



Príručka pre tvorbu a implementáciu plurilingválnych a interkultúrnych kurikúl

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Príručka pre tvorbu a implementáciu plurilingválnych a interkultúrnych kurikúl

2013

Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Marisa Cavalli,
Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier
a Johanna Panthier (Divízia lingvistických politík)

Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat,
Francis Goullier a Johanna Panthier (Divízia lingvistických politík)



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Príručka pre tvorbu a implementáciu plurilingválnych a interkultúrnych kurikúl

Dokument pripravený pre politické fórum Právo učiacich sa na kvalitu
a spravodlivosť vo vzdelávaní – Úloha lingvistických a interkultúrnych kompetencií
Ženeva, Švajčiarsko, 2. - 4. november 2010

*Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat,
Francis Goullier a Johanna Panthier (Divízia lingvistických politík)*

Divízia lingvistických politík
Odbor vzdelávania a jazykov
Rada Európy, Štrasburg
www.coe.int/lang/fr

Publikácia je spolufinancovaná zo zdrojov Európskej únie v rámci riešenia projektu Vzdelávanie učiteľov základných škôl v oblasti cudzích jazykov v súvislosti s Konceptiou vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách.

Rozmnožovanie a šírenie tohto diela alebo jeho častí akýmkoľvek spôsobom bez výslovného písomného súhlasu vydavateľa je porušením autorského zákona.

Príručka pre tvorbu a implementáciu plurilingválnych a interkultúrnych kurikúl

© **Autori**

Jean-Claude Beacco

Michael Byram

Marisa Cavalli

Daniel Coste

Mirjam Egli Cuenat

Francis Goullier

Johanna Panthier

Preklad

Roman Gajdoš

Mária Paľová

Jazyková korektúra

Katarína Vaškaninová

Prvé vydanie slovenského prekladu, 2013

Vydal: Štátny pedagogický ústav, Pluhová 8, P. O. Box 26, 830 00 Bratislava

© Rada Európy, september 2010

Tento preklad je publikovaný po dohode s Radou Európy a jeho správnosť je výlučnou zodpovednosťou prekladateľa.

Postoje vyjadrené v tejto publikácii sú postojmi jej autora a nemusia sa zhodovať s postojmi Rady Európy.

Vašu korešpondenciu, ako aj žiadosť o reprodukciu, preklad celého dokumentu alebo jeho častí zasielajte na adresu: Directeur de l'Education et des Langues du Conseil de l'Europe (Division des Politiques linguistiques, F-67075 Strasbourg Cedex ou desc-lang@coe.int).

Na nekomerčné účely je reprodukcia časti tohto dokumentu povolená, ak je zároveň uvedený i zdroj.

ISBN 978-80-8118-114-6

EAN 9788081181146

OBSAH

PREDSLOV	5
ZHRNUTIE	7
KAPITOLA 1	KURIKULÁ, PLURILINGVÁLNE A INTERKULTÚRNE KOMPETENCIE A VZDELÁVANIE	12
1.1.	Globálny prístup ku kurikulumám	12
1.1.1.	Čo rozumieme pod pojmom kurikulum?	12
1.1.2.	Úrovne tvorby a implementácie kurikul	12
1.1.3.	Zložky kurikulumárneho plánovania	13
1.1.4.	Ciele, kurikulumárne kompetencie a ekonómia	14
1.1.5.	Kurikulumárne scenáre a kurikulumárna súdržnosť	14
1.2.	Plurilingválna a interkultúrna kompetencia: kľúčové pojmy	14
1.2.1.	Plurilingvizmus, multilingvizmus, plurikulturalita, interkulturalita	15
1.2.2.	Tvorba individuálneho repertoára pluralitných jazykových a kultúrnych zdrojov	15
1.2.3.	Tvorba plurilingválnej a interkultúrnej kompetencie za pomoci individuálneho repertoára: špecifické a transversálne ciele v jazykoch	17
1.3.	Kurikulá pre účely plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania	17
1.3.1.	Vzdelávacie ciele	18
1.3.2.	Plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie prostredníctvom kurikul	19
1.3.3.	Transverzálne kompetencie a kurikulumárna súdržnosť pre zlepšenie efektívnosti vyučovania	19
1.4.	Formy integrácie v plurilingválnom a interkultúrnem vzdelávaní do kurikul	20
1.4.1.	Prvý pohľad na integráciu: vývoj kurikul prispieva k zlepšeniu synergie medzi vyučováním moderných a klasických jazykov	20
1.4.2.	Druhý pohľad na integráciu: plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie ako explicitný cieľ kurikul	21
KAPITOLA 2	TVORBA KURIKÚL PRE PLURILINGVÁLNE A INTERKULTÚRNE VZDELÁVANIE	23
2.1.	Iniciovať vznik kurikul	23
2.1.1.	Najefektívnejšie postupy pri tvorbe kurikul	23
2.1.2.	Úloha jednotlivých aktérov pri obnove kurikul	23
2.1.3.	Etapy tvorby kurikul	24
2.2.	Analýza sociolingvistického a kultúrneho kontextu vzdelávania	25
2.3.	Definovanie cieľov	26
2.3.1.	Všeobecná charakteristika cieľov	26
2.3.2.	Transverzalita vo vyučovaní jazykov	26
2.3.3.	Interkultúrna kompetencia, transversálny cieľ	28
2.3.4.	Úloha kompetenčných štandardov	28
2.4.	Obsah a organizácia vyučovania	28
2.4.1.	Obsah vzdelávania	29
2.4.2.	Organizácia vyučovania	34
2.5.	Základný prvok: vzdelávanie učiteľa	36
2.6.	Spôsoby hodnotenia nadobudnutých znalostí učiacich sa	37
2.7.	Hodnotenie implementácie kurikul	38

KAPITOLA 3	SÚČASTI KURIKULÁRNYCH SCENÁROV PRE ÚČELY PLURILINGVÁLNEHO A INTERKULTÚRNEHO VZDELÁVANIA	40
3.1.	Kurikulárne scenáre	40
3.2.	Skúsenostný rozmer kurikul	40
3.2.1.	ISCED 0: Predškolská výchova	41
3.2.2.	ISCED 1: Prvý stupeň základnej školy alebo prvé roky základného vzdelávania	43
3.2.3.	ISCED 2: Druhý stupeň základnej školy alebo koniec základného vzdelávania a ISCED 3: Stredné školy alebo „upper secondary“	45
3.3.	Spôsoby organizácie v jednotlivých špecifických kontextoch	46
3.3.1.	Prototypický prípad č. 1 – Vyučovanie jedného cudzieho jazyka na prvom stupni základných škôl a druhého cudzieho jazyka na druhom stupni základných škôl a na stredných školách (ISCED 1 a ISCED 2)	47
3.3.2.	Prototypický prípad č. 2 - Výučba jazykov v odbornom nematuritnom stredoškolskom vzdelávaní (ISCED 3)	52
3.3.3.	Prototypický prípad č. 3 – Výučba regionálnych (menšinových) jazykov (ISCED 0 až 3)	56
3.3.4.	Prototypický prípad č. 4 – Bilingválne štúdium (ISCED 0 až 3)	62
3.3.5.	Spoločné črty v prístupe k prototypickým prípadom	68
3.4.	Variabilné intrakurikulárne usporiadanie	68
3.5.	Žiaci z prisťahovaleckého prostredia a zo znevýhodneného socioekonomického prostredia	69
3.5.1.	Mladí zo znevýhodneného prostredia	69
3.5.2.	Rozmanitosť detí z prisťahovaleckého prostredia	70
3.5.3.	Špecifické opatrenia	71
ZÁVER	73
PRÍLOHY	74
Príloha I	Predstavy spoločnosti o jazykoch a ich zohľadnenie v kurikulách: podklady pre prieskum	75
Príloha II	Proximitný jazykový prieskum	77
Príloha III	Podklady pre špecifikáciu kompetencií učiteľov pre potreby plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania	78
Príloha IV	Nástroje a pramene pre tvorbu a implementáciu kurikul pre plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie	80
	Politiky jazykového vzdelávania	81
	Interkultúrny rozmer	82
	Referenčný rámec a referenčné hodnoty	83
	Hodnotenie, skúšky a testovanie v cudzom jazyku	86
	Sebahodnotenie učiacich sa a rozvoj ich autonómie	87
	Vyučovací jazyk/vyučovacie jazyky	87
	Informovanie a zvyšovanie povedomia verejnosti	88
	Vzdelávanie učiteľov cudzích jazykov	89
	Sebahodnotenie jazykových kompetencií v cudzom jazyku	92
Príloha V	Učebné aktivity a postupy	93

PREDSLOV

Medzivládne fórum o jazykových politikách, ktoré iniciovala Divízia lingvistických politík Rady Európy, sa konalo od 6. do 8. februára 2007¹ v Štrasburgu na tému „Spoločný európsky referenčný rámec (ďalej SERR) a tvorba lingvistických politík: výzvy a zodpovednosť“ a zaviazalo sa vypracovať, šíriť a diskutovať o tomto texte.

Diskusia a výmena názorov na Fóre potvrdili nespochybniteľný úspech SERR na európskej úrovni. Upozornili však aj na skutočnosť, že sa v praxi len čiastočne využíva celé bohatstvo obsahu tohto nástroja a že niektoré hodnoty, na ktorých rámec stojí a sú zdieľané členskými štátmi Rady Európy, ostávajú nepovšimnuté. Táto zjavná nerovnováha implementácie SERR sa týka predovšetkým plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania, ktoré je však jedným z hlavných cieľov SERR. V jazykových kurikulumoch sa však toto vzdelávanie len zriedka explicitne a hĺbkovo uplatňuje. Účastníci Fóra poukázali na potrebu vzniku dokumentu o jednotlivých aspektoch tohto rozmeru SERR. Malo ísť o dokument, ktorý uvádza spôsoby realizácie tohto typu vzdelávania na pozadí SERR a za použitia iných dokumentov Rady Európy, najmä *Príručky pre tvorbu politík jazykového vzdelávania v Európe*.

Tvorba tohto dokumentu sa začala na seminári, ktorý sa konal v Amsterdame v dňoch 31. januára až 1. februára 2008 z iniciatívy SLO (Holandského inštitútu pre tvorbu kurikulumov) v súčinnosti s CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe) a Divízie lingvistických politík Rady Európy.

Tento dokument je výsledkom tvorivej iniciatívy z Amsterdamu a čerpá tiež z úvah Divízie lingvistických politík, a to najmä o úlohe vyučovacích jazykov v procese úspešného absolvovania vyučovacích predmetov. Uvedené úvahy sú súčasťou projektu Divízie pod názvom „Jazyky vo vzdelávaní – jazyky pre vzdelávanie“, ktorého výsledky a poznatky boli zverejnené v „*Platforme prameňov a referencií pre plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie*“². Výsledky projektu otvárajú nové a doplnkové riešenia k dokumentom uvedeným vyššie. Tento text sa snaží o využitie ich poznatkov.

Dokument je určený všetkým aktérom vyučovania cudzích jazykov alebo vyučovacích jazykov a najmä tým, ktorí zohrávajú aktívnu rolu v tvorbe kurikulumov, či už na národnej, regionálnej alebo miestnej úrovni, či na úrovni škôl.

Obsah dokumentu je rozdelený na tri časti. Čitateľovi prináša celkový pohľad na jednotlivé zložky plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania, spôsoby ich implementácie a podmienky jeho použitia pri tvorbe kurikulumov (kapitola 1). Ďalšie kapitoly sa venujú dvom základným aspektom, ktoré boli spomenuté v prvej kapitole: etapám a obsahu kurikulumov pre účely plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania (kapitola 2), prerozdeleniu obsahov a ich cieľov vo výchovnom procese prostredníctvom kurikulumných scenárov (kapitola 3). Päť príloh sa venuje špecifickým bodom.

Prvá verzia dokumentu bola predstavená od 2. do 4. novembra 2010 v Ženeve na Fóre o lingvistickej politike („Právo učiacich sa na kvalitu a spravodlivosť vo vzdelávaní: úloha lingvistických a interkultúrnych kompetencií“). Následné konzultácie umožnia obohatiť, špecifikovať a spriesniť jeho obsah.

¹ www.coe.int/lang/fr → Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky → Fórum 2007

² www.coe.int/lang/fr

Najdôležitejšie skratky

- SERR »** *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. 2001. Rada Európy/Edícia Didier*
www.coe.int/lang/fr » Politické nástroje » Európsky rámec...
- GEPLÉ »** *Od jazykovej rozmanitosti k plurilingválnemu vzdelávaniu: Príručka pre tvorbu jazykových vzdelávacích politík v Európe 2007, Rada Európy.*
www.coe.int/lang/fr » Politické nástroje » príručka a štúdie
- GEPLÉ-Int »** *Úplná verzia*
- GEPLÉ-Syn »** *Zhrnutie*

Pozri tiež Prílohu IV: Vzdelávacie jazykové politiky

Zhrnutie

Cieľom textu, ktorý vznikol z iniciatívy Fóra pre lingvistickú politiku, ktoré sa konalo vo februári 2007 v Štrasburgu, je **napomôcť implementácii hodnôt a princípov plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania vo vyučovaní jazykov**, či už ide o cudzie jazyky, regionálne, menšinové, klasické, alebo o jazyk/y vyučovacieho procesu.

Plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie je zhmotnením práva každého jednotlivca na kvalitné vzdelávanie, ktoré sa skladá z nadobúdania znalostí a zručností, rozvoja vloh a postojov, rozmanitosti skúseností z učenia sa, individuálnych alebo kolektívnych identických kultúrnych konštrukcií. Na jednej strane ide o zintenzívnenie účinnosti vyučovacích nástrojov a o posilnenie významu vyučovania pre úspešné absolvovanie vzdelávacieho procesu najohrozenejších cieľových skupín obyvateľstva. Prispieva tiež k väčšej sociálnej súdržnosti.

Úvahy a návrhy uvedené v tomto dokumente sú súčasťou projektu Divízie lingvistických politík Rady Európy „jazyky vo vzdelávaní – jazyky pre vzdelávanie“, ktorého výsledky sú uverejnené v „Platforme prameňov a referencií pre plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie“³.

Dokument je rozdelený na tri časti. Prvá časť ponúka celkový pohľad na problematiku, základné princípy tvorby a/alebo zlepšenia kurikul, ako aj didakticko-pedagogické postupy umožňujúce efektívnejšie zohľadnenie cieľov plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania. Nasledujúce dve kapitoly rozvíjajú princípy uvedené v kapitole 1, a to ako identifikovať a zahrnúť do kurikul obsah a špecifické ciele plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania, rešpektujúc pritom vyučovacie ciele konkrétneho jazyka. Druhý popisovaný princíp sa týka časového rozdelenia obsahov a cieľov prostredníctvom kurikulárnych scenárov. Prílohy poskytujú prehľad nástrojov a referencií. Obsah dokumentu môže byť rozšírený štúdiom nadväzujúcich dokumentov, ktoré sú k dispozícii vo vyššie uvedenej platforme.

Tento dokument sa len niekoľkokrát priamo odvolá na *Európske portfólio jazykov*, *Autobiografiu interkultúrnych stretnutí*, prípadne podobné didaktické postupy. Implicitne sú však jeho súčasťou a mali by byť i prirodzenou súčasťou jednotlivých činností súvisiacich s plurilingválnym a interkultúrnym vzdelávaním.

Dokument predstavený na Fóre pre lingvistickú politiku v Ženeve (2.-4. november 2010) je jeho prvou verziou a je určený na konzultácie, ktoré majú za cieľ obohatiť a zlepšiť jeho obsah.

Kapitola 1 :

Kurikulá, plurilingválne a interkultúrne kompetencie a vzdelávanie

Koncepcia kurikul je pre účely tohto dokumentu charakterizovaná takto⁴ :

- Nástroj organizácie učenia sa, školské („vzdelávacie“) kurikulum je súčasťou „skúsenostného“ a „existenciálneho“ kurikula, ktorý nie je vymedzený školským prostredím.
- Tvorba a implementácia kurikula v sebe zahŕňa veľké množstvo aktivít na viacerých úrovniach vzdelávacieho systému: na medzinárodnej úrovni (supra), národnej/regionálnej (makro), školskej (mezo), na úrovni triedy, na úrovni vyučovacej skupiny, na úrovni učiteľa (mikro) alebo dokonca na individuálnej úrovni (nano). Všetky zmienené úrovne interagujú a musia byť zohľadnené v kurikulárnom plánovaní.
- Celistvosť plánovania si vyžaduje posúdenie jednotlivých jeho zložiek (všeobecné ciele, parciálne ciele/kompetencie, obsah vyučovania, postupy a činnosti skupiny, časopriestorové rozmery, materiálne zabezpečenia a zdroje, úloha učiteľov, spolupráca, hodnotenie) závislých na veľmi odlišných stupňoch rozhodovania, ktoré si vyžadujú presnú analýzu spoločenského kontextu a štatút dotknutých jazykov.

³ www.coe.int/lang/fr

⁴ **Koncepcia kurikul sa opiera o SERR a o výsledky SLO (Holandský inštitút pre tvorbu kurikul - www.slo.nl).**

- Školské kurikulum vedie ku *kurikulárnej ekonomii*, zladuje vývoj kompetencií prostredníctvom vyučovania a tiež identifikuje transverzálne kompetencie, ktoré posilňujú pozdĺžnu a horizontálnu súdržnosť.

Plurilingválna a interkultúrna kompetencia je definovaná ako schopnosť mobilizovať pluralitný repertoár jazykových a kultúrnych zdrojov pri riešení komunikačných potrieb alebo pri neidentifickej interakcii, či pre potreby rozvoja zmieneneho repertoára. Plurilingválna kompetencia sa týka repertoára každého jednotlivca skladajúceho sa zo zdrojov nadobudnutých v každom ovládanom alebo naučenom jazyku, ktorý sa vzťahuje na kultúru každého z týchto jazykov (vyučovací jazyk, regionálny či menšinový jazyk, jazyk prisťahovaleckého prostredia, cudzí jazyk moderný alebo klasický). Interkultúrna kompetencia umožňuje lepšie porozumieť inakosti, nastoliť kognitívne a afektívne väzby medzi vedomosťami a znalosťami a každou novou skúsenosťou s inakosťou, hrať úlohu sprostredkovateľa medzi dvoma (alebo viacerými) sociálnymi skupinami a ich kultúrami a podrobiť kritickéj úvahe i také aspekty, ktoré sú všeobecne považované za prirodzené vo vlastnej kultúrnej skupine, či vo vlastnom kultúrnom prostredí.

Z tohto hľadiska ciele tvorby kurikúl musia byť špecificky koncipované pre výučbu jazyka a jeho kultúry a zároveň transverzálne pre potreby rôznych druhov výučby:

- posilniť súdržnosť (z hľadiska obsahu, metód a terminológie) medzi typmi vzdelávania,
- identifikovať styčné body a chronologicky zorganizovať postup dosiahnutia uvedenej súdržnosti,
- upriamiť pozornosť na spoločné jazykové zložky jednotlivých učebných postupov,
- uľahčiť uvedomenie si možných transferov,
- zosúladiť vedomosti a zručnosti pre vznik interkultúrnej kompetencie.

Adaptácia na konkrétny vzdelávací kontext určuje relatívne miesto, ktoré majú mať v jednotlivých častiach kurikúl komunikatívne kompetencie, interkultúrne kompetencie, literárno-estetické schopnosti, reflexívne schopnosti, rozvoj transverzálnych stratégií medzi disciplínami, rozvoj autonómie a kognitívny rozvoj.

V závislosti od kontextu rozlišujeme rôzne stupne integrácie plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania do kurikúl. Môže ísť o:

- posun smerom k lepšej synergii medzi výučbou moderných a klasických jazykov, ako aj k lepšej koordinácii medzi učiteľmi,
- prípadne až o explicitné použitie plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania ako cieľa, pričom sa vyučovanie jazykov považuje za jeden celok (vrátane vyučovacieho jazyka). V tomto prístupe sa posilňuje úzka spolupráca medzi učiteľmi a pripisuje sa rovnaký význam otvoreniu sa jazykom a kultúre, komunikatívnym a (inter)kultúrnym kompetenciám, autonómii učiaceho sa a aj transverzálnym kompetenciám.

Úsilie o priestor pre plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie môže viesť k dôležitým zmenám kurikúl, **nikdy však nedochádza k upusteniu od všeobecných cieľov dotknutého kurikula**. Každá iniciatíva zohľadňujúca ktorýkoľvek z uvedených smerov je krokom vpred a prispieva k plurilingválnemu a interkultúrnemu vzdelávaniu.

Kapitola 2:

Tvorba kurikúl pre plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie

Táto kapitola prehľbuje popis existujúcich možností postupnej integrácie niektorých dimenzií plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania do súčasných kurikúl.

Postup pri tvorbe kurikúl musí rešpektovať základné princípy, ktorými sú:

- Analýza východiskového stavu (najmä disponibilných zdrojov) je dôležitá vtedy, ak sa postupuje „malými krokmi“ a nie prístupom „všetko alebo nič“.
- Určenie úrovni, na ktorých budú jednotlivé rozhodnutia prijímané. Všetky zaangažované strany budú musieť byť informované, vyškolené, vrátane národnej a regionálnej úrovne. Týmto vznikne istá štátna kultúra („étos“) a prehľbi sa zosieťovanie aktérov. Odporúča sa i komunikácia a zosúladenie postupov s predstaviteľmi miestnej úrovne a občianskej spoločnosti.
- Nevyhnutnosť dbať o súdržnosť rozhodnutí, a to v rámci každého školského roka, ako aj vo výučbových celkoch každej disciplíny a predmetov.

Ďalšími etapami sú spresnenie jazykových potrieb, úrovni a kompetencií, ktoré majú byť jazykovými aktivitami dosiahnuté, skoncipovanie kurikulárnych scenárov, ktorými sa koordinuje priebeh vzdelávacej aktivity, vypracúvanie programových dokumentov a kontrola kvality realizácie.

Za osobitnú zmienku stojí analýza sociolingvistického kontextu a kultúra vzdelávania. Ide o počet jazykov prítomných vo vzdelávaní, mienku o jazykoch a plurilingvizme, potreby a existujúcu ponuku, výučbové tradície, očakávané verbálne prejavy...

Stanovenie cieľov si vyžaduje úvahu o výbere jazyka alebo jazykov vyučovania, ktorým sú pridelené konkrétne ciele, ďalej úvahu o ponúkaných jazykoch a ich poradí v kurikulumoch, o štatúte regionálnych/menšinových jazykov, o prisťahovalectve, ako aj o prípadných žiadaných, či nežiadaných efektoch tohto výberu.

Ústredným prvkom plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania je transverzalita medzi „jazykmi v pozícii vyučovacieho predmetu“. Myslí sa tým transverzalita definovaných cieľov (aspoň čiastková), a to prostredníctvom identických kategórií alebo porovnateľných aktivít (napríklad stratégie porozumenia písaných textov, improvizované stratégie neinteraktívnych textov pre ústne cvičenia, úvahové postupy pri pozorovaní a analýze lingvistických javov), transverzalita transferovateľných interkultúrnych kompetencií, aktivít alebo úloh, ktoré v sebe zahŕňajú použitie iných jazykov, najmä pri porovnávacích aktivitách.

V prípade cudzích jazykov je pre definovanie kompetencií samozrejmosťou použitie deskriptorov SERR. Pri vyučovacích jazykoch sa musí zohľadniť stupeň vzdelávania a špecifické potreby niektorých cieľových skupín. Vo všeobecnosti by sa mal pojem „úroveň“ nahradiť **kompetenčným profilom**. Tento termín vernejšie odzrkadľuje skutočný stav kompetencií učiacich sa v jednotlivých jazykoch. V každom špecifickom kontexte by mal jednotný dokument špecifikovať integrovaný profil kompetencií pre všetky jazyky, v ktorom budú vytýčené úlohy každej jednej kompetencie, vrátane interkultúrnej.

Táto kapitola sa venuje **obsahom vyučovania** z hľadiska ich vzájomných vzťahov. V nich majú svoje osobitné miesto štyri zložky:

- **Diskurzívne žánre** môžu zohrať úlohu väzby medzi predmetmi. Individuálny *diskurzívny repertoár* je zložený z diškurzov, ktoré hovorca na rôznych úrovniach a na rôzne účely ovláda v jednom alebo viacerých jazykoch. Komunikatívny profil, ku ktorému sa snaží dopracovať vyučovanie jazyka, musí v sebe zahŕňať inventár diskurzívnych žánrov, ktoré by mal učitelia sa ovládať pri prijímaní a/alebo produkčnej fáze a vo verbálnej komunikácii.

- Druhou zložkou sú **jazykové kompetencie**. Východiskovým bodom môže byť ich typológia navrhnutá SERR (všeobecné kompetencie a kompetencie jazykovej komunikácie) v interakcii s jazykovými komunikačnými aktivitami. Pre potreby literárnych textov a identických funkcií jazyka môže byť zložka doplnená o návrhy uvedené v „Platforme prameňov a referencií pre plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie“⁵. Táto typológia vytvára tiež priestor pre transverzálne stratégie učenia sa jazykových dimenzií jazykových predmetov.

- **Interkultúrne vzdelávanie**: zdieľané obsahy vzdelávania nie sú nevyhnutne spojené len s vyučovaním jazykov. Týkajú sa aj vedomostí, porozumenia, schopností učiť sa a zručností súvisiacich s učením sa, schopností vyvinúť konkrétnu aktivitu (na základe explicitných kritérií kriticky hodnotiť stanoviská, postupy a produkty neznámej sociálnej skupiny alebo sociálnej skupiny, do ktorej učitelia sa patrí).

- Ďalší kontaktný bod medzi predmetmi predstavuje tzv. jazyková reflexivita, ktorá má za cieľ objektivizáciu intuície učiaceho sa o fungovaní jazyka, najmä uvedomenie si rôznorodosti foriem, **variability jazyka a diškurzov** a úlohy ich variácií.

Prisudzovaná dôležitosť transverzality medzi predmetmi **v žiadnom prípade neznamená spochybnenie špecifickosti jednotlivých vyučovacích predmetov**. Je skôr úsilím o ich zorganizovanie do súrodého celku aktivít, či dokonca o zavedenie nových vyučovacích predmetov (napríklad úvod do vyučovania jazykov najmä v predškolskej výchove a na prvom stupni základných škôl). Cieľom je tiež tvorba kurikulumov zameraných na také aktivity, ktoré umožňujú interakciu medzi učiteľmi, medzi učiteľmi a učiacimi sa, medzi učiacimi sa navzájom a ktoré navádzajú učiacich sa neobmedzovať sa na učiace jazyky.

Pre realizáciu tohto cieľa je najdôležitejšie **vzdelávanie učiteľa**. Žiaduce sú najmä strategické styčné body medzi učiteľmi, medzi jednotlivými disciplínami a identifikácia „útvarov“, ktorými sa medzi disciplínami zrealizujú transfery a komplementarita.

Kapitola sa tiež venuje otázkam hodnotenia. **Hodnotenie nadobudnutých znalostí a zručností učiacich sa** je nevyhnutné, musíme byť však opatrní pri vyvodzovaní záverov. Existuje možnosť sumárneho, či certifikačného hodnotenia, ktoré vykazujú silné metodologické obmedzenia. Hodnotenie však má byť najmä formatívne a jeho silnou zložkou musí byť samohodnotenie. Môže prebiehať prostredníctvom cvičení zakomponovaných do vyučovania konkrétneho jazyka, avšak musí zohľadniť aj transverzálne kompetencie tým, že skúšky budú mať rovnakú povahu v jednotlivých jazykoch, alebo že skúšané jazyky budú vhodným spôsobom alternované.

Otázka **hodnotenia realizácie kurikulumov** a ich vplyvu na vyučovací proces je zložitá. Analýza výsledkov musí zohľadňovať i externé faktory. Medzi použité kritériá je dôležité zaradiť vplyv holistického prístupu k vyučovaniu na efektívnosť kurikulumov, na odizolovanie disciplín a na vznik skutočných vzdelávacích komunit na pôde vzdelávacích inštitúcií. Toto všetko si vyžaduje postupné formy vývoja a nie „kurikulárne revolúcie“.

⁵ Pozri poznámku 1.

Kapitola 3:

Súčasťi kurikulárnych scenárov pre účely plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania

Plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie si vyžaduje prerozdelenie cieľov a obsahov na celé vyučovacie cykly, čím sa prehĺbuje ich vertikálna a horizontálna súdržnosť. „Kurikulárny scenár“ je **prospektívny postup** umožňujúci vyjadriť všeobecné ciele a organizačný modus kurikul, ktorý sa snaží o také kurikulárne usporiadanie, ktoré čo najlepšie zodpovedá potrebám a možnostiam charakteristickým pre kontext.

Tento postup je založený na **skúsenostnej zložke** každého kurikula, v ktorom ide o zachovanie práva na kvalitné vzdelávanie. Kultúra vyučovania jazykov je dosahovaná skúsenosťami z rôznych aproprčných postupov. Myslíme tým potrebu obmieňať spôsoby výučby, teda jazyky pluralitnými postupmi. Každý projekt plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania si musí špecifikovať nielen ciele a úrovne, ku ktorým smeruje, ale aj definovať typy skúseností, ktorým bude učitelia sa vystavený za účelom realizácie vyučovacieho cyklu v priaznivých podmienkach.

Táto kapitola prináša chronologický prehľad skúseností v jednotlivých častiach školskej dochádzky. Ako príklad kapitola uvádza zoznam prispôsobených skúseností predškolskému veku, teda veku kognitívneho, afektívneho a sociálneho rozvoja:

- skúsenosť s jazykovou a kultúrnou diverzitou, najmä v triede,
- skúsenosť s počúvaním iných, s normami interakcie, atď. (je to zároveň vkladom do výchovy k rešpektovaniu inakosti),
- skúsenosť s diverzifikáciou vyjadrovacích foriem (priestorové vzťahy v komunikácii, používanie gest a jazyka tela, prvé formy orálnej gramotnosti, variácie registrov, atď.),
- multimodálne a viaczmyslové skúsenosti (kontakt s viacerými semiologickými a grafickými systémami, rekonštrukcia odkazu prostredníctvom iného zmyslu, gestá ako príprava na písanie, atď.),
- prvé skúsenosti s prvým jazykom a prvou cudzou kultúrou (vyčítanka, atď.),
- skúsenosť s prvými úvahami o jazyku, o komunikácii medzi ľuďmi a kultúrnymi referenciami, ktoré má dieťa v predškolskom veku k dispozícii.

Nejde o taxatívny, ani o hierarchicky usporiadaný zoznam, prirodzeným spôsobom sa dopĺňa a obohacuje až do stredoškolského vzdelávania. Otázka hodnotenia a očakávaných kompetenčných profilov nadobúda na jednotlivých stupňoch vzdelávania rôzne významy.

Prerozdelenie cieľov a obsahov medzi jednotlivé cykly a úrovne výučby musí rešpektovať špecifický kontext. Pre lepšiu ilustráciu uvedeného princípu boli stanovené **štyri prototypové prípady**, ktoré tvoria kostru scenárov. V Európe prevláda vyučovanie jedného cudzieho jazyka na prvom stupni základných škôl, druhého cudzieho jazyka na druhom stupni základných škôl a na stredných školách, ďalej sa vyučujú jazyky na úrovni stredných odborných škôl, vyučujú sa regionálne jazyky a existuje aj bilingválne vyučovanie.

V prvom prototypovom prípade základný scenár popisuje všeobecné ciele a adaptované postupy pre každý cyklus, predpokladá postupné zavádzanie viacerých jazykov, pričom je vyučovací jazyk integrovaný do interkultúrneho a plurilingválneho vzdelávania. Scenár diverzifikuje vyučovacie postupy a užívanie týchto jazykov, umožňuje úvahy o variáciách medzi jazykmi a vo vnútri každého z nich poskytuje osobitné miesto prienikom medzi vyučovacími cyklami a zohľadňuje všeobecné ciele interkultúrneho vzdelávania.

Pre zvyšné tri prípady tu ako príklad uvádzame dva typy scenárov. Prvý spočíva najmä v synergickom efekte výučby jazykov. Druhý scenár spočíva skôr v dynamike kurikulárneho celku.

Všetky tieto príklady kurikulárnych scenárov vykazujú spoločné črty:

- tzv. kompetencia generovaná prostredím, ktorá v kurikulárnom prístupe zahŕňa jazyky patriace do repertoára učiaceho sa, jazyky v jeho okolí a jazyky vyučované v škole,
- rešpektovanie jazykových a kultúrnych práv učiaceho sa, vrátane najohrozenejších cieľových skupín,
- interkultúrny rozmer, ktorý je súčasťou každej výučby jazykov a iných predmetov,
- hľadanie synergie medzi výučbami jazykov pre dosiahnutie súdržného a ekonomického vyučovania, ktoré zahŕňa „parciálne kompetencie“ a inter/transjazykové stratégie,
- chápanie jazyka ako nástroja pre budovanie vedomostí.

Súdržnosť tu neznamená uniformitu postupov a spôsobov. Kompetenčné profily a ciele môžu vykazovať vysoký stupeň variability. Variabilita sa môže týkať aj iných dočasných formátov, teda nielen hodinovej dotácie výučby za týždeň, či celkového množstva odučených hodín jazykov, modulárnych foriem, paralelnej výučby, alebo aj rozdelených foriem výučby jazykov, alebo prerušovaných foriem a/alebo zmien perspektív vo výučbe.

Na konci kapitoly je venovaná pozornosť **žiakom z prístahovateľského prostredia alebo zo znevýhodneného socioekonomického prostredia**. Existuje značný presah medzi týmito dvoma cieľovými skupinami, napriek tomu ich treba rozlišovať, keďže títo žiaci nepredstavujú jeden „prototypový prípad“. Majú rovnaké práva na skúsenosti s učením sa, nemali by byť predmetom redukcie programov, ktorá by im neumožnila nadobudnúť isté schopnosti, zručnosti a vedomosti a ktorá by im neposkytla možnosť otvoriť sa svetu tak ako iným. Potreby detí zo znevýhodneného prostredia si vyžadujú ich vystavenie všetkým vyjadrovacím formám, poukázať na dôležitosť vzťahu medzi variáciou a normami a venovať pozornosť jazykovým systémom v celej ich diverzite a formálnej regulácii ich použitia v rôznych sociálnych kontextoch.

Deti z prístahovateľského prostredia nie sú homogénnou skupinou. Ich charakteristika je príkladom stále vyššej rôznorodosti školskej populácie. Je však možné uznať, že ich jazyk pôvodu je jeden zo zdrojov, ktorým školy disponujú vo vzdelávacom procese určenom všetkým mladým ľuďom, ktorí ju navštevujú a nie je prekážkou budovania osobnosti týchto detí. Škola musí dbať na to, aby proces integrácie do školského a sociálneho prostredia prijímajúcej spoločnosti neprebehol za cenu úplného odmietnutia prvotného prostredia dieťaťa z tejto cieľovej skupiny.

KAPITOLA 1

Kurikulá, plurilingválne a interkultúrne kompetencie a vzdelávanie

1.1. GLOBÁLNY PRÍSTUP KU KURIKULÁM

1.1.1. Čo rozumieme pod pojmom kurikulum?

Kurikulum je pojem, ktorý je ťažké uchopiť a o jeho definícii nepanuje zhoda. V tomto dokumente sa pojem poníma zoširoka – je to *nástroj umožňujúci organizáciu výučby* („a plan for learning“)⁶.

Spoločný európsky referenčný rámec (SERR) má za to, že školské kurikulum je súčasťou širších kurikul (,,opis cesty, ktorú učiaci sa musí absolvovať vo forme sledu určitých skúseností s učením sa v rámci školy alebo mimo nej“ → presná definícia zo SERR) („výučbový proces, ktorý učiaci sa absolvuje prostredníctvom série vzdelávacích skúseností s alebo bez inštitucionálneho zázemia“ SERR, kapitola 8.4). „Vzdelávacie“ kurikulum je preto vnímané ako súčasť „skúsenostného“ a „existenčného“ kurikula, ktoré začína pred nástupom do školy, tvorí sa paralelne a pokračuje po školskej dochádzke⁷.

Na nasledujúcich stranách kladieme dôraz na plánovanie a inštitucionálnu realizáciu školskej dochádzky jednotlivca za účelom podpory rozvoja plurilingválnej a interkultúrnej kompetencie⁸. Kapitola poskytuje ucelený obraz úrovni vzdelávacieho systému, ich úloh pri tvorbe kurikul a jednotlivých zložiek kurikulárneho plánovania. Existenčný rozmer (rodinné vzdelávanie a skúsenosti, medzigeneračné kontakty, skúsenosti z mobility, vo všeobecnosti príslušnosť k multilingválnemu a plurikultúrnemu prostrediu alebo zmena prostredia) však ostáva zachovaný, keďže plurilingválne⁹ a interkultúrne vzdelávanie zohľadňuje a zhodnocuje všetky jazykové a kultúrne zdroje učiaceho sa.

1.1.2. Úrovne tvorby a implementácie kurikul

Tvorba a implementácia kurikul v sebe zahŕňa veľké množstvo aktivít – strategickú, koncepčno - vývojovú, implementačnú a hodnotiacu. Tieto aktivity existujú na viacerých úrovniach vzdelávacieho systému od „supra“ až po „nano“¹⁰ úroveň. Vzťahujú sa na ne rôzne kurikulárne nástroje:

medzinárodný, komparatívny (SUPRA)
 napr. medzinárodné referenčné nástroje ako SERR, medzinárodné hodnotiace nástroje, ako napr. prieskum PISA alebo európsky indikátor jazykovej kompetencie, analýzy medzinárodných expertov (Profil vzdelávacej jazykovej politiky), zahraničné študijné cesty,...

národný (vzdelávací systém), štátny, regionálny (MAKRO)
 napr. študijné plány, učebné osnovy, strategické ciele, spoločné základy, školiace štandardy

školský, inštitucionálny (MEZO)
 napr. prispôsobenie školského programu výučby alebo učebného plánu k špecifickému profilu školského vzdelávania

triedny, skupinový, predmetový, učiteľský (MIKRO)
 napr. vyučovacie hodiny, používané učebnice, disponibilné učebné zdroje

individuálny (NANO)
 napr. individuálna učebná skúsenosť, celoživotný osobnostný (autonómny) rozvoj

Tabuľka č. 1 : Kurikulá na rôznych stupňoch vzdelávacieho systému

⁶ Van den Akker 2006, s odkazom na Taba 1962.

⁷ Tu chápeme kurikulum ako generický pojem. Výrazy pre jednotlivé typy kurikulárnych dokumentov – sylaby, učebný plán alebo program – sú vágne a v jednotlivých jazykoch, či dokonca krajinách nestabilné. V tomto dokumente však nerozvíjame hlbšie túto problematiku.

⁸ Pojem kompetencia, tak ako ho vníma tento text, je rozvíjaný a diskutovaný v časti o *Platforme prameňov a referencií pre plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie*.

⁹ Rozdiel vo výklade rady Európy multilingvizmu a plurilingvizmu je ozrejmnený v kapitole 1.2.1

¹⁰ Tento úrovňový prístup sa opiera o prácu SLO (Holandský inštitút pre tvorbu kurikul), pozri napr. Akker 2006, Thijs et Akker 2009.

Rozsah a „relatívna váha“ úrovne „makro“ a „mezo“ závisí od národného a/alebo regionálneho kontextu, pričom pluralita rozhodovacích inštitúcií môže byť zdrojom napätia. Nech je intenzita centralizácie kurikulárnej politiky akokoľvek silná, školské zariadenia (úroveň „mezo“) a učitelia vo svojich triedach (úroveň „mikro“) zohrávajú determinujúcu úlohu v implementácii kurikul.

1.1.3. Zložky kurikulárneho plánovania

Rozlišovanie zložiek kurikulárneho plánovania, ako aj úvahy o ich vhodnosti pre jednotlivé organizačné úrovne opísané vyššie (od „nano“ po „supra“ úroveň) môžu napomôcť potrebnej súdržnosti procesu výučby a učenia sa. Spoločnou charakteristikou desiatich nižšie uvedených zložiek¹¹ je to, že učiaci sa v nich zohráva ústrednú úlohu.

Zložka		Najtypickejšia úroveň
1) Všeobecné ciele	Aký je cieľ (ciele) ich učenia sa ?	MAKRO (národná, štátna a regionálna)
2) Ciele kompetencie	Aké ciele si stanovil učiaci sa /aké ciele mu boli stanovené ?	
3) Obsahy	Čo sa majú naučiť ?	
4) Postupy a činnosti	Ako sa učia ?	MIKRO (triedna) a MEZO (školské zariadenie)
5) Zoskupenia a miesta	Kde a s kým sa učia ?	
6) Čas	Kedy sa učia ? Koľko času majú na učenie sa ?	
7) Materiály a zdroje	Čo používajú na učenie sa ?	
8) Úloha učiteľa/učiteľky/učiteľov	Ako učiteľ/učiteľka iniciuje, organizuje a uľahčuje učenie sa ?	
9) Spolupráca	Aká spolupráca je potrebná na podporu učenia sa (najmä v pedagogickom zbore)?	
10) Hodnotenie	Ako hodnotiť dosiahnutý pokrok ?	Od NANO (jednotlivec) po SUPRA (medzinárodná úroveň)

Tabuľka č. 2: Zložky kurikulárneho plánovania

Už z predchádzajúcej časti vyplýva, že prerozdelenie zodpovedností závisí od vzdelávacieho systému. Z tohto dôvodu môže byť otázka materiálov (zložka 7) súčasťou úrovne „makro“, ak je napríklad istý vyučovací prostriedok poskytnutý v celom regióne. Ďalej napríklad obsahy a aktivity (zložky 3 a 4) nemusia byť stanovené na úrovni „makro“, čím vzniká väčšia sloboda výberu školským zariadeniam (úroveň „mezo“), či dokonca učiteľom (úroveň „mikro“).

Niektoré z týchto zložiek zohrávajú kľúčovú úlohu a môžu presahovať svoju úroveň. Napríklad všeobecné ciele (zložka 1) predstavujú ústrednú dimenziu, na ktorú sa odvolávajú všetky ostatné dimenzie. Iný príklad - hodnotenie nadobudnutých vedomostí a zručností (zložka 10) môže byť dôležitým vektorom kurikulárnych zmien, keďže umožňujú vyjadrenie vzťahov medzi cieľmi/kompetenciami pre jednotlivé úrovne, osobného individuálneho priebehu učenia sa (sebahodnotenie) až po kurikulá vypracúvané národnými inštitúciami (napríklad národné štandardy), či medzinárodné nástroje (napríklad jazykový diplom).

¹¹ Zložky a otázky z nich vychádzajúce sa opierajú o Van den Akkera (2006).

S ohľadom na kurikulárnu ekonómiu (pozri nižšie) spolupráca (zložka 9), najmä medzi učiteľmi jazykových a nejazykových predmetov, nadobúda význam na úrovni „mezo“, teda na úrovni školského zariadenia.

Je samozrejmosťou, že všetky faktory ovplyvňujúce kurikulárne plánovanie sú navzájom prepojené a bolo by preto zbytočné rozhodovať vo veciach jednej zložky bez zohľadnenia iných parametrov uvedených v tabuľke.

Nevyhnutné rozhodnutia v plánovaní musia zohľadňovať konkrétny spoločenský kontext, ktorý je nevyhnutné podrobiť presnej analýze (pozri kapitolu 2.2). V procese tvorby jazykových kurikul (tzv. „prvé“, „druhé“ a cudzie jazyky, atď.) je potrebné zohľadniť štatút všetkých jazykov prítomných, či hovorených na danom území (štát, región, aglomerácia), potreby vyplývajúce z konkrétnej situácie (susedstvo, prisťahovalecké prostredie, ekonomickí partneri, jazykové a kultúrne politiky, prihraničné regióny). Takáto analýza bude mať rozhodujúci vplyv na ciele (výber jazykov, kompetenčné úrovne), ako aj kurikulárne opatrenia, ktorými sa ciele dosiahnu.

Viac informácií v: „Kurikulárne perspektívy v plurilingválnom vzdelávaní“, dokument vypracovaný v SLO (Van den Akker, Fasoglio & Mulder), 2010. www.coe.int/lang/fr

1.1.4. Ciele, kurikulárne kompetencie a ekonómia

V súčasnosti tvorba školských kurikul vo veľkom rozsahu spočíva na definovaní cieľov vo forme *kompetencií*, ktoré majú byť dosiahnuté. Tento prístup zvolil aj SERR, ktorý usiluje o rozvoj kompetencií v ovládaní cudzích jazykov všetkých občanov a v konečnom dôsledku prispievať k vzájomnému porozumeniu v Európe, k uľahčovaniu mobility obyvateľstva a zdôrazňovať rozmanitosť jazykov a kultúr (pozri podkapitolu 1.2 tejto kapitoly).

V súvislosti s rozmanitosťou jazykových a kultúrnych kompetencií, ktoré je potrebné v súčasnosti zahrnúť do priebehu vzdelávania a v širšej rovine v kontexte neustáleho rozširovania študijných disciplín v škole nadobúda stále väčší význam *kurikulárna ekonómia*. Odbúravaním hraníc medzi učebnými predmetmi a ich zoskupovaním do disciplinárnych oblastí koordináciou vývinu kompetencií cez jednotlivé vyučovania, formulovaním transverzálnej kompetencie v kurikulách sa snažíme o súdržnosť vo vyučovaní predmetov, dokonca sa snažíme primäť žiaka k systematickému transferu kompetencií z jednej disciplíny do druhej.

Tieto racionalizačné opatrenia sa týkajú jednak vzťahov *medzi jazykmi* v pozícii učebných predmetov (moderné a klasické cudzie jazyky¹², vyučovací jazyk/y, minoritné jazyky a jazyky prisťahovaleckého prostredia), ako aj medzi jazykovými a nejazykovými predmetmi.

1.1.5. Kurikulárne scenáre a kurikulárna súdržnosť

V SERR bol zavedený tzv. prístup prostredníctvom kurikulárnych scenárov (kapitola 8) s cieľom uľahčiť rozhodovací proces o možných kurikulárnych orientáciách. Kurikulárny scenár umožňuje premietnuť a rozdeliť ciele výučby v čase a naplánovať priebeh vzdelávania, prípadne ich diverzifikovať v závislosti na všeobecných vzdelávacích cieľoch, ktoré vnímajú žiaka ako budúceho dospelého a občana Európy.

Kurikulárny scenár prispieva ku kurikulárnej ekonómii tým, že do kurikul vnáša dvojnásobnú súdržnosť:

- *vertikálnu* (alebo *pozdlžnu*) súdržnosť počas celého trvania učenia sa a prechádza jednotlivými úrovňami vzdelávacieho systému, najmä na národnej a regionálnej úrovni („makro“),
- *horizontálnu* súdržnosť medzi jazykmi a inými disciplínami, ktorá je najdôležitejšia pri rozhodovaní o postupoch, materiáloch, spolupráci na úrovni školského zariadenia („mezo“).

Prístup prostredníctvom kurikulárnych scenárov je podrobnejšie popísaný v kapitole 3.

1.2. PLURILINGVÁLNA A INTERKULTÚRNA KOMPETENCIA: KLÚČOVÉ POJMY

Tvorba školského kurikula v zmysle nástroja pre organizáciu učebného procesu si vyžaduje v prvom rade ujasnenie cieľa. V zmysle SERR sú ciele výučby jazykov založené na **interkultúrnych a plurilingválnych kompetenciách**. Vzdelávacie systémy ich prehľbujú. Je preto žiaduce ujasniť kľúčové pojmy.

¹² „Cudzí jazyk“ je pre potreby toho textu každý živý jazyk, ktorý nie je jazykom domáceho prostredia, či vyučovacím jazykom v škole učiaceho sa.

1.2.1. **Plurilingvizmus, multilingvizmus, plurikulturalita, interkulturalita**

V zmysle chápania Rady Európy je pojem plurilingválna kompetencia založený na rozdieloch medzi plurilingvizmom a multilingvizmom. Pojem *plurilingvizmus* predstavuje schopnosť používať viac ako jeden jazyk. Jazyky teda tento pojem vníma z hľadiska ich užívateľov a učiacich sa. Pojem *multilingvizmus* zohľadňuje prítomnosť viacerých jazykov na danom území bez zreteľa na ich užívateľov. Z toho vyplýva, že ak sa na danom zemepisnom území používajú dva, respektíve viacero jazykov, neznamená to automaticky, že obyvatelia daného územia sú schopní používať viacero jazykov. Niektorí z nich totiž používajú len jeden z nich.

