

Raná výuka cizích jazyků v České republice na přelomu 20. a 21. století

Petr Najvar

Abstrakt: Tato studie se věnuje problematice výuky cizího jazyka v primárním a preprimárním vzdělávání. Nabízí přehled zahraničních pohledů na dané téma zejména ve vztahu ke konceptu *kritického období*. Ve druhé části příspěvku autor zpravuje o cílech, designu, metodách a vybraných výsledcích empirického šetření, které provedl ve školním roce 2005/06 a které zkoumalo ozvěnu rané výuky anglického jazyka u žáků osmých tříd základní školy.

Klíčová slova: cizí jazyk, raná výuka, primární vzdělávání

Abstract: This paper deals with the topic of teaching foreign languages to young learners. Various research approaches and findings are discussed, especially those based on the concept of *critical period*. The paper also introduces the aims, design, methods and selected results of a study that was carried out by the author in the 2005/06 school year. The study examined the effects of early foreign language instruction upon the achievement of grade 8 pupils.

Key words: EFL, young learners, primary education

Úvod

Diskuse o výuce cizích jazyků v raném věku, tj. v preprimárním a primárním vzdělávání, je v současné době v České republice aktuální a účastní se jí laická i odborná veřejnost (např. Hanušová a Najvar (eds.), 2006; Ježková, 2006; Jílková, 2005; Lojová, 2005; Zapletalová, 2006; Zbranková, 2005). Ministerstvo školství zařazování cizojazyčné výuky do nižších ročníků ZŠ podporuje; zatímco na začátku 90. let se prvnímu cizímu jazyku vyučovalo povinně od 5. třídy, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, jenž je zaváděn od školního roku 2007/08, počítá s povinnou výukou cizího jazyka od 3. ročníku. Domníváme se, že toto plošné snižování počátku cizojazyčné výuky není důsledkem odborné diskuse či reflektování výsledků empirického výzkumu. Spíše se zdá, že jde o politická rozhodnutí, motivovaná laickými názory odrážejícími politicko-ekonomické trendy ve sjednocující se Evropě.

Teoretická východiska

V historii zkoumání rané výuky cizích jazyků hraje velmi důležitou roli *Critical Period Hypothesis – Teorie kritického období* (CPH), jejímž autorem je Eric Lenneberg a jež pracuje s konceptem převzatým z biologie¹. Předpovídá, že v raném věku existují příznivější podmínky pro osvojování jazyka (nebo alespoň některých jeho aspektů). Po ukončení tohoto období je osvojení nepoměrně náročnější (až nemožné). CPH byla původně formulována pro osvojování prvního jazyka, teprve později upoutala pozornost odborníků v oblasti cizojazyčného vzdělávání. Zde předpovídá, že po odeznění „kritického období“ na konci puberty si již jedinec nemůže osvojit některé aspekty cizího jazyka. Jako příklad bývá v tomto ohledu uváděn fonetický a fonologický systém; jinými slovy u jedince, který se začíná učit cizímu jazyku v dospělosti, existuje jen velmi malá pravděpodobnost, že si osvojí dokonalou výslovnost tohoto jazyka (Brown, 2000, s. 59).

Singleton a Ryanová (2004, s. 61–84) systematicky shrnují předchozí výzkum v této oblasti a citují 69 kvantitativních i kvalitativních výzkumů zaměřených na problematiku CPH v učení se cizímu jazyku nebo osvojování druhého jazyka. Výsledky 24 komparativních výzkumů ukazují, že mladší jedinci se jazyk učí lépe nebo že mají větší šanci dosáhnout úrovně rodilých mluvčích (*native-like*); na druhou stranu 28 komparativních výzkumů vyústilo v závěr, že dospělí se učí lépe (rychleji) než žáci, případně starší žáci se učí rychleji než žáci mladší. Autoři zmiňují rovněž 14 nekomparativních studií, které ukazují na problémy učení se cizím (druhým) jazykům v raném věku nebo které odkazují na dobré výsledky dospělých, učících se cizímu nebo druhému jazyku. Dále autoři diskutují o výsledcích dvou studií, které poskytují argumenty jak jedné, tak i druhé straně. Výzkum tedy, zdá se, potvrzuje svými výsledky dvě zcela protichůdné hypotézy: nabízí se zjištění, která hovoří o pozitivních efektech osvojování cizího jazyka v raném věku, na druhou stranu však existuje srovnatelný objem výzkumných výsledků, které budí vůči rané výuce cizího jazyka skepsi.

