GRANT journal
ISSN 1805-062X, 1805-0638 (online), ETTN 072-11-00002-09-4
Vol. 8, Issue 1
EUROPEAN GRANT PROJECTS | RESULTS | RESEARCH & DEVELOPMENT | SCIENCE

Problematika rovnoměrnosti vzdělávání na příkladu cizích jazyků v ČR

Helena Vomáčková[1]
Jaroslav Kříž[2]

[1] Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí n. L.; Pasteurova 3544/1, 400 96 Ústí nad Labem; helena.vomackova@ujep.cz
[2] Student programu 75002T011, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí n. L.; Pasteurova 3544/1, 400 96 Ústí nad Labem; jaroslavkriz96@seznam.cz

Grant: SGS 43201 15 2003-43 01
Název grantu: Rozvoj disponibilit žáka a jeho měření v běžné pedagogické praxi ZŠ
Oborové zaměření: AM - Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt Příspěvek seznamuje s dílčími výsledky výzkumného šetření, které sledovalo souvislosti mezi vědomostmi a dovednostmi žáků v preferovaném cizím jazyce a jejich regionální příslušností v ČR. Vzorek respondentů tvořilo 2706 žáků v povinném vzdělávání (ve věku 12-15 let) s vyváženým zastoupením ve všech krajích ČR. K vyjádření úrovně zvládnutí cizího jazyka byla využita závěrečná klasifikace žáků v šestých, sedmých a osmých třídách základních škol. Relační výzkum byl metodicky postaven na ověřování nulové hypotézy pomocí Chí-kvadrát testu na 5% hladině významnosti. Jeho výsledky poskytují základ k polemice o kontextech zjištěné statisticky významné souvislostí mezi nezávisle proměnnými (kraji) a závisle proměnnými (klasifikace z cizího jazyka ve třech ročnících povinného vzdělávání).

Klíčová slova cizojazyčné vědomosti a dovednosti českých žáků, 2. st. ZŠ, závěrečná ročníková klasifikace z cizího jazyka, nerovnoměrné regionální rozložení klasifikace žáků

1. VÝZNAM VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ

V rámci globalizujícího se světa představuje znalost cizích jazyků praktickou nutnost a obecně je považována za základ vzdělání z hlediska budoucího profesního uplatnění žákovské generace. Didaktický význam studia cizích jazyků spočívá pak zejména v rozvíjení vyšších myšlenkových operací (Tollingerová, Malach, 1973), např. u žáků se posilují procesy komparace, verifikace, hodnocení, rozvíjejí se jejich interpretační schopnosti, schopnost dedukce, indukce apod. Současně má osvojování cizího jazyka pro žákovskou populaci kulturní a sociální význam, neboť jejich prostřednictvím jsou přibližovány kontexty celé kultury, spojené s daným jazykem (Hymes, 1972). Cizojazyčné znalosti a zejména dovednost dorozumět se v cizím jazyce jsou spojeny úzce s možností poznávat odlišné kultury, seznamovat se se zvyky a tradicemi, s nimiž jsou tyto kultury spojeny, chápat jejich společenské normy a pravidla (Jandt, 2004). Žáci tak mají možnost seznamovat se s pragmatickým kontextem použití cizího jazyka a mohou tak posilovat své kompetence ve smyslu rozlišení vhodnosti či nevhodnosti užití konkrétního vyjádření v cizím jazyce v určitých situacích (Hedge, 2000). Cizojazyčná gramotnost a cizojazyčné kompetence tak mohou významně napomoci žádoucímu posunu od interkulturality (Schmidt, 2010) k multikulturalitě (Suchánková, 2011). Cizojazyčná gramotnost tak patří k vyšším formám základní gramotnosti, která přesahuje pouhou schopnost dorozumět se v jiném než mateřském jazyce.