„Revolučná zmena“ vo výučbe jazykov má svoje dopady i na plurilingvizmus. Ústredným prvkom sú potreby učiaceho sa a rozvoj jeho individuálneho plurilingválneho repertoáru a nie samotný jazyk, ktorý sa má naučiť.

Plurilingválny prístup by nebol úplný bez zohľadnenia plurikultúrneho a interkultúrneho rozmeru. Plurikulturalita znamená túžbu a schopnosť identifikovať sa a zúčastňovať sa prejavov viacerých kultúr. Interkulturalita znamená schopnosť uvedomiť si kultúrnu inakosť a túto novú skúsenosť analyzovať. Interkultúrna kompetencia umožňuje lepšie porozumieť inakosti, vytvoriť kognitívne a afektívne vzťahy medzi už nadobudnutými schopnosťami a vedomosťami a každou novou skúsenosťou s inakosťou zohrať úlohu sprostredkovateľa medzi členmi dvoch (či viacerých) sociálnych skupín a ich kultúr a podrobiť reflexii také aspekty, ktoré sú v rámci kultúrnej skupiny a prostredia všeobecne považované za samozrejmé.

Plurikulturalizmus (znamená identifikovať sa s dvoma alebo viacerými sociálnymi skupinami a ich kultúrami) a interkulturalita – sú nevyhnutnými kompetenciami pre osobnú angažovanosť zoči-voči inakosti. Sú schopné udržiavať vzťahy komplementárneho charakteru. Žiak môže rozvíjať interkultúrne kompetencie aktívnym objavovaním jednej alebo viacerých iných kultúr.

Viac informácií nájdete v :

Byram (2009): Multikultúrne spoločnosti a plurikultúrne jednotlivci: projekt interkultúrneho vzdelávania

Text je k dispozícii v *Platforme prameňov a referencií pre plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie* (www.coe.int/lang/fr).

1.2.2. **Tvorba individuálneho repertoára pluralitných jazykových a kultúrnych zdrojov**

Všetci hovorcovia a hovorkyne jazyka sú potenciálne schopní vytvárať pluralitné jazykové a kultúrne repertoáre. SERR definuje tento repertoár ako kolektívne pomenovanie všetkých nadobudnutých zdrojov pre každý jeden ovládaný či používaný jazyk a kultúry s nimi spojené:

- majoritný alebo oficiálny vyučovací jazyk (jazyky) a kultúry odovzdávané učiacim sa v rámci vzdelávacieho procesu,
- regionálne, menšinové jazyky alebo jazyky prisťahovaleckého prostredia a kultúry s nimi spojené,
- moderné alebo klasické cudzie jazyky a kultúry spolu s nimi učené.

SERR vníma zdroje uvedeného repertoára ako jeden celok rôzneho pôvodu (rodinného, mimoškolského, školského,...). Nadobúdajú sa nedoprevádzaným (implicitným) spôsobom alebo doprevádzaným (teda skôr explicitným) spôsobom prostredníctvom socializačného a vyučovacieho procesu. Vyučovací jazyk, ktorý je často oficiálnym, štátnym, či regionálnym jazykom tu zohráva kľúčovú úlohu. Veľmi často je ústredným pilierom, na ktorom sa buduje repertoár. Úlohu ústredného piliera môže v iných prípadoch zohrať jeden či viacero pôvodných jazykov iných ako je jazyk vyučovací.

Zdroje sú znalostného alebo znalostno-schopnostného pôvodu. Ide o znalosti a schopnosti súvisiace s každým jedným jazykom na jednej strane a znalosti a schopnosti transverzálne, ktoré sú transferovateľné z jedného jazyka do druhého alebo ktoré sú schopné prepojiť jazyky navzájom. Postoje a vlohy jednotlivca (jeho „osobnostný postoj“) sú dominantnými faktormi pre rozvoj a mobilizáciu zdrojov plurilingválneho repertoára. Tieto zdroje sa počas celého života vyvíjajú rôznym používaním jednotlivých jazykov alebo ich variantov v rôznych kontextoch.

K rozvoju zdrojov môže dôjsť rôznymi spôsobmi :

- novými znalosťami a kompetenciami v jednom alebo viacerých jazykoch,
- posilnením transverzálnych kompetencií vo viacerých jazykoch,
- nadobudnutím znalostí a kompetencií podporujúcimi komplementaritu týchto zdrojov.

V prípade ich nepoužívania môže dôjsť k degradácii, či k stagnácii zdrojov.

Budovať pluralitný kultúrny a jazykový repertoár môže každý, táto činnosť nie je vyhradená mimoriadne talentovaným jedincom. Nasvedčuje tomu i niekoľko príkladov, ktoré uvádzame ďalej. Zásadný rozdiel medzi týmito príkladmi spočíva v rozdielnych situáciách, ktoré podnietili budovanie repertoára (pozri tabuľku na nasledujúcej strane).

Pluralitný jazykový a kultúrny repertoár vytvorený rodinným prostredím

Jedenásťročná Shamina býva v Leicesteri v mestečku v oblasti East Midlands vo Veľkej Británii. Jej rodičia pochádzajú zo západoindickej provincie Gudžarát. Je žiačkou štátnej základnej školy. V rodine sa hovorí jazykom gudžarati. Jej rodičia sú plurilingválni a radi by svojej dcére odovzdali svoje kultúrne a náboženské dedičstvo. Zapísali ju preto do večerného kurzu organizovaného štátnou školou, kde sa učí čítať a písať v jazyku gudžarati a používať indickú abecedu. Na večerných hodinách sa používa angličtina a gudžarati, z ktorého sa stáva dôležitý integračný nástroj a most medzi pôvodnou a hostiteľskou kultúrou. Okrem toho sa Shamima učí raz do týždňa, popoludní, v mešite čítať a písať v urdčine – v jazyku jej vierovyznania, ktorý používa arabskú abecedu. V mešite sa tiež učí v arabčine recitovať verše z koránu. Ústredným jazykom vzdelávania je však angličtina, ktorá nie je vylúčená z rodinného prostredia. Práve angličtinu ovláda Shamima najlepšie. Od raného veku a vďaka vzdelávacím stratégiám jej rodičov a inštitucionálnej ponuke rozvoja plurikulturality sa Shamima naučila, že jednotlivé jazyky sú spojené s rôznymi kultúrnymi praktikami.

Pluralitný jazykový a kultúrny repertoár vytvorený v školskom prostredí

Šestnásťročná Anaïs žije vo Francúzsku vo frankofónnej rodine. Ako väčšina jej spolužiakov v triede, v ôsmich rokoch sa začala učiť angličtinu. Na druhom stupni sa mohla rozhodnúť pre paralelné učenie sa angličtiny a nemčiny. Na jej škole učitelia angličtiny a nemčiny úzko spolupracujú. Mávajú spoločné hodiny, žiaci používajú pre oba predmety rovnaký zošit a napredovanie žiakov je koordinované. Vďaka vhodnému využitiu spoločných črt týchto dvoch jazykov, ako aj zaužívanému transferu znalostí a jazykových stratégií žiačka dosiahla značný pokrok. Na konci druhého stupňa bolo jej ovládanie angličtiny a nemčiny na rovnakej úrovni. V pätnástich rokoch absolvovala skúšky z nemčiny organizované jej školou, kde získala certifikát o ovládaní nemčiny na úrovni B1 v troch testovaných aktivitách a úroveň A2 v písomnom prejave. Učitelia jej poradili pribrať si na strednej škole tretí cudzí jazyk (taliančinu) a zároveň pokračovať v štúdiu nemčiny a angličtiny. Anaïs je presvedčená, že skúsenosti zo štúdia cudzích jazykov, ako aj nadobudnuté kompetencie jej budú užitočné, aj keď v budúcnosti neplánuje študovať cudzie jazyky.

Pluralitný jazykový a kultúrny repertoár vytvorený k dospelosti

Tridsaťpäťročný Mehmet je tureckej národnosti. V dvadsiatich dvoch rokoch sa presťahoval k rodine do Nemecka, aby si ľahšie našiel zamestnanie. Počas prvých mesiacov jeho pobytu mu stačila veľmi obmedzená znalosť nemčiny, keďže pracoval v tureckom prostredí, v rodinnom podniku. Keďže sa však hodlal usadiť natrvalo v Nemecku, vypočul rady svojich kolegov a prihlásil sa do štátnej jazykovej školy v mestečku, v ktorom býval. Našiel podporu i u svojej rodiny, z ktorej viacero detí študuje na nemeckých školách. Postupne začal častejšie pozeráť nemeckú televíziu a bol otvorenejší voči nemeckému obyvateľstvu vo svojej štvrti. Aj keď nemčinu ešte neovláda dokonale, už je schopný riešiť mnohé komunikačné situácie, ktorým je vystavený v profesionálnom i rodinnom živote. Mimoriadne je hrdý na svoju schopnosť pomôcť novým tureckým kolegom, ak majú problémy z dôvodu ich nedostatočného ovládania nemčiny. Postupom času sa vypracoval na kultúrneho mediátora.

Vývoj schopnosti obohacovať pluralitný jazykový a kultúrny repertoár

Tridsaťjedenročný Mirko je IT inžinierom a pochádza zo Slovinska. Po svadbe sa presťahoval do krajiny pôvodu svojej manželky, do Švédska. Bývajú v Štokholme. Pôvodným Mirkovým jazykom je isté slovinské nárečie. V škole sa naučil kodifikovanú formu slovinčiny a angličtinu. Skutočný rozvoj funkčných kompetencií v angličtine však u neho nastal až na vysokej škole, kde boli niektoré predmety vyučované v tomto jazyku. S veľkými ťažkosťami sa naučil švédsky. Po zmene pracovného zaradenia jeho manželky sa presťahovali do Holandska. Mirko najprv zaujal odmietavý postoj k tejto životnej zmene, keďže citlivo vnímal ďalšiu zmenu jazykového a kultúrneho prostredia. Za výdatnej pomoci učiteľa holandčiny postupne zistil, že tejto jazyk sa mu učí rýchlo vďaka mnohým podobnostiam so švédčinou a angličtinou. Táto pozitívna skúsenosť s využívaním už nadobudnutého repertoáru spôsobila uňho zmenu postoja k učeniu sa ďalších jazykov, vrátane ďalších slovanských jazykov, ktoré sú mu blízke. Otvoril sa i kultúre novej hostiteľskej krajiny.

1.2.3. **Tvorba plurilingválnej a interkultúrnej kompetencie za pomoci individuálneho repertoára: špecifické a transverzálne ciele v jazykoch**

Repertoár a kompetencie sú úzko prepojené, nie sú však identické. Interkultúrna a plurilingválna kompetencia je definovaná ako schopnosť spôsobom prispôsobeným okolnostiam mobilizovať pluralitný repertoár jazykových a kultúrnych zdrojov pri riešení komunikačných potrieb alebo pri interakcii s inakosťou, ako aj schopnosť budovať repertoár.

Toto vnímanie zdrojov rôznej povahy tvorí základ kompetencie, umožňuje formulovať kurikulárne ciele a následne umožňuje hodnotenie procesov realizovanýchmi vzdelávacími nástrojmi, ako aj hodnotenie výsledkov. Rozlišujeme teda:

a) *objektívne ciele výučby jazyka a jeho kultúry:*

- jazyková kompetencia: jazykové, sociolingvistické a pragmatické schopnosti a znalosti,
- kultúrna kompetencia: znalosti (vedomosti), schopnosti a osobnostný postoj vo vzťahu k sociálnym skupinám hovorcov istého jazyka a ich kultúram.

b) *transverzálne ciele:*

- interkultúrna kompetencia: znalosti (vedomosti o povahe ľudskej interakcie samotnej v multilingválnom kontexte), schopnosť porozumieť (schopnosť identifikovať/tvoriť porovnania/juxtapozície medzi podobnými fenoménmi prítomnými v dvoch alebo viacerých skupinách a ich kultúrach), osobnostný postoj (prirodzený záujem o inakosť, ako aj akceptovanie relativity vlastných kultúrnych referencií), ako aj pripravenosť angažovať sa (ochota a schopnosť kriticky vnímať a hodnotiť vlastné a cudzie správanie),
- plurilingválna kompetencia: učiť sa „inter“ (budovanie a rozširovanie zdrojov, najmä prostredníctvom systematického a kontrolovaného transferu), schopnosti „pluri“ súvisiace so simultánnym používaním viacerých jazykov a osobnostný postoj (pozitívne vnímanie plurality jazykov).

Plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie má dvojaký všeobecný cieľ.

Podporuje nadobúdanie jazykových a interkultúrnych schopností. Myslíme tým obohacovanie jazykových a kultúrnych zdrojov (ktoré spolu vytvárajú individuálne repertoáre) ekonomickým spôsobom. Ciele budú diferencované v závislosti na jazykoch, kontexte a potrebách učiacich sa.

Okrem toho toto vzdelávanie formuje osobnosť, ako aj posilnenie potenciálu jednotlivca. Týmto dochádza k nabádaniu jednotlivca, k rešpektovaniu a väčšej otvorenosti voči jazykovej a kultúrnej rozmanitosti multilingválnej a multikultúrnej spoločnosti. Zároveň dochádza k uvedomeniu si rozsahu vlastných kompetencií učiacich sa, ako aj k zatiaľ nevyužitému potenciálu.

Efektívne učenie sa jedného alebo viacerých jazykov, uvedomenie si hodnôt rozmanitosti, inakosti a uznanie dôležitosti každej jednej kompetencie (aj čiastočne zvládnutej) sú nevyhnutné pre každého jednotlivca, sociálneho aktéra, ktorý sa má plnohodnotne zhostiť *demokratického výkonu občianstva* v multilingválnej a multikultúrnej spoločnosti. Demokratický výkon občianstva „predstavuje právo a aj osobnú zodpovednosť pri participácii na spoločensko-hospodárskom dianí, ako aj pri iných činnostiach verejného charakteru v komunite“¹³.

1.3. KURIKULÁ PRE ÚČELY PLURILINGVÁLNEHO A INTERKULTÚRNEHO VZDELÁVANIA

Za účelom tvorby kurikul následujúca časť, ako aj ďalšie dve kapitoly čerpajú z nástrojov a ďalších prvkov SERR, z Príručky pre užívateľov SERR, ako aj *Príručky pre tvorbu politik jazykového vzdelávania v Európe* (úplná verzia) (GPLEI) a zo zhrnutia toho istého dokumentu (GPLES) a z textoch uložených v *Platforme prameňov a referencií pre plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie*¹⁴.

¹³ Biela kniha o interkultúrnom dialógu – spolunažívať rovnako dôstojne, Rada Európy, str.29 (www.coe.int/dialogue)

¹⁴ www.coe.int/lang/fr (pozri tiež str. 6 a prílohu IV)

1.3.1. Vzdelávacie ciele

Všeobecné ciele plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania sú pre členské štáty odpoveďou na čoraz intenzívnejší pluralitný charakter spoločnosti. Venuje sa im mnoho dokumentov z Rady Európy¹⁵. Musia byť vnímané v súvislosti s právom každého jednotlivca na kvalitné vzdelávanie, ktoré je charakterizované nadobúdaním kompetencií, vedomostí, postojov a vlôh, rozmanitosťou skúseností s učením sa a tiež budovaním individuálnych a kolektívnych kultúrnych identít. Tieto zložky prispievajú k školskej úspešnosti žiakov v školách a k rovnosti príležitostí. Podporujú sociálnu inklúziu a súdržnosť, pripravujú na výkon demokratického občianstva a podieľajú sa na budovaní vedomostnej spoločnosti.

Hlavné technické aspekty, ktoré umožňujú realizáciu kurikula:

- zvýšený dôraz na práva učiacich sa a nielen na ich povinnosti a zodpovednosť. Mimoriadnu pozornosť treba venovať učiacim sa zo znevýhodneného prostredia alebo učiacim sa s problémami pri učení,
- formovanie kriticky zmýšľajúceho občana otvoreného všetkým prejavom inakosti, ktoré je spoločným cieľom každého učebného procesu. Osobný kontakt s jazykmi a diskurzívnymi žánrami na pôde školy nemá za cieľ len naučiť to, čo má učitelia sa ovládať pre život v spoločnosti, má sa mu vysvetliť, ako jazykové formy reprezentujú a tvoria myšlienky, názory, informácie a vedomosti, a to takým spôsobom, že učitelia sa jasne vníma spôsoby ich fungovania, ich históriu, rozmanitosť, variabilnosť, kreatívny potenciál. Je to jedna z podmienok i foriem osobnostného rozvoja,
- definícia obsahov – nielen z hľadiska vedomostí, či kompetencií, ale aj z hľadiska skúseností s učebným procesom, ktoré sa učiacim dostáva na pôde školy. Je treba dohliadnuť na to, aby sa výučba jazykov neobmedzovala na funkčné a praktické znalosti, aj keď sa to za istých podmienok môže zdať prioritou. Učitelia sa majú právo na hravé a estetické skúsenosti pri výučbe jazykov (4.3.5). Ich právom je aj skúsenosť s jazykovou rozmanitosťou vo svete. Nesmie dôjsť k izolovanej výučbe cudzieho jazyka, či k výučbe len jedného diskurzívneho žánru, nech by sme ho už akokoľvek považovali za užitočný pre spoločenský a pre profesionálny život,
- integrácia, konvergencia a transverzálna organizácia výučby cudzích jazykov navzájom, medzi jazykmi a hlavným vyučovacím jazykom, medzi regionálnymi/menšinovými jazykmi, prípadne medzi jazykmi prisťahovaleckého prostredia, medzi inými disciplínami, vo vzťahu k iným predmetom, s ktorými sú v kontakte tak, aby boli zohľadnené všetky jazykové repertoáre, ktorých sa kurikulum týka,
- mimoriadny dôraz na jazykové aspekty nejazykových disciplín, aby učitelia sa nadobudli dostatok jazykových zdrojov nevyhnutných pre ich úspešné štúdium, na ktoré na pôde školy majú právo,
- proces autonomizácie učenia sa jazykov, ktoré má mať vo vyučovaní svoje ústredné miesto i z dôvodu budúcej výučby jazykov,
- hodnotenie prispôbené všeobecným vzdelávacím cieľom a rozvoju autonómie učiacich sa,
- dôraz kladený na hore uvedené ciele vo vzdelávaní učiteľov.

Charakteristika plurilingválneho a interkultúrneho kurikula vychádza z hodnôt a zásad, na ktorých je vzdelávací projekt založený. Koncipované môžu byť ako konkrétne realizačné ciele. Napr. kurikulum môže/musí umožniť :

- valorizovať a garantovať zasahovanie jazykového repertoára učiaceho sa,
- rozvíjať sa aj v prvom jazyku (jazyku domáceho prostredia),
- vyučovať regionálny, menšinový jazyk alebo jazyk prisťahovaleckého prostredia, ak si to učitelia sa a/alebo jeho rodičia želajú,
- poskytovať jazykové kompetencie pre spoločenský život (najmä písomný prejav a čítanie s porozumením),
- zohľadniť kreatívny potenciál každého jazyka, umožniť vznik nových kreatívnych foriem a využitie predstavivosti,
- vyučovať reč a špecifické diskurzívne žánre súvisiace so spoločenskými praktikami potrebnými k zvládnutiu iných učebných predmetov a potrebnými pre školskú úspešnosť.

Je nevyhnutné rozhodnúť o dôležitosti tej - ktorej úrovne, alebo toho - ktorého predmetu v závislosti od stupňa rozvoja kompetencií počas celej školskej dochádzky. Rozhodnutie musí padnúť i o mieste v každom jednom kurikule: komunikačnej kompetencii, interkultúrnej kompetencii, estetických a literárnych skúseností, schopností uvažovať, k rozvoju transverzálnych stratégií v disciplínach, kognitívnemu rozvoju a rozvoju autonómie.

¹⁵ Pozri SERR, kap. 8 a GEPL-Int, 5.1. ; Coste (éd.) 2007 : Európsky referenčný dokument pre vyučovacie jazyky?;

Coste et al, 2009 : Právo na plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie. (Podrobnosti pozri na stránke www.coe.int/lang/fr/)

1.3.2. **Plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie prostredníctvom kurikul**

Plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie je podporované kurikulárnymi činnosťami na rôznych úrovniach (pozri kapitolu 1.1). Týmto činnosťami chápeme definovanie všeobecných cieľov, parciálnych cieľov, príslušné kompetencie, obsahy, aktivity, hodnotenie, postupy a metódy, pedagogické materiály, priority vzdelávania učiteľov a z hľadiska spolupráce medzi pedagogickými kolektívami sem patria i riaditelia školských zariadení. Podpora spočíva najmä v:

- koordinácii vyučovania s cieľom dosiahnuť súdržnosť a synergiu vo výučbe jazykov bez ohľadu na to, či ide o cudzie jazyky, regionálne, menšinové alebo klasické, vyučovacie jazyky, či o jazykovú dimenziu v iných disciplínach,
- identifikácii interkultúrnych kompetencií vzťahujúcich sa na výučbu, v uľahčovaní ich uvedomenia a v podpore integrácie do procesu učenia sa,
- rozširovaní poskytnutého priestoru na uvažovanie učiacich sa o existujúcich zložkách ich plurilingválneho repertoáru, ich interkultúrnych kompetenciách o fungovaní kultúr a jazykov, o najúčinnějších prostriedkoch získavania osobných alebo kolektívnych skúseností s používaním alebo učením sa jazykov.

Úsilie o vyčlenenie dostatočného priestoru pre plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie môže mať za následok významné zmeny v kurikulách. Tieto zmeny však nemusia spôsobiť zmenu všeobecných cieľov kurikul v danom vzdelávacom systéme, či inštitucionálnom zázemí. Z toho napríklad vyplýva, že zohľadnenie potreby plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania nespôsobuje zánik cieľov týkajúcich sa nadobúdania jazykových kompetencií, ani upustenie od iných disciplín tvoriacich kurikulum.

Je to práve naopak: každá zmena kurikula sa opiera už o existujúce kurikulárne nástroje, ktoré vytyčujú jeho možnosti, či rozsah pôsobnosti. Kurikulárne zmeny podporujú vývoj kurikulárnych nástrojov, čím dôjde k lepšej integrácii všetkých zložiek výučby, čo je zárukou jej efektívnosti.

1.3.3. **Transverzálne kompetencie a kurikulárna súdržnosť pre zlepšenie efektívnosti vyučovania**

Integrácia plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania do kurikul môže byť do veľkej miery motivovaná úsilím o väčšiu efektívnosť vyučovacích nástrojov. Môže byť zameraná na vyučovanie disciplín, ako aj na schopnosť učiť sa po celý život, prípadne je integrácia tohto vzdelávania príspevkom k vyššej školskej úspešnosti najzraniteľnejších cieľových skupín populácie, čo vo všeobecnosti prispieva k väčšej sociálnej súdržnosti.

Súčasná tendencia posilňovania literárnych či vedných disciplín vo vzdelávacích systémoch ukazuje možný smer vývoja (pozri podkapitolu 1.1.4). Čo sa týka interkultúrnych a jazykových kompetencií, je možné docieľiť vyššiu účinnosť už existujúcich nástrojov nasledujúcimi opatreniami:

Zvýšenie súdržnosti medzi obsahmi, metódami a terminológiou

V kurikulách jazykového vzdelávania by sa mala zvýšiť metodologická a terminologická súdržnosť. Vyššia súdržnosť jazykových obsahov v nadobúdaní stratégií učenia sa, či súdržnosť v prístupe ku komunikatívnym úlohám jednoznačne prispievajú k šetreniu časom a prostriedkami. Uľahčuje porozumenie a ovládanie obsahov stratégií a riešenie úloh učiacim sa. Títo okrem naučenia sa obsahov alebo techník konkrétnej špecifickej situácie majú možnosť zažiť skúsenosť s transverzalitou alebo platnosťou riešenia pre iné situácie alebo použitia, čo im umožní buď svoju skúsenosť rozšíriť na iné situácie, alebo si uvedomiť jej obmedzenia. Uvedomenie si špecifickosti situácie je neoddeliteľným prvkom tohto pedagogického postupu.

Pri dosahovaní stavu súdržnosti si môžeme napríklad pomôcť už tradičnou metódou pedagogických projektov. V rámci nich sa môžu vedome používať už zvládnuté kompetencie pre realizáciu medzi disciplinárneho projektu alebo priamo pri výučbe rôznych disciplín. V oboch prípadoch je rovnaký cieľ – podporovať autonómiu učiaceho sa.

Identifikácia prienikov a organizácia vyučovacích celkov

Úsilie o čo najvyššiu súdržnosť si vyžaduje posúdenie obsahov a pedagogických postupov rôznych disciplinárnych celkov alebo rôznych vyučovaných (alebo používaných) jazykov s cieľom identifikovať všetky možné prieniky, zosúladiť prínos každého z nich a chronologicky usporiadať výučbu. Tento postup vyústí do súdržnej pedagogickej činnosti, či už na jej vertikálnej alebo horizontálnej osi.

Zvýraznenie spoločných jazykových zložiek v rôznych typoch vyučovania

Iné opatrenie, ktoré zvyšuje efektívnosť, spočíva vo zvýraznení jazykových zložiek aktivít vedúcich k porozumeniu a vyjadrovaniu vo všetkých disciplínach a kognitívnych operáciách, ktoré v sebe zahŕňajú jazykový rozmer (identifikovať, situovať, vyrozprávať, opísať, argumentovať, atď.) a v diskurzívnych žánroch, ktoré si práca žiaka vyžaduje. Týmto postupom dôjde k ľahšej identifikácii prípadných prekážok, ktoré podmieňujú úspech vyučovacieho procesu. Ich riešenie môže byť

koordinované učiteľom a môže byť vedomou zložkou úvahy učiacich sa o učení sa. Napríklad môže ísť o tak rozdielne činnosti ako je popis vedeckého pokusu vo výučbe prírodných vied, účasť v diskusii na hodine dejepisu, či popis obrazu na predmete výtvarná výchova, atď.

Podpora uvedomenia si možných transferov

Je nevyhnutné využiť každú jednu možnosť na mobilizáciu všetkých nadobudnutých znalostí, vedomostí a zručností vo vyučovacích jazykoch alebo v jazykoch, ktoré žiak ovláda, aby sa naplno prejavili konvergenzie, ktoré uľahčujú porozumenie fungovania jazykov a riadia proces rozvoja plurilingválneho repertoára.

Prepojenie znalostí a schopností v rôznych disciplínach s cieľom rozvíjať interkultúrnu kompetenciu

Nachádzanie súvislostí a vzťahov medzi interkultúrnymi a kultúrnymi znalosťami a schopnosťami pri vyučovaní rôznych jazykov podporujú zorientovanie sa v mobilizovateľných (inter)kultúrnych referentoch, čo umožní účinným a zodpovedným spôsobom čeliť neskorším interkultúrnym stretnutiam – priamych (výmena skúseností, stretnutia,...) alebo nepriamych (médiá, literárne diela, kinematografia,...).

Je zrejmé, že tieto rozhodnutia, iniciatívy alebo odporúčania nie sú situované na rovnakej úrovni rozhodovacieho procesu a nemôžu mať rovnakú formu. Ich optimálna účinnosť je dosiahnutá len v prípade simultánneho použitia čo najväčšieho množstva horeuvedených zložiek. Napriek tomu každá jedna iniciatíva, hoci čiastková, v ktoromkoľvek smere, je krokom vpred pre podporu plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania.

1.4. FORMY INTEGRÁCIE V PLURILINGVÁLNOU A INTERKULTÚRNOU VZDELÁVANÍ DO KURIKÚL

Existujúce kurikulum je nutné posúdiť z troch rôznych hľadísk:

- ako zvýšiť súdržnosť používania SERR a pritom využiť definíciu plurilingválnej a interkultúrnej kompetencie, ktorá si využitie SERR vyžaduje (pozri kapitolu 1.2)?
- akým spôsobom zohľadniť ústredné miesto vyučovacieho jazyka a jeho úlohu pre školskú úspešnosť v individuálnom jazykovom repertoári učiaceho sa?
- ako rozvíjať interkultúrne kompetencie, ktorými sa učitelia stávajú samostatným a zodpovedným aktérom multilingválnej a multikultúrnej spoločnosti?

Využívanie prvkov plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania sa môže odohrávať v rôznych kontextoch, bez ohľadu na už dosiahnutý stupeň integrácie jazykových disciplín a vo všeobecnosti výučby jazykov. Toto konštatovanie je možné doložiť rôznymi príkladmi z rôznych situácií.

1.4.1. Prvý pohľad na integráciu: vývoj kurikúl prispieva k zlepšeniu synergie medzi vyučovaním moderných a klasických jazykov

Vo väčšine prípadov sa okrem vyučovacieho jazyka školy na jej pôde vyučuje viacero jazykov. Môže ísť o povinné či voľiteľné predmety. Najčastejšie sú obsahy výučby a ciele definované osobitne. Ciele sa týkajú nadobudnutia kultúrnych znalostí, vedomostí a schopností komunikovať v každom z týchto jazykov. Schopnosť komunikovať je pre cudzie jazyky definovaná prostredníctvom referenčných úrovní uvedených v SERR. Ak sú ciele definované dôsledne, sú osobitne vyjadrené pre jednotlivé jazykové aktivity, akými sú porozumenie, či ústny alebo písomný prejav (pozri 2.3.2.1).

Dosiahnutý výsledok nemusí odzrkadľovať len explicitne vyjadrené ciele. Teoretické a praktické vedomosti totiž rozširujú individuálny repertoár už bohatý na vedomosti a kompetencie vo vyučovacom jazyku, ako aj iných jazykoch, ktoré súvisia s pôvodom učiaceho sa. Učitelia sa tiež počas výučby jazykov zažívajú rôzne skúsenosti s učením sa. Ide napríklad o nové estetické vnemy súvisiace s verbálnou tvorbou, skúsenosťou s literárnymi textami, či stykom s rodnými hovorcami jazykov a ich kultúrami. Učitelia sa nadobúda i kultúrne vedomosti so schopnosťou generovať interkultúrne a kultúrne kompetencie v prípade, ak je učiaci sa vhodným spôsobom sprevádzaný.

Všetky uvedené efekty by mohli byť ešte silnejšie, ak by došlo k zintenzívneniu *koordinácie* medzi výučbami jednotlivých jazykových disciplín a samotných jazykov. Z tohto dôvodu by všeobecným cieľom jazykového vzdelávania malo byť *neustále a systematické hľadanie súdržnosti a ekónómie*.

Koordinácia výučby jazykov si vyžaduje rôzne iniciatívy a prijímanie rozhodnutí. Tieto sa týkajú :

- definície obsahov vzdelávania, ako aj jeho jazykových a (inter)kultúrnych kompetencií, a to pre každý jazyk osobitne.

Týmto spôsobom sa docíli horizontálna súdržnosť výučby, čím bude učiaci sa môcť prenášať transverzálne kompetencie z jedného vyučovacieho celku do druhého,

- podpory spolupráce a harmonizácie postupov medzi učiteľmi jazykov, ktorí sa musia dohodnúť na cieľoch pre jednotlivé etapy výučby pre tú istú cieľovú skupinu žiakov, o rýchlosti nadobúdania jednotlivých kompetencií, o použitých pedagogicko-didaktických postupoch, o obsahu výučby, používaných vyučovacích pomôcok, ako aj o postupoch a spôsoboch hodnotenia.

Pod slovným spojením **úsilie o súdržnosť a ekonomiu v jazykovom vzdelávaní** rozumieme :

- definíciu cieľov výučby definovaných ako výsledný jazykový profil učiaceho sa, teda nie osobitne pre každý vyučovacý jazyk. Tento prístup zohľadňuje komplementaritu nadobúdaných kompetencií, ktoré spolu vytvoria individuálny plurilingválny repertoár. Najvšeobecnejším cieľom jazykovej výučby je naučiť komunikovať vo viacerých cudzích jazykoch na rôznych kompetenčných úrovniach, ktoré sa môžu líšiť podľa konkrétnej jazykovej kombinácie. Všeobecné ciele musia zohľadňovať konkrétny kontext (vek učiaceho sa, počet jazykov, ktoré už ovláda alebo ktoré sa učí, jeho špecifické potreby, atď.), konkrétne možnosti vyučovania (dĺžka vyučovacích cyklov, hodinová dotácia, možnosti používania a precvičovania vyučovacieho jazyka mimo vyučovacích hodín, atď.). Konkrétne ciele sa tiež líšia v závislosti od konkrétnej jazykovej kombinácie a týkajú sa parciálnych kompetencií (napríklad porozumenia).
- úsilie o explicitné využitie jazykových a (inter)kultúrnych vedomostí nadobudnutých v jednom jazyku pre výučbu iného jazyka takým spôsobom, aby došlo k ich posilneniu v oboch jazykoch,
- používanie takých výučbových materiálov, ktoré súdržnosť podporujú, teda napríklad takých, ktoré sa opierajú o rovnaké gramatické či terminologické javy v jazykoch, čím vznikne prepojenie medzi jazykovými a kultúrnymi znalosťami a dôjde k explicitnému transferu transverzálnych kompetencií,
- rozvoj autonómie žiakov a uvedenie si rozmanitosti zdrojov ich individuálneho repertoára, ktorému pomáha používanie *Európskeho portfólia jazykov a/alebo Autobiografie interkultúrnych stretnutí* alebo používanie rovnakých postupov pri výučbe vyučovacieho jazyka školy ako osobitného predmetu a pri výučbe iných disciplín,
- spoluprácu medzi vyučujúcimi, ktorá môže ísť nad rámec obyčajného dohovoru o postupoch. Môže vyústiť až do vypracovania jednotného postupu vychádzajú z jednotnej definície profilu učiaceho sa, ďalej do harmonizácie jeho hodnotenia, čím dôjde k zdieľaniu nadobudnutých kompetencií.

Tieto dva odlišné prístupy vychádzajúce z jednej východiskovej situácie sa usilujú o rozvoj kompetencií a nadobúdanie vedomostí v rôznych vyučovaných jazykoch a ich kultúrach. Oba predstavujú jednoznačný kvalitatívny posun v porovnaní s východiskovou situáciou a dokonca môžu byť realizované paralelne, čím vyučujúcemu vznikne možnosť použiť najvhodnejší prístup, ktorý najlepšie odzrkadľuje potenciál i stav vládnuci na pôde školského zariadenia a v jeho pedagogickom kolektíve. Najhmatateľnejší rozdiel medzi dvoma prístupmi je, že ten prvý má na zreteli najmä zlepšenie efektivity vyučovania, zatiaľ čo ten druhý do procesu vnáša pohľad zo strany výchovno-vzdelávacieho procesu.

1.4.2. Druhý pohľad na integráciu: plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie ako explicitný cieľ kurikúl

Začlenenie všetkých žiakov do školského prostredia môže prebehnúť i využitím všetkých ich kompetencií a zabezpečením podmienok ich školského úspechu v rôznych vyučovacích celkoch. Je to zároveň i príspevkom k budovaniu sociálnej súdržnosti.

Z tohto hľadiska je opäť možné použiť dva komplementárne prístupy, ktoré sa dajú v závislosti od kontextu realizovať rôzne. Plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie môže byť jednak považované za základný všeobecný cieľ vyučovania moderných alebo klasických cudzích jazykov, alebo naopak základom pre rozvoj plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania môže byť vyučovacý jazyk školy.

Explicitné zakomponovanie plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania do všeobecných cieľov výučby moderných alebo klasických jazykov sa prejavuje :

- prisúdením rovnako dôležitého významu aspektu otvorenia sa novým jazykom a kultúram (úvod do štúdia jazykov, atď.), komunikačným a interkultúrnym cieľom v jednotlivých jazykoch, ako aj rozvojom autonómie učiaceho sa tak, aby bol schopný počas celého života používať svoj plurilingválny a interkultúrny repertoár ekonomickým, zodpovedným a sebedovomým spôsobom,
- úsilím o rozvoj transverzálnych jazykových a interkultúrnych kompetencií a ich využívanie (napríklad v mediácii) alebo úvahami o komunikácii a ľudskej reči vnímaním jazykového vzdelávania a vzdelávania v rôznych jazykoch ako jeden celok slúžiaci na rozvoj plurilingválneho a interkultúrneho repertoára, ktoré sa usiluje o rozmanitosť učebných skúseností, či o rozmanitosť situácií (formálne vzdelávanie, vyučovanie iných disciplín v cudzom jazyku, študijné pobyty, stretnutia, jazyková spolupráca, kratšie či dlhšie stáže, vyučovanie regionálnych variantov jazyka, používanie rôzneho

- pedagogického materiálu, dištančné štúdium, atď.),
- úzkou spoluprácou medzi učiteľmi schopnými vypracúvať spoločné projekty a ktorí, ak je to možné, ovládajú viacero jazykov a kultúr.

Samotná implementácia plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania do kurikula môže a zároveň musí mať rôzne formy, a to aj nad rámec horeuvedeného. Napríklad je možné predstaviť si prepojenie medzi vyučovacím alebo vyučovaciami jazykmi a jazykovými aktivitami vo výučbe iných disciplín. Tento nový pohľad je v plnom súlade a je plne komplementárny s vyššie uvedenými postupmi.

Aj keď sa môže zdať, že moderné a klasické jazyky okamžite otvárajú cestu k načrtnutým možnostiam, vývoj problematiky nespočíva len vo vyučovacom procese. Uvedomenie si jazykového rozmeru vzdelávania a jeho úlohy v prospech učiaceho sa si vyžaduje spoluprácu medzi všetkými učiteľmi bez ohľadu na to, či učia vyučovací jazyk danej školy, iný jazyk alebo ktorýkoľvek iný predmet. Učitelia sa musia usilovať o identifikáciu diskurzívnych žánrov, kognitívnych operácií a ich jazykových vektorov v rôznych predmetoch. Musia sa ďalej zhodnúť na dosiahnutom pokroku učiaceho sa.

Zakomponovanie výučby vyučovacieho jazyka školy do plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania je druhým smerom, ktorým sa vývoj kurikúl môže uberať. Tento spôsob spočíva v:

- koordinácii cieľov výučby cudzieho (cudzích) jazyka (jazykov) s cieľom výučby vyučovacieho jazyka školy, ktorý nie je len vyučovacím predmetom, ale i vektorom výučby ďalších disciplín,
- pozornosti venovanej kognitívnym operáciám, ktoré si vyžadujú jazykovú činnosť, diskurzívnym žánrom, lingvistickým varietam každého jedného jazyka, vrátane vyučovacieho jazyka školy a v stratégii ich používania,
- zohľadnení východísk, ktoré vyučovací jazyk poskytuje pre výučbu iných jazykov (jazykové znalosti, ovládanie diskurzívnych žánrov, implementácia komunikačných stratégií, atď.), aj keď rozdiely musia byť jasne viditeľné,
- jasnom uvedomení si väzieb (samotnými učiteľmi) medzi jazykovými kompetenciami tvoriacimi plurilingválny repertoár. Rozvoj a konsolidácia tohto repertoára musia byť vnímané ako spoločný proces, ktorého zložkami sú jednotlivé vyučovania,
- zohľadnení transverzálnych interkultúrnych kompetencií, ktoré má vyučovanie vo vyučovacom jazyku k dispozícii. Ide najmä o schopnosť učiť sa a schopnosť vyvinúť konkrétnu aktivitu.

Všetky tieto formy integrácie sa dotýkajú buď všetkých, alebo len časti učiteľov jazykov, ktoré sú súčasťou kurikúl buď vo funkcii vektora pre iné vyučovacie predmety, alebo priamo ako vyučované jazyky. Do procesu integrácie sú zakomponovaní i riaditelia školských zariadení. Je úplnou samozrejmosťou, že úsilie o vývoj kurikúl si vyžaduje uvedomenie si významu takéhoto vzdelávania všetkými aktérmi a užívateľmi systému. K nemu však nepríde bez osvetvy a školenia. Už realizované kurikulárne zmeny, aj keď by mali byť v obmedzenej forme z dôvodu kontextuálnych obmedzení, musia na lokálnej úrovni generovať pozitívnu zmenu a vytýčiť perspektívu budúceho rozvoja.

Z toho jednoznačne vyplýva, že existujú ucelené riešenia s možnosťou ich adaptovania na konkrétnu situáciu.

Túto kapitolu musíme ukončiť opätovným zdôraznením dôležitosti úvah o kurikulárnom vývoji smerom k plurilingválnemu a interkultúrnemu vzdelávaniu, k rozvoju autonómie učiaceho sa, jeho schopnosti zamýšľať sa nad vytýčenými cieľmi, jeho jazykovými a interkultúrnymi schopnosťami, ako i o dokázateľnom pokroku. V celom procese zohráva dôležitú úlohu *Európske portfólio o jazykoch* ako aj *Autobiografia interkultúrnych stretnutí*, a/alebo prístupy a postupy podobného zamerania.

KAPITOLA 2

Tvorba kurikúl pre plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie

Predchádzajúca kapitola predstavila, ktoré zložky sa podieľajú na plánovaní a tvorbe kurikúl a ktoré zároveň využíva i výchovno-vzdelávací proces (pozri kapitolu 1.1.3.). Kapitola poskytnula celistvý obraz základných aspektov, ktoré je potrebné zohľadniť.

Druhá kapitola prehľbuje analytický popis možností a rozhodnutí pre postupnú integráciu plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania do už existujúcich kurikúl. V jednotlivých etapách budeme uvádzať najdôležitejšie otázky, ktoré si treba položiť, poskytneme možné „riešenia“ a tiež predstavíme existujúce nástroje.

2.1. INICIOVAŤ VZNIK KURIKÚL

Tvorba kurikúl pre plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie v sebe zahŕňa prepojenie učebných plánov a osnov rôznych vyučovacích predmetov, ktoré boli až doteraz vypracúvané osobitne (vyučovací jazyk školy ako predmet, cudzie jazyky, iné predmety,...). Tento prístup tvorbu kurikúl komplikuje.

Rozhodnutie o vytvorení kurikula zohľadňujúceho všeobecné i konkrétne ciele plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania by nemalo predstavovať zlom v používaní už existujúceho kurikula, má len viesť k postupnému vývoju v používaní prostriedkov, ktoré z dlhodobého hľadiska kurikulá používajú. Analýza existujúceho stavu je nevyhnutnou počiatočnou fázou akýchkoľvek zmien, ak nevnímate inovácie ako proces „všetko alebo nič“, ale skôr ako zmenu „malými krokmi vpred“.

2.1.1. Najefektívnejšie postupy pri tvorbe kurikúl

Tvorba kurikúl sa týka všetkých úrovní vzdelávacieho systému (pozri kapitolu 1.1.2). Ich usporiadanie zhora nadol (z úrovne makro na úroveň nano), uvedené v predchádzajúcej kapitole, je determinované dôležitosťou hodnôt, ktorých výber je politickou záležitosťou. Aj keď sa na prvý pohľad môže zdať, že táto hierarchia uprednostňuje rozhodnutia prijaté centralizovane (teda na celoštátnej úrovni, napríklad ministerstvami či rôzne pomenovanými celoštátnymi školskými úradmi), v žiadnom prípade to neznamená, že ide o najefektívnejší a za každú cenu systematicky uprednostňovaný prístup.

V závislosti od vzdelávacích tradícií a v zmysle aktuálnych vytýčených cieľov decentralizácie rozhodovacích a organizačných postupov založených na zásadách participatívnej demokracie nie je možné ignorovať existenciu prístupov rozhodovania „zdola nahor“ alebo systémov vychádzajúcich zo skúseností škôl s právnou subjektivitou. Tento prístup podporuje prerozdelenie zodpovednosti za spoločnú tvorbu kurikúl a participáciu tzv. „aktérov z terénu“.

Je možné si predstaviť aj situáciu, keď sú rozhodnutia rozdelené do niekoľkých úrovní. Napríklad výber princípov a spôsobov hodnotenia na najvhodnejšej úrovni z politického hľadiska, výber kurikulárnych scenárov na regionálnej úrovni, výber metodológie a obsahov na úrovni škôl, či akékoľvek iné spôsoby podľa toho-ktorého vzdelávacieho systému. Každý jeden štát či región má podľa svojho administratívneho rozdelenia či prerozdelenia právomocí za úlohu definovať, na ktorej úrovni budú prijímané rozhodnutia, ktorými bude zabezpečený súlad výberu postupov.

2.1.2. Úloha jednotlivých aktérov pri obnove kurikúl

Implementácia plurilingválneho a interkultúrneho kurikula si vyžaduje naplánovanie série opatrení, najmä takých, ktoré vytvoria vzťahy medzi predmetmi. Je preto dôležité:

- naraz a jednotne informovať všetkých zaangažovaných aktérov o význame reorganizácie kurikúl, o spôsobe jej priebehu, ako aj o náležitostiach jej realizácie,
- zabezpečiť tzv. vzdelávaciu súdržnosť v každom školskom roku (horizontálna súdržnosť), súdržnosť po jednotlivých predmetoch (v čase: vertikálna alebo pozdĺžna súdržnosť), súdržnosť jednotlivých vzdelávacích stupňov a súdržnosť predmetov (globálna súdržnosť), medzi všeobecnými a čiastkovými cieľmi, postupmi, pedagogickými materiálmi a hodnotením (implementačná súdržnosť). Takýto postup je zložitý, ale je úplným základom.
- aby boli inovácie sprevádzané vedeckým výskumom, napríklad prostredníctvom projektov aplikovaného výskumu, do ktorého by boli zapojení i učelia a aby došlo k zosieťovaniu vedeckých a vzdelávacích inštitúcií...,
- školiť riadiacich pracovníkov na štátnej a regionálnej úrovni, riaditeľov škôl a iné zodpovedné osoby,
- prispôsobiť zameraniu projektov referenčné centrá a jazykové laboratória, atď.,

- robiť osvetovú činnosť v prostredí občianskej spoločnosti i v miestnom prostredí konkrétneho projektového kontextu,
- vytýpovať potenciálne zdroje na miestnej úrovni,
- zabezpečiť efektívnu komunikáciu a zosúladienie aktérov zo školského prostredia s rozhodovacou právomocou, občiansku spoločnosť, ako aj miestne a regionálne prostredie – učiteľov jazykov, iných predmetov, rodičov žiakov, predstaviteľov miestnej štátnej správy a samosprávy. K zosúladeniu uvedených aktérov musí dôjsť každý rok a osobitne pre každý vzdelávací stupeň.

Vzdelávanie učiteľov je základným aspektom úspechu. Musí byť poskytované spoločne a pre všetkých, jeho predmetom musí byť nielen každý predmet, ale i zručnosti týkajúce sa spolupráce, keďže zosieťovanie aktérov (nielen učiteľov) je úplne nevyhnutné.

Vzdelávaním sa má vytvoriť istý *étos zariadenia*, v ktorom bude vládnuť vhodná atmosféra pre túto formu plurilingválneho vzdelávania, ktoré si vyžaduje spoluprácu všetkých úrovní riadenia a zaangažovaných aktérov. Takáto zložitá štruktúra môže nepochybne odradiť, keďže si vyžaduje splnenie mnohých podmienok. Je však úplne jasné, že nie je potrebné počkať až do splnenia všetkých podmienok pre začatie procesu reorganizácie. Stačí, ak si ciele osvoja všetci aktéri, realizačné aspekty vyplývajú postupne počas naplňovania cieľov.

2.1.3. Etapy tvorby kurikúl

Tvorba vzdelávacieho kurikula sa riadi všeobecnými zásadami tvorby vzdelávacích dokumentov.

Tvorbu kurikúl je možné rozdeliť do niekoľkých etáp, ktoré sa v teoretickej rovine dajú jasne oddeliť a každá z nich zohráva špecifickú úlohu. V každej z etáp sa prijímajú zásadné rozhodnutia.

