

Jak žáci Evropských škol vidí češtinu? Empirická studie postojů, vnímání obtížnosti a významu mateřského jazyka napříč věkovými kategoriemi

Michaela Lišková

Abstrakt

Předmětem této empirické studie je analýza vnímání českého jazyka žáky, kteří se vzdělávají v systému Evropských škol, a jehož koncept bude blíže objasněn. Studie zkoumá, jak žáci v tomto specifickém vzdělávacím prostředí vnímají český jazyk a jaké faktory ovlivňují jejich vztah k tomuto předmětu. Studie využívá kvantitativní metody (dotazníkové šetření) a kvalitativní přístupy (otevřené otázky a polostrukturované rozhovory), čímž poskytuje komplexní pohled na faktory ovlivňující vnímání předmětu a vztah žáků k češtině. Zjištění ukazují, že mladší žáci vnímají češtinu jako snadnou a oblíbenou, zatímco starší studenti často hodnotí jazyk jako náročnější a méně praktický pro jejich budoucnost. Výsledky studie přinášejí cenné podněty do výuky českého jazyka, zejména v oblasti podpory pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a adaptace výukových metod dle věkových specifik.

Klíčová slova: český jazyk, Evropské školy, postoj žáků k češtině, význam češtiny, motivace, bilingvismus.

How Do Pupils of European Schools Perceive Czech? An Empirical Study of Attitudes, Perceived Difficulty, and the Importance of the Mother Tongue Across Age Groups

Abstract

The subject of this empirical study is the analysis of how the Czech language is perceived by students who are being educated in the system of European Schools, the concept of which will be explained in more detail. The study investigates how students within this specific educational context perceive the Czech language and which factors influence their attitudes toward the subject. The study employs both quantitative methods (a questionnaire survey) and qualitative approaches (open-ended questions and semi-structured interviews), thus providing a comprehensive view of the factors influencing students' perception of the subject and their relationship to the Czech language. The findings indicate that younger students perceive Czech as easy and enjoyable, whereas older students often regard it as more challenging and less practical for their future. The results offer valuable insights for Czech language instruction, particularly in fostering a positive attitude toward the mother tongue and adapting teaching methods to age-specific needs.

Keywords: Czech language, European Schools, students' attitude toward Czech, significance of Czech, motivation to learn, bilingualism.

DOI: 10.5507/epd.2025.008

Vloženo: 28. 2. 2025 Revidováno: 1. 6. 2025 Přijato: 26. 6. 2025

Úvod

Mateřský jazyk hraje klíčovou roli v utváření kulturní identity a sociální integrace jednotlivce. Evropské školy představují jedinečné vzdělávací prostředí, které se vyznačuje svou multikulturností a specifickým konceptem výuky. Tento systém škol vznikl postupně od 50. let 20. století a od vstupu České republiky do Evropské unie se v něm začala vyučovat i čeština. Dosud nebyl realizován komplexní výzkum, který by se věnoval českým žákům

v Evropských školách. V této souvislosti se uvádí pouze práce Jana Kratochvílové¹, v níž se zabývala hodnocením a sebehodnocením žáků, která se okrajově věnuje této problematice. Předkládaná studie se zaměřuje na postoje českých žáků v systému Evropských škol k předmětu Český jazyk a literatura, přičemž analyzuje jeho vnímanou obtížnost, subjektivní význam a míru obliby. Zároveň usiluje o identifikaci klíčových faktorů, které tyto postoje ovlivňují, a o hlubší porozumění motivaci žáků k učení se češtině.

1 Historie Evropských škol a současnost

Evropské školy byly založeny v roce 1953 v Lucemburku jako experimentální projekt pro vzdělávání dětí pracovníků členských států Evropského společenství uhlí a oceli. Tento projekt se ukázal jako úspěšný a postupně se školy rozšířily do dalších zemí Evropské unie. V současnosti existuje 13 Evropských škol v šesti státech EU, které navštěvuje více než 29 000 žáků ze všech členských zemí. Tyto školy se nacházejí v Belgii, Německu, Itálii, Lucembursku, Nizozemsku a Španělsku a mají právní status veřejných institucí. Evropské školy si kladou za cíl nabízet mnohojazyčné a multikulturální vzdělávání. Kromě těchto škol existuje také 24 akreditovaných škol ve 14 zemích, které poskytují vzdělání v souladu s cíli a principy Evropských škol. Od roku 2004, kdy Česká republika přistoupila k Úmluvě o Statutu Evropských škol, se Česká školní inspekce ve spolupráci s MŠMT ČR aktivně podílí na zajištění kvality vzdělávání v Evropských školách (Office of the Secretary-General of the European Schools, n. d.). Evropské školy poskytují vzdělání na třech úrovních: předškolní (dvouleté vzdělávání od věku čtyř let), primární (pětileté vzdělávání, ekvivalent 1. stupně ZŠ) a sekundární (sedmileté vzdělávání, ekvivalent 2. stupně ZŠ a úplného středního vzdělání na úrovni gymnázia). Výuka probíhá podle společného mezinárodního kurikula a osnov (kromě mateřského jazyka), které je schváleno Nejvyšší radou Evropských škol. Sekundární cyklus Evropských škol je zakončen složením tzv. Evropské maturity (European Baccalaureate), která je uznávána jako vstupní kvalifikace pro studium na vysokých školách (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, n. d.). Výuka mateřských jazyků je klíčovým prvkem vzdělávacího systému Evropských škol a složení žáků se vyznačuje vysokým podílem bilingvních dětí, které jsou vyučovány ve dvou i více jazycích. Každá jazyková sekce poskytuje výuku v mateřském jazyce žáků. Pokud není pro některé děti vytvořena jazyková sekce, je jim zajištěna výuka mateřského jazyka a stanou se tzv. SWALS (*Students Without A Language Section*). Jsou to žáci, kteří mají odlišný mateřský jazyk od své „kmenové sekce“ a mají nárok na výuku svého

¹ J. Kratochvílová vydala v roce 2011 publikaci pod názvem *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Z hlediska hodnocení žáků v Evropských školách pozbývá práce na aktuálnos, neboť v tomto systému došlo od roku 2011 k několika významným revizím. Aktuální hodnocení v Evropských školách je dostupné na <https://www.eursc.eu/BasicTexts/2011-01-D-61-en-6.pdf>.

prvního – mateřského jazyka. Právě v tomto kontextu nabývá na významu i postavení českého jazyka.