V ČR je základním dokumentem k výuce cizího jazyka na druhém stupni ZŠ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Dle platné metodiky International Standards Classification of Education (ISCED 2011) jde o úroveň ISCED 2, tj. lower secondary education. RVP ZV se v páté kapitole v části C věnuje problematice jazykové komunikace v dalším cizím jazyce (MŠMT, 2016). Přesto Česká republika ve výuce jazyků v povinném vzdělávání zaostává za evropským průměrem (NÚV, 2013). Podle statistiky OECD z roku 2009-2010 se ČR umístila jako šestá nejhorší země v počtu vyučovaných jazyků na druhém stupni základních škol. V ČR činil průměr na žáka 1,3 jazyků, zatímco evropský průměr dosáhl 1,5. V zemích jako je Finsko se žáci učí dokonce průměrně 2,7 jazyků. V rámci projektu Evropské komise „Evropský ukazatel jazykových znalostí“ byli v roce 2011 testováni studenti nižších ročníků středních škol z 15 zemí, bohužel, mimo ČR. V kategorii čtení v angličtině zde byli nejúspěšnější studenti ze Švédska, Malty a Nizozemska. Ve Švédsku a na Maltě dosáhlo úrovně B2 více než 60 % testovaných žáků, v Nizozemsku to bylo 60 % v úhrnu kategorií B1 + B2. V kategorii poslechu dosáhlo úrovně B2 přes 70 % studentů Švédska, Malty a Holandska, ve Slovinsku to bylo téměř 60 % studentů (European Commission, 2012a). V ČR je zlepšení jazykových dovedností aktuálně diskutováno v kontextu zrušení filmového dabingu (CEVRO, 2013).

Podle průzkumu veřejného mínění dospělé populace v projektu Eurobarometr (European Commission, 2012b) ocenilo svoji znalost anglického jazyka jako adekvátní pro konverzaci 27 % Čechů, zatímco průměr EU vykazuje 38 %. Jakkoli jde jen o subjektivní vyjádření respondentů z jednotlivých zemí eurozóny, které se každoročně mění, nelze výsledky zcela ignorovat. Češi totiž aktuálně (European Commission, 2016) obsadili podle evropského průzkumu Eurobarometr v rámci EU co do znalosti cizích jazyků až 19. místo.

2. VÝZKUMNÝ DESIGN

Příspěvek představuje dílčí výstup výzkumného šetření, jehož cílem bylo hledat odpovědi na otázku, zda povinné základní vzdělávání v ČR, tj. státem garantované a převažující měrou i financované, vykazuje u intaktní populace žáků docházejících do běžných základních škol z hlediska regionálního rozložení obdobných

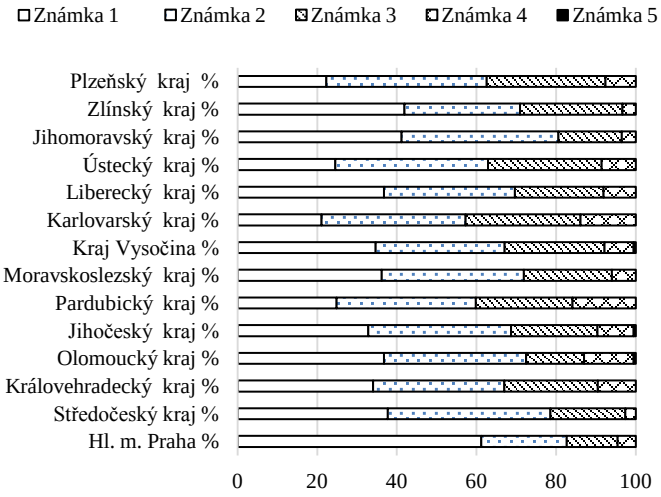
výsledků. Vzhledem ke zrušení - do r. 2005 povinných - učebních osnov, které do té doby musely respektovat všechny běžné ZŠ v ČR a jejich nahrazení rámcovými vzdělávacími programy, pro které se nestaly závaznými připravené standardy vzdělávání, existovala obava, že tomu tak není. Výzkumné šetření ověřovalo platnost nulové hypotézy H_0 – závěrečná klasifikace z cizího jazyka, odrážející cizojazyčné dovednosti žáků, nevykazuje zásadní regionální odlišnosti, tj. rozložení klasifikace těchto žáků je napříč všemi kraji ČR rovnoměrné.

