

Výuka cizího jazyka v raném věku

Světлана Hanušová, Petr Najvar

Anotace: Tato studie se zabývá problematikou výuky cizích jazyků v raném věku (na příkladu angličtiny). Podává rovněž zprávu o dvou výzkumných projektech, které byly pod hlavičkou projektu EVYL (English for Very Young Learners – Výuka angličtiny ve velmi raném věku) realizovány na katedře anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. U žáků osmých tříd a u uchazečů o studium na katedře anglického jazyka a literatury, byla hledána ozvěna rané výuky angličtiny.

Klíčová slova: výuka angličtiny jako cizího jazyka, raná výuka, velmi raná výuka

Abstract: This paper deals with the topic of teaching English as a foreign language to young learners. It reports on two research projects that were carried out at the English department of the Masaryk University's Faculty of Education under the roofing term of EVYL (English for Very Young Learners). Grade 8 pupils, as well as prospective students of the Faculty of Education were examined for the effects of being taught at an early age.

Key words: Teaching English as a foreign language, teaching young learners, teaching very young learners

Úvod

Pro konec 20. a začátek 21. století je trend zavádět cizí jazyky do primárního kurikula (7–10 let, raná výuka), případně preprimárního kurikula (3–6 let, velmi raná výuka) charakteristický v celosvětovém měřítku. Souvisí s érou globalizace, v evropském kontextu s evropskou integrací. Není bez zájmovosti, že zasahuje i USA a Velkou Británii, kde není motivován potřebou dorozumění se s okolním světem.

Diskuse o výuce cizích jazyků v raném věku je v současné době i v České republice aktuální a účastní se jí laická i odborná veřejnost (např. Hanušová, Najvar, 2006; Ježková, 2006; Jílková, 2005; Lojová, 2006; Zapletalová, 2006; Zbranková, 2005.).

Praxe cizojazyčné výuky (narozdíl od jiných školních předmětů) prošla v posledních dvaceti letech v širokém měřítku unikátním vývojem. Masivní odklon od výuky ruštiny na základních školách na přelomu 80. a 90. let byl způsoben historicko-politickými souvislostmi a vedl k zoufalému nedostatku

učitelů angličtiny; v polovině 90. let se navíc angličtina stala častěji vyučovaným jazykem než němčina a kvalifikovaných učitelů se stále nedostává. Ředitelům základních škol tedy nezbývá než tolerovat na svých školách jako vyučující cizího jazyka ty, jež cizí jazyk pouze „umí“. V primárním vzdělávání je situace znatelně horší než na 2. stupni ZŠ. V 1.–5. ročníku vyučují cizí jazyk v lepším případě učitelé kvalifikovaní pro 2. stupeň ZŠ, v horším případě ti nekvalifikovaní.

V současné době je na základních školách podle zprávy České školní inspekce 71 % učitelů anglického jazyka bez úplné kvalifikace (Souhrnné poznatky ČŠI, 2007). Zdá se, že tento stav se příliš nezlepšuje, jelikož údaje z roku 1997 hovoří o 76 % nekvalifikovaných učitelů cizích jazyků na základních školách v ČR (Faklová, 2000).

Za této situace přistupuje ministerstvo školství k postupnému zavádění cizojazyčné výuky do nižších a nižších ročníků. Zatímco na začátku 90. let se prvnímu cizímu jazyku vyučovalo povinně od 5. ročníku, od roku 1995 se s povinnou cizojazyčnou výukou začíná ve 4. ročníku. S platností od roku 2006 došlo k dalšímu plošnému snížení; MŠMT upravilo všechny tři tehdy platné vzdělávací programy tak, aby se s povinnou výukou prvního cizího jazyka začínalo od 3. ročníku. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, jenž je zaváděn od školního roku 2007/08, počítá s povinnou výukou cizího jazyka od 3. ročníku, hovoří však i o cizojazyčné výuce v ročnících nižších, a to v případě zájmu žáků a souhlasu rodičů.

