

LANGUAGE CURRICULUM AND EDUCATION IN THE POLYTECHNICAL EDUCATION: THE CASE STUDY

Lenka HRUŠKOVÁ*, Vysoká škola technická a ekonomická v Českých
Budějovicích, Česká republika

Ivana BEČVÁŘOVÁ, Vysoká škola technická a ekonomická v Českých
Budějovicích, Česká republika

Přijato: 21. 11. 2016 / Akceptováno: 22. 2. 2017

Typ článku: Teoretická studie

DOI: 10.5507/jtie.2017.004

Abstract: The authors discuss the relationship between the ongoing transformation of technical education towards the knowledge society and the challenges that this transformation creates in association with the curriculum at a specific secondary vocational school. They present this development within the context of the specific secondary vocational school through a case study of language teaching. The case study is based on specific curricular documents and it clarifies basic concepts of the modernization of teaching process. In the same time shows innovations of principles of language teaching in the secondary sphere.

Key words: modernization of teaching, curriculum, foreign language teaching, general education, polytechnic education.

JAZYKOVÉ KURIKULUM A VZDĚLÁVÁNÍ V RÁMCI POLYTECHNICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ: PŘÍPADOVÁ STUDIE

Abstrakt: Autorky řeší vztah mezi aktuální transformací polytechnického vzdělávání a požadavky dynamicky se vyvíjející společnosti věděni se zaměřením na problematiku jazykového vzdělávání. Reflexe tohoto vývoje v podmínkách polytechnické školy je prezentována prostřednictvím případové studie na konkrétní polytechnické střední škole. Předložená studie opírající se o konkrétní analýzu kurikulárních dokumentů objasňuje základní pojmy v rámci modernizace výukového procesu, současně ukazuje inovace přístupů jazykové výuky v rámci vzdělávání v sekundární sféře.

Klíčová slova: modernizace výuky, kurikulum, cizojazyčná výuka, všeobecné vzdělání, vzdělání polytechnické.

*Autor pro korespondenci: hruskova@mail.vsteb.cz

1 Úvod

Východiskem koncepce této případové studie je skutečnost, že současná vzdělávací realita vykazuje určitý nesoulad mezi teorií a praxí a rovněž i současným stavem přípravy budoucích absolventů středních odborných škol. Teoretické práce odborníků, pedagogů a vědců vybízí v rámci soudobých tendencí k uplatňování modernizačních trendů ve výuce (např. kooperativní vyučování – H. Kasíková, kooperativní a kolaborativní vyučování L. Hrušková, problémové vyučování – J. Skalková apod.). Tento trend je podporován i situací na trhu práce, kdy zaměstnavatelé poptávají kvalifikovanou technicky orientovanou pracovní sílu, neboť nejlépe se mohou uplatnit jen ti žáci, absolventi, kteří jsou schopni získané poznatky z teoretických disciplín prakticky aplikovat a propojit i s jazykovými znalostmi.

S postupným vývojem společnosti se kontinuálně vyvíjí také její nároky na systémy rozvoje lidských zdrojů. K nejvýraznějším změnám, ke kterým za posledních dvacet let došlo, je oblast technologie výroby, která vyžaduje vyšší organizaci práce na všech úsecích života. Škola a pedagogika se však jen pozvolna přizpůsobují měnícím se požadavkům moderního života. Z tohoto důvodu se prezentovaná případová studie zaměřuje na poznání míry, jakou současná škola svojí koncepcí jazykového kurikula (včetně jeho reformy) reaguje na nové požadavky společnosti vědění. Téma reforem jazykového vzdělávání je nedílnou reakcí na nové požadavky kladené na vyvíjející se úroveň technického vzdělávání v současné škole.

2 Snahy o modernizaci výuky

Většina zemí Evropské unie včetně České republiky se vyrovnává s požadavkem *modernizace výuky* těsnějším spojováním školy s potřebami života, ale jen okrajově se řeší neobjasněné aktuální otázky. Klíčovou otázkou škol je modifikace rámcově vzdělávacího programu na úroveň jednotlivých škol /ŠVP/ vzhledem k růstu vědeckých faktů v oblasti vyučovacích předmětů nebo jak efektivně ovlivnit proces vyučování a učení informačními a komunikačními technologiemi /ICT/. *Modernizace výukového procesu* ukazuje dva proudy vývoje (srov. Hrušková, 2013; Kasíková, 2016; Průcha, 1997, 2000; Kalhous, 2009; Maňák – Švec, 2003 aj):

1. První směřuje k modernizaci organizačních forem výuky: hromadné (frontální), individualizované, skupinové (kooperativní a kompetitivní), projektové, diferenciované týmové výuce a otevřenému vyučování.

