

Najvar, Petr; Hanušová, Světlana

Fenomén času v učení se cizím jazykům

Studia paedagogica. 2010, vol. 15, iss. 1, pp. [65]-83

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/115356>

Access Date: 29. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

FENOMÉN ČASU V UČENÍ SE CIZÍM JAZYKŮM

TIME IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES

PETR NAJVAR, SVĚTLANA HANUŠOVÁ

Abstrakt

Argumenty pro ranou výuku cizích jazyků se často opírají o fenomén času. Výsledky některých klasických výzkumů naznačují, že v lidském životě existuje jisté „časové okno“, ve kterém je nutné či vhodné začít se učit cizí jazyky, a že po jeho „uzavření“ se možnost naučit se velmi dobře cizímu jazyku omezuje. V pozadí jiných názorů stojí dojem, že dospěli na učení se cizím jazykům nemají dostatek času, a proto je vhodné učit se cizí jazyky v době, kdy mají děti času nazbyt. Společným důsledkem těchto pohledů je názor, že čím více času člověk v životě strávil učením se cizímu jazyku, tím lépe tento cizí jazyk umí; jinými slovy, čím dříve se cizí jazyk začne učit, tím lépe jej v určitém čase v životě (kupříkladu u maturitní zkoušky) bude umět. Empirický výzkum však ukazuje, že problém, jenž leží v pozadí tohoto vztahu, je daleko komplexnější a že je třeba přihlídnout k povaze procesů osvojování a učení, k prostředí, v němž tyto procesy probíhají, k cílům a motivaci k učení a dalším faktorům. Autoři v nabízeném textu shrnují vývoj názorů na ranou výuku cizího jazyka jako na odborný problém a pozastaví se nad řešeními, se kterými přicházejí evropské i české politické dokumenty. Ukazuje se, že výsledky teoretického bádání a empirických výzkumů jsou v politických dokumentech reflektovány minimálně.

Klíčová slova

výuka angličtiny, raná výuka cizích jazyků, primární škola

Abstract

Time is often seen as an important factor in teaching English as a foreign language. In lay discussions (including those in the policy-making circles) the starting age is too often pinpointed as the decisive factor. Some classic experiments show that there might be a certain “time window” after the closure of which it is well-nigh impossible to acquire a language. Some other arguments include the fact that adults cannot dedicate much time to learning a language and therefore the free time that some children have too much of might be used. These arguments implicitly build on an assumption that the more time (years) one spends learning a language, the better user of the language one becomes; in other words, the sooner one starts learning a language in life, the more successful one will be at a given point in life (say at the school-leaving examination). However, empirical research shows that the issues behind language learning are far more complex than that and that it is essential to take into account many other factors like the nature of the processes of learning and acquisition, the environment in which learning takes place, and the learners’ motivation. The authors of the paper summarize recent developments in the discussion about the age as the factor in second language learning and discuss some of the decisions formulated on the policy-making level. It would seem that empirical research very often fails to be reflected in political documents.

Keywords

teaching English as a foreign language, early foreign language instruction, primary school

Úvod: Inspirace dítětem ve výuce cizích jazyků

Učení se cizímu jazyku je zdoluhavý a velmi náročný proces, i když odborníci celá staletí hledají cesty, jak jej učinit schůdnějším a efektivnějším. Inspirace dítětem není v této oblasti ničím převratně novým. Již na konci 19. století se zastánci reformní přímé metody inspirovali procesem osvojování mateřského jazyka, který navrhovali napodobit v co nejvyšší možné míře ve výuce jazyka cizího v dospělém věku. Při pohledu na malé dítě a na rychlost a lehkost, s jakou se učí všemu novému, včetně mateřského jazyka, se tato možnost přímo nabízí.

V dnešní době si navíc řada lidí klade otázku, zda by nebylo výhodné učit cizímu jazyku děti, dokud jsou malé a učí se, jak se zdá, přirozeně a snadno. Z příkladů multilingvních rodin vyvozujeme, že malé dítě je schopno se naučit i dva nebo více „mateřských“ jazyků. Navíc, děti mají před sebou množství času, který by bylo škoda nevyužít. Tento názor, značně rozšířený mezi laickou veřejností, se v dnešní době, v kombinaci s velmi aktuální potřebou rozvoje cizojazyčných kompetencí u celé naší populace, snadno stává podkladem pro víceméně politická rozhodnutí, která velmi málo reflektují odborná hlediska. Důsledkem těchto trendů se cizí jazyky objevují v kurikulu základní školy v čím dál nižších ročnících.

Vědecké zkoumání fenoménu času v učení se a osvojování jazyka: koncept kritického období

V naší studii nabízíme analýzu několika takových populárních názorů, která se opírá o nálezy empirických výzkumů provedených v posledních padesáti letech americkými a evropskými výzkumníky z řad aplikovaných lingvistů, psychologů a pedagogů. V mezinárodním výzkumu je problematika věku v učení se cizím jazykům řešena řadou vědních oborů, především však disciplínou, která se v posledních desetiletích etablovala na mezinárodní scéně jako samostatné odvětví aplikované lingvistiky pod názvem SLA – Second Language Acquisition: Osvojování cizího jazyka. SLA se osamostatnila ve druhé polovině 20. století jako vědní disciplína systematicky zkoumající osvojování nemateřského jazyka (srov. Ellis, 1997), jež integruje poznatky a metodická východiska lingvistiky, psychologie, psycholingvistiky, neurologie a dalších vědních oborů. Je nutno podotknout, že přes dynamický rozvoj této disciplíny i jiných oborů, které se zabývají problematikou procesu osvojování jazyků, úplné vysvětlení tohoto procesu je stále ještě otázkou daleké budoucnosti.

V rámci SLA jsou rozvíjeny nové pohledy na učení se jazykům i koncepty převzaté z příbuzných disciplín. Mezi takové patří i hypotéza kritické-

ho období (Critical Period Hypothesis – CPH) (Lenneberg, 1967), která se stala klíčovým východiskem pro úvahy o osvojování jazyků. Lenneberg vycházel z předpokladu, že existuje biologicky determinované období v lidském životě, ve kterém je jednodušší osvojit si jazyk a po jehož uplynutí je osvojování jazyka stále obtížnější. Toto kritické období trvá podle Lenneberga od druhého roku života po nástup puberty. Lenneberg otázku kritického období pro osvojování jazyka spojil s procesem specializace funkčních center v mozku, který je zjednodušeně nazýván lateralizací. Velmi důrazně však vymezil platnost své hypotézy na proces osvojování, nikoli formálního učení, které podle něj naopak musí nastat po uplynutí kritického období. Hypotézu kritického období proto nelze považovat za argument pro dřívější zahájení školní výuky cizích jazyků.

Lenneberg se domníval, že lateralizace je ukončena s pubertou. Později se však ukázalo (Krashen, 1973), že kortikální lateralizace je ukončena výrazně dříve – do pěti let věku – a že lateralizace sama o sobě nepřináší ztrátu jakýchkoli schopností (Stern, 1983, s. 362). Tento závěr je dnes obecně přijímán, proto někteří badatelé hledají oporu pro kritické období v jiných argumentech než neurofyziologických a pro pochopení existence citlivého období se obracejí ke zkoumání afektivní domény.