Příspěvek komentuje a analyzuje vztah nezávisle proměnné: územně správního celku, tj. kraje a závisle proměnné: výsledného klasifikačního hodnocení žáků z jimi uvedeného prvního cizího jazyka. Činí tak pomocí chí-kvadrát testu na pětiprocentní hladině významnosti α = 0,05 jehož prostřednictvím sleduje regionální rozložení závěrečné klasifikace z cizího jazyka u žáků šestých (49 %), sedmých (34 %) s osmých (17 %) tříd základních škol v ČR. Vzorek respondentů, který byl získán záměrným výběrem ze základních škol ochotných výzkumně spolupracovat s katedrou pedagogiky pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, lze považovat za rovnoměrně strukturovaný z hlediska zastoupení krajů. Činil 2706 respondentů ze 42 základních škol všech 14 regionů ČR, kteří se nacházeli ve věku 12 – 15let. Dle platné metodiky International Standards Classification of Education se jednalo o žáky na úrovni ISCED2 - lower secondary education, kteří jsou v ČR v rámci povinného vzdělávání na 2. stupni základních škol. Příspěvek se vyjadřuje ke zjištěným výsledkům, polemizuje o jejich možných příčinách a zasazuje do širších kontextů v rámci současných podmínek v povinném vzdělávání v ČR.

3. VÝSLEDKY VÝZKUMU – NEROVNOMĚRNÉ REGIONÁLNÍ ROZLOŽENÍ

Česká republika patří k malým zemím střední Evropy (necelých 79 tis. km^2). Přesto je vnitřně, administrativně správně, rozdělena do 14 samosprávných územních celků. Jejich blízkost a malá rozloha spíše evokují pro celou ČR vědomí homogenity a rovnoměrnosti, než heterogenity a nerovnoměrnosti. Změny, ke kterým v ČR za poslední čtvrt století ale došlo, narušily a rozrůznily její jednolitost a homogenitu. Jedná se např. o sociální strukturu, životní styl, hodnotové preference, míru činorodosti, pojetí úspěšnosti, stejně jako o přijímané vzory a očekávání, nároky na sebe sama, ochotu pracovat na sobě apod. Vliv těchto změn je obecně posuzován spíše jako odstředivý, s tendencí kumulovat podobné s podobným (Piketty, 2015). Regionálně vzato to znamená, že na určitých územích se více sdružují nositelé podobných znaků než na územích jiných. V dílčím zaměření proto sleduje příspěvek regionální rozložení žáků staršího školního věku dle prospěchu z cizího jazyka, a to v kontinuálním řazení od šesté do osmé třídy základní školy.

Souvislost regionu, v němž žáci žijí, s jejich znalostí a dovedností cizího jazyka (vyjádřeno prostřednictvím školní klasifikace) byla zkoumána ve 26 školních třídách různých krajů ČR, jejichž zastoupení žáky bylo poměrně vyrovnané (Hl. m. Praha – 7,4 %, Středočeský kraj – 7,3 %, Královéhradecký kraj – 7,1 %, Olomoucký kraj – 6,9 %, Jihočeský kraj – 7,4 %, Moravsko-slezský kraj – 8,6 %, kraj Vysočina – 6,9 %, Karlovarský kraj – 7,1 %, Liberecký kraj – 9,7 %, Ústecký kraj – 5,7 %, Jihomoravský kraj 6,5 %, Zlínský kraj – 5,7 %, Plzeňský kraj – 8,0 %). Předpokládanou premisu vyjadřuje hypotéza H_0 – závěrečná klasifikace z cizího jazyka, odrážející cizojazyčné dovednosti žáků, nevykazuje zásadní regionální odlišnosti. Za tohoto předpokladu žáci s vynikajícími i nedostatečnými cizojazyčnými znalostmi a dovednostmi, jsou heteronomně rozloženi na celém území ČR a nekumulují se v určitých lokalitách více než v jiných. Na námi sledovaném vzorku k potvrzení této hypotézy H_0 nedošlo, neboť hodnota Chí-kvadrát koeficientu byla vykázána hluboko pod hranicí 5 % (Pearson Chi-square: 188,280, p=0,000001) – blíže viz graf 1.