Pozornost výzkumníků se tedy zaměřila na verifikování *dílčích* hypotéz vystavěných na současných poznatcích, například, že mladší žáci jsou úspěš-

¹Tam označuje dobu, po kterou mají jedinci některých živočišných druhů exklusivní možnost osvojit si určité chování. Po uplynutí této doby jedinec možnost dané chování si osvojit ztrácí. Jako příklad (Nagai, 1997) bývají uváděna kachňata a housata v čase bezprostředně po vylíhnutí z vajíček a jejich tendence vtisknout si do paměti první pohybuující se objekt v jejich zorném poli.

nější v získávání komunikativních kompetencí, zatímco starší žáci (dospělí) si lépe osvojují pokročilejší jazykové dovednosti (psaní). V této souvislosti bývá zmiňováno Cumminsovo rozlišení dvou kompetenčních domén: *basic interpersonal communicative skills (BICS)* – základní meziosobní komunikativní dovednosti a *cognitive academic language proficiency (CALP)* – kognitivní akademická jazyková dovednost (např. Cummins, 2000) s tím, že mladší žáci snad rychleji získávají BICS, zatímco starší žáci jsou možná úspěšnější v osvojování CALP. Byla rovněž formulována hypotéza o tom, že mladší žáci si lépe osvojí výslovnost cizího jazyka než žáci starší.

My se domníváme, že při zobecňování výsledků diskutovaných výzkumů je nezbytné striktně rozlišovat mezi těmi, při kterých bylo zkoumáno osvojování druhého (cizího) jazyka v přirozeném prostředí (imigrace, dlouhodobé vycestování), a těmi, které zkoumají formální výuku cizího jazyka ve školním prostředí, neboť jde o dvě zcela rozdílné situace a neboť se zdá, že existuje jistá zřetelná tendence výzkumů formální výuky vynívat v neprospěch rané výuky cizích jazyků (přestože výzkumy osvojování cizích jazyků v přirozeném prostředí mají tendenci spojovat nízký věk s pozitivními efekty).

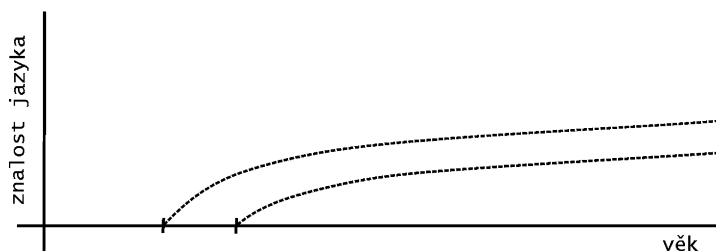
Lightbownová a Spadová upřednostňují jiné hledisko, a to cíl výuky cizího jazyka. Pokud je cílem výuky to, aby žák (student) dosáhl úrovně, kdy nebude rozeznatelný od rodilých mluvčích cílového jazyka (native-like proficiency), potom je žádoucí, aby byl obklopen jazykem od raného věku. Výzkum totiž nevyklučuje, že k dosažení nejvyšší (absolutní) úrovně znalosti cizího jazyka je třeba se s jazykem začít seznamovat v určitém kritickém období (před ukončením puberty). Pokud je ale cílem cizojazyčné výuky to, aby velká skupina žáků/studentů získala běžné komunikativní kompetence, potom je účelnější začít s výukou později. Výzkum ukazuje, že pokud se hodinová dotace pohybuje kolem několika hodin týdně, žáci začínající s cizím jazykem v deseti, jedenácti nebo dvanácti letech dosahují rychle stejné úrovně s žáky, kteří začali i o několik let dříve. (Lightbown a Spada, 2006, s. 73–74)

Přední britský lingvista Crystal shrnuje současné pohledy na ranou výuku cizích jazyků takto:

„Raná výuka cizích jazyků může fungovat, ale pouze pokud se odehrává v optimálních výukových podmínkách. Vyučovací cíle musí být omezené, stupňující se a jasně definované. Musí být dostatek kvalifikovaných učitelů. Musí být vyvinuty takové metody, které odpovídají zájmům a kognitivní úrovni dětí. Návaznost mezi primární a sekundární školou musí být promyšlena, neboť nedostatečná návaznost může negovat předchozí práci. Tyto

podmínky se naneštěstí málokdy podaří zajistit, a mnoho projektů rané výuky cizích jazyků skončilo zklamáním [...] Zdá se, že děti, které s cizími jazyky začínají v 11 letech, brzy dohání ty, které začaly v 8 letech.“ (Crystal, 1997, s. 375)

Hlavní motivací pro zařazování cizojazyčné výuky do kurikula pre-primárního a primárního vzdělávání je populární a na první pohled „logická“ úvaha, že čím déle se jedinec učí cizímu jazyku, tím lépe jej v důsledku bude umět; jinými slovy, že člověk, který se učí angličtinu od mateřské školy, bude umět lépe anglicky než člověk, který se anglicky učí od čtvrté třídy (viz obr. 1).