Např. Schumann (1975) formuloval tzv. *afektivní teorii*: tvrdil, že první roky života se vyznačují vyšší sociální a emocionální otevřeností jazyku, než je tomu v dospělosti. S tím souhlasí Macnamara (1973), který tvrdí, že děti se více snaží komunikovat se svými vrstevníky, což usnadňuje osvojování nematěřských jazyků. Guiora et al. (1972) v této souvislosti pracují s konceptem *jazykového ega* (language ego), které se rozvíjí v souvislosti s tím, jakým jazykem jedinec mluví. V dětství se jazykové ego vyvíjí a je velmi flexibilní, nový jazyk tedy pro něj neznamená ohrožení. S pubertou se však stává proaktivním a defenzivním. Podle Guiory a kol. možná právě jazykové ego ztěžuje dospělým osvojování cizího jazyka (podle Brown, 2000, s. 64). Krashen (např. 1992) formuluje *hypotézu afektivního filtru*, podle které komplex afektivních proměnných (jako jsou nízké sebevědomí nebo strach z neúspěchu) zapříčiňuje, že cizojazyčné podněty (input) u některých jedinců nedosáhnou do patřičných mozkových center. Osvojování cizího jazyka proto neprobíhá u všech jedinců stejně. Krashen nespojuje tuto hypotézu nutně s věkem, obecně lze ale u dětí předpokládat afektivní filtr nižší.

Krashen je rovněž autorem tzv. *Acquisition–Learning Hypothesis* (stručně Krashen, 1992), dle které je třeba důsledně rozlišovat dva odlišné jevy: *osvojování jazyka* jako podvědomý proces, během něhož si jedinec v důsledku přirozené interakce s okolím osvojuje jazykové znalosti a dovednosti; a *učení se jazyku* jako záměrné získávání vědomostí o jazyce, které se zpravidla odehrává ve škole. Toto rozlišení považujeme z mnoha důvodů za důležité, i když je třeba mít na paměti to, že i ve školní třídě může být za jistých podmínek

navozena komunikativní situace, při níž u žáků dochází k přirozenému osvojování cizího jazyka.

Jiní odborníci hledají vztah mezi stadii kognitivního vývoje, jak je definoval Piaget (např. Piaget, 1972), a osvojováním cizího jazyka v raném věku. Brown (2000) se domnívá, že podle výzkumných nálezů se nabízí zřejmá souvislost mezi koncem kritického období v CPH a přechodem mezi Piagetovými fázemi konkrétních operací a formálních operací (přibližně v jedenácti letech). Ukazuje se, že děti se učí cizí jazyk bez přispění formálního operačního myšlení; neuvědomují si, že si osvojují cizí jazyk. To ovšem neznamená, jak upozorňuje Brown (2000), že by uvědomování si procesu učení se jazyku bylo překážkou, neboť i záměrná komplexní snaha při studiu cizího jazyka bývá korunována úspěchem. Je však možné, že děti ve fázi konkrétních operací se učí cizí jazyk jinými mechanismy než jedinci starší. Ausubel (1964) např. ukázal na to, že dospělí profitují z gramatických výkladů a deduktivního myšlení, které u dětí efektivní nejsou. Spolsky (1989, s. 97) říká, že abstraktní úkoly, které jsou v cizojazyčných třídách časté, budou spíše vyhovovat starším žákům nebo dospívajícím. Cummins (např. 2000) se v této souvislosti domnívá, že mladší žáci jsou úspěšnější v získávání komunikativních kompetencí, zatímco starší žáci (dospělí) si lépe osvojují pokročilejší jazykové dovednosti (psaní).

K podobným závěrům dochází i DeKeyser (2003). Zdůrazňuje, že se děti učí jazyky pomocí implicitních mechanismů, avšak dospělí tuto možnost již ztratili, a proto musí při učení se jazykům využít své analytické myšlení. DeKeyser je proto zastáncem existence kritického období, zdůrazňuje však, že se týká pouze implicitních (osvojovacích) mechanismů, nikoli školní výuky cizích jazyků, která je založena na explicitním učení.

Někteří odborníci v této souvislosti rozvíjejí diskusi o tzv. *procvičovací verzi kritického období* (exercise version of the CPH), která zdůrazňuje význam osvojování mateřského jazyka. Mayberryová (1993), která studovala uživatele amerického znakového jazyka (American Sign Language – ASL), zjistila, že ti z uživatelů, kteří začali s ASL později, přičemž ASL byl jejich prvním (mateřským) jazykem, nikdy nedosáhli tak vysoké úrovně jako ti, kteří začali stejně pozdě, ale ASL byl jejich druhým jazykem. Lze-li její závěry aplikovat i na jiné jazyky, pak jedinci, kteří začnou s mateřským jazykem po uplynutí kritického období, nikdy nemohou dosáhnout vysoké úrovně. Začne-li však někdo po uplynutí kritického období s cizím jazykem, lze vysoké úrovně osvojení jazyka dosáhnout. Z toho vyplývá, že děti, které včas rozvíjejí svůj mateřský jazyk, procvičují tím svou schopnost osvojování jazyků a tím si vytvářejí předpoklady pro úspěšné zvládnutí nemateřského jazyka. Tento závěr považujeme za mimořádně významný pro současnou situaci v českém socio-kulturním prostředí. Čas, který dítě v předškolním a mladším školním věku stráví osvojováním mateřského jazyka, by pak byl časem moudře investovaným i pro jazyky cizí, nikoli časem ztraceným.

V následující části textu jsou představeny výzkumné nálezy a jejich interpretace vztahující se k osvojování či učení se cizím jazykům ve třech rozdílných situacích: vedle procesu osvojování *mateřského* jazyka považujeme za nezbytné rozlišovat proces osvojování cizího jazyka v *přirozeném* prostředí a učení se cizím jazykům *ve škole*. Na nutnost takového rozlišení poukazuje i analýza přehledu 69 kvantitativních i kvalitativních studií zaměřených na problematiku kritického/citlivého období v procesech osvojování a učení se nemateřských jazyků, který zpracovali Singleton a Ryanová (2004, s. 61–84). Výsledky 24 respektovaných komparativních studií ukazují, že mladší jedinci se jazyk učí lépe nebo že mají větší šanci dosáhnout úrovně rodilých mluvčích (native-like); na druhou stranu 28 komparativních studií vyústilo v závěr, že dospělí se učí lépe (rychleji) než žáci, případně starší žáci se učí rychleji než žáci mladší. Toto srovnání se právě jeví zajímavé, pokud je analyzujeme z pohledu subjektů diskutovaných studií. Zjistíme, že z oněch 24 studií vyznívajících ve prospěch mladších jedinců jich 20 (tj. 83 %) zkoumalo procesy probíhající v přirozeném prostředí. Z 28 výzkumů, jež ve prospěch mladších jedinců nevyzněly, 20 (tj. 71 %) zkoumalo procesy probíhající ve formálním prostředí – ve školní výuce.