2 Výuka českého jazyka v systému Evropských škol

Výuka českého jazyka představuje důležitý nástroj podpory národní identity a jazykové kontinuity českých žáků v mezinárodním školním prostředí a do Evropských škol byla zavedena ve školním roce 2004/2005. Postupně vznikaly české sekce v Bruselu a v Lucemburku a přibývalo škol, ve kterých se čeští žáci vzdělávají jako žáci kategorie SWALS.

Tabulka 1 ukazuje, že počet českých žáků v Evropských školách postupně roste. Zatímco v roce 2007/2008 jich bylo pouze 127, v roce 2022/2023 dosáhl jejich počet vrcholu 638. Přestože počet českých žáků narůstá, jejich podíl na celkovém počtu studentů se pohybuje mezi 0,69 % a 2,2 % (Office of the Secretary-General of the European Schools, n. d.), což potvrzuje, že v multikulturním prostředí těchto škol zůstávají menšinou. Mírný pokles na 604 žáků ve školním roce 2023/2024 může být důsledkem specifických aktuálních okolností.

Evropské školy poskytují vzdělání plně uznávané českým školským systémem², což českým žákům usnadňuje plynulý návrat do českých škol či pokračování na domácích univerzitách.

Nárůst českých žáků v Evropských školách přispívá k uchování českého jazyka v zahraničí, usnadňuje mobilitu českých rodin a podporuje jejich integraci do širšího evropského vzdělávacího prostoru.

V českých sekcích probíhá výuka převážně v češtině. Pro SWALS v mateřské škole a na primárním stupni výuka probíhá každý den, stanovená časová denní dotace je pro školku, první a druhou třídu 30 minut a pro ostatní ročníky 45 minut. V sekundárním cyklu se časová dotace mění podle ročníků, maximálně mají žáci pět vyučovacích hodin týdně. Všichni žáci mající češtinu (první jazyk) směřují k písemné i ústní maturitní zkoušce z tohoto předmětu. Výuka češtiny probíhá podle Učebních osnov předmětu Český jazyk a literatura pro sedmiletý sekundární cyklus Evropských škol (Ref.: 2022-01-D-39-cs-2)³ a Učebních osnov předmětu Český jazyk a literatura pro předškolní a primární cyklus Evropských škol (Ref.: 2022-01-D-38-cs-3)⁴. Vedle organizačních a obsahových aspektů výuky je však pro její úspěšnost zásadní také postoj samotných žáků k mateřskému jazyku. Právě to, jak žáci český jazyk vnímají, jaký mu přiřkládají význam

² Odkaz na dokument *Zásady pro uznávání vzdělání, dosaženého v Evropských školách, v České republice* <https://msmt.gov.cz/mezinarodni-vztahy/postup-pri-uznavani-vzdelani-dosazeneho-v-evropskych-skolach-v-cr>

³ Dostupné na <https://www.eursc.eu/Syllabuses/2022-01-D-39-cs-2.pdf>.

⁴ Dostupné na <https://www.eursc.eu/Syllabuses/2022-01-D-38-cs-3.pdf>.

a do jaké míry jsou s ním emocionálně spjati, může výrazně ovlivnit nejen výsledky jejich jazykového vzdělávání, ale i jejich dlouhodobý vztah k češtině jako součásti identity. Následující kapitola se proto zaměřuje na postoje žáka k mateřskému jazyku a jeho roli v jazykovém rozvoji a kulturní integraci.

Tabulka 1

Zastoupení českých žáků v Evropských školách od roku 2007⁵

Školní rok	Počet českých žáků
2007 – 2008	127
2008 – 2009	143
2009 – 2010	169
2010 – 2011	184
2011 – 2012	229
2012 – 2013	252
2013 – 2014	313
2014 – 2015	345
2015 – 2016	395
2016 – 2017	431
2017 – 2018	463
2018 – 2019	506
2019 – 2020	554
2020 – 2021	573
2021 – 2022	601
2022 – 2023	638
2023 – 2024	604

3 Vymezení pojmu: postoj žáka k mateřskému jazyku

V odborné literatuře se pojem „postoj k mateřskému jazyku“ nejčastěji popisuje jako dlouhodobá hodnotící orientace jedince ke svému prvnímu jazyku, která souvisí s jeho kognitivní složkou (tj. znalostmi, přesvědčeními a myšlenkami o jazyce), afektivní složkou (tj. emocemi a pocity spjatými s jazykem) a behaviorální složkou (tj. konkrétním jazykovým chováním a ochotou jazyk používat či rozvíjet). Tento koncept čerpá z obecného vymezení postoje jako psychologické tendence, která se projevuje hodnotícím vztahem k určitému objektu, vyjádřeným v různé míře souhlasu nebo nesouhlasu (Eagly & Chaiken, 2007). Postoje k mateřskému jazyku hrají zásadní roli v rozvoji jazykové kompetence, sociálního začlenění i dlouhodobého udržení jazyka, což potvrzuje

⁵ Archiv Evropských škol neumožňuje náhled do dat před rokem 2007 (Office of the Secretary-General of the European Schools, n.d.).

Baker (2011), který zdůrazňuje, že pozitivní vztah k mateřskému jazyku posiluje motivaci k jeho používání a dalšímu rozvíjení. V souvislosti s jazykovou identitou Cummins (2001) upozorňuje, že postoj k mateřskému jazyku úzce souvisí s procesem sebedefinice. Jazyk totiž neslouží pouze jako komunikační nástroj, ale i jako důležitý prvek identity – pozitivní vztah k prvnímu (mateřskému) jazyku podporuje pocit sounáležitosti s komunitou a zároveň přispívá k rozvoji metajazykového uvědomění.

V českém prostředí se otázkou postojů k mateřskému jazyku zabývá řada odborníků, kteří poukazují na jejich formování již od raného dětství (např. Pavelková, 2013; Šebesta, 2005). V edukačním prostředí se postoj dále vyvíjí v závislosti na kvalitě jazykové výuky a širších kulturních či rodinných vlivech. Pro podporu pozitivního vztahu k mateřskému jazyku se doporučuje začleňovat do vzdělávání aktivity, které podněcují radost z jazykového projevu, podporují čtenářskou kulturu a posilují vědomí kulturního dědictví spojeného s jazykem (Průcha, 2009; Styblík & Čechová, 1998).