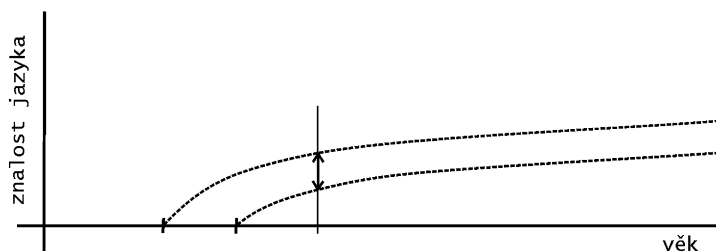


Obrázek 1: Raná výuka jako „náskok“

Cíle výzkumného šetření

Projekt *Raná výuka cizích jazyků v kontextu ČR* si kladl za cíl přispět k ověřování výše formulovaného populárního názoru tím, že ověří některé jeho logické důsledky. Pokud by totiž raná výuka cizích jazyků měla rozhodující vliv při vytváření jazykových dovedností žáků, měli by žáci na druhém stupni základních škol, kteří ranou výukou angličtiny prošli, dosahovat *zjevně* lepších výsledků (viz obr. 2) než žáci, kteří se dle stávajících vzdělávacích programů učí povinně anglicky až od čtvrté třídy.

Protože u studentů středních škol a jedinců starších vstupují do hry další proměnné, např. delší pobyty v zahraničí, koníčky spojené s anglickým jazykem (počítačové hry, populární hudba), bylo výzkumné šetření v rámci popisovaného projektu zaměřeno na žáky osmých ročníků základních škol a jejich jazykové dovednosti. Žáci osmých tříd, jak se domníváme, jsou v tomto ohledu stále ještě pod silným vlivem školy.



Obrázek 2: *Ověřování rozdílů ve znalostech žáků osmých tříd*

Cílem následné kvalitativní sondy bylo na výběrovém souboru o přibližně 20 žácích hlouběji prozkoumat některé jevy a souvislosti, které ovlivňují vývoj jazykových dovedností na základní škole. Mezi jevy, které se v této sondě dostaly do ohniska našeho zájmu, lze řadit „jazykový životopis žáka“, případně faktory vnější a vnitřní motivace.

Výzkumné otázky, proměnné, hypotézy

V teoretické rovině si výzkum kladl za cíl hledat odpověď na otázku: *Byla raná výuka angličtiny, jak byla realizována v uplynulém desetiletí, tak efektivní, že její ozvěnu lze identifikovat u dnešních žáků osmých tříd? Patří zkušenost s ranou výukou angličtiny mezi charakteristiky úspěšného žáka 8. třídy v předmětu anglický jazyk?*

Ve výzkumném šetření (zejména v jeho kvantitativní fázi) byl primárně zkoumán vztah mezi následujícími proměnnými:

- výsledek žáka osmé třídy v didaktickém testu;
- intenzita rané výuky angličtiny v jazykovém životopise daného žáka.

Ve zkoumaném vztahu může intervenovat řada proměnných, mezi které řadíme následující jevy: nadání žáka; odborná způsobilost učitele; materiální podmínky vyučování; pohlaví žáka; věk žáka; osobnostní charakteristiky a hodnotová orientace žáka; socioekonomický status rodiny žáka; typ a zaměření školy; hodinová dotace cizích jazyků v dané škole; počet učitelů, kteří žáka vyučovali AJ; kvalifikovanost a aprobovanost učitelů; věk učitelů; počet žáků ve skupině; region; velikost sídla; počet studovaných jazyků; vyučovací metody a techniky, které učitel využívá, a další. Domníváme se, že analyzovat míru vlivu těchto proměnných na efektivitu rané výuky cizích

jazyků je důležitým úkolem pro lingvodidaktický výzkum v blízké budoucnosti. V současné době však bývá brzkému začátku cizojazyčné výuky – podle našeho názoru neprávem – přisuzováno výsadní postavení.

Pracovní hypotéza kvantitativní části empirického šetření tedy zněla: *Žáci, v jejichž jazykovém životopise figuruje raná výuka angličtiny, dosáhnou ve standardizovaném testu z anglického jazyka vyššího skóre než žáci, kteří ranou výukou angličtiny neprošli.*