Vo výučbe jazykov sa uvedené etapy týkajú:

- stanovenia všeobecných vzdelávacích cieľov pre výučbu jazykov – aké formy plurilingválnych repertoárov hľadáme, akú formu diverzifikácie výberu jazykov ponúkame, ktoré formy autonomizácie učiaceho sa plánujeme zaviesť, aby boli títo schopní po zvyšok života pokračovať samostatne v učení jazyka,
- charakteristiky sociolingvistickej situácie i stavu individuálnych jazykových repertoárov učiaceho sa (pozri 2.2),
- analýzy jazykových potrieb. Tu je nutné rozlišovať potreby týkajúce sa vyučovacieho jazyka a iných jazykov. V prípade vyučovacieho jazyka sa zohľadňujú iné potreby a všeobecné ciele (úvahy o jazyku, literatúra, tvorivé písanie...). V iných jazykoch sú potreby odlišné. Týkajú sa očakávaní a nárokov súvisiacich s inými disciplínami. Pre mladých, ktorí ešte nemajú jasnú predstavu o svojom budúcom vzdelávaní, či profesionálnom raste, je menej vhodné vytyčovať ciele na základe potrieb z hľadiska cudzích jazykov (pozri 2.3),
- existujúcich disponibilných zdrojov pre vzdelávanie/učenie (referenciály, materiál vypracovaný pre tú istú alebo porovnateľnú cieľovú skupinu, jazykové analýzy príslušných diškurzov...),
- profilu parciálnych cieľov, ktorými sa realizujú všeobecné vzdelávacie ciele - stanovenie príslušných kompetencií (jazykových, interkultúrnych), úrovni pre jednotlivé jazykové aktivity (pozri kapitolu 2.3),
- vytvorenia kurikulárnych scenárov, ktoré umožňujú koordinovať výučbu rôznych jazykov v čase, stanoviť, ktorý cudzí jazyk bude vyučovaný ako prvý (v akom veku učiaceho sa a s akou hodinovou dotáciou), aké vzťahy musia/môžu existovať medzi cudzími jazykmi a vyučovacím jazykom školy, kedy začať vyučovať regionálny/menšinový jazyk a/alebo jazyk prisťahovaleckého prostredia. Vhodné je zamýšľať sa nad organizáciou výučby pre špecifické skupiny učiacich sa – prisťahovalci, noví obyvatelia, učitelia sa z ekonomicky znevýhodneného prostredia, učitelia sa ovládajúci regionálny/menšinový jazyk alebo jazyk prisťahovaleckej skupiny, ktorí len stredne dobre ovládajú vyučovacím jazyk školy (pozri kapitolu 3),
- vypracovania programových dokumentov zohľadňujúcich existujúce obmedzenia (maximálna možná hodinová dotácia, počet učiacich sa v skupine, technické disponibilné zdroje: učebnice, pomôcky, priestory). Dokumenty špecifikujú metodiku výučby, povahu činností v triede, ich oblasti, komunikačné situácie, použité diskurzívne žánre, didaktické sekvencie alebo vzdelávacie moduly, ako aj lineárne prerozdelenie obsahov vzdelávania,
- identifikácie obsahov a pedagogických postupov interkultúrneho vzdelávania v jazykovom vzdelávaní a vo výučbe iných predmetov (akými sú napríklad dejepis či rôzne predmety prírodných vied) (pozri 2.4),
- školenia učiteľov o kurikulách (pozri 2.5). Malo by sa týkať najmä odstránenia bariér medzi jazykovými disciplínami (vyučovacích jazykov školy, klasických jazykov, cudzích jazykov, regionálnych/menšinových jazykov, jazykov prisťahovaleckého prostredia učiteľov iných predmetov), foriem spolupráce, zdieľania techník a postupov,

- interdisciplinárnych projektov a foriem hodnotenia,
- výberu formy hodnotenia učiacich sa (pozri 2.6)
 - stanovenia nákladov na školenia (na konkrétny počet školených učiteľov) a hmatateľného okamžitého prínosu školenia na počet učiteľov (napríklad jeho efektívnosť) a prínosu z dlhodobého hľadiska (posilnenie sociálnej súdržnosti) (pozri 2.7)
 - kontroly kvality realizácie školení, priebehu testov a certifikácie, hodnotenia a *monitoringu* školení zo strany štátu alebo regiónu (pozri 2.7)

Týmto etapám sa bude venovať nasledujúca časť kapitoly, vypracúvanie kurikulárnych scenárov je venovaná kapitola 3.

Pri realizácii horeuvedených etáp nesmieme stratiť zo zreteľa všeobecné vzdelávacie ciele uvedené v časti 1.3.

2.2. ANALÝZA SOCIOLINGVISTICKÉHO A KULTÚRNEHO KONTEXTU VZDELÁVANIA

Rada Európy zakladá tvorbu kurikul na princípoch a hodnotách, nestráca však zo zreteľa i skutočný kontext, v ktorom bude kurikulum realizované. Ide najmä o sociolingvistické prostredie učiaceho sa. Je preto potrebné ho pravidelne analyzovať, aby sa rozhodnutia opierali o solídny informačný základ¹⁶.

Údaje potrebné pre charakterizáciu sociolingvistického kontextu (kvantitatívna a kvalitatívna tvorba) :

- jazyky prítomné na konkrétnom území – štátne, regionálne, menšinové jazyky, jazyky prisťahovaleckých komunít, jazyky a ich varianty rôznych sociolingvistických skupín (najmä štátne, regionálne/vyučovacie jazyky) používané v rodinách študentov a v ich bezprostrednom sociálnom prostredí, jazyky prihraničných regiónov, jazyky šírené médiami,
- predstavy učiacich sa, učiteľov, ďalších aktérov školského systému, vrátane riaditeľov škôl, rodiny o jazykoch (ich užitočnosti, jednoduchosti naučiť sa, ich estetických kvalít, prestíže, nástroja modernizácie spoločnosti, komfortu...) a predstavy o plurilingvizme (o už existujúcich kompetenciách, bilingvizme, jazykovej rozmanitosti..)
- potreba štátnych/regionálnych/miestnych jazykov pre hospodársky rozvoj, vzťahy so susednými štátmi – teda potreby, ktoré jednotliví sociálni aktéri nemusia zdieľať, a preto ich netreba považovať za skutočné všeobecné potreby,
- ponuka inštitúcií ponúkajúcich jazykové vzdelávanie (prostredníctvom analýzy existujúcich kurikul) a ponuka súkromného trhu. Je nevyhnutné definovať zodpovednosť, ktorú prevezme vzdelávací systém za vyučovanie jazykov na trhu (vrátane jazykového vzdelávania poskytovaného súkromným sektorom či neziskovým sektorom) tak, aby sa predišlo nadbytočnej či zdvojennej ponuke paralelnej výučby (dopoludnia v škole, popoludní v súkromnej jazykovej škole). Treba zároveň dohliadať, aby sa napríklad zo znalostí jazykov (najmä cudzích) nestala záležitosť sociálnej selektivity.

Nevyhnutnosťou je i charakterizovať situáciu vo vzdelávacej oblasti. Vzdelávacia kultúra je ovplyvnená konkrétnou filozofiou vzdelávania daného prostredia, tradíciami, vzorcami správania, návykmi konkrétnej školskej inštitúcie. Na didaktickej úrovni je kultúra vzdelávania charakterizovaná uprednostňovanými formami, či kanonickým vzdelaním, či predstavami o úlohe učiteľa a učiaceho sa. Vzdelávacia kultúra v sebe nesie i jazykový rozmer, ako napríklad diskurzívne žánre, ktoré charakterizujú komunikačnú komunitu, očakávané verbálne prejavy, či prirodzený metajazyk. Uvedomenie si týchto už existujúcich črt vzdelávacieho systému je nadmieru dôležité, a to najmä pri zavádzaní nových princípov a adaptácii nových, zatiaľ nepoznaných postupov do konkrétneho vzdelávacieho systému.

Všeobecným cieľom všetkých uvedených analýz je lepšia znalosť jazykových potrieb spoločnosti, potrieb očakávaní a túžob jednotlivcov. Analýzy sú potrebné i pre premyslený a jasný prístup k zmenám. Toto všetko však neznamená, že potreby a tradície by mali zohrávať ústrednú úlohu pri definícii kurikula. Determinujúcim faktorom je zodpovednosť, ktorú škola nesie vo vzdelávaní.

Charakterizovanie kontextu si vyžaduje hĺbkové analýzy (pozri prílohu č. 1), ktoré sú často časovo a finančne náročné, a preto im mnohé vzdelávacie systémy nie sú príliš naklonené. Čiastočne sa preto môžeme oprieť o disponibilné vedecké štúdie. Zberom ďalších údajov môžu byť poverené jednotlivé školské zariadenia, a to už pri zápise žiakov. Zber údajov umožňuje školám zohľadniť potreby rôznych aktérov - rodičom žiakov, učiacim sa, miestnym politickým predstaviteľom, zástupcom podnikateľskej či pracovnej oblasti (pozri prílohu 2). Zhromaždené údaje umožňujú urobiť správne a realistické rozhodnutia v kurikulárnych záležitostiach.

¹⁶ Pozri : Príručka užívateľa SERR, GEPL-Int, 6.2.1 a 6.9.

2.3. DEFINOVANIE CIEĽOV

Ciele sú bližšou špecifikáciou všeobecných cieľov uvedených v kapitole 1. Formulujú konkrétne zábery, ktoré zohľadňujú možnosti vzdelávacieho systému¹⁷. Pod cieľmi si treba predstaviť špecifikácie konkrétnejšie od všeobecných cieľov a abstraktnejšie ako „operatívne obsahy“, teda konkrétne aktivity v triede. Ich umiestnenie medzi tieto dve úrovne si vyžaduje osobitnú pozornosť.

2.3.1. *Všeobecná charakteristika cieľov*

Špecifikácia cieľov si vyžaduje :

- výber vyučovacieho/vyučovacích jazykov (je založený na argumentoch a nie je len výsledkom tradície),
- výber vyučovaných cudzích jazykov a ich poradie v kurikule,
- výber jazykov pre výučbu iných predmetov,
- výber regionálnych/menšinových jazykov alebo jazykov prisťahovaleckého prostredia a definíciu ich štatútu (výberový predmet alebo povinný), či len ako vektor nadobúdania vedomostí bez štatútu samostatného predmetu,
- pridelenie explicitných všeobecných cieľov vyučovaciemu jazyku, aj keď tieto môžu byť veľmi rôznorodé, keďže jazyk ako vyučovací predmet má v jednotlivých vzdelávacích kultúrach veľmi rôzne podoby a definície. Práve preto v tejto oblasti je potrebné disponovať čo najtransparentnejšími špecifikáciami vedomostí a kompetencií s cieľom znížiť na minimum arbitrárne rozhodovanie. Stanovená musí byť i úloha už existujúcich vedomostí (kompetencie nadobudnuté mimo školy), ktoré môžu byť využívané priamo, či nepriamo.

Pri organizácii kurikul vznikajú i vedľajšie efekty, na ktoré netreba zabúdať. V súvislosti s nimi je potrebné položiť si tieto otázky:

- má zamýšľané vyučovanie jazykov potenciál rozvíjať individuálny repertoár učiacich sa? Nie je skôr cestou k devalorizácii niektorých jazykov, či ich variantov?
- do akej miery poskytuje kurikulárna ponuka rôznorodosť výberu cudzích jazykov učiacim sa? Ktoré kritérium uprednostníť v prípade direktívnej ponuky konkrétneho jazyka? Má byť tento jazyk vyučovaný až do ukončenia stredoškolského vzdelávania? Ako zohľadniť neželaný efekt dlhodobého vyučovania jazykov, ktorým je znižovanie jeho efektivity po istom čase výučby?
- akými aktivitami je vyučovanie jazykov prepojené so všeobecnými cieľmi interkultúrneho vzdelávania? Ako predídeme minimalizácii takýchto všeobecných cieľov, keďže niekedy nemajú formu želaných aktivít (napríklad schopnosť reagovať na informácie o cudzej spoločnosti), keďže zahŕňajú názory a postoje?
- ako zabrániť tomu, aby sa „posilnené“ vyučovanie jazykov (napríklad vo forme bilingválnych štúdií) neprofilovalo ako „elitárske štúdium“ učiacich sa z kapitálovo silného sociálneho prostredia?
- aké podmienky splniť, aby predmety vyučované v iných jazykoch (cudzích, regionálnych, menšinových jazykoch, jazykoch prisťahovaleckého prostredia) predstavovali prínos z jazykového a kognitívneho hľadiska?

2.3.2 *Transverzalita vo vyučovaní jazykov*

Ústredným motívom plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania je potreba nastolenia transverzálnych vzťahov „medzi jazykmi v pozícii vyučovacích predmetov“ tak, aby bola zachovaná jednotnosť jazykových kompetencií jednotlivca. K tomuto rozmeru musíme pristupovať holisticky a zamýšľať sa:

- do akej miery môžu byť ciele úplne alebo aspoň čiastočne definované prostredníctvom identických kategórií alebo porovnateľných aktivít (napríklad stratégie pre porozumenie písaným textom, stratégie pre improvizáciu ústneho spracúvania neinteraktívnych textov, reflexívne postupy pri pozorovaní a analýze jazykových javov vo vete alebo diškurze),
- do akej miery sú transferovateľné interkultúrne kompetencie tvorené v súlade s rôznymi druhmi vyučovania jazykov,
- nad tým, ako do vyučovania jazykov zahrnúť aktivitu či úlohy využívajúce iné jazyky kurikula, najmä komparatívne či kontrastívne aktivity.

2.3.2.1. **Konvergenie definície kompetencií pre potreby jazykov v pozícii vyučovacích predmetov a používanie deskriptorov SERR**

Vo vyučovaní jazykov cítiť vplyv používania SERR. Umožňuje totiž popis aktivít a komunikačných stratégií prostredníctvom analogických kritérií pre viaceré jazyky. Je preto namieste posúdiť, osobitne pre každú vzdelávanú cieľovú skupinu a každý vzdelávací kontext, či a do akej miery je možné používať deskriptory SERR pre iné jazyky v pozícii vyučovacích predmetov (táto otázka sa netýka nejazykových učebných predmetov). Takéto použitie je možné najmä pre deskriptory úrovne B2 a vyššie (teda na úrovniach, ktoré sa nevenujú základnej gramotnosti v cudzom jazyku) a pre kompetencie týkajúce sa porozumeniu písaného textu, písomného a neinteraktívneho ústneho prejavu.

¹⁷ GEPLÉ-Syn, 6.2. a GEPLÉ-Int, 6.9.

Je jasné, že deskriptory nemôžu zohľadňovať základné aspekty úlohy vyučovacieho jazyka v kognitívnom rozvoji, osobnostnom rozvoji a budovaní identity každého učiaceho sa. Keď si to uvedomíme, význam týchto deskriptorov spočíva v homogénnej definícii, aj keď len čiastočne, v kompetencii a stupňoch ich ovládania pre každý jazyk vyučovaný ako predmet, ako aj v usporiadaní a nastavení nadobúdania týchto kompetencií a podkompetencií podľa konkrétnych podmienok (počet hodín, počet ročníkov daného vzdelávacieho stupňa) a podľa kľúčových momentov vzdelávacieho procesu (napríklad koniec ISCED 2, ukončenie povinnej školskej dochádzky, koniec ISCED 3)¹⁸. Čo sa týka vyučovacieho jazyka, prínos deskriptorov treba vnímať s ohľadom na vzdelávacie ciele, najmä pre pragmatické kompetencie a používané stratégie v komunikačných aktivitách. Len ťažko môžu odrážať komplexný charakter pozorovateľných výsledkov vzdelávania.

Fázy predchádzajúce stupňu B2 vo vyučovacom jazyku ako učebnom predmete úzko súvisia s obdobím všeobecného rozvoja osobnosti (fyzického, kognitívneho rozvoja...) mladého človeka, ktorý používa dominantný jazyk v sociálnom prostredí mimo školy a tiež tento jazyk používa v školskom prostredí pri učení sa iných disciplín ako samotného vyučovacieho jazyka v pozícii predmetu. V tomto prípade je použitie deskriptorov na účely plánovania vývoja oveľa delikátnejšou záležitosťou. Napriek tomu skúsenosti dokazujú, že používanie deskriptorov SERR obohatené a/alebo prispôbené kurikulumom môže byť užitočné a efektívne v prípade niektorých cieľových skupín.

Zodpovednosť školy vo veciach jazykového vzdelávania ide nad rámec komunikatívnych kompetencií tak, ako ich špecifikujú jednotlivé úrovne SERR. Aj keď existuje veľké množstvo deskriptorov na rôznych úrovniach, ktorými sú popisované jazykové schopnosti a znalosti učiaceho sa, existencia „globálnych“ úrovní typu A1, A2 SERR, ktorými je charakterizované napredovanie v učení sa jazyka, sa zdá reštriktívne a je spojené s rizikom podhodnotenia skutočných kompetencií mladého učiaceho sa. Práve tento fenomén je mimoriadnym problémom u detí z prisťahovaleckého prostredia alebo znevýhodneného socio-ekonomického zázemia. Je preto nutné byť opatrný pri používaní pojmu „úroveň“, ktorú vyzdvihuje SERR, a preto sa dostalo do popredia. Treba ju považovať skôr za „referenčný bod“, keďže nemusí zohľadňovať skutočné kompetencie a tiež nemusí súvisieť so zadanými cieľmi, ku ktorým vyučovanie jazyka smeruje. Pojem úroveň ustupuje do úzadia a je nahrádzaný kompetenčným profilom.

Hovorcovia daného jazyka vykazujú kompetencie, ktoré nemajú rovnakú úroveň. V jednom a tom istom jazyku kompetencie ústnej interakcie nie sú rovnaké s písomným prejavom a kompetenciami súvisiacimi s porozumením, ktoré sú často na vyššej úrovni ako produkčné kompetencie. Je tiež málo pravdepodobné, že analýzy jazykových potrieb vypracované v súvislosti s požiadavkami na konkrétnu vzdelávaciu aktivitu, školenie, vznik nových pracovných miest, či z iných dôvodov (napríklad štúdium v zahraničí) vyústia do identifikácie rovnakej úrovne pre všetky jazykové aktivity (ústna interakcia, písomný prejav, porozumenie písanému textu...). Mnohokrát preto analýzy končia definovaním kompetenčných profilov (ako A2 v ústnej interakcii, B1 v porozumení písaného textu, A1 v písomnom prejave...).

Veľakrát môžeme nadobudnúť dojem, že používanie úrovní SERR na účely všeobecných cieľov odstraňujú potrebu analýzy jazykových potrieb alebo odstraňujú potrebu prispôbenia cieľov vzdelávaciemu kontextu. Slovné spojenie kompetenčný profil v sebe zahŕňa skutočnosť, že jednotlivé vyučované jazyky nemusia mať rovnaké ciele, že nie všetky kompetencie musia byť vyučované, a že niektoré jazykové kurzy môžu byť dokonca zamerané na jednu jedinou konkrétnu jazykovú aktivitu (porozumenie audiovizuálnym záznamom či písanému textu).

2.3.2.2. Konvergencia medzi jazykmi v pozícii vyučovacích predmetov a jazykmi vyučovania iných predmetov

Okrem všeobecnej definície znalostných úrovní alebo jazykových kompetencií existujú iné formy konvergenzie:

- napríklad vzťah medzi vyučovacím jazykom alebo jazykmi ako vyučovacím predmetom a vyučovacím jazykom ako vektorom prehlbovania znalostí,
- medzi hlavným vyučovacím jazykom a jedným alebo viacerými menšinovými jazykmi používanými ako vektor nadobúdania vedomostí z iných predmetov,
- medzi vyučovaním cudzích jazykov v pozícii vyučovacích predmetov – zavedenie spoločných zásad a identických, metodických a technických postupov plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania v kurikulumoch,
- medzi vyučovaním cudzích jazykov v pozícii vyučovacích predmetov a cudzími jazykmi ako vektormi nadobúdania nových znalostí (EMILE, atď.).

¹⁸ Medzinárodné triedenie prijaté organizáciou UNESCO v roku 1997 – Medzinárodné triedenie typov vzdelávania (MTTV):

Úroveň 0 – Predškolská výchova

Úroveň 1 – Prvý stupeň základných škôl alebo prvé roky základného vzdelávania

Úroveň 2 – Druhý stupeň základných škôl alebo koniec základného vzdelávania

Úroveň 3 – Stredné školy

K dispozícii máme menej štúdií o vzťahu :

- medzi celkom, ktorý tvorí hlavný vyučovací jazyk a menšinovým(i) jazykom (jazykmi), v ktorých sa vyučujú niektoré predmety na jednej strane a cudzími jazykmi, v ktorých sú vyučované iné predmety,
- medzi hlavným vyučovacím jazykom v pozícii vyučovacieho predmetu a regionálnymi alebo menšinovými jazykmi v pozícii vyučovacieho predmetu,
- medzi hlavným vyučovacím jazykom a regionálnym alebo menšinovým jazykom alebo jazykmi v pozícii vyučovacích predmetov a cudzími jazykmi v pozícii vyučovacích predmetov.

Je možné usudzovať, že je ľahšie dospieť ku konvergencii, či pripustiť ich existenciu v prípade vzťahov medzi cudzími jazykmi alebo medzi jazykmi ako vektormi vyučovania a jazykmi v pozícii vyučovacieho predmetu. K napätiu vzťahov môže dôjsť pri pokuse o priblíženie vyučovacieho jazyka a regionálneho/menšinového jazyka alebo jazyka prisťahovaleckého prostredia s cudzími jazykmi, keďže mnohokrát ide o jazyky, ktoré sú súčasťou identickej charakteristiky učiaceho sa. Náročnosť vzniku vzťahov medzi jazykmi v pozícii vyučovacích predmetov závisí do značnej miery od nastavenia výučby na prvom stupni. Ak na prvom stupni neexistujú medzi predmetmi silné bariéry, na druhom stupni základnej školy klesá riziko napätia medzi predmetmi. Všetky tieto jazyky v pozícii vyučovacích predmetov majú spoločnú jednu hodnotu, a to rozvoj interkultúrnej kompetencie.

Pre dosiahnutie účinnosti zblížovania predmetov je nevyhnutné, aby si samotní učiaci sa uvedomovali možnosť i potenciál tohto procesu, naplno ho využívali v prospech nadobúdania vedomostí o fungovaní jazykov.

Existujúce formy konvergenie umožňujú vznik dlhodobých stratégií, tvorby plurilingválnych a interkultúrnych kurikul.

Dosiahnutie stavu kurikulárnej súdržnosti si vyžaduje osobitný dokument pre každý špecifický kontext, v ktorom by bol definovaný integrovaný kompetenčný profil pre všetky jazyky. Uvádza by osobitnú úlohu každého jazyka (pre potreby spoločenskej komunikácie, kognitívneho rozvoja, interkultúrneho vzdelávania, reflexívnych schopností, metalingvistického charakteru, posilnenie autonómie učiaceho sa pre výchovu ku kritickému občianstvu...).

2.3.3 Interkultúrna kompetencia, transverzálny cieľ

Do procesu vyučovania jazykov je nevyhnutné zakomponovať v dostatočnom rozsahu i aktivity smerujúce k rozvoju interkultúrnych kompetencií. Takto koncipované vyučovanie umožní nadobúdanie funkčných kompetencií pre interakciu s inými sociálnymi skupinami na národnej/regionálnej úrovni, skupinami hovoriacimi rovnakým či odlišným jazykom. Z jednotlivca sa takto formuje sociálny aktér. Niektoré dimenzie interkultúrnych kompetencií súvisia s poznaním konkrétnej sociálnej skupiny a jej jazyka, zatiaľ čo iné sú všeobecnejšie a transferovateľné. O to viac je dôležité zakomponovať do kompetencií, ktorých rozvoj má za cieľ vyučovanie jazykov, spoločne uznané hodnoty, koordinované a súdržné ciele, vrátane interkultúrnych kompetencií. Rovnako treba postupovať pri hodnotení ich dosiahnutia.

2.3.4 Úloha kompetenčných štandardov

Špecifikácia „minimálnych“ a „očakávaných“ jazykových kompetencií vo výučbe nejazykových predmetov či pre výučbu jazykov v pozícii predmetov sa môže ukázať ako veľmi užitočná, a to najmä pre riadenie a hodnotenie celého systému. Je to možné uskutočniť prostredníctvom kľúčových kompetencií (bez určenia stupňov či úrovní) alebo prostredníctvom tzv. kompetenčných štandardov (osobitne pre každú úroveň).

Úloha uvedených koncových ukazovateľov nemá byť len hodnotenie či potvrdzovanie dosiahnutej úrovne či kľúčovej kompetencie, ale najmä má definovať kompetencie, ktoré sa škola zaviazá naučiť všetkých, čím si učiaci uplatní právo na kvalitné vzdelanie (tzv. základné štandardy). Štandardy môžu byť koncipované aj strednou hodnotou toho, čo v škole dosiahne väčšina učiacich sa (tzv. presné štandardy). Ani v jednom prípade nie je možné zvoliť úroveň bez empirického overenia účinnej možnosti, aké percento z cieľovej skupiny môže zamýšľané úrovne dosiahnuť. Často dochádza totiž k prípadom, že úroveň, ktorá má byť dosiahnutá na konci druhého stupňa základných škôl, je stanovená náhodne, bez dostatočného zdôvodnenia a ucelenej predstavy o postupnom dosahovaní jednotlivých úrovní.

2.4. OBSAH A ORGANIZÁCIA VYUČOVANIA

SERR vníma ako ústredný prvok koncepcie užívania jazykov « akčný » prístup. Učiaci sa a užívateľ jazyka sú považovaní za spoločenských aktérov. Z tohto dôvodu sú kompetenčné úrovne opisované ako komunikačné úlohy úspešne uskutočňované v príslušnom jazyku alebo jazykoch. Napriek tomu Rada Európy neuprednostňuje žiadnu konkrétnu metodiku vyučovania. „Hlavným metodickým princípom Rady Európy je, že v procese učenia sa z hľadiska dosahovania cieľov sa majú používať také metódy, ktoré sú vybrané s prihliadnutím na potreby individuálnych učiacich sa v ich spoločenskom prostredí.“ (SERR, 6.4). Faktom však ostáva, že plurilingválne a interkultúrne vzdelávania je zdieľaným všeobecným cieľom v celej Európe (aj inde, pozri

kapitolu 1). Preto existuje aspoň niekoľko usmernení týkajúcich sa metodických aspektov realizácie tohto všeobecného vzdelávacieho cieľa. Uvádzame ich ďalej v dokumente. Ciele (často popisované prostredníctvom kompetencií) majú potenciál štrukturalizovať výučbu, keďže sa od nich odvíja i použitie konkrétnych výučbových aktivít.

2.4.1. Obsah vzdelávania

Kurikulá majú potenciál špecifikovať kompetencie, ktoré chceme dosiahnuť u učiacich sa, úroveň ovládania jazykových javov v rámci kompetencií a tiež aj postoj učiaceho sa. Spresňujú i obsah vzdelávania. Majú preto najrôznejšie formy – zoznamy vedomostí pre jednotlivé predmety, špecifikácia kompetencií, ktoré učiaci sa má dosiahnuť, stupne ovládania jazykových javov v rámci kompetencií, postoje učiaceho sa. Vo výučbe cudzích jazykov obsah môže byť vyjadrený slovne (napríklad slovná zásoba o rodine), formami (napríklad časovanie slovík), štruktúrami (opytovacia veta), jazykovými aktmi (sťažovať sa), témami (napríklad mládež), spoločenskými situáciami (ísť do kina), atď. Každý z nich má svoje legitímne miesto, ale netreba strátiť zo zreteľa, že uvedené obsahy determinujú konkrétne formy výučby/učenia.

Otázka preto stojí tak, že ktoré spomedzi všetkých možných foriem a možných obsahov (spoločensky a kultúrne prípustných) sú najvhodnejšie pre organizáciu plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania.

Obsah je preto v tomto dokumente vnímaný najmä z hľadiska vzťahov vo vnútri každého vzdelávacieho systému.

2.4.1.1. Diskurzívne žánre

Diskurzívne žánre sú z hľadiska jazykového vzdelávania strategickou kategóriou kurikula (ktoré však nevylučuje iné). Pod pojmom *diskurzívny žáner* (alebo *žáner diškurzu*) rozumieme formu komunikácie v konkrétnej spoločenskej situácii a v konkrétnej komunikačnej komunite. Formy komunikácie sa používajú v konkrétnych komunikačných situáciách, ktoré sa dajú určiť parametrami (miesto, typ účastníkov...) a objavujú sa v nich špecifické diskurzívne formy, ako napríklad konferencia, mimoriadna udalosť, vtip, roztržka, mýtus, modlitba... Ústny prejav má tendenciu podriaďovať sa regulovaným formám situácií (ktoré D. Hymes popisuje ako *komunikačné udalosti*). Vznikajú viac či menej strnulé, až ritualizované situácie z hľadiska ich obsahu, štruktúry a ústnej realizácie.

Tento koncept „diskurzívneho žánru“ umožňuje špecifikovať kompetencie jazykovej komunikácie (pre vyučovací jazyk v pozícii vyučovacieho predmetu, pre vyučovanie iných predmetov alebo v pozícii cudzieho jazyka):

- pretože názvy žánrov sú bežnými lexikálnymi jednotkami, a preto hovorcovi jazyka dávajú okamžitý zmysel,
- pretože je menej abstraktný ako typy textu (naratívny, deskriptívny, argumentačný...), aj keď tieto kategórie môžu byť naďalej používané pre pomenúvanie časti textu a môžu byť použité ako deskriptory kompetencie,
- pretože umožňuje identifikovať morfosyntaktický a lexikálny obsah v prípade, ak sa dá diskurzívny žáner opísať jazykovými kategóriami. Toto všetko vykazuje istú formálnu a viac-menej konzistentnú pravidelnosť vnímanú ako štruktúry textu alebo „vlastnosti“ časti textu. Tieto vlastnosti sa prispôbujú pravidlám/obmedzeniam/pravidelnosti, ktorými sa riadia diskurzívne žánre v danej komunite, napríklad komunita chemikov, geografov, historikov,
- pretože koncept diskurzívneho žánru sa zdá byť nevyhnutný pre vyučovanie/učenie jazykov. Diskurzívne žánre nie sú univerzálnymi formami ústnej komunikácie. Vzťahujú sa najčastejšie na jednu diskurzívnu komunitu, líšia sa v jednotlivých jazykoch alebo i v rámci toho istého jazyka (diskurzívne žánre vedeckých disciplín).

V kontraste so všeobecne prevládajúcim presvedčením neexistujú len literárne žánre. Všeobecne diskurzívne žánre môžu predstavovať medzipredmetové väzby.

Individuálny/e diskurzívny/e repertoár/e tvoria diskurzy, ktoré jeden hovorca ovláda v konkrétnom čase v jednom alebo viacerých jazykoch, na rôznych stupňoch a s rôznymi funkciami. Diskurzívny repertoár tiež definuje komunikatívny profil, ktorý má na zreteli výučba jazyka a ktorý sa má dosiahnuť radom diskurzívnych žánrov, ktorých použitie sa očakáva od učiaceho sa (alebo na ktorých je schopný participovať), a to v ústnej komunikácii, porozumení a/alebo v jazykovej produkcii.

Výber vyučovaných diskurzívnych žánrov spočíva na takých kritériách, ako je napríklad ich príspevok do spoločenského a profesionálneho života (žiadosti o informácie, úradné listy), do osobných vzťahov (priateľský rozhovor), do nadobúdania znalostí (čítanie z učebníc), do nadobúdania informácií (pozeranie televíznych správ) alebo do estetického zážitku (súčasná poézia). Je preto nutné:

- vymedziť diskurzívne žánre, ktoré budú vyučované (s tým, že jeden a ten istý diskurzívny žáner môže byť preberaný na rôznych úrovniach jazykovej kompetencie) na rôznych stupňoch vzdelávania a ktoré medzi jazykmi a medzi učebnými predmetmi vytvárajú transversálne vzťahy. Napríklad pri výučbe literatúry sa môžu použiť vedecké žánre, ako je literárnokritický diškurz, literárna semiotika, štylistické deskriptory...

- prerozdeliť diskurzívne žánre na jednotlivé stupne vzdelávania,
- stanoviť jazykové ciele (najmä morfosyntaktické) na základe ich dominantných charakteristík.

2.4.1.2. Komunikačné jazykové kompetencie

V SERR kompetencie zahŕňajú vedomosti, zručnosti a postoje, ktoré si užívateľ jazyka upevňuje po celý čas svojich vzdelávacích skúseností a ktoré mu umožňujú čeliť výzvam komunikácie bez jazykového či kultúrneho ohraničenia, to znamená zvládať úlohy a komunikatívne aktivity v rôznych spoločenských kontextoch a zároveň zohľadňovať ich podmienky a obmedzenia¹⁹. Inými slovami, „kompetencie sú súhrnom vedomostí, zručností a vlastností, ktoré umožňujú jednotlivcovi konať“²⁰ a „z ktorých vyplýva používanie jazyka na akejkolvek úrovni“²¹. SERR²² rozlišuje dve kategórie kompetencií: všeobecné kompetencie (individuálne) – ktoré používame pre realizáciu aktivít všetkých druhov, vrátane jazykových, a komunikačné jazykové kompetencie, rozdelené na tri zložky (každá z nich je zložená z kultúrne citlivých znalostí a zručností): jazykové (lexikálna, gramatická, sémantická, fonologická, ortografická, ortoepická kompetencia), sociolingválne (jazykové ukazovatele spoločenských vzťahov, zdvorilostné frázy, výrazy ľudovej múdrosti, rozdiely medzi funkčnými štýlmi jazyka, dialekt a prízvuk), pragmatické (diskurzívna kompetencia, funkčná kompetencia, kompetencie výstavby textu).

Komunikačné jazykové kompetencie	
5.2.1	Jazykové kompetencie
5.2.1.1	lexikálna kompetencia
5.2.1.2	gramatická kompetencia
5.2.1.3	sémantická kompetencia
5.2.1.4	fonologická kompetencia
5.2.1.5	ortografická kompetencia
5.2.1.6	ortoepická kompetencia
5.2.2	Sociolingválna kompetencia
5.2.2.1	jazykové ukazovatele spoločenských vzťahov
5.2.2.2	zdvorilostné frázy
5.2.2.3	výrazy ľudovej múdrosti
5.2.2.4	rozdiely medzi funkčnými štýlmi jazyka
5.2.2.5	dialekt a prízvuk
5.2.3	Pragmatické kompetencie
5.2.3.1	diskurzívna kompetencia
5.2.3.2	funkčná kompetencia
5.2.3.3	kompetencie výstavby textu

SERR, prehľad kapitoly 5

Uvedená typológia môže byť doplnená o typológiu jazykových komunikačných aktivít v kapitole 4 SERR.

Môže byť východiskovým bodom pre špecifikáciu iných jazykových kompetencií ako v cudzích jazykoch, aj keď nesmieme zabudnúť na to, že SERR bol skoncipovaný práve pre ne (pozri 2.4.2.1). Z toho vyplýva, že tieto deskriptívne kategórie a typológia musia byť prispôbené, konfigurované a rozšírené pre každý prípad osobitne – pre vyučovací jazyk musia napríklad brať do úvahy jazykový rozmer výučby literatúry, ako aj jeho používanie v úlohe vektora odovzdávania vedomostí v iných predmetoch. Aj keď SERR v kapitole 4 špecifikuje komunikačné aktivity (interakcia, produkcia, recepcia, ústne a písomné sprostredkovanie), z ktorých niektoré majú podkategórie, nevenuje sa explicitne kompetenciám, ktoré súvisia s literárnymi textami (napriek kompetenciám súvisiacim s hrou a estetikou uvedených v sekcii 4.3.4 a 4.3.5 v SERR), ani identickým funkciám jazyka. Z tohto dôvodu si pomôžeme odkazom na návrhy Platformy prameňov a referencií pre plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie.

¹⁹ SERR, Upozornenie 2

²⁰ SERR 2.1.

²¹ Príručka užívateľa SERR (str. 16) zdôrazňuje, že pojem „úroveň“ sa netýka efektivity používania jazyka jeho učiacim sa.

²² SERR 2.1.1 a 2.1.2 a 5.1 a 5.2 ; pozri tiež *Príručku pre užívateľov SERR*, str. 29-39.

Viac informácií nájdete v: „*Plateforme prameňov a referencií pre plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie*“ v časti venovanej „čítaniu“, v sekcii „jazyk v pozícii predmetu“ (www.coe.int/lang/fr).

Zmienaná typológia umožňuje vnímať sociálneho aktéra ako celok, jeho kompetencie ho ovplyvňujú, čím z aktéra vytvárajú jedinečnú bytosť²³. Tu vnímame, ako sa touto kategorizáciou plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie snaží o rekonštituovanie hovorca jazyka ako entity prostredníctvom rozmanitosti jeho jazykového repertoáru. Plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie sa usiluje o aktiváciu transverzálnych stratégií učenia sa alebo stratégií, ktoré sa z hľadiska jazyka dajú použiť v rôznych predmetoch, alebo ďalej tých, ktoré zabezpečujú transfer kompetencií z jedného jazyka do druhého. Transfery (kompetencií a znalostí) nespôsobujú len negatívne efekty, ako je to často uvádzané. Rôzne učebné predmety môžu umožniť nadobudnutie rovnakej kompetencie, ale v rôznych oblastiach a za použitia rôzneho učebného materiálu.

Ako príklad možno uviesť stratégie porozumenia písanému textu, ktoré si vyžadujú použitie indícií a rôznych foriem konvergentných hypotéz a dedukcií, ak má dôjsť k porozumeniu textu v blízkom alebo podobnom jazyku (germánske, slovanské, románske jazyky...). Ďalším príkladom je „osobnostný postoj či existenčná kompetencia“ ako dimenzia interkultúrne kompetencie, pričom táto dimenzia sa môže vyvíjať počas nadobúdania vzdelávacích skúseností vo výučbe jazykov alebo spoločenských vied.

Vo výučbe cudzích jazykov vyučovacie stratégie týkajúce sa formálnych a komunikatívnych kompetencií vykazujú zjavné kontaktné body. Napríklad proces porozumenia písanému textu je porovnateľný. To isté môžeme skonštatovať o stratégiách porozumenia ústneho prejavu. Na stratégiách môžu byť založené konkrétne postupy rovnakého či podobného charakteru v oblasti výučby jazykov, vo výučbe vyučovacieho jazyka v pozícii predmetu, i v prípade, keď ide o prvý jazyk učiaceho sa (regionálny, menšinový jazyk, jazyk prisťahovaleckého prostredia, ak sú vyučované), napríklad pri písomnom prejave, ktorý môže byť založený na didaktických modeloch, či na tvorivých technikách, tzv. riadený písomný prejav. To isté platí o „schopnosti učiť sa“, v ktorom sa interkultúrna kompetencia javí ako dôležitá bez ohľadu na to, či ide o „cudzí jazyk“ alebo pôvodný jazyk učiaceho sa.

2.4.1.3 Variabilita

Škola je miestom rozmanitosti:

- učiacich sa, zloženia ich jazykového repertoára a štruktúrovania foriem sociálnej a kultúrnej príslušnosti,
- z hľadiska inštitucionálneho zázemia, ktoré poskytuje, vyučovacieho jazyka, ktorý predstavuje pre všetkých učiacich sa novú formu, odlišnú od jazykových foriem bežnej komunikácie. Vyučovací jazyk si vyžaduje vyšší stupeň kontroly, presnosti, systematickosti,
- foriem jazykov, ktoré na pôde školy, v triede môžu mať podobu bežnej komunikácie, či „vznešenejšie“ formy, nádyh vedeckosti. Prechod z jednej formy do druhej si tiež vyžaduje pozornosť.
- diškurzov používaných v rôznych predmetoch,
- jazykov (najmä „cudzích“) a tiež diskurzívnych a kognitívnych foriem vlastných konkrétnej komunikačnej komunite (napríklad diskurzívne praktiky vedeckých komunit jednotlivých vyučovacích predmetov),
- obsahu výučby, ktorý môže mať rozličné formy (verbálnu, neverbálnu) a rozmanitosť jeho transformácie/transpozície, ktorú zabezpečuje učiteľ (napríklad reformuláciou textu učebnice).

Táto všeobecná rozmanitosť si vyžaduje, aby si učitelia :

- uvedomili jazykové variácie, formy využitia vedomostí a diškurzov, spoločenského správania a hodnôt, vrátane ich diachronických aspektov,
- vytvorili schopnosť odhaľovať formy variability a ich účinkov (napríklad nedorozumením),
- vytvorili schopnosť, obmedzenú, ale predsa dôležitú, riadiť túto variabilitu v závislosti od kontextu a všeobecného komunikačného cieľa (alternáciu jazykov, „registrov“, médií,...) a formy identity, ktoré akceptuje (správať sa ako cudzinec, správať sa nenápadne v inom kultúrnom prostredí...),
- identifikovali normy, ktorými si zdôrazňujú isté jazykové varianty a isté správanie (z dôvodov odlišenia sociálneho statusu, vedeckej brilantnosti, funkčnej efektívnosti, hodnôt...) a uvedomenie si ústrednej úlohy týchto variácií.

Pozornosť venovaná decentralizovanému vnímaniu variability (ktorá nepreklopuje svoje vlastné normy do „prirodzených“ a univerzálnych noriem), ktorá je jednou z uprednostňovaných foriem reflexie plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania (pozri 2.4.1.5), môže byť vyjadrená cieľmi a činnosťami prenesenými z jedného predmetu do druhých, čím vytvorí medzi nimi nové väzby.

²³ SERR, 1.1

2.4.1.4. Zložky interkultúrnej kompetencie

SERR definuje *všeobecné kompetencie* ako tie, ktoré sa týkajú *deklaratívnych znalostí a vedomostí* (poznávanie sveta, akademické a empirické znalosti, sociokultúrne zručnosti, kultúrne a interkultúrne povedomie), *zručností a know-how* (spoločenské, praktické, technické, profesionálne, kultúrne a interkultúrne vloh), *osobnostného postoja* (postoj, motivácia, hodnoty, presvedčenie, kognitívne štýly, osobnostné črty ovplyvnené kultúrou a podliehajúce zmenám), *schopnosť učiť sa a odhaľovať* (povedomie o jazyku a o komunikácii, schopnosť študovať a objavovať). Tento text sa nevenuje otázkam „osobnostných postojov“ na všeobecnej úrovni SERR, ale ich špecifikuje v prípade, keď rozvoj učiaceho sa nadobúda transverzálny význam pre všetky predmety (najmä pre tie, ktoré sú jazykového charakteru).

Identifikáciu zdieľaného obsahu vyučovania v interkultúrnom vzdelávaní môže uľahčovať tá skutočnosť, že rozvíjané kompetencie sa nemusia týkať výučby jazykov („prvých“ alebo „cudzích“), môže ísť napríklad o schopnosť reagovať „inak ako ego/etno/sociocentricky“ v styku s inými spoločnosťami alebo „neznámymi“ kultúrami (napríklad aj vedeckými kultúrami). Verbalizácia takýchto reakcií sa môže uskutočniť v „cudzom“ či „prvom“ jazyku. Niekedy je dokonca vyslovene žiaduce, aby sa uskutočnila práve v prvom jazyku, aby mohol učitelia sa úplne vyjadriť, čo si myslí a čo pociťuje. Je však zrejmé, že niektoré koncepty a diškurzy sú vlastné jednému jazyku - kultúre, je ich ťažko preložiť (niekedy to vôbec nejde), a preto sú ťažko uchopiteľné bez porozumenia jazyka alebo jazykovej variety, v ktorých boli použité, či už išlo o spoločenský kontext, či o vednú disciplínu.

Definícia obsahu vychádzajúca z interkultúrneho vzdelávania môže byť založená na referenciách kompetencií/znalostí, ako to navrhol M. Byram, ktorým sa venuje *Európske centrum pre moderné jazyky* v Grazi, alebo na referenciách²⁴ uvedených v *Bielej knihe interkultúrneho vzdelávania* alebo na tých referenciách, ktoré sú použité v *Autobiografii interkultúrnych stretnutí* Rady Európy.

V tomto dokumente predstavíme jednu verziu modelu interkultúrnych kompetencií navrhnutých pre výučbu cudzích jazykov (Byram 1997²⁵) a prispôbených pre všetky jazyky a jazykové varianty/diskurzívne žánre :

- *vedomosti* - ide o vedomosti jednej sociálnej skupiny o jej produktoch a postupoch, ako aj vedomosti o všeobecných individuálnych a spoločenských procesoch interakcie. Daná sociálna skupina môže byť včlenená do inej spoločnosti a okrem toho môže byť porovnávaná s inou skupinou vo svojej vlastnej spoločnosti. Môže fungovať ako sociálna skupina v rámci svojej spoločnosti (profesionálna, záujmová, športová, atď.), do ktorej vstupujeme procesom socializácie/vzdelávaním.
- *zručnosť porozumieť (interpretovať a vzťahovať)* je schopnosť interpretovať dokument alebo udalosť v inej sociálnej skupine, vo vlastnej spoločnosti alebo inej spoločnosti, vysvetliť ju, alebo ju dať do súvisu s dokumentom alebo udalosťou vo svojom vlastnom priestore. Interpretatívne spôsoby vychádzajú zo všeobecných explikatívnych nástrojov (napríklad kauzálne vzťahy tak, ako ich interpretujú spoločenské vedy), z významu, ktorý sociálni aktéri prisudzujú udalostiam, ktoré sa odohrajú v ich referenčnom priestore, alebo ktorý im externí aktéri/pozorovatelia prisúdia na základe vlastných kategórií hodnôt a hodnotení.
- *zručnosť objavovania a interakcie* – schopnosť nadobúdať nové vedomosti súvisiace so sociálnou skupinou a jej potrebami alebo praktikami, ako aj schopnosť realizovať tieto vedomosti, postoje v reálnom čase, v komunikácii a v interakcii. Ide o strategickú schopnosť v osobnej interakcii, ale i o schopnosť konať v neznámom sociálnom prostredí.
- *schopnosť zaujať postoj* : je to ústredná schopnosť a je definovaná ako schopnosť kriticky hodnotiť stanoviská, praktiky a produkty neznámej sociálnej skupiny, vo vlastnej spoločnosti alebo inej spoločnosti, na základe explicitných kritérií. Explicitnými kritériami myslíme nevyhnutnosť uvedomenia si podvedomých hodnôt, na základe ktorých často súdime, alebo vyjadrujeme predsudky. Prejavenie postoja v sebe nevyhnutne zahŕňa aktivitu učiaceho sa, ktorá je jasne oddelená od jeho iných aktivít nesúvisiacich s danou aktivitou. Je určená na rozvoj ich spoločenských a kultúrnych aktivít, učí spochybňovať a vzdať sa od zaužívaných názorov.

Uvedený kritický rozmer je základným momentom interkultúrnej kompetencie a je porovnateľný s prejavením postoja vo výchove k demokratickému občianstvu Rady Európy, ktorými si má každý občan vedieť uplatniť svoju základnú právomoc. Prístup spočíva v tvorbe a rozvoji kompetencií, ktorými budú učitelia sa prejavovať viac otvorenosti k inakosti a viac rešpektovať demokratické hodnoty.

²⁴ Beacco J.-C. (2004) : „Návrh referenciálu pre kultúrne kompetencie v jazykovom vzdelávaní“, v Beacco J.-C. : Úroveň B2 pre francúzštinu. Texty a referencie, Didier, Paríž, str. 251-287.

²⁵ Byram, M. (1997) *Vyučovanie a hodnotenie kompetencií interkultúrnej komunikácie*, Multilingual Matters, Clevedon

Každý vyučovací predmet tak, ako je definovaný vo vzdelávacích systémoch a s vlastnými špecifikami, ktoré nemáme za cieľ bagatelizovať, sa môže ešte do väčšej miery stať miestom plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania, ak v jeho rámci budú prebiehať hore uvedené transversálne aktivity, ak sa bude patrične prihliadať na jazyk a kultúru a ak bude predmet vnímaný ako príležitosť pre rozvoj zložiek interkultúrnej kompetencie.

2.4.1.5. Reflexívne kompetencie vo výučbe jazykov

Iným kontaktným bodom medzi vyučovacími predmetmi je jazyková reflexivita. V takýchto vzdelávacích projektoch nie je všeobecným cieľom nadobúdanie jazykových zručností, ale i istá „spätná väzba“ s cieľom vnímať a porozumieť fungovaniu jazyka. Súčasťou reflexívneho prístupu je vnímanie plurilingválneho repertoára učiaceho sa. Uvedomuje si jeho budovanie v čase, pozná konečnú zamýšľanú jazykovo-kultúrnu identitu a jej formy. Rozvoj interkultúrnych kompetencií má v konečnom dôsledku umožniť uvedomiť si svoju pozíciu ako sociálneho aktéra s mnohorakou príslušnosťou, ktorý si je vedomý variability svojej príslušnosti či možnosti jej zmeny.