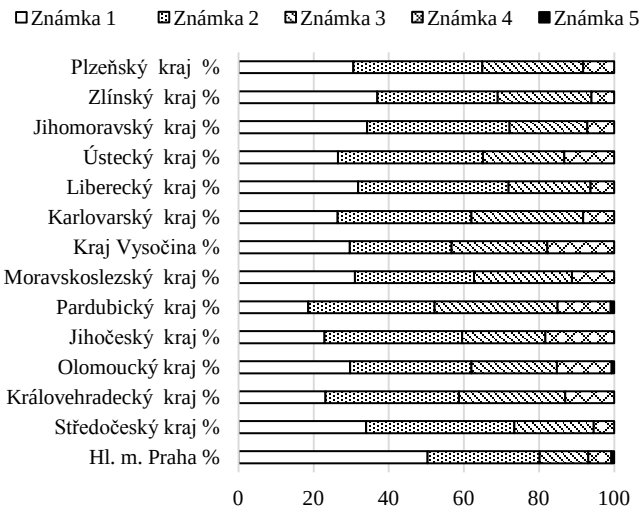
Graf 1. Regionální rozložení známek z cizího jazyka v 6. třídě ZŠ

V grafu 1 jsou zachyceny jazykové znalosti a dovednosti 2572 žáků šestých tříd prostřednictvím školní klasifikace. V jejím celkovém úhrnu udělených závěrečných známek činily 34,9 % jedničky, 34,7 % dvojky, 22,3 % trojky, 7,9 čtyřky a necelé dvě desetiny procenta tvořily pětky. Z praktického hlediska lze rozdělit vědomostní spektrum žáků dle jejich klasifikace cizojazyčných dovedností do tří pásem: na nadprůměrné (úhrn hodnocení výborně a velmi dobře), průměrné (hodnocení dobře) a podprůměrné (hodnocení dostatečně a nedostatečně). V prvním pásmu byly cizojazyčné vědomosti a dovednosti žáků nejčetněji hodnoceny v Hlavním městě Praha (83 %), v Jihomoravském kraji (81 %) a Středočeském kraji (79 %). V druhém pásmu se největšími četnostmi vykázaly kraje Plzeňský (30 %), Karlovarský (29 %) a Ústecký (28 %). Ve třetím pásmu hodnotili cizojazyčné vědomosti svých žáků nejčetněji kraje Pardubický (16 %), Karlovarský (14 %) a Olomoucký (13 %).

Postupem do vyšších ročníků se poněkud mění struktura a zastoupení krajů v uvedených pásmech, charakterizujících úroveň cizojazyčné vybavenosti žáků. V sedmých třídách základních škol v ČR bylo celkem dotazováno1816 žáků, kteří v celkovém úhrnu získali 30,6 % jedniček, 34,7 % dvojek, 23,9 % trojek, 10,6 % čtyřek a necelé dvě desetiny procenta tvořily pětky – viz graf 2. Rovněž v tomto ročníku nebyla potvrzena hypotéza H_0 a pomocí Chí-kvadrát koeficientu byla prokázána souvislost mezi kraji – jako nezávisle proměnnými – a klasifikovanými vědomostmi a dovednostmi z cizího jazyka – jako závisle proměnnými na 5% hladině významnosti (Pearson Chi-square: 96,6697, p=0,000168). Znamená to, že v některých krajích ČR se statisticky významně kumulují žáci s např. podprůměrnými studijními výsledky než v krajích jiných. Tato skutečnost souvisí nejenom s možnostmi dalšího uplatnění cizího jazyka v praxi, ale rovněž s morálně hodnotovými vlastnostmi žáků, potažmo jejich rodičů.