2. Druhý proud směřuje k modernizaci výchovně vzdělávacích prostředků.

Modernizace výukového procesu byla umocněna ekonomicko-společenskými podmínkami: snahou o efektivnější využití času žáků i učitelů a snahou o rozvoj jejich tvořivých sil, extenzi kurikula v oblasti především technických odborných a přírodovědných předmětů, matematiky a *kvalitativně vyšší požadavky na cizojazyčnou výuku*. Skalková v této souvislosti zdůrazňuje: „Nestačí pouhá povrchní informovanost, určité obecné povědomí o nových pedagogických či pedagogicko-psychologických poznatcích. Uvádění teorie do praxe vyžaduje tedy především, aby učitel pochopil podstatu a základní tendence prováděných změn tak, aby skutečně uváděl do praxe objektivní výsledky poznání. Samo poznání ovšem nestačí. Vlastní činnost učitele bývá podstatně ovlivňována i jeho postoji ke změnám a pochopením nutnosti těchto změn. Psychická pohotovost, vnitřní ochota prohlubovat, dotvářet, popřípadě přetvářet a měnit

určitým způsobem dosavadní postupy je nutnou podmínkou úspěšné práce. Nové poznatky účinně pronikají do vyučovací činnosti jen tehdy, jestliže učitel sám je přesvědčen o nutnosti určitých změn existujících v praxi a je psychicky připraven orientovat se na nové.“ (1978, s. 10). Vargová (2014, s. 7) v této souvislosti uvádí, že „splnění cílů v oblasti technického vzdělávání vyžaduje především zařazení nových inovačních moderních metod, forem a technologií do vzdělávacího procesu“.

Jestliže obsah vzdělání je závislý, mění se s vývojovým trendem každé společnosti v souladu s jejími potřebami, pak se mění požadavky na intenzitu jeho formujícího jádra a efektivitu použitelnosti z hlediska nejen společenského vývoje, ale i individuálního rozvoje každého jednotlivce. Proto mezi nejcharakterističtější prvky vzdělání v současné společnosti patří jeho skutečná demokratizace. Potřeba všestranného rozvoje člověka je dána i všestranností jeho obsahu, tedy překonáním jednostrannosti materiálního a formálního obsahu vzdělání v jeho vědecké objektivitě a subjektivní kreativitě.

Dalším **charakteristickým rysem moderní pedagogiky je uplatnění vzájemné vazby mezi všeobecným vzděláním a vzděláním polytechnickým** (srov. Vargová et al., 2014; Vargová, Cygnar, 2016, Skalková, 2007, Dostál, 2015). Naplnění tohoto vztahu v dialektické jednotě má svoje vyjádření v obsahovém pojetí jednotlivých disciplín. Součástí systému polytechnického vzdělání je pracovní činnost vzdělávaných. V pracovním procesu mají lidé své vlastní postavení, vztah k věcem a jevům, k ostatním lidem, s nimiž kooperují, protože člověk na přírodu nepůsobí nikdy sám a odděleně. Pracovní činnost zaujímá podstatnou roli nejen v historickém vývoji lidstva, ale také ve vývoji každého člověka. Každý jedinec může jen v procesu praktické činnosti, která vyžaduje myšlenkové a volní jednání, získávat potřebné schopnosti, a tak měnit svou povahu. Právě tato skutečnost má pro vědu o výchově člověka rozhodující význam (srov. Krátká, 2015). Tak jako při výuce nemůže docházet jen k osvojování vědomostí a dovedností, směřuje výchovně vzdělávací proces v polytechnickém vzdělávání také k utváření žákovy osobnosti (srov. Krátká, 2011).

Z těchto výchozích předpokladů jsou formulovány cíle všestranného vývoje osobnosti a dialektiky pedagogického procesu. Každou koncepci vyučovacího procesu musíme pojímat jako jednotu struktury a geneze.

2. 1 Vymezení pojmu kurikulum

Je všeobecně známo, že koncepce výukového procesu vychází ze společenských podmínek a že je těmito podmínkami determinována. Kurikulum a jeho reformy v oblasti jazykové přípravy polytechnického vzdělávání na střední škole jsou předmětem této studie. Obsah kurikula by měl odrážet měnící se požadavky tzv. společnosti vědění. Výzkum školního kurikula je prováděn kontinuálně od padesátých let 20. století ve vyspělých západních zemích. Důvodem je prohlubování teorie kurikula a vědecky ospravedlněné vymezování obsahu učiva. Intenzivně se tato problematika rozvinula v celé Evropě na konci 20. století a na počátku 21. století, neboť se stala zásadní pro transformaci edukačních systémů, které jsou spojovány se školskými reformami ve všech zemích Evropské unie.

S pojmem „kurikulum“ se dnes zachází běžně i v české pedagogické teorii, ačkoliv význam není jednoznačně vymezen. Vymezit, co je to kurikulum, považujeme za obtížný úkol mimo jiné také proto, že se jedná o konstrukt dynamický: kurikulum sice nějak „je“, ale současně a neustále se také něčím „stává“. Z mnohých definic poukazujeme jen na

některé, s ohledem na skutečnost, že některé definice jsou zatíženy filozofickými výklady. Podle Walterové (1994), která se opírá o citace ze zprávy OECD (1983, s. 9), zahrnuje kurikulum „veškerou **zkušenost**, kterou žák získává v průběhu školní docházky, vzdělávací cíle, obsah výuky, činnosti ve třídě, vztahy mezi učiteli a žáky, zdroji a dalšími faktory, které ovlivňují učební situace ve třídě“. Autorka k této definici dodává, že „kurikulum je plánovaná a řízená učební **zkušenost**“ (1994, s. 15). Současně dodává, že v zahraniční pedagogice se pojem kurikulum používá k pokrytí širšího pole významů, a zmiňuje pojetí od Wheelera (1974) a Kellyho (1980), kteří definují kurikulum jako průběh a obsah studia, včetně nabytých **zkušeností**, které žák získá v době studia. Průcha (2009, s. 117) definuje kurikulum jako „obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré **zkušenosti**, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujícím, zejména jejich plánování, zprostředkování a hodnocení“.