Konvergencia vo výučbe jazykov má potenciál ozrejmiť učiacim sa pluralitný charakter ich repertoára a transversálny a metakognitívny charakter ich metalingvistických aktivít, ako aj ich intuície v procese verbalizácie. Vždy, keď je to prípustné z hľadiska vzdelávacích tradícií, metalingvistické a reflexívne aktivity vo výučbe jazykov (na základe reflexívneho prístupu k jazykom repertoára) majú byť súčasťou plurilingválneho a aj interkultúrneho vzdelávania (do tej miery, do akej sú koncepty a diskurzy sociálnej skupiny explicitne vyjadrené jazykom):

« [...] budovanie plurilingválnych a plurikultúrnych [interkultúrnych] kompetencií podporuje jazykové povedomie, dokonca vznik metakognitívnych stratégií, ktoré umožňujú sociálnemu aktérovi vedome kontrolovať spontánne prístupy k zvládaniu úloh, najmä ich jazykových rozmerov²⁶. Metalingvistická reflexia sa tým stáva konštitutívnym prvkom plurilingválnej didaktiky a špecifikovať ju môžeme nasledovne:

- rozvoj schopnosti uvažovať vo všetkých aspektoch jazyka a komunikácie,
- schopnosť decentralizácie (postupne sa presunúť od významu prehovoru k jeho organizácii alebo sa presúvať od jedného jazyka k druhému),
- schopnosť dokonale ovládať formy v prostredí jednotlivých diskurzívnych žánrov.

Všeobecným cieľom reflexivity ako metalingvistickej aktivity je zobektívnenie intuície učiaceho sa o fungovaní jazyka (napríklad úsudok o „gramatike“ prvého jazyka učiaceho sa) a zobektívnenie vzťahov medzi intuíciou a odbornými pomenovaniami jednotlivých jazykových kategórií (jednotné a množné číslo, vid, jazykový akt...). Gramatické aktivity, v ktorých sa učitelia aktívne podieľajú na tvorbe gramatických tvarov, môže viesť k medzijazykovému porovnávaniu (medzi cudzími jazykmi či vyučovacím jazykom). To umožní lepšie uvedomenie si vnútornej variability každého jazykového systému, podmienok, za ktorých sa táto variabilita uskutočňuje, a to nad rámec sociálnych noriem, ktoré ich ustávajú (napríklad aj škola). Tieto kompetencie sa upevňujú metalingvistickými aktivitami medzi učiacimi sa, medzi učiacim sa a učiteľom, vo vyučovaní jazykových i neязыkových predmetov.

Gramatická terminológia je schopná vyvolať konštruktívne reakcie. Môže ísť o snahu nachádzania súvislostí medzi terminológiami blízkyh jazykov. To však môže naraziť na príliš vžitú deskriptívnu tradíciu. Ak teda upustíme od prehnaného úsilia o štandardizáciu v každom jazyku, môžeme zhromaždiť dostatočné množstvo pomenovaní porovnateľných fenoménov, čo umožňuje mnohoraký prístup k formám a ich hodnotám a tým vytvára výborný materiál na pozorovania a úvahu (napríklad vo francúzštine časy nazývané „passé simple“ a „passé composé“ z hľadiska ich formy a v taliančine „passato remoto“ (=vzdialený) / „passato prossimo“ (=blízky) z hľadiska vidu).

Pre rozvoj komparatívnych kompetencií už existuje mnoho konkrétnych aktivít pre prácu v triede. Vypracované boli v 80tych rokoch v rámci štúdie skúmajúcej vedomosti o jazykoch a v 90tych rokoch v rámci projektu EVLANG (Úvod do štúdia jazykov na prvom stupni základných škôl pre Socrates Lingua, aktivita D), či v rámci projektu EOLE (Úvod do štúdia reči, otváraní sa jazykom). Výsledky týchto projektov mali za cieľ rozvoj pozitívneho prístupu k jazykovej rozmanitosti, mali zvýšiť záujem o výučbu jazykov, posilniť schopnosť pozorovať a argumentovať o lingvistických kategóriách bez ohľadu na to, či ide o vyučovací jazyk, alebo o iné jazyky.

²⁶ Coste D., Moore D. & Zarate G. (1997 rév. 2009) : Plurilingválne a plurikultúrne kompetencie, Rada Európy, Štrasburg, str. 13. (www.coe.int/lang/fr → Zdroje/Publikácie → Nástroje a štandardy Publikácie o SERR)

Referenčný rámec pre pluralistický prístup k jazykom a kultúram, ktorý je súčasťou diela *Jazykmi a kultúrami*²⁷ uvádza v sekcii A6 nazvanej *Podobnosť a rozdiely medzi jazykmi* (poznatky o podobnosti a rozdieloch jazykov) špecifikácie komparatívneho prístupu, ktorý však nie je obmedzený len na jazyky a ich formálne a gramatické aspekty:

- 6.1. Poznatok, že každý jazyk má svoj vlastný systém
- 6.2. Poznatok, že každý jazyk špecifickým spôsobom vníma realitu
- 6.3. Poznatok, že sa kategórie materinského jazyka/vyučovacieho jazyka nemusia správať rovnako v iných jazykoch]...[
- 6.5. Poznatok, že neexistuje doslovná ekvivalencia medzi jazykmi
- 6.6. Poznatok, že slovtvorba v jednotlivých jazykoch nie je rovnaká
- 6.7. Poznatok, že formulácie v jazykoch nie sú rovnaké
- 6.8. Poznatok, že fungovanie písaných foriem jazyka nie je rovnaké
- 6.9. Poznatok, že medzi komunikačnými systémami (verbálnou a neverbálnou komunikáciou) existujú podobnosti i rozdiely
- 6.10. Poznanie (uvedenie si) reakcií jednotlivca na rozdiely (lingvistické, jazykové, kultúrne)
- 6.11. Poznatok, že kultúrne rozdiely môžu zapríčiniť ťažkosti v komunikácii, či verbálnej alebo neverbálnej interakcii
- 6.12. Poznať stratégie umožňujúce vyriešenie interkultúrnych konfliktov
- 6.13. Poznať zhody/rozdiely medzi materinským/vyučovacím jazykom a inými jazykmi [...]²⁸

ALC/CARAP, str. 57

Uvedené reflexívne dispozície, ako aj schopnosť vidieť veci s odstupom sa teda týkajú interkultúrnych vzťahov, ako aj kritických reakcií učiacich sa na názory, vedomosti, koncepty a diskurzy, s ktorými sa stretávajú. Sú súčasťou ich interkultúrneho kritického občianstva a majú teda miesto v plurilingválnych a interkultúrnych kurikulách. Ide o schopnosti, ktoré, ak sú vhodne používané, predstavujú dostatok zdrojov na rozvoj kompetencií.

2.4.2. Organizácia vyučovania

Systematické poukazovanie na transversálne vzťahy medzi predmetmi, ktorá je jednou z charakteristík plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania, za žiadnych okolností neznamená, že by mali predmety v ich súčasnej podobe zaniknúť (hodiny „štátneho“/„regionálneho“ jazyka, jazyka prístahovateľského prostredia, cudzích jazykov...) a že by ich malo nahradiť všeobecné nevyprofilované vyučovanie jazykov.

Vyššie uvedené aktivity sú vhodné pre akýkoľvek vyučovací predmet, najmä pre jazyky. Môžu však byť zoskupené do vyučovacích techník, čím vytvoria súdržný celok aktivít, ktorý slúži na:

- podporu alternácie jazykov vo vyučovaní predmetu, ktorý je zároveň vyučovacím jazykom školy, regionálneho/menšinového jazyka, jazyka migrácie, cudzích jazykov (na všetkých stupňoch),
- používanie viacjazyčných podporných nástrojov (filmov, televíznych relácií v pôvodnom znení s titulkami) vo všetkých jazykových predmetoch (druhý stupeň základných škôl),
- organizovanie „plurilingválnych“ predmetov, ktorých cieľom je nadobudnutie komunikačných kompetencií učiacimi sa – napríklad výučba dvoch alebo viacerých príbuzných jazykov (najmä cudzích) (stredoškolské vzdelanie),
- zjednotenie čiastočne rovnakej terminológie používanej na popis učebných aktivít, či dokonca jazykových kategórií príbuzných jazykov (druhý stupeň základných škôl)

²⁷ Candelier M. (dir.) (2007) : *Jazykmi a kultúrami (ALC)*, Európske centrum pre moderné jazyky (Graz), edície Rady Európy, Štrasburg/Graz (www.ecml.at → Publikácie a iné → Výsledky 2004–2007 → C4)

²⁸ Úroveň 3 (6.1.1,...) tu nie je uvedená.

alebo, v nových predmetoch, na:

- výučbu občianskej výchovy alebo výchovy k demokratickému občianstvu (druhý stupeň základných škôl),
- vyučovanie predmetov súvisiacich s komunikáciou, ľudskou rečou, jazykmi a porovnávaním jazykov (na všetkých stupňoch vzdelávania),
- vyučovanie orientované na rozvoj viacjazyčnej kreativity (napríklad workshopy tvorivého písania) (všetky stupne vzdelávania),
- vyučovanie zamerané na epistemológiu, na produkciu a diskurzy o vedomostiach a sociológii poznania (stredoškolské vzdelávanie),
- úvod do literárnych/filozofických diel, úvod do politickej filozofie/sociálnych vied..., európskych štúdií vyučovaných v pôvodnom jazyku, či za použitia pôvodných dokumentov (druhý stupeň základných škôl),
- úvod do klasickej kinematografie (stredoškolské vzdelávanie)
- predmety zamerané na štýly národného a televízneho vysielania (druhý stupeň základných škôl).

Úvod do štúdia jazykov najmä v predškolskom vzdelávaní a na prvom stupni základných škôl má za cieľ upriamiť pozornosť na jazykovú rozmanitosť a plurilingvizmus a podporovať odhaľovanie transverzalít medzi jazykmi, a to jednotným a konštruktívnym prístupom.

Plurilingválny a interkultúrny prístup si vyžaduje kurikulá založené na aktivitách, ktoré umožňujú, alebo podporujú interakciu medzi učiteľmi, učiteľmi a učiacimi sa a medzi učiacimi sa navzájom. Z tohto dôvodu činnosti v triede:

- umožňujú učiacim sa učiť jazyky autonómne,
- môžu prebiehať v projektových skupinách (napríklad pripravovať a realizovať pobyt v zahraničí). Tu je dôležitá kolektívna realizácia projektu. Prínos z tejto makro úlohy pre každého učiaceho sa spočíva v jeho vyjadrovacích schopnostiach (týka sa jeho individuálneho kurikula) a len ťažko sa stanovuje *vopred*,
- môžu prebiehať v tandeme (vzájomné učenie),
- môžu prebiehať skupinovo na rôznych úrovniach (v závislosti od jazyka a kompetencií) či skupinách založených na akýchkoľvek iných kritériách,
- môžu prebiehať prostredníctvom úloh, ktoré charakterizujú proces učenia/učenia sa a vytvárajú „cielenú aktiváciu špecifickej kompetencie, aby mohol [jednotlivec] v istej oblasti uskutočňovať množstvo účelovo zameraných úloh s presne definovaným cieľom a konkrétnym výsledkom“ (SERR, 7.1).

Je preto na mieste zamyslieť sa nad požiadavkou rovnovážneho stavu medzi navrhovanými činnosťami:

- medzi autentickými aktivitami - „životným situáciám“, „sa vyberajú na základe mimoškolských potrieb učiaceho sa v oblasti osobného života a sféry verejného života, alebo sú spojené s konkrétnejšími profesijnými a vzdelávacími potrebami“,
- medzi špecifickejšími aktivitami „didaktického charakteru, ktorých podstata vyplýva zo sociálnej a interaktívnej povahy a bezprostrednosti situácie v triede“ (SERR, 7.1), ktoré majú zmysel pre učiaceho sa, vťahujú ho do reálnej komunikácie, ktorá je vhodná z hľadiska konkrétnej vyučovacej situácie a ktorá je náročná, ale uskutočniteľná, a ktorá má konkrétny identifikovateľný cieľ,
- medzi prechodnými činnosťami „metakomunikatívneho charakteru“ so zameraním na úvahu o realizácii samotnej aktivity a o použití jazykových prostriedkov na ich realizáciu,
- medzi aktivitami zameranými na prístup k významu alebo zameranými na formu,
- ...

Na tomto mieste je opäť vhodné pripomenúť právo na kvalitné vzdelávanie pre všetkých, pretože uvedené stratégie k nemu prispievajú. Je preto dôležité plánovať také aktivity a ich špecifické formy, ktoré učiacim sa s problémami zaručujú právo dosiahnuť spoločné kompetenčné štandardy a nadobudnúť skúsenosti potrebné k ich jazykovému, osobnostnému i sociálnemu rozvoju.

Jednou zo základných charakteristík plurilingválneho kurikula by mala byť otvorená ponuka výučby cudzích jazykov a učiacemu sa je dôležité vysvetliť skutočnosť, že sa nemusí obmedzovať vo výbere cudzieho jazyka len na tie, ktoré sú považované za užitočné z hľadiska jeho budúcej profesionálnej kariéry, či za tie, ktoré sú považované za ľahké. To sa dá uskutočniť:

- poukázaním na všetky pozitívne aspekty ovládania jazykov, na úlohu sociálnych reprezentácií vzhľadom na ich užitočnosť v praxi (užitočnosť konkrétneho jazyka sa hodnotí len v konkrétnom kontexte) a na miesto jazykov v osobnostnom rozvoji,

- uprednostňovaním foriem autonómneho učenia sa (s podporou knižníc a referenčných centier),
- prispôbením kurikulárnych scenárov na tento účel (pozri kapitolu 3),
- osvetovou činnosťou medzi inštitúciami vyššieho vzdelávania o ich zodpovednosti v danej oblasti – nové cudzie jazyky je možné študovať aj v univerzitnom prostredí (a neuspokojiť sa len s pokračovaním štúdia tých jazykov, ktoré sa už študent učil na strednej škole),
- nadobudnutím čiastočných kompetencií v jazykoch blízkych už ovládaným alebo vyučovaným jazykom (napríklad porozumenie ústnemu či písomnému prejavu),
- na tých predmetoch, ktoré sú zamerané na jazykové kompetencie v jednom alebo viacerých jazykoch, ako to už bolo spomínané vyššie (napríklad na vyučovaní istého cudzieho jazyka môže byť uskutočniteľný úvod do štúdia iného jazyka).

Niektoré z týchto vyučovacích prístupov či postupov učenia sa sú už k dispozícii pre plurilingválne a interkultúrne kurikulum, aj keď niektoré vznikli bez zreteľa na takéto kurikulum. Plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie má potenciál poskytnúť týmto prístupom všeobecný integrovaný rámec, v ktorom sa môžu naďalej rozvíjať.

Nárast počtu foriem vyučovania jazykov má za následok potrebu obmieňať i formát, ktorý je väčšinou obmedzený na niekoľko hodín výučby týždenne. Aj keď takáto časová dotácia je vhodná pre iné učebné predmety, nemusí plne zodpovedať požiadavkám výučby jazykov. Je preto žiaduce skúšať i iné formy: „Je možné strieďať obdobia intenzívnej výučby (krátke obdobia blokovej výučby s vysokou dennou dotáciou hodín) s menej intenzívnymi obdobiaми. „Nemusí byť zachovaná striktná pravidelnosť“ (pozri *Príručku pre tvorbu politiky jazykového vzdelávania v Európe*, sekcia 6.5.2, str. 102). Menej intenzívne formy, ktoré možno prevládajú, pravdepodobne znižujú rentabilitu vyučovania i procesu učenia sa. Netreba stratiť zo zreteľa, že učenie sa jazyka rovnako ako nadobúdanie iných zručností je dlhodobý proces a pokroky sa nedajú merať po krátkom čase. Inštitucionálny prístup založený na školských rokoch a stupňoch vzdelávania, na konci ktorých má dôjsť k naplneniu cieľov, ktoré boli vyššie ako ten predchádzajúci cieľ, môže viesť k privysokej dynamike požadovaných výsledkov, ktoré väčšina učiacich sa nedosiahne z dôvodu nedostatočného času na dosiahnutie cieľa.

2.5. ZÁKLADNÝ PRVOK: VZDELÁVANIE UČITEĽA

Realizácia a aj úspech každého kurikula závisí od učiteľov. Dôležité je zamýšľať sa nad zmenami, ktoré každé nové kurikulum priniesie do vyučovacieho procesu. Plurilingválne a interkultúrne kurikulum si vyžaduje vstup učiteľa do procesu jeho realizácie, čím musia často vystúpiť z tradičného profesijného rámca, musia byť presvedčení o užitočnosti interkultúrneho vzdelávania a musia si uvedomiť, že ide o kompetencie, ktoré nemusia byť učiacim sa automaticky zrejmé. Učiteľ si musí osvojiť myšlienku, že spoločne so svojimi kolegami prispieva k rozvoju plurilingválneho repertoára učiaceho sa.

Existuje už viacero kompetenčných referenciálov určených učiteľom cudzích jazykov, ktorí sa podujali realizovať vzdelávacie projekty tohto charakteru²⁹. V prílohe III sú uvedené operačné modely, ktoré špecifikujú kompetencie učiteľov. Všetky tieto nástroje môžu byť východiskovým bodom pri tvorbe požadovaného kompetenčného modelu prispôbeného konkrétnemu vzdelávaciemu kontextu. Umožňujú tiež napláňovať organizačné aspekty základného vzdelávania a celoživotného vzdelávania učiteľov.

Ako príklad uvádzame niekoľko nových prvkov odborných schopností³⁰, ktorými by učiteľ mal disponovať pre účely plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania:

- odborné schopnosti týkajúce sa „fungovania“ bilingválnej/plurilingválnej osobnosti,
- odborné schopnosti súvisiace s určením realistických očakávaní vo vzťahu k plurilingválnym a interkultúrnym kompetenciám, ktoré má učiaci sa nadobudnúť,
- schopnosť zhodnocovať jazykové repertoáre učiacich sa,
- schopnosť aktivovať transferové stratégie z jedného jazyka do druhého, z jednej kompetencie do druhej, z jedného predmetu do druhého,
- schopnosť premysleným spôsobom ovládať a riadiť alternáciu jazykov v triede,
- ...

²⁹ Michael Kelly, Európsky profil pre vzdelávanie učiteľov cudzích jazykov - európsky rámec (2002), štúdium realizované pre európsku komisiu. *Portfólio pre vzdelávajúcich sa učiteľov*, (www.ecml.at → Publikácie a ďalšie výsledky → Výsledky 2004-2007 → C3)

³⁰ GEPE-Int, str. 85 a ďalšie.

Je mimoriadne dôležité :

- odhadnúť otvorenosť učiteľov inováciám (napríklad po jednotlivých predmetoch),
- vychádzať zo záujmu učiteľov o proces učenia sa a z nevýhod, ktoré pre učiaceho sa vyplývajú z neovládania jazyka/diškurzu v rámci predmetu, či v rámci celého vzdelávacieho procesu,
- identifikovať prvky v novom kurikule, ktoré si vyžadujú špecifické školenie,
- anticipovať miesta, ktoré by mohli vyvolať nevoľu učiteľov a pripraviť sa na prípadné otázky a racionálne odpovede.

Toto všetko si vyžaduje úvahu o vzdelávacích stratégiách pre učiteľov, ktoré umožnia zmeniť ich predstavy o role učiteľa a snažiť sa o zmenu v ich myslení v prospech ich intenzívnejšej spolupráce a búrania bariér medzi jednotlivými predmetmi. Sú to veľmi zložité otázky a vyžadujú si špecifický vedecký výskum v oblasti psychosociálnych vied.

Novým momentom v tomto vzdelávacom projekte je potreba mnohorakej spolupráce medzi učiteľmi jazykov. Spolupracovať majú:

- učitelia moderných a klasických cudzích jazykov,
- učitelia vyučovacieho jazyka školy (vrátane regionálnych/menšinových jazykov, jazyka prisťahovaleckého prostredia, ak sú tieto vyučované „ako osobitné vyučovacie predmety“) a učiteľmi moderných jazykov „v pozícii vyučovacieho predmetu“,
- učitelia vyučovacieho (vyučovacích) jazyka (jazykov), regionálneho, menšinového jazyka, jazyka prisťahovaleckého prostredia v pozícii „iných, nejazykových predmetov“,
- učitelia vyučovacieho jazyka, regionálnych/menšinových jazykov/jazyka prisťahovaleckého prostredia v pozícii „iných, nejazykových predmetov“ a učiteľmi moderných jazykov v pozícii „iných, nejazykových predmetov“
- učitelia vyučovacieho/regionálneho/menšinového jazyka/jazyka prisťahovaleckého prostredia, ak sú tieto vyučované „ako osobitné vyučovacie predmety“ a ako „iné, nejazykové predmety“,
- učitelia moderných cudzích jazykov v pozícii vyučovacieho predmetu a moderných cudzích jazykov v pozícii iných, nejazykových predmetov,
-

Teoretická „početnosť“ prepojení predpokladá určenie najstrategickejších či najvhodnejších „miest stretnutí“ (napríklad na základe rovnakých a zdieľaných profesionálnych návykov učiteľov). Spoločné body treba hľadať medzi učiteľmi jazykových predmetov, či predmetov vyučovaných v rovnakom jazyku (cudzí jazyky, vyučovací jazyk, učitelia vedných disciplín, atď.), medzi učiteľmi venujúcimi sa rovnakej didaktickej problematike (vyučovací jazyk nejazykových predmetov, jazyky v pozícii vyučovacieho predmetu, výučba menšinových alebo podceňovaných jazykov, atď.). Zložitosť prepojení si vyžaduje identifikáciu profesionálnych útvarov umožňujúcich transfer a zvyrazňujúcich komplementaritu predmetov bez pozmenenia ich spoločenského a kognitívneho základu (aspoň v prvej fáze, ktorá môže byť značne dlhá). „Útvary“ môžu byť definované ako princípy (napríklad spoločenské hodnoty vo vedných disciplínach), tiež ako učebný materiál (využívanie plurilingválnych materiálov na hodinách vyučovacieho jazyka v pozícii predmetu alebo na hodinách cudzích jazykov), ako metodické prístupy a aktivity (stratégie ústneho prejavu v akomkoľvek predmete), ako spôsoby hodnotenia (ako zhodnotiť výsledky skupinovej práce), metalingvistické aktivity (pozorovanie a aktivity o anafórach v rôznych textových žánroch na hodinách vyučovacích jazykov) (pozri 2.3).

Rozhodnutie o formách spolupráce medzi učiteľmi musí zohľadňovať existujúci stav (napríklad už existujúce medzipredmetové projekty), motiváciu učiteľského zboru na konkrétnom mieste a disponibilitu zdrojov (aj časových). Rozhodnutia sú preto do značnej miery ovplyvnené miestnym kontextom.

2.6. SPÔSOBY HODNOTENIA NADOBUDNUTÝCH ZNALOSTÍ UČIACICH SA

Každé kurikulum uvádza údaje o znalostiach a zručnostiach hodnotených vzdelávacou inštitúciou. Väčšina z nich sa hodnotí prostredníctvom verbalizácie, a preto si hodnotenie vyžaduje ovládanie diškurzu každého predmetu. Kurikulum musí presne uvádzať spôsoby hodnotenia (normatívne/sumatívne). Hodnotenia, na základe ktorých sú učiacemu sa udeľované certifikáty o znalosti jazykov poskytujúcimi zárukou homogénnosti a transparentnosti, sú ponúkané verejnými, poloverejnými, či súkromnými mimoškolskými inštitúciami. Vo všeobecnosti je o ne veľký záujem, najmä pri hľadaní zamestnania. SERR bol masívne využívaný pri tvorbe certifikačných nástrojov. Okrem spoločenských požiadaviek očakávaných od učiaceho sa, učiteľ neustále pravidelne hodnotí vývoj znalostí a zručností žiaka s cieľom usmerňovať ho. Táto hodnotiacia fáza môže byť menej presná a kalibrovaná, i keď musí byť zachovaná jej vyváženosť (formatívne hodnotenie).

V plurilingválnom vzdelávaní musia byť závery hodnotenia formulované nanajvyšš opatrne. V nich sa totiž usilujeme charakterizovať transverzálnu kompetenciu prostredníctvom jej rôznych prejavov (v jazykoch repertoára), pričom jej presná povaha nie je stanovená, a preto ani nevyústila do prijatia zdieľaných referencií kompetencií, aké uvádza napríklad SERR. V interkultúrnom vzdelávaní by sa mohli hodnotiť znalosti alebo kompetencie (napríklad schopnosť interpretovať neznáme spoločenské udalosti), zatiaľ čo hodnotenie postojov je z deontologického hľadiska pochybné, keďže presahuje rámec vedeckého výskumu či experimentovania. Dostane napríklad „netolerantný“ učiaci sa „zlú“ známku?

Hodnotenie plurilingválnych a interkultúrnych kompetencií má byť teda primárne formatívne, čím však nevylučujeme i sumatívne hodnotenie.

Zdá sa, že certifikačné inštitúcie pôsobiace na jazykovom trhu, najmä mimo vzdelávacieho systému, sa zatiaľ nehrnú do postupov, ktoré by si vyžadovali definovanie „hodnotiteľnosti“, a do postupov, po ktorých je dopyt spoločnosti zatiaľ nízky. V tejto oblasti zohráva rolu proximita, hodnotí sa skôr na úrovni skupiny, školy, vzdelávacej inštitúcie. Proximitné hodnotenie sa môže opierať o:

- samohodnotenie tak, ako to pre plurilingválne kompetencie navrhuje *Európske portfólio jazykov* a pre interkultúrny rozmer *Autobiografia interkultúrnych stretnutí*,
- cvičenia alebo skúšky v rámci výučby konkrétneho jazyka, ktoré však umožňujú zvýrazniť transverzálne kompetencie prostredníctvom mediálnych jazykových aktivít, či využívať zdroje z iných jazykov individuálneho repertoára učiaceho sa,
- skúšky rovnakej povahy z rôznych jazykov (hodnotiace rovnaké kompetencie na základe rovnakých kritérií) s následným „kolektívnym“ posúdením výsledkov, na ktorom sa zúčastňujú učitelia rôznych jazykových predmetov. Skúšky môžu byť zamerané na používanie stratégií vo všeobecných komunikatívnych kompetenciách (napríklad porozumenie písanému textu) alebo na metalingvistické stratégie (schopnosť na základe kontextu interpretovať neznáme lexikálne jednotky, nachádzať pravidelnosti pozorovaním ucelených korpusov), niektoré ohraničené spoločné prvky, ako napríklad písomné či ústne vyjadrenie diskurzívnych/kognitívnych operácií (napríklad schopnosť definovať, kvantifikovať, porovnávať...), ktoré sú spoločné pre všetky diskurzívne žánre,
- vhodné alternovanie použitia ovládaných či učných sa jazykov v improvizovaných či vopred pripravených ústnych či písomných prejavoch (jazyková flexibilita).

Realizácia sumatívneho alebo certifikovaného hodnotenia si vyžaduje, aby sa učitelia rôznych predmetov spoločne školili na rôzne formy hodnotenia, aby mali spoločnú kultúru hodnotenia, čo je mimochodom pravidlom pre evaluátorov v klasickom sumatívnom hodnotení. Sumatívne hodnotenie má najčastejšie podobu skúšok z jednotlivých jazykov vykonávaných paralelne hodnotením kompetencií (v ústnej interaktívnej forme) pluridisciplinárnou komisiou alebo tiež transverzálnymi skúškami spomenutými vyššie. Netreba zabúdať, že sa hodnotia širokospektrálne kompetencie, ktoré nesmieme zredukovať na súčet ich častí (kompetencie v každom jazyku či každom diskurzívnom žánre).

Viac informácií nájdete v štúdiu o „Hodnotení plurilingválnych a interkultúrnych kompetencií“, Peter Lenz, Raphael Berthele (2010).
www.coe.int/lang/fr

2.7. HODNOTENIE IMPLEMENTÁCIE KURIKÚL

Každé kurikulum uvádza i spôsob a obdobie, v ktorom má hodnotenie prebehnúť. Táto fáza má za cieľ zistiť, či vzdelávací systém ako celok dosahuje ciele stanovené vzdelávacím projektom³¹. Toto hodnotenie systému má za úlohu hodnotiť okrem iného výsledný jazykový profil učiaceho sa a najmä realnosť jeho nastavenia (teda schopnosť aspoň väčšiny učiacich sa dosiahnuť stanovené ciele v rámci príslušnej hodinovej dotácie), ich vplyv na vzdelávacie a učebné postupy, ako aj vhodnosť vyučovacieho procesu, v rámci ktorého sa majú dostaviť stanovené ciele. Ide nepochybne o zložitú, ale potrebnú úlohu, keďže s ňou súvisí i nevyhnutnosť stanovenia ukazovateľov a realizácia príslušných opatrení. Takto definované hodnotenie si vyžaduje patričné, často veľmi veľké investície.

Požadované informácie sa týkajú výkonu učiacich sa, ich postojov, ich predstáv o aktéroch vzdelávania a o kurikule. Čerpáme ich z priamych pozorovaní (v triede), z analýz dokumentov (učebných plánov, textov definujúcich ciele v konkrétnej vzdelávacej inštitúcii a z „triednych kníh“...). Dôležité je charakterizovať i predstavy aktérov zaangażovaných do hodnotenia (názory, pocity, kritické postoje a návrhy zmien...).

³¹ Príručka pre tvorbu politiky jazykového vzdelávania v Európe, GEPL-Int, 6.8. ; GEPL-Syn, 6.3. a 5 (pozri str. 6)

Existuje veľa kritérií pre hodnotenie výkonov jazykového charakteru (vypracovanie zadanej úlohy, kreativita, flexibilita, formálna správnosť, fonetické prevedenie, textová súdržnosť, jazykové a diskurzívne vlastnosti...). Hodnotenie celého systému závisí práve od výberu kritérií. Čiastočne môžu vychádzať z nástrojov kontroly kvality výučby jazykov, aké vypracovalo združenie EAQUALS (European Association for Quality Language Services), z protokolov výskumu PISA (OECD), z protokolov a výsledkov prieskumu Európskej komisie o výkonoch v oblasti jazykov (Európske ukazovatele jazykových kompetencií).

Je veľmi delikátnou záležitosťou hodnotiť efektivitu výučby jazykov, teda posúdiť vzťah medzi vynaloženými prostriedkami (počet odučených hodín, počet učiteľov jazykov) s dosiahnutými výsledkami. Skúsenosti však ukazujú, že táto strategická otázka do značnej miery závisí od vnímania spoločenského kontextu aktérov s rozhodovacou právomocou. Ich vnímanie je často ovplyvnené názorom, že sa učitelia v školách pravdepodobne neprispôbujú potrebám výučby, nie sú kvalitní, čo niekedy slúži na zdôvodnenie využívania iných typov vzdelávacích inštitúcií, či dokonca transfer jazykového vzdelávania do súkromnej sféry štátnymi či regionálnymi orgánmi (je to častý jav vo výučbe cudzích jazykov). V iných prípadoch je ich vnímanie založené na hodnotení nadobudnutých kompetencií v školskom prostredí. Uvedený postup môže mať za následok prehĺbenie sociálnych nerovností či možný odklon od zohľadňovania všeobecných vzdelávacích cieľov. Ak výsledkom úsilia má byť všeobecne platná analýza, všeobecné závery vyvedené z „hodnotení“ musia byť jasne zdôvodnené a musia zohľadňovať aj mimoškolské faktory (prítomnosť jazykov v inom ako školskom prostredí učiaceho sa či veľký rozdiel medzi jazykmi individuálneho repertoára učiaceho sa, atď.).

Dá sa predpokladať, že holistický prístup k výučbe by mohol prispieť k žiadanej efektívite, keďže práve takýto prístup má potenciál odstraňovať bariéry medzi predmetmi a triedami (ktorá je zároveň vyjadrením vekovej kategórie), rozvrhom s týždňovou periodicitou. Holistický prístup vnáša do systému myšlienku, že učenie sa jazykov a diškurzov môže mať rozmanitejšie a flexibilnejšie formy kurikulárneho usporiadania.

V syntetickom dokumente, akým je i tento, nie je možné sa venovať všetkým aspektom tvorby kurikul na účely projektov plurilingválneho i interkultúrneho vzdelávania. Treba zdôrazniť, že tento prístup k výučbe jazykov bojuje proti súčasným bariéram medzi predmetmi, ktoré z historického hľadiska vznikali na pozadí silnej identity jednotlivých vyučovaných disciplín a kultúr jednotlivých vedných disciplín vyučovaných v pozícii predmetu. Prístup si vyžaduje dostatočný čas na koordináciu, rokovania a analýzu komplementarity medzi predmetmi. Rovnako ako iné prístupy k vzdelávaniu, ktorých hlavným cieľom nie je jazyková výučba, i tento prístup má ambíciu vytvoriť zo škôl plnohodnotné vzdelávacie komunity, a nie len nesúrodý zhuk prebiehajúcich výučbových procesov. Z toho bez pochybností vyplýva, že komunikácia a koordinácia všetkých strán zodpovedných za realizáciu kurikul je kľúčom k úspechu. Jednotliví aktéri tu už odzneli - sú to politickí predstavitelia, príslušné ministerstvá, orgány štátnej správy, školské úrady a odbory, riaditelia škôl, školské rady, učitelia, rodičia, univerzity a vedecká obec, samotní učiaci sa, ako aj ďalší aktéri občianskej spoločnosti (profesionálne združenia učiteľov, mimovládne organizácie, kultúrne, jazykové centrá, knižnice, metodické centrá, obchodná a priemyselná komora, podniky).

Je nereálne púšťať sa do „kurikulárnych revolúcií“. Práve naopak, je potrebné nachádzať postupné formy vychádzajúce zo spoločensky akceptovaných foriem učebných disciplín, ktoré však majú potenciál vytvárať vzťahy medzi jednotlivými učebnými predmetmi. Výučba každého jazyka má svoju prirodzenú jedinečnosť, svoje špecifické aspekty. Na zreteli treba mať preto snahu o integráciu, ale najmä o hľadanie konvergencie. Na dosiahnutie tohto cieľa neexistuje jediný model, vždy je potrebné zohľadniť konkrétny vzdelávací kontext, jeho históriu, disponibilné zdroje i potenciál. Tento holistický prístup k jazykovým kompetenciám môže byť pre učiacich sa len prospešným.

KAPITOLA 3

Súčasti kurikulárnych scenárov pre účely plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania

V úvode dokumentu boli vysvetlené princípy tvorby kurikul pre účely plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania. Kapitola 1 načrtla niekoľko možných foriem integrácie jednotlivých prvkov tvoriacich kurikulum. Kapitola 2 prehľadila analýzu niektorých kurikulárnych zložiek, ktoré sú v kompetencii makro úrovne, teda štátu a regiónu, ako aj zložiek mezo úrovne, teda školy alebo vzdelávacej inštitúcie. Následne na to boli v tej istej kapitole vysvetlené spôsoby konvergencie medzi jazykmi. Kapitola 3 nadväzuje na predchádzajúce časti a venuje sa rovnakej problematike z chronologického hľadiska, teda prerozdeleniu v čase obsahov a cieľov plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania. Kurikulá totiž treba vnímať aj z hľadiska kontinuity výučby predmetu či celého vyučovacieho procesu.

3.1. KURIKULÁRNE SCENÁRE

Ústredným motívom nasledujúcej časti budú „kurikulárne scenáre“, ktoré definujeme nasledovne³²:

„Kurikulárny scenár“ je jedna z foriem simulácie celku, ktorý by mohol predstavovať naplánovaný priebeh školského kurikula pre každý jeden jazyk a pre vzťahy medzi nimi. Každý scenár sa usiluje o zdôvodnenie výberu všeobecných cieľov pre daný vzdelávací systém a pre organizáciu kurikula, ktoré najviac zodpovedá vytýčenému všeobecnému cieľu.

Kurikulárny scenár je teda definovaný ako nástroj a zároveň ako prospektívny postup umožňujúci pred samotnou realizáciou kurikula simulovať jeho priebeh zosúladením jeho pozdĺžnej a horizontálnej súdržnosti.

Pred realizáciou kurikula by bolo prospešné vykonať simuláciu jeho priebehu. Simulácia je:

- zameraná na ústredné všeobecné ciele, tu konkrétne ide o plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie,
- naviazaná na iné všeobecné komplementárne vzdelávacie ciele, ktoré predstavujú formatívne projekty a na vzdelávacie profily žiaka, budúceho dospelého a občana v špecifickom kontexte (medzinárodnom/európskom/národnom/regionálnom/miestnom/školskom),
- založená na dobrej znalosti sociolingvistických charakteristík kontextu a jazykových potrieb,
- zohľadnením rozmanitých organizačných schém a rôznych druhov realizácie kurikula.

Zámerom simulácie je vybrať spomedzi všetkých hypotéz kurikulárneho usporiadania také, ktoré je najvhodnejšie, a ak je to nutné i najekonomickejšie a ktoré najviac zodpovedá špecifickým možnostiam a potrebám konkrétneho kontextu.

Existuje možnosť:

- definovať všeobecné profily vyjadrené jazykovými a (inter)kultúrnymi kompetenciami osobitne pre špecifickú časť každého jazyka, ako aj pre transverzálnu časť prítomnú v každej jednej výučbe jazyka,
- upravovať pozdĺžnu súdržnosť zavedením oddeleného, paralelného, následného alebo intenzívneho učenia sa jazykov,
- vytvoriť základy pre horizontálnu súdržnosť, súdržnosť realizovaných na úrovni školy. Ide o súdržnosť medzi výučbou jazykov „v pozícii predmetov“ a medzi jazykmi, v ktorých sú „vyučované iné predmety“.

3.2. SKÚSENOSTNÝ ROZMER KURIKÚL

Jedna osobitná zložka kurikul vo vzdelávaní, ktorá rešpektuje právo na kvalitné vzdelávanie, musí byť zachovaná vo všetkých scenároch. Je to zložka, ktorá zabezpečuje vysokú kultúru učenia sa jazykov. Je ňou skúsenosť s rôznymi variantmi a spôsobmi nadobúdania učenia sa jazyka. Z dôvodu dominancie istých metodických prístupov v rôznych obdobiach nie je zriedkavé, že žiaci jednej generácie sa počas celej svojej školskej dochádzky stretnú len s jedným prístupom, najmä vo výučbe cudzích jazykov. Pre zachovanie účinnosti (udržanie motivácie, eliminácia efektu dosiahnutia stropu) a tiež pre posilnenie autonómie v ďalších skúsenostiach s učením sa, je žiaduce obmieňať spôsoby učenia sa, sprostredkovať nadobúdanie znalostí jazyka a jeho fungovania rôznymi overenými a premyslenými spôsobmi.

³² Pojem „scenár“ uvádza i SERR. Neposkytuje však presnú definíciu pojmu „kurikulárny scenár“, ani jeho črt, ktoré musí čitateľ vyvodiť vlastnou úvahou. SERR neuvádza ani konkrétne príklady. Pozri tiež vyššie 1.1.5 Kurikulárne scenáre a kurikulárna súdržnosť a 2.1.3 Etapy tvorby kurikul.

Každý jeden projekt plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania musí mať zadaný cieľ, úroveň, spoločný vedomostný a kompetenčný základ, typy učebných skúseností, s ktorými sa učitelia stretnú tak, aby boli zachované vhodné podmienky ich učebných aktivít.

Tento postup je možné podložiť príkladmi osobitne pre každý stupeň školskej dochádzky, typy nadobúdaných skúseností, ktoré vedú k uplatneniu práva na kvalitné jazykové vzdelávanie³³ učiaceho sa. Rozloženie skúseností v čase má relatívne arbitrárny charakter a nenesie v sebe nové praktiky, ktorých realizácia by bola nesmierne drahá. V tomto dokumente uvádzame také typy učebných skúseností, ktoré sa javia ako najvhodnejšie z hľadiska perspektívy vytýčenej týmto dokumentom. Jednotlivé prvky a postupy navrhované kurikulumami prispievajú k tu vytýčenému vzdelávaciemu projektu skôr ich interakciou a ich kombinovaním, ako ich obyčajným kumulovaním. „Mať skúsenosť s...“ môže byť odkazom na konkrétnu udalosť v konkrétnom čase, ako aj na proces dlhodobého charakteru.

Množstvo týchto skúseností hneď od začiatku školskej dochádzky umožňuje realizáciu rôznych foriem reflexívnych aktivít vyvolaných či podporených učiteľom, ktorých aktérom alebo iniciátorom môže byť žiak (na základe rôznych spôsobov, akým je napríklad *Európske portfólio pre jazyky*).

Nižšie uvádzané možnosti nie sú vyčerpávajúce. Môžu byť však súčasťou všetkých prototypových prípadov a všetkých scenárov načrtnutých v nasledujúcich podkapitolách. Aj keď tieto skúsenosti s učením musia byť postupné, sú žiaduce pre všetky deti či nepĺnoletých žiakov.

3.2.1. ISCED 0 : predškolská výchova

Na tomto stupni (materská škola, jasle), ktorý je vo všeobecnosti nepovinný a nerovnomerne zastúpený v jednotlivých európskych vzdelávacích systémoch, dochádza k istým skúsenostiam, takým, ktoré zohľadňujú vek dieťaťa a stupeň kognitívneho, afektívneho a sociálneho rozvoja. Nižšie uvedený prehľad nie je usporiadaný hierarchicky a nepredstavuje ucelený študijný program. V závislosti od kontextu môžu byť vybrané len niektoré a v rôznych pomeroch intenzity prítomné na tomto stupni vzdelávania. Ide o:

a) jazykovú a kultúrnu rozmanitosť a pluralitu

- skúsenosť každého dieťaťa, ktorú nadobudne prostredníctvom učiteľa alebo od iných detí kolektívu, zo svojho vlastného jazyka/jazykov alebo jeho variantov, ako aj skúsenosť s jeho vlastným jazykovým prejavom³⁴,
- skúsenosť s pluralitným charakterom jazykového prejavu učiteľov a iných detí (rozmanitosť jazykov, ich variantov, „dialektov“, socielektov),
- skúsenosť s iným spôsobom života a inými kultúrami (spôsoby obliekania, stravovacie návyky, hudobný prejav, atď.).

b) vzdelávanie rešpektujúce inakosť

- skúsenosť s načúvaním iným ale aj skúsenosť zdržať sa ústneho prejavu,
- skúsenosť s normami interakcie v skupine (nemôže každý hovoriť naraz, treba vedieť počúvať, presadiť svoj názor, atď.),
- skúsenosť a porovnanie foriem interakcie vo vnútri konkrétnej kultúrnej skupiny (napríklad vzťahy rodič/dieťa).

c) diverzifikáciu výrazových prostriedkov

- skúsenosť so vzťahmi medzi telom, hovorením a rytmom...,
- skúsenosť s priestorovými, gestickými a pohybovými aspektmi reči (priestorový prejav, divadelný prejav, počúvanie rozprávok a povestí...),
- skúsenosť s prvými formami ústneho prevedenia literatúry (básne, skeče, krátke texty) a s inými spôsobmi vstupu do sveta literatúry (používanie a pozorovanie rôznych druhov kníh a albumov, atď.),
- skúsenosť s inými formami literárnych prejavov kultúr zastúpených v triede alebo v prostredí,
- skúsenosť s hraním rolí podporujúcich variáciu registrov (simulácia každodennej situácie,...),
- skúsenosť s riadeným zdokonaľovaním ústneho prejavu (členenie rozprávania, rozširovanie a spresňovanie slovej zásoby,...).

³³ Pozri Platforma prameňov a referencií pre plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie : *Právo na plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie* (2009) (www.coe.int/lang/fr, záložka : „Učitelia sa a jazyky prítomné v škole.“)

³⁴ Práve táto skúsenosť je veľmi dôležitou pre deti zo znevýhodneného prostredia, hovorcov regionálnych, menšinových jazykov alebo detí z prisťahovaleckého prostredia.

d) multimodálnu a multisenzorickú skúsenosť

- skúsenosť s rôznymi semiologickými a grafickými systémami (signalizácia, umelecké prejavy bez obmedzenia na jednu kultúrnu tradíciu) vrátane multimediálnej komunikácie,
- skúsenosť s reštitúciou obsahu za použitia rôznych zmyslov (rozprávanie o počúvanej hudbe, kreslenie po prečítaní literárneho textu),
- skúsenosť s jemnou motorikou ako prípravou na písanie.

e) cudzie jazyky

- skúsenosť s prvým cudzím jazykom a cudzou kultúrou prostredníctvom ústneho prejavu cudzieho jazyka iných detí (vyčítanky), podľa konkrétneho kontextu môže ísť o upriamenie pozornosti na existenciu cudzích jazykov, až po predškolskú imerziu do cudzieho jazyka,

f) reflexivitu

- skúsenosť s prvými formami úvah o jazyku, ľudskej komunikácii a kultúrnej identifikácii detí (afektívnej a kognitívnej).

V mnohých krajinách sú viaceré z uvedených praktík bežným postupom. Z nášho hľadiska je dôležité zdôrazniť miesto vyhradené spoznávaniu a vyzdvihovaniu hodnoty rôznorodosti kultúrnych foriem (jazykov, vyjadrovacích a komunikačných prostriedkov, prejavov kultúry), ako aj faktorom prvého štruktúrovania tejto rôznorodosti a obohacovaniu jazykových schopností.

Predškolské zariadenia sú priestorom určeným na spoznávanie a socializáciu, sú preto základnou etapou plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania, najmä pre deti zo znevýhodneného sociálneho prostredia a z prisťahovaleckého prostredia, keďže ich rodinné, jazykové návyky môžu byť odlišné od noriem školského prostredia. Z hľadiska práva na kvalitné jazykové vzdelávanie (či práva na vzdelanie „ako také“), predškolská výchova detí musí byť zaručená a poskytovaná v čo najlepších podmienkach pre celú populáciu, či už domácich rodín alebo z prisťahovaleckého prostredia.

Definícia kompetenčných profilov a hodnotenie

Opäť v závislosti na konkrétnom kontexte je potrebné si položiť otázku výsledného profilu absolventa predškolskej výchovy. K tejto otázke treba pristupovať veľmi opatrne, keďže jednak vek dieťaťa pri vstupe do predškolského zariadenia, ako aj samotný nástup do predškolského zariadenia sú skutočne rôzne, rozmanitosť pôvodu a prostredí detí v predškolských zariadeniach má za následok rôznu rýchlosť adaptácie do zariadenia na jeho fungovanie. Práve z týchto dôvodov by bolo predčasné, rizikové a možno aj diskriminujúce, ak by sa stanovila požadovaná úroveň jazykových schopností pre nástup dieťaťa do prvého ročníka základnej školy. Objavujú sa však i iné prístupy k tejto otázke, ktorým ide o to, aby boli dieťaťu ešte pred nástupom do školy zabezpečené všetky podmienky na jeho školský úspech. Je to plne v súlade s právom na kvalitné vzdelávanie. Snažia sa o zabezpečenie pre každé dieťa pred jeho vstupom do školy³⁵.

Vo všeobecnosti je možné sa zhodnúť na tom, že z hľadiska plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania by si dieťa po absolvovaní predškolského zariadenia malo plne uvedomovať, že:

- škola je nielen miestom, kde sa učí a spoznáva, ale aj miestom vzájomných vzťahov, ktoré môžu byť iné ako vzťahy mimo školy a že učenie sa, spoznávanie, nadväzovanie vzťahov sa deje jedným spoločným hlavným jazykom a
- že tento jazyk je na jednej strane variabilný, ale zároveň aj regulovaný,
- škola uznáva a na svojej pôde používa iné jazyky a ich varianty a iné formy vyjadrovacích a komunikačných prostriedkov, ktoré sú komplementárne k spoločnému jazyku a ktoré môžu prispievať k spoznávaniu, učeniu sa, nadväzovaniu vzťahov, ktoré však vo väčšine prípadov nemajú rovnaké postavenie ako vyučovací jazyk,
- škola je miestom, kde sa tvorí schopnosť učiť sa a konať v spoločnom jazyku prostredníctvom textov (ústnych diškurzov, písomných textov, oralizovaných textov), prostredníctvom slov, verbálneho správania, nácviku uvedomelej disciplíny, vrátane hravých a kreatívnych aktivít,
- škola je otvorená sociálnej a kultúrnej rozmanitosti, ktorá predstavuje bohatstvo využiteľné v procese spoznávania, učenia sa a vzájomných vzťahov na pôde školy. Toto bohatstvo si vyžaduje sprostredkovanie dospelými (učiteľmi a inými aktérmi školy), ale i deťmi medzi sebou.

³⁵ Napríklad, Verhelst (vydanie) (2009) : *Rámec pre učenie sa druhého jazyka v predškolskom veku*, Nederlandse Taalunie- Platforma prameňov a referencií pre plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie (www.coe.int/lang/fr, záložka: „Vyučovací jazyk (jazyky)“)

Predškolské zariadenia často pristupujú veľmi „intuitívne“ k profilu učiaceho sa a jeho kompetencie sú posudzované bez presných pozorovacích a hodnotiacich nástrojov. Je preto dôležité vyškoliť učiteľov v predškolských zariadeniach, čím nemyslíme formalizáciu či zavedenie hraničných hodnôt, na zreteli máme skôr úsilie o čo najefektívnejší rozvoj jazykových schopností detí (pozri poznámku 31).