4 Výzkumné šetření

Český jazyk v prostředí Evropských škol představuje specifický fenomén, který dosud nebyl systematicky zkoumán. Většina dostupných studií o postojích a motivaci žáků k mateřskému jazyku vychází z českého kontextu – bilingvních rodin žijících v ČR. Detailní pohled na to, jak češtinu vnímají žáci vyrůstající v zahraničí a navštěvující Evropské školy, však zatím chybí. V oblasti zkoumání postojů žáků k mateřskému jazyku, bilingvismu a výuky češtiny v multikulturním prostředí Evropských škol se opíráme o širokou škálu domácích i zahraničních odborných zdrojů. Významné poznatky přináší například práce Bakera (2011), která zdůrazňuje zásadní roli bilingvního vzdělávání a vliv pozitivního vztahu k mateřskému jazyku na jeho dlouhodobé udržení. Na problematiku jazykové identity a motivace v multikulturním kontextu navazuje Cummins (2001), jenž rozvíjí myšlenku, že pozitivní postoj k prvnímu jazyku je úzce spjat s rozvojem osobní identity žáka a jeho školní úspěšností. Perspektivu sociolingvistiky a význam jazykového prostředí v procesu učení nabízí Garcia (2009) a Holmes (2013), kteří akcentují význam pluralitního a inkluzivního přístupu ve výuce. Českou lingvistickou a didaktickou tradici reprezentují především autoři jako Čechová (1982, 1998), Styblík (1998), Pavelková (2013) a Průcha (2009), kteří rozpracovávají zásady komunikativně orientované výuky a poukazují na proměnu postojů žáků v závislosti na věku, rodinném prostředí a kvalitě výuky. Vycházíme také z didaktických a metodologických studií Štěpáníka (2020, 2023) či Svobodové (2003), které doporučují propojovat jazykové vzdělávání s rozvojem identity, kultury a praktických dovedností.

Kromě toho, že jde o neprobádanou oblast, považujeme za přínosné získat vhledy, jak žáci v mezinárodním kontextu nahlízejí na svou mateřštinu, co je motivuje k jejímu studiu a jak se jejich vztah k jazyku mění v čase. Studie kombinuje kvantitativní přístup

(analýza procentuálních zastoupení odpovědí) s kvalitativními prvky (otevřené otázky a tematická analýza asociací žáků doplněná o rozhovory s ohniskovou skupinou žáků). Takto empiricky získané poznatky mohou přispět k teoretické debatě o jazykové socializaci a motivaci ve vícejazyčném prostředí a pomoci identifikovat faktory, které posilují či oslabují pozitivní vztah k českému jazyku a nabídnout podněty do výuky češtiny.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo analyzovat postoje, subjektivní obtížnost, význam a oblíbenost předmětu Český jazyk a literatura napříč ročníky P3–P5 primárního cyklu (ekvivalent 3.–5. třídy ZŠ), S1–S3 nižšího sekundárního cyklu (ekvivalent 6.–8. třídy ZŠ) a S4–S7 vyššího sekundárního cyklu (ekvivalent středoškolských ročníků). Současně výzkum sledoval širší souvislosti formující postoje k češtině a detailně analyzoval motivaci i preference žáků v jednotlivých složkách výuky.

Výzkumné cíle:

- zmapovat subjektivně vnímanou obtížnost češtiny v prostředí Evropských škol a popsat, jak se liší v různých věkových kategoriích,
- identifikovat a porovnat postoje žáků k českému jazyku napříč věkovými skupinami,
- zjistit, jak žáci vnímají užitečnost češtiny pro svůj osobní život,
- prozkoumat význam, který žáci češtině přisuzují, a objasnit, jak se tento význam proměňuje v závislosti na věku nebo jiných faktorech,
- identifikovat nejoblíbenější a nejméně oblíbené složky výuky češtiny,
- analyzovat asociace a klíčová slova, jež se žákům vybaví při zmnice „čeština“,
- porozumět důvodům, proč se žáci učí česky.

Výzkumné otázky byly formulovány takto:

- Jak žáci subjektivně hodnotí obtížnost češtiny v prostředí Evropských škol?
- Jaký mají žáci postoj k českému jazyku?
- Jak žáci subjektivně hodnotí češtinu z hlediska její užitečnosti pro svůj život?
- Jaký význam žáci přisuzují českému jazyku?
- Které složky výuky jsou u žáků nejoblíbenější a naopak?
- Jaké asociace a klíčová slova se žákům vybaví, když se řekne „čeština“, a co to vypovídá o jejich vztahu k jazyku?
- Jaký je subjektivní názor žáků na otázku „Proč se učím česky“?

4.2 Metody sběru dat

Sběr dat se uskutečnil anonymně na jaře roku 2021 na všech Evropských školách, kde probíhá výuka českého jazyka (se souhlasem vedení škol a informovaným souhlasem rodičů). Hlavní metodou byl dotazník⁶, navržený tak, aby zjišťoval na pětistupňové Likertově škále postoje a motivaci žáků k předmětu. Součástí byl rovněž prostor pro volné vyjádření. V první z otevřených položek žáci sdělovali asociace spojené s českým jazykem a ve druhé odpovídali na otevřenou otázku „Proč se učím česky?“ a popisovali své důvody pro studium češtiny. V rámci prohloubení poznatků z dotazníku byl proveden polostrukturovaný rozhovor s ohniskovou skupinou, kterou tvořilo 15 žáků z Evropské školy ve Varese. Tato skupina byla vybrána s ohledem na různorodé jazykové, věkové i osobnostní charakteristiky a záměrně zahrnovala žáky s pozitivním, umírněným i ambivalentním vztahem k českému jazyku. Součástí rozhovoru bylo také pozorování interakcí mezi účastníky, kteří si vzájemně potvrzovali či vyvraceli své vnímání a zkušenosti s předmětem. Tato dynamika poskytla hlubší vhled do toho, jak se postoje vytvářejí a posilují ve skupinovém kontextu. Rozhovory doplnily kvantitativní výsledky a umožnily lépe porozumět faktorům, které ovlivňují žákovskou motivaci a vztah k českému jazyku. Tímto propojením se podařilo získat ucelenější obraz postojů žáků a jejich potřeb ve výuce češtiny. Pro uchování původních nasbíraných dat z otevřených položek byl pořízen doslovný přepis, který byl dále otevřeně a tematicky kódován. V textu jsou uvedeny fragmenty surových dat (přepsané části asociací, odpovědí na otevřenou otázku a rozhovorů), které jsou označeny kurzívou.

Do výzkumu byli zařazeni žáci od 3. třídy primárního cyklu výše. První dva ročníky tohoto stupně nebyly do výzkumu zahrnuty, protože formulace otázek ani záměr výzkumu pro ně nebyly vhodné. Před plošným sběrem dat byl proveden v březnu 2021 předvýzkum u ohniskové skupiny, deset žáků dostalo tištěnou verzi dotazníku, pět žáků jej vyplňovalo online. Na základě zpětné vazby od žáků byly upraveny názvy oblíbených a neoblíbených složek jazyka.