Švec (2005, s. 196 - 197) vymezuje kurikulum jako „1. učební plán školy, studijní plán oboru, jako 2. (rámcovou a podrobnou) učební osnovu kurzu, 3. obsah vzdělávání, 4. **zkušenosti** obsah učení se, 5. oblast teoretické reflexe o podstatných principech a postulátech návrhu vzdělávacího nebo výchovického programu v takové formě, která je otevřená kritickému přezkoumání“. Zároveň dodává, že se pojem *kurikulum* používá pro synonymické výrazy „curriculum content“ – obsah cílového programu vyučování a „teaching areas“ – cílově – obsahové oblasti vyučování. Poměrně realistické se jeví pojetí německých autorů Schauba a Zenkeho (2000, s. 126), kteří *kurikulum* definují jako „projekt edukačního procesu (učení a vyučování), který vymezuje plánované cíle a obsah edukace, podmínky a metody její realizace, způsoby její evaluace“. S tímto pojetím se ztotožňujeme i my.

3 Použité metody

Základní metodologický přístup ke koncipování naší *individuální/jednopřípadové/* studie se řadí k postpozitivistickému směru, který se opírá o jasně definovaný výzkumný projekt bádání a má charakter *smíšeného výzkumu*: *Kvalitativní výzkum* je doplněn o *analýzu dokumentů* (*školní vzdělávací programy, výroční zprávy*). Získaná data z analýzy školních dokumentů byla doplněna daty získanými další *kvalitativní metodou interview s ředitelem školy*. Všechny důležité složky zkoumaného případu budou adekvátně popsány, pečlivě studovány a důkladně analyzovány. Vycházíme z předpokladu, že důkladné prozkoumání „našeho“ konkrétního případu napomůže porozumění případům podobným.

Případová studie je považována za způsob sociologické analýzy. V první části jsme vymezili základní pojmy a podali přehled termínů. Případová studie je v této práci charakterizována jako **výzkumný přístup** (srov. Mareš, 2015; Hendl, 2005), v jehož rámci jsme použili konkrétní výzkumné metody. Jedná se o studium instituce opírající se o přístup celostní, holistický, jenž se snaží poznat konstitutivní složky našeho případu a zachytit zkoumané jazykové kurikulum v kontextu konkrétní střední školy. Předpokladem studie bylo zacílení na **jeden případ** (*single, individual, unique case/* sociologický objekt, instituci, entitu Střední průmyslové školy strojní a stavební Tábor. Jedná se o terénní (přírozený) výzkum. V rámci **sociální jednotky** bylo studováno, sledováno, následně analyzováno a zpracováváno *jazykové kurikulum* jako celek ze všech sociologicky relevantních aspektů.

Zdroj Rámcově vzdělávací program 36-41. 1994/05.

Kategorie a názvy předmětů	Zkratka	Počet hodin/týd 1.	Počet hodin/týd 2.	Počet hodin/týd 3.	Počet hodin/týd 4.	Σ
A. POVINNÉ		33	33	33	33	132
1. Společenskovední		8	6	6	7	27
Český jazyk a literat.	CJL	3	2	2	3	10
Cizí jazyk	CIJ	3	3	3	3	12
Občanská nauka	OBN	-	1	1	1	3
Dějepis	DEJ	2	-	-	-	2
2. Matematicko-přírodovědné		9	6	2	-	17
Matematika	MAT	4 (1)	4 (1)	2	-	10 (2)
Fyzika	FYZ	3	2	-	-	5
Chemie		2	-	-	-	2
3. Tělesná výchova	TEV	2	2	2	2	8
4. Odborné		14	19	23	24	80
Deskriptivní geometrie	DEG	3 (3)	2 (2)	-	-	5 (5)
Odborné kreslení	ODK	2 (2)	2 (2)	-	-	4 (4)
Výpočetní technika	VYT	2 (1)	2 (2)	-	-	4 (3)
Stavební materiály	STM	3 (1)	-	-	-	3 (1)
Stavební mechanika	SME	-	2	3 (1)	-	5 (1)
Architektura	ARC	-	-	3 (1)	-	3 (1)
Geodézie	GEO	-	-	3 (1)	-	3 (1)
Pozemní stavitelství	POS	4 (1)	6 (2)	4	4 (1)	18 (4)
Ekonomika	EKO	-	-	-	4 (2)	4 (2)
Betonové konstrukce	BEK	-	-	3 (1)	3 (1)	6 (2)
Stavební stroje	STS	-	2	-	-	2
Dřevěné a kovové konstrukce	DKK	-	-	-	2	2
Inženýrské stavby	INS	-	-	-	2	2