V České republice je v současné době realizován Národní plán výuky cizích jazyků (2007), který stanovuje začátek povinné výuky cizího jazyka do 3. ročníku základní školy, přičemž prvním cizím jazykem má být prakticky výhradně angličtina. Nepovinná výuka angličtiny je doporučována již od předškolního věku. Národní plán reaguje na nedávná doporučení Evropské komise, která v Akčním plánu na roky 2004–06 (Promoting Language Learning and Linguistic Diversity, 2005) apelovala na členské státy, aby umožnily začátek cizojazyčného vyučování již ve velmi raném věku. Akční plán se přitom odvolává na zasedání Rady Evropy v Barceloně (Presidency Conclusions, 2002), kde bylo navrženo, aby se vyučovaly již ve velmi raném (tj. předškolním věku) nejméně dva cizí jazyky. Připouští sice možné problémy, jako je nedostatek kvalifikovaných učitelů, nicméně se zdá, že výhodu raného začátku považuje za samozřejmou.

Domníváme se, že toto plošné zavádění cizojazyčné výuky do nižších ročníků není důsledkem odborné diskuse či reflektování výsledků seriózního empirického výzkumu. Spíše jde často o politická rozhodnutí, motivovaná laickými názory odrážejícími politicko-ekonomické trendy ve sjednocující se Evropě. Ke stejnému závěru dochází i Spolsky, který výstižně poznamenává: „*Vzdělávací systémy obvykle nejprve dospějí k rozhodnutí o optimálním věku*

na politickém nebo ekonomickém základě a teprve potom hledají oprávnění svého rozhodnutí.“ (Spolsky, 1989, s. 91).

Terminologická poznámka

Termín raná výuka není v české odborné literatuře zcela ustálen. Obvykle však zahrnuje preprimární a primární edukaci.

V angloamerické literatuře se setkáváme s termínem (teaching) young learners. Ani tento termín však není jasně vymezen. Ellis (2005) jím například označuje žáky ve věku 5–11 let. Ellis a Leclare (2005) ovšem ve svém projektu pod tento termín zahrnují žáky v širokém věkovém spektru 4–18 let. V polském kontextu termín *young learners* zahrnuje žáky v 1.–4. ročníku (Pawelec, 2005).

Autoři této studie používají pro jazykové vzdělávání v 1.–4. ročníku (6–10 let věku) termín raná výuka (teaching young learners) a pro vzdělávání na preprimární úrovni termín velmi raná výuka (teaching very young learners).

Výzkum v zahraničí

V Evropě i Spojených státech byly v uplynulých dekadách provedeny desítky rozsáhlých výzkumných projektů v oblasti osvojování nebo učení se cizích jazyků. Výsledky některých hovoří ve prospěch rané výuky cizích jazyků, zatímco závěry jiných jsou spíše zdrženlivé.

Výzkumná studie Clare Burstallové byla realizována v 60. a 70. letech 20. století ve Velké Británii. Ve vybraných školách v Anglii a Walesu byla zavedena výuka francouzštiny jako cizího jazyka od 8 let věku, zatímco v ostatních školách výuka začínala až v 11 letech věku. Výzkum zahrnoval asi 17 000 žáků. Experimentální i kontrolní skupina byla testována ve 13 letech věku a opakovaně v 16 letech. Výsledky ukázaly výhodu experimentální skupiny v dovednosti poslechu, kontrolní skupina však vykazovala lepší výsledky ve čtení a psaní. Výhody raného zahájení cizojazyčné výuky tedy v žádném případě potvrzeny nebyly. Burstallová identifikovala některé problémy raného začátku, jako je rychlejší ztráta motivace u dětí (Burstall, 1974).