Design výzkumu²

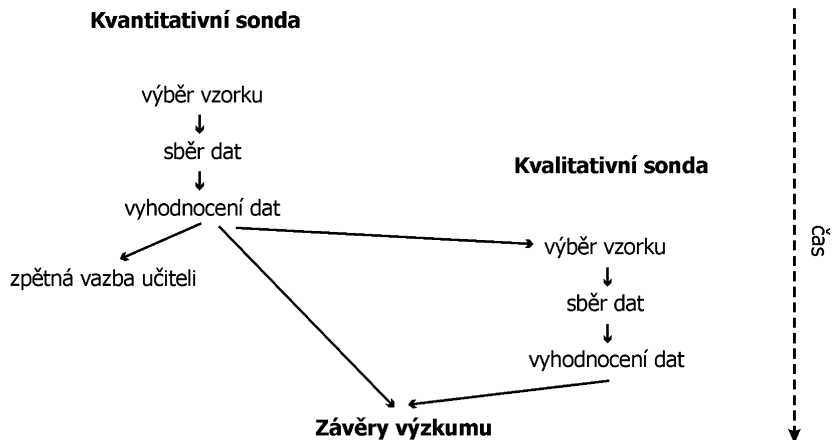
Byl uplatněn smíšený metodologický postup, a to zejména proto, že umožňuje jednak s využitím kvantitativních metod provést na početném vzorku deskripci a analýzu stavu zkoumaného jevu a jednak s využitím kvalitativní metodologie zevrubně analyzovat zkoumané aspekty na konkrétních případech. Podle Hendla jde o sekvenční kombinování kvantitativní a kvalitativní metodologie podle schématu QUAN→qual, což znamená, že „projekt primárně vychází z deduktivního procesu a testování, jež se uskuteční pomocí kvantitativního přístupu. Kvalitativní přístup se použije pro zkoumání vychýlených nebo neočekávaných výsledků.“ (Hendl, 2005, s. 278)

Konkrétně bylo v projektu využito metod dotazníku, didaktického testu a individuálního a skupinového rozhovoru. Žákům výběrového souboru byl v první (kvantitativní) fázi distribuován Testovací sešit, jehož prostřednictvím byla u jednotlivých žáků jednak (didaktickým testem) zjišťována úroveň znalostí v anglickém jazyce a jednak (dotazníkem) zkoumána přítomnost rané výuky angličtiny v jejich jazykovém životopise. Ve druhé (kvalitativní) fázi byly pořízeny rozhovory s šestnácti žáky, jejichž analýza umožnila hlouběji nahlédnout do zkoumané problematiky (viz obr. 3).

Základní soubor

Základním souborem popisovaného výzkumu jsou žáci a studenti, kteří se ve školním roce 2005/06 učili anglickému jazyku v osmých třídách základních škol a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií v České republice.

²Popis designu výzkumu vychází z textu Najvarová a Najvar (2006).

Obrázek 3: *Design výzkumu*

Výběrový soubor pro kvantitativní analýzy

V projektu *Raná výuka cizích jazyků v kontextu ČR* participovalo 7 škol. Z technických důvodů byly zvoleny záměrným výběrem. S žádostí o spolupráci jsme se obrátili na školy, jež byly technicky dobře dostupné, případně s nimiž dlouhodobě spolupracujeme. Výběrový soubor tak zahrnuje 1 základní školu s třídami s rozšířenou výukou matematiky, informatiky a přírodovědných předmětů, 2 základní školy s třídami s rozšířenou výukou jazyků, 3 základní školy bez další specifikace a 1 víceleté gymnázium. Ve městě s více než 100 000 obyvatel jsou situovány 4 školy, z toho 3 školy v jeho centru a 1 škola sídlištního typu na jeho periferii, 3 školy jsou situovány ve městě s více než 30 000 obyvatel. Ve dvou případech šlo o „fakultní“ školy PdF MU.

Na těchto sedmi školách bylo osloveno celkem 12 učitelů s žádostí, aby umožnili v jedné nebo více ze svých skupin v osmých třídách nebo odpovídajících ročnících distribuci testovacího sešitu. Celkově tedy byla data sbírána ve 14 skupinách. Zkoumaným skupinám byly pro potřeby tohoto projektu přiděleny „kódy“ ve formě slov označujících barvu. „Barevné kódy“ nemají jiný smysl, než umožnit jednoduché anonymní označení jednotlivých skupin, a nenesou žádný jiný význam. „Barevné kódy“ skupin a jejich rozmístění v oslovených školách ukazuje tab. 1.

Tabulka 1: Výběrový soubor pro kvantitativní sondu

| škola | umístění školy | zaměření na CJ | kód skupiny | počet žáků |
|---|---|--|-------------------------------|----------------|
| ZŠ s rozšířenou výukou M, I a přírodověd. př. | v centru města s více než 100 000 ob. | „nejazyková“ sk. | bílá | 19 |
| základní škola s rozšířenou výukou CJ | v centru města s více než 100 000 ob. | „jazyková“ sk. „nejazyková“ sk. | stříbrná zlatá | 18 20 |
| základní škola | v centru města s více než 100 000 ob. | „nejazyková“ sk. „nejazyková“ sk. | tmavě zelená světle zelená | 17 13 |
| základní škola | na okraji města s více než 100 000 ob. | „nejazyková“ sk. „nejazyková“ sk. „nejazyková“ sk. | oranžová červená růžová | 10 13 16 |
| | | „nejazyková“ sk. | fialová | 8 |
| víceleté gymnázium | ve městě s více než 30 000 obyvatel | „jazyková“ sk. „jazyková“ sk. | tmavě modrá světle modrá | 12 13 |
| základní škola s rozšířenou výukou CJ | ve městě s více než 30 000 obyvatel | „jazyková“ sk. | hnědá | 24 |
| základní škola | ve městě s více než 30 000 obyvatel | „nejazyková“ sk. „nejazyková“ sk. | žlutá běžová | 15 13 |
| | | celkem | 14 | 211 |