4.3 Výsledky výzkumu⁷

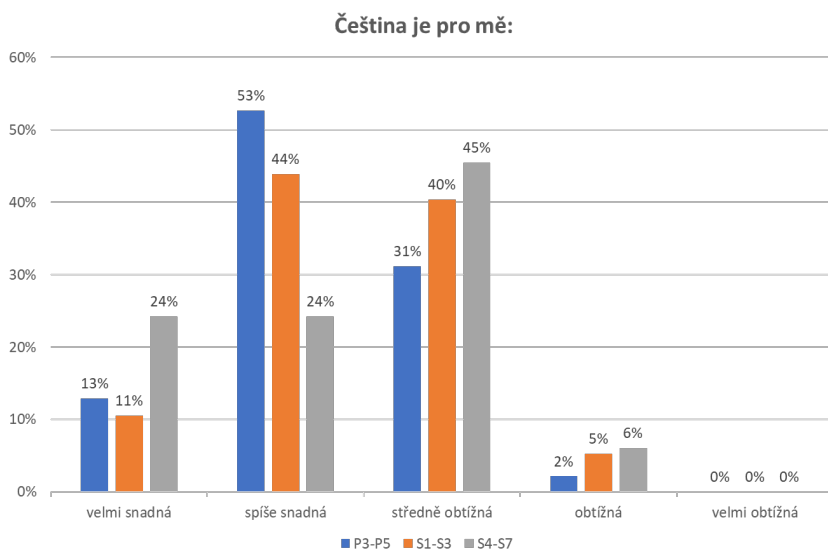
Celkem bylo získáno 183 kompletně vyplněných dotazníků. Nejpočetnější skupinu tvořili žáci ročníků P3–P5 (93 respondentů), následovaní žáky ročníků S1–S3 (57 respondentů). Nejmenší zastoupení měli žáci vyšších ročníků S4–S7 (33 respondentů).

⁶ Dotazník měl dvě formy: online verzi dostupnou prostřednictvím školního systému Microsoft 365 Forms a dokument k rozeslání učitelům a následnému tisku. Rozhodnutí o preferované formě administrace bylo ponecháno na učitelích, kteří přihlíželi k individuálním podmínkám jednotlivých škol.

⁷ Odpovědi žáků jsou vyjádřené v procentech zaokrouhlených na nejbližší celé číslo podle počtu respondentů v jednotlivých vzdělávacích cyklech.

4.3.1 Subjektivní hodnocení obtížnosti češtiny

Z Grafu 1 vyplývá, že většina žáků vnímá češtinu jako spíše snadnou nebo středně obtížnou. Nejvíce je to patrné u mladších žáků (P3–P5), přičemž více než polovina ji hodnotí jako spíše snadnou (53 %) a třetina jako středně obtížnou (31 %). U žáků S1–S3 je rozložení podobné (spíše snadná 44 %, středně obtížná 40 %). Ve skupině S4–S7 převažuje hodnocení středně obtížná (45 %), ale čtvrtina ji stále považuje za spíše snadnou nebo velmi snadnou (24 %). Jen malé procento všech žáků (2–6 %) češtinu označuje jako obtížnou, nikdo ji nevnímá jako velmi obtížnou. Vnímání obtížnosti se mění s věkem. Mladší děti se učí hravou formou a mají přirozenou motivaci, zatímco teenageři často ztrácejí zájem, pokud nevidí v předmětu bezprostřední smysl. Například jeden žák uvedl, že si sice uvědomuje *důležitost češtiny pro budoucí studium, ale momentálně ho nebaví čtení ani výuka jazyka*. Pokud český jazyk vnímají jen jako *povinný předmět*, jejich ochota investovat energii klesá – a tím se subjektivně zvyšuje pocit, že je to *těžké*. Specifickým faktorem v Evropských školách je vícejazyčnost. Starší žáci mají část výuky v druhém jazyce, což omezuje praktické využití češtiny. Čeština se pro ně stává primárně školním předmětem, což může vést k nejistotě ve formálních aspektech jazyka a vyššímu vnímanému úsilí při výuce. Tento efekt je ještě výraznější u žáků SWALS.



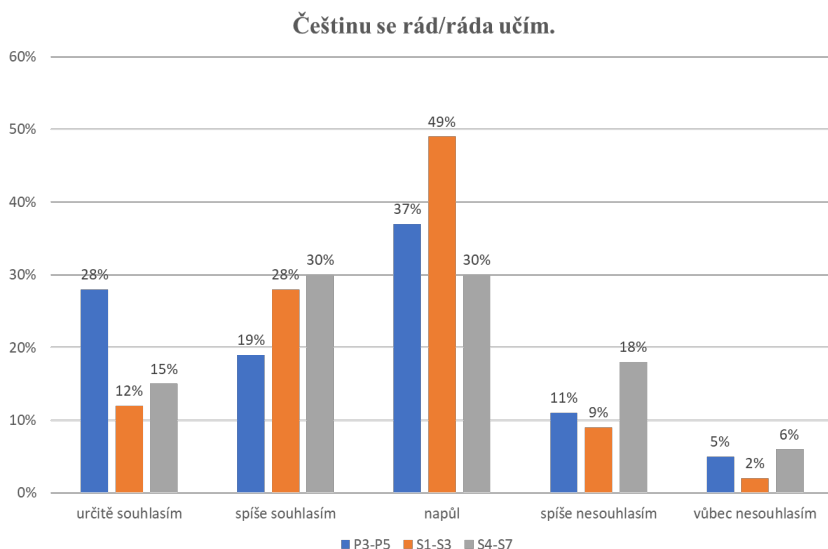
Graf 1

Subjektivní hodnocení obtížnosti češtiny

4.3.2 Postoj žáků k českému jazyku

Postoje k předmětům ovlivňují motivaci i výsledky žáků. U mateřského jazyka je pozitivní vztah klíčový – posiluje sebevědomí a zájem o učení. Analýza se zaměřuje na radost z učení se češtině a její oblību jako předmětu, přičemž porozumění těmto postojům může pomoci udržet či znovu podnítit zájem žáků. Předchozí studie v ČR ukazují, že čeština bývá na vyšších stupních méně oblíbená a je vnímána jako náročnější (Hrabal & Pavelková, 2010).

Ve všech věkových skupinách převažuje pozitivní vztah k češtině – většina žáků uvádí, že se ji učí rádi (viz Graf 2).