V 90. letech provedla podobný výzkum Sophie Genelotová na základních a středních školách ve Francii. Genelotová studovala efektivitu formálního cizojazyčného vyučování na státních školách. Výzkumný vzorek zahrnoval 1 500 žáků v Dijonu. Celkem 1 000 z nich se začalo učit anglicky na základní škole, ostatní na škole střední. Jejich úspěšnost byla testována na konci prvního a druhého roku středoškolské docházky (odpovídá našemu šestému a sedmému ročníku základní školy). Výsledky prokázaly, 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 vysoce inteligentních dětí. Byly identifikovány faktory, které jsou významnější než časný začátek, jako je sociální a rodinné prostředí, inteligence žáka, metody výuky a osobnost učitele (Genelot, 1996).

Další velmi rozsáhlá studie byla provedena týmem v Belgii, Francii, Británii, Německu a Itálii (Blondin et al, 1998). Závěry opět potvrdily, že samotný raný začátek učení se jazyku automaticky negarantuje úspěch. Mnohem důležitějšími faktory jsou kvalita jazykové výuky, délka trvání a intenzita učení. Studie také zdůraznila, že významnou úlohu v osvojování jazyka v raném věku hraje vystavení konkrétnímu cizímu jazyku mimo školu, které vyplývá ze statutu jazyka v dané komunitě nebo v médiích.

V roce 2006 byla dokončena práce na rozsáhlém výzkumném projektu, který na studii z roku 1998 navázal. Objemná výzkumná zpráva, kterou k vydání připravili Edelenbos, Johnston a Kubanek a která byla zveřejněna na internetu v říjnu 2006, reflektuje evropský i světový trend zavádění výuky cizího jazyka do preprimárního a primárního kurikula a hodnotí ho velmi pozitivně, přestože připouští, že empirické důkazy doposud neurčily „optimální věk“ pro začátek cizojazyčné výuky. V závěru zprávy se však velmi jednoznačně uvádí, že raný začátek sám o sobě nezaručuje nic. Musí být zajištěna zejména kvalitní výuka, podpora prostředí a kontinuita (Edelenbos et al., 2006).

Některé výzkumné studie týkající se osvojování nemateřského jazyka hypotézu kritického období do jisté míry podpořily. Mark Patkowski (1980) zkoumal 67 přistěhovalců v USA, kteří dosáhli vysokého vzdělání, přičemž se začali učit anglicky v různém věku. Jeho výsledky potvrdily, že i když nebereme v úvahu výslovnost, pouze ti, kteří začali s cizím jazykem před patnáctým rokem věku, mají šanci dosáhnout úrovně rodilého mluvčího. Catherine Snow a Marian Hoefnagel-Höhle (Snow, Hoefnagel-Höhle, 1978) realizovali svůj projekt v Holandsku. Zkoumali skupinu Angličanů, kteří se učili holandsky. Celkově nejefektivnějšími studenty byli podle nich adolescenti. Mladší děti však byly úspěšnější ve výslovnosti. Hyltenstam (1992) zkoumal cizince žijící ve Švédsku, kteří se učili švédsky, a dospěl k závěru, že kritickým věkem pro fonologickou i morfologicko-syntaktickou oblast cizího jazyka je období 6–7 let věku dítěte. Podíváme-li se na kontext těchto studií, zjistíme, že všechny probíhaly v situaci „*total immersion*“. Zkoumané osoby žily v prostředí cílového jazyka. Tento kontext je pochopitelně velmi odlišný od situace na školách v České republice.

Mnoho výzkumů uvádí jako zásadní výhodu to, že dřívější začátek vede k úrovni ovládání jazyka blížící se úrovni rodilého mluvčího. Otázkou je, zda dosažení úrovně rodilého mluvčího má být cílem cizojazyčné výuky. Kon-

krétně v případě anglického jazyka, který má být zaváděn do stále nižších ročníků základní školy, se dnes čím dál více hovoří o funkci *lingua franca*, společného dorozumívacího prostředku osob s odlišnými mateřskými jazyky, z nichž ani jedna není roditelým mluvčím.