Výběrový soubor obsahuje čtyři skupiny (stříbrná, hnědá, tmavě modrá, světle modrá), které se od ostatních liší tím, že výuce cizích jazyků je v jejich případě věnována zvýšená pozornost (tzv. „jazykové skupiny“). Tato pozornost se projevuje na kvantitativní úrovni zvýšenou hodinovou dotací prvního cizího jazyka, zařazením povinného druhého cizího jazyka aj., na kvalitativní úrovni potom tím, že zde cizí jazyk vyučují zpravidla zkušenější a téměř výhradně aprobovaní učitelé.

Celkem tedy výběrový soubor obsahoval 211 žáků (109 dívek, 102 chlapců) vyučovaných ve 14 skupinách na 7 školách. Při definování výběrového souboru jsme byli vedeni snahou pracovat s typickými školami (školními třídami), a tím se pokusit zachovat rozložení těch charakteristik, které jsou pro daný výzkum relevantní. Jsme si však vědomi omezení, která z práce se záměrným a dostupným výběrem pramení, a neklademe si za cíl zobecňovat závěry o těchto výzkumných datech na základní soubor.

Výběrový soubor pro kvalitativní sondu

Analýza dat získaných v první fázi výzkumu ukázala na 18 žáků, jejichž data vykazovala jistou míru výstřednosti (velmi dobrý nebo velmi špatný výsledek v testu; negativní vztah k angličtině; intenzivní raná výuka an-

gličtiny; němčina jako první cizí jazyk apod.). Se dvěma žáky se nepodařilo během druhé fáze výzkumu pořídit rozhovor. U jednoho z nich to bylo z důvodu opakované nepřítomnosti ve škole, u druhého z důvodu výslovného nesouhlasu rodičů s jeho účastí ve druhé části výzkumu.

Počty a kódy žáků zkoumaných ve druhé fázi výzkumu ukazuje tab. 2.

Tabulka 2: *Výběrový soubor pro kvalitativní analýzy*

| ve skupině | počet žáků | kódy žáků |
|---------------|------------|---|
| stříbrná | 2 | stříbrná_02 (dívka), stříbrná_15 (chlapec) |
| zlatá | 2 | zlatá_15, zlatá_16 (dívky) |
| tmavě zelená | 3 | tmavě zelená_15, tmavě zelená_01, tmavě zelená_04 (chlapci) |
| světle zelená | 2 | světle zelená_02, světle zelená_07 (dívky) |
| růžová | 2 | růžová_03 (chlapec), růžová_20 (dívka) |
| tmavě modrá | 2 | tmavě modrá_01, tmavě modrá_04 (dívky) |
| světle modrá | 1 | světle modrá_02 (chlapec) |
| hnědá | 1 | hnědá_15 (chlapec) |
| běžová | 1 | běžová_25 (chlapec) |

Metody výzkumu

Dotazník

Kromě položek identifikačních obsahoval dotazník tři skupiny otázek. Pro potřeby jeho popisu rozlišujeme v dotazníku části A (otázky 1–8), B (otázky 9 a 10) a C (otázky 11–13).

Otázky v *části A* měly za úkol zmapovat, zda, případně do jaké míry byl respondent v minulosti subjektem rané výuky cizích jazyků a zda se respondent v minulosti nebo v době výzkumu učil jinému cizímu jazyku, než je angličtina. Pro zjištění přítomnosti rané výuky cizích jazyků v jazykovém životopise respondentů byly zvoleny otázky s volbou odpovědí (formulace otázek a odpovědi respondentů viz tab. 3.).

Do *části B* byly zařazeny otázky zjišťující úroveň motivace žáků. Byly formulovány otázky polouzavřené; respondenti nejprve volili jednu z nabízených odpovědí, svoji volbu potom měli svými slovy komentovat. Pro identifikaci vnitřní motivace byla formulována otázka: *Baví tě učit se anglicky?*, na kterou bylo možno odpovědět *baví; nebaví; někdy ano, někdy ne*. Pro identifikaci vnější motivace byla zvolena formulace: *Myslíš si, že ti angličtina v životě k něčemu bude?* s možnými odpověďmi *spíš ano; spíš ne;*

ještě nevím. Pozitivní formulace položek byly zvoleny proto, aby se otázky přizpůsobily vyjadřovacím zvyklostem zkoumané věkové skupiny. Otevřené otázky byly zařazeny s cílem umožnit kvalitativní sondu do problematiky motivace v daných souvislostech.