Konstrukční cvičení	KOC	-	-	3 (3)	5 (5)	8 (8)
Praxe	PRA	-	3 (3)	2 (2)	-	5 (5)
Výběrové předměty,	VOP	-	-	2	2	6

Tab. č. 1: Učební plán 1994

Cílem naší instrumentální případové studie je hlouběji porozumět teoretickým otázkám:

- „Jak vypadalo jazykové kurikulum v jednotlivých etapách svého vývoje na dané střední škole?
- Jak se měnilo /inovovalo/ pod vlivem společenských a politických změn?"

4 Jazykové kurikulum v oboru Pozemní stavitelství v letech 1994 - 2005

Naše retrospektivní longitudinální případová studie začíná rokem 1994, respektive rokem 1968, a vychází z potřeby zabývat se změnou jazykového kurikula v souvislosti s profilací polytechnického studia v České republice. Dle učebních dokumentů pro střední a odborné školy pro **obor 36-32-6 Pozemní stavitelství z roku 1994** je jasně a pregnančně vymezen profil absolventa, který je definován vědomostmi, dovednostmi a samostatně i odbornou složkou. Pro denní studium jsou jako *povinné předměty* definovány skupiny předmětů, které tvoří předměty:

1. společenskovědní,
2. matematicko-přírodovědné,
3. tělesnou výchovu,
4. odborné.

Nejpočetnější skupinu tvoří předměty *odborné* /17 předmětů/. Jak bylo zmíněno v úvodu, **modernizace výukového procesu**, která je umocněna ekonomicko-společenskými podmínkami, zdůrazňuje extenzi kurikula v oblasti technických odborných předmětů, současně i přírodovědných předmětů včetně matematiky a oblast **jazykové výuky**. Na tyto předměty, tedy na jazykovou oblast, zaměříme naši pozornost v rámci analýzy. Tabulka č. 1 názorně ukazuje, jaké předměty, včetně hodinové dotace ve čtyřech ročnících ve studijním oboru 36-32-6 na Střední průmyslové škole (SPŠ) v Táboře roku 1994, byly vyučovány.

Jazykové kurikulum a jazykové vzdělávání chápáné jako součást každého základního kurikula, tedy i polytechnického kurikula, bylo v té době ovlivněno nejen nejnovějšími poznatky pedagogických, psychologických věd, oborových didaktik, ale především politickou a společenskou situací v České republice. Po 74 letech zaniklo Československo a od 1. ledna 1993 se stala Česká republika samostatným státem a zároveň samostatným subjektem mezinárodního práva. Před tímto rokem, přesně před rokem 1989, dominovala vyučováním cizím jazykům na Střední průmyslové škole strojní **ruština**. Podle školského zákona z roku 1948 se ruština stala povinným cizím jazykem vyučováním ve všech českých školách. V roce 1968 byla na SPŠ v Táboře velmi krátkou dobu rozšířena výuka cizích jazyků, primárně **jazyka německého**. Ovšem po tzv. „Poučení z krizového vývoje“ se vše vrátilo zpět do původního stavu, tedy k ruštině. Teprve školský zákon z roku 1984 přináší změnu.

V první polovině 90. let se mění obsah a rozsah vyučovaných předmětů na SPŠ, tedy i **výuky cizích jazyků**. Různorodost výuky jednotlivých předmětů na stejných typech škol vedla nakonec v polovině 90. let k nutnosti zajistit určitou standardní kvalitu a kvantitu výuky daného předmětu na daném typu školy. Proto MŠMT ČR přistoupilo postupně k vydání standardů vzdělávání a posléze i učebních plánů a učebních osnov pro střední školy.

Z kurikulárních dokumentů z roku 1994 týkajících se studijního oboru **Pozemní stavitelství 36-32-6** na Střední průmyslové škole v Táboře vyplývá, že se odráží jak v dokumentech, tak v samotné **cizojazyčné výuce** /rozhovor s ředitelem školy/ společensko-politická „objednávka“ v pozitivní rovině. V rámci tzv. „*nápravných reform*“ jsou žákům nabízeny kromě ruštiny další cizí jazyky (CJ), a to **angličtina a němčina** dle individuálního výběru. V každém ročníku činí hodinová dotace 3 hodiny CJ týdně a žáci technické střední průmyslové školy mají možnost absolvovat maturitu i z jednoho cizího jazyka. Počet týdenních vyučovacích hodin CJ v jednotlivých ročnících mohl dokonce ředitel školy až do 10 % celkového počtu vyučovacích hodin uvedených v učebním plánu navýšit. Současně při vyučování CJ lze /dle analýzy dokumentů školy/ využít možnosti úprav obsahu učiva až do rozsahu 30 % v souvislosti s aktualizací učiva a jeho přizpůsobením specifickým potřebám. Tyto pozitivní změny v jazykové politice přinesly změny po roce 1989 (např. vzdělávací programy a s nimi související mnohojazyčnost) odrážející demokratický a svobodný přístup k osvojování CJ.