Osvojování mateřského jazyka

Lidé, kteří věří, že je výhodné začít s výukou cizího jazyka v raném věku, velmi často poukazují na lehkost a přirozenost, s jakou si dítě první (mateřský) jazyk osvojuje. Bez tabule a křídly, bez vysvětlování gramatických pravidel, bez učení se seznamů nových slov, bez cílevědomé a vyčerpávající dřiny; zdálo by se, že dítě do sebe v určitém období absorbuje jazyk „jako houba“. Posloucháním jazykových projevů rodičů a na základě jejich nesystematické korekce a stimulace sociálního prostředí si každé zdravé dítě – bez ohledu na jazykový talent – dokonale osvojí mateřský jazyk (v přiměřeném rozsahu). Zdálo by se tedy, že děti mají vrozený potenciál učit se jazyky snadno, rychle a jaksi neuvědoměle. Podle tohoto názoru se jeví jako vhodné využít potenciál tohoto období k tomu, aby se děti naučily k mateřskému jazyku jeden nebo dva jazyky cizí.

Výzkum ukazuje, že pokud má být osvojování mateřského jazyka úspěšné, musí začít v raném věku. Jedinci, již nebyli vystaveni v raném dětství jazykovým podnětům, si již nikdy mateřský jazyk v úplné dokonalosti neosvojili. O tom svědčí několik dobře zdokumentovaných případů (např. Curtiss, 1977). Zdá se tedy, že *pro mateřský jazyk* existuje jakési citlivé období, v němž je třeba osvojování započít a po jehož uplynutí již osvojování nejspíše nebude úspěšné.

Otázkou, na niž zbývá odpovědět, je, zda lze fakt existence citlivého období v procesu osvojování mateřského jazyka extrapolovat na procesy učení se/osvojování druhého jazyka. Tuto otázku – do jaké míry jsou diskutované dva procesy podobné či odlišné – považuje McCarthy za jedno z klíčových témat SLA (2001, s. 71–72). K diskusi na toto téma přispívá například Skehan (1998), který považuje existenci kritického období za základní předpoklad tvrzení, že učení se cizímu jazyku má kognitivní charakter. Procesy osvojování a učení považuje za odlišné, přičemž automatické osvojování je možné pouze před uplynutím kritického období, zatímco po jeho ukončení je třeba se cizí jazyk učit vědomě s využitím kognitivních schopností. Bley-Vroman formuloval hypotézu zásadního rozdílu (The Fundamental Difference Hypothesis), podle které jsou tyto dva procesy principiálně odlišné, což autor demonstruje na řadě aspektů. Všimá si například, že zatímco osvojování prvního jazyka je téměř bez výjimky korunováno úspěchem, osvojování druhého jazyka končí obecně neúspěšně; poukazuje rovněž na funkci formální výuky, korekce chyb nebo afektivních faktorů (např. Bley-Vroman, 1989). V jistém kontrastu s tím nabízí Krashen hypotézu přirozeného pořadí (The Natural Order Hypothesis), podle které si všichni lidé jednotlivé aspekty jazyka osvojují ve stejném, předvídatelném pořadí. Toto pořadí je velmi podobné, nikoli však identické, při osvojování prvního jazyka jako při osvojování druhého jazyka (např. Krashen, 1992).

My se domníváme, že osvojování mateřského jazyka a učení se cizímu jazyku jsou dva zcela odlišné procesy. Pro proces osvojování mateřského jazyka je charakteristické, že se utváří v situaci jakéhosi *jazykového prázdna*. Je dokonce možné, že mozek jazyk aktivně absorbuje, neboť ten je nezbytný pro jeho další rozvoj; bez prvního jazyka by v mozku nevznikla funkční centra (Brocovo, Wernikeho), patrně by se vůbec nerozvinulo distální myšlení. Druhý (cizí) jazyk však takto biologicky „vyžadován“ není. Funkční jazyková centra v mozku jsou již rozvinuta, jazyková pozice v mozku je obsazena, pro osvojování druhého jazyka neexistuje biologická potřeba (může samozřejmě existovat potřeba sociální). Zato však druhý jazyk nevzniká v jazykovém prázdnu; vzniká jako alternativa k existujícímu jazykovému komplexu, utváří se (zejména ve školním prostředí) za vydatné pomoci mateřského jazyka: porovnáváním, za asistence metajazykových strategií. Domníváme se, že druhý jazyk si osvojuje kvalitativně zcela jiný mozek, než který si osvojoval první jazyk.

Při argumentaci pro zavádění rané výuky cizích jazyků bývá často využíván příklad tzv. bilingvních dětí (těch, jejichž matka, otec nebo alespoň jeden z prarodičů hovoří různými jazyky). Tyto děti se učí dva jazyky paralelně a vyvíjejí se u nich dva jazykové systémy. Na tuto situaci se ale nevztahuje rozlišení na první a druhý jazyk. Jde spíše o osvojení dvou prvních jazyků. Paralelní osvojování dvou jazyků v dětském věku však představuje velmi spe-

cifickou situaci s ohledem na emoční, sociální a komunikativní aspekty výchovy v rodině. Z toho důvodu jsme přesvědčeni, že ji nelze simulovat, a za velmi nešťastné a z mnoha důvodů riskantní považujeme pokusy některých rodičů imitovat bilingvní osvojování jazyků tím, že jeden z rodičů hovoří s dítětem výhradně nebo většinou cizím jazykem, který není jeho mateřským jazykem. Přes jednoznačná varování odborníků (např. Lojová, 2005) dochází u nás k takovým pokusům v poslední době relativně často. Pokud k takové imitaci dojde, dítě je poškozováno nejen po stránce lingvistické (rodič prakticky nikdy neovládá cizí jazyk dokonale, a neposkytuje proto skutečný model „rodilého mluvčího“), tak i po stránce psychologické, protože je dítě zbaveno přirozené a zcela autentické komunikace s jedním nebo oběma rodiči.

Osvojování cizích jazyků v přirozeném prostředí

Subjekty výzkumů osvojování cizího jazyka v přirozeném prostředí jsou lidé (děti a dospělí), kteří se přestěhovali z jednoho monolingvního státu (komunity) do jiného. Zkoumá se rychlost, s jakou si nový jazyk osvojí dospělí, ve srovnání s rychlostí, s jakou si jej osvojí děti. Tyto výzkumy často docházejí k závěru, že děti dosahují rychleji lepších výsledků než dospělí.

Singleton a Ryanová (2004) odkazují na celou řadu výzkumů, které vedly k závěrům, že nízký věk znamená výhodu: k nejznámějším výzkumům patří výzkum Johnsonové a Newportové (1989), které zkoumaly korejské a čínské imigranty do USA a konstatovaly silnou negativní závislost mezi věkem příjezdu do USA a jazykovými dovednostmi. Hyltenstam (1992) se zaměřil na mladé imigranty do Švédska. Zjistil, že ti, kteří do cílové země přišli ve věku vyšším než 7 let, produkovali více chyb (v psaném i mluveném projevu) než ti, kteří do cílové země přišli ve věku mladším. Thompson (1991) zkoumal výslovnost ruských imigrantů do USA. Zjistil, že věk příjezdu do cílové země je nejlepším indikátorem přesnosti výslovnosti. Ke stejným závěrům došli i Flege a kol. (1995), kteří zkoumali italské imigranty do Kanady.

