d'un projet de la formation continue). *Bulletin SUF*, 2000, č. 33, s. 14-17.

FENCLOVÁ, M. Jazyky kolem nás, jazyky ve škole a jazyková propedeutika (jak uvádět žáky do jazykově rozrůzněného světa a do celoživotního studia cizích jazyků). In *Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence při výuce cizích jazyků*. Sborník PedF UK, Praha, 2002, s. 11-21.

FENCLOVÁ, M. Otevírání brány jazykům a jejich studiu. *Cizí jazyky*, 2001/2, roč. 45, č. 2, s. 38-41.

FENCLOVÁ, M. Quelques réflexions au sujet de la langue maternelle dans la didactique du français langue étrangère – à travers le prisme de l'expérience tchèque. *Bulletin SUF*, 1997, č. 22, s. 17-21.

FENCLOVÁ, M. Úloha mateřštiny v didaktice cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 1998/9, roč. 42, č. 1-2, s. 3-5.

GARABÉDIAN, M.; WEISS, F. Enseignements/apprentissages précoces des langues. *Le Français dans le Monde*. No spécial, août-septembre, 1991.

GENELOT, S. Au détriment de quels cours cet apprentissage se fait-il? *Le Monde. Supplément au „Monde“ du jeudi* 13 septembre 2001, No 17614, s. IX.

HAWKINS, E.W. *Awareness of Language : an introduction*. 2^{ed} Revue. Cambridge : Cambridge University Press, 1987.

HOUSKA, L. Počty žáků učících se cizím jazykům v ČR (ve školním roce 1999/

-
- /2000). *Cizí jazyky*, 2000/2001, roč. 44, č. 3, s. 98.
- HOUSKA, L. Počty žáků a studentů učících se cizím jazykům v ČR (ve školním roce 2001/2002). *Cizí jazyky*, 2002/2003, roč. 46, č. 4, s. 135.
- HOUSKA, L. Cizí jazyky ve školách a mezi obyvateli ČR 2002-2003. *Cizí jazyky*, 2003/2004, roč. 47, č. 1, s. 3-5.
- INGRAM, E. Age and language learning. In LIBBISH, B. (Ed.). Vol. I. *Advances in the teaching of modern languages*. New York, 1964.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002.
- THEA, E. L' Intercompréhension en langues latines: une historie de vieille date avec un bel avenir ... *Bulletin SUF*, 2002, č. 41, s. 54-63.
- VYGOTSKIJ, L.S. *Myšlení a řeč*. 2. vyd. Praha : SPN, 1976. 295 s.
- ŽOFKOVÁ, H. Problematika vyučování ruštině jako druhému cizímu jazyku a profesionální příprava učitelů cizích jazyků. In FENCLOVÁ, M. (ed.). *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století*. Praha : UK PedF, 2004.
-

SPRÁVA ŠKOL V ODBORNÉ DISKUSI

Dva texty k současným otázkám správy škol na Slovensku přináší druhé číslo dvouměsíčníku *Pedagogické rozhledy* (2004, roč. 13, ISSN 1335-0404). Vztahují se k radám škol jako ústřednímu prvku systému správy škol a konkrétně jsou zaměřeny na jejich funkce související s personálním řízením. Autory textů jsou vedoucí pracovníci Metodicko-pedagogického centra v Banské Bystrici. Zatímco v prvním se Štefan Harkabus věnuje odpovědnosti rady školy za výběr ředitele školy a vedle legislativního, etického a organizačního rámce věci připomíná zejména klíčový význam kompetencí (vybírání) ředitele řídit změny ve škole, Miroslav Valica se ve druhém textu zamýšlí nad tím, jak optimalizovat výběrové řízení na ředitele školy radou školy – s ohledem na širší souvislosti se zabývá metodami výběru a průběhem výběrového řízení, přípravou rady školy na její roli ve výběrovém řízení a nakonec i hodnocením výběrového řízení jako celku.

Oba texty nejen svým dílem naznačují, jak se u našich sousedů přemýšlí o tématu a jak je doporučována diskuse pedagogické veřejnosti k věci. Mohou být inspirativní také z jiných důvodů. Ustavování a rozvíjení systému správy škol s radami škol v jeho centru jsou u nás po více jak dekádu spojeny s problémy nekonceptnosti, s váhavostí a rozpaky. Uvedené dva dílčí texty tak mohou být českému čtenáři rovněž připomínkou potřebnosti narovnávat v prostředí relativně vysoké autonomie škol vztahy mezi řízením a správou škol a v rámci toho se pokoušet využívat rady škol, tuto potenciálně nejmasovější formu výchovy a vzdělávání dospělých – jak rady škol před několika lety výstižně označil John Sayer, anglický teoretik řízení a správy škol a školství.

(mp)