Učební plán studijního oboru Pozemní stavitelství změnil v roce **1997** číslo, a to na **36-46-6**, a je součástí Stavebnictví. Kromě číselného označení se ve výuce CJ změnilo ještě pár náležitostí. Týdenní hodinová dotace činí v každém ročníku 3 hodiny, platí stejná pravidla, jaká platila před třemi lety. *Cizí jazyk* již ale není v kurikulárních dokumentech implementován do skupiny *Společenskovědní, nýbrž Všeobecně vzdělávací*. Současně v charakteristice obsahu vzdělání je možno dohledat, že struktura obsahu je vyjádřena učebními plány jednotlivých zaměření studijního oboru, a že zahrnuje všeobecně vzdělávací učivo /CJ/ a odborné učivo. Profil absolventa je mimo jiné charakterizován samostatnou a přiměřenou komunikací v jednom cizím jazyce, porozuměním odbornému textu v tomto cizím jazyce a práci se slovníkem.

V rámci „*modernizačních reform*“ dochází na SPŠ v Táboře ke změnám ve vzdělávání učitelů cizích jazyků. Toto období bylo charakteristické přeučováním učitelů ruštiny na učitele jiných cizích jazyků. Jednalo se o reakci na požadavky společnosti, rodičů, kteří preferovali tzv. západní jazyky a jazyky teritoriální. Promptním řešením bylo přeučování ruštinářů, neboť v tomto období již o ruský jazyk nebyl zájem. Dle slov ředitele školy se objevily při výuce cizích jazyků také nové cizojazyčné učebnice a učební pomůcky.

Od roku 1995 do současnosti probíhají na Střední průmyslové škole v Táboře i v celé České republice tzv. „*strukturální reformy*“. Cílem nejsou jen změny kurikula a obsahu, nýbrž celého školského systému: struktury, rozhodování a financování. Schválením zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a Rámcovým vzdělávacím programem pro střední odborné vzdělávání (RVP SOV) z **roku 2004**, dostali učitelé do rukou možnost vytvořit si vlastní vzdělávací program (ŠVP), založený na jejich představách a zkušenostech s výukou. Řada změn, které probíhají na zmíněné střední škole, souvisí i se vstupem České republiky do EU, kdy

školsství, stejně jako ostatní oblasti života společnosti, musí respektovat pravidla EU. Jedná se o „*reformy systémové*“, které jsou charakterizovány jako změny základního paradigmatu a mají vliv na fungování celého systému.

Kurikulární dokumenty SOŠ z roku **2004/2005** pregnantně definují výuku *anglického jazyka a německého jazyka*. Cizojazyčná výuka se opírá o Bílou knihu (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice) a také Národní plán výuky cizích jazyků vydaný Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy. Jedno z doporučení Bílé knihy se týká také **otázky cizích jazyků**. Podle Bílé knihy je třeba implementovat výuku dvou cizích jazyků na všech typech škol, současně i zajistit návaznost výuky cizích jazyků na středních školách tak, aby absolvent střední školy s maturitou ovládal na různé úrovni dva cizí jazyky. SPŠ reagovala na tuto výzvu realizací řady podpůrných opatření, jako bylo rozšíření přípravného i dalšího vzdělávání učitelů cizích jazyků (např. DPS) a částečnou implementací zahraničních lektorů. Dalším českým dokumentem, který ovlivnil v tomto období cizojazyčnou výuku na střední škole, byl Národní plán výuky cizích jazyků (schválen vládou 21. 12. 2005). V rámci výuky CJ se jednalo o vytvoření podmínek pro zvýšení jazykových znalostí a jazykových kompetencí obyvatelstva České republiky v cizích jazycích.

Vzdělávací ideál na SPŠ Tábor se sjednocuje v krácejícím objasnění a vypořádání se s politickou, historickou i současnou skutečností, krystalizuje z časové kritiky, z individuálních možností školy stejně jako ze společenských podmínek České republiky v Evropském společenství. „Evropská unie uznává nástup **angličtiny** jako nejrozšířenějšího jazyka v Evropě, ale současně chce zajistit, aby tato situace nebyla na úkor jazykové rozmanitosti.“ (Barcelona 2002, srov. Komise Evropských společenství 2005: online) Vedení a učitelé CJ v tábořské střední škole se stávají svědky rostoucího zájmu o angličtinu. Další cizí jazyky se dostávají do zcela nové pozice, stávají se **druhým cizím jazykem po angličtině**. V podmínkách tábořské střední školy se jedná o novou situaci, na kterou bylo nutno správně zareagovat.