Část C obsahuje otázky, které se úzce vážou na distribuovaný test. V první z těchto položek (otázka 11) měli respondenti v odpovědi na otázku: *Jak asi v testu dopadneš?* vyznačit jednu z odpovědí:

- *budu možná patřit mezi nejlepší ve třídě;*
- *asi lépe než většina třídy;*
- *zhruba jako průměr ve třídě;*
- *asi hůře než většina třídy;*
- *budu možná patřit mezi nejhorší ve třídě.*

Cílem této otázky bylo měřit hodnocení předpokládané relativní úspěšnosti (ve vztahu k ostatním žákům v dané skupině).

Následující dvě otázky se pak měly zaměřit na hodnocení předpokládané absolutní úspěšnosti, a to ve dvou aspektech. V otázce 12 měli respondenti ještě před samotným zadáním testu uvést číslo, a tím doplnit větu *Z dvaceti možných bodů dosáhnu asi tak ____*. V otázce 13 stejným způsobem, avšak až po absolvování testu, doplňovali větu *Z dvaceti možných bodů jsem dosáhl (dosáhla) asi tak ____ bodů*.

Test

Druhou část testovacího sešitu tvořil didaktický test, jehož cílem bylo změřit úroveň jednotlivých respondentů v anglickém jazyce. Šlo (např. dle Pelikána, 1998, s. 174) o *norm-referenced test*, neboť naším cílem bylo porovnat výkon jednotlivých žáků ve vztahu k ostatním žákům výzkumného souboru. Pro tento účel byl zvolen *Oxford Placement Test* (úvodních 20 položek), o kterém Hartzoulakis s odvoláním na Grundyho a Morell Mollovou říká, že je „*obecně akceptovaným realiaibilním standardizovaným rozřazovacím testem*“ (Hartzoulakis, 2002).

Jsme si vědomi toho, že písemný test s výběrem odpovědí sám o sobě z principu nedokáže zodpovědně změřit úroveň všech jazykových dovedností žáků v jejich komplexitě, neboť opomíjí produktivní dovednosti stejně jako poslechové. Pro účely tohoto šetření jsme se spokojili s tím, že výsledky testu umožní porovnat *relativní úspěšnost žáků v písemném testu*. Úspěšnost v písemném jazykovém testu je totiž dovednost, která je dnes, jak se do-

mníváme, velmi často synonymem jazykové úspěšnosti, zejména na základní škole a s výhledem na přechod žáků do škol vyššího stupně.

Rozhovor

Pro kvalitativní fázi výzkumu byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru, neboť ten dá žákům prostor rozvinout jejich dotazníkové odpovědi první fáze výzkumu. Rovněž dává výzkumníkovi možnost lépe nahlédnout do jazykového životopisu žáka tím, že operativně přizpůsobí otázky individuální situaci respondenta. S pěti žáky byl veden rozhovor individuální; ve třech případech šlo o rozhovor skupinový, který byl veden se dvěma žáky současně. V jednom případě byl veden skupinový rozhovor s pěti žáky současně. Rozhovory se zaměřily na osm témat, které se dají sdružit do dvou okruhů:

Okruh A – jazykový životopis a vnější motivace – do tohoto okruhu spadají čtyři témata zaměřující se na žákovy zkušenosti s učením se cizím jazykům, vliv rodiny, případně zkušenosti s uplatněním cizího jazyka v komunikativní situaci.

1. *Kdy ses začal(a) učit anglicky?*
2. *Učíš se i jiný cizí jazyk než angličtinu?*
3. *Mluvil(a) jsi někdy anglicky (nebo jiným cizím jazykem) mimo třídu?*
4. *Mluví tví rodiče nějakým cizím jazykem?*

Okruh B – vnitřní motivace – do tohoto okruhu spadají čtyři témata zaměřující se na vybrané možné zdroje vnitřní motivace k učení se cizím jazykům.

5. *Jakou máš rád muziku?*
6. *Používáš počítač?/Hraješ počítačové hry?*
7. *Využíváš k něčemu internet?*
8. *Díváš se na filmy?*

Vybrané výsledky

V části A dotazníku odpovídali žáci na otázky, jež měly za cíl zmapovat přítomnost rané výuky v jejich jazykovém životopise. Tabulka 3 souhrnně ukazuje, jak žáci odpovídali.