Výzkumné projekty na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity (PdF MU)

Katedra anglického jazyka a literatury PdF MU uspořádala v letech 2004 až 2006 pod hlavičkou EVYL (English for Very Young Learners) dvě empirická šetření, která si kladla za cíl přispět k diskusi o rané výuce cizích jazyků:

- Projekt *EVYL ZŠ8* se zabýval ozvěnou rané výuky cizích jazyků u žáků osmých tříd základních škol.
- Projekt *EVYL VŠ0* zkoumal ozvěnu rané výuky cizích jazyků u uchazečů o studium na PdF MU.

EVYL ZŠ8

Výzkumný projekt EVYL ZŠ8 se uskutečnil ve školním roce 2005/2006 mezi žáky osmých tříd nebo odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

Výběrový soubor

Projektu EVYL ZŠ8 se zúčastnilo 211 (102 chlapců, 109 dívek) žáků ve 14 skupinách na 7 školách v Brně a Šumperku. Mezi tyto školy patřily dvě školy s rozšířenou výukou cizích jazyků, jedna škola sídlištní, dvě školy v centru města s více než 200 000 obyvatel, jedna škola ve městě s více než 30 000 obyvatel a jedno víceleté gymnázium.

Výzkumné metody

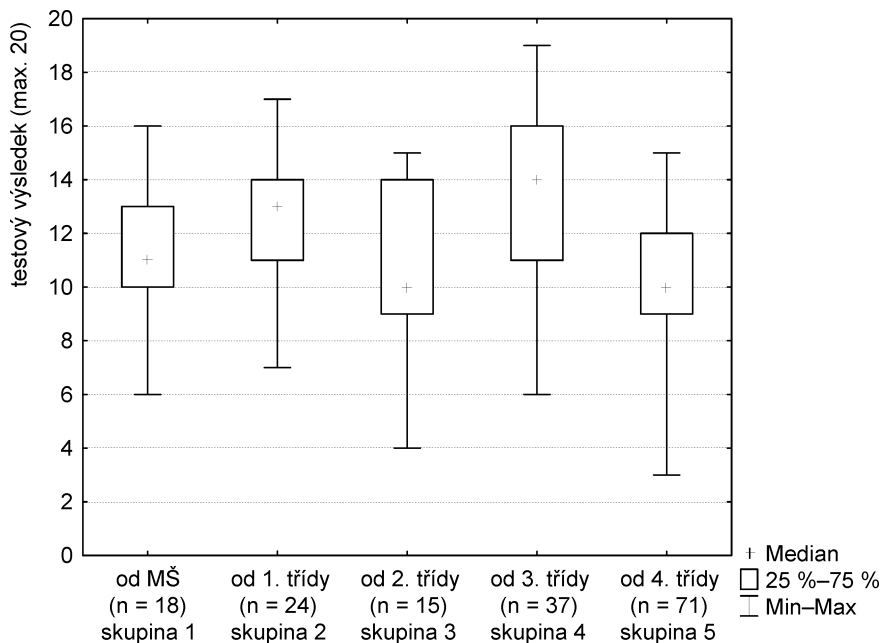
Participantům v projektu EVYL ZŠ8 byl distribuován *Testovací sešit*, jehož součástí byly *Dotazník*, který se převážně zaměřoval na faktografické údaje týkající se předchozích žákových zkušeností s výukou cizího jazyka a *Didaktický test*, kterým se měřily cizojazyčné znalosti žáků. Test tvořilo prvních dvacet položek testu *Oxford Placement Test*, jenž je obecně akceptovaným reliabilním rozřazovacím testem (srov. Hartzoulakis, 2002). Mezi dotazníkovými odpověďmi a testovými výsledky byly hledány vztahy technikami neparametrické statistiky s využitím *Kruskalova-Wallisova testu variance*.