4.1 Výuka cizích jazyků v oboru Pozemní stavitelství v letech 2006 - 2016

Na Střední průmyslové škole v Táboře, stejně jako v celé České republice, dochází od roku 2006/2007 k viditelnému upřednostňování angličtiny. Výuka dalších jazyků, a to ani jazyků našich sousedů /němčiny/, není dostatečně podporována. Možnost studovat nebo pracovat v rámci zemí Evropské unie vyvolala potřebu všeobecně uznávaných kritérií pro hodnocení jazykových znalostí. Na základě této poptávky vznikl dokument Rady Evropy nazvaný Společný evropský referenční rámec pro jazyky, který mj. obsahuje stupnici jazykových dovedností (stupně A1 až C2). Do SPŠ i do všech českých středních škol přichází skutečná kurikulární reforma, která je bezprostředně spjata s rámcovými vzdělávacími programy (RVP), nic méně se nejedná o tvorbu kurikula na národní bázi, nýbrž je třeba hovořit o **evropské dimenzi českého jazykového kurikula**.

Od počátku 21. století až po současnost mění kurikulární dokumenty (RVP, ŠVP) SPŠ v Táboře primárně číselné označení:

- 2006/ 2007 36-41-M/001 Pozemní stavitelství,
- 2014/2015 36-47-M/ 01 Pozemní stavitelství
- 2015/2016 36-47-M/ 01 Pozemní stavitelství

Zprostředkovávání cizích jazyků se omezilo pouze na anglický, výjimečně ještě i na německý jazyk. Týdenní dotace je zachována ve všech čtyřech ročnících po třech vyučovacích hodinách; žáci mají zase možnost maturovat z cizího jazyka. Jazykové vyučování na výše zmíněné střední škole se však z hlediska principů cizojazyčné výuky změnilo. Do popředí se vedle tzv. „čisté“ cizojazyčné výuky dostává učení se cizímu jazyku jako prostředku k získávání informací a profesně /technicky/ orientovaná výuka CJ. V širší rovině se daleko více akcentuje osvojování cizího jazyka v komunikativní rovině. To umožňuje implementaci širokého spektra *metodicko-didaktických aktivit*, které je kooperativní, kolaborativní výuka CJ, projektová výuka CJ či brainstorming, které ve své podstatě rozvíjejí koncept autonomního a autoregulovaného učení. Za velice důležité považujeme skutečnost, že se učitelům cizích jazyků nabízí možnost podstatněji než kdykoliv předtím zasahovat do konstitutivní a realizační fáze kurikula. Výrazné „modernizační“ změny jsme vysledovali v přístupech k osvojování cizího jazyka. Týkají se např. *organizačních forem výuky CJ, které se často opírají o elektronická média, zásluhou kterých dochází k akcentaci individualizované cizojazyčné výuky na jedné straně a skupinové výuky na straně druhé*. Velký posun lze spatřit též v osobních aktivitách spjatých s mezinárodní mobilitou a využitím odborné slovní zásoby v technických oblastech. Tím dochází ke stírání hranic mezi *osvojováním jazyka a učení cizímu jazyku*.

Lingvisté, zajišťující výuku cizích jazyků na Střední průmyslové škole strojní a stavební Tábor ve studijním oboru Pozemní stavitelství, jsou vystudovaní učitelé na pedagogických či filozofických fakultách. Jedná se pouze o ženy, magistry, jejichž obory jsou francouzský, ruský, anglický a německý jazyk. Zde je možno spatřovat velký posun v erudovanosti učitelů cizích jazyků, v rozšíření jejich jazykové a metodické kompetence. Na druhé straně se ale kromě anglického jazyka (majoritně) a německého jazyka (minoritně) jiné cizí jazyky ve škole nevyučují. Tato situace neodráží evropský požadavek *mnohojazyčnosti* (Evropská komise se zavázala k podpoře jazykové rozmanitosti; v září 2008 přijala sdělení „Mnohojazyčnost – přínos pro Evropu i společný závazek“, na konci roku 2008 bylo schváleno Usnesení Rady o evropské strategii pro mnohojazyčnost).

5 Diskuze, závěr

V prezentované případové studii jsme poukázali na komplexní problematiku jazykového kurikula na polytechnicky zaměřené střední škole. Umožnilo nám to koncipovat výzkumný projekt jako mnohoúrovňový; fixní a současně emergentní, jako exploratorní i konfirmatorní, jako sekvenční i paralelní. Využili jsme většího spektra výzkumných metod, které umožnily zachytit i nečekané aspekty zkoumaného jazykového kurikula, což pomohlo k celistvějšímu pohledu.

Následující tabulka dokladuje, jakým způsobem se měnila, inovovala výuka cizího jazyka v pěti obdobích na dané střední škole. Je zřejmé, že jazyková výuka prošla od začátku 21. století významnými změnami. Ve shodě s Evropskou unií je uznávána angličtina jako lingua franca a stává se nejrozšířenějším jazykem v Evropě. Pravdou zůstává, že další cizí jazyky se dostávají do zcela nové pozice, stávají se druhým cizím jazykem po angličtině. V podmínkách polytechnické české školy se jedná o novou situaci, na kterou ředitel dané střední školy neví, jak zareagovat.