Celkem 11 (5 %) žáků uvedlo, že se v mateřské škole učili anglicky 2 roky, zatímco 167 (79 %) žáků odpovědělo, že se v mateřské škole anglicky neučili. V první třídě se ve škole učilo anglicky 32 (15 %) žáků, 19 (9 %) žáků uvedlo,

Tabulka 3: *Raná výuka angličtiny v odpovědích žáků*

| V mateřské škole jsem se anglicky | V první třídě jsem se anglicky | Ve druhé třídě jsem se anglicky | Ve třetí třídě jsem se anglicky | Ve čtvrté třídě jsem se anglicky |
|---------------------------------------|---|--|--|---|
| ... učil dva roky 11 žáků (5%) | ... učil ve škole i mimo školu 0 žáků (0%) | ... učil ve škole i mimo školu 1 žák (0%) | ... učil ve škole i mimo školu 1 žák (0%) | ... učil ve škole i mimo školu 3 žáci (1%) |
| ... učil jeden rok 20 žáků (9%) | ... učil ve škole 32 žáků (15%) | ... učil ve škole 54 žáků (26%) | ... učil ve škole 99 žáků (47%) | ... učil ve škole 198 žáků (94%) |
| ... učil asi půl roku 13 žáků (6%) | ... učil mimo školu 19 žáků (9%) | ... učil mimo školu 19 žáků (9%) | ... učil mimo školu 11 žáků (5%) | ... učil mimo školu 2 žáci (1%) |
| ... neučil 167 žáků (79%) | ... neučil 160 žáků (76%) | ... neučil 137 žáků (65%) | ... neučil 99 žáků (47%) | ... neučil 9 žáků (4%) |

že se učili mimo školu. Ve třetí třídě se již ve škole učilo anglicky 99 (47%) žáků. Ve čtvrté, páté i šesté třídě se potom anglicky učilo vždy více než 95% žáků. Aby bylo možno zpracovat odpovědi žáků v této části dotazníku, byl zaveden tzv. *Index rané výuky (Irv)*, který nabývá pro každého žáka hodnot 0–20 a umožňuje vyjádřit intenzitu rané výuky angličtiny matematicky.³

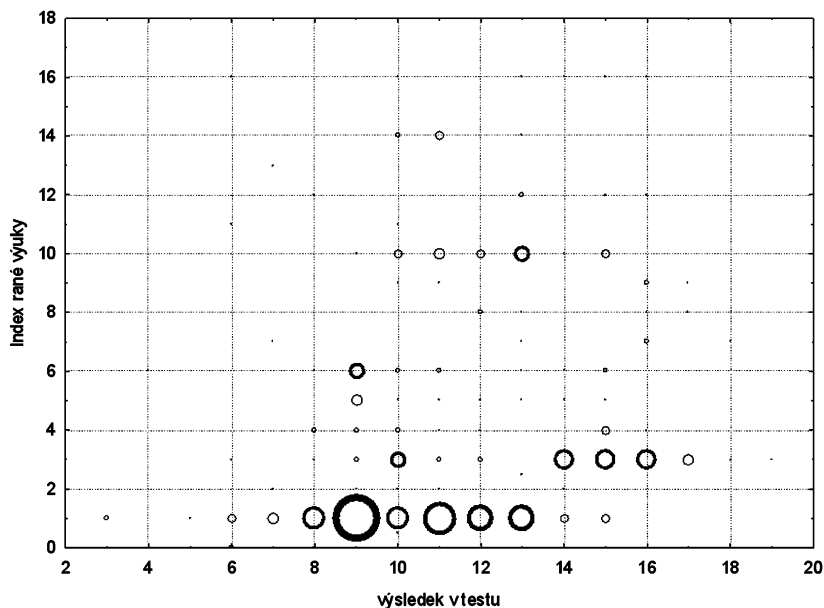
V testu mohli žáci dosáhnout 0–20 bodů (Min = 3, Max = 19, Mean = 11,436, SD = 3,11).

Pro hledání závislostí (korelací) mezi intenzitou rané výuky angličtiny a výsledkem žáků v testu bylo využito neparametrických testů, zejména *Spearmanova koeficientu pořadové korelace* a *Kendalova Tau*. Byly shledány signifikantní ($p < 0,05$), leč velmi slabé korelace ($R = 0,256$; $\tau = 0,189$). Data relevantní pro tento vztah ukazuje obr. 4.

Při hledání rozdílů mezi podskupinami vzorku byl zpravidla použit *Kolmogorovův-Smírnovův test pro dva vzorky*. Signifikantní rozdíly mezi relevantními skupinami však nebyly shledány. Testování hypotéz vztahujících se k vybraným podskupinám zkoumaného souboru (např. chlapci vs. dívky) však v současné době ještě pokračuje.

Přepisy rozhovorů s žáky, které byly pořizeny v kvalitativní fázi výzkumu, jsou v současné době zpracovávány metodami kvalitativní analýzy s využi-

³Např. $Irv = 1$ platí u žáka, který se učí anglicky ve škole od čtvrté třídy; $Irv = 3$ platí u žáka učícího se anglicky ve škole od třetí třídy; $Irv = 14$ platí u žáka, který se anglicky učil jeden rok v MŠ a v první, druhé i třetí třídě ZŠ.



Obrázek 4: Vztah Irv a výsledku v testu

tím originálních kategoriálních systémů. Pozornost je věnována podrobnému zmapování tzv. *jazykového životopisu* žáka.