3.2.2. ISCED 1: Prvý stupeň základnej školy alebo prvé roky základného vzdelávania

Vo väčšine vzdelávacích systémov dominuje v prvých rokoch základnej školy rozvoj gramotnosti – schopnosť čítať/písať/počítať, uvedenie si funkcií, významu a obmedzení písaných textov pre potreby nadobúdania vedomostí, školský úspech, budúcu kariéru, aktívny občiansky život, vnímanie kultúry a na všeobecnejšej úrovni osobnostný rozvoj. Nadobudnutie „kultúry písaného textu“ (a nielen schopnosti písať) sa priamo týka práva na vzdelávanie (a nielen práva na jazykové vzdelávanie)³⁶.

Prvý stupeň základnej školy sa však neobmedzuje na horeuvedené ciele. Dokazuje to i nasledujúci prehľad:

a) zvládnutie čítania a písania/gramotnosť

- uvedenie si rozdielov a špecifickosti dvojjazykových aktivít – čítania a písania (jazykové aktivity s rozdielnymi funkciami, komplementárnymi a používanými pre akékoľvek ďalšie učenie sa),
- spoznanie a skúsenosť s jednotlivými funkciami písania (spôsob prekonávania fyzických a časových vzdialeností, nástroj uchovávaní, poznatkov a histórie, heuristický a hravý nástroj, nástroj na vyjadrenie číselných vzťahov),
- úvod do písomného prejavu (kodifikácia, variácia vzťahov zvuk/graféma/význam, funkčných a estetických rozmerov písania, kaligrafia, ...báseň v obrazoch...),
- spoznávanie a pozorovanie plurality grafických systémov (na základe jazykovej rozmanitosti jazykového repertoára žiaka),
- prvotné úvahy o školských diskurzívnych žánroch (učebnice, výklad učiteľa, interakcia v skupine...) a mimoškolských (médiá,...), vrátane nových foriem súvisiacich s technológiami,
- skúsenosť s podobnosťou a tiež rôznorodosťou žánrov a písomnej podoby iných kultúr.

b) metajazykové a metakultúrne úvahy

- zoznámenie sa s rôznymi metajazykovými nástrojmi (slovníky, glosáre, vrátane multimedialných nosičov),
- zoznámenie sa s metakultúrnymi nástrojmi (atlas, encyklopédie, audiovizuálne dokumenty),
- skúsenosť s variáciami vyučovacieho jazyka (z historického, geografického, sociálneho hľadiska, rozdiely v písanej a ústnej podobe jazyka,...), ozrejmienie historického relativizmu pravopisných noriem z hľadiska ich gramatických, komunikačných a sociálnych funkcií.

c) dekódovanie a používanie iných ako jazykových, semiotických prostriedkov

- pozorovanie a interpretácia fungovania iných semiotických módov ako prirodzená reč (diagramy, histogramy, dvojsové tabuľky), najmä v súvislosti s postupným nadobúdaním znalostí z rôznych učebných predmetov (dejepis, zemepis, vlastiveda) a pre potreby bežného života (tlač a iné médiá).

d) senzibilizácia v oblasti literárnych textov a osobného prejavu

- rozširovanie schopnosti vnímať slovné hry, formu a kvality literárnych textov za účelom stimulovania zvukového a vizuálneho vnímania rozvoja predstavivosti, ochoty memorovať, zdieľať vedomosti, stvárňovať, písať a čítať vlastné či cudzie texty.

e) sebahodnotenie a hodnotenie členmi skupiny

- skúsenosť s „denníčkom“ žiaka, v ktorom si zaznamenáva trajektóriu napredovania v škole,
- senzibilizácia na sebahodnotenie, hodnotenie spolužiakov a hodnotenie spolužiakmi, vytvorenie návyku rozširovania osobného portfólia (viest si písomné, číselné a multimedialné záznamy).

³⁶ Vzdelávanie zamerané na písaný text nesmie ísť na úkor ústneho prejavu, v ktorom treba ešte viac zdôrazňovať komplexnosť a rozmanitosť úloh, ktoré ústny prejav zohráva v škole a mimo nej. Ústny prejav nemôžeme považovať za dokonale zvládnutý, musíme sa usilovať o viac presnosti, ako aj o budovanie diskurzívnych schopností. Táto skutočnosť je ešte dôležitejšia v prípade najzraniteľnejších cieľových skupín, ktorých ústny prejav môže byť i príslušnosťou k danej skupine poznačený viac, ako to škola pripúšťa.

f) všeobecné jazykové a interkultúrne vzdelávanie

- skúsenosť s aktivitami súvisiacimi s úvodom do štúdia jazykov a s otvorením sa jazykom,
- uvedomenie si rozdielov, ale i príbuzností medzi jazykmi, uvedomenie si možnosti čiastočného porozumenia príbuzných jazykov,
- skúsenosť s aktivitami porovnávajúcimi fenomény rôznych kultúr.

g) cudzie jazyky

- skúsenosť s úvodnou fázou učenia sa cudzieho jazyka (ústnej i písomnej podoby), uvedomenie si multi/plurigramotnosti,
- skúsenosť s kultúrnymi fenoménmi vyjadrenými cudzím jazykom a ich porovnanie s už zažitými fenoménmi,
- nastolenie reflexívneho kontaktu medzi cudzím a vyučovacím jazykom (o blízkosti či rozdieloch),
- skúsenosť s jednoduchými formami výučby a bilingválnymi postupmi (efektívne využívanie cudzieho jazyka v rôznych aktivitách a učení sa).

Horeuvedený prehľad nie je vyčerpávajúci a nie je ani hierarchicky usporiadaný. Zahŕňa len niektoré aspekty jazykového vzdelávania v rámci vzdelávacích cieľov prvého stupňa základnej školy. Napriek tomu sa môže zdať príliš ambicióznym pre tento stupeň vzdelávania, čo môže mať za následok preťaženie kurikula s neblahými následkami, najmä pre znevýhodnené skupiny. Toto riziko treba samozrejme brať do úvahy a pri rozhodnutí v zmysle práva na vzdelávanie je potrebné si uvedomiť, že:

- jazykové vzdelávanie v období rozvoja písania a čítania je determinujúce pre budúci úspech v škole,
- je dôležité, aby rozvoj dieťaťa prebiehal vo vzťahu s jeho disponibilnými jazykovými zdrojmi, ale zároveň tieto nesmú byť formálnou prekážkou rozvoja dieťaťa,
- zaznamenaný pokrok v ovládaní vyučovacieho jazyka závisí od zohľadnenia, od variácií, ktoré predstavuje každý jazyk (rozmanitosť a variabilita) a z konštatovania, že na báze týchto variácií sú založené pravidlá a normy rôznych typov, ktoré treba poznať a ovládať,
- systematické rozširovanie lexikálnych, sémantických a diskurzívnych kapacít si vyžaduje metodickú a pravidelnú prácu a okrem samotného jazykového trendu musí byť toto úsilie úzko prepojené s aktivitami, obsahom a používaním iných učebných predmetov,
- táto rozmanitosť/variabilita spoločného vyučovacieho jazyka bude lepšie vnímaná a porozumenie/ovládanie komplementárnejšie k pravidlám a normám, o to intenzívnejšia bude plurilingválna a interkultúrna otvorenosť i na tomto stupni vzdelávania,
- prvý stupeň základnej školy je dokonalým miestom, kde tento integrujúci a zároveň štruktúrovaný prístup môže byť zrealizovaný za použitia rôznych spôsobov v závislosti od konkrétnej vzdelávacej kultúry.

Kompetenčný profil a hodnotenie

Na rozdiel od toho, čo sme skonštatovali vyššie o predškolskom vzdelávaní sa pri vzdelávaní v škole, javí sa vhodné a opodstatnené, aby boli definované plurilingválne a interkultúrne profily na konci prvého stupňa, aby sa prechod na druhý stupeň odohral v čo najlepších podmienkach. Či už hovoríme o „prahových hodnotách“, „spoločnom základe“, „minimálnych kompetenciách“, či „predpokladoch“, alebo „standardoch“ (aj keď tieto pojmy odkazujú na rozdielne koncepty, praktiky a spôsoby hodnotenia), v súvislosti s právom na kvalitné vzdelávanie je dôležitých niekoľko jednoduchých zásad:

- a. hodnotenie jazykových a interkultúrnych schopností žiaka musí byť zabezpečené,
- b. hodnotenie nemá spočívať len na formálnych jazykových a kultúrnych vedomostiach, ale sa má týkať aj znalostí a jazykových a interkultúrnych zručností vo vzťahu s učením sa v škole, jeho rozmanitosti, ako aj s využívaním znalostí a zručností v mimoškolskom prostredí,
- c. hodnotenie spočíva v identifikácii jazykových (lingvistických, semiotických, komunikačných a úvahových) a interkultúrnych kompetencií používaných pre upevňovanie školských vedomostí z rôznych disciplinárnych oblastí,
- d. hodnotenie zohľadňuje interakčné formáty a diskurzívne žánre, ktorými sa vyučovací jazyk v škole využíva (vyučovací jazyk v pozícii predmetu alebo ako jazyk, v ktorom sa vyučujú iné predmety),
- e. hodnotenie spočíva v nastolení vzťahov medzi spoločným vyučovacím jazykom a inými jazykmi vyučovanými na tej istej škole,
- f. hodnotenie môže mať rôzne podoby: jednorazové a priebežné hodnotenie, sebahodnotenie, skupinové hodnotenie, skúšky/testy a hodnotenie projektu,
- g. hodnotenie je citlivé na kontext (z dôvodu variability veku a úrovni na konci prvého stupňa základnej školy, z dôvodu rozmanitosti kurikul a ich obsahov), je však dôležité, aby bolo úzko naviazané na uznávané a odsúhlasené deskriptory.

V plurilingválnom a interkultúrnom vzdelávaní sa ťažko hodnotí interkultúrna dimenzia prostredníctvom skúšok a formálnych testov (týkajúca sa postojov, náklonnosti, predstáv o sebe a o iných). Je však žiaduce, aby táto senzibilizácia, vnímanie a interkultúrna reflexia boli jednoznačne prítomné vo vyučovaní na prvom stupni základnej školy (najideálnejším stavom by bolo, ak by išlo o pokračovanie už začatého procesu v predškolskom zariadení). Práve kurikulum má potenciál na prvom stupni základnej školy poskytnúť skúsenosti s kontaktom intra- a interkultúrneho charakteru, čím dôjde k uvedomeniu si predsudkov a stereotypov a umožní lepšie rozumieť a uznať rozmanitosť kultúr, na prvom mieste tých, ktoré sú prítomné v školskom prostredí. Takéto skúsenosti a stretnutia môžu byť súčasťou „základných“ vyučovacích plánov (štúdium miestneho prostredia, historický prístup, výchova k umeniu, literárne texty, atď.) a môže mať podobu projektu alebo pracovného zošita.

Horeuvedené postupy umožňujú rozvíjať tvorivé písanie a podporujú učenie sa prostredníctvom textov. Napriek tomu netreba opomínať význam ústneho prejavu a interakcie, najmä u detí zo znevýhodneného prostredia a u detí, ktoré v rodine nehovoria vyučovacím jazykom školy. Ústny a písomný prejav musia byť úzko prepojené, nesmie byť však medzi nimi hierarchické usporiadanie.

3.2.3. ISCED 2 : Druhý stupeň základnej školy alebo koniec základného vzdelávania a ISCED 3: Stredné školy“

Prechod z prvého na druhý stupeň základnej školy sa v jednotlivých krajinách neuskutočňuje v rovnakom veku, avšak vo všetkých krajinách sa tento prechod uskutočňuje v predpubertálnom alebo pubertálnom veku detí, čo má dopad na tvorbu a obsah kurikúl, ktoré musia spĺňať dve podmienky :

Mala by, respektíve musí existovať nadväznosť medzi ISCED 1 a ISCED 2 v *oblasti jazykového vzdelávania*. Jednoznačne musí byť zohľadnený pokrok nadobudnutý v predškolskom vzdelávaní a na prvom stupni základnej školy. Proces, v ktorom učitelia sa na tomto stupni nadobúdajú nové skúsenosti, nadväzuje už na predchádzajúce a rozširuje ich.

Na druhom stupni základnej školy začína zohrávať úlohu i čoraz hlbšie rozdelenie výučby na jednotlivé učebné predmety, ktoré sú vyučované učiteľmi s príslušnou aprobáciou, pribúdajú nové predmety, okrem iných aj druhý cudzí jazyk. K najmenším zmenám dochádza v prístupe k upevňovaniu vedomostí.

ISCED 3 začína vo všeobecnosti až po ukončení povinnej školskej dochádzky a je preň charakteristická vysoká diverzifikácia vyučovacieho procesu (výučba všeobecných predmetov, technických predmetov, atď.) v závislosti na konkrétnom národnom či regionálnom systéme. Aj keď sú v tomto dokumente ISCED 2 a ISCED 3 uvedené v rovnakej podkapitole, nie je to z dôvodu ignorovania značných rozdielov medzi týmito dvoma stupňami. Vo veci kurikúl sú tieto rozdiely synchronného aj diachrónneho charakteru. Úrovne boli zoskupené za účelom zdôraznenia, že bez ohľadu na stupeň školskej dochádzky, jej zameranie či povahu, všetky vzdelávacie systémy by mali zaručovať všetkým žiakom rovnaké typy skúseností (uvádzame ich nižšie). Je samozrejmé, že na základe veku a zamerania štúdia sa tieto skúsenosti odlišujú svojou formou i nárokmi, ktoré sa na učiaceho kladú.

Spomedzi všetkých prvkov, ktoré sú súčasťou skúsenostných kurikúl na týchto stupňoch školskej dochádzky, sú ústrednými najmä mediálne, výkladové a hodnotiace aktivity. Tieto jazykové aktivity majú školské a akademické črty s významom pre mimoškolské sociálne použitie. Doplnkovo dochádza na týchto stupňoch školskej dochádzky k posilneniu reflexívnych, metajazykových a na niektorých školách i aktivít súvisiacich so spracúvaním technických odborných textov. V nasledujúcom prehľade uvádzame najdôležitejšie prvky kurikúl :

a) mediácia, výklad a hodnotenie

- aktivity jazykovej mediácie (napísať zápis z ústnej diskusie, zhrnúť obsah článku písaného v inom jazyku, nácvik ústneho prejavu na základe písaných poznámok, prekladové cvičenia, atď.) semiotické cvičenia (grafické znázornenie vzťahov v texte,...),
- aktivity interkultúrnej mediácie (vysvetliť hodnoty a správanie typické pre istú kultúru členom inej kultúrnej skupiny, dospieť ku kompromisu medzi rozličnými výkladmi rovnakej udalosti či správania),
- výkladové aktivity (komentovať text z hľadiska jeho historického, morálneho, sociálneho významu, vysvetliť vplyv nových vedných objavov, komentovať grafické údaje, tabuľky, krivky, atď.),
- hodnotiace aktivity (hodnotiť estetickú stranu literárneho textu a hodnotenie podložiť argumentmi, podrobiť kritickej analýze televízne vysielanie, novinový článok, politickú diskusiu, umelecké dielo) a sebahodnotenie alebo skupinové hodnotenie (hodnotenie úloh a zadaní individuálneho alebo skupinového charakteru), diskusie o rôznych semiotických stvárneniach rovnakého fenoménu,
- praktické a analytické skúsenosti s prechodom z jedného jazyka do druhého („rovnaká“ báseň v pôvodnej verzii a jej rôzne preklady),

- skúsenosť s kontaktom a prechodmi medzi jazykmi (pri príležitosti interkultúrnych stretnutí – príležitostných či virtuálnych).

b) metalingvistické a metakultúrne úvahy

- pozorovanie rôznych gramatických stvárnení „rovnakého“ jazykového javu alebo jazykovej funkcie (relativizácia popisov a terminológie v závislosti od koncepcií a hľadísk),
- práca typu *educazione linguistica* (integrácia jazykových predmetov vyučovacieho jazyka školy inými jazykmi za účelom metalingvistických a metakomunikačných úvah) a rozvoj transverzálnej kompetencie,
- úvahy o jazykových funkciách a formách používaných v mediačných, výkladových a hodnotiacich aktivitách,
- úvahy o kultúrnych variáciách v konotáciách a vo formuláciách konceptov, úvahy o ťažkostiach v preklade,
- kritická analýza etickej a morálnej motivácie správania vo vlastnom kultúrnom prostredí a cudzích kultúrnych prostrediach (kritická kultúrna ostražitosť, schopnosť zaujať postoj),
- uvedomenie si (vdďaka novým učebným predmetom – dejepis, geografia, filozofia, právo...) váhy rôznych jazykov a ich relatívnej sily v konkrétnej spoločnosti či v politických, hospodárskych, kultúrnych vzťahoch. Dochádza k uvedomeniu si faktorov, ktoré tieto vzťahy determinujú.

c) diverzifikácia spôsobov učenia sa jazykov

- skúsenosť s bilingválnou výučbou a práca s multilingválnymi materiálmi, rešeršno-dokumentačné aktivity za pomoci zdrojov vo vyučovaných jazykoch alebo v jazykoch ovládaných učiacimi sa,
- rozšírenie repertoára v jazykoch, ktoré učitelia sa študuje, vrátane klasických jazykov,
- posilnenie samostatného štúdia jazykov, napríklad v dokumentačnom centre,
- úvahy o použití zdrojov rôzneho typu (školských, mimoškolských) pre učenie sa a zdokonaľovanie v jazykoch,
- skúsenosti z jazykových a kultúrnych pobytov (príprava, priebeh, denníček – individuálny, skupinový, empirický zber kultúrnych údajov) a/alebo z medzinárodných virtuálnych výmen,
- prax v podnikoch a/alebo stáže v zahraničí pre študentov odborných škôl, práca s textom a inými komunikačnými formátmi ako súčasť odbornej prípravy na výkon budúceho povolania a za použitia špecifických jazykových podkladov (plány, číselné simulácie, cenové ponuky, zmluvy, atď.), analýza kultúrnych očakávaní v obchodnom styku (sila a záväznosť zmluvných vzťahov, atď.).

d) projekty a skupinové aktivity

- pripravené či improvizované diskusie o aktuálnych otázkach, doplnené o hodnotenie ich priebehu, uvádzaných argumentov, ich informačnej hutnosti, atď., skúsenosti a úvahy o kultúrnych modalitách diskusie a argumentácie,
- prieskumy mimo školy (uskutočnené v malých tímoch, zdieľanie výsledkov, úvahy a kolektívne hodnotenie),
- projekty, do ktorých sa zapája celá trieda – triedny denníček, zbierka básní, multimedialných dokumentov, ktoré sú výsledkom skupinovej či triednej aktivity, pred ktorou muselo prísť k dohode a rozdeleniu úloh.

Všetky tieto skúsenosti v sebe často zahŕňajú či umožňujú použitie viacerých jazykov, respektíve jazykových variantov, teda využitie plurilingválnych kapacít žiaka, čo sa dá využiť na interkultúrne aktivity a pozorovania.

Všimnime si, že mnohé z týchto skúseností môžu, ak sú správne pedagogicky realizované, prispieť k celkovému vzdelávaciemu projektu a zodpovedajú všeobecným cieľom, ktorými sú participácia na demokratickom chode spoločnosti, otvorenosť k inakosti, či podpora sociálnej súdržnosti, ako aj uvedomenie si individuálnej zodpovednosti.

3.3. SPÔSOBY ORGANIZÁCIE V JEDNOTLIVÝCH ŠPECIFICKÝCH KONTEXTOCH

„Kurikulárny scenár“ sa musí snažiť o uplatnenie princípov uvedených v predchádzajúcich kapitolách a zároveň o horizontálnu a pozdĺžnu súdržnosť kurikúl, pričom musí brať do úvahy i konkrétny kontext. Zohľadnením špecifických situácií a konkrétneho kontextu podnecuje vznik rôznych organizačných spôsobov realizácie kurikula. Často sa však stáva, že niektoré z nich neberú do úvahy mnohé z princípov a všeobecných cieľov plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania.

Na ozrejmienie týchto faktov uvádzame viac prototypových prípadov vyskytujúcich sa vo väčšine školských systémov, ktoré sú rôznymi spôsobmi „spracúvané do scenárov“:

1. výučba jedného cudzieho jazyka na prvom stupni základnej školy a druhého cudzieho jazyka na druhom stupni základnej školy a na strednej škole (ISCED 1 a 2),

2. výučba jazykov v odbornom nematuritnom stredoškolskom vzdelávaní (ISCED 3),
3. vyučovanie regionálnych jazykov (ISCED 0 až 3),
4. bilingválne vzdelávanie (ISCED 0 až 3)³⁷.

Pre popis hore uvedených prototypových prípadov už nebudeme uvádzať učebné skúsenosti uvedené v 3.2, keďže tieto sú nevyhnutnou súčasťou každého kurikulárneho scenára, i keď ich miera zastúpenia je rôzna.

V súčasnej dobe už existujú nástroje pre každý jeden prototypový prípad. Nie všetky z nich sú však dostačujúce, a preto existujú i iné, účinnejšie a súdržnejšie spôsoby realizácie plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania. Náčrty kurikulárnych scenárov sa snažia ilustrovať práve existujúce alternatívne možnosti.

V procese tvorby kurikulárneho scenára si však treba dať pozor na konkrétny kontext. Bez jeho zohľadnenia nebude výsledok správny, ani súdržný. Existuje nekonečné množstvo možných scenárov a ich zameranie je ovplyvnené rovnako nekonečným množstvom premenných súvisiacich s konkrétnym kontextom. Nižšie uvedené náčrty scenárov nemajú preto žiadnu referenčnú hodnotu, keďže nevychádzajú z konkrétnej, dokonale definovateľnej situácie. Sú simuláciou, ktorá umožňuje vizualizáciu „in vitro“ diferenciacie možností, ktoré budú realizované „in vivo“ po politických rozhodnutiach o tvorbe kurikulárnych scenárov zahrňujúcich plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie.

3.3.1. Prototypový prípad č.1 – Vyučovanie jedného cudzieho jazyka na prvom stupni základných škôl a druhého cudzieho jazyka na druhom stupni základných škôl a na stredných školách (ISCED 1 a 2)

Tento prototypový prípad je najčastejšie zastúpený v európskych vzdelávacích systémoch. Na základe rozhodnutia je odstup medzi uvedením prvého cudzieho jazyka, ktorý sa začína učiť na druhom stupni (ISCED 1) a druhým vyučovacím jazykom, ktorý je vyučovaný až na úrovni ISCED 2. Okrem anglofónnych krajín je prvým jazykom zväčša angličtina, druhým môže byť nemčina, francúzština, španielčina alebo ruština. Toto dominujúce zloženie jazykov neostalo bez dôsledkov na organizáciu kurikúl.

Vo väčšine konkrétnych kontextov, v ktorých platí hore uvedené usporiadanie, sme zaznamenali nasledovný opakujúci sa fenomén:

- rýchle dosiahnutie efektu „stropu“ a znižujúca sa efektivita výučby prvého cudzieho jazyka,
- marginalizácia alebo podceňovanie druhého cudzieho jazyka (napriek tomu, že ciele jeho výučby sú často veľmi ambiciózne, čím dochádza ku koncentralizácii jeho výučby),
- nedostatočné prepojenie medzi nadväznou či paralelnou výučbou jazykov.

Koncepcia scenára pre účely tvorby kurikula by mala zahŕňať:

- pre prvý cudzí jazyk – buď diverzifikáciu výučby (bilingválna forma, reflexívna výučba, prístup k externým zdrojom), alebo prerušenie výučby po validácii nadobudnutej úrovne a následný prechod na druhý alebo tretí cudzí jazyk,
- pre druhý cudzí jazyk – uznanie a validáciu nadobudnutej úrovne za použitia napríklad deskriptorov SERR,
- z hľadiska otvorenosti systému – taký prístup k prvému cudzieho jazyku, ktorý umožňuje nadobudnutie vedomostí a transferovateľných kapacít pre učenie sa druhého cudzieho jazyka a prístup k druhému cudziemu jazyku takým spôsobom, aby mohol využívať nadobudnuté znalosti a zručnosti v prvom jazyku,
- v ISCED 1 a ISCED 2 – nastolenie vzťahov medzi výučbou cudzieho/cudzích jazyka/jazykov a prácou vo vyučovacom jazyku školy.

Celkový očakávaný profil učiaceho sa na konci štúdia by mal vykazovať jednoznačne vyprofilované a viac či menej vyrovnané kompetencie vo vyučovacom jazyku pre všetky jazykové aktivity a asymetrické kompetencie medzi dvoma cudzími jazykmi. V každom z týchto dvoch jazykov by mal učitelia sa vykazovať asymetrické kompetencie medzi ústnymi, produkčnými a receptívnymi aktivitami na jednej strane a písomnou produkciou na strane druhej. Mediačné jazykové aktivity by mali mať explicitne definované miesto a mali by byť prienikom medzi každou zložkou vyučovania, ktorým sa dosahuje nadobudnutie plurilingválnej a interkultúrnej kompetencie na pozadí všeobecného jazykového vzdelávania.

³⁷ Pozri tiež poznámku č. 14 o ISCED.

3.3.1.1. Základný scenár a poznámky k prototypovému prípadu č. 1

PROTOTYPOVÝ PRÍPAD č. 1 - Zavedenie prvého cudzieho jazyka v ISCED 1 a druhého cudzieho jazyka v ISCED 2	
	ZÁKLADNÝ SCENÁR – Postupná diverzifikácia jazykov a postupné zovšeobecňovanie ich použitia v kurikule tvoriacom jeden celok
Všeobecná charakteristika	Prvý cudzí jazyk, bez ohľadu na to, či je svojim pôvodom blízky k vyučovaciemu jazyku, sa má do vyučovania zaviesť čo najskôr. Od samotného začiatku má prebiehať úvod do štúdia jazykov a spoznávanie nových kultúr. Druhý cudzí jazyk zavedený na začiatku ISCED 2 nemusí byť rovnakého pôvodu ako prvý cudzí jazyk. Ciele, ako aj spôsob výučby druhého cudzieho jazyka, sa čiastočne líšia od prvého cudzieho jazyka, napriek tomu sa jeho výučba opiera o nadobudnuté zručnosti a schopnosti prvého jazyka. Transverzálne vzťahy a konvergencia vznikajú medzi cudzími jazykmi a vyučovacím jazykom. Na stupni ISCED 3 je ponúkaný tretí cudzí jazyk opäť s rozdielnymi spôsobmi jeho výučby. Cudzie jazyky sú jasne prítomné vo vyučovaní, využívajú sa i vo výučbe iných predmetov. V závislosti od konkrétneho učebného odboru či konkrétneho cudzieho jazyka sa ich použitie rozširuje mimo prostredia školy. Cudzie jazyky sú využívané na komunikačné, kognitívne a estetické účely. Učiaci sa sú schopní čoraz intenzívnejšie požívať mediačnú funkciu jazykov pre používanie už nadobudnutých vedomostí.
	Počas celej školskej dochádzky sa venuje pozornosť (inter)kultúrnemu rozmeru vo vyučovaní jazykov, ako aj iných predmetov. V priebehu školskej dochádzky majú žiaci možnosť zažiť všetky učebné skúsenosti uvedené v podkapitole 3.2.
ISCED 0	<p>Všeobecné ciele a spôsoby realizácie</p> <p>Vo väčšine európskych krajín je táto najnižšia úroveň školskej dochádzky (ktorá neexistuje všade) prvým miestom socializačného procesu, v ktorom sa deti prvýkrát stretnú s rozmanitosťou pôvodu zo sociokultúrneho a jazykového hľadiska. Predškolská výchova by mala spĺňať nasledujúce podmienky:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Akceptovať, zohľadňovať a valorizovať jazykové repertoáre detí (niekedy plurilingválne) a ich spontánne prevedenie. Tento proces musí prebiehať tak, aby boli prejavy rozmanitostí vnímané deťmi ako bežné a normálne. - Začleniť deti do prostredia s jedným hlavným vyučovacím jazykom, ktorým hovorí učiteľ/učiteľka a tiež ďalší inštitucionálni aktéri školy. Deti si zvykajú na hlavný vyučovací jazyk rôznymi formami – interakciou s inými deťmi, pokynmi a radami počas aktivít, hlasným čítaním textov, atď. Štatút vyučovacieho jazyka musí byť jasný a vyprofilovaný, avšak jeho zavádzanie sa musí opierať o viacero diskurzívnych žánrov a viacero sociolingvistických noriem (napríklad rešpektovanie iného hovoriaceho, stíšenie hlasu, odmlka). Vďaka každodennému používaniu vyučovacieho jazyka dochádza k osvojeniu jeho správnych foriem, gramatických pravidiel. Deje sa to prostredníctvom memorovania piesní, básní, reformulačných cvičení určených na korekciu zaužívanej (detskej) výslovnosti. - Dostatočné miesto v predškolskej výchove má byť venované slovným hrám založeným na zvukovej stránke jazyka, na lexikálnej kreativite a fantázii detí (vyčítanky, atď.). Do tohto procesu môžu vstupovať aj iné jazyky, najmä tie, ktorými deti už hovoria. - Predškolská výchova pripravuje na grafický prejav. Okrem nácviku gest sa cibrí jemná motorika, dieťa sa dozvie o existencii rôznych druhov písma a znakových sústav, pozornosť je venovaná i kaligrafii. - Zdôrazniť kultúrnu rozmanitosť využitím disponibilných zdrojov v triede, blízkeho prostredia školy či zdrojov vplývajúcich z historického kontextu, piesní, sviatkov, dekorácií a ozdôb. Nevhodné je používanie prvkov exotizmu a folklóru, vysvetľovanie princípov kultúrnej rozmanitosti sa musí opierať o prítomné prvky multikulturalizmu v okolitom prostredí. - Ak už i v predškolskej výchove prebieha vyučovanie cudzieho jazyka, má ísť o hravé a motivujúce formy výučby bez dôrazu na funkčné učenie sa. <p>Z hore uvedeného vyplýva, že ciele ISCED 0 sú: akceptovanie jazykovej plurality, otvorenosť kultúrnej rozmanitosti, nastolenie štatútu vyučovacieho jazyka a upevňovanie jeho používania deťmi v bežných situáciách prostredníctvom neformálnych rôznorodých aktivít.</p>

ISCED 1	<p>Všeobecné ciele a spôsoby realizácie</p> <p>Situácia v oblasti vyučovacieho jazyka značne kolíše z dôvodu rôznej jazykovej a vzdelávacej kultúry štatútu konkrétneho jazyka, stupňa gramatizácie, jeho formálnych charakteristík, stupňa štandardizácie a existencie jeho regionálnych variantov...</p> <p>Výučba prvého cudzieho jazyka (v Európe to je najčastejšie anglický jazyk) sa začína v rôznom veku a s rôznou intenzitou výučby. Uprednostňuje sa komunikatívny prístup k výučbe. Čoraz častejšie sú jeho ciele definované v podobe konkrétneho stupňa, ktorý má učitelia dosiahnuť na konci ISCED 1. Úroveň sa často odvoláva na SERR (napríklad úroveň A1).</p> <p>Z dôvodu dosť všeobecného charakteru ISCED 1 a v zmysle podkapitoly 3.2.2 sa táto úroveň zameriava na:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vznik prienikov medzi výučbou vyučovacieho jazyka v pozícii predmetu a prácou v tomto jazyku a výučbou cudzieho jazyka. K nachádzaniu prienikov dochádza rôznymi spôsobmi: <ul style="list-style-type: none"> • Využívať konkrétne prvky, ktoré si učitelia osvojili v cudzom jazyku (oslovenia, zdvorilostné frázy, atď.), či dokonca zavádzať nové v iných oblastiach všeobecného kurikula (hodiny telesnej výchovy či iné predmety, pokyny v triede) a opačne, nevyhýbať sa použitiu vyučovacieho jazyka počas hodín cudzieho jazyka, • Používať najrôznejšie porovnanie (jazykových a sociolingvistických funkcií jazyka, kultúrnej praxe) medzi vyučovacím a cudzím jazykom, vnášať do vyučovania prvky jednoduchých úvah, vzbudzovať pozornosť bez „formalizácie“ učenia sa cudzieho jazyka a bez vzniku nových či posilňovania starých stereotypov. Takýto prístup by sa mohol nazývať „úvod do štúdia jazykov a ich kultúr“, k čomu je možné využiť i skúsenosti z iných kultúr, ktoré niektorí učitelia sa môžu mať. • Využiť prítomnosť dvoch jazykov (či prípadne kontakt s ďalšími jazykmi prítomnými v školskom prostredí) na uvedenie si relativity niektorých jazykových noriem, teda spustiť proces decentralizácie postavenia prvého jazyka žiakov (ktorým môže, ale nemusí byť vyučovacím jazykom školy) a podporovať generickejšie vnímanie jazykových fenoménov. - Uvedenie si existencie spoločenského významu cudzích jazykov v mimoškolskom prostredí učiacimi sa. Pri angličtine to problém vôbec nie je, ale mestské prostredie, médiá, internet, rodičia, atď. môžu byť cennými zdrojmi pozorovania a používania cudzích jazykov, aj keď sa tieto podnety neodohrávajú priamo v cudzom jazyku. - Zohľadnenie (alebo opora v) „neštandardných“ a „subnormatívnych“ jazykových praktík žiakov za účelom poukázania na jazykové normy a pravidlá, pragmatickú efektívnosť, tvorivosť, či na poukázanie na odklon a nevhodnosť niektorých jazykových praktík v školskom prostredí. Nejde tu o zdôrazňovanie protikladu medzi „jazykom vhodným pre školu“ a bežným jazykom, ktorý by sa ihneď stigmatizoval ako nevhodný. Poukázať treba len na existujúce variácie či varianty jazyka, napríklad prostredníctvom reformulačných cvičení pre vyjadrenie rovnakej myšlienky v inom registri. Takýto postup má dvojaký cieľ: <ul style="list-style-type: none"> • „odkanonizovať“ jazyk školy poukázaním na jeho vnútornú rozmanitosť, ako aj na jeho väzby, ktoré nepochybne má s „jazykom používaným mimo školy“, • využiť túto rozmanitosť i väzby na presnejšie používanie registrov učiacimi sa. - Úvod do štúdia (alebo samotné vyučovanie jazyka) svojím pôvodom alebo povahou značne odlišnou od vyučovacieho jazyka je vhodný v takom prípade, keď je prvý cudzí jazyk podobný vyučovaciemu jazyku. Cieľom tohto postupu nie je ovládanie jazyka, ale kontrastívne a metalingvistické uvedenie si rozdielov. - Naplánovanie reflexívnych cvičení o stratégiách a o vzájomnom využívaní spoločných črt jazykov v prípade, ak je prvý cudzí jazyk podobný vyučovaciemu jazyku. <p>Čo najrýchlejšie vyučovanie písomného prejavu v prvom cudzom jazyku v prípade, ak používa rovnakú grafickú sústavu ako vyučovacím jazykom školy.</p>
---------	--

ISCED 2	<p>Všeobecné ciele a spôsoby realizácie</p> <p>Vo väčšine vzdelávacích systémov dôjde na tomto stupni k veľmi citlivému okamihu – ukončeniu povinnej školskej dochádzky. Niektorí žiaci školu opúšťajú, iní pokračujú v ďalšom štúdiu.</p> <p>Všeobecný náhľad na ISCED 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dochádza k značnému posilneniu plurilingválnej a interkultúrnej kompetencie, výučba jazykov sa zbavuje striktných hraníc medzi jazykmi v pozícii vyučovacích predmetov, - nastáva relatívne zrejma diverzifikácia didaktických metód vo vyučovaní jazykov, - prebieha príprava na využívanie jazykov mimo školy v ich najrôznejších podobách. Z uvedeného vyplýva nasledujúca charakteristika úrovne ISCED 2: - Druhý cudzí jazyk disponuje minimálne rovnakou hodinovou dotáciou ako prvý cudzí jazyk. - Výučba druhého cudzieho jazyka nemusí mať rovnaké formy ako výučba prvého cudzieho jazyka. Dôraz môže byť kladený na jednu konkrétnu kompetenciu (napríklad čítanie). - Kompetencie sa rozvíjajú na základe nadobudnutých znalostí, zručností na úrovni ISCED 1. Existuje tu však možnosť zmeniť prístup k vyučovaniu, diferencovať didaktické postupy, využívať schopnosť samostatnej práce (zavádzať nové spôsoby učenia sa, nové osobné stratégie a sebahodnotenie). - Možnosť vyučovať prostredníctvom tematických projektov, ktoré ľahšie umožňujú uvedomiť si dosiahnutý pokrok, vytvárajú cenné archívne zdroje v oboch vyučovaných cudzích jazykoch (či dokonca pre vyučovací jazyk školy), umožňujú uvažovať o jazykovom a plurilingválnom profile, ktoré každý učiaci sa chce individuálne dosiahnuť. - Využívanie projektov v gescii viacerých učiteľov podporuje uvedomenie si aktuálnych alebo potenciálnych konvergencií medzi jazykmi, kultúrami. - Prvý cudzí jazyk (či dokonca aj druhý cudzí jazyk) je aspoň v minimálnej možnej miere používaný pre výučbu niektorých nejazykových predmetov. - Výmenné pobyty či medzinárodné projekty (najmä virtuálne či na diaľku) umožňujú žiakom vytvárať medzinárodné siete s jedným spoločným komunikačným jazykom. Príprava projektov, ich priebeh i hodnotiacia fáza sú koncipované tak, aby vyučované cudzie jazyky (či dokonca vyučovací jazyk školy) boli vektorom nadobúdania interkultúrnych kompetencií. Pri týchto výmenných komparatívnych aktivitách sa uplatňujú rôzne formy interlingvistickej mediácie. V tomto procese sa môžu uplatniť i jazyky, ktorými hovorí istá časť školy, či rodičia, ktoré však nie sú vyučované. - Vyučovací jazyk v pozícii predmetu môže byť príspevkom do výučby cudzích jazykov. Poskytuje totiž nástroje pre ich prehľbovanie - kategorizáciu diskurzívnych žánrov, literárne analýzy a kritiku, kritickú analýzu médií, heuristické nástroje pre popis a analýzu jazyka. To všetko je využívané i v prospech výučby cudzích jazykov. Ide však o obojsmerný prínosný proces, ktorý poskytuje výučbe možnosť kontrastívnej reflexie.
---------	--

ISCED 3	<p>Všeobecné ciele a spôsoby realizácie</p> <p>Na úrovni ISCED 3 už existujú mnohé učebné programy, rôzne študijné odbory a zamerania. Rozmanitosť možností neumožňuje akékoľvek zovšeobecňovanie. Napriek uvedenému je možné vychádzať z bodov uvedených v 3.2, ktoré môžu byť vnímané ako všeobecné ciele úrovne ISCED 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zamerať sa na používanie jazyka mimo školy, inými slovami snažiť sa žiakom poskytnúť nástroje, metódy a stratégie, ktorými naplno využijú bohatstvo mimoškolských zdrojov – médií, skutočnej či virtuálnej mobility, atď. - Neobmedzovať sa na používanie jazyka v bežných komunikačných situáciách (to sa týka i druhého, prípadne tretieho cudzieho jazyka), ale je potrebné rozvíjať i ďalšie funkcie jazyka ako zdroja vedomostí, estetickej tvorivosti. - Naďalej rozvíjať mediačné schopnosti (schopnosť reformulácie, intra- a interlingválneho prekladu, prechod z jedného do druhého diskurzívneho žánru) za účelom bezproblémového a „spontánneho“ použitia plurilingválneho repertoára a diskurzívnych registrov. Vyučovací jazyk je tiež dôležitým prvkom. - V skratke to znamená schopnosť využívať rôzne jazykové funkcie a prispôbovať ich konkrétnemu použitiu v školskom prostredí, ale už s ohľadom na celoživotné vzdelávanie. - Utvrdiť a zhodnocovať nadobudnuté kompetencie nielen vo vyučovacom jazyku či prvom cudzom jazyku a nielen z hľadiska komunikačných funkcií jazyka, ale aj jeho mediačnej funkcie, či tzv. parciálnych kompetencií, a to aj z hľadiska nadobúdaného plurilingválneho profilu. <p>K uvedeným všeobecným cieľom je možné sa dopracovať rôznymi spôsobmi. Ich rozmanitosť spočíva v:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pracovných priestoroch a formáte – trieda, referenčné centrá, knižnica, domácnosť, praktické vyučovanie, samostatná práca, skupinový projekt, prezenčná či dištančná práca, - metódach a podporných materiáloch – neustále prehlbovanie variability napredovania prostredníctvom aktivít (vyhnúť sa otrockému podriadeniu sa učebným celkom a lekciám), - posilnení rozdielov v prístupe k všetkým jazykom vyučovaným na úrovni ISCED 3 (odvrátiť riziko dosiahnutia stropu a neustále obohacovať kultúru výučby), v budovaní stratégií porozumenia medzi jazykmi, alternácie bilingválnej výučby s výučbou výlučne v cudzom jazyku či alternácie výučby jazyku, <p>zavedení „nadjazykových“ hodín určených na úvahy o metódach, štýloch a formátoch výučby s cieľom zjednodušiť transfer učebných skúseností, posunúť žiakov do úlohy odborného učiaceho sa (toto ide nad rámec výučby prostredníctvom projektov či jedného zošita pre viacero predmetov).</p>
---------	---

Postrehy a doplnenia

Uvedený scenár si vyžaduje značný odklad väčšiny súčasnej situácie. V porovnaní so skutkovým stavom vo väčšine európskych vzdelávacích systémov si tento scenár nazývaný „základný“ môže „vyslúžiť pomenovanie“ príliš ambicióznym jednak zo strany žiakov (na úrovni ISCED 2 a ISCED 3), ako aj z hľadiska organizačného zabezpečenia a úlohy učiteľa. Vo všeobecnosti platí pre všetky scenáre načrtnuté v tejto kapitole, že sú neúplné a nedostatočne konkrétne. Nevyhnutne musia byť doplnené, zjednodušené, konkretizované v závislosti na obmedzeniach a možnostiach konkrétneho kontextu, najmä po zohľadnení dôležitosti jednotlivých dohodnutých všeobecných cieľov v konkrétnom kontexte.

Tento scenár silne zdôrazňuje význam plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania. Kapitoly 1 a 2 jasne poukázali na koncepty, ktorými sa toto vzdelávanie riadi a zdôraznili oblasti a osi, kde dochádza, vďaka konvergencii, k efektu plurilingválnej ekonomiky v kurikulumoch. Prototypový prípad č. 1 a k nemu priradený základný scenár nie je možné oddeliť od skutočností uvedených v predchádzajúcich kapitolách. Tento prípad uvádzame osobitne z toho dôvodu, že je najčastejší v európskom prostredí (aj keď má mnohé variácie). Z tohto dôvodu predstavuje isté pozadie, na ktorom sa profiluje jedinečný charakter iných, nižšie uvedených prototypových prípadov. Treba však dodať, že neexistuje „čistá forma“ prototypového prípadu č. 1, v závislosti od kontextu je vždy ovplyvnený inými prípadmi.

Kapitolu 3 možno teda vnímať ako:

- určenie najvhodnejšieho prototypového prípadu (3.3),
- analýzu návrhov scenárov pre tento prípad, poukázanie na vzťahy so skúsenostným rozmerom každého kurikula (3.2), prípadne fakultatívne s inými scenármi iných prototypových prípadov,
- posúdenie rôznych spôsobov intrakurikulárneho usporiadania (3.4).

Z dôvodu zložitosti vyučovacieho procesu nie je prechod od zásad k činom nikdy lineárny³⁸.

Pre tri prototypové scenáre uvedené nižšie v tejto kapitole navrhujeme dva rôzne scenáre. Oba sú vhodné pre plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie. Od seba sa líšia len stupňom integrácie jazykovej výučby do celého vyučovacieho procesu.

- Prvý scenár spočíva najmä v synergickom efekte, ktorý postupne vzniká vo vyučovaní jazykov,
- druhý sa opiera najmä o dynamiku kurikulárneho celku.

3.3.2. Prototypový prípad č. 2 - Výučba jazykov v odbornom nematuritnom stredoškolskom vzdelávaní (ISCED 3)

Kurikulá pre výučbu jazykov v odbornom nematuritnom stredoškolskom vzdelávaní sa často vyhraňujú na základe odlišností od iných kurikul:

- menšia pozornosť venovaná niektorým aspektom vyučovacieho jazyka v pozícii predmetu, najmä čítania a literatúry, ktoré sú však dôležité pre celoživotné vzdelávanie a rozvoj ústnych kompetencií³⁹, vrátane formálnych diskurzívnych žánrov (nezastupiteľných v živote dospelého človeka) a žánrov týkajúcich sa profesijnej oblasti,
- ponuka cudzích jazykov je skromnejšia, ich hodinová dotácia je tiež nižšia,
- nedostatočne sa zohľadňujú jazykové potreby z hľadiska profesionálnej kultúry, čo však následne chýba učiacim sa pri výkone konkrétneho povolania,
- existuje bariéra medzi všeobecnými predmetmi (medzi ktoré patria jazyky) a odbornými predmetmi. Ich väčšia previazanosť by pomohla celému štúdiu ako celku, ale najmä by pomohla nastoliť istú profesionálnu kultúru a umožnila by nadobudnutie profesionálnych kompetencií,
- v tomto type vzdelávania absentuje integrácia interkultúrnych aspektov do vyučovacieho procesu, aj keď sú interkultúrne kompetencie potrebné najmä pre posilnenie mobility učiacich sa.

Všetky tieto skutočnosti poukazujú na všeobecnejší problém súvisiaci s celkovým vnímaním tohto typu vzdelávania, jeho charakteristiky, ako aj vnímania jej žiakov. Výber mnohých odborov, ktoré tento typ vzdelávania ponúka, často nie je výsledkom rozhodnutia žiaka na základe jeho talentu či záujmov, ale je len výsledkom školského neúspechu na nižších stupňoch vzdelávania.

Situácia vo výučbe jazykov je tu z rôznych dôvodov paradoxná, keďže učiaci sa, napriek tomu, že je vyzbrojený menším množstvom vedomostí, vstupuje do pracovnej sféry skôr ako jeho spolužiaci z iných typov škôl. Ocitne sa vo svete zložitých vzťahov, vzájomnej konkurencie a potreby mobility, kde je jazyková zložka ich profilu veľmi dôležitá. Práve s ohľadom na učiacich sa by malo byť čo najskôr posilnené jazykové vzdelávanie, keďže je nesmierne dôležité pre ich budúcu kariéru a život.

³⁸ A okrem toho sa o tomto dokumente vyjadria najmä zainteresovaní užívatelia.

³⁹ Venuje sa malá pozornosť ústnemu prejavu, jeho diskurzívnym žánrom. Táto výčitka sa však týka i veľkého počtu všeobecných školských kurikul.

Nedostatky v jazykovom vzdelávaní ich oberá aj o nástroje osobnostného rastu a ochudobňuje ich o možnosti celoživotného vzdelávania.

Formatívny a profesionálny rozmer vyučovania jazykov musia ísť ruka v ruku. To ovplyvňuje i výber pedagogicko-didaktických nástrojov pre túto cieľovú skupinu. Výsledkom musí byť jazykové vzdelávanie založené na hodnotách.

Koncepcia „kurikulárnych scenárov“ pre tento typ vzdelávania sa opiera o:

- úsilie o motiváciu učiacich sa, o ich záujem o jazyky, najmä o vyučovací jazyk. Niekedy je potrebné sa sústrediť na posilnenie identity, ktorá je často oslabená. Učiaci sa musí znova nadobudnúť dôveru v samého seba prostredníctvom dialógu, zintenzívňovania vzťahov medzi učiteľom a učiacim sa. Do popredia musí ísť talent, vlohy, z ktorých sa následne vyvinie pocit hrdosti z príslušnosti k istej profesijnej kategórii so svojou kultúrou, diskurzívnymi návykmi i dôležitosťou pre celú spoločnosť,
- funkčné zakomponovanie výučby jazykov, ktorých ciele spočívajú na skutočných potrebách budúcej profesijnej oblasti učiaceho sa. K vytýčeniu cieľov slúžia referenciály, ktoré by mali čo najpresnejšie definovať profesionálne a jazykové kompetencie, ktoré sa podieľajú na výslednom profile absolventa,
- úsilie vyhnúť sa dvom rizikám – prílišnej profesionalizácii jazykového vzdelávania a tiež prílišnej štandardizácii výučby jazykov (najmä cudzích), ktoré vôbec nezodpovedá motivácii ani potrebám tejto cieľovej skupiny učiacich sa.