*Legenda:**MZ – maturitní zkoušky**CJ – cizí jazyk**RJ – ruský jazyk**NJ – německý jazyk**AJ – anglický jazyk*

období	hodin týdně	% žáků RJ	% žáků NJ	% žáků AJ	Maturita z CJ /%/	Mobility žáků/učitelů minimálně týden	Převažující výukové metody, technika
do roku 1989	12	100	0	0	100 – ruština byla povinnou MZ	0/0	frontální, zpětný projektor
1989 - 1994	12	50	26	24	62 - volitelnost CJ nebo MAT u MZ	30/0	frontální a skupinová kompetitivní, využití magnetofonu
1994 – 2004	12	0	54	46	23 - volitelnost CJ nebo MAT u MZ	20/3	skupinová kompetitivní, kooperativní a kolaborativní, magnetofon ve výuce, TV spoty, implementace počítače do výuky, vznik jazykové laboratoře
2004- 2006	12	0	51	49	27 - volitelnost CJ nebo MAT u MZ	25/2	skupinová kooperace, kolaborace a projektová výuka: implementace odborných témat, využití ICT, didaktických programů

2007-2016	12	0	23	73	56 - volitelnost CJ nebo MAT u MZ	165/12	skupinové metody, projektová metoda opírající se o nové informační technologie /vizualizace/ brainstorming: implementace odborných témat
-----------	----	---	----	----	---	--------	--

Tab. č. 2: Závěrečný stručný přehled

Současně z tabulky vyplývá, že ICT zásadně pronikají do výukového cizojazyčného procesu. Ve dvacátém století se jazyková výuka opírala o tradiční didaktickou techniku, tedy zpětný projektor a magnetofon, v současnosti jsou do výukového procesu implementovány techniky moderní, které jsou zastoupeny počítačem, didaktickými programy, jazykovými laboratořemi či multimediálními výukovými systémy (srov. Vargová, 2014, Dostál, 2011, Mužík, 2003). A s využitím moderní didaktické techniky je těsně spjata implementace nových technologií do výukového procesu.

Na závěr je třeba konstatovat, že univerzální model jazykového kurikula neexistuje (srov. Dostál, 2015). Ve školní praxi jsou proto v procesu tvorby kurikula často kombinovány elementy modelů zaměřené jak na činnost (za primární je v něm považována činnost, jejímž prostřednictvím by se měl žák rozvíjet), tak i prvky modelu zaměřeného na předem vymezené cíle (vzdělání, které je chápáno jako příprava na život, má adekvátně připravovat pro tyto činnosti). „Historie cizojazyčného vyučování ukazuje, že málokde se odrazí tak těsná spojitost mezi školským systémem a sociálními i politickými podmínkami společnosti jako je tomu v předmětu cizí jazyk. Nelze ovšem říci, že by místo cizích jazyků ve vzdělávacím systému bylo vždy a absolutně prostým zrcadlením jejich společenské funkce. Síla tradice je mnohdy příliš velká, její překonávání v myslí těch, kteří sestavují učební plány, příliš obtížné, ekonomický tlak příliš silný, společenskopolitický faktor příliš závazný. Zařazení cizího jazyka do učebního plánu, jeho hodinový rozsah i cíl vyučování cizímu jazyku je pak někdy odrazem tradic i současných možností“ (Liškař, 1973, s. 16).

Případová studie na Střední průmyslové škole strojní a stavební Tábor v oboru Pozemní stavitelství ukázala, že v současnosti až dvě třetiny času cizojazyčného výukového procesu tvoří mluvené slovo, z čehož zhruba tři pětiny zabírá ústní projev učitele /CJ se ale také uplatňuje v psané podobě/. Cizí jazyk je na jedné straně vnímán jako komunikační nástroj, na druhé straně je však i nástrojem myšlení. Významným předpokladem rozvoje osobnosti žáka ve vyučovacím cizojazyčném procesu je podpora jeho aktivity. Utváření nových psychických funkcí a jejich struktur je nutně spojeno s aktivní činností jednotlivého žáka. Nové poznatky musí být zpracovány a zvnitřněny, dovednosti osvojeny a zautomatizovány. To opět vyžaduje podchycení spontánní aktivity

žáka, s přihlédnutím na věk a individuální potřeby. Nedílnou součástí je vhodná motivace a takové uspořádání cizojazyčného výukového procesu, které by umožnilo přetváření vnější činnosti na úrovni motorických operací v činnosti vnitřní s operacemi myšlenkovými a logickými.

Z analýzy posledních výročních zpráv školy (až do roku 2015) a kurikulárních dokumentů, včetně strategických materiálů školy vyplynulo, že budou i nadále podporovány cizí jazyky zejména v těchto oblastech:

- SPŠ Tábor bude podporovat rozšíření jazykové a metodické kompetence učitelů cizích jazyků,
- současně chce nadále implementovat vyučovací metody, organizační formy, techniky a výukové aktivity, které zvyšují kvalitu výuky cizích jazyků včetně e-learningu,
- využívat v dostatečné míře moderní didaktické techniky ve výukovém procesu.
- Chce nadále vytvářet podmínky pro dlouhodobé hostování kvalifikovaných učitelů cizích jazyků ze zemí EU,
- posilovat zahraniční mobility svých žáků a učitelů do škol, zemí, se kterými mají podepsány bilaterální dohody s důrazem na anglický a německý a další jazyky, aby se rozvíjela mnohojazyčnost českého občana.