Je však zřejmé, že děti si nový jazyk osvojují v kvalitativně jiném prostředí než dospělí. Mezi možná vysvětlení toho, že děti imigrantů se učí nový jazyk rychleji než jejich rodiče, patří doba a intenzita vystavení se cizímu jazyku (expoziční), kvalita jazyka, kterým se na děti hovoří (bývá jednodušší, snáze zpracovatelný), absence negativních postojů dětí vůči cizojazyčné komunitě i dalších afektivních bariér a spolehnutí se na přirozené osvojování tam, kde dospělý cizí jazyk analyzuje a vědomě se učí (Littlewood, 1984, s. 66).

Existují vzdělávací programy, jejichž cílem je navodit situaci přirozeného osvojování cizího jazyka ve školním prostředí. Takové programy jsou s největší intenzitou rozvíjeny v bilingvních společnostech; typickým příkladem těchto snah jsou kanadské programy immerze – vnoření (angl. i fr. immersion).

V rámci těchto programů, které jsou v Kanadě zaváděny od poloviny 60. let, jsou děti v mateřských školách a v primárním vzdělávání vystavovány působení vychovatelů a učitelů, kteří hovoří cizím jazykem. Evaluace programů rané imerze často vyznívají ve prospěch hypotézy citlivého období (Lambert, Tucker, 1972; Swain, 1978). Stern (1983) uvádí, že za určitých podmínek může být osvojování cizího jazyka v přirozeném prostředí imerze v raném věku pro děti výhodou. Zároveň však odkazuje na pozdější výzkumy, které srovnávaly ranou a pozdější imerzi (Genesee, 1981; Swain, 1981). Žáci devátých ročníků, kteří za sebou měli dva roky imerze, dosáhli ve druhém jazyce srovnatelných výsledků se svými vrstevníky, kteří však procházeli imerzí od mateřské školy (Stern, 1983, s. 364). Podle jiné studie (Harley, 1986) dosahovali ti, kteří byli do programu imerze zařazeni později, v některých aspektech lepších výsledků než ti, kteří byli takto vnořeni dříve (citováno in Cook, 2001, s. 134).

V otázce osvojování jazyků v přirozeném prostředí se tedy nelze jednoznačně přiklonit na tu či onu stranu sporu. Empirický výzkum také neustále pokračuje a hledá nové výklady výzkumných dat. Singleton a Ryanová (2004) v tomto ohledu upozorňují na jedné straně na studie, které jasně poukázaly na vyšší věk jako nevýhodu při osvojování cizího jazyka (Kessler, Idar, 1979; Hyltenstam, 1992), a na druhé straně na vynikající výsledky imigrantů, kteří se do prostředí „hovořícího“ cílovým jazykem přistěhovali až po dvanáctém (Van Boxtel et al., 2003), nebo dokonce až osmnáctém roce věku (Birdsong, 2003).

Zajímavou a diskutovanou komponentou cizojazyčného vzdělávání/osvojování je výslovnost. Ta bývá často (nesprávně) ztotožňována s úrovní znalostí v jazyce, neboť na základě výslovnosti lze s vysokou pravděpodobností identifikovat rodilého mluvčího daného jazyka. Názor, že mladší žáci si lépe osvojí výslovnost cizího jazyka než žáci starší, se zdá být velmi rozšířený mezi odbornou i laickou veřejností. I výsledky empirických výzkumů v oblasti osvojování výslovnosti (Asher, Garcia, 1969; Ramsey, Wright, 1974) naznačují, že pokud existuje jakési citlivé období pro osvojování cizích jazyků, bude se patrně nejsilněji projevat v oblasti výslovnosti. Na druhou stranu nelze v žádném případě výslovnost považovat za nejdůležitější hledisko při osvojování cizího jazyka. V současné době je za kritérium správné výslovnosti v cizím jazyce považována srozumitelnost (intelligibility), spíše než dokonalá imitace výslovnosti rodilého mluvčího.

Učení se cizím jazykům ve škole

Výuka cizího jazyka ve škole má nepochybně odlišný charakter od osvojování jazyka v přirozeném cizojazyčném prostředí či v bilingvní rodině. Při hledání odpovědí na otázky týkající se existence citlivého období v procesu for-

mální výuky cizích jazyků se uplatňuje široká škála výzkumných postupů. Na jedné straně spektra stojí zkoumání izolovaných učebních situací v laboratorních podmínkách, na druhé potom nacházíme snahy zkoumat reálné procesy ve školní třídě, např. formou longitudinálních studií, jejichž cílem je evaluovat inovační programy výuky cizích jazyků v primární škole. Zkoumány jsou rovněž různé věkové skupiny, od jednotlivých ročníků primární školy po různé věkové skupiny dospělých. Je testováno osvojování nejen živých, ale i umělých jazyků.

Mezi výzkumy provedené v laboratorním prostředí, jejichž výsledky vynívají ve prospěch mladšího věku, patří studie Yamadova týmu (Yamada et al., 1980), kteří zkoumali učení se 40 jedno- a dvojslabičných anglických slov u 30 japonských dětí. Zjistili, že se stoupajícím věkem průměrné dosažené skóre klesá. Výsledky jiných výzkumů však vynívají naopak ve prospěch starších jedinců. Smith a Braine (1972) testovali osvojování cizího jazyka u dětí a dospělých s použitím sady vět v umělém (miniaturním) jazyce. V těchto testech dopadli dospělí lépe než děti. Olson a Samuels (1973) zkoumali výslovnost němčiny (po krátké výuce) u tří různých věkových skupin žáků anglických škol, kteří neměli žádnou předchozí zkušenost s výukou cizích jazyků. Zjistili nejhorší výsledky u žáků primárního stupně. Ekstrand (1982) testoval skupiny dětí osmiletých, devítiletých, desetiletých a jedenáctiletých ve švédských školách. Každé dítě bylo testováno po 18 týdnech výuky anglického jazyka (prostřednictvím audiovizuální metody). Testy se zaměřovaly na poslechové dovednosti a výslovnost. Ve všech oblastech přinášely testy výsledky, jež se s věkem zlepšovaly.

Výzkum efektů reálné výuky realizovali Oller a Nagato (1974), kteří zkoumali dlouhodobý efekt programů rané výuky v japonských školách. Subjekty výzkumů byly žákyně sedmých, devátých a jedenáctých ročníků japonských základních a středních škol, z nichž některé prošly šestiletým programem rané výuky cizích jazyků a některé ne. Výsledky ukázaly rozdíly mezi žákyněmi sedmých ročníků (významně lepších výsledků dosáhly žákyně, které prošly programem rané výuky), mezi žákyněmi devátých ročníků (které prošly a neprošly programy rané výuky) byly shledány rozdíly menší, ale stále signifikantní, avšak v jedenáctých ročnících již rozdíly shledány nebyly (přehled dle Singleton, Ryan, 2004, s. 72–75).

Jeden z nejcitovanějších výzkumných projektů proběhl v letech 1964 až 1974 na vybraných školách v Anglii a Walesu. Tým Clare Burstallové zkoumal důsledky zavedení výuky francouzštiny do kurikula primární školy. Ve třech experimentálních skupinách (celkem asi 17 000 žáků) byla zavedena výuka francouzštiny od 8 let věku. Výsledky prokázaly, že ve srovnání se stejně starými dětmi, které se však začaly francouzsky učit v 11 letech, nedosahovaly děti v experimentální skupině zásadně lepších výsledků. Po dvou letech si ti, kteří prošli ranou výukou, udržovali jistý (ale zmenšující se)

náskok v dovednostech mluvení a poslechu, po čtyřech letech jen v poslechu. Ti, kteří začali s francouzštinou později (a měli tedy za sebou kratší období výuky), dosahovali stejných nebo lepších výsledků zejména ve čtení a v psaní. Jako pozitivní faktor rané výuky byla vyhodnocena příležitost využít delšího časového období. Starší žáci ale při učení se cizím jazykům těží ze svých zkušeností a větší kognitivní vyspělosti (Burstall et al., 1974; citováno podle Stern, 1983, s. 364).