3.3.2.1. Scenáre pre prototypový prípad č. 2

PROTOTYPOVÝ PRÍPAD č. 2 - Výučba jazykov v odbornom nematuritnom stredoškolskom vzdelávaní ⁴⁰	
	SCENÁR 1 – Tvorba plurilingválnej a interkultúrnej kompetencie pre účely profesionálnej kultúry
Všeobecná charakteristika	Prvý scenár navrhuje silné väzby medzi vyučovanými jazykmi a všeobecným rozvojom osobnosti, rozvojom profesionálnej kultúry, ktorú do učiaceho sa vštepujú odborné predmety.
ISCED 3	<p>Všeobecné ciele</p> <p>Vo vyučovacom jazyku sú jazykové kompetencie, vnímané ako súčasť profesionálnej kultúry, vyjadrené prostredníctvom referenciálov špecifických profesionálnych kompetencií.</p> <p>Toto zameranie, ktoré sa mimochodom týka aj vyučovaných cudzích jazykov, zohľadňuje tiež aspekty mobility a rozmanitosti profesionálnych kultúr v iných krajinách z hľadiska interkulturality⁴¹.</p> <p>Vo všetkých vyučovaných jazykoch musí byť prítomná aj zložka motivujúca k čítaniu literatúry či tlače ako predpoklad pre celoživotné vzdelávanie veľmi dôležité pre túto cieľovú skupinu. Jednou zo základných stratégií pre podporu čítania je vhodný výber diel zaujímavých pre učiaceho sa a vhodných i z hľadiska inštitucionálneho zázemia školy.</p> <p>Všeobecný kompetenčný profil absolventa tohto typu štúdia zahŕňa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pre vyučovací jazyk takú kompetenčnú úroveň, ktorá mu umožňuje čo najlepšie zvládnuť úskalia života dospelého a ktorá mu umožňuje vystupovať ako kompetentný profesionál, a to aj svojím ústnym prejavom, - diferencované a heterogénne kompetencie v dvoch cudzích jazykoch, tiež plne prispôbené profesijným potrebám, - validáciu a uznanie nadobudnutých jazykových kompetencií umožňujúcich vstup na pracovný trh,

⁴⁰ Tento scenár vychádza z toho, že učitelia sa už má kompetencie na pokročilej úrovni v prvom cudzom jazyku a že má základy druhého cudzieho jazyka. V tomto prototypovom prípade si druhý navrhovaný scenár vyžaduje realizáciu prvého scenára, ktorý tvorí tzv. základný scenár.

⁴¹ V Spojenom kráľovstve existuje návrh štandardov pre interkultúrne kompetencie v profesionálnom kontexte, pozri www.cilt.org.uk – home page – standards and qualifications – UK occupational standards. Pozri tiež: www.incaproject.org.uk.

	<ul style="list-style-type: none"> - nerovnakú váhu pripisovanú ústnemu a písomnému prejavu v jednotlivých jazykoch, ústny prejav je vo všeobecnosti dôležitejší ako písomný, avšak i niektoré diskurzívne žánre písomného prejavu musia byť vyučované z dôvodu nevyhnutnosti pre budúcu profesijnú kariéru, - vhodný stupeň špecializácie vo výučbe jazykov, avšak s dostatočným priestorom na prípadnú zmenu zamerania výučby, - nadobudnutie všeobecnej kultúry učenia sa, to znamená schopnosť využívať mimoškolské učebné zdroje a schopnosť učiť sa učiť, teda prehlbovať autonómny a zodpovedný prístup k nadobúdaniu vedomostí (<i>empowerment</i>), znalosti a interkultúrnu flexibilitu, ktoré sú cenné pre vstup na pracovný trh v medzinárodnom a/alebo interkultúrnom prostredí⁴².
	<p>Spôsoby realizácie</p> <p>Existuje veľa spôsobov na konsolidáciu a ďalšie rozširovanie komunikačných kompetencií. Ako príklad uvádzame:</p> <ul style="list-style-type: none"> - výučba prostredníctvom projektov s priamou väzbou na profesionálny život učiacich sa, - všeobecné simulácie umožňujúce vznik virtuálneho prostredia veľmi blízkeho k skutočným pracovným podmienkam, - virtuálne a/alebo skutočné výmenné projekty s odbornými školami z krajín, ktorých jazyky sa vyučujú, jazykom projektov môže byť prvý, druhý cudzí jazyk alebo vyučovací jazyk školy, - výmenné pobyty zahŕňajú aktivity interkultúrnych reflexií prostredníctvom nástrojov, akými je i <i>Autobiografia interkultúrnych stretnutí</i>. <p>Výučba vyučovacieho jazyka v škole v pozícii predmetu, prvého a druhého cudzieho jazyka je koordinovaná. Koordinuje sa najmä:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zohľadnenie variability/variantu jazykov vrátane tých, ktoré ovplyvňujú jazykový repertoár učiacich sa, - poukázanie na varianty používané učiacim sa (prostredníctvom písaných, ústnych alebo multimediálnych dokumentov), ktoré sa následne dajú využiť na literárno-umelecké stvárnenie, - rozširovanie jazykového repertoára učiaceho sa o formálnejšie žánre ústneho i písomného prejavu v súvislosti s ich budúcou profesiou, - rozvoj podporných stratégií prostredníctvom transferu z lepšie ovládaných jazykov do iných jazykov, - pomer medzi komunikačnými aktivitami a (meta)reflexívnymi aktivitami, - výber najvhodnejších aktivít pre stimuláciu (meta)jazykového a (meta)kultúrneho rozvoja tejto školskej cieľovej skupiny. <p>Vždy s ohľadom na budúce povolanie učiaceho sa musia učiteľia jazykov spolupracovať s učiteľmi odborných predmetov, musí dôjsť najmä k rozdeleniu úloh týkajúcich sa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - senzibilizácie učiacich sa na dôležitosť jazykového a diskurzívneho rozmeru ich budúcej profesie s poukázaním na ich budúce jazykové potreby, - dôležitosť interkultúrnych kompetencií pri výkone ich budúcej profesie, najmä pre potreby medzinárodnej mobility, - systematickej produkcie použitia a analýzy diskurzívnych žánrov vo všetkých troch jazykoch o rôznych profesionálnych oblastiach a v súlade s predmetovými kurikulumami.

⁴² Mnoho podnikov nadobúda interkultúrny charakter z dôvodu ich cezhraničného pôsobenia. To sa dotýka i v nich pracujúcich absolventov rôznych odborných škôl.

PROTOTYPOVÝ PRÍPAD č. 2 - Výučba jazykov v odbornom nematuritnom stredoškolskom vzdelávaní ⁴³	
	SCENÁR 2 – Riadenie pluralitných jazykových a kultúrnych zdrojov repertoára za účelom vstupu na pracovný trh
Všeobecná charakteristika	Druhý scenár v sebe zahŕňa ten prvý a prehľbuje integráciu niektorých aspektov plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania, najmä vedomý rozvoj pluralitných jazykových a kultúrnych zdrojov repertoára. Rozhodujúcu úlohu v ňom zohráva vyučovací jazyk školy.
ISCED 3	<p>Všeobecné ciele</p> <p>V tomto type vzdelávania sa stretávame s ohrozenými skupinami obyvateľstva, ktoré často hovoria s variantmi jazykov, ktoré často nenachádzajú oporu, ktoré sú z toho dôvodu stigmatizované. Všeobecným cieľom je preto posilnenie vlastného obrazu a sebaúcty učiaceho sa a v širšom zmysle i posilnenie jeho identity. Prostriedkom na dosiahnutie tohto cieľa je do značnej miery jazyk.</p> <p>Všetci učitelia jazykov by mali v tomto scenári vyvinúť úsilie o:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poskytnutie učiacemu sa ľahkosti jazykových a kultúrnych prejavov, - aktívne ovládanie plurilingválneho a plurikultúrneho repertoára učiacich sa, ako aj interkultúrnych znalostí za použitia konkrétnych prispôbených stratégií (okrem iných i stratégiu transferu), - uvedomenie si a vedomý a autonómny rozvoj repertoára učiacich sa, - skúsenosť a analýzu rozmanitosti profesijného prostredia v krajine učiacich sa i v zahraničí. <p>Výsledný profil učiaceho sa v tomto scenári líši od prvého najmä:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lepším a hlbším uvedomením si potenciálu individuálneho plurilingválneho a plurikultúrneho repertoára, - rozvojom strategickej kompetencie, - širším rozsahom oblastí používania jazyka, - rozvinutejšou interkultúrnou kompetenciou. <p>Spôsoby realizácie</p> <p>Z hľadiska praktických spôsobov realizácie tohto scenára je v ňom potrebné zohľadniť:</p> <ul style="list-style-type: none"> - profesijné žánre slúžiace ako rámec pre: <ul style="list-style-type: none"> - „meta“ reflexiu diskurzívneho, pragmatického a sociolingvistického typu, ktorou dôjde k uvedomeniu si významu jazyka na individuálnej, spoločenskej a profesijnej úrovni, - rozvoj kritického a uvedomelého postoja voči hierarchicky usporiadaným vzťahom spoločnosti a ich vplyvom na použitie jazykových prostriedkov, - potrebu opakujúcej sa jazykovej mediačnej praxe vo vyučovacom jazyku školy a v cudzích jazykoch, ktorá umožní s ľahkosťou prechádzať z jedného diskurzívneho žánru do druhého (napríklad z pracovnej porady do písania zápisnice z nej, z ústnej prezentácie na schôdzi odborového zväzu až po vypracúvanie vyhlásenia pre tlač, z písania poznámok v jednom jazyku do písania poznámok v inom jazyku...) a ktorá umožní interkultúrnú mediáciu (riešenie konfliktov, vysvetľovanie rozdielnych etických referencií...) <p>Škola stimuluje motiváciu k samostatnému štúdiu jazykov najmä prostredníctvom:</p> <ul style="list-style-type: none"> - medzinárodných projektov odbornej praxe s využitím úplného jazykového repertoára žiaka a rôznych médií, - prípravy a monitoringu odborných stáží s rôznou dĺžkou v podnikoch v takých krajinách, v ktorých sa hovorí vyučovanými cudzími jazykmi (príprava zmlúv, písanie pošty, telefonovanie, rokovanie, písanie zápisníc, atď.). Môže ísť o stáže v podnikoch, kde sa hovorí viacerými jazykmi.

⁴³ Pozri poznámku č. 34.

	<p>V tomto scenári nejde len o koordináciu týchto skúseností, ale skôr o príležitosť na úplnú integráciu výučby troch jazykov a ich úzke prepojenie s výučbou odborných predmetov tak, aby vznikol jeden súrodý celok, ktorý sa navzájom posilňuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - väzbami medzi jazykmi: <ul style="list-style-type: none"> - ich cieľmi, ktoré môžu mať spoločnú časť a časť vyhradenú pre špecifické ciele pre každý vyučovaný jazyk, - typom rozvíjanej gramotnosti a prístupom k jednotlivým cieľovým skupinám, - typom (meta)reflexie o jazykoch a kultúrach opäť v súvislosti s cieľovou skupinou žiakov a ich budúcej profesijnej kultúry, - väzbami medzi jazykmi a odbornými predmetmi, najmä: <ul style="list-style-type: none"> - jazykovým a diskurzívnym rozmerom budúceho povolania učiacich sa, - (inter)kultúrnymi aspektmi súvisiacimi s budúcou profesijnou kultúrou, - rozvojom učebnej kultúry (naučiť sa učiť), - prítomnosťou zástupcov viacerých kultúr na pracovisku.
--	---

3.3.3. Prototypový prípad č. 3 – Výučba regionálnych (menšinových) jazykov⁴⁴ (ISCED 0 až 3)

Ak chceme charakterizovať kontext alebo vypracovať k nemu vhodné „kurikulárne scenáre“, musíme si urobiť jasno v typológii jednotlivých regionálnych jazykov:

- tradičné jazyky bez väzby na majoritné jazyky, napríklad baskičtina v Španielsku a Francúzsku, írčina, welština, galčina vo Veľkej Británii,
- „veľké“ jazyky s väzbou na majoritný jazyk štátu, napríklad katalánčina v Španielsku,
- jazyky s väzbami a vzťahom kolaterality⁴⁵ s majoritným jazykom štátu, napríklad okcitánčina vo Francúzsku,
- jazyky s väzbou na veľké jazyky susedných krajín, napríklad lužická srbčina v Nemecku, katalánčina, korzičtina, alsaština vo Francúzsku,
- jazyky zatiaľ považované za dialekty, napríklad picardčina vo Francúzsku,
- nadteritoriálne jazyky či jazyky bez vyhraneneho územia, napríklad používané rómskou či židovskou komunitou (rómčina a jidiš).

Aj keď má väčšina z týchto jazykov svoju štandardizovanú formu, môže nastať prípad existencie viacerých navzájom si konkurujúcich štandardov, z čoho vyplývajú vážne problémy (táto situácia existuje v Galícii, v Bretónsku, v Okcitánsku,...). Štandardy sa totiž prispôbujú použitiu jazyka v konkrétnom sociálnom prostredí, čo môže mať vplyv na ich použitie v prostredí školy, ak v týchto jazykoch majú byť vyučované konkrétne odborné predmety.

Na rozdiel od menšinových jazykov, ktoré môžu mať štatút majoritného jazyka v inej krajine a mať vo verejnosti dobré meno, regionálne jazyky musia bojovať s negatívnymi predsudkami (obviňovanie ich používateľov z konzervativizmu, spochybňovanie užitočnosti ich učenia sa v porovnaní s „veľkými“ svetovými jazykmi,...). Zdá sa však, že verejná mienka si postupne vylepšuje svoj názor na regionálne jazyky⁴⁶.

V prípade, ak deti týmito jazykmi nehovoria, musí škola v rámci projektov jazykovej obrody okrem podpory a zhodnocovania regionálnych a menšinových jazykov tento jazyk učiacich sa najprv naučiť.

Je potrebné zohľadniť dve rozdielne situácie:

- heterogénny kontext, v ktorom regionálny jazyk prežíva po boku iných jazykov a v ktorom počet jeho hovorcov a/alebo dopyt rodičov po jeho výučbe nepostačujú na zriadenie školy či triedy s týmto regionálnym jazykom v pozícii vyučovacieho jazyka,

⁴⁴ Mnohé z tu uvedených úvah a návrhov pochádzajú z projektu *Menšinové jazyky, kolaterálne jazyky a bi-/plurilingválne vzdelávanie - Vzájomné porozumenie a interlingvistické kompetencie* EBP-ICI du CELV (www.ecml.at) → Aktivity → Program aktivít 2008-2011 → Plurilingválne vzdelávanie → EBP-ICI)

⁴⁵ „Kolaterálny jazyk je v menšinovom postavení k jazyku, ktorý mu je blízky, ako napríklad vzťah okcitánčiny a francúzštiny či škótčiny a angličtiny.“ (pozri glosár k projektu EBP-ICIU www.ebp-ici.ecml.at).

⁴⁶ Podľa špeciálneho prieskumu *Eurobarometra (2006) – Európania a ich jazyky*, 63% z 28 694 opýtaných občanov je presvedčených, že regionálne a menšinové jazyky by mali byť viac podporované.

- homogénne a jednojazyčné prostredie, v ktorom hovorcovia regionálneho jazyka majú väčšinu a v ktorom majú rodičia značný záujem o výučbu v tomto jazyku.

Všeobecne platí, že vyučovanie regionálneho jazyka v škole by nemalo byť určené len jeho hovorcovi, ale malo by byť súčasťou celkového jazykového vzdelávania všetkých žiakov danej školy, keďže je zhmotnením kultúrneho bohatstva konkrétnej krajiny. V literárnych čítankách by mali byť preto zastúpené úryvky literárnych diel (s prekladom alebo bez) písaných v regionálnom jazyku. Nejde tu pritom o pripomenutie si dávnych čias či o zachovanie dedičstva pôvodných jazykov, regionálny jazyk má byť skôr prezentovaný ako živá reč jeho hovorcov, vďaka ktorým tento jazyk prežíva. V tomto zmysle je preto dôležité, aby si tieto jazyky vytvárali svoju modernú tvár, aby sa nestávali nástrojom identitnej ulity. Práve naopak, nech vytvárajú plodné a intenzívne vzájomné vzťahy s vyučovacím jazykom a, vo všeobecnosti, so všetkými jazykmi prítomnými v danom konkrétnom vzdelávacom systéme.

Tvorba adaptovaných „kurikulárnych scenárov“, ak na ňu hľadáme z perspektívy plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania rešpektujúceho právo na kvalitné vzdelávanie, si musí osvojiť princíp Rady Európy, teda, že všetky jazyky majú rovnakú hodnotu bez ohľadu na ich štatút, či váhu v spoločnosti alebo v štáte. Ak túto myšlienku preniesieme na regionálne jazyky a ich hovorcov, škola má za úlohu informovať rodičov o jazykových právach ich detí⁴⁷ a ponúkať im výučbu ich jazyka či výučbu v ich jazyku. Napriek tomu, že sa môžu objaviť najrôznejšie prekážky brániace výkonu jazykových práv hovorcov regionálnych jazykov, škola, ako subjekt povinný tieto práva uplatňovať, musí hľadať a nachádzať originálne a prispôsobené opatrenia umožňujúce pozdvihnúť hodnotu regionálnych jazykov a poskytujúce im miesto v jazykových kurikulách. Bez uznania zohľadnenia a zhodnocovania jazykov detí školským zariadením sa nedá v budovaní plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania dopracovať k dobrým výsledkom.

Vývoj oboch scenárov by mal:

- posilňovať úlohu výučby regionálneho jazyka a výučby v regionálnom jazyku s cieľom rozšíriť individuálny plurilingválny a plurikultúrny repertoár. Už existujúce kompetencie v regionálnom jazyku sú využiteľné v inom jazykovom vzdelaní. Kultúrne aspekty súvisiacich s regionálnym jazykom sú východiskovým bodom pre otvorenie sa iným kultúram, pre uvedomenie si vnútornej variability jazyka, ktoré je z didaktického hľadiska možné využiť pre vysvetlenie diachronického vývoja jazykov,
- podporovať úvahy o regionálnom jazyku a jeho črtách, vrátane úvah o jeho blízkosti či, naopak, vzdialenosti od majoritného jazyka a vyučovanými cudzími jazykmi o jeho identitnom rozmere, jeho menšinovom štatúte. Týmto procesom by malo dôjsť k sociolingvistickému uvedomeniu si faktorov ovplyvňujúcich hierarchické vzťahy medzi jazykmi a uvedomeniu si vzťahov a pozitívneho postoja k všetkým jazykom a kultúram, najmä k opomínaným menšinovým jazykom a kultúram, ktoré si vyžadujú ochranu,
- posúdiť vzťah medzi regionálnym jazykom a upevňovaním vedomostí z jednotlivých predmetov a definovať, do akej úrovne by mala byť výučba v regionálnom jazyku ponúkaná (zvážiť, či je jazyk prispôsobený potrebám vzdelávania, či neexistuje riziko roztrieštenia nadobudnutých vedomostí, ak by výučba v tomto jazyku bola náhle prerušená, je potrebné zvážiť aj disponibilitu didakticko-pedagogických materiálov v danom jazyku).

„Kurikulárne scenáre“ nebudú môcť ignorovať základnú otázku vzťahu medzi vyučovacím a regionálnym jazykom, ak by mal byť tento používaný na výučbu niektorých predmetov.

Posledná poznámka je venovaná menšinovým jazykom, pre ktoré neponúkame žiaden scenár z dôvodu veľkej rozdielnosti stavu v jednotlivých krajinách a z dôvodu celkovej „citlivosti“⁴⁸ na túto tému. Veľmi delikátnou záležitosťou je v niektorých krajinách moment prechodu z menšinového do majoritného jazyka. Prechod môže predstavovať veľké riziko pre školský úspech učiaceho sa, ak táto zmena nastane príliš radikálnym spôsobom bez adekvátnej jazykovej či „metajazykovej“ prípravy, ktorá by učiacemu sa dostatočne ozrejmila vzťahy medzi minoritným jazykom v pozícii predmetu a v pozícii vyučovacieho jazyka iných predmetov a ktorá by ho pripravila na využívanie vedomostí nadobudnutých v menšinovom jazyku v ďalšom vyučovacom procese odohrávajúcim sa v majoritnom jazyku.

Scenár č. 2 alebo aj iné scenáre, ktoré sa týkajú najmä bilingválneho vzdelávania (pozri 3.3.4), sú vhodné na implementáciu rozsiahlych projektov oživenia regionálnych či menšinových jazykov. Vyžadujú si však patričné prispôsobenie.

⁴⁷ Pozri Platforma prameňov a referencií pre plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie (www.coe.int/fr záložka : „Regionálne, menšinové jazyky, jazyky prisťahovaleckého prostredia“).

⁴⁸ Potvrdzujú to i správy o implementácii Charty regionálnych a menšinových jazykov (www.coe.int/minlang).

3.3.3.1. Scenáre pre prototypový prípad č. 3

PROTOTYPOVÝ PRÍPAD č. 3 - Vyučovanie regionálnych jazykov ⁴⁹	
	SCENÁR 1 - Valorizácia regionálneho jazyka, ktorý je súčasťou jazykových repertoárov v heterogénnom sociolingvistickom prostredí
Všeobecná charakteristika	Tento scenár treba vnímať ako príklad minimálnych opatrení, ktoré treba prijať v každom prostredí, v ktorom sú prítomné regionálne jazyky. Má dvojaký všeobecný cieľ: akceptovať a zhodnocovať repertoár učiaceho sa – hovorca regionálneho jazyka a zároveň všetkým učiacim sa poskytovať všeobecné jazykové vzdelávanie, ktoré zdôrazní bohatstvo jazykovej a kultúrnej plurality a rozmanitosti. Cieľom je tiež podporiť otvorenie sa inakosti a jej pozitívne vnímanie.
ISCED 0	<p>Všeobecné ciele</p> <p>Majoritný jazyk ostáva spoločným jazykom triedy. V ňom prebieha interakcia i spoločné aktivity. Všeobecným cieľom je upevniť identitu detí ako hovorcov regionálneho jazyka (a/alebo iných jazykov) a podnietiť úvahu o jazykovej a kultúrnej rozmanitosti so systematickým vymedzovaním miesta pre regionálny jazyk.</p> <p>Výsledný profil dieťaťa zahŕňa najmä otvorenosť jazykovej rozmanitosti a prvé uvedomenie si, že jazyky sú hodnotami a majú rovnakú dôstojnosť bez ohľadu na ich štatút spoločnosti.</p>
	<p>Spôsoby realizácie</p> <p>Škola akceptuje repertoáre všetkých detí, vrátane regionálneho jazyka prostredníctvom:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rôznych aktivít podporujúcich „uvedomenie si jazykov a kultúr“, - priameho kontaktu na pôde školy či mimo nej s hovorcami jazykov prítomnými v triede, aby si deti mali možnosť uvedomiť pluralitný charakter okolitého prostredia z jazykového a kultúrneho hľadiska, - viac-menej systematického používania regionálneho jazyka ako podporného nástroja pre učenie sa vyučovacieho jazyka tých detí, u ktorých je regionálny jazyk jazykom domáceho prostredia, - systematických porovnávacích aktivít medzi jazykmi prítomnými v triede (vrátane regionálneho jazyka),
	<ul style="list-style-type: none"> - čítania povestí, rozprávok, básní a inej fikcie odkazujúcich na regionálny jazyk a kultúru či na iný jazyk a kultúru tiež prítomnú v triede. Je potrebné ubezpečiť sa, že čítané texty neposilňujú tradičný konzervatívny a folklorizujúci obraz regionálnej kultúry, ale že v sebe nesú i odkaz modernej doby a témy s ňou súvisiace, - čítania rozprávok a príbehov rozprávkami či rodičmi detí ovládajúcimi regionálny či iné jazyky, - plurilingválnych plagátov v triede (vrátane regionálneho jazyka), - systematického používania nových technológií vhodne využitých pre potreby regionálneho jazyka či iného jazyka prítomného v jazykovom repertoári dieťaťa, - piesní, básní či vyčítaniek, hier, atď. recitovaných vo viacerých jazykoch, vrátane regionálneho, - sporadického ale viac-menej systematického používania regionálneho jazyka v rôznych aktivitách.

⁴⁹ Prvý scenár je v súčasnosti najčastejší a môže byť použitý pre ktorýkoľvek prototypový prípad. Pozdvihuje totiž hodnotu všetkých jazykov a ich variantov v jazykovom repertoári učiacich sa.

ISCED 1	<p>Všeobecné ciele Na tejto úrovni nejde tak o rozvoj kompetencií v regionálnom jazyku, ale o:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zachovanie vysokej úrovne reflexivity o tomto jazyku a vo všeobecnosti o jazykových javoch v rámci všeobecného jazykového vzdelávania, - úlohu mostu či mediátora, ktorú zohrá regionálny jazyk pre nadobúdanie vedomostí vo vyučovacom jazyku či prvom cudzom jazyku, - posilnenie pozitívneho postoja k jazykovej rozmanitosti (otvorenie sa jazykom a kultúram, prirodzený záujem o jazykovú a kultúrnu rozmanitosť), - nadobúdanie stratégií prechodu z jedného jazyka do druhého (akceptovanie rizika, flexibilita a ľahkosť používania komunikačných stratégií, vrátane jazykovej alternácie). <p>V tomto kurikulárnom scenári prispieva vyučovací jazyk do plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ako jazyk v pozícii predmetu má za úlohu poukazovať na rozmanitosť a internú pluralitu vyučovacieho jazyka, - ako jazyk výučby iných predmetov má za úlohu ukázať rôznorodé možnosti jeho realizácie pre potreby jednotlivých učebných predmetov. <p>Na tomto stupni sa začína výučba prvého cudzieho jazyka.</p>
ISCED 2	<p>Všeobecné ciele Vyučovací jazyk ostáva vyučovacím jazykom ostatných predmetov. Prvý cudzí jazyk je naďalej vyučovaný a prehľbovaný, väčší dôraz je kladený na písomný prejav. Začína sa vyučovať druhý cudzí jazyk.</p> <p>Všeobecnými cieľmi toho scenára na stupni ISCED 2 je rozvoj mediáčnej kompetencie, stratégií riešenia problémov a manažmentu plurilingválneho repertoára obohatené o uvedomenie si sociolingvistických a sociokultúrnych aspektov regionálneho jazyka a jeho vzťahov s inými jazykmi. Parciálne ciele sa týkajú pozitívneho vnímania jazykov, vrátane regionálnych jazykov a jazykovej rozmanitosti.</p> <p>Spôsoby realizácie Úvod do štúdia jazykov a kultúr napomáha k uvedomeniu si sociolingvistických aspektov, vrátane aspektu súvisiaceho s regionálnym jazykom. Učiaci sa nadobudne vedomosti o:</p> <ul style="list-style-type: none"> - jazykových rodinách, - o príbuznosti, respektíve o väzbách medzi jazykmi vyučovanými či prítomnými v školách a medzi inými jazykmi, - o variabilite jazykov a o faktoroch, ktoré ju ovplyvňujú, - o štatúte jazykov prítomných v triede a sociopolitických faktoroch, ktoré ho determinujú. <p>Hodnotené sú kompetencie nadobudnuté vo vyučovacom jazyku, ako aj v prvom a v druhom cudzom jazyku a tiež schopnosť mediácie či nadobudnuté postoje otvorenosti k jazykovej a kultúrnej pluralite. Koordinácia medzi učiteľmi jazykov uľahčuje nastolenie súladu jazykového vzdelávania.</p>

ISCED 3	<p>Všeobecné ciele</p> <p>Prehľbuje sa výučba vyučovacieho jazyka v pozícii predmetu, prvého i druhého cudzieho jazyka.</p> <p>Obohacuje sa sociolingvistické povedomie o formatívne úvahy charakteristické pre plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie, do ktorého prispievajú všetky vyučované predmety a tiež regionálny jazyk.</p>
	<p>Spôsoby realizácie</p> <p>Podľa svojich možností môže škola ponúknuť:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kurzy vzájomného porozumenia, ktoré sú založené na čítaní textov písaných v jazyku z rovnakej jazykovej rodiny ako je regionálny jazyk, - pobyty v zahraničí rôznej dĺžky, vrátane prostredia, v ktorom sa hovorí regionálnym jazykom. <p>Aj vyučovanie iných predmetov môže v sebe zahŕňať otázky regionálneho jazyka (literatúra, dejepis, geografia, filozofia, komparatívna literatúra, dejiny umenia, ekonómia, právo, ľudské práva, vrátane lingvistických, práva menšín, vzdelávania, lingvistickej politiky, vzdelávacej lingvistickej politiky, geografie jazykov, geopolitiky, pracovného trhu, dejiny civilizácie, ...).</p>

PROTOTYPOVÝ PRÍPAD č. 3 - Vyučovanie regionálnych jazykov	
	<p>SCENÁR 2 – Vyučovanie regionálneho jazyka v relatívne homogénom a jednojazykovom sociolingvistickom prostredí</p>
Všeobecná charakteristika	<p>Ide o ambiciózny scenár, pretože škole zveruje úlohu zachovania rozvoja jazykovej a kultúrnej rozmanitosti prostredníctvom výučby regionálneho jazyka a výučby v regionálnom jazyku. Vyžaduje si preto značné vedomosti o jazykových právach zo strany rodičov, ktorí si musia túto myšlienku osvojiť. Scenár si vyžaduje podporu i celej komunity hovoriacej regionálnym jazykom. Je to jeden z dokonalých prípadov uplatnenia <i>Európskej charty regionálnych menšinových jazykov</i> Rady Európy vo veci úlohy školy v zachovávaní týchto jazykov.</p>
ISCED 0	<p>Všeobecné ciele</p> <p>Regionálny jazyk je používaný v každodenných aktivitách (opakujúcich sa aktivitách a v projektoch), ktoré deti realizujú pod vedením učiteľa. Mimoriadny dôraz je tu kladený na kultúrne aspekty (spoločenský úzus, príslovia, porekadlá, literárne texty,...).</p> <p>Vyučovací jazyk je vyučovaný v pozícii predmetu.</p> <p>Úvod do štúdia jazykov a kultúry má na tomto stupni za úlohu poukázať na príbuznosť, respektíve na vzdialenosť medzi regionálnym a vyučovacím jazykom.</p> <p>Výsledným efektom má byť:</p> <ul style="list-style-type: none"> - posilnenie a podpora identity dieťaťa ako hovorcu regionálneho jazyka, - posilnenie jeho kompetencií v regionálnom jazyku, - pomalé rozširovanie jazykového repertoára dieťaťa o vyučovací jazyk.
	<p>Spôsoby realizácie</p> <p>Paralelne s obsahom scenára č. 1 sa v tomto scenári systematicky používa regionálny jazyk v aktivitách v triede za účelom jeho zdokonaľovania a za použitia didaktických materiálov prispôbených veku učiacich sa.</p>

ISCED 1	<p>Všeobecné ciele</p> <p>Prostredníctvom regionálneho jazyka sa študent zoznamuje s rôznymi oblasťami, ktoré vyučované predmety pokrývajú. Pre tento účel sú používané interaktívne aktivity v triede.</p> <p>Paralelne s výučbou majoritného jazyka môže prebiehať výučba čítania a písania v regionálnom jazyku.</p> <p>Počas prvých rokov tohto stupňa má výučba majoritného jazyka tie isté funkcie a zameranie ako výučba vyučovacieho jazyka v prvom scenári.</p> <p>Hravým metódami sa začína učiť druhý cudzí jazyk.</p> <p>Výučba dejepisu a zemepisu napomáha zamýšľať sa nad vzťahom medzi jazykom a mocou, jazykom a územím, jazykom a mobilitou.</p> <p>Výsledný profil absolventa ma byť nasledovný:</p> <ul style="list-style-type: none"> - v regionálnom jazyku: <ul style="list-style-type: none"> - veľmi dobrý ústny prejav a dobré porozumenie ústnemu prejavu a písaným textom, - dobrý písomný prejav (ak to povaha jazyka umožní), - pozitívny postoj k regionálnemu jazyku, - bohaté a utvrdené znalosti reálií, - pre majoritný jazyk je dôležitá skutočnosť, že dochádza k transferu nadobudnutých kompetencií v regionálnom jazyku, - v prvom cudzom jazyku vykazuje študent len počiatočné a zatiaľ asymetrické kompetencie, ktoré sa však postupne upevňujú vďaka plurilingválnemu prostrediu triedy. <p>Spôsoby realizácie</p> <p>Dochádza ku koordinácii výučby jazykových predmetov:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rovnako ako v prvom scenári sa výučba regionálneho a majoritného jazyka koordinuje s výučbou prvého cudzieho jazyka, - mediačná kompetencia medzi regionálnym a majoritným jazykom sa postupne zdokonaľuje vďaka reformulačným aktivitám vo viacerých vyučovaných predmetoch, - s cieľom poukázať na väzby medzi jazykmi prichádzajú na rad prvé aktivity vzájomného porozumenia medzi príbuznými jazykmi (regionálny jazyk a k nemu príbuzné cudzie jazyky). Na tento účel sa používajú štruktúrované didaktické dokumenty, aké napríklad poskytuje projekt EUROMANIA, pozri prílohu V.
ISCED 2	<p>Všeobecné ciele</p> <p>Predmety sú vyučované v majoritnom jazyku.</p> <p>Regionálny jazyk má podpornú funkciu v procese konceptualizácie niektorých vyučovaných javov v rôznych predmetoch a v skupinovej práci.</p> <p>Prebieha výučba prvého cudzieho jazyka.</p> <p>Plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie je všeobecným cieľom výučby všetkých jazykov a má zabezpečiť jazykovú istotu učiacich sa a vysokú kvalitu nakladania s ich individuálnym jazykovým repertoárom.</p> <p>Spôsoby realizácie</p> <p>Z didaktického hľadiska sa strieda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - monolingválna, bilingválna a plurilingválna výučba s alternáciou jazykov v prípade problémov, ktorá preruší ktorýkoľvek z troch vyššie uvedených spôsobov. - Prítomné sú tiež medzijazykové slovné hry, ako aj viacjazyčný ústny prejav. <p>Učiaci sa využívajú možnosti virtuálnej korešpondencie a neskôr i stretnutí s učiacimi sa toho istého regionálneho alebo príbuzného jazyka, čo podporuje porozumenie a ústnu interakciu. Iné predmety prispievajú k porozumeniu historických aspektov regionálneho jazyka, jeho vzťahu k majoritnému jazyku či kolaterálnym jazykom z rovnakej rodiny. Postupne na tejto úrovni dochádza k intenzívnejšiemu striedaniu jazykov, pričom regionálny jazyk poskytuje dostatočné množstvo materiálu na úvahy o vývoji jazykov, o zmenách ich štatútu a slúži ako východiskový bod pre učenie sa iných jazykov.</p>

ISCED 3	<p>Všeobecné ciele</p> <p>Na tomto stupni je už majoritný jazyk prítomný takmer vo všetkých predmetoch. Regionálny jazyk slúži:</p> <ul style="list-style-type: none"> - na štúdium jeho literárnych a kultúrnych foriem, formálnych diskurzívnych žánrov, - na upevnenie poznatkov o jeho vývoji po boku majoritného jazyka, - na porovnanie jeho vývoja s vývojom iných, podobných alebo odlišných jazykov, - na podporu vzájomného porozumenia medzi blízkymi jazykmi, - ako jazyk výučby niektorých predmetov. <p>Pokračuje výučba prvého cudzieho jazyka.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na tomto stupni sa prebiehajúce úvahy opierajú o hĺbkové porovnávanie všetkých jazykov kurikula. Umožňujú prechod z konkrétnych zažitých situácií do všeobecnejších úvahových rovín, rozvíjajú a zjemňujú sociolingvistické a metajazykové povedomie. Úvahy tiež poskytujú prostriedky na rozšírenie a prehĺbenie predstáv o jazyku. <p>Okrem formatívnej funkcie motivuje tento scenár učiaceho sa chrániť a zachovávať regionálny jazyk.</p>
	<p>Spôsoby realizácie</p> <p>Rovnako ako v prvom scenári i tu spôsob realizácie závisí od konkrétneho zamerania školy, aktuálnej situácie a historických daností tohto jazyka.</p>

3.3.4. Prototypový prípad č. 4 – Bilingválne štúdium (ISCED 0 až 3)

V tomto prototypovom prípade je ďalší jazyk (alebo jazyky) používaný paralelne s vyučovacím jazykom školy pre výučbu iných, nejazykových predmetov. Na pôde jednej školy teda existujú najmenej dva vyučovacie jazyky, pričom vo väčšine prípadov má jeden z nich dominantné postavenie⁵⁰.

Všeobecné ciele tejto formy vzdelávania sa môžu líšiť v závislosti od štatútu jazykov (cudzieho, regionálneho, menšinového jazyka, jazyka prisťahovaleckého prostredia). Všeobecné ciele sú ovplyvnené :

- všeobecným vzdelávacím projektom (lepšie zvládnutie cudzieho jazyka, zohľadnenie formatívnych aspektov jazykov vo vyučovaní iných predmetov, posilnenie interkulturality, výchova k pluralite a k diverzite postojov a názorov o svete, akceptovanie a uznanie regionálneho, menšinového jazyka alebo jazyka prisťahovaleckého prostredia, ak sú súčasťou jazykového repertoára učiaceho sa),
- špecifickým projektom (prehĺbenie výučby cudzieho jazyka, valorizácia a/alebo ochrana regionálneho alebo menšinového jazyka, úsilie o revitalizáciu jazyka, úsilie o zachovanie jazykov, ktorým hrozí zánik...),
- úsilím o rovnováhu medzi rôznymi procesmi výučby, zlepšenie kompetencie v „najsľabšom“ jazyku a/alebo rôzne spôsoby tvorby a upevňovania vedomostí z jednotlivých predmetov.

Do úvah o možných smerovaniach kurikúl v tejto forme vzdelávania musíme zohľadniť :

- prítomnosť minimálne dvoch jazykov v pozícii vyučovacích predmetov a výučbu minimálne jedného cudzieho jazyka,
- aspekt jazyka výučby iných predmetov, ktoré môžu byť vyučované buď v jednom z vyučovacích jazykov, či v prvom cudzom jazyku,
- rozmanitosť vedeckej kultúry, ktorá stojí na pozadí predmetov a potrebu ich didaktickej transpozície do predmetov,
- vzťah medzi predmetmi a ich užitočnosť či využitie v mimoškolských procesoch a produktoch,
- postupy pri tvorbe a upevňovaní vedomostí v každom predmete v návaznosti na kognitívne a diskurzívne procesy,
- diskurzívne žánre typické pre každý predmet a jazykové kompetencie potrebné na ich porozumenie a ústny alebo písomný prejav,

⁵⁰ Anketa Európskej komisie Eurydika s názvom *Kľúčové číselné údaje o vyučovaní jazykov v Európe (2008)* uvádza, že „vo veľkej väčšine európskych krajín existujú školy, v ktorých výučba prebieha v najmenej dvoch rôznych jazykoch“. „Tento typ vzdelávania existuje na základných a stredných školách, ale nie je veľmi rozšírený.“ (www.eurydice.org → Zbierka kľúčových údajov).

- typicky školské žánre prítomné v predmetoch či školskej kultúre,
- obsahy iných predmetov
- medzijazykové kontakty, ich alternáciu s cieľom posilniť mediačnú kompetenciu,
- postup pri vypracúvaní didaktických materiálov.

Organizačné zabezpečenie tohto typu vzdelávania závisí od disponibilných prostriedkov konkrétneho vzdelávacieho systému, kompetencií a úrovne vzdelania a stupňa vyškolenia učiteľov. Pri tvorbe „kurikulárnych scenárov“ netreba zabudnúť na fakt, že bilingválne vzdelávanie môže mať najrozličnejšie formy – finančne náročné, ambiciózne či skromnejšie a lacnejšie. Niektoré modely vo všeobecnosti veľmi vysoko hodnotené a s dobrou povestou môžu vyvolať klamlivý dojem, že bilingválne vzdelávanie je postavené na zásade „všetko alebo nič“, teda že nemôžu existovať odľahčené, menej náročné formy (i finančne).

Skutočne však existujú rôzne inštitucionálne formy bilingválneho vzdelávania:

- intenzívne, v ktorom výučba prebieha (najmä v počiatočných fázach) takmer výlučne v druhom vyučovacom jazyku,
- tzv. recipročné bilingválne vzdelávanie (alebo tzv. obojsmerný bilingvizmus /*two-way bilingualism*), v ktorom sa stretnú dve skupiny učiacich sa. Jedna z nich patrí do majoritnej jazykovej skupiny, druhá do menšinovej jazykovej skupiny (napríklad nemčina a turečtina v Nemecku),
- výučba jedného alebo viacerých predmetov v jednom vyučovacom jazyku, pričom iné predmety sú vyučované v druhom vyučovacom jazyku s/alebo bez možností postupnej alternácie jazykov vo vyučovaní týchto predmetov,
- alternácia používania oboch vyučovacích jazykov v jednom alebo viacerých predmetoch,
- intenzívna výučba druhého vyučovacieho jazyka v prvom školskom roku a jeho používanie vo výučbe nejazykových predmetov počas nasledujúcich rokov v alternácii (alebo bez) s prvým vyučovacím jazykom,
- *Content Language Integrated Learning* (CLIL) alebo *Integrovaná výučba jedného predmetu v cudzom jazyku* (EMILE) s aktivitami v cudzom jazyku v jednom alebo viacerých predmetoch,
- plurilingválne medzi projektové predmety s použitím všetkých vyučovaných jazykov,
- používanie plurilingválnych podporných materiálov vo vyučovaní jazykov v pozícii predmetu a vo vyučovaní iných predmetov,
- ...

Pri tvorbe bilingválnych kurikulálov treba brať do úvahy najmä:

- rôznorodosť situácií, v ktorých tento typ vzdelávania prebieha, ich špecifické aspekty, ktorým sa kurikulá musia prispôbiť,
- fakt, že vysoko náročné intenzívne metódy výučby nemusia byť tie najvhodnejšie. Netreba sa usilovať o takmer mýtický a nedosiahnuteľný cieľ dokonalého bilingvizmu vnímaného ako súčet dvoch monolingválnych identít,
- potrebu inšpiratívnych a realistických foriem a flexibilných a variabilných stratégií, akými je napríklad alternácia jazykov,
- existenciu rizika nadmernej dominancie angličtiny sprevádzanej často presvedčením, že čím lepšie ju ovládame, tým lepšie sme jazykovo vybavení,
- nebezpečenstvo využívať prístupy, akými sú napríklad CLIL a EMILE, len v prospech najrozšírejších jazykov, čím ochudobňujeme bežný plurilingvizmus často zastúpený v pluralitných jazykových repertoároch učiacich sa, ktoré možno veľmi pozitívne využiť v bilingválnom vzdelávaní.

Prísny výberový charakter bilingválnych škôl sa prieči zásadám Rady Európy a je v rozpore so všeobecným právom na plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie.

3.3.4.1. Scenáre pre prototypový prípad č. 4

PROTOTYPOVÝ PRÍPAD č. 4 - Bilingválne vzdelávanie ⁵¹	
	SCENÁR č. 1 – Bilingválne vzdelávanie na základe vyučovacieho jazyka a cudzích jazykov
Všeobecná charakteristika	Tento scenár ukazuje na (takmer paradoxnú) možnosť nízko nákladového bilingválneho/plurilingválneho vzdelávania bez veľkých nárokov na vyškolenie učiteľského zboru, ktoré môže byť minimálnym základom a prvou fázou náročnejších a ambicióznějších scenárov (pozri scenár č. 2).
ISCED 0	<p>Všeobecné ciele</p> <p>Na tejto úrovni dochádza k akceptovaniu a uznaniu jazykových repertoárov žiakov, čo tvorí základ pre výchovu k jazykovej pluralite a rozmanitosti.</p> <p>Jediným vyučovacím jazykom používaným vo všetkých vyučovacích aktivitách je však vyučovací jazyk.</p>
	<p>Spôsoby realizácie</p> <p>Úvod do štúdia jazykov umožňuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - počúvaním a porozumením vnímať vnútornú rozmanitosť vyučovacieho jazyka (rôzne prízvuky, pozdravy, registre...), - spoznať, poznať a vyzdvihnúť význam existujúcej plurality v triede a jej okolí, - v konkrétnych aktivitách použiť jazyk, ktorý učiaci sa ovláda, - zvýrazniť prítomnosť týchto jazykov, napríklad plagátmi a nápismi v triede, - najmä na konci tohto stupňa upriamiť pozornosť detí na existenciu iných, neznámych jazykov.
ISCED 1	<p>Všeobecné ciele</p> <p>Propedeutický príspevok vyučovacieho jazyka do bilingválneho vzdelávania spočíva na tejto úrovni v zohľadňovaní jazykového repertoára učiacich sa a ďalším zintenzívňovaním aktivít súvisiacich s internou pluralitou týchto repertoárov. Pozornosť sa venuje pluralite (vzťahom písanej a ústnej realizácie jazyka, používaniu jazyka v rôznych predmetoch, teda jeho rôznym diskurzívnym žánrom).</p> <p>V treťom roku tejto úrovne sa začína vyučovať prvý cudzí jazyk v pozícii predmetu. Je príspevkom do jazykového repertoáru žiakov, čo ešte viac zdôrazní jazykovú pluralitu, ktorá už nie je založená len na príkladoch z vyučovacieho jazyka školy.</p>
	<p>Spôsoby realizácie</p> <p>Od štvrtého ročníka sa v niektorých aktivitách používajú písané dokumenty i nosiče s hovoreným cudzím jazykom, v ktorých sa používajú diskurzívne žánre typické pre konkrétny predmet. Tieto dokumenty:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sú na začiatku svojím obsahom redundantné, keďže majú svoj obsah identický s dokumentmi vo vyučovacom jazyku, - postupne však obsahujú nové informácie, ktorým má žiak rozumieť, - môžu používať vyučovací jazyk ako pomôcku na jeho porozumenie, - posilňujú mediačnú kompetenciu učiaceho sa plynulým prechodom z prvého cudzieho jazyka do vyučovacieho jazyka a naopak.

⁵¹ Oba uvádzané scenáre sú založené na situácii, v ktorej je druhý vyučovací jazyk cudzím jazykom.