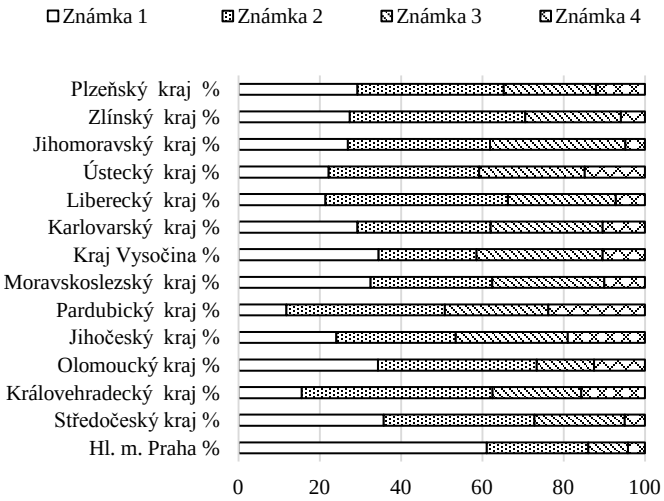
Graf 2 dokládá, že tentokráte se ke krajům v prvním pásmu s nejvyššími četnostmi žáků k Hl. městu Praha (80 %) a k Jihomoravskému kraji (72 %) připojil jako třetí Liberecký kraj (72 %). Nejvyšších četností v druhém pásmu dosáhly kraje Pardubický (33 %), Karlovarský (30 %) a Královéhradecký (28 %). Nejvyšší četnosti žáků s podprůměrně hodnocenými cizojazyčnými dovednostmi ve třetím pásmu v tomto ročníku vykázaly kraje Jihočeský (18 %), Pardubický (15 %) a Ústecký (13 %). Stejně jako v předešlém ročníku, lze v jejich případě dedukovat nezájem žáků o cizí jazyk, který může být podpořen jak možností sníženého

uplatnění cizího jazyka v následné ekonomické praxi, tak nedostatečnou péčí o žádoucí morálně volní vlastnosti v rodině žáka, ale rovněž uplatňováním nevhodných metod ve výuce cizího jazyka (může souviset s nedostatečným finančním zázemím školy).



Graf 2. Regionální rozložení známek z cizího jazyka v 7. třídě ZŠ

Obdobné porovnání a analýza byla provedena u žáků osmých tříd ZŠ. Vzorek sledovaných respondentů v tomto případě tvořilo 908 žáků. Jejich cizojazyčné dovednosti byly v úhrnu všech krajů ohodnoceny celkem ve 39,60 % případů jedničkami, v 35,8 % dvojkami, ve 24,0 % trojkami a 10,6 % čtyřkami, pětka se neobjevila v závěrečné klasifikaci tohoto ročníku žádná - viz graf 3. Ani v tomto případě nedošlo k potvrzení nulové hypotézy H_0, že závěrečná klasifikace z cizího jazyka, odrážející cizojazyčné dovednosti žáků, nevykazuje zásadní regionální odlišnosti, tj. rozložení klasifikace těchto žáků je napříč všemi kraji ČR rovnoměrné. Naopak, na 5% hladině významnosti byla i zde prokázána pomocí Chí-kvadrát koeficientu statisticky významná souvislost mezi kraji – jako nezávisle proměnnou – a závisle proměnnou, tj. klasifikací vyjádřenou úrovní cizojazyčných kompetencí žáků osmých tříd (Pearson Chi-square: 91,3646, p=0,000004).