Podobně i výzkumníci v rozsáhlém projektu IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), který probíhal v 8 zemích od roku 1965, dospěli k závěru, že jediným přínosem rané výuky cizího jazyka je více času na dosažení úrovně požadované v určitém věku. Připouštějí, že je možné začít s výukou cizího jazyka i později, než je obvyklé, pokud ovšem bude tato výuka intenzivnější (Carroll, 1975; citováno podle Stern, 1983, s. 365).

Singleton a Ryanová (2004, s. 81–82) citují ze zprávy Skotského ministerstva školství z r. 1969, která shrnuje výsledky výuky francouzštiny ve skotských primárních školách, že schopnosti žáků porozumět mluvené francouzštině byly shledány „relativně uspokojivé“, plynulost projevu „velmi rozdílná“, množství osvojené slovní zásoby „chabé“ a schopnost uplatnit naučené v nových situacích působila „zklamání“.

Ve zprávě z výsledků výzkumu výuky cizích jazyků (angličtiny, němčiny, italštiny a španělštiny) ve čtvrtých ročnících francouzských škol se uvádí: „...jazykové znalosti jsou minimální a zlomkovité. Žáci znají izolovaná slova, poznávají a umí použít fráze ve velmi omezeném počtu situací. Tyto znalosti nejsou přenášeny do nových situací“ (Audin et al., 1999, s. 41; citováno podle Singleton, Ryan, 2004, s. 82).

Longitudinální výzkum S. Genelotové na francouzských základních a středních školách prokázal, že výhody časného začátku jsou minimální po prvním roce střední školy a téměř nepatrné na konci druhého roku. Jediná skupina, pro kterou byl přínos relativně vyšší, byla skupina dětí s vysokou inteligencí. Jako významnější než časný začátek byly vyhodnoceny jiné faktory, zejména sociální a rodinné prostředí, inteligence žáka, metody výuky a osobnost učitele (Genelot, 1996).

Hlavním závěrem Blondinova výzkumu (Blondin et al., 1998; podle Ede-lenbos et al., 2006, s. 148) je to, že mnoho dětí (dokonce některé i v prostředí imerze) se dostane pouze do stadia, v němž se jejich produkce omezuje na texty naučené nazpaměť.

Zdá se tedy, 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 faktor věku s pozitivními efekty. Výzkum v této oblasti pokračuje i nadále (viz např. Seebauer, 1997; Pienemann, Keßler, Roos, 2006; Hanušová, Najvar, 2007; Najvar, 2010).

Raná výuka cizích jazyků v reflexi vzdělávací politiky

Pro konec 20. a začátek 21. století je charakteristický trend zavádět cizí jazyky do primárního kurikula (7–10 let, raná výuka), případně preprimárního kurikula (3–6 let, velmi raná výuka). Jedná se o trend celoevropský, který souvisí s érou globalizace a s evropskou integrací. Ve zprávě Rady Evropy z roku 2005 (*Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2005*) jsou konstatovány některé zřetelné tendence v evropských školských systémech. Jednou z nich je i postupné snižování věkové hranice pro zavedení cizího jazyka do kurikula primární školy v posledních 30 letech. Mezi země, ve kterých se první cizí jazyk zavádí od 9 let věku žáků, patří vedle České republiky Řecko, Kypr, Lotyšsko, Litva, Maďarsko a Slovinsko. V nižších ročnících se s výukou cizích jazyků začíná v jazykově heterogenních zemích (např. Belgie, Holandsko) a tradičně v některých skandinávských zemích (Finsko, Švédsko, Norsko). Od školního roku 2003/2004 byl povinný cizí jazyk zaveden do prvního ročníku primární školy v Itálii. Tato zpráva rovněž konstatuje, že v řadě zemí (Španělsku, Portugalsku, Lotyšsku, Německu, Rakousku, Slovinsku, Bulharsku, Skotsku a v dalších) probíhají na státní úrovni pilotní projekty, které mají ověřit možnosti zavedení výuky cizího jazyka do preprimárního a prvních ročníků primárního kurikula.

V České republice byl v letech 2005–2008 realizován Národní plán výuky cizích jazyků, který stanovil začátek povinné výuky cizího jazyka do třetího ročníku základní školy, přičemž prvním cizím jazykem se stala prakticky výhradně angličtina. Nepovinná výuka angličtiny byla doporučována již od předškolního věku. Tento významný posun byl realizován přesto, že dle opakovaných sdělení České školní inspekce zastoupení plně kvalifikovaných učitelů anglického jazyka na základních školách nepřekročilo v posledních 20 letech hranici 25 % (Výroční zpráva, 2009). Národní plán reaguje na nedávná doporučení Evropské komise, která v Akčním plánu na léta 2004–2006 apelovala na členské státy, aby umožnily začátek cizojazyčného vyučování již ve velmi raném věku. Výhodu raného věku tedy, jak se zdá, považují evropské i české dokumenty vyjadřující školskou politiku v cizojazyčné výuce za samozřejmou, přičemž – zdá se – zcela ignorují výsledky výše uvedených výzkumů.

Zkoumání ozvěny rané výuky cizích jazyků u uchazečů o studium na PdF MU

Hlavní motivací pro zařazování cizojazyčné výuky do kurikula preprimárního a primárního vzdělávání je rozšířený a na první pohled logický názor, že čím déle se jedinec učí cizímu jazyku, tím lépe jej v důsledku toho bude

umět; jinými slovy, že jedinec, který se učí angličtinu od mateřské školy, bude umět lépe anglicky než jedinec, který se anglicky učí od čtvrtého ročníku základní školy. Tento názor přehlíží, dle našeho názoru zcela neprávem, jiné důležité proměnné, přítomné ve vyučovacím procesu, jako jsou například: pohlaví žáka; věk žáka; charakteristiky osobnosti žáka; typ a zaměření školy; hodinová dotace cizích jazyků v dané škole; region; počet učitelů, kteří žáka vyučovali AJ; kvalifikovanost a aprobovanost (i aprobase) učitelů; věk učitelů; charakteristiky osobností učitelů; počet žáků v jazykové třídě; velikost sídla; počet studovaných jazyků; nadání žáka; odborná způsobilost učitele; materiální podmínky vyučování; vyučovací metody a techniky, které učitel využívá atd.

V prezentované výzkumné sondě, která byla realizována v rámci širšího výzkumného projektu EVYL (*English for Very Young Learners*), jsme se zaměřili právě na zodpovězení otázky, zda lze vysledovat obecnou tendenci, že doba, kdy se jedinec začal učit anglický jazyk, koreluje s úrovní, které dosahuje v okamžiku, kdy usiluje o přijetí ke studiu na vysoké škole.