ISCED 2	<p>Všeobecné ciele Plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie už plne využíva obsahy vyučovacích predmetov. Prvý cudzí jazyk v pozícii predmetu nadväzuje vzťahy s inými predmetmi prostredníctvom dokumentov umožňujúcich ústny či písomný prejav súvisiaci s obsahmi predmetov vyučovaných vo vyučovacom jazyku školy. Ak učitelia nejazykových predmetov ovládajú prvý cudzí jazyk, môžu ho využiť na niektoré aktivity počas hodín výučby svojho predmetu. Druhý cudzí jazyk sa začína vyučovať rovnakým spôsobom ako prvý cudzí jazyk v ISCED 1.</p> <p>Spôsoby realizácie Učitelia jazykov spolu so svojimi kolegami vyučujúcimi nejazykové predmety sa spoločne zamýšľajú nad jazykovou, diskurzívnou a semiotickou dimenziou svojich predmetov. Učitelia môžu učiacim sa poskytnúť špeciálne hodiny určené vzájomnému porozumeniu blízkych jazykov, porozumeniu diskurzívnym žánrom v nejazykových predmetoch. Plurilingválny repertoár učiacich sa postupne buduje rozmanitými aktivitami, ktoré ho nabádajú používať svoje jazykové zdroje a interlingválne kompetencie, ktorými disponujú. Pri zavádzaní druhého cudzieho jazyka by sa mali učitelia jazykov dohodnúť na konvergencii cieľov, aj keď ich dosiahnutie nemusí nastať v rovnakom čase.</p>
ISCED 3	<p>Všeobecné ciele Všeobecné ciele sú rovnaké ako v ISCED 2 s tým rozdielom, že vyučovací jazyk a oba cudzie jazyky v pozícii predmetov:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poskytujú učiacim sa potrebné kompetencie pre vstup na trh práce či k ďalšiemu štúdiu, - sú viac zamerané na literárne a kultúrne aspekty. - Keďže v každom jednom predmete na tejto úrovni sa používa jazyk, jeho rôzne diskurzívne žánre oveľa špecifickejšieho charakteru ako na predchádzajúcich úrovniach, vyučovací jazyk a čiastočne oba cudzie jazyky umožňujú učiacim sa uvedomiť si túto skutočnosť a poskytujú im prostriedky a podporné nástroje na ich zvládnutie presne v zmysle definovaných cieľov. <p>Spôsoby realizácie Na konci tejto úrovne je možné ukončiť výučbu prvého cudzieho jazyka v pozícii predmetu a začať v ňom vyučovať iný predmet v alternácii s vyučovacím predmetom. Písaná a ústna forma druhého cudzieho jazyka je systematicky používaná vo výučbe jazyka, ako aj vo výučbe niektorých predmetov. Spolupráca medzi učiteľmi jazykov umožňuje posilňovať ich výučbu, hľadať prieniky a nachádzať stratégie interlingválneho transferu. Ich spolupráca s učiteľmi nejazykových predmetov umožňuje vytvárať didaktické premostenia medzi jazykovými a nejazykovými predmetmi. (Pozri tiež scenár pre odborné nematuritné vzdelávanie).</p>

PROTOTYPOVÝ PRÍPAD č. 4 - Bilingválne vzdelávanie ⁵²	
	SCENÁR 2 – Bilingválne vzdelávanie s alternáciou dvoch vyučovacích jazykov
Všeobecná charakteristika	Tento ambicióznejší a náročnejší scenár je založený na alternácii jazykov a kladie vyššie kvalifikačné nároky na učiteľov jazykových a nejazykových predmetov. Scenár sa môže zavádzať postupne a môže byť pokračovaním scenára č. 1.
ISCED 0	<p>Všeobecné ciele Všeobecným cieľom je zdvojená výučba jazykov, v ktorej sa učiaci učí používať jazyk prácou s ním (akčný prístup). Na konci tohto stupňa tvoria jazykový repertoár detí minimálne dva jazyky, ktoré spolu vytvárajú nevyhnutný jazykový základ pre ich ďalšie vzdelávanie.</p>
	<p>Spôsoby realizácie Život v triede, opakujúce sa činnosti, hry, stolovanie, pohybové cvičenia, umelecká činnosť, konceptualizačné cvičenia – toto všetko sa odohráva striedavo v oboch vyučovacích jazykoch. Napredovanie v oboch jazykoch je asymetrické. Prvý vyučovací jazyk je silnejší u väčšiny detí. Kritériá pre striedanie jazykov sú definované na základe všeobecného osobnostného rozvoja dieťaťa, jeho učenia sa a potrieb interakcie.</p>
ISCED 1	<p>Všeobecné ciele Vychádzajúc z už nadobudnutého profilu sa na tomto stupni začína venovať písanej forme oboch jazykov. Oba jazyky sú vyučované ako predmety a v nich sú odovzdávané vedomosti z iných oblastí (teda v nich sú vyučované iné predmety). Kultúrne aspekty vplývajú na odovzdávanie vedomostí, na ich formu, čo je zároveň príležitosťou spoločných úvah vhodných pre rozvoj interkultúrnej a metakognitívnej kompetencie.</p>
	<p>Spôsoby realizácie V oblasti nejazykových predmetov sa bilingválne vzdelávanie prejavuje nasledovne:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tým, že sa pri výučbe striedajú oba vyučovacie jazyky, - systematicky sa začína v písomnom i ústnom prejave používať aj druhý vyučovací jazyk, - nácvikom mediačných kompetencií prostredníctvom reformulačných cvičení v oboch vyučovacích jazykoch s čoraz prísnejšími nárokmi na presnosť, - čoraz väčší dôraz na druhý vyučovací jazyk. <p>Alternácie dvoch jazykov v nejazykových predmetoch a používanie učebníc v týchto jazykoch, väčšinou vydaných v zahraničí a v iných krajinách, konfrontuje žiaka s rozdielnym vnímaním udalostí a fenoménov. Z dôvodu didaktickej súdržnosti a kognitívnej ekonomiky oba jazyky:</p> <ul style="list-style-type: none"> - musia vykazovať súdržný a konvergentný výsledok v podobe dosiahnutia cieľov, - musia zahŕňať aj prácu s diskurzívnymi žánrami v ústnych i písomných aktivitách (v alternácii dvoch jazykov, pričom v práci s diskurzívnymi žánrami môže dochádzať k prechodu od jedného jazyka k druhému).

⁵² Pozri poznámku č. 43.

ISCED 2	<p>Všeobecné ciele</p> <p>Oba vyučovacie jazyky sú naďalej striedavo používané vo všetkých predmetoch. Začína sa vyučovať druhý cudzí jazyk, iný ako vyučovacie jazyky. Tento jazyk sa môže využiť i na čiastočnú výučbu jedného z predmetov.</p> <p>V oboch vyučovacích jazykoch prebiehajú všetky jazykové aktivity, mimoriadny dôraz je však kladený na písomný prejav a na mediálnu kompetenciu.</p> <p>Druhý vyučovací jazyk má viditeľný sklz oproti prvému vyučovaciemu jazyku, pričom dôraz je viac kladený na porozumenie než na produkciu.</p> <p>Pozornosť sa venuje i kultúrnym aspektom s cieľom rozšíriť predstavy žiakov o kultúrnej rozmanitosti.</p> <hr/> <p>Spôsoby realizácie</p> <p>Diverzifikácia učebných skúseností (pozri 3.2) a potreba zachovania vysokého stupňa motivácie sú predpokladom pre odstránenie rizika dosiahnutia tzv. stropu vo výučbe cudzieho jazyka. Používanie druhého cudzieho jazyka pre potreby výučby jedného konkrétneho predmetu, ktorý sa môže každý rok meniť, predstavuje cenné spestrenie a posilnenie dynamiky výučby.</p> <p>O kultúrnych aspektoch je možné uviesť:</p> <ul style="list-style-type: none"> - že vedomosti z predchádzajúceho stupňa súvisiace s neязыkovými a jazykovými predmetmi sú ešte viac prehľbované, - vďaka diskusiám v triede môže učiteľ pozorovať postoje žiakov a ich vnímanie iných kultúr, - interkultúrne vzdelávanie učiacich sa prebieha prostredníctvom skupinových diskusií a individuálnych úvah (k čomu sa používajú nástroje ako napríklad <i>Autobiografia interkultúrnych stretnutí</i>).
ISCED 3	<p>Všeobecné ciele</p> <p>Alternácia jazykov podporuje ľahkosť jazykového prejavu a kognitívnu flexibilitu učiacich sa. Tento typ integrovanej výučby jazykov a neязыkových predmetov musí byť prispôsobený k profesijným plánom a zámerom učiaceho sa a mal by im ponúknuť nové príležitosti pre rozšírenie ich jazykového a kultúrneho repertoára.</p> <p>Na konci tohto stupňa disponuje učiaci sa dobrým, dokonca veľmi dobrým asymetrickým základom v troch kódoch (troch kultúrach), čo mu umožňuje učiť sa v týchto kódoch rôzne predmety a flexibilne prechádzať z jedného jazyka do druhého.</p> <p>Ústrednú úlohu tu zohrávajú mediálne aktivity, čo využije učiaci sa i v ďalšom (univerzitnom) štúdiu. Ide tu napríklad o schopnosť zhrnúť text v inom jazyku ako v tom, v akom je napísaný.</p> <hr/> <p>Spôsoby realizácie</p> <p>Predmety sa môžu striedavo vyučovať v rôznych jazykoch. Môže dôjsť dokonca i k alternácii jazykov v pozícii predmetov.</p> <p>Ponuka vyučovaných jazykov závisí od odborného zamerania školy a od preferencií učiacich sa. Na základe svojich možností môže škola ponúknuť:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pre rozšírenie jazykového repertoára: <ul style="list-style-type: none"> • výučbu klasických jazykov, • povinne voliteľnú výučbu iných jazykov, ktoré sú napríklad dôležité z hľadiska zamerania odboru, • posilnenie vzájomného porozumenia medzi jazykmi, - diverzifikáciu vyučovacích postupov: <ul style="list-style-type: none"> • samoštúdium v dokumentačnom či jazykovom centre, • pobyty v zahraničí. <p>Študijný pobyt v zahraničí môže trvať až celý školský rok.</p>

3.3.5. Spoločné črty v prístupe k prototypovým prípadom

Vyššie uvedený obsah scenárov nie je preskriptívneho charakteru a nie je vyčerpávajúci.

Všetky scenáre sú založené na princípoch plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania a majú tieto spoločné črty:

- koncepcia kurikulárnych scenárov zahŕňa všetky jazyky repertoára učiacich sa, jazyky ich prostredia, ako aj jazyky vyučované v škole,
- učiaci sa (najmä najzraniteľnejšie skupiny obyvateľov) majú jazykové a kultúrne práva. Z nich vyplýva všeobecný nárok na kvalitné a spravodlivé jazykové vzdelávanie.
- interkultúrny rozmer umožňuje na hodinách jazykov a na hodinách iných predmetov učiacich sa zoznámiť sa s inými kultúrami a učiť ich pôsobiť a konať v kultúrne pluralitnom prostredí (interkultúrne vzdelávanie),
- úsilie o synergický efekt vo výučbe moderných cudzích jazykov s cieľom súrodého a ekonomického učenia sa, ktorého všeobecný cieľ zahŕňa najmä rozvoj špecifických kompetencií, niekedy nazývaných „parciálne“ kompetencie a inter/transjazykové stratégie,
- hľadisko „jazyky vo vzdelávaní, jazyky pre vzdelávanie“⁵³ je zložené nielen z jazykových repertoárov učiacich sa, ale i iných jazykov prítomných v škole (vyučovacích, regionálnych, menšinových, cudzích, prisťahovaleckého prostredia...), má za cieľ riadiť a organizovať vzťahy medzi týmito jazykmi a tým vytvárať plurilingválny repertoár učiacich sa,
- vzájomná integrácia jazykov, ak sa používa na výučbu iných predmetov tak, aby slúžili ako plnohodnotný nástroj nadobúdania rôznych vedomostí z rôznych oblastí.

3.4. VARIABILNÉ INTRAKURIKULÁRNE USPORIADANIE

Je dôležité zdôrazniť, že súdržnosť neznamená uniformitu postupov, pracovných krokov a prerozdelenia obsahov v čase. Variabilita organizačného zabezpečenia sa môže týkať rôznych zložiek výučby. Týka sa najmä:

a) vytýčených cieľov

Kompetenčné profily, ktoré môžu byť na konci stupňa ukončené skúškou, sa líšia v závislosti od jazykov a odborného zamerania štúdia. Neplatí to len pre komunikačné schopnosti (teda rozvoj tzv. čiastočných kompetencií v písomnom a ústnom prejave, v porozumení či produkcii alebo zameraní na tú istú či inú sociálnu sféru), ale aj pre iné aspekty (kultúrne znalosti, interkultúrne know-how, literárna analýza) hodnotené nie podľa referenčných úrovní SERR, ale podľa iných kritérií. Takáto diferenciacia cieľov samozrejme ovplyvňuje aj obsah a aktivity určené učiacim sa.

b) naplánovaného časového harmonogramu

Často počuť názor, že zvyčajná týždenná hodinová časová dotácia výučby cudzích jazykov nie je jediným možným riešením. Bez zmeny výsledného počtu odučených hodín je možné týždennú časovú dotáciu zmeniť na úseky intenzívnej výučby, alternované obdobiami menej intenzívnej výučby. Rovnaká možnosť existuje aj v iných predmetoch (terénny výskum, uskutočňovanie prieskumov v rámci pluridisciplinárnych projektov, atď.).

c) celkového vnímania hodinovej dotácie pre výučbu jazykov

Navrhovaná je väčšia flexibilita nakladania s celkovým počtom hodín určených na výučbu cudzích jazykov – na výučbu vyučovacieho jazyka a cudzieho jazyka, regionálnych a iných jazykov. Flexibilita by umožnila lepšiu distribúciu hodín podľa potrieb jednotlivých jazykov v rôznych etapách výučby. Špecifický dopyt po hodinách v jednom jazyku, ako i v inom môže vyplývať z použitia konkrétneho didaktického prístupu. Toto voľné vnímanie celkovej časovej dotácie umožňuje vyčlenenie hodín na aktivity, ktoré slúžia v prospech všetkých vyučovacích jazykov.

d) výučba založená na moduloch

Zaujímavou možnosťou je výučba prostredníctvom modulov, ktorých obsah tvorí cieľ alebo parciálny cieľ výučby jedného či viacerých jazykov. V modulovej výučbe môže, ale nemusí dôjsť k zmene hodinovej dotácie. Ako príklad možno uviesť modul zameraný na kultúru, vložený do širšieho študijného programu, alebo modul týkajúci sa viacerých jazykov, ktorého cieľom je naučiť učiť sa, prípadne modul o rôznych disponibilných zdrojoch, o médiách, modul o stratégiách vzájomného porozumenia medzi príbuznými jazykmi, atď.

⁵³ Pozri Platformu prameňov a referencií pre plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie (www.coe.int/lang/fr)

e) paralelné učenie sa jazyka či rozdelené učenie sa jazyka v čase

Dva jazyky fungujúce podobne či s podobnými lexikálnymi prvkami, alebo práve naopak, veľmi odlišné jazyky sa môžu učiť paralelne, čo je príležitosťou pre veľmi prínosné porovnávacie aktivity. Výučba viac rozdelená v čase je tiež jedným zo spôsobov výučby a môže byť použitá v prípade, ak učiaci sa a učiteľ využijú potenciál v podobe využívania nadobudnutých vedomostí (jazykových, didaktických, kultúrnych, strategických) tak, aby s odstupom času tento postup obohatil učenie sa nielen nového, ale i prvého jazyka.

f) zmena perspektívy a prerušenia

Učenie sa prvého cudzieho jazyka, ktoré začalo na úrovni ISCED 1, môže byť prerušené na konci úrovne ISCED 2 a stáva sa parciálnym vyučovacím jazykom niektorých predmetov na úrovni ISCED 3 (EMILE/CLIL). Takto „ušetrené“ hodiny môžu byť využité na výučbu tretieho cudzieho jazyka alebo posilnenie výučby druhého cudzieho jazyka. Výučba tretieho cudzieho jazyka či posilnenie výučby prvého a druhého cudzieho jazyka môžu prebiehať aj tzv. sprevádzaným samoštúdiom za alebo bez pomoci pedagogických materiálov v referenčných alebo dokumentačných centrách. Táto rozmanitosť možností prehľbuje štruktúru kurikúl, vytvára prvotné plurilingválne portfólio učiaceho sa, používa pritom disponibilné zdroje z jeho prostredia a rozvíja jeho učebnú kultúru.

Určite ani nie je potrebné zdôrazniť, že všetky uvedené zmeny možností úpravy s dopadom na rozvrh hodín si vyžaduje nielen spoluprácu medzi učiteľmi jazykov, nejazykových predmetov, ale aj zaangažovanie (priame alebo nepriame) riaditeľov škôl.

3.5. ŽIACI Z PRISŤAHOVALECKÉHO PROSTREDIA A ZO ZNEVÝHODNENÉHO SOCIOEKONOMICKÉHO PROSTREDIA

Vyčleniť isté cieľové skupiny učiacich sa a tvrdiť, že ich práva na vzdelávanie sú iné či dokonca nadradené iným cieľovým skupinám je citlivá záležitosť. Tzv. pozitívna diskriminácia nie je vždy dobre vnímaná, niekedy nie je vôbec akceptovaná. Na druhej strane je škola povinná zohľadniť nerovnosti alebo mimoriadne okolnosti, kvôli ktorým niektorí žiaci nemajú rovnako vhodné podmienky pre dosiahnutie školského úspechu ako iní. Môže to byť z dôvodu prostredia, v ktorom žijú, ich pôvodu, životných podmienok, hendikepu alebo z iných dôvodov. V tejto kapitole sa budeme zamýšľať nad kurikulárnymi otázkami z hľadiska dvoch z vyššie uvedených cieľových skupín – o žiakoch z prisťahovaleckého prostredia a/alebo zo znevýhodneného socioekonomického prostredia⁵⁴.

Existuje presah medzi týmito dvoma cieľovými skupinami. Ekonomickí migranti totiž väčšinou patria medzi znevýhodnené skupiny, je však potrebné ich rozlišovať, keďže netvorí na základe analýzy jeden prototypový prípad a charakteristika uvedená v 3.3 sa ich netýka rovnakou mierou a zároveň majú rovnaké právo na učebné skúsenosti uvedené v 3.2.

3.5.1. Mladí zo znevýhodneného prostredia

Mladí z tejto cieľovej skupiny sú často nesprávne vnímaní ako znevýhodnení z dôvodu ich jazykovej komunikácie, keďže ich jazykové prostriedky sú vraj extrémne zúžené, obmedzené na krátke priateľské rozhovory medzi svojimi či každodennú komunikáciu v rodine. Ich repertoáre sú však bohaté na varianty a vplyv médií zlepšuje ich schopnosť rozumieť. Jazykové problémy žiakov a mladých vyplývajú z rozdielov medzi ich bežnými jazykovými praktikami, diskurzívnymi žánrami a normami prítomnými v škole, teda patriacimi do „akademických“ kompetencií so silným dôrazom na písanie a kultúru písomného prejavu⁵⁵.

V prípade, ak zvyčajné prostredie týchto mladých nemotivuje ku gramotnosti žiaka v súlade so školou (napríklad dôležitosť kníh a tlače, motivácia k čítaniu dlhých textov, k interpretácii prečítaného namiesto úsečných komentárov popisujúcich okamžitú situáciu) a ak prostredie nerozvíja dostatočne diverzifikované a jasne štruktúrované ústne prejavy (rozprávanie, argumentácia,

⁵⁴ Existujú usmernenia a špecifické študijné texty o deťoch z prisťahovaleckého prostredia. Uvedená je v nich celá škála referencií a konkrétnych odkazov (mnoho z nich platí i pre mladých zo znevýhodneného socioekonomického prostredia). Z tohto dôvodu sa budeme v tejto kapitole venovať len kurikulárnym aspektom.

⁵⁵ Iný rozdiel vyplýva skôr z antropológie školských vedomostí a týka sa rovnako žiakov zo znevýhodneného ako i z prisťahovaleckého prostredia a má tiež jazykový rozmer – je to ich vnímanie školských vedomostí ako cudzích, vzdialených ich prostrediu, čo môže viesť k ich vnímaniu ako prvok, ktorý ich vzdľahuje od rodiny, ich komunity a kultúry. To všetko môže spôsobiť ich psychologické odmietnutie, ktoré je jednou z príčin školského neúspechu. Práve z tohto dôvodu je z pedagogického hľadiska nevyhnutné zohľadniť v kurikulách prvotné skúsenosti žiaka.

diskusia, komentár, vysvetľovanie...) je vhodné, aby od predškolského veku (ISCED 0), tak ako sme to uviedli v 3.2, deti počúvali čítané texty (rozprávania, rozprávky, dokumenty) a aby vyjadrili svojimi slovami emócie, pocity a zážitky⁵⁶.

Nik netvrdí, že s deťmi a adolescentmi z tohto prostredia je potrebné koncentrovať školské aktivity, že im treba poskytovať doučovanie gramatiky, pravopisu, slovnej zásoby. Ich jazykové schopnosti sa totiž zlepšujú a spresňujú čítaním textov, pozorovaním ich foriem, ústnym i písomným prejavom, samostatným či skupinovým.

Aktivity tejto povahy nie sú samozrejmosťou, nemajú žiaden zmysel a nepomôžu žiakom, ak nezohľadňujú a nevyužívajú ich vlastný jazykový repertoár. Pre organizačné zabezpečenie kurikúl platí, že je potrebné vyhradiť patričné miesto medzi variáciami a normami a jazykové systémy vnímať v celej ich rôznorodosti a zároveň vnímať ich formálne obmedzenia v ich používaní.

3.5.2. Rozmanitosť detí z prísťahovaleckého prostredia

Z hľadiska kurikúl je školská dochádzka detí z prísťahovaleckého prostredia len čiastočne osobitnou situáciou, keďže prísťahovalecké prostredie netvorí homogénnu cieľovú skupinu. Treba pripomenúť, že:

- deti prísťahovalcov majú rôzny pôvod, geografický i kultúrny, ich vzdelávacia kultúra je často úplne odlišná od kultúry hostiteľskej krajiny,
- ich štatút nie je rovnaký – prísťahovalci z členských krajín Európskej únie majú úplne iný štatút ako ilegálni prísťahovalci z afrických štátov, od nich majú zase úplne iný štatút deti prísťahovalcov, ktoré už nadobudli občianstvo hostiteľskej krajiny alebo majú dvojité občianstvo⁵⁷;
- jazyk či ich varianty používané v rodine sa nemusia zhodovať s vyučovacím jazykom v krajine ich pôvodu, aj keď tento môže byť v hostiteľskej krajine uznávaný, štandardizovaný a vyučovaný od vyučovacieho jazyka hostiteľskej krajiny,...
- vzťah ku škole či vzťah ku gramotnosti a stupeň ich komunitnej a rodinnej gramotnosti sa líšia v závislosti od ich kultúrneho pôvodu, náboženského vyznania, túžby zachovať si pôvodný jazyk a kultúru, činnosti neziskových organizácií,
- deti z nových prísťahovaleckých vlín nemuseli dosiahnuť vo svojej pôvodnej krajine rovnaký stupeň vzdelania v rovnakom veku, či nemuseli vôbec chodiť do školy,
- rodinné plány prísťahovalcov môžu byť krátkodobého charakteru a môžu plánovať návrat do pôvodnej vlasti. Niekedy aj z dôvodov pokračovania vzdelávania detí. Toto rozhodnutie môže mať dopad i na výber jazykov v hostiteľskej krajine,
- prísťahovalci sa niekedy združujú do homogénnych skupín, inokedy žijú v prísťahovaleckých štvrtiach obyvatelia z rôznych krajín, inde sú včlenení medzi miestne obyvateľstvo. Tieto rozdiely majú vplyv na multilingválny profil tohto obyvateľstva a ich plurilingválne praktiky súvisiace s ich kontaktom s miestnym obyvateľstvom alebo prísťahovalcami z iných krajín rovnakého pôvodu, často totiž žijú v rovnakých mestských častiach,
- rozmanitosť konkrétneho kontextu sa prejavuje najmä na pôde školy, v ktorej sú preto prítomné rôzne jazyky, a teda sú miestom jazykových kontaktov a interkultúrnych vzťahov,
- súčasné technológie umožňujú neustály kontakt s krajinou pôvodu, s jej jazykom, a tým si prísťahovalci môžu zachovávať jazykovú a kultúrnu diverzitu.

Ak sa na situáciu pozrieme z hľadiska jazykových skúseností a praxe, môžeme skonštatovať, že problematika mladých z prísťahovaleckého prostredia je rozmanitejšia a diverzifikovanejšia ako je problematika mladých z majoritného obyvateľstva so socioekonomickým hendikepom.

Situácia detí prísťahovalcov nie je marginálnym problémom a je dokonalým príkladom nových výziev, s ktorými sa musia popasovať európske vzdelávacie systémy. Musia brať do úvahy čoraz viac heterogénny charakter školákov a ich intenzívnejšiu mobilitu.

⁵⁶ Pri deťoch zo znevýhodneného prostredia je v škole na prvom stupni často kladený dôraz na aktivity stimulujúce ich spontánny ústny prejav. Je však potrebné zdôrazniť i dôležitosť počúvania s porozumením, ich postupného rozvoja diskurzívnej pamäte. Takto dochádza k posilňovaniu schopnosti analyzovať a rozumieť indiciám či textom a oslobodiť sa od referentov, ktoré sú im najbližšie, a teda ktoré im napadnú okamžite a spontánne. Rozvoj ústneho prejavu v školskom prostredí sa opiera o nespontánny, ale premyslený prejav (posilňuje sa schopnosť reformulovať, interpretovať, hodnotiť).

⁵⁷ Na tomto mieste nesmieme opomenúť Rómov, ktorí sa odlišujú od „bežných“ prísťahovalcov. Usadení (napriek tomu nie sú vôbec alebo len zle integrovaní). V niektorých európskych krajinách ostávajú stále kočovníkmi. Táto cieľová skupina je predmetom vylúčenia či odmietania napriek celoštátnym a medzinárodným kampaniam, ktoré majú za cieľ zlepšiť ich životné podmienky, najmä vzdelávanie ich detí. Ich školská dochádzka, vo väčšine prípadov stále nepravidelná, je ovplyvnená často ich spôsobom života, ich obmedzeniami, kultúrou, medzigeneračným prenosom ich kultúrneho dedičstva, ktoré vôbec nie sú kompatibilné s fungovaním bežných vzdelávacích systémov alebo aj sociálnou stigmatizáciou rómskej populácie. Deti z tohto prostredia sú v školskom prostredí často považované za hendikepované alebo nedostatočne zrelé.

Sú to výzvy, ktoré sa týkajú aj práva na kvalitné vzdelávanie, vrátane práva na jazykové vzdelávanie pre všetkých žiakov európskych škôl. Na prvý pohľad vykazuje toto konštatovanie dvojaký paradox:

- na jednej strane existuje právo na vzdelávanie, ktoré každému poskytuje príležitosti na školský úspech, pripravuje ho na zvládnutie úlohy autonómneho a zodpovedného sociálneho aktéra vo svojom špecifickom prostredí, v ktorom ovláda oficiálny majoritný jazyk, a to nielen z hľadiska noriem uplatňovaných v škole, ale aj jeho variant a sociolektov,
- na druhej strane sa neustále hovorí o vzdelávaní podporujúcom mobilitu, prekročení hraníc, pripravujúcom na nové kultúrne a jazykové prostredia, a ktoré učí rešpektovať príspevok iných kultúr, ktoré sa mobilitou na pôde školy ešte viac zvyrazňujú.

Výlučne rôzne formy plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania sú schopné toto potenciálne napätie prospešne využiť, aj keď sa ho celkom odstrániť nedá.

3.5.3. Špecifické opatrenia

Všeobecné právo na jazykové vzdelávanie definované ako plurilingválne a interkultúrne sa týka všetkých žiakov školy. Je možné ho rozčleniť na nižšie, špecifické práva, ktoré si niekedy protirečia a ktorých uplatňovanie závisí od jazykových politík konkrétneho prostredia.

Transverzalita princípu a jeho variabilná implementácia majú zabezpečiť, aby plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie nebolo určené iba niektorým cieľovým skupinám a aby nebolo realizované prostredníctvom strnulých didaktických postupov. Z tohto dôvodu je v tejto kapitole právo na jazykové vzdelávanie predstavené vo forme učebných skúseností, ktoré majú žiaci zažiť, a na ktorých sa majú zúčastniť.

Čo sa týka kurikul, niekedy je potrebné zaviesť špecifické opatrenia pre najohrozenejšie cieľové skupiny. Opatrenia by však nemali byť založené (prípadne len veľmi krátko) na:

- izolácii, zaraďovaní týchto skupín do špecifických odborov, do osobitných tried (napriek tomu sa takto deje z rôznych dôvodov – kvôli návykom, zameraniu školy, atď.),
- redukcii učebných plánov s odôvodnením, že je dôležité vyučovať len „povinný základ“. Ak by sa tak stalo, ohrozené cieľové skupiny by boli ochudobnené o poznatky, vedomosti či iné zručnosti, ktoré iné skupiny nadobudnú.

Špecifické opatrenia majú byť založené na prostriedkoch, ktoré vzdelávací systém poskytne školám a učiteľom – ľudské zdroje, vybavenie, posilnenie hodinovej dotácie, individuálny prístup, ďalšie kvalifikačné či doplnkové štúdium učiteľov, zosieťovanie škôl a zdieľanie inovatívnych postupov. Táto kapitola nemá za cieľ detailne písať o konkrétnych aktivitách, obmedzí sa len na zdôraznenie potreby flexibility prístupov, zosúladenia postupov školy s politikou mesta či územného celku s cieľom zabrániť stigmatizácii konkrétnych škôl či ich žiakov.

Pre tvorbu kurikul pre deti z prisťahovaleckého prostredia a zo znevýhodneného socioekonomického prostredia (ale nielen pre ne) platí:

- a. je nutné jasne kategorizovať a špecifikovať kompetencie, diskurzívne žánre, komunikačné formáty a jazykové normy, ktoré si vyžaduje fungovanie školy v konkrétnom prostredí, výučba všetkých predmetov na jej pôde,
- b. medzi učebnými predmetmi musia byť vytýčené transversálne vzťahy, aby došlo k efektu jazykovej ekonomie, aby bol zvyraznený funkčný aspekt jazykového vzdelávania, aby nedošlo k redundantnej neefektívnej výučbe⁵⁸;
- c. učitelia a žiaci si sú vedomí jazykovej dimenzie výučby, vedia, že je prítomná vo všetkých predmetoch, a to nielen z dôvodu jazykovej správnosti vyjadrovania či pre komunikáciu v triede, ale aj pre nadobúdanie vedomostí a zručností a ich správne použitie,
- d. všetci žiaci školy musia mať prístup k rovnakým učebným prostriedkom, musia mať rovnakú príležitosť stať sa sociálnym aktérom prostredníctvom rozširovania a zjemňovania svojho jazykového repertoára a jazykových schopností,
- e. žiaci z prisťahovaleckého prostredia musia mať právo učiť sa (úplne od začiatku, udržiavať si alebo rozvíjať) tzv. jazyk pôvodu. Toto konštatovanie sa opiera o právo zachovať si rodinné väzby, kontakt s krajinou pôvodu, keďže to je dôležité pre ich profesionálnu budúcnosť. Existuje ďalší – psycholingvistický argument, ak je jazyk pôvodu prvým jazykom žiaka. Učenie sa druhého jazyka totiž úzko súvisí so stupňom ovládania prvého jazyka.

⁵⁸ Ako príklad neekonomického postupu môžeme uviesť napríklad vysvetľovanie fungovania a semiotickej interpretácie tabuliek so štatistickými údajmi vo viacerých predmetoch. Čítať tabuľky sa stačí naučiť na jednom predmete a na iných stačí zdôrazniť ich špecifický význam. Neznalosť pravopisu a syntaxe penalizuje žiaka vo viacerých predmetoch, čím sa zvyšuje riziko jeho neúspechu, pričom však stále ide o ten istý nedostatok.

Posledný uvedený bod by sa dal rozmeniť na množstvo konkrétnych prípadov. Je preto ťažké čokoľvek tvrdiť či odporúčať vo veci jazyka pôvodu vo vyučovaní (formálne zaradenie do vyučovania, vyučovanie mimo školy či v osobitných triedach, bilingválna výučba, atď.). Existuje len niekoľko minimálnych, transversálnych zásad, ktoré v tomto kontexte platia všeobecne:

- pôvodný jazyk by škola nemala zanedbávať alebo ignorovať,
- pre školu je pôvodný jazyk ďalším zdrojom pre lepšie vzdelávanie všetkých cieľových skupín v škole, v žiadnom prípade nie je prekážkou školského úspechu žiakov – hovorcov pôvodného jazyka,
- nie je možné vopred určiť profesijnú orientáciu žiakov z tohto prostredia, keďže prvotnou úlohou školy je zabezpečiť ich inklúziu, ich školskú a spoločenskú integráciu do hostiteľskej spoločnosti. Na druhej strane škola musí dbať o to, aby tento proces nemal za následok úplnú odluku od ich pôvodného prostredia.

Záver

Všetky tri kapitoly sa z rôznych uhlov pohľadu venujú podmienkam a praktickým dopadom použitia plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania v kurikulumách.

Dokument určite nie je vyčerpávajúci, uvádza však množstvo odporúčaní, návrhov vytvárajúcich obraz výučby jazykov, ktorý je na míle vzdialený súčasným kurikulumám, postupom či predstavám. Rozdiely medzi víziou a realitou nie sú neprekonateľné a nemali by nás nabádať k nečinnosti.

Základným cieľom kapitol bolo čo najpresnejšie vystihnúť, čo si máme pod pojmom plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie predstaviť a uľahčiť realizáciu rôznych iniciatív v konkrétnom kontexte. Dokument má uľahčiť výber cieľov, ukázať to, kde sa kurikulá môžu zlepšiť a kde už k zlepšeniu došlo. V texte sa nachádza celý rad návrhov konkrétnych aktivít. Nie sú v ňom však taxatívne uvedené všetky nevyhnutné podmienky, ktorých splnenie si vyžaduje konkrétny kurikulárny kontext. Návrhy aktivít majú skôr ilustratívny charakter, majú poukázať na fakt, že to, čo sa na prvý pohľad môže zdať ako príliš všeobecný vzdelávací cieľ, s ktorým možno súhlasiť, ale ktorý sa ťažko realizuje na pôde školy, je v skutočnosti dôveryhodný, reálny a uskutočniteľný.

V texte viackrát odznieva, že zakomponovanie plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania do kurikul sa nemôže udiť naraz, ale metódou postupných krokov. Najprv je nutné analyzovať konkrétnu situáciu, zistiť potreby, možnosti a obmedzenia a zohľadniť už zrealizované pokroky v modernizácii kurikula. Tu uvedené odporúčania vedú k identifikácii hybných síl, ktorými zabezpečíme kurikulumu pozitívny vývoj.

Dokument je vhodnou pomôckou pre všetky národné, regionálne alebo miestne iniciatívy, prípadne iniciatívy realizované priamo na pôde školy alebo v triede. Jeho cenným doplnkom sú prípadové štúdie a príklady z praxe. Veľmi cenným zdrojom skúseností je „*Platforma prameňov a referencií pre plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie*“⁵⁹ na stránke Rady Európy.

Niektorým aspektom sa dokument nemohol venovať do hĺbky (vzdelávanie učiteľa, hodnotenia plurilingválnych a interkultúrnych kompetencií, atď.). V Platforme (pozri vyššie) sú zverejnené doplňujúce štúdie, ktoré sú špecifické svojím obsahom, ktoré však poskytujú cenné analýzy a rozširujú obzor o otázkach súvisiacich s touto témou.

Nakoniec je potrebné pripomenúť, že plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie ide ruka v ruku s aktívnou účasťou všetkých jeho aktérov – žiakov, študentov. Vzdelávanie má rozšíriť ich reflexívne schopnosti, zlepšiť ich sebahodnotiace postupy, schopnosť samostatne sa učiť a uvedomiť si stav a hodnotu svojho jazykového repertoára. Tento proces by nemal zabúdať na používanie *Európskeho portfólia jazykov a Autobiografie interkultúrnych stretnutí*.

⁵⁹ www.coe.int/lang/fr

PRÍLOHY

PRÍLOHY

PRÍLOHA I

Predstavy spoločnosti o jazykoch a ich zohľadnenie v kurikulumách: podklady pre prieskum

Nižšie uvedené otázky tvoria základ prieskumov a môžu byť prispôsobené či doplnené podľa konkrétnej potreby.

<p><i>poznať verejnú mienku o jednotlivých jazykoch a ich variantoch, o plurilingvizme a interkulturalite</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - o ktoré jazyky prejavujú rodiny, žiaci explicitný záujem? z akých dôvodov? ktoré jazyky sú spojené so spoločenskými ambíciami? ktoré sú kľúčom k valorizácii a uznaniu? ktoré jazyky sú žiadané z kultúrnych dôvodov? ktorý jazyk je len módnou vlnou a ktorý hlboko zakorenenou tradíciou? - aké predstavy a aké názory prevládajú o: <ul style="list-style-type: none"> - jazykoch a ich variantoch prítomných v spoločnosti, vrátane regionálnych, menšinových jazykov a jazykov prisťahovaleckého prostredia? - vyučovacom/vyučovacích jazyku/jazykoch? - jazykoch vyučovaných v škole? - plurilingválnom a interkultúrnom vzdelávaní? - bilingválnych/plurilingválnych osobách? - prítomnosti rôznych kultúr? - aký je názor rodín hovoriacich menšinovým, regionálnym jazykom alebo jazykom prisťahovaleckého prostredia na ich používanie v domácnosti a ich výučbu v škole? - ...
<p><i>analyzovať jazykové potreby učiacich sa</i></p>	<p>ktoré jazyky zodpovedajú:</p> <ul style="list-style-type: none"> - formatívnym potrebám jednotlivca a občana? - aktuálnym potrebám a motivácii učiacich sa? - predvídateľným budúcim potrebám a špecifickým potrebám z hľadiska budúcej kariéry učiacich sa? - nepredvídateľným potrebám, ktoré však budú v budúcnosti cennými zdrojmi - ...
<p><i>analyzovať jazykové potreby vyplývajúce z kontextu</i></p>	<p>ktoré jazyky by boli užitočné:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pre súdržnosť a sociálne začleňovanie? - pre potreby spoločnosti, ekonomiu a pracovnú oblasť? - pre medzinárodné diplomatické vzťahy? - pre kultúrne potreby a pre rozvoj (inter)kultúrnych hodnôt? - ...
<p><i>overiť zohľadnenie medzinárodných orientácií v oblasti jazykových práv v kurikulumách</i></p>	<p>akými nástrojmi je plánovaná implementácia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Európskej charty regionálnych a menšinových jazykov - Rámcového dohovoru Rady Európy o ochrane národnostných menšín - Haagskych odporúčaní týkajúcich sa národnostných menšín na vzdelávanie - Všeobecnej deklarácie jazykových práv (podporovaná UNESCOm) - Odporúčaní (69)2, (81)19, (98)6 Výboru ministrov Rady Európy členským štátom o moderných jazykoch - Orientačného dokumentu o „Jazykovej a vzdelávacej integrácii detí a adolescentov z prisťahovaleckého prostredia“ - Odporúčania č. R (2000) 4 Výboru ministrov Rady Európy členským štátom o vzdelávaní rómskych/cigánskych detí v Európe - ...
<p><i>analyzovať platné jazykové kurikulumá a aktuálnu ponuku výučby jazykov na školách a mimo škôl</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - ktoré jazyky ponúka škola, aká je kontinuita ich výučby od stupňa ISCED 0 až po stupeň ISCED 3, <ul style="list-style-type: none"> - koľko je vyučovacích jazykov: jeden, dva, tri? - cudzie jazyky: <ul style="list-style-type: none"> • koľko cudzích jazykov sa učitelia môžu učiť? • je ich ponuka rozmanitá alebo obmedzená? • na ktorej úrovni vzdelávania a na ktorých zameraniach škôl je vyučovaných viac alebo menej jazykov? z akého dôvodu?

	<ul style="list-style-type: none">- klasické jazyky:<ul style="list-style-type: none">• koľko ich je ponúkaných?• sú ponúkané všetkým?• na akom stupni a v ktorých odboroch?- regionálne, menšinové jazyky a jazyky prisťahovaleckého prostredia:<ul style="list-style-type: none">• sú vyučované v pozícii predmetov a/alebo ako vyučovací jazyk iných predmetov?• ak áno, ide len o priebežné opatrenia?• ak áno, kedy ich výučba začína? dokedy trvá?- do akej miery súčasné kurikulá odzrkadľujú potreby vyplývajúce z analýzy? ktoré sú ich silné a ktoré ich slabé stránky či nedostatky, ktoré je potrebné postupne odstraňovať?- ktoré verejné mimoškolské inštitúcie ponúkajú jazykové vzdelávanie?- existuje mimoškolská podpora výučby regionálnych, menšinových jazykov či jazykov prisťahovaleckého prostredia?- ...
--	--

PRÍLOHA II

Proximitný jazykový prieskum

<p><i>identifikovať a charakterizovať učiacich sa</i></p>	<p><i>Počet a percento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - všetkých žiakov - žiakov patriacich k menšine - žiakov, ktorí sa prisťahovali len nedávno - a z nich tých, ktorí už chodili do školy a tých, ktorí len začínajú školskú dochádzku - žiakov zo znevýhodneného prostredia - žiakov s rečovým a jazykovým handicapom - ... <p><i>Jazyky a jazykové kompetencie:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - jazyky, ktorými učiaci sa hovoria v domácom prostredia (úradný alebo majoritný, regionálny, menšinový, prisťahovaleckého prostredia) - jazyky, ktoré sú prítomné v jeho domácom prostredí (úradný alebo majoritný, regionálny, menšinový, prisťahovaleckého prostredia) - počiatočné kompetencie vo vyučovacom jazyku - počiatočné kompetencie v cudzom jazyku - „túžba“ po jazykoch učiaceho sa, jeho motivácia - jazyky, s ktorými učiaci sa prišiel do kontaktu počas pobytov, prázdnin,... - ... <p><i>Faktory vplývajúce na učenie sa jazykov:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - vek a stupeň kognitívneho rozvoja - vzťah k jazykom vyplývajúci z veku, pohlavia, pôvodu, sociokultúrnej príslušnosti,... - imidž jazyka u mladých/v spoločnosti - stereotypy o jazykoch (ľahké/ťažké, ľubozvučné/škaredé, melodické, s ustálenou štruktúrou/volné...) - ... <p><i>Znalosť iných kultúr:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - viac či menej intenzívny kontakt s osobami z iných kultúr - turizmus - cesty do krajiny pôvodu - kontakty a stretnutia s príbuznými v zahraničí - čítanie kníh a iných dokumentov - reportáže v médiách (TV, rádio, internet, noviny, časopisy,...) - ...
<p><i>spresniť kontext, v ktorom sa jazyky používajú</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - oblasti, v ktorých sú jazyky používané - konkrétne situácie - podmienky a obmedzenia

PRÍLOHA III

Podklady pre špecifikáciu kompetencií učiteľov pre potreby plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania

Plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie si od učiteľov (a najmä od učiteľov jazykov) vyžaduje nielen zvyčajné kompetencie:

plurilingválny repertoár a jazykové kompetencie:

- schopnosť komunikovať v jednom alebo vo viacerých jazykoch odlišných od vyučovacieho jazyka. Táto kompetencia ich predurčuje na vzdelávanie zamerané na komunikáciu a jej obsah.
- učiteľ musí byť schopný úvah o jazyku a o rozvoji plurilingválneho repertoára, teda musí mať metalingvistické a transverzálne komunikácie, najmä musí byť schopný vytvárať väzby medzi jazykmi a vyučovacím jazykom,
- učiteľ musí mať isté skúsenosti s plurilingvizmom: musí dokázať využívať existujúce zdroje, materiály, zvládať plurilingválne situácie, musí vedome využívať vnútornú variabilitu celého jazyka,...
- ...

Je potrebné rozhodnúť o tom:

- akú úroveň jazyka žiadať a poskytnúť učiteľom moderných jazykov, vrátane tých zriedkavých:
 - pre rozšírené vyučovanie moderného cudzieho jazyka?
 - pre rozvoj schopností rozumieť dvom príbuzným jazykom?
 - pre vyučovanie iných predmetov v cudzom jazyku? či pre využívanie plurilingválnych dokumentov pre výučbu iných predmetov?
- ako zabezpečiť, kontrolovať a merať dosiahnutie tejto úrovne? ktorá inštitúcia bude poverená touto činnosťou?
- ...

výchova k interkulturalite a jej hodnotám

- znalosti o existujúcich vzťahoch medzi jazykmi a ich kultúrami
- znalosti, vedomosti, zručnosti, postoje týkajúce sa interkultúrneho dialógu
- skúsenosti s aktivitami v triede o interkulturalite, ktoré však nie sú obmedzené len na anekdotické či folklórne stvárnenie, ale u učiaceho sa podporujú:
 - o proces decentralizácie vlastného postoja a stanoviska,
 - o schopnosť rešpektovať a/alebo brať do úvahy stanovisko iného,
 - o otvorenosť a prirodzený záujem o kultúrne bohatstvo a rozmanitosť,
 - o zhovievavosť voči osobám z iných kultúr,
 - o ...

zodpovedný, profesionálny prístup

- učiteľ musí vnímať učiaceho sa ako:
 - o sociálneho aktéra,
 - o informovaného partnera s vlastnými osobnostnými črtami,
 - o subjekt procesu učenia sa,
 - o ...
- učiteľ sa musí správať eticky, teda rešpektovať a využívať vedomosti, pocity a skúsenosti učiacich sa, najmä ich plurilingválny a plurikultúrny repertoár, a to bez ohľadu na ich pôvod či príslušnosť,
- uvedomelo motivuje učiacich sa k rozvoju ich plurilingválneho a plurikultúrneho repertoára,
- je si vedomý povinnosti poskytnúť učiacim sa právo na plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie, ktoré je súčasťou práva na kvalitné vzdelávanie,
- diferencovane pristupuje k učiacim sa, aby bol každý z nich schopný nadobudnúť kľúčové kompetencie a dosiahnuť vytýčené štandardy,
- ...

Didaktické kompetencie sa týkajú:

- používania metodických postupov potrebných pre výučbu zameranú na komunikáciu, prístup prostredníctvom kompetencií a aktívne prístupy,
- metodických postupov súvisiacich s rozvojom plurilingvizmu a interkulturality (EOLE, porozumenie medzi jazykmi...),
- bilingválneho vzdelávania,
- súčasných hodnotiacich techník,
- práce s portfóliom (napríklad s *Európskym portfóliom o jazykoch*),
- ...

Spoločné vzdelávanie pre všetkých učiteľov (učiteľov jazykových predmetov, vyučovacieho jazyka v pozícii predmetu a učiteľov iných predmetov)

- prehĺbenie jazykového a diskurzívneho rozmeru v nejazykových predmetoch
- definovanie spoločných oblastí spolupráce
 - hľadanie konvergencií,
 - zvažovanie pluralitných a/alebo parciálnych prístupov,
 - pedagogika prostredníctvom stretnutí,
 - integrovaná didaktika jazykov,
 - CLIL / EMILE / prepojenie medzi jazykmi a obsahom predmetov,
 - ...
- tvorba plurilingválnych materiálov pre použitie v rôznych učebných predmetoch
- výber vhodných metodicko-didaktických stratégií
- experimentovanie v triede v zmysle prístupu výskum – aktivita
- definovanie kognitívnej a jazykovej pridanej hodnoty, integrácia jazykov do obsahov iných predmetov
- rozvoj samoštúdia a celoživotného vzdelávania
- zlepšovanie schopnosti spolupracovať, posilnenie interdisciplinarity
- ...

Organizácia vzdelávania učiteľov

- Ktorú formu vzdelávania zvolíť, aby boli zohľadnené potreby a obmedzenia učiteľov?

Existujúce formy: mimoškolské:

- stáže v zahraničí (v krajine, kde sa cieľovým jazykom hovorí)
- miestne kurzy
- dištančné alebo zmiešané (dištančno-prezenčné)
- účasť na medzinárodných projektoch (organizované Európskym centrom pre moderné jazyky alebo iné)
- ...

Interné formy vzdelávania (v škole alebo v triede)

- projekty založené na výskume a implementácii výsledkov výskumu
- účasť na vzorových hodinách a ich rozbor
- prax na školách
- ...

PRÍLOHA IV

Nástroje a pramene pre tvorbu a implementáciu kurikúl pre plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie

Pri tvorbe aj tých najzložitejších viacúrovňových kurikúl je možné sa oprieť už o existujúce a overené nástroje na európskej úrovni. Sú použiteľné v ktoromkoľvek prostredí či situácii, ak sú správne prispôsobené.

Európske nástroje

Rada Európy vypracovala viacero európskych nástrojov. Sú v súlade s jej princípmi a hodnotami v oblasti ochrany ľudských práv.

Vznikli najmä:

- strategické dokumenty, v ktorých sú definované orientácie založené na princípoch a hodnotách Rady Európy, týkajúce sa vo všeobecnosti vzdelávania a výučby jazykov,
- nástroje technickejšieho charakteru, ktorými je implementovaná politika výučby cudzích jazykov Rady Európy.

Tu uvádzame len niekoľko dokumentov a nástrojov, keďže sú najvýstižnejšie z hľadiska kurikulárneho prístupu k plurilingválnemu a interkultúrnemu vzdelávaniu. Existujú však i ďalšie dokumenty, najmä v Európskom centre pre moderného jazyky (CELV) v Grazi (inštitúcia založená Radou Európy, ktorá „má za cieľ podporovať excelentnosť a inovácie vo vyučovaní jazykov a pomáhať Európanom efektívnejšie sa učiť jazyky“). Jeho ambíciou je „zohrať úlohu katalyzátora reforiem v učení a nadobúdaní znalostí jazykov“⁶⁰.

Nástroje boli usporiadané do tabuľky, ktorá začína jeho stručným popisom, informáciou o cieľovej skupine, ktorej sa nástroj týka. Ďalej nasleduje jeho využitie v procese tvorby kurikúl a tabuľka je zakončená odkazmi na stránky Divízie jazykových politík Rady Európy, prípadne CELV (Európske centrum pre moderné jazyky) a Európskej komisie.

Najprv sú uvedené všeobecnejšie projekty o jazykových politikách a až za nimi nasledujú konkrétne operatívne nástroje.