Výsledky

Odpovědi v dotazníku umožnily vymezit následující skupiny žáků:

1. *ti, kteří se anglicky učili nepřetržitě od mateřské školy;*
2. *ti, kteří se anglicky učili nepřetržitě od první třídy základní školy;*
3. *ti, kteří se anglicky učili nepřetržitě od druhé třídy základní školy;*
4. *ti, kteří se anglicky učili nepřetržitě od třetí třídy základní školy;*
5. *ti, kteří se anglicky učili nepřetržitě od čtvrté třídy základní školy;*

V testu mohli žáci dosáhnout 0–20 bodů (Min=3, Max=19, Mean=11,436, SD=3,11). Mezi výše definovanými skupinami byly na hladině $p = 0,05$ shledány rozdíly mezi testovými výsledky skupin 2 a 5, 4 a 5, ($\chi^2 = 17,669$; sv = 4; přičemž kritickou hodnotou je 9,488) (Kruskal-Wallis ANOVA $H = 32,835$ při $p = 0,0000$). Rozdíly mezi skupinami ukazuje graf na obr. 1 a tab. 1.



Obrázek 1: EVYL ZŠ8: Rozdíly mezi skupinami žáků podle délky studia angličtiny

Na základě těchto výsledků lze formulovat závěr, že horší výsledky měli v tomto výzkumu žáci, kteří se anglicky učí od čtvrté třídy, zatímco lepších výsledků (dokonce převyšujících výsledky žáků učících se od MŠ nebo od první třídy) dosáhli žáci učící se anglicky od třetí třídy. Domníváme se však,

Tabulka 1: *EVYL ZŠ8: Rozdíly mezi skupinami žáků podle délky studia angličtiny*

Multiple Comparisons z' values; Kruskal-Wallis test: H (4, N = 165) = 32,83469; p = 0,0000					
	od MŠ	od první	od druhé	od třetí	od čtvrté
od MŠ		1,188281	0,607362	2,114671	1,740190
od první	1,188281		1,770817	0,904959	3,514097
od druhé	0,607362	1,770817		2,679020	0,868819
od třetí	2,114671	0,904959	2,679020		5,262003
od čtvrté	1,740190	3,514097	0,868819	5,262003	

že toto zjištění *nelze* zobecnit na tvrzení, že je obecně výhodnější začínat s cizojazyčnou výukou ve třetí třídě než ve třídě čtvrté. Pozorovaný výsledek je podle našeho názoru způsoben faktem, že v době, kdy zkoumaní žáci navštěvovali 1. stupeň ZŠ, začínala povinná výuka prvního cizího jazyka ve čtvrté třídě. Od třetí třídy se tedy (v „jazykových“ třídách) anglicky učili ti žáci, kteří měli ke studiu jazyků zvláštní předpoklady; nepřekvapuje proto, že dosáhli lepších výsledků než ti žáci, kteří jsou nadaní v jiné oblasti a kteří začali se studiem angličtiny až od čtvrté třídy. Z tohoto pohledu se spíše zdá překvapivé, že rozdíl mezi těmito dvěma skupinami žáků není větší.

EVYL VŠ0

Sběr dat pro projekt *EVYL VŠ0* se uskutečnil ve třech vlnách v červnu 2004, v červnu 2005 a v červnu 2006. Jeho účastníky byli uchazeči o studium učitelství anglického jazyka na katedře anglického jazyka a literatury PdF MU.

Výběrový soubor

Projektu *EVYL VŠ0* se v letech 2004–2006 zúčastnilo celkem 1 827 (1 520 žen, 307 mužů) uchazečů o studium na PdF MU ve věku 19–52 let.