Graf 3. Regionální rozložení známek z cizího jazyka v 8. třídě ZŠ

Jak vyplývá z grafu 3, nebyly na konci tohoto ročníku v žádném kraji klasifikovány cizojazyčné dovednosti žáků jako nedostatečné. Tato skutečnost však může mít zcela jiné pozadí než reálné posílení kompetencí žáků v cizím jazyce. Naznačují to i nejvyšší četnosti žáků ve třetím pásmu, které hodnotově odpovídají předcházejícím dvěma ročníkům. Znovu se zde objevuje kraj Jihočeský (19 %) a Ústecký (15 %), nově pak Královéhradecký kraj (16 %). Druhé pásmo, reprezentující průměrné cizojazyčné dovednosti hodnocené známkou tři, vedou s nejvyšším četnostmi kraje Vysočina (31 %), Karlovarský a Moravskoslezský kraj (27 %). V prvním pásmu, stejně jako v předešlých případech, dominuje Hl. město Praha (86 %), dále pak Olomoucký a Středočeský kraj (73 %).

Jak je z grafu 3 patrné, při komparaci klasifikace za dovednosti v cizím jazyce, např. u žáků Hl. města Prahy a žáků Pardubického kraje je patrný (s výjimkou hodnocení velmi dobře) zcela opačný trend. Předpokládáme-li statisticky normální rozložení populace v obou krajích, jeví se jako příčina této nerovnoměrnosti zejména odlišná úroveň škol v jazykových nárocích na žáky, tj. v odlišných přístupech, preferencích ale taky v metodách pedagogické práce. Pokud ale připustíme, že rozložení žákovské populace neodpovídá normálnímu rozdělení četností, což v našem případě v ČR nastalo, objevují se silnější argumenty: sociálně, ekonomicky, morálně a hodnotově nerovnoměrně zastoupená populace v krajích ČR.

4. ZÁVĚR

Příspěvek poukázal na nepříznivou situaci v povinném vzdělávání v ČR na příkladu závěrečného klasifikačního hodnocení žáků z jimi zvoleného cizího jazyka. Mezi administrativně správními celky, tj. 14 kraji a udělenou klasifikací z cizího jazyka byly zaznamenány značné odchylky, které vyvrátily původní předpoklad, vyjádřený v nulové hypotéze: H_0 – závěrečná klasifikace z cizího jazyka, odrážející cizojazyčné dovednosti žáků, nevykazuje zásadní regionální odlišnosti, tj. rozložení klasifikace těchto žáků je napříč všemi kraji ČR obdobné, tj. rovnoměrné. Na poměrně rozsáhlém vzorku respondentů bylo naopak statisticky průkazně zjištěno, že existuje souvislost mezi jednotlivými kraji – jako nezávisle proměnnými – a úrovní cizojazyčné vybavenosti žáků v povinném vzdělávání – jako závisle proměnnou. Lze konstatovat, že v krajích ČR byla takto indikovaná úroveň cizojazyčné vybavenosti žáků zcela nerovnoměrně rozložena, tj. v některých krajích byla významně vyšší, v některých krajích významně nižší. Vzhledem k tomu, že jde o povinné vzdělávání a o běžné ZŠ, které navštěvují obdobně disponovaní žáci, je tato skutečnost zarážející. Promítají se do ní vícečetné vlivy, mezi kterými lze na prvním místě uvést neexistenci závazných standardů cizojazyčného vzdělávání pro druhý stupeň ZŠ v ČR. Dále nelze pominout ani sociální restrukturalizaci společnosti, kdy se v určitých lokalitách ČR kumulují sociálně „slabí“ občané (zejména nezaměstnaní) a jejich rodiny, příp. etnika s kulturou vykazující znaky sociální nepřizpůsobivosti a ekonomické nesamostatnosti. Tyto rodiny handicapují své děti (většinově se zcela normálním intelektem) nepodnětným způsobem života oproti „běžné“ populaci. Tím jsou v rámci rozvírajících se ekonomicko-sociálních nůžek některé lokality více a jiné méně atraktivní. Míra jejich atraktivity rozhoduje i o míře zájmu pedagogů zde působit v povinném vzdělávání, a tím i o jejich lidské a profesní kvalitě. Poptávka po učitelích převyšující jejich nabídku v určité lokalitě je pak současně ovlivněna celkovým platovým podhodnocením českých učitelů ve srovnání s jejich kolegy v rámci EU či OECD. Např. ve srovnání s průměrným ohodnocením nastupujících učitelů v zemích OECD na úrovni ISCED 2 pobírají čeští učitelé pouze 52 % jejich tabulkového platu (přepočteno na USD dle parity kupní síly), po patnácti letech praxe dosahují 73 % jejich statutárního platu (MŠMT, 2017).