⁶⁰ Pozri stránku CELV: www.ecml.at → Kto sme? → Ciele. Dokumenty a nástroje CELV, k dispozícii online, uvádzajúce výsledky zrealizovaných projektov medzinárodnými tímami: www.ecml.at → Zdroje

Politiky jazykového vzdelávania

NÁSTROJE	POPIS	CIEĽOVÁ SKUPINA	PRÍNOS Z HĽADISKA PLURILINGVÁLNEHO A INTERKULTÚRNEHO VZDELÁVANIA	Internetové stránky
Príručka pre tvorbu politiky jazykového vzdelávania v Európe (2007) a 21 referenčných štúdií prehliadajúce otázky o jazykoch a jazykových politikách (predstavy spoločnosti o jazykoch, miesto angličtiny, <i>educazione linguistica</i> ,...)	Príručka identifikuje postupy, metódy a realizačné nástroje s cieľom zachovať jazykovú rozmanitosť európskych spoločností, rozvíjať plurilingválne a interkultúrne kompetencie. Je odpoveďou na potrebu tvorby jazykových politik v boji proti sociálnemu vylúčeniu a na podporu demokratického občianstva v Európe.	Aktéri s rozhodujúcou právomocou poverení tvorbou jazykových vzdelávacích politik. <i>Úplná verzia</i> : aktéri s rozhodujúcou právomocou poverení vzdelávaním v oblasti jazyka. <i>Syntéza</i> : aktéri s rozhodujúcou právomocou pôsobiaci v oblasti jazykových politik bez možnosti využívať špecifické technické kapacity.	Rámcový dokument poskytujúci prehľad o všetkých rozhodnutiach potrebných pre implementáciu jazykových politik. Najmä jeho tretia časť v oboch verziách s názvom „Organizačné formy výučby a nadobúdania plurilingválnych kompetencií“ a konkrétne kapitoly s názvom 5. „Vytváranie plurilingválnej kultúry“ a 6. „Organizačná stránka plurilingválneho vzdelávania“ uvádzajú mnoho myšlienok a praktických, operatívnych návrhov pre tvorbu a implementáciu plurilingválneho a interkultúrneho kurikula. Príručka tiež predstavuje a komentuje základné dokumenty Rady Európy o plurilingvisme a jazykových politikách (podkapitola 2.2.1 strana 35-37). Glosár (príloha 2) úplnej verzie uvádza kľúčové koncepčné prvky jazykových politik a je výbornou pomôckou pre zoznámenie sa s používaným pojmovým aparátom.	Príručka a štúdie: www.coe.int/lang/fr → Politické nástroje
Profil jazykových vzdelávacích politik (2002)	Ide o úvahy zainteresovaných strán (úradu a zástupcovia občianskej spoločnosti) o jazykových vzdelávacích politikách, ktoré im umožňujú prostredníctvom dialógu s odborníkmi Rady Európy prístupit' k sebahodnoteniu. Dokument je perspektívneho charakteru a uvádza možný vývoj politik na úrovni štátu, regiónu, mesta. Úlohou katalyzátora v ňom zohrávajú odborníci Rady Európy.	Členské štáty Rady Európy, regióny, európske mestá.	Príloha 2) úplnej verzie uvádza kľúčové koncepčné prvky jazykových politik a je výbornou pomôckou pre zoznámenie sa s používaným pojmovým aparátom. Profil je možné použiť kedykoľvek, najmä však pred akoukoľvek zmenou jazykových kurikul. Umožňuje totiž rôznym aktérom na miestnej úrovni uvedomiť si a zohľadniť sociokultúrne prostredie, v ktorom sa vzdelávanie odohráva, vrátane školského prostredia i výučby jazykov.	Profil: www.coe.int/lang/fr → Politické nástroje

Interkultúrny rozmer

NÁSTROJE	POPIS	CIELOVÁ SKUPINA	PRÍNOS Z HLADISKA PLURLINGVÁLNEHO A INTERKULTÚRNEHO VZDELÁVANIA	Internetové stránky
<i>Biele kniha o interkultúrnom dialógu – „Žiť spolu rovnako dôstojne“ (2008)</i>	Dokument bol vydaný v roku 2008 (Európsky rok medzikultúrneho dialógu) ministerstvami zahraničných vecí 47 členských štátov Rady Európy. Uvádza rôzne možnosti podpory medzikultúrneho dialógu, posilňovania rešpektu a vzájomného porozumenia založené na základných hodnotách RE.	Najrôznejší európski aktéri – politici a odborní pracovníci v oblasti medzikultúrnej spolupráce.	Biele kniha je reflexným dokumentom použiteľným v procese tvorby kurikul, najmä pre ich časť venovanú interkultúrnym a plurilingválnym vzdelávacím aspektom. Kniha je vnímaná ako „významný paneurópsky príspevok do medzinárodného dialógu, ktorý sa neustále zintenzívňuje“. Kapitola 4 – „Päť politických prístupov k podpore medzikultúrneho dialógu“ – odsek 4.3 je venovaný téme s názvom „Učiť sa a vyučovať interkultúrne kompetencie“. Kapitola 5 – „Odporúčanie a všeobecné a politické orientácie pre budúce aktivity - zdieľaná zodpovednosť hlavných aktérov“ – v odseku 5.3 sú presnejšie uvedené odporúčania týkajúce sa „Učenia a výučby interkultúrnych kompetencií“.	www.coe.int/dialogue
<i>Autobiografia interkultúrnych stretnutí (AIS) + rôzne podporné dokumenty (2009)</i>	Autobiografia interkultúrnych stretnutí (AIS) nadväzuje na odporúčania Bielej knihy Rady Európy o interkultúrnom dialógu – „Žiť spolu rovnako dôstojne“, podkapitola 5.3. „Učiť sa a vyučovať interkultúrne kompetencie“ (Biele kniha str. 25, odsek 152). Je to príklad „doplnkových nástrojov, ktoré by mali podporovať kritický a samostatný úsudok žiaka, vrátane rozvoja jeho kritického pohľadu na vlastné reakcie a postoje k iným kultúram	Všetci učiaci sa. Existujú dve verzie <i>Autobiografie interkultúrnych stretnutí</i> : jedna je štandardná a druhá určená mladým učiacim sa.	Je to nástroj, ktorý má podporovať úvahy o interkultúrnych kompetenciách v rámci plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania. Navrhuje tiež užitočné postupy, ktorými je možné správne definovať všeobecné a parciálne ciele interkultúrneho vzdelávania a ich hodnotenie. Analýza zažitých interkultúrnych udalostí sa uskutočňuje prostredníctvom odpovedí na otázky, ktoré umožnia učiacemu sa uvedomiť si jej kultúrne aspekty a zohľadniť ich pri zaujatí postoja.	www.coe.int/lang/fr → Autobiografia interkultúrnych stretnutí

Referenčný rámec a referenčné hodnoty

NÁSTROJE	POPIS	CIEĽOVÁ SKUPINA	PRÍNOS Z HĽADISKA PLURLINGVÁLNEHO A INTERKULTÚRNEHO VZDELÁVANIA	Internetové stránky
Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky – Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie (SERR) (2001) Databáza deskriptorov SERR Príručka pre používateľov	Je to nástroj, ktorý obsažne popisuje: i) všetky jazykové schopnosti, ii) všetky vedomosti a poznatky použiteľné pre ich rozvoj, iii) všetky situácie a oblasti, v ktorých je možné použiť cudzí jazyk za účelom komunikácie v roli sociálneho aktéra. SERR popisuje ovládanie jazyka deskriptormi pre jednotlivé kompetencie a podkompetencie. Postupné zvládnutie jednotlivých kompetencií je osobitne popísané na šiestich úrovniach (A1, A2, B1, B2, C1, C2): Deskriptory sú uvedené v databáze deskriptorov SERR.	Učiteľia ⁶¹ , hodnotitelia, autori kurikul, sylláb a učebných plánov, autori učebníc a didaktických školských dokumentov, školitelia učiteľov, administrátori a všetci aktéri zaangažovaní do výučby jazykov a do hodnotenia jazykových kompetencií.	Referenčný nástroj pre tvorbu kurikul pre cudzie jazyky umožňuje analyzovať vzdelávacie a hodnotiace nástroje, definovať ciele vytýčené v konkrétnom procese učenia sa a výučby cudzieho jazyka a vybrať prostriedky, ktorými sú ciele dosiahnuté. Kompetenčné úrovne sa netýkajú žiadneho konkrétneho jazyka. Umožňujú popis kompetenčných profilov učiaceho sa a zosúladenie ich hodnotenia. Text je dôležitý i z hľadiska princípov, ktoré sú v ňom uvedené. Kapitola 8 – „Jazyková diverzifikácia a kurikulá“ sa zameriava najmä na kurikulárne otázky v rámci plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania.	SERR: www.coe.int/lang/fr Databáza deskriptorov: www.coe.int/portfolio/fr → Databáza deskriptorov Príručka pre používateľov: www.coe.int/lang/fr → Zdroje/Publikácie → Portfólio... → Príručky a Správy
príklady kompetenčných úrovní v jazykoch	Na stránke Rady Európy sú uvedené referenčné úrovne SERR pre jednotlivé jazyky. DVD a on-line odkaz na www.strankeuvadza.priklad.ustneho.prejavu.na.siestich.urovniach . Výkony v písomnom prejave sú k dispozícii on-line. Spôsoby hodnotenia šiestich úrovní sú vysvetlené na CD-ROM.	Odborníci v oblasti jazyka.	Materiál umožňuje jednotný výklad referenčných úrovní SERR. Môže byť používaný učiteľmi jazykov (rôznych), aby sa zlepšovali v stanovovaní jazykovej kompetencie. SERR tiež prispieva k jednotnému používaniu pojmového aparátu učiteľov, čo im umožňuje zamýšľať sa nad spoločnými hodnotiacimi kritériami.	www.coe.int/lang/fr → SERR príklady kompetenčných úrovní v jazykoch

⁶¹ Použitie SERR učiteľmi, pozri GOULLIER, F. (2006): *Nástroje Rady Európy pre vyučovanie jazykov – Spoločný európsky rámec a Portfólio*, Paris, Didier, 128. Časť 1 a Časť 2. (www.coe.int/lang/fr → Publikácie → Publikácie o SERR).

<p>Rámec pre včasné učenie sa druhého jazyka, v gescii Nederlandse Taalunie (2009)</p>	<p>Rámec pre včasné učenie sa druhého jazyka sa týka vyučovacieho jazyka prijímajúcej krajiny detí z prístahovateľského prostredia. Používa sa v predškolských zariadeniach, ale jeho ciele sú vhodné i pre deti, ktorých prvý jazyk je zároveň vyučovacím jazykom predškolského zariadenia.</p>	<p>Dokument bol vypracovaný pre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - učiteľov a riaditeľov predškolských zariadení pre analýzu postupov vyučby jazykov, - autorov didaktických materiálov, - inšpektorov, - predškolských asistentov, - školiteľov, - výskumných pracovníkov a didaktikov, - aktérov s rozhodovacími právomocami, ktorí sú zodpovední za podporu výučby jazykov, najmä druhého jazyka, - autorov testov. 	<p>Rámec je cenným nástrojom pre tvorbu jazykových kurikul v predškolských zariadeniach pre deti z prístahovateľského prostredia. Rámec definuje profil dieťaťa pri jeho vstupe na primárny stupeň vzdelávania. Jeho všeobecným cieľom je existujúcimi prostriedkami dať všetkým deťom rovnakú príležitosť na školský úspech.</p>	<p>www.coe.int/lang/fr → Platforma prameňov a referencií pre plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie → záložka „Vyučovacie jazyky“</p>
<p>A curriculum Framework for Romani, (CFR) bol vypracovaný v spolupráci s Európskym fórom Rómov a kočovníkov (2008)</p> <p>Existuje anglická a rómska verzia, v súčasnosti prebieha jeho preklad do jazykov členských štátov.</p>	<p>Kurikulárny rámec pre rómčinu je založený na SERR a</p> <ul style="list-style-type: none"> - prebral jeho prvé 4 úrovne (A1, A2, B1, B2), - týka sa 3 vekových skupín: 3-6 rokov, 6-10 rokov, 10-14/15 rokov, - je založený na 11 témach. <p>Vo všetkých 11 témach je rómska kultúra („romanipe“) transverzálnym prvkom. CFR obsahuje aj checklisty pre sebahodnotenie. K dokumentu sú pripojené dve portfólia (primárna a sekundárna úroveň) a tiež metodické pokyny pre učiteľov.</p>	<p>Rovnaká ako pre SERR (pozri vyššie), ale týka sa len rómčiny.</p>	<p>Na základe tohto dokumentu je možné vytvoriť kurikulá pre 3 typy učiacich sa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pre žiakov škôl s vyučovacím jazykom rómskym, - pre žiakov, ktorí rómčine len rozumejú, - pre žiakov, ktorí v domácom prostredí rómskym jazykom nehovoria. 	<p>www.coe.int/lang/fr → Menšiny a migranti → Rómčina → Seminár 2008</p>

<p>Popis referenčných úrovní národných a regionálnych jazykov (DNR)</p>	<p>Zatiaľ čo SERR nie je viazaný na konkrétny jazyk, prináša od prahovej hodnoty novú generáciu referencií založených na SERR, ale vypracovaných pre každý jazyk osobitne.</p>	<p>Najrôznejší autori, akými sú napr. autori učebníc, učitelia tvorcovia kurikul a sylláb a všeobecne všetci používatelia SERR.</p>	<p>Referenciály sú cennými nástrojmi pri tvorbe kurikul na jednotlivých úrovniach, je možné ich využiť pre plánovanie triednych alebo školských aktivít. DNR definuje formy (slovnú zásobu, gramatiku...) konkrétneho jazyka – národného alebo regionálneho, ktorého ovládanie by zodpovedalo komunikačným sociolingvistickým a formálnym kompetenciám definovaným SERR.</p>	<p>www.coe.int/lang/fr → Popis referenčných úrovní národných a regionálnych jazykov</p>
<p>Referenčný rámec pre pluralitné prístupy (CARAP) – CELV</p>	<p>CARAP je referenčný nástroj vytvorený počas druhého strednodobého programu CELV a týka sa vedomostí, postojov a know-how a dáva do popredia fakt, že lepšie výsledky v dosahovaní týchto kompetencií sú dosahované pluralitným prístupom.</p>	<p>Všetci aktéri výchovno-vzdelávacieho procesu.</p>	<p>CARAP je možné využiť pri tvorbe jazykových kurikul, keďže:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pluralitným prístupom prispieva k posilneniu vedomostí, postojov a know-how, - objasňuje vzťahy medzi kurikulami a medzi nadobúdaním jazykových kompetencií v konkrétnom jazyku a nadobúdaním iných vedomostí. 	<p>www.ecml.at → Publikácie a výsledky projektov → Výsledky 2007 – 2007 → C</p>

Hodnotenie, skúšky a testy z cudzích jazykov

NÁSTROJE	POPIS	CIEĽOVÁ SKUPINA	PRÍNOS Z HLADISKA PLURILINGVÁLNEHO A INTERKULTÚRNEHO VZDELÁVANIA	Internetové stránky
Jazykové skúšky v nadväznosti na SERR - Príručka (2009)	Hlavné ciele: - realizácia transparentných a konkrétnych postupov a vytvorenie priestoru pre jazykové skúšky v nadväznosti na SERR, - vytvoriť miesto pre jazykové skúšky v procese neustáleho zdokonaľovania.	Aktéri zodpovední za jazykové skúšky. ⁶²	Príručka môže byť využitá pri prijímaní rozhodnutí o typoch skúšok na centralizovanej a decentralizovanej úrovni počas alebo po stanovení kompetenčných profilov a kľúčových úrovní na základe SERR. Rozhodovací proces musí zohľadňovať všetky jazyky vyučované v škole a spôsob hodnotenia špecifických kompetencií charakterizujúcich plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie.	www.coe.int/lang/fr → Jazykové skúšky v nadväznosti na SERR - Príručka
Formulár pre podrobnú analýzu skúšok alebo testov (2009)	Formuláre a tabuľky pre jazykové komunikačné aktivity (SERR 4.4) a pre rôzne aspekty komunikačných kompetencií (SERR 5.2). Vo väčšine formulárov je potrebné uviesť krátky popis, odkazy alebo zdôvodnenia.	Autori skúšobných dokumentov, učitelia.	Túto analýzu je možné použiť pre overenie vhodnosti skúšok a testov a ich súladu s princípmi v nových kurikulumoch. Formuláre umožňujú podrobnú analýzu skúšok a testov a ich prepojenie so štruktúrou SERR.	www.coe.int/lang/fr → Jazykové skúšky v nadväznosti na SERR - Príručka → Formulár pre podrobnú analýzu skúšok alebo testov Len v anglickej verzii.
Referenčná príloha k Jazykovým skúškam v nadväznosti na SERR - Príručka	Ide o prílohu „Jazykových skúšok v nadväznosti na SERR – Príručka“, ktorá je rozdelená na tri časti: kvantitatívne a kvalitatívne aspekty tvorby väzieb medzi SERR a inými prístupmi s cieľom vytvoriť spoločné normy (štandardy).	Učovatelia Príručky (autori skúšobných dokumentov, učitelia).	Príloha poskytuje doplňujúce informácie pre učiteľov Príručky a umožňuje prepojiť diplomy a certifikáty, ktoré učovatelia vydávajú zo SERR.	www.coe.int/lang/fr → Jazykové skúšky v nadväznosti na SERR - Príručka → Referenčná príloha k Jazykovým skúškam v nadväznosti na SERR - Príručka Len v anglickej verzii.

⁶² Pre použitie SERR pre hodnotenie vo vzdelávaní, pozri tiež: TAGLIANTE, C. (2005) : Hodnotenie a Spoločný európsky rámec, Paríž, Clé international.

Sebahodnotenie učiacich sa a rozvoj ich autonómie

NÁSTROJE	POPIS	CIELOVÁ SKUPINA	PRÍNOS Z HĽADISKA PLURILINGVÁLNEHO A INTERKULTÚRNEHO VZDELÁVANIA	Internetové stránky
<i>Európske portfólio o jazykoch (EPL)</i>	Osobný dokument učiacich sa. EPL je nástroj podporujúci analýzu hodnotenie a valorizáciu učenia sa jazyka a kultúrnych skúseností v školskom a mimoškolskom prostredí.	Učiaci sa a ich učiteľia. Existuje viacero verzií prispôbených konkrétnemu vzdelávaciemu prostrediu a vekovej skupine.	Prostredníctvom kompetenčných stupňov jazykovej biografie a portfólií si môže každý učiaci sa vytýčiť svoj jazykový a kultúrny profil, monitorovať jeho vývoj a zamýšľať sa nad procesom učenia sa jazykov. Deskriptory uvedené už v predtým existujúcich <i>Portfóliách</i> sú pre tvorcov kurikul veľkou inšpiráciou. Sebahodnotenie navrhované Portfóliami môže byť súčasťou celkového hodnotiaceho procesu.	www.coe.int/portfolio/fr

NB : *Autobiografia interkultúrnych stretnutí (AIS)* (2009) (pozri vyššie Interkultúrny rozmer) je tiež sebahodnotiacim nástrojom, keďže podporuje autonómiu učiaceho sa.

Vyučovacie jazyk/ vyučovacie jazyky

NÁSTROJE	POPIS	CIELOVÁ SKUPINA	PRÍNOS Z HĽADISKA PLURILINGVÁLNEHO A INTERKULTÚRNEHO VZDELÁVANIA	Internetové stránky
Platforma prameňov a referencií pre plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie (2009)	Vďaka tomuto novému nástroju môžu členské štáty vypracúvať kurikulá pre vyučovacie jazyky a všeobecne pre všetky vyučované jazyky a opierať sa pritom o skúsenosti z iných členských štátov. Plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie tvorí rámec celého procesu tvorby kurikul. Spočíva na všeobecnej a integrovanej koncepcii výučby jazykov (jazykového a kultúrneho repertoára učiaceho sa) a na výučbe iných predmetov v rôznych jazykoch.	Aktéri vzdelávacích systémov členských štátov s rôznym stupňom rozhodovacej právomoci -aktéri tvorby jazykových vzdelávacích politik, tvorcovia kurikul pre všetky jazyky vo vzdelávacom systéme.	Platforma obsahuje referenčné dokumenty umožňujúce analýzu a tvorbu kurikul pre jazyky vyučované na školách: <ul style="list-style-type: none"> • v pozícii osobitného predmetu, • vyučovacieho jazyka iných predmetov. Je to skutočne otvorený a dynamický nástroj poskytujúci definície, oporné body, popisy a deskriptory, odkazy na štúdie a osvedčené postupy. Členské štáty ich môžu využívať a založiť na nich svoju politiku podpory prístupu k spravodlivému vzdelávaniu podľa svojich disponibilných zdrojov, vzdelávacej kultúry a situácie vo svojom vzdelávacom systéme.	www.coe.int/lang/fr

Informovanie a zvyšovanie povedomia verejnosti

NÁSTROJE	POPIS	CIEĽOVÁ SKUPINA	PRÍNOS Z HLADISKA PLURILINGVÁLNEHO A INTERKULTÚRNEHO VZDELÁVANIA	Internetové stránky
Európsky deň jazykov (EDJ) (2001)	Počas Európskeho roka jazykov (2001) bol 26. september vyhlásený Radou Európy za Európsky deň jazykov. Odporúča sa, aby každý členský štát organizačne zabezpečil priebeh tohto dňa v závislosti od očakávaní a vlastných disponibilných zdrojov.	Všetci občania: - široká verejnosť - školy - politici - dobrovoľníci.	<p>Európsky deň jazykov je možné využiť na (in)formačné a vzdelávacie účely, na zvyšovanie povedomia širokej verejnosti o plurilingválnom a interkultúrnom vzdelávaní. Ciele tejto iniciatívy:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zvýšiť povedomie verejnosti o dôležitosti učenia sa jazykov a diverzifikácie ponuky ich výučby na pôde škôl, čoho výsledkom by mala byť podpora plurilingvizmu a medzikultúrneho porozumenia, • podporiť udržateľnú jazykovú a kultúrnu rozmanitosť v Európe, • celoživotné vzdelávanie v škole či mimo školy, počas štúdia, v pracovnom prostredí, z dôvodu väčšej mobility alebo jednoducho z dôvodu podpory výmeny, pozitívnych pocitov z výmen. 	www.coe.int/JEL

Vzdelávanie učiteľov cudzích jazykov

Počiatkové a celoživotné vzdelávanie učiteľov vníma tento dokument ako kľúčový rozmer úspešnej realizácie kurikul pre plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie. Na tomto mieste predstavujeme dokumenty týkajúce sa vzdelávania učiteľov.

Niektoré z nich vypracovala Európska komisia. Čiastočne zohľadňujú aj plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie navrhnuté Radou Európy. Sú základom pre reformu vzdelávania učiteľov.

NÁSTROJE	POPIS	CIĽOVÁ SKUPINA	PRÍNOS Z HĽADISKA PLURILINGVÁLNEHO A INTERKULTÚRNEHO VZDELÁVANIA	Internetové stránky
<p><i>Vzdelávanie učiteľov cudzích jazykov: Vývoj v Európe – Prepracovaná správa august 2002</i></p> <p>Správu generálnemu riaditeľstvu pre vzdelávanie a kultúru vypracovali: Michael Kelly, Michael Grenfell, Angela Gallagher-Brett, Diana Jones, Laurence Richard a Amanda Hilmarsson-Dunn</p>	<p>Štúdia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vychádza z počiatkového a celoživotného vzdelávania učiteľov v Európe - zhrňa vývoj, ktorý v tejto oblasti nastal v posledných rokoch v 32 krajinách a okrem iného sa venuje i vzdelávacím modelom k predškolskej výchove, k povinnej školskej dochádzke a vo vzdelávaní po ukončení povinnej školskej dochádzky - zahŕňa 15 prípadových štúdií z rôznych krajín o vzdelávaní učiteľov pre primárny a sekundárny stupeň škôl - uvádza odporúčania o implementácii osvedčených a inovatívnych postupov prostredníctvom 3 pilierov: <ul style="list-style-type: none"> - budovanie európskej infraštruktúry vzdelávania učiteľov jazykov - výučba jazykov v Európe v budúcnosti - vypracovanie štúdií - poskytuje príklad profilu európskeho vyučovania jazykov pre 20. storočie 	<p>Politici a vzdelávací aktéri na všetkých stupňoch (univerzity, vzdelávacie inštitúcie, školy, profesijné združenia, školitelia, pedagógovia, učitelia).</p>	<p>Táto hĺbková štúdia prináša cenné námety na úvahy a tiež konkrétne návrhy vzdelávacích oblastí vo svojej počiatkovej i celoživotnej fáze.</p>	<p>www.ec.europa.eu/education/langua ges → Vyučovanie jazykov → Európsky profil pre vzdelávanie učiteľov jazykov</p> <p>Len v anglickej verzii.</p>

<p><i>Európsky profil pre vzdelávanie učiteľov cudzích jazykov – referenčný rámec – Záverečná správa</i></p> <p>vpracovaná pre generálne riaditeľstvo vzdelávania a kultúry Európskej komisie september 2004</p> <p>Vypracovali: Michael Kelly, Michael Grenfell, Rebecca Allan, Christine Kriza a William McEvoy</p> <p>Univerzita Southampton , Spojené kráľovstvo</p>	<p>Táto európska štúdia nadväzuje na predchádzajúcu a analyzuje ústredné prvky vzdelávania učiteľov jazykov v Európe v 21. storočí. Je rozdelená na päť častí:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kontexty, v ktorých sa buduje európsky profil pre vzdelávanie učiteľov cudzích jazykov 2. Európsky profil pre vzdelávanie učiteľov cudzích jazykov – referenčný rámec 3. Zhrnutie prípadových štúdií 4. Zhrnutie štúdie Delphi 5. Glosár <p>Tri prílohy podrobne predstavujú:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 11 prípadových štúdií 2. usmernenia pre zabezpečenie a posilnenie kvality 3. metodológiu. <p>Profil je referenčným rámcom, obdobou „checklistu pre všetkých aktérov teoretickej a praktickej prípravy učiteľov jazykov“.</p> <p><i>Profil sa opiera o:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - hĺbkové štúdie realizované v Európskej únii - stanoviská odborníkov - prípadové štúdie <p>a uvádza:</p> <ul style="list-style-type: none"> - príklady osvedčených postupov - návod na jeho realizáciu. 	<p>Pozri vyššie.</p>	<p>Štúdiu je možné použiť:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pri tvorbe štruktúry vzdelávacích programov učiteľov cudzích jazykov pre definovanie kompetencií - a kľúčových kompetencií vo vyučovaní jazykov - pre tvorbu stratégií a know-how vo výučbe jazykov - na účely definície hodnôt, na ktorých je výučba jazykov založená. 	<p>www.ec.europa.eu/education/langua ge → Učenie jazykov → Európsky profil pre vzdelávanie učiteľov cudzích jazykov</p> <p>Správa je čiastočne preložená do francúzštiny, jej úplná verzia je v angličtine.</p>
--	--	----------------------	---	--

<p><i>Európsky profil pre vzdelávanie učiteľov cudzích jazykov – referenčný rámec</i> (bez uvedenia dátumu)</p> <p>Vypracovali: Michael Kelly a Michael Grenfell Univerzita Southampton</p>	<p>Dokument vychádza zo správy z roku 2002 (pozri vyššie) a je úplnou príručkou pre realizáciu správy z roku 2004 (pozri vyššie). Podrobne popisuje jednotlivé súčasti Profilu a uvádza stratégie jeho implementácie do praxe.</p> <p>Zároveň poskytuje databázu 40 praktických nástrojov, ktoré môžu byť použité na účely vzdelávania učiteľov. Všeobecné ciele dokumentu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poskytnúť učiteľom cudzích jazykov dostatočné vedomosti a profesionálne kompetencie - zlepšiť ich profesionalitu - zvýšiť transparentnosť a zlepšiť možnosť transferu kvalifikácií 	<p>Pozri vyššie.</p>	<p>Pozri vyššie.</p>	<p>www.ec.europa.eu/education/policies/lang</p>
<p><i>Európske portfólio pre počiatkové vzdelávanie učiteľov jazykov</i> PEPELF</p> <p>Nástroj úvah pre vzdelávanie učiteľov jazykov</p> <p>vypracovali: David Newby, Rebecca Allan, Anne-Brit Fenner, Barry Jones, Hanna Komorowska a Kristine Soghikyan CELV - 2007</p>	<p>V dokumente sa nachádza:</p> <ul style="list-style-type: none"> - predstavenie portfólia, - „osobné vyhlásenie“, pomocou ktorého sa študenti môžu zamyslieť nad všeobecnými otázkami o vzdelávaní, - kapitola „sebahodnotenie“ zložená zo 193 deskriptorov „can-do“, pomocou ktorých sa študent samohodnotí, - zložka umožňujúca študentom uvedomiť si výsledky sebahodnotenia, dosiahnutý vývoj, - glosár najdôležitejších pojmov z oblasti vzdelávania a učenia sa jazykov, - slovník pojmov používaných v deskriptoroch, - príručka užívateľov. 	<p>Študenti počiatkového vzdelávania.</p>	<p>193 deskriptorov „can-do“ sú základom pre revíziu profesionálnych kompetencií učiteľov jazykov z pohľadu plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania.</p>	<p>www.ecml.at → Zdroje → Výsledky 2004 – 2007 → C. <i>Od Profilu k Portfóliu: rámec úvah vo vzdelávaní učiteľov jazykov</i></p>

Sebahodnotenie jazykových kompetencií v cudzom jazyku

NÁSTROJE	POPIS	CIEĽOVÁ SKUPINA	PRÍNOS Z HĽADISKA PLURILINGVÁLNEHO A INTERKULTÚRNEHO VZDELÁVANIA	Internetové stránky
DIALANG	Na tejto internetovej stránke si môže každý jednotlivec otestovať svoje jazykové kompetencie podľa úrovne SERR v piatich oblastiach: čítanie, písomný prejav, porozumenie ústnemu prejavu, gramatika, lexika. Otestovať jazykové kompetencie je možné v 14 jazykoch (nemčina, angličtina, dánčina, španielčina, fínčina, francúzština, gréčtina, galčina, írčina, islandčina, taliančina, holandčina, nóřčina, portugalcina a švédčina).	Záujemcovia s hodnotením svojich jazykových kompetencií podľa úrovni SERR.	Napriek tomu, že toto nie je špecifický nástroj pre učiteľov jazykov, je možné ho využiť v ich vzdelávaní. Umožňuje im totiž stanoviť úroveň ovládania cudzieho jazyka, a teda vytýčiť ďalšie smerovanie v jeho štúdiu.	www.lancs.ac.uk → Research and Enterprise Services

PRÍLOHA V

Učebné aktivity a postupy

V prílohe č. 5 sú uvedené niektoré postupy a učebné aktivity, ktoré majú potenciál podporiť plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie. Rozdeliť ich možno do troch základných kategórií:

1. Náročné, zložité postupy z hľadiska všeobecných cieľov výučby jazykov, ich použitia či nárokov na zaškolenie učiteľov. Postupy sa vo všeobecnosti netýkajú veľkého množstva jazykov, ich cieľom je nadobudnutie kompetencií potrebných pre realizáciu jazykových aktivít vo veľkom množstve oblastí. Ako príklad takýchto postupov je možné uviesť úplné začlenenie sa do cudzojazyčného prostredia (imerzia), bilingválnu výučbu a integrovanú didaktiku jazykov.
2. Postupy opierajúce sa o veľký, či dokonca veľmi veľký počet jazykov, v ktorých sa spolu alebo osobitne usilujeme o:
 - nadobudnutie interkultúrnych kompetencií
 - realizáciu transversálnych stratégií
 - integrované jazykové vzdelávanie
 - prehĺbenie niektorých čiastkových kompetenciíPríkladom takýchto postupov je úvod do štúdia jazykov či výchova k otvorenosti iným kultúram.
3. Jednoduchšie postupy a aktivity vhodné na začiatku plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania, ktoré nesmú mať v žiadnom prípade demotivujúci účinok. Príkladom je minimálne kurikulum, plurilingválne aktivity, používanie viacjazyčných podporných dokumentov a niektoré špecifické aktivity poukazujúce na vzájomné porozumenie medzi jazykmi.

Postupy a aktivity druhého a tretieho typu kladú menšie nároky na zaškolenie učiteľov ako postupy a aktivity typu 1.

Všetky tieto postupy a aktivity spolu s postupmi a aktivitami vo vyučovacom jazyku a tiež väzby medzi nimi prispeli k vytvoreniu úplne novej oblasti – didaktiky plurilingvizmu. Plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie je jej všeobecným rámcom.

Každý jeden postup je zložený z čiastkových aktivít, ktoré ho charakterizujú, pričom niektoré aktivity sú transversálne.

Využitie jedného prístupu nevylučuje prítomnosť prvkov iného prístupu. Hranice medzi nimi sa totiž zotierajú. Ak sa napríklad snažíme konkrétnym postupom dosiahnuť nadobudnutie kompetencií v jednom alebo dvoch cudzích jazykoch, toto úsilie môže mať za cieľ i nadobudnutie transversálnych a interkultúrnych kompetencií. Nadobudnutie kompetencie rozumieť príbuzným jazykom (druhá kategória) má svoje legitímne miesto aj vo vyučovaní v zmysle prvej kategórie.

Nižšie uvedená súhrnná tabuľka uvádza postupy a/alebo aktivity, stručne ich charakterizuje. Odkazy uvedené v tabuľke umožňujú k postupom nájsť príslušné aktivity, či vyhľadať disponibilný učebný materiál.

Výber konkrétneho postupu závisí od viacerých faktorov:

- všeobecných a parciálnych cieľov
- potrieb konkrétnej školy či triedy
- finančných možností, najmä pre finančne náročné postupy
- stupňa zaškolenia učiteľov, ich ochoty zapájať sa do inovatívnych postupov
- disponibility didaktických materiálov
- ...

POSTUPY	STRUČNÝ POPIS	VŠEOBECNÉ CIELE	TYP A POČET VYUČOVANÝCH JAZYKOV	ODKAZY
Úplné začlenenie sa do cudzojazyčného prostredia (imerzia), dvojité imeria (<i>Dual Language Education</i>), bilingválne, dokonca trilingválne štúdium, CLIL / EMILE, <i>Language Across the curriculum</i>	<p>Pedagogický štatút jazykov, v ktorých sú vyučované iné predmety (teda nie samotné vyučovanie jazykov) je ústredným prvkom všetkých týchto veľmi rozdielných prístupov. Líšia sa najmä:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dotknutými predmetmi (jeden, viaceré, všetky), - stupňom používania vyučovaného jazyka: <ul style="list-style-type: none"> o jednou z možností je takmer úplné vylúčenie prvého jazyka učiaceho sa (imerzia) o je možné použiť druhý alebo cudzí jazyk pri realizácii konkrétnych aktivít alebo projektov v jednotlivých predmetoch (CLIL / EMILE⁶³) o existuje tiež alternácia jazykov vo výučbe o dôjsť môže aj k striedaniu jazykov vo výučbe toho istého predmetu v jednotlivých ročníkoch. 	<p>Ide o výučbu a učenie sa druhého alebo cudzieho jazyka jeho použitím vo výučbe neязыkových predmetov. Podľa zvoleného modelu môže, ale nemusí, paralelne s týmto postupom prebiehať i výučba druhého alebo cudzieho jazyka v pozícii predmetu.</p> <p>Všetky tieto postupy majú spoločnú črtu. Dochádza v nich k osvojovaniu si jazyka a paralelne k nadobúdaniu poznatkov z predmetu, ktorý sa daným jazykom vyučuje. Rozdiel môže existovať v dôležitosti pripisovanej nadobúdaniu jazykovej kompetencie alebo vedomostí z daného predmetu. Je nevyhnutné vyhnúť sa riziku umelého zavádzania nových predmetov len z dôvodu výučby druhého alebo cudzieho jazyka.</p>	<p>Dva alebo tri jazyky vyučované v procese výučby a učenia sa iných, neязыkových predmetov.</p>	<p>DUAL LANGUAGE http://www.cal.org/twi/ http://www.ncela.gwu.edu/ http://www.lindholm-leary.com/ CLIL http://www.tiecilil.org/ http://www.euroclilic.net/index.php http://www.upf.edu/dtf/alpme/index.htm http://www.cilicompandium.com/ http://www.univie.ac.at/Anglistik/views15_3_cilil_special.pdf http://www.irre-vda.org/utilita/deposito/UserFiles/File/LANQUA-report.pdf http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatix/ EMILE http://www.emilanguages.education.fr/ BILINGVÁLNE VZDELÁVANIE http://www.irre-vda.org/nuovairre/gi_erre/vda_plus/index.cfm</p>
Integrovaná didaktika jazykov (DIL) Integrovaná pedagogika	<p>Tento postup umožňuje tvorbu a realizáciu jednotného jazykového kurikula vnímaného ako celok. Je založený na rovnováhe medzi zohľadnením rozdielov v procese nadobúdania jazyka 1, jazyka 2 a cudzieho jazyka a medzi</p>	<p>„Okrem kognitívnej a didaktickej ekonomie má DIL tieto všeobecné ciele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uľahčovať učenie sa jednotlivých jazykových systémov ich vzájomnou 	<p>Tento prístup by sa mal systematicky týkať všetkých vyučovaných jazykov a, ak je to možné, všetkých jazykov</p>	

⁶³ Až na niekoľko detailov obe skratky odkazujú na tie isté postupy rozšírené v anglofónnom (CLIL = Content and language integrated learning) a frankofónnom (EMILE: enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère) prostredí. EMILE sa viac sústreďuje na samotný obsah vyučovaného predmetu.

<p>jazykov (DIL)</p>	<p>uvedomením si skutočností, že tieto procesy vykazujú spoločné črty zo psycholingvistického hľadiska.⁶⁴</p> <p>V tomto prístupe môžu svoju úlohu zohrať i tzv. terciárne jazyky, teda tie, ktoré sú vyučované až po vyučovanom jazyku a po prvom cudzom jazyku.</p>	<p>podporou a využívaním ich spoločných základov na pedagogické účely (spoločné operačné systémy a/alebo s nimi súvisiace spoločné kompetencie),</p> <ul style="list-style-type: none"> - podporovať, z časového hľadiska anticipovať, upriamovať pozornosť na, systematizovať, automatizovať pedagogickými postupmi medzijazykové mentálne procesy, ktoré spontánne a podvedome prebiehajú v mysli učiacich sa.“ (<i>Ibidem</i>) <p>Všeobecným cieľom je nadobudnutie hlbokej, súrodnej a vedomej znalosti príslušných jazykov.</p>	<p>jazykového repertoára učiaceho sa.</p>	
<p><i>Language awareness</i> (UK) <i>Eveil aux langues</i> (FR) <i>Eveil et Ouverture aux Langues à l'Ecole</i> (EOLE) (CH)</p>	<p>Sú to reflexívne prístupy k-jazykom, o ich spoločných prvkoch, o rozdieloch medzi nimi, o povahe ľudskej reči za použitia písomných a zvukových nosičov a týkajú sa všetkých ovládaných či vyučovaných jazykov, a dokonca jazykov, ktoré na konkrétnej škole vyučované nie sú.</p>	<p>Ústredným motívom tohto inkluzívneho a interkultúrneho prístupu sú jazykové varianty používané deťmi. Stávajú sa z nich „nástroje každodenného použitia predmetmi hodnými úvahy“, čím získavajú istú viditeľnosť a školskú legitimitu. Tým sa pozdvihuje ich hodnota. Následne je možné úvahy prehĺbovať, rozširovať, obohacovať, diverzifikovať, rozšíriť ich na iné jazyky, ale i na iné kódy (obrazové, gestické, Braillovo písmo, znakovú reč, reč zvierat...), na inú abecedu, akú žiaci poznajú. Týkať sa môžu samotnej ľudskej komunikácie (rozdiel medzi ústnym a písomným prejavom, medzi registrami či textovými žánrami...). Tým nadobudne žiak pozitívnejší prístup a vyššiu citlivosť k reči jazyku a jeho výučbe. Práve týmto prístupom môže dôjsť v predškolskej výchove a na primárnom stupni k prebudeniu záujmu o plurilingvizmus v triede [...]. Nejde tu pritom o jazykovú „výučbu“ v pravom zmysle</p>	<p>Prístup sa môže dotýkať všetkých jazykov repertoára detí (za použitia vhodného materiálu) – jazyky vyučované v škole, jazyky školou nevyučované, jazyky, ktoré žiaci a učitelia neovládajú. Je však potrebné mať k dispozícii plurilingválne dokumenty a originálne aktivity (napríklad švajčiarsky dokument EOLE ponúka aktivity pre viac ako 60 rôznych jazykov).</p>	<p>http://www.elodil.com/ http://edilbase.univ-lemans.fr/index.php http://jaling.ecml.at/default.htm http://www.languageawareness.org/ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/rech_creole_jou.html http://div.univ-lemans.fr/ http://web.mac.com/d.elmiger/iWeb/eoleenligne/bienvenue.html http://www.ecml.at/mtp2/AIc/pdf/Carl_James.pdf http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/100222_ouverture_langues/100222_ouverture_langues.pdf</p>

⁶⁴ Citácie uvedené v tejto tabuľke pochádzajú z Coste et alii, 2007 : *Európsky referenčný dokument pre učovacie jazyky?*

<p>Vzájomné porozumenie medzi príbuznými jazykmi</p>	<p>Tento prístup využíva všetky jazykové zdroje repertoára učiaceho sa pre porozumenie písanej a ústnej formy blízkych jazykov.</p> <p>„Je to zaujímavý, originálny a tiež aj ekonomický prístup, ktorým sa oživí a obohatí ponuka výučby jazykov v rámci plurilingvistického vzdelávania. [...] Je vhodná najmä v prostredí, v ktorom učiaci sa aj rodiny môžu vnímať ponuku jazykového vzdelávania ako nanútenú. Prístup je založený na prenose vedomostí a stratégií.“</p>	<p>slova, ale skôr o jazykovú „výchovu“, výchovu k jazykom a prostredníctvom jazykov. [...] Práve z tohto dôvodu treba deti vychovávať k jazykovej rozmanitosti čo najskôr. Je nutné im ukázať, že ide o „niečo normálne“.</p> <p>Prístup umožňuje nadobúdanie interkultúrnych kompetencií a zároveň rozvoj schopností, dispozícií a stratégií umožňujúcich plurilingválne vzdelávanie. Cieľom je tiež osveta o plurilingválnych hodnotách, jazykovej pluralite a rozmanitosti a valorizácia jazykových repertoárov učiacich sa.</p>	<p>Jazyky z rovnakej skupiny:</p> <ul style="list-style-type: none"> - románske - germánske - slovanské - škandinávské - ... 	<p>http://www.galanet.be/ http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/ http://www.euromcenter.com/index.php?lang=fr http://www.culture.gouv.fr/culture/dgfl/publications/intercomprehension.pdf http://sites.univ-provence.fr/delic/Eurom4/ http://dpel.unilat.org/DPEL/Creati on/IR/index.fr.asp http://www.hum.uit.no/a/svenoni us/lingua/index.html http://www.lett.unipmn.it/ilte/ http://www.eu-intercomprehension.eu/ http://www.silviaklein.de/Europint /kurs/esquisse.pdf http://www.ecml.at/mtp2/AIc/pdf /Meissner_2004.pdf http://www.redinter.eu/web/</p>
<p>Stretnutia využívané na pedagogické účely</p>	<p>V rámci tohto prístupu sa realizujú projekty medzi dvoma štátmi či regiónmi, v ktorých sa nerozpráva rovnakým jazykom. Založené sú na zásadách reciprocity a projektových partnerstiev.</p>	<p>Cieľom projektov je upevňovať postoje, rozvíjať schopnosť zaujať postoj k inakosti, stretávať sa s ňou a vo všeobecnosti socializáciou vyzdvihnúť rozdiely či zhodu vo vnímaní hodnôt. Autentickejšími skúsenosťami žiaci posilňujú svoju autonómiu. Aktivitami tohto charakteru dochádza k posilneniu rovnako interkultúrnych, ako aj jazykových kompetencií.</p>	<p>Jazyky vyučované v škole alebo im podobné jazyky patriace do rovnakej jazykovej skupiny.</p>	

Virtuálna mobilita	<p>Veľmi podobný prístup ako ten predchádzajúci. Pri tomto je však potrebné IKT. Ak situácia či projektové zdroje neumožňujú výmenu či stretnutie, táto možnosť sa javí ako jediné vhodné riešenie realizácie projektu.</p>	<p>Pozri vyššie. Je potrebné zohľadniť špecifická virtuálnej komunikácie.</p>	Idem	http://www.etwinning.net/fr/pub/index.htm
Interkultúrny prístup	<p>Interkultúrny prístup slúži na odbúravanje stereotypného vnímania kultúr, umožňuje ju vnímať v celej jej komplexnosti, nastoľuje interkultúrny dialóg prostredníctvom uvedomenia si kultúrnych referenčných kádrov, osvojovania si schopnosti vnímať stanovisko iných a rozvíjať schopnosť viesť interkultúrne rokovania.</p>	<p>Interkultúrny prístup sa usiluje o decentralizáciu učiaceho sa, čo mu umožní oslobodiť sa od predsudkov, vzdialiť sa od vlastného špecifického videnia sveta, a tým lepšie vnímať a akceptovať iné kultúry a celkovo naučiť sa pocíťovať a chápať rovnakú realitu z pohľadu inej osoby. Lepším poznaním iných kultúr sa vyvíjajú postoje a otvorenosť voči nim a nadobúdajú sa kompetencie interkultúrnej komunikácie.</p>	<p>Všetky jazyky a všetky učebné predmety.</p>	<p>Byram, Michael (ed.) – Gribkova, Bella & Starkey, Hugh (2002). <i>Rozvoj interkultúrneho rozmeru vo vyučovaní jazykov – Praktický úvod pre učiteľov</i> http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf. <i>Autobiografia interkultúrnych stretnutí</i> (2009) http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_FR.asp? http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_EN.asp? CELV : Grima-Camilleri, Antoinette (2002). <i>AKÉ ZVLÁŠTNE! Využívanie anekdot pre rozvoj interkultúrnej kompetencie</i>. http://www.ecml.at/documents/pub129bil2003_camilleri.pdf Projekt INCA (Interkultúrny kalendár pre predškolské učenie sa jazykov). http://www.incaproject.eu/web/cotent.asp?lng=fr&parent=INCA&section=OBJECTIVES </p>

Minimálne kurikulum (jeden týždeň)	Kurikulum sa týka kultúry nevyučovanej na pôde danej školy - rozsah vyučovania je jeden týždeň.	Všeobecným cieľom je priblížiť učiacim sa jazyk a kultúru a využiť pritom ich predchádzajúce znalosti a vedomosti. Výsledkom má byť nadobudnutie aspoň minimálnej komunikačnej kompetencie.	Zriedkavo vyučované jazyky.	http://www.italianosubito.ch/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=18&lang=it
Plurilingválne aktivity	Sú to aktivity využívajúce stratégie porozumenia medzi príbuznými jazykmi a využívajúce viacjazykové podporné materiály či rozličné komunikačné kanály, napríklad: <ul style="list-style-type: none"> - pozrieť si film v angličtine s čínskymi titulkami a zhrnúť ho v nemčine, - prečítať si dvojazyčnú verziu rozprávky a vypočuť si jej nahrávku v treťom jazyku, - pozeráť kreslenú rozprávku v príbuznom jazyku s titulkami v inom príbuznom jazyku a prerozprávať ju v cudzom jazyku. Aktivity môžu mať formu cvičení rozdelených do tematických celkov a využívaných vo výučbe iných predmetov (pozri projekt Eurománia).	Všeobecným cieľom je nácvik použitia všetkých jazykových zdrojov učiaceho sa, riskovať a využívať rôzne stratégie pre realizáciu jazykových a kognitívnych úloh.	Všetky jazyky vyučované v škole a jazyky im podobné.	http://www.euro-mania.eu/
Používanie viacjazyčných podporných materiálov pre potreby neязыkových predmetov	Toto nie je tak prístup ako skôr návyk učiteľa používať viacjazyčné podporné materiály a využívať ich pre potreby nadobúdania znalostí z rôznych neязыkových predmetov.	Žiak si musí zvyknúť na prítomnosť viacerých jazykov v triede, vnímať ich ako zdroj informácií, ako kultúrny referent v konkrétnom učebnom predmete.	Jazyky vyučované v škole, im blízke jazyky, jazyky blízke vyučovaciemu jazyku či jazyky blízke vyučovateľským cudzím jazykom.	

Ďalšie návrhy a podnety týkajúce sa vzťahov medzi vyučovacím jazykom a inými jazykmi vyučovanými v škole prostredníctvom rôznych prístupov nájdete v:

Coste, D. (ed.), Cavalli, M., Crişan, A. a van de Ven, P.-H. (2007) : **Európsky referenčný dokument pre vyučovacie jazyky ? Štrasburg, Rada Európy** (www.coe.int/lang/fr) → Vyučovacie jazyky → Tematické štúdie → Štúdie vypracované v rámci druhej konferencie → 4)