Diskuse výsledků a závěry

Mezi dvěma klíčovými měřenými proměnnými byl zjištěn statisticky signifikantní vztah. To samo o sobě nás ovšem neopravňuje přijmout hypotézu o vztahu rané výuky angličtiny a testového výsledků žáků, neboť zjištěný vztah byl velmi slabý.

V ideálním případě by měl výzkumník možnost libovolně manipulovat s nezávisle proměnnou, a tím ověřovat kvalitu vztahu závislosti mezi zkoumanými jevy. Ve výzkumu sociálních jevů je ovšem realita velmi často zcela jiná; výzkumník nemá jinou možnost než pozorovat dvě proměnné a na jejich závislost usuzovat z výsledků statistických analýz. Takový výzkum je v pedagogice legitimní a vůči experimentálnímu typu výzkumu se vymezuje jako

výzkum typu *ex post facto* (Pelikán, 1998, s. 69–72). V diskutovaném výzkumu vidíme nemožnost volně manipulovat nezávislými proměnnými jako jeden ze závažných handicapů. I kdyby totiž byl proveden náhodný výběr (alespoň na úrovni škol či tříd), neeliminovat by se tím ten předpokládaný jev, že se předčasně (dříve než ve čtvrté třídě) začnou učit žáci s jazykovým nadáním či zvláště motivovaní. Žáci talentovaní jinak než jazykově se pravděpodobně začnou učit cizí jazyk až s nástupem povinné výuky (ve čtvrté třídě). Výsledky statistických testů, jež měly za cíl ověřit hlavní hypotézu, byly proto podle našeho názoru tímto faktem ovlivněny ve smyslu zdánlivě silnější korelace.

Domníváme se, že by bylo vhodné diskutovaný výzkum replikovat s odstupem alespoň pěti let. Jednak z důvodu zkvalitnění (rozšíření) výběrového souboru, jednak proto, že děti, které prošly ranou výukou angličtiny v důsledku nedávné módní vlny „jazykových mateřských škol“, dosáhnou osmých tříd teprve v nadcházejících školních letech. Platnost závěrů by rovněž byla zesílena rozšířením souboru testovaných dovedností o poslechové a produktivní.

Současné poznatky však nehovoří ve prospěch přijetí stanovené hypotézy.

Tento příspěvek byl přednesen na Celofakultní mezioborové konferenci studentů doktorských studijních programů 29. 11. 2007 v Brně.

Literatura

- BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman, 2000. ISBN 0-13-017816-0.
- CRYSTAL, D. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Second Edition. Cambridge: CUP, 1997.
- CUMMINS, J. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. ISBN 1-85359-473-3.
- ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1980.
- HANUŠOVÁ, S., NAJVAR, P. (eds). *Foreign Language Teaching at an Early Age*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-4149-8.
- HARTZOULAKIS, V. *Investigating Computer Mediated Instruction in a Greek State Lykeio*. [on-line] 2002. [cit. 14. 11. 2006] Dostupné na <http://users.att.sch.gr/hartzoulakis/Dissertation.pdf>
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- JEŽKOVÁ, V. Výuka cizím jazykům v mladším školním věku. In MAŇÁK, J., JANÍK, T. (ed.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-4125-0.
- JÍLKOVÁ, J. *Aspekty výuky cizích jazyků v raném věku.*, [on-line] 2005 [cit. 14. 1. 2007]. Dostupné na <http://www.rvp.cz/clanek,/77/166>

- LIGHTBOWN, P. M., SPADA, N. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 2006. ISBN 0-19-4422244-0.
- LOJOVÁ, G. Vývinové osobitosti a výučba cudzieho jazyka v materskej škole (I). *Cizí jazyky*, 2005/06, r. 49, č. 4, s. 134–135.
- NAJVAROVÁ, V., NAJVAR, P. Uplatnění smíšené metodologie při zkoumání strategií práce s textem žáků 1. stupně ZŠ a při zkoumání fenoménu rané výuky cizích jazyků. In KNECHT, P. (ed.). *Výzkum aktuálních problémů pedagogiky a oborových didaktik (v disertačních pracích studentů DSP)*. Brno: MU, 2006, s. 77–82. ISBN 80-210-4163-3.
- PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení*. Praha: PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8
- SINGLETON, D., RYAN, L. *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 2004. ISBN 1-85359-757-0.
- ZAPLETALOVÁ, O. Vstoupí angličtina do mateřských škol? *Učitelství noviny*, 2006/9, s. 9.
- ZBRANKOVÁ, M. *Začátek jazykové výuky* [on-line], 2005. [cit. 14. 1. 2007] Dostupné na <http://www.rvp.cz/clanek, /77/219>

NAJVAR, P. Raná výuka cizích jazyků v České republice na přelomu 20. a 21. století. *Pedagogická orientace* 2008, roč. 18, č. 2, s. 37–51. ISSN 1211-4669.

Autor: Mgr. Petr Najvar, Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: najvar@ped.muni.cz