Výzkumné metody

Participantům v projektu *EVYL VŠ0* byl distribuován krátký *dotazník*, zaměřující se na faktografické údaje týkající se jejich zkušeností s výukou a osvojováním angličtiny (délka studia Aj, pobyt v zahraničí apod.) Odpovědi z dotazníků byly dány do souvislosti s výsledky testu z anglického jazyka, který participant absolvovali v rámci přijímacího řízení na katedru anglického jazyka a literatury PdF MU. Použitý test obsahoval celkem sto položek a byl tvořen subtesty zaměřenými na gramatiku, syntax, pravopis, slovní zásobu a čtení s porozuměním. Mezi dotazníkovými odpověďmi a tes-

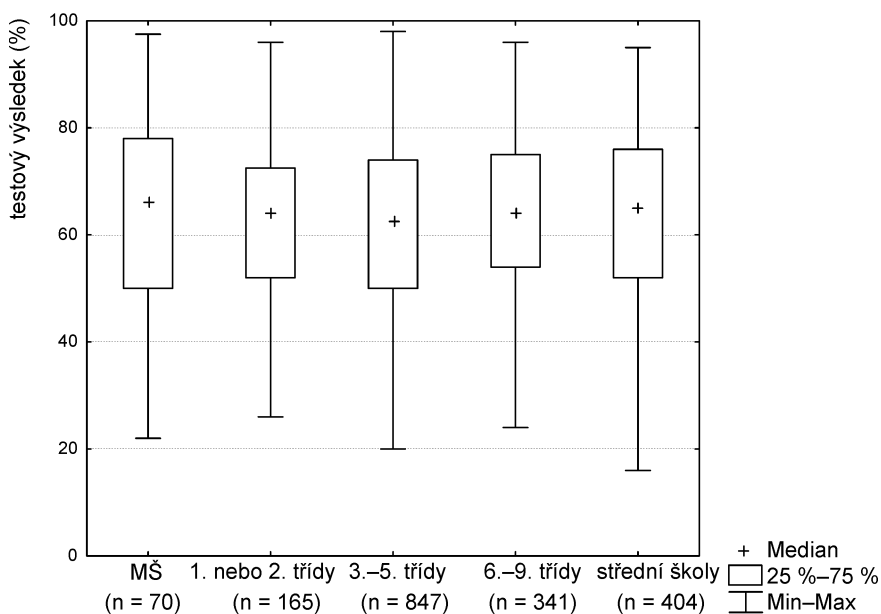
tovými výsledky byly hledány vztahy technikami neparametrické statistiky, s využitím *Kruskalova-Wallisova testu variance*.

Výsledky

Odpovědi v dotazníku umožnily rozdělit respondenty do následujících pěti skupin:

1. *anglicky se učím od mateřské školy;*
2. *anglicky se učím od první nebo druhé třídy základní školy;*
3. *anglicky se učím od třetí, čtvrté nebo páté třídy základní školy;*
4. *anglicky se učím od šesté, sedmé, osmé nebo deváté třídy základní školy;*
5. *anglicky se učím od střední školy;*

Mezi skupinami nebyly nalezeny rozdíly v testovém výsledku ($\chi^2 = 3,651$; $sv = 4$; přičemž kritickou hodnotou je 9,488 pro $p = 0,05$) (*Kruskal-Wallis ANOVA* $H = 5,514$ při $p = 0,2385$). Rozdíly mezi skupinami ukazuje graf na obr. 2.



Obrázek 2: EVYL VŠ0: Rozdíly mezi skupinami podle délky studia angličtiny

Mezi sledovanými skupinami nebyly nalezeny významné rozdíly ve výsledku testu. Překvapivý je zejména výsledek studentů, kteří se (podle svých

slov) anglicky učí od střední školy. Jejich výsledky se významně neliší od studentů, kteří se začali anglicky v pěti nebo deseti letech věku.

V této souvislosti je třeba přihlédnout 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 kategorie 30–40 let, zatímco ti, kteří se anglicky učí od 1. stupně ZŠ, patří spíše do věkové kategorie 20–30. To však nesnižuje váhu poznatku, že žáci, kteří mají zkušenost s intenzivní ranou výukou (od MŠ) dosáhli v testu relativně stejných výsledků jako žáci, kteří se anglicky začali učit pozdě (na SŠ).