Studie ukázala, že tvorba jazykového kurikula na polytechnické střední škole je přizpůsobena vlastnímu školnímu prostředí s ohledem na různé vstupní a výstupní úrovně znalostí jazyka. Významným faktorem je postoj ředitele a managementu dané střední školy, od něhož se odvíjí stanovení počtu povinných cizích jazyků, časová dotace pro jejich výuku a celková pomoc cizojazyčnému vzdělávání směrem k učitelům a žákům. Management se vynasnaží /dle rozhovoru s ředitelem školy/ vytvářet takové podmínky pro jazykovou výuku, které budou vycházet z pedagogických, psychologických a lingvodidaktických principů, budou záviset na charakteru učiva, způsobu a organizaci vyučování CJ, v návaznosti a propojenosti učební látky v cyklech i jednotlivých předmětech /mezipředmětové vztahy/, s důrazem na využitelnost a aplikaci učiva v praxi.

6 Literatura

Dostál, J. (2015). *Badatelsky orientovaná výuka*. Olomouc: UP.

Dostál, J. (2011). *Práce s editorem školního vzdělávacího programu*. Olomouc: UP.

Dušková, M., Kleňhová, M., Máchová, Z. & Novotný, J. (1999). *Vývojová ročenka školství v České republice 1989/90-1998/99*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Education for Engineering. (2013). *New principles for design & technology in the national curriculum*. Retrieved from http://www.educationforengineering.org.uk/reports/pdf/e4e_report_feb2013.pdf.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Hrušková, L., (2013). Výskum profesijnej orientácie cudzojazyčnej výučby. In *Intervencia v učení sa cudziemu jazyku*. 1. vyd. Praha: Verbum s. 235-241.

Kasíková, H. (2016). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.

Kelly, A. V. (2009). *The Curriculum: Theory and Practice*. SAGE Publications Ltd.

- Kelly, P. (1980). Curriculum conceptions. *Review of E. W. Eisner and E. Vallance, Conflicting Conceptions of Curriculum* (Berkeley, CA: McCutchan, 1974) and M. Holt, *Regenerating the Curriculum* (London: Routledge & Kegan Paul, 1979), 12 (2), 179-180.
- Krátká, J. (2011). *Aktuální otázky teorie výchovy*. Brno: MU.
- Krátká, J. (2015). Narrative as a form of sharing tacit knowledge among future teachers. *The international journal of learning in higher education*. Champaign, Illinois, USA: Common Ground Publishing. 2 (22), 7-16.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely In *Pedagogika* 2/2015, s. 113-142.
- Liškař, Č. (1973). *Cíl, obsah a metody vyučování cizím jazykům*. Ústí nad Labem: Universita J. E. Purkyně.
- Kalhous, Z. & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Maňák, J. & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: PdF MU.
- Maňák, J. (2006). Kompetence ve struktuře kurikula. In GREGER, D.; JEŽKOVÁ, V. (eds). *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, s. 87-101.
- Mužik, J. (2003). *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus.
- Schaub, H. & Zenke, K. G. (2000). *Wörterbuch Pädagogik*. 6. Aufl. München: Dtv.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program 36-41. 1994/05.
- Rámcový vzdělávací program 36-41.M/ 001. 2004/05.
- Rámcový vzdělávací program 36-47-M/01 Stavebnictví.2014/15.
- Rámcový vzdělávací program 36-41.M/ 001. 2006/07.
- Skalková J. (1978). *Od teorie k praxi vyučování*. Praha, SPN.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika - 2., rozšířená a aktualizovaná vydání*. Praha: Grada.
- Švec, Š. (2005). *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Frýdek Místek: IRIS.
- Učební dokumenty pro střední odborné školy studijní obor 36-32-6 Stavebnictví. MŠMT České republiky 11. 06. 1994 č. j. 19 802/94-23.
- Učební dokumenty pro střední odborné školy studijní obor 36-46-6 Stavebnictví. MŠMT České republiky 19. 11. 1997 č. j. 30 556/96-71.
- Učební dokumenty pro střední odborné školy studijní obor 36-32-6 Pozemní stavitelství. MŠMT České republiky 22. 09. 1997 č. j. 30 209/97-71.
- Vargová, M. (2014). *Inovácie technického vzdelávania s využitím IKT v pracovnom vyučovaní*. Nitra: PF UKF.
- Vargová, M. et al. (2014). *IKT vo vzdelávaní*. Nitra: PF UKF.
- Vargová, M. & Cygnar, E. (2016). *Informačné kompetencie jako klíčové kompetencie moderného človeka*. Nitra: Garmond.
- Wheeler, D. K. 1974. *Curriculum concepts and conceptual clarity*, 6 (2), 112-119.
- Walterová, E. (1994). *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: MU.
- Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon) č. 95/1948 Sb. ze dne 21. 4. 1948.
- Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004.