Výše uvedené závěry konstatujeme s jistou zdrženlivostí, neboť si uvědomujeme limity provedeného výzkumného šetření a komplikovaný multifaktoriální vliv řady činitelů, které nebyly ve

výzkumu zohledněny. Zjištěné výsledky považujeme přesto za silný argument k nutnosti koncepčních i operativních změn v českém povinném vzdělávání, včetně vzdělávání cizojazyčného. Jako malá země ve středu Evropy si ČR nemůže v globalizujícím se světě třetího tisíciletí dovolit zanedbávat cizojazyčnou vybavenost svých občanů. Nejde již jen o individuální rovinu, vyjádřenou výrokem: „Kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem“, ale o rovinu společenskou, středoevropskou.

Příspěvek byl vytvořen v rámci grantu SGS 43201 15 2003-43 01 podpořeného Grantovou agenturou Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

Zdroje

1. MŠMT. *Education at a Glance 2016*. http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/ceske-skolstvi-v-mezinarodnim-srovnani-1 (2017)
2. MŠMT. RVP ZV_2016.pdf. http://www.msmt.cz/file/37052/
3. HEDGE, T. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press, 2000. 447 pp. ISBN 0194421724
4. HYMES, D. H. (1972) *On Communicative Competence*. In J. B. Pride & J. Holmes, Sociolinguistics, pp 269-293. Harmondsworth: Penguinbooks
5. CEVRO. *Jazyková gramotnost v ČR aneb může nám zrušení dabingu pomoci?* http://www.cevro.cz/web_files/soubory/ctrnacni-deniky/14denik_18_ 2013.pdf
6. TOLLINGEROVÁ, D., MALACH, A. *Metody programování*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1973
7. EUROPEAN COMMISSION. *First European Survey on Language Competences*. (2012a). http://ec.europa.eu/languages/library/studies/executive-summary-eslc_en.pdf
8. EUROPEAN COMMISSION. *Europeans and Their Languages*. Special Eurobarometer 386. (2012b). http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs _386_en.pdf
9. EUROPEAN COMMISSION. (2016). http://ec.europa.eu/COMMFrontOffice/PublicOpinion/index.cfm
10. ISCED11. *International Standard Classification of Education*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. 2012. Retrieved from http://www.uis.unesco.org/Education/ DOcuments/ isced-2011-en.pdf
11. NÚV. *Zavedením druhého povinného cizího jazyka na ZŠ se zlepší jazyková vybavenost žáků.* (2013). http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/zavedenim-druheho-povinneho-ciziho-jazyka-na-zs-se-zlepsi
12. Piketty, T. (2015). *Apoštol přiměřené nerovnosti.* http://euro.e15. cz/archiv/thomas-piketty-apostol-primerene-nerovnosti-1190074
13. SCHMIDT, P. Divided by Culture. *Business Spotlight. VII* (1), pp 28-32. 2010. ISSN 1214-8377
14. SUCHÁNKOVÁ, H. Teaching Intercultural Competences to Economics Students. *Elt Converging Approaches and Challenges*. Pp 167-174. 2011. ISBN 978-1-4438-2980-9
15. JANDT, F. E. *Intercultural communication.* San Bernardino: California State University. Pp 464. ISBN 978-07-619-2899-7