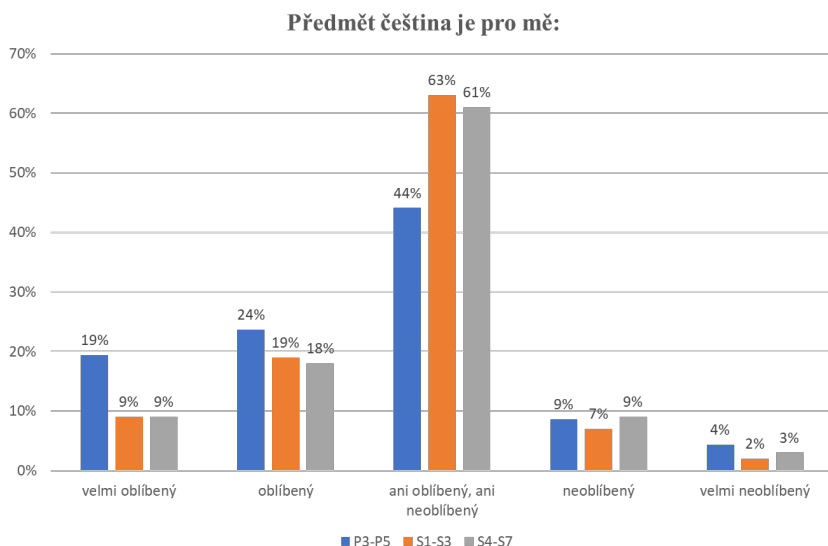


Graf 2

Radost z učení se českému jazyku

Na primárním stupni je dokonce pro 43 % žáků oblíbeným předmětem, což může souviset s hravou výukou a přirozenou zvědavostí mladších dětí. Ty obvykle vnímají školu nadšeně, pokud výuka odpovídá jejich vývojovým potřebám. S přechodem na sekundární stupeň dochází k poklesu oblíbenosti – méně žáků označuje češtinu za oblíbený předmět (viz Graf 3), zvyšuje se podíl neutrálních či negativních odpovědí (např. *učím se češtinu rád tak napůl*). S postupujícím věkem žáci často nacházejí větší zálibení v jiných předmětech, které pro ně mohou být atraktivnější nebo srozumitelnější, zatímco učení

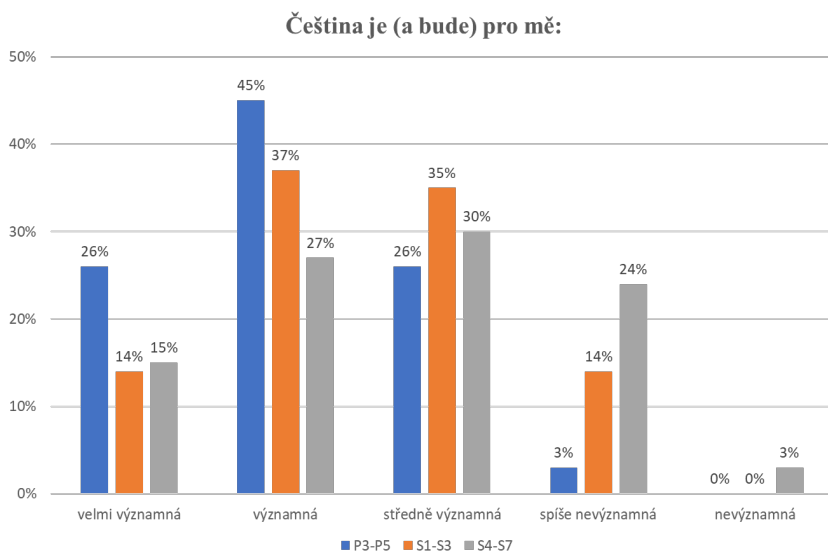
češtiny vnímají jako čím dál náročnější, a to jak po jazykové, tak obsahové stránce. Tento trend odpovídá obecnému jevu, kdy v období adolescence klesá vnitřní motivace k učení a mohou se kumulovat negativní zkušenosti (např. v podobě horších známek). Přesto řada žáků S1–S3 zůstává neutrálních (63 %) – češtinu nevnímají vyloženě negativně, ale už ji neřadí mezi oblíbené předměty. U nejstarších žáků (S4–S7) se pokles oblíbenosti ještě prohlubuje, což souvisí s *vyšší náročností* a charakterem výuky. Důležité je i srovnání obou ukazatelů: počet žáků, kteří češtinu označili za oblíbený předmět, je vždy nižší než počet těch, kteří se ji učí rádi. To naznačuje, že oblíbený předmět je užší kategorie – i ti, kteří mají češtinu *vcelku rádi*, mohou upřednostnit jiný předmět. Například student, kterého *občas zaujme literární ukážka, ale více ho baví biologie*, označí češtinu za méně oblíbenou, přestože ji *nemá vyloženě nerad*. Tento vztah potvrzuje Graf 3 – kde je radost z učení vysoká, je i oblíbenost předmětu vysoká. Kde radost chybí, oblíbenost je téměř nulová. To odpovídá pedagogické psychologii – pozitivní emoce a zájem jsou klíčové pro dlouhodobou motivaci a vytvoření trvalého vztahu k předmětu.

**Graf 3**

Oblíbenost češtiny jako předmětu

4.3.3 Subjektivní vnímání významu a užitečnosti českého jazyka

Pokud se žák nechystá studovat obor spjatý s českým jazykem (např. filologii, žurnalistiku) nebo nepočítá s návratem do České republiky, logicky klesá motivace věnovat češtině zvláštní pozornost. To však neznamená, že by si nevážil svého českého původu; spíše v praktické rovině nevěnuje češtině tolik energie, pokud ji *nepovažuje za nutnou* pro své životní cíle. Nelze opomenout ani vliv vyučujících a způsobu výuky. Když učitel nedokáže starším studentům ukázat přesah češtiny do praktického života či jiných oborů, studenti ztrácejí motivaci. Naproti tomu vhodně pojatá výuka, která zdůrazní užitečnost komunikačních dovedností a propojí látku s reálnými situacemi, může postoj žáků zlepšit.