Závěr

Výsledky obou prezentovaných výzkumů podporují závěry Singletona a Ryanové (2004), kteří tvrdí, že neexistuje žádný přesvědčivý důkaz pro tvrzení, že mladší děti se učí ve školním prostředí cizí jazyky lépe než dospělí.

Vliv rané výuky cizího jazyka je podle našeho názoru brzy vyrovnán vlivem komplexu jiných proměnných, jako jsou:

- nadání žáka;
- odborná způsobilost učitele;
- materiální podmínky vyučování;
- pohlaví žáka;
- věk žáka;
- motivace žáka;
- osobnostní charakteristiky a hodnotová orientace žáka;
- socioekonomický status rodiny žáka;
- typ a zaměření školy;
- hodinová dotace cizích jazyků v dané škole;
- počet učitelů, kteří žáka vyučovali AJ;
- kvalifikovanost a aprobovanost těchto učitelů;
- věk učitelů;
- počet žáků ve skupině;
- region;
- velikost sídla;
- počet studovaných jazyků;
- vyučovací metody a techniky, které učitel využívá, a další.

Zavádění cizojazyčné výuky do nižších ročníků s sebou nese i další otázky. Velmi důležitou podmínkou úspěšného zavedení cizího jazyka do nižších tříd základních škol a do škol mateřských je zajištění kontinuity, jejíž nedostatek je velmi často uváděn jako překážka úspěchu rané výuky (viz

např. Edelenbos et al, 2006). Lze očekávat řadu praktických problémů, které budou se zajištěním kontinuity spojeny. Bude to například určitý dominový efekt („knock-on effect“), kdy učitelé, kteří dříve učili ve čtvrtém, případně pátém ročníku začátečníky (přičemž kvůli nízkým jazykovým kompetencím výuku na vyšší úrovni nemohou zvládnout), budou během roku či dvou muset zvládnout výuku mírně pokročilých žáků, kteří již ve stejném věku budou mít rok i více výuky cizího jazyka za sebou.

Národní plán výuky cizích jazyků mimo jiné počítá také se zavedením jazykové propedeutiky do vzdělávacího systému, a to již od předškolního vzdělávání. Nabízí také možnost využívat CLIL (Content and Language Integrated Learning), tedy výuku jednotlivých školních předmětů v cizím jazyce. Je třeba přiznat, že ani pro tyto formy výuky angličtiny není u nás dosud dostatek připravených učitelů.

Domníváme se, že plošnému zavedení cizích jazyků do primárního kurikula by měl rovněž předcházet výzkum identifikující vhodné postupy a metody výuky odpovídající specifickým požadavkům českých žáků. Pozornost je třeba věnovat postupům optimálním také pro žáky znevýhodněné, zejména pro žáky se specifickými poruchami učení, u nichž by bylo vhodné zvážit také možnost volby studovaného jazyka.

Tato studie vznikla za podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC 06046.