Zkoumaný soubor tvořili uchazeči o studium na PdF MU ve studijním programu učitelství anglického jazyka v kombinaci s učitelstvím českého jazyka, dějepisu, francouzského jazyka, fyziky, hudební výchovy, chemie, matematiky, německého jazyka, občanské výchovy, ruského jazyka, speciální pedagogiky, v programu lektorství anglického jazyka a v programech celoživotního vzdělávání v letech 2004, 2005 a 2006.

Pro sběr dat jsme využili didaktický test z anglického jazyka – skládající se ze subtestů zaměřených na gramatiku, syntax, pravopis, slovní zásobu a čtení s porozuměním, a to na úrovni B2 podle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (2010) – a dotazník, který pomocí převážně faktografických údajů mapoval tzv. jazykový životopis participantů. Dotazník byl distribuován 3021 uchazečům o studium na katedře anglického jazyka a literatury PdF MU, jeho návratnost činila 60,5 %.

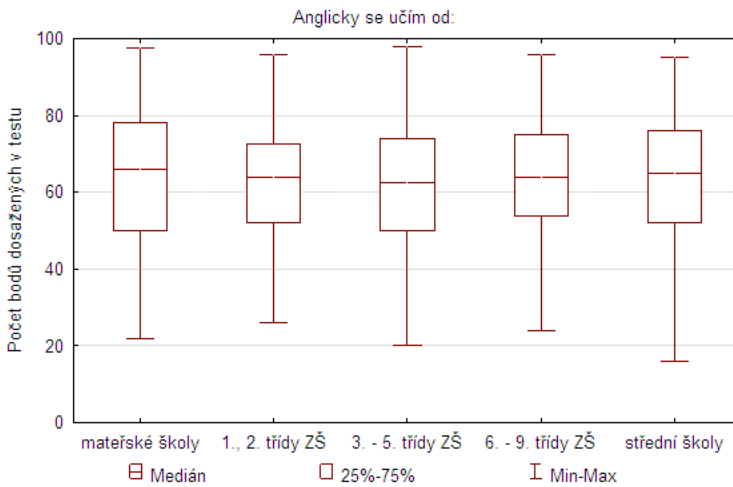
Zkoumaný soubor tvořilo 1827 (1520 žen, 307 mužů) uchazečů o studium na katedře anglického jazyka a literatury PdF MU. Věk respondentů se pohyboval v rozmezí 19–52 let. Fakt, že výzkumný soubor je specifický svým zaměřením na skupinu aspirujících učitelů anglického jazyka a nevyváženým poměrem mužů a žen, považujeme za limitující, nikoli však diskvalifikující při zobecňování výsledků sondy.

Odpovědi respondentů umožnily pracovat s následujícími skupinami případů:

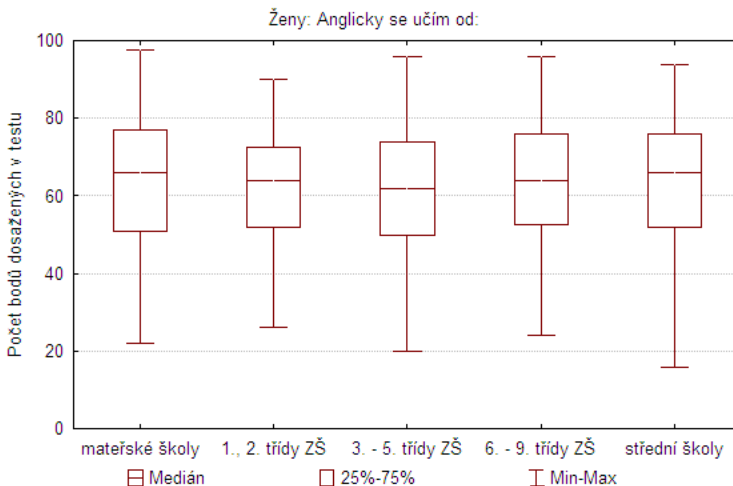
1. *anglicky se učím od mateřské školy* (n=70; 56 žen, 14 mužů)
2. *anglicky se učím od 1. nebo 2. třídy základní školy* (n=165; 133 žen, 32 mužů)
3. *anglicky se učím od 3., 4. nebo 5. třídy základní školy* (n=847; 697 žen, 150 mužů)
4. *anglicky se učím od 6., 7., 8. nebo 9. třídy základní školy* (n=341; 291 žen, 50 mužů)
5. *anglicky se učím od střední školy* (n=404; 343 žen, 61 mužů)

Mezi takto definovanými skupinami nebyly nalezeny signifikantní rozdíly ve výsledcích v testu z anglického jazyka ($\chi^2 = 3,651$; sv = 4; přičemž kritickou hodnotou je 9,488 pro $p = 0,05$) (*Kruskal-Wallis ANOVA* H = 5,514 při $p = 0,2385$). Rozdíly mezi takto definovanými skupinami ukazuje graf 1. Grafy 2 a 3 nabízejí srovnání takto definovaných skupin mezi respondentkami – ženami, resp. respondenty – muži.

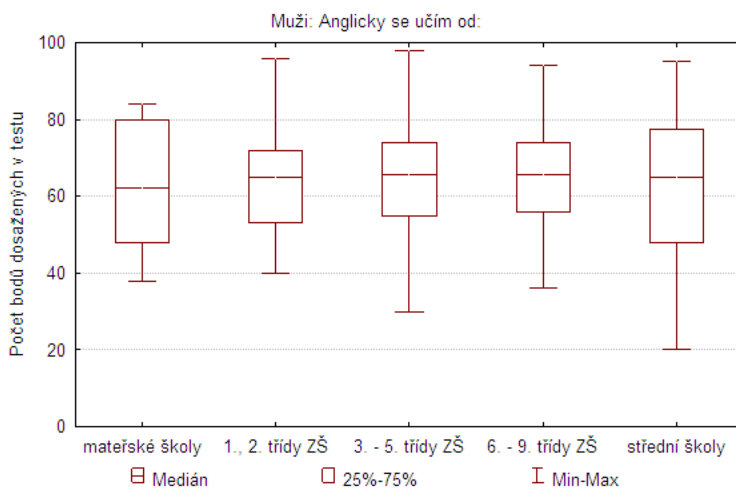
Graf č. 1: Rozdíly mezi skupinami respondentů podle délky studia angličtiny



Graf č. 2: Rozdíly mezi skupinami podle délky studia angličtiny u respondentek – žen



Graf č. 3: Rozdíly mezi skupinami podle délky studia angličtiny u respondentů – mužů

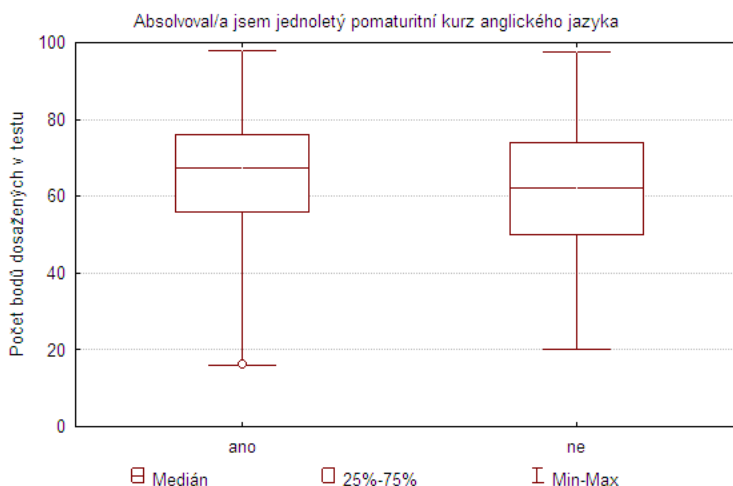


Mezi sledovanými skupinami nebyly nalezeny významné rozdíly ve výsledku testu. Překvapivými jsou zejména výsledky studentů, kteří se (podle svých slov) anglicky učí od střední školy. Jejich výsledek v testu se významně neliší od studentů, kteří se začali učit anglicky v pěti či deseti letech věku.