Graf 4

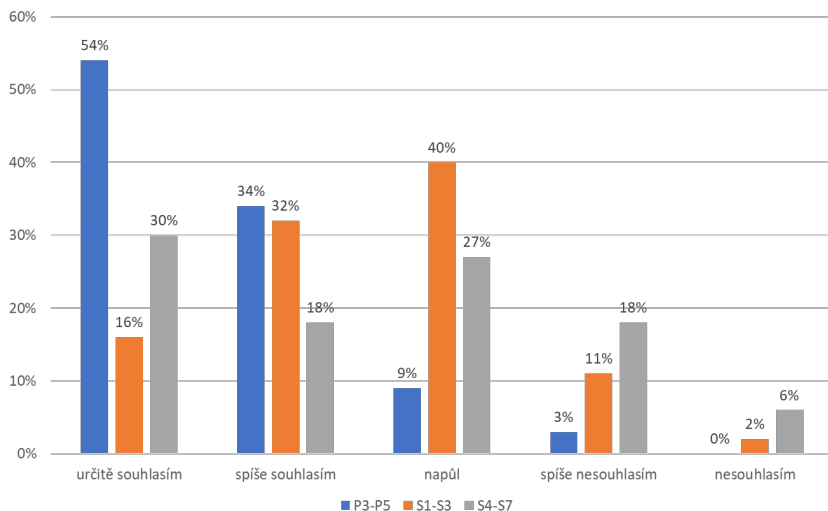
Subjektivní význam českého jazyka pro žáky

Graf 4 zachycuje, nakolik žáci považují češtinu za významnou součást svého života a vzdělávání, zatímco Graf 5 se zaměřuje na to, jak užitečné jim připadají znalosti získané v hodinách češtiny pro praktický život. Mladší žáci (P3–P5) přikládají češtině velmi vysokou důležitost – 71 % ji označuje za (velmi) významnou a 88 % věří v její praktickou využitelnost. V tomto věku je pro ně čeština přirozenou součástí komunikace v rodině a také stěžejním předmětem, v němž se *učí číst, psát a vyjadřovat se*. Mladší žáci obvykle nemají pochybnosti o smyslu školní výuky – co se naučí, považují za *dobré*

a potřebné, často na základě autority učitele nebo rodiče. U žáků S1–S3 už data ukazují posun – klesá podíl těch, kteří češtinu považují za velmi významnou, a roste nejistota ohledně jejího reálného užití. Stále však značná část žáků vnímá, že jim čeština dává důležité dovednosti (schopnost *dobře psát a číst*), ale pokud nevidí okamžité uplatnění např. znalosti mluvnické či literární teorie, mohou její hodnotu pro život zpochybňovat.

Nejstarší studenti (S4–S7) vykazují největší pokles – 27 % označuje češtinu za nevýznamnou či pouze okrajově významnou a 24 % ji *nepovažuje za příliš užitečnou pro svůj další život*. Pro některé z nich čeština nepředstavuje klíč k budoucímu zaměření či kariéře, zvláště pokud se v prostředí Evropských škol setkávají s dalšími jazyky, jež pro ně mohou mít větší uplatnění. Mezi primárním a nižším sekundárním cyklem dochází k poklesu mírnějšímu, zatímco ve vyšších ročnících je pokles nejsilnější. V mladším věku silně dominuje vliv rodiny, čeština – *jazyk domova* – je pro ně přirozeně důležitá. S narůstajícím věkem sílí vliv vrstevníků a okolního prostředí. Dospívající chtějí „zapadnout“ do kolektivu, který je v Evropských školách jazykově heterogenní. Tím může docházet k postupnému oslabování vazby na mateřský jazyk. Starší žáci mohou začít považovat češtinu za *méně podstatnou*, protože v *každodenním životě* stále *více využívají jiný jazyk*. Starší studenti také silněji uvažují o své budoucnosti – vybírají si předměty a aktivity podle toho, co chtějí studovat po maturitě nebo jakou profesní dráhu plánují.

To, co se naučím v češtině, se mi bude v životě hodit.



Graf 5

Subjektivní využití češtiny v životě

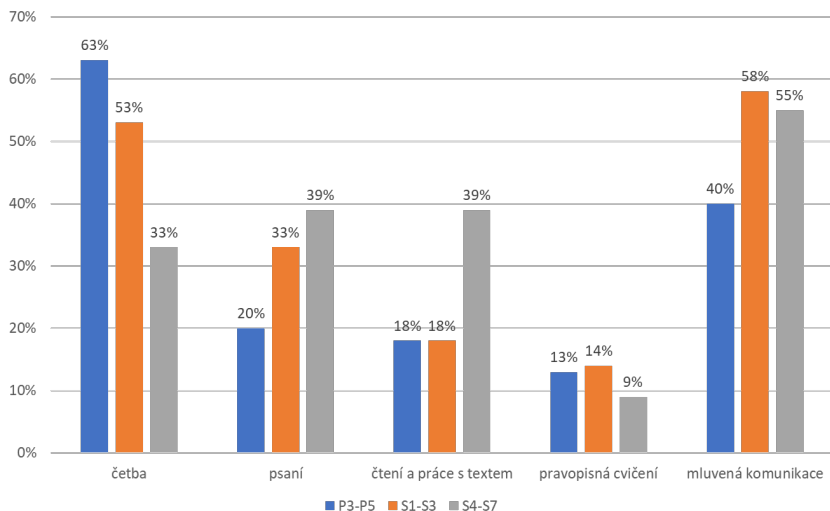
Při srovnání Grafů 4 a 5 se ukazuje, že tam, kde je čeština vnímána jako významná, žáci obvykle věří i v její užitečnost. Pokud student necítí k češtině silný vztah nebo jí nepřikládá význam, jen těžko bude vnímat hodiny jako něco, co ho vybaví ceněnými schopnostmi do budoucna. Obecný trend je spíše ten, že emocionální význam a pragmatická hodnota jdou ruku v ruce. Subjektivní důležitost češtiny a užitečnost pro budoucí cíle jsou často propojené – pokud si student cení jisté znalosti jako součást sebe sama, nachází i důvody, jak ji využije, a opačně, v čem nevidí užitek, k tomu si nevytvorí vztah. Z hlediska vývoje postojů je propojení obou sledovaných aspektů logické. Klesající význam češtiny v očích starších žáků vede k nižší motivaci, a tím i k menší ochotě hledat v ní smysl pro praktický život. Naopak u dětí, které češtinu mají rády (třeba protože *rády čtou české knihy* nebo ji spojují s rodinou), se automaticky posiluje víra, že tato znalost je potřebná. Důsledkem této souvislosti je, že podpora pozitivního vztahu k mateřskému jazyku by měla být provázána s praktickým přínosem. Pokud se podaří udržet u žáků pozitivní postoj k češtině, lépe pak akceptují i hodnotu učiva. Ostatně, pro celý vzdělávací proces je zásadní, aby žáci měli k mateřskému jazyku pozitivní postoje a aby tyto postoje učitelé maximálně podporovali.