Literatura

- BURSTALL, C. *Primary French in the balance*. Windsor: NFER, 1974.
- BLONDIN, C., CANDELIER, M., EDELENBOS, P., JOHNSTONE, R., KUBANEK-GERMAN, A., TAESCHNER, T. *Les langues étrangères ds l'école primaire ou maternelle: quels résultats, quelles conditions?* Bruxelles: De Boeck, 1998.
- EDELENBOS, P., JOHNSTONE, R., KUBANEK, A. *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study*. [on-line] European Commission, 2006, [cit. 10. 4. 2007]. Dostupné na: http://naec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf
- ELLIS, G. *Teaching English to Young Learners: Reflections on a decade (1990–2000)*. [cit. 10. 11. 2005]. Dostupné na: <http://www.britishcouncil.org/english/eyl/article02.htm>
- ELLIS, G., LECLERE, J. *Managing Young Learners*. [on-line] [cit. 9. 11. 2005]. Dostupné na: http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/manage_young.shtml
- FAKLOVÁ, Z. Baseline Study on FLT to Young Learners in the Czech Republic. In Nikolov, M., Curtain, H. (eds.) *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2000.
- GENELOT, S. *Au détriment de quels cours cet apprentissage se fait-il?* [on-line] Les notes de l'iredu 96/4, 1996, [cit. 15. 4. 2007]. Dostupné na: <http://www2.ubourgogne.fr/IREDU/notes.htm>
- HANUŠOVÁ, S., NAJVAR, P. (ed.) *Foreign Language Acquisition at an Early Age*. Brno: Masarykova univerzita, 2006.

- HARTZOULAKIS, V. *Investigating Computer Mediated Instruction in a Greek State Lykeio*. [on-line] [cit. 4. 11. 2006]. Dostupné na: <http://users.att.sch.gr/hartzoulakis/dissertation.pdf>
- HYLTENSTAM, K., ABRAHAMSSON, N. Maturational Constraints in SLA. In Doughty, C., Long, M., H. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.
- JEŽKOVÁ, V. Výuka cizím jazykům v mladším školním věku. In MAŇÁK, J., JANÍK, T. *Problémy kurikula základní školy*. Brno: MU, 2006.
- JÍLKOVÁ, J. *Aspekty výuky cizích jazyků v raném věku*. [on-line] 2005 [cit. 14. 1. 2007]. Dostupné na: <http://www.rvp.cz/clanek/77/166>
- LOJOVÁ, G. Foreign Language Learning /Acquisition at an Early Age. In Hanušová, S., Najvar, P. (eds.) *Foreign Language Acquisition at an Early Age*. Brno: Masarykova univerzita, 2006.
- Národní plán výuky cizích jazyků*. [on-line] Praha: MŠMT, 2006 [cit. 9. 4. 2007]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/Files/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>
- PATKOWSKI, M. S. The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning* 1980, č. 30, s. 449–472.
- PAWELEC, D. *Teaching English to Young Learners in Poland*. [on-line] [cit. 2. 11. 2005]. Dostupné na: <http://www.britishcouncil.org/english/eyl/article03.htm>
- Presidency Conclusions: Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002*. [on-line] [cit. 13. 10. 2007]. Dostupné na: http://www.consilium.europa.eu/euDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf
- Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*. [on-line] Brussels: Commission of the European Communities. [cit. 10. 1. 2005]. Dostupné na: http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf
- SINGLETON, D., RYAN, L. *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2004.
- SNOW, C., HOEFNAGEL-HÖHLE, M. The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development* 1978, č. 49, s. 1114–1128.
- Souhrnné poznatky České školní inspekce o výuce cizích jazyků v základních a středních školách ve školním roce 2005/2006*. [on-line] [cit. 2. 10. 2007]. Dostupné na: http://www.csicr.cz/upload/vyrocní_zpráva_2005-2006.pdf
- SPOLSKY, B. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: OUP, 1990.
- ZAPLETALOVÁ, O. Vstoupí angličtina do mateřských škol? *Učitelské noviny* 2006, č. 9, s. 9.
- ZBRANKOVÁ, M. *Začátek jazykové výuky*. [on-line] 2005, [cit. 14. 1. 2007]. Dostupné na: <http://www.rvp.cz/clanek/77/219>

HANUŠOVÁ, S., NAJVAR, P. Výuka cizího jazyka v raném věku. *Pedagogická orientace* 2007, č. 3, s. 42–52. ISSN 1211-4669.

Autoři: Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D., katedra anglického jazyka a literatury PdF MU, e-mail hanusova@ped.muni.cz, Mgr. Petr Najvar, Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, e-mail najvar@ped.muni.cz