V této souvislosti je třeba přihlídnout k tomu, že výuka angličtiny v raném věku je fenomén posledních patnácti let spíše než doby dřívější. Z toho důvodu lze očekávat, že respondenti, kteří v dotazníku uvedli, že se anglicky učí od střední školy, častěji spadají do věkové kategorie 30–40 let, zatímco ti, kteří se anglicky učí od 1. stupně základní školy, patří spíše do kategorie 20–30 let. To však nesnižuje váhu poznatku, že žáci, kteří mají zkušenost s intenzivní ranou výukou (od mateřské školy), dosahují v testu relativně stejných výsledků jako žáci, kteří se anglicky začali učit netradičně pozdě (na střední škole).

Jako důležitou proměnnou intervenující do zkoumaného vztahu vnímáme účast respondenta v jednoletém intenzivním pomaturitním kurzu anglického jazyka. Tyto kurzy jsou vyhledávané zejména neúspěšnými uchazeči o studium na vysoké škole, kteří v nich vidí příležitost, jak se zlepšit v anglickém jazyce v mezidobí mezi pokusy o přijetí na vysokou školu. 625 respondentů (34 % zkoumaného souboru) podle svých slov takový kurz absolvovalo. Na důležitost této proměnné ukazuje i zjištění statisticky signifikantního rozdílu mezi výsledky skupiny respondentů, kteří vypověděli, že takový kurz absolvovali, v porovnání se skupinou ostatních respondentů (*Mann-Whitneyovo* $U=318734,0$; na hladině $p < 0,001$). Srovnání skupiny absolventů takových kurzů se skupinou ostatních účastníků výzkumu nabízí graf 4.

Graf č. 4: Rozdíly mezi skupinami podle účasti na pomaturitním kurzu anglického jazyka



Závěr

Populární názory, které vznikají na základě paralely osvojování mateřského jazyka (nebo více „rodičovských“ jazyků) v bilingvním prostředí s učením se cizímu jazyku ve formálním vyučování, přeceňují faktor raného začátku a vyjímají faktor věku ze skupiny jiných, neméně významných faktorů. Hypotéza kritického věku, formulovaná s ohledem na implicitní osvojování jazyka v přirozeném prostředí, bývá mylně považována za argument pro zavádění rané výuky cizího jazyka do škol.

Výzkumy realizované v oblasti formální výuky cizích jazyků neposkytují žádný přesvědčivý důkaz pro tvrzení, že mladší děti se učí ve školním prostředí cizí jazyky lépe než starší děti nebo dospělí. I výsledky projektu EVYL poukazují na neadekvátnost přeceňování faktoru raného začátku cizojazyčného vyučování na českých školách. Vliv brzkého počátku cizojazyčné výuky se zdá být brzy vyrovnán vlivem komplexu jiných proměnných.

Z odborného hlediska se jeví jako nezodpovědné a neakceptovatelné opomíjet klíčové faktory, jakými jsou kromě nezbytnosti vysoce odborné způsobilosti učitelů také materiální podmínky vyučování, motivace žáka, osobnostní charakteristiky, nadání a hodnotová orientace žáka, socio-ekonomický status rodiny žáka, intenzita výuky, zajištění kontinuity, počet žáků ve skupině či vyučovací metody a techniky.

Využití „času dítěte“ pro dosažení náročného úkolu zvládnutí cizího jazyka či jazyků není v žádném případě tak jednoduchým a elegantním řešením, za jaké ho považuje laická veřejnost a potažmo politická reprezentace v České republice. Je snadné pod tlakem veřejného mínění zavádět do škol výuku anglického jazyka, je však velmi nesnadné, ne-li nemožné, v dané situaci s kritickým nedostatkem kvalifikovaných učitelů dospět k očekávaným efektům.

Literatura

- ASHER, J. J., GARCIA, R. The optimal age to learn a foreign language. *Modern Language Journal*, 1969, č. 5, s. 33–41. ISSN 0026-7902.
- AUDIN, L., LIGOZAT, M. A., LUC, C. *Enseignement des langues vivantes au CM2*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1999. ISBN 2-7342-0641-2.
- AUSUBEL, D. A. Adults vs children in second language learning: Psychological considerations. *Modern Language Journal*, 1964, s. 420–424. ISSN 0026-7902.
- BIRDSONG, D. Authenticité de prononciation en français L2 chez les apprenants tardifs anglophones: Analyses segmentales et globales. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 2003, s. 17–36. ISSN 1243-969X.
- BLEY-VROMAN, R. W. What is the logical problem of foreign language learning? In GASS, S. M., SCHACHTER, J. (Ed.) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, 1989. ISBN 978-0521378116.
- BLONDIN, C., CANDELIER, M., EDELENBOS, P., JOHNSTONE, P., KUBANEK-GERMAN, A., TAESCHNER, T. *Foreign languages in primary and pre-school education: Context and outcomes. A review of recent research within the European Union*. London: CILT, 1998. ISBN 978-1902031224.
- BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman, 2000. ISBN 978-0130178169.
- BURSTALL, C., JAMIESON, M., COHEN, S., HARGREAVES, M. *Primary French in the Balance*. Windsor: NFER Publishing Company, 1974. ISBN 0856330523.
- CARROLL, J. B. *The Teaching of French as a Foreign Language in Eight Countries*. New York: Wiley, 1975. ISBN 978-0470136027.
- COOK, V. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold, 2001. ISBN 978-0340761922.
- CUMMINS, J. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. ISBN 978-1853594731.
- CURTISS, S. *Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern-day 'Wild Child'*. New York: Academic Press, 1977. ISBN 978-0121963507.
- DeKEYSER, R. Implicit and Explicit Learning. In DOUGHTY, C. J., LONG, M. H. (Ed.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003, s. 313–348. ISBN 978-1405132817.
- EDELENBOS, P., JOHNSTONE, R., KUBANEK, A. *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners: Languages for the children of Europe: Published Research, Good Practice & Main Principles: Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study*. Misto vydání neuvvedeno: European Commission, 2006.