4.3.4 Oblíbenost a neoblíbenost jednotlivých složek výuky češtiny

Ve výuce českého jazyka v Evropských školách se klade důraz na komunikativní přístup, přesto je důležité sledovat, jak žáci vnímají mluvnické a pravopisné složky, které komunikaci podporují. Tento zdánlivý rozpor mezi důrazem na komunikaci a jazykovými detaily zdůrazňuje potřebu ověřovat, jak žáci systém jazyka vnímají, abychom mohli efektivně rozvíjet jejich komunikační kompetence.

Mluvená komunikace je napříč všemi věkovými skupinami velmi oblíbená, zejména na sekundárním stupni, kde ji více než polovina žáků označuje za *nejoblíbenější část hodin češtiny* (viz Graf 6).

Které z vyučovaných oblastí jsou moje oblíbené?

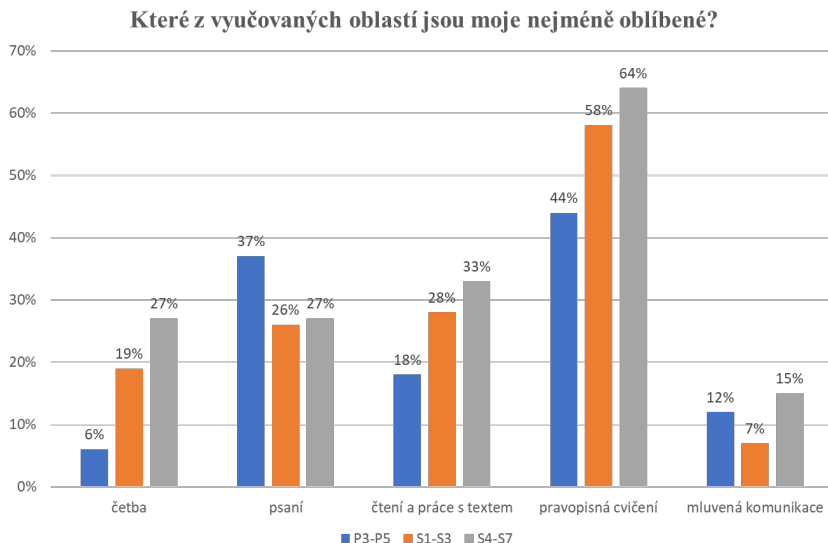


Graf 6

Oblíbené složky jazyka

Četba je oblíbená u mladších žáků, kteří *rádi poslouchají a čtou zajímavé příběhy*, ale s věkem její popularita klesá. Starší studenti ji často vnímají jako *nudnou povinnost* a někteří ji řadí mezi nejméně oblíbené činnosti, pravděpodobně kvůli *náročnější povinné literatuře*.

Tento posun je výrazným věkovým trendem – četba je oblíbená u dětí, ale méně u teenagerů. U nejmladších respondentů je méně oblíbené psaní (písemná komunikace) – mnoho dětí ho považuje za *těžké* (viz Graf 7). Důvodem může být, že mladší žáci teprve rozvíjejí schopnost souvisle psát a může je to zatěžovat. Se starším věkem ale odpor k psaní klesá. Žáci S1–S3 a zejména S4–S7 už psaní nevnímají negativně. Naopak někteří starší žáci dokonce řadí písemnou komunikaci mezi oblíbené činnosti (např. *je baví vyjadřovat se písemně k diskutovaným tématům více než číst povinnou literaturu*). Celkově tedy obliba psaní s věkem roste – z neoblíbené činnosti u dětí se stává přijatelnější, místy i oblíbená činnost u dospívajících. Nejméně oblíbenou oblastí jsou ve všech skupinách pravopisná a gramatická cvičení (jazyková výchova), která žáci univerzálně hodnotí jako *nepopulární*.



Graf 7

Neoblíbené složky jazyka

4.3.5 Otevřené položky: asociace s češtinou a otázka Proč se učím česky?

V obsahové analýze se ukazují čtyři hlavní kategorie: rodina, škola, nálada (zábava/povinnost) a vztah k české identitě. Ukazuje se, že vnímání češtiny se u žáků napříč věkovými skupinami výrazně proměňuje:

Rodina a osobní vazby: Mladší žáci často zmiňují rodinu v ČR – hlavně komunikaci s prarodiči (72 %) a rodiči/sourozenci (42 %). Typickým důvodem pro učení je *abych si mohl povídat s babičkou a dědou, případně mám české kořeny*. U starších žáků (S1–S3 a S4–S7) význam rodinných důvodů klesá (u nejstarších jen 24 %), protože mnoho žáků v tomto věku vnímá češtinu spíše jako školní předmět nebo běžnou součást komunikace (např. žijí delší dobu v zahraničí či kontakt s prarodiči je méně častý), kterou už nepovažují za hlavní motivaci. Přesto někteří stále uvádějí *kommunikaci s příbuznými* či *možnost návratu do ČR*.

Škola, proces učení a učitelé: Nejmladší žáci berou češtinu jako povinný předmět podobně jako jiné, aniž by více o jejím smyslu přemýšleli. Uvádějí, že se učí česky, aby se zlepšili ve čtení a psaní, nebo protože je *rodiče zapsali do české třídy*. V tomto věku děti většinou autoritu školy akceptují – čeština je pro ně *povinnost* podobně jako jiné předměty, přilíží o smyslu nepřemýšlejí. Starší žáci vnímají rostoucí nároky (např. *ana-*

lýzy textů). Někteří zdůrazňují *povinnost*, že *se učí česky, protože musí*, jiní se už orientují na budoucnost a *možné studium* v ČR. Roli učitele/učitelky zmiňuje nejvíc nejstarší skupina (73 %), což ukazuje, že pro ně je výuka češtiny výrazně spojena s náročnější prací v hodinách i s nároky učitele. Asociace čeština – škola je významná ve všech skupinách, i když mírně klesá u S1–S3 (56 %) a opět stoupá u S4–S7 (61 %).

Nálada a motivace (zábava versus povinnost a nuda): Nejmladší žáci často zmiňují *možnost mluvit a vyjádřit se* (57 %) a také se u nich poměrně často objevuje asociace *zábava* (34 %). S rostoucím věkem se „*zábava*“ buď mírně snižuje (S4–S7: 24 %) nebo se střídá s pocity *nudy a otravy* (nejvíce v S4–S7: 30 %). *Povinnost* se objevuje přibližně stejně u všech, lehce dominuje u nejstarších (45 %), což je logické, protože roste objem učiva i nároků.