- EKSTRAND, L. English without a book revisited: The effect of age on second language acquisition in a formal setting. In KRASHEN, S., SCARCELLA, R., LONG, M. (Ed.) *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1982. ISBN 978-0883772065.
- ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP, 1997. ISBN 978-0194372121.
- FLEGE, J., MUNRO, M., McKAY, I. Factors affecting degree of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, 1995, roč. 97, s. 3125–3134.
- GENELOT, S. *Au detriment de quels cours cet apprentissage se fait-il?* [online]. Les notes de l'iredu 96/4, 1996. [cit. 2006-03-13] Dostupné z <<http://www2.ubourgogne.fr/IREDU/notes.htm>>.
- GENESE, F. A comparison of early and late immersion programs. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 1981, s. 115–128. ISSN 0008-400X.
- GUIORA, A. Z., BRANNON, R. C., DULL, C. Y. Empathy and second language learning. *Language Learning*, 1972, s. 111–130. ISSN 0023-8333.
- HANUŠOVÁ, S., NAJVAR, P. Výuka cizího jazyka v raném věku. *Pedagogická orientace*, 2007, č. 3, s. 42–52. ISSN 1211-4669.
- HARLEY, B. *Age in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 1986. ISBN 9780887442698.
- HYLTENSTAM, K. Non-native features in near-native speakers: On the ultimate attainment of childhood L2 learners. In HARRIS, R. J. (Ed.) *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: Elsevier, 1992, s. 351–368. ISBN 978-0444889225.
- JOHNSON, J., NEWPORT, E. Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of ESL. *Cognitive Psychology*, 1989, s. 60–99. ISSN 0010-0285.
- KESSLER, C., IDAR, I. Acquisition of English by a Vietnamese mother and child. *Working Papers on Bilingualism*, 1979, s. 65–79. ISSN 0319-5171.
- Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels: Eurydice, 2005. ISBN 92-894-8681-3.
- KRASHEN, S. D. *Fundamentals of Language Acquisition*. Chicago: SRA/McGraw-Hill, 1992. ISBN 978-0658012235.
- KRASHEN, S. Lateralization, language learning, and the critical period: some new evidence. *Language Learning*, 1973, s. 63–74. ISSN 0023-8333.
- LAMBERT, W. E., TUCKER, G. R. *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley: Newbury House, 1972. ISBN 978-0912066080.
- LENNEBERG, E. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley, 1967.
- LITTLEWOOD, W. *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: CUP, 1984. ISBN 978-0521274869.
- LOJOVÁ, G. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005. ISBN 8022320692.
- MACNAMARA, J. The cognitive strategies of language learning. In OLLER, J. W., RICHARDS, J. C. (Ed.) *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*. Rowley: Newbury House, 1973. ISBN 978-0912066677.
- MAYBERRY, R. I. First-Language Acquisition After Childhood Differs From Second-Language Acquisition. In *Journal of Speech and Hearing Research Online*. [online] 1993; 36. Dostupné z <<http://jslhr.asha.org/cgi/content/abstract/36/6/1258>>, [cit. 2007-01-23]. ISSN 1258-1270.

- McCARTHY, M. *Issues in Applied Linguistics*. Cambridge: CUP, 2001. ISBN 978-0521584876.
- NAJVAR, P. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Brno: Paido, 2010 (v tisku).
- Národní plán výuky cizích jazyků*. Praha: MŠMT, 2006. Dostupný na <[http://www.msmt.cz/Files/PDF/JT010NPvyukyC\]naNet.pdf](http://www.msmt.cz/Files/PDF/JT010NPvyukyC]naNet.pdf)>, [citováno 9. 3. 2010].
- OLLER, J., NAGATO, N. The long-term effect of FLES: An experiment. *Modern Language Journal*, 1974, s. 15–19. ISSN 0026-7902.
- OLSON, L., SAMUELS, S. The relationship between age and accuracy of foreign language pronunciation. *Journal of Educational Research*, 1973, s. 263–267. ISSN 0022-0671.
- PIAGET, J. *The Principles of Genetic Epistemology*. New York: Basic Books, 1972.
- PIENEMANN, M., KEßLER, J. U., ROOS, E. (Hrsg.) *Englischerwerb in der Grundschule*. Schöningh: UTB, 2006. ISBN 978-3-8252-2756-2.
- RAMSEY, C., WRIGHT, C. Age and second language learning. *Journal of Social Psychology*, 1974, s. 115–121. ISSN 0022-4545.
- SEEBAUER, R. *Fremdsprachen in der Grundschule, Schulpädagogische und psychologische Überlegungen*. Wien: Mandelbaum, 1997. ISBN 978-3854760054.
- SCHUMANN, J. H. Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning*, 1975, s. 209–235. ISSN 0023-8333.
- SINGLETON, D., RYAN, L. *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2004. ISBN 978-1853597572.
- SKEHAN, P. A. *Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OUP, 1998. ISBN 978-0194372176.
- SMITH, K., BRAINE, M. Miniature languages and the problem of language acquisition. In BREVER, T., WEKSEL, W. (Ed.) *The Structure and Psychology of Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. [online]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>>, [cit. 30. 4. 2010].
- SPOLSKY, B. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: OUP, 1989. ISBN 978-0194370639.
- STERN, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: OUP, 1983.
- SWAIN, M. Bilingual education for the English-speaking Canadian. In ALATIS, J. E. (Ed.) *International Dimensions of Bilingual Education: Georgetown University Round Table*. Washington: Georgetown University Press, 1978. ISBN 087840113X.
- SWAIN, M. Linguistic expectations: core, extended and immersion programs. *Canadian Modern Language Review*, 1981, s. 486–497. ISSN 0008-4506.
- THOMPSON, I. Foreign accents revisited: The English pronunciation of Russian immigrants. *Language Learning*, 1991, s. 177–204. ISSN 0023-8333.
- VAN BOXTEL, S., BONGAERTS, T., COPPEN, P. A. Native-like attainment in L2 syntax. *EUROSLA Yearbook*, 2003, s. 157–181. ISSN 1568-1491.
- Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2007/2008*. Praha, 2009. Dostupné na <<http://www.csicr.cz/show.aspx?Lang=1&Theme=5&id=178&Section=4&Rubric=8>>, [citováno 9. 3. 2010].
- YAMADA, J., TAKATSUKA, S., KOTAKE, N., KURUSU, J. On the optimum age for teaching foreign vocabulary to children. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1980, s. 245–247. ISSN 0019-042X.

O autorech

Mgr. PETR NAJVAR, Ph.D., je odborným asistentem na Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Dlouhodobě se věnuje problematice rané výuky cizích jazyků a problematice empirického výzkumu výuky v různých školních předmětech. Na Katedře anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity vede semináře zaměřené na anglickou výslovnost.

Kontakt: najvar@ped.muni.cz

Doc. Mgr. SVĚTLANA HANUŠOVÁ, Ph.D., je vedoucí Katedry anglického jazyka a literatury na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Vyučuje didaktiku anglického jazyka. Zabývá se faktorem věku v osvojování cizího jazyka, výukou cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení a projektováním kurikula v cizojazyčném vyučování.

Kontakt: hanusova@ped.muni.cz

About the authors

PETR NAJVAR works at the Institute for Research in School Education at the Faculty of Education, Masaryk University. His research interests lie in the area of early foreign language instruction and video-based research on teaching in various school subjects.

Contact: najvar@ped.muni.cz

SVĚTLANA HANUŠOVÁ is the head of the English Department of the Faculty of Education, Masaryk University. She specializes in English language teaching methodology. Her research interests include the factor of age in foreign language acquisition, methods of teaching foreign language to pupils with specific learning difficulties and curriculum development in foreign language instruction.

Contact: hanusova@ped.muni.cz