Vztah k rodnému jazyku a české identitě: U starších žáků je výrazně vyšší podíl odpovědi *Je to můj rodný jazyk* – celkem 75 %. Uvědomují si více svou českou identitu a význam *rodného jazyka*, i když zároveň roste počet těch, kteří vnímají češtinu spíše jako *povinnost* nebo *rozhodnutí rodičů* (celkem 35 %). V souvislosti s osobní *identitou* a *pocitem sounáležitosti* se u starších žáků častěji objevují odpovědi jako *Jsem Čech/Češka* (14–18 %) nebo motivace *zapadnout do českého kolektivu*, např. *Abych neměl ostudu na letním táboře*. To ukazuje rostoucí význam sociálního a kulturního aspektu – žáci si uvědomují, že znalost češtiny jim pomáhá udržovat vazbu s českým prostředím.

Další kategorie: Čeští spolužáci jsou stabilními asociacemi napříč věkovými skupinami; to ukazuje, že sociální kontakt v češtině je pro děti důležitý v každém věku. V nejstarší skupině se jako novější téma objevuje *dobrá atmosféra/pohoda a klid* (9 %), což může znamenat, že část žáků si jazyk spojuje s *příjemným prostředím* (v *menších skupinách*). Mladší děti zmiňují i české jídlo (knedlíky, svíčková, smažák), českou vlajku či *známé osobnosti* (*V. Havel, T. G. Masaryk a Karel IV.*) – možná proto, že se s nimi setkávají jako s viditelnými symboly. U starších se tyto symbolické prvky zjevují méně. Jen malé procento mladších žáků (1 %) zmiňuje *strach* či *zmatek*. U starších žáků (3 %) se ale objevují *obavy* spojené s *obtížností* a komplexností jazyka.

Závěr

Ze studie vyplývá, že mezi mladšími a staršími žáky Evropských škol existují výrazné rozdíly v tom, jak vnímají český jazyk. Mladší děti spojují češtinu především s rodinným prostředím, komunikační volností a hravostí. Jejich motivace vychází z vnějších podnětů rodiny (*chci rozumět mámě, musím chodit do školy*) a učí se jazyk jako přirozenou součást komunikace. S přibývajícím věkem se však vztah k jazyku mění. Starší žáci češtinu vnímají častěji jako školní předmět s rostoucími nároky, kde dominují úloha učitele a školní povinnosti, čeština se tak stává spíše povinností. V odpovědích této skupiny se objevuje otevřená kritika: *stejně češtinu nepotřebuju, nebaví mě to, je to zbytečné*. Dospí-

vající mohou jazyk vnímat jako *přítěž* a učení češtiny jim najednou připadá jako *zbytečná námaha*. Tento trend se projevuje u žáků kolem 12–16 let. Negativní postoj vrcholí právě v těchto letech a představuje pro udržení češtiny největší výzvu. Tento útlum však může být pouze dočasný – ti, kdo češtinu úplně nezavrhnou, si k ní v pozdějším věku znovu nacházejí cestu. Například žák na prvním stupni začne hlavně *kvůli rodině*, na nižším sekundárním cyklu začne sice pochybovat, ale protože *musí kvůli škole*, tak pokračuje, a na vyšším sekundárním stupni nakonec zjistí, že jazyk je *užitečný* pro něj samotného.

Celkový trend tedy naznačuje, že motivace k učení češtiny se s postupným dospíváním vyvíjí z vnějších důvodů (rodina, škola) v hlubší, osobní záležitost. Zachování pevného pozitivního vztahu je klíčové, aby i dospívající nadále vnímali hodnotu češtiny ve vztahu ke své budoucnosti. Velký význam má diskuse a prostor pro názory studentů, aby viděli, že jazyk je především živý a smysluplný nástroj komunikace. Budování trvalého pozitivního vztahu k mateřskému jazyku představuje investici do budoucna. Pokud se žáci naučí mít „svůj jazyk“ rádi a rozpoznají jeho hodnotu, stane se z češtiny součást jejich identity a nástroj myšlení. V konečném důsledku tak přispívá k tomu, aby se z povinného předmětu stal pevný a smysluplný pilíř vzdělání českých žáků v Evropské škole.

Literatura

- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society* (2nd ed.). California Association for Bilingual Education.
- Čechová, M. (1982). *Teorie a praxe vyučování českému jazyku na gymnáziu*. Univerzita Karlova.
- Čechová, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. ISV.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582–602. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.582> [cit. 11. ledna 2025].
- European School of Varese. (n. d.). *Home*. European School of Varese. <https://www.eurscva.eu/>.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. WileyBlackwell.
- Hausenblas, O. (1992). *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Zbuzany: vlastní náklad.
- Holmes, J. (2013). *An Introduction to Sociolinguistics* (4th ed.). Routledge.
- Kratochvilová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (n. d.). *Evropské školy*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://msmt.gov.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-skoly-1> [cit. 11. ledna 2025].
- Office of the Secretary-General of the European Schools. (n. d.). *European Schools*. European Schools. <https://www.eursc.eu>.
- Pavelková, I. (2013). Postoje žáků k českému jazyku a jejich percepce učitelů. *Didaktické studie*, 5(1), 27–45. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Spilková, V. (2012). *Výzvy, které přinášá osobnostně rozvíjející pojetí vzdělávání pro školu, učitele a vzdělávací politiku*. Asociace waldorfských škol.
- Spilková, V., et al. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Portál.
- Styblík, V., & Čechová, M. (1998). *Čeština a její vyučování*. SPN.
- Svobodová, J. (2003). *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky*. Ostravská univerzita.
- Šebesta, K. (2003). Cesty ke komunikační výchově. *Pedagogika*, 52(2), 160–170.

- Šebesta, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Karolinum.
- Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Karolinum.
- Štěpáník, S. (2020). Školní výpravy do krajiny češtiny: Didaktika českého jazyka pro ZŠ a VG. Fraus.
- Štěpáník, S. (2023). *Jazyk a komunikace jsou bytostně spojené nádobý*. Učitel21. Dostupné z <https://www.ucitel21.cz/post/jazyk-a-komunikace-jsou-bytostne-spojene-nadoby> [cit. 21. ledna 2025].
- Štěpáník, S., & Šmejkalová, M. (2016). *Průvodce začínajícího češtináře*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Kontakt:

Mgr. Michaela Lišková
Scuola Europea di Varese
Via Montello, 118 – 21100
Varese, Itálie
E-mail: michaela.liskova@teacher.eurisc.eu