

## 8 Jazyková diverzifikace a kurikulum

### 8.1 Definice a počáteční přístup

**Vícejazyčná a polykulturní kompetence** znamená schopnost užívat jazyky ke komunikaci a účastnit se interkulturní interakce, v jejímž rámci je jedinec, který je pojmán jako sociální činitel, ovládá několik jazyků na různé úrovni a má zkušenosti s několika kulturami. Tato skutečnost není vnímána jako skládání nebo spřahování jednotlivých kompetencí, ale spíše jako existence složené nebo dokonce mnohostranné kompetence, ze které může uživatel čerpat.

Běžně se učení cizímu jazyku pojímá tak, že ke kompetenci komunikovat v mateřském jazyce se přidává samostatná kompetence komunikovat v cizím jazyce. Koncepce vícejazyčné a polykulturní kompetence směřuje k tomu, že:

- se vzdaluje od předpokládané vyvážené dichotomie, která je výsledkem párování mateřského jazyka (MJ) a cizího jazyka (CJ) a která zdůrazňuje vícejazyčnost, přičemž dvojjazyčnost je pouze jejím jedním určitým případem;
- bere v úvahu skutečnost, že se daný jednatel nevyznačuje souborem jednotlivých a od sebe oddělených kompetencí komunikovat v závislosti na jazycích, které zná, ale spíše se vyznačuje vícejazyčnou a polykulturní kompetencí, která v sobě zahrnuje celou škálu jazyků, jež má uživatel jazyka k dispozici;
- zdůrazňuje dimenze vztahující se k různým kulturám této mnohostranné kompetence, aniž by se nutně předpokládalo propojení mezi rozvojem schopností, které se vztahují k jiným kulturám, a rozvojem jazykové komunikativní způsobilosti.

Nicméně z pozorování lze v obecném slova smyslu vyvodit, že existuje propojení jednotlivých komponent učení se jazyku a vzdělávacích cest. Všeobecně platí, že jazykové vyučování ve školách má ve značné míře tendenci zdůrazňovat cíle, které se vztahují buď k *obecné kompetenci* jedince (obzvláště na úrovni primární školy), nebo ke *kommunikativní jazykové kompetenci* (hlavně v případě studentů mezi 11. a 16. rokem), zatímco kurzy pro dospělé (pro studenty nebo lidi, kteří již pracují) formulují cíle ve smyslu specifických *jazykových činností* nebo funkčních schopností v určité *oblasti*. V prvním výše zmíněném případě je důraz kladen na strukturu a rozvoj kompetencí a v druhém případě na optimální přípravu na činnosti, které se zabývají fungováním ve specifickém kontextu. Tento důraz bezesporu odpovídá jednotlivým rolím všeobecného školního vzdělání na straně jedné a specializačního a celoživotního vzdělávání na straně druhé. Se zřetelem k tomuto kontextu

může obecný referenční rámec pomoci usouvztažňovat tyto různé koncepce a poukázat, že ve skutečnosti by měly být komplementární a že by neměly být pojímány jako protikladné.

## **8.2 Možnosti v tvorbě kurikula**

### *8.2.1 Diverzifikace v rámci celkové koncepce*

Diskuse o různých druzích kurikula ve vztahu k Rámci se může řídit třemi hlavními principy.

*První* znamená, že diskuse o kurikulu by měla být v souladu s všeobecným cílem, který podporuje vícejazyčnost a jazykovou diverzifikaci. To znamená, že výuka a učení se kterémukoliv jazyku by se měly zkoumat ve spojení s poskytováním dalších jazyků v rámci vzdělávacího systému a ve spojení s vzdělávacími cestami, které si studenti mohou zvolit ve snaze zdokonalit své jazykové dovednosti z hlediska dlouhodobé perspektivy.

*Druhý* princip se týká toho, že obzvláště ve školách je diverzifikace možná jen tehdy, jestliže se vezme v úvahu efektivita nákladů tohoto systému, aby se zabránilo zbytečným opakováním a aby se posílila úsporná formulace stupnic a přenos dovedností, což jazyková diverzifikace usnadňuje. Jestliže například daný vzdělávací systém umožňuje, aby se studenti začali učit dva cizí jazyky v předem určeném stádiu svého studia, a poskytuje možnost volby učení se třetímu jazyku, nemusí být cíle nebo určitý průběh studia v každém ze zvolených jazyků nezbytně stejné (tj. nemusí se vždy začínat přípravou na funkční interakci uspokojující stejné komunikativní potřeby nebo se nemusí stále zdůrazňovat učební strategie).

*Třetí* princip proto znamená, že zvažování a poměřování kurikula by se nemělo omezovat na kurikulum každého jazyka pojímaného zvlášť, ani na integrované kurikulum pro několik jazyků. K poměřování a zvažování kurikul by se mělo přistupovat z hlediska jejich rolí ve všeobecném jazykovém vzdělávání, v němž znalosti o jazyce (*savoir*) a jazykové dovednosti (*savoir-faire*) spolu se schopností učit se (*savoir-apprendre*) hrají nejen specifickou roli v daném jazyce, ale také roli, která je přenosná z jazyka na jazyk nebo je transverzální.

### *8.2.2 Od dílčího k transverzálnímu pojetí*

Znalosti a dovednosti mohou být přenášeny zvláště mezi „příbuznými“ jazyky, i když ne jenom mezi nimi, jako určitý druh prolínání. A ve vztahu k různým typům kurikula je třeba zdůraznit, že:

- všechny znalosti jazyka jsou dílčí a nezáleží na tom, kolika znalostí z „mateřského“ nebo z „rodného“ jazyka se to může zdánlivě týkat. Za každých okolností jsou neúplné, nikdy nejsou tak rozvinuté a perfektní v případech obvyčejného jednotlivce, jak by si utopista „ideálního rodilého mluvčího“ představoval. Navíc daný jednatel nikdy neovládá stejně dobře různé komponenty jazyka (například orální a písemné dovednosti, nebo porozumění a tlumočení ve srovnání s produktivními dovednostmi);
- jakékoliv dílčí znalosti obnášejí více, než se zdá. Aby mohlo být například dosaženo „dílčího“ cíle zvyšovat porozumění odborným textům, jež se týkají známých témat v daném cizím jazyce, je nezbytné, aby došlo k osvojení znalostí a rozvinutí dovedností, které mohou být užívány také k mnoha jiným účelům. Avšak takové neočekávané další zhodnocení je spíše záležitostí studenta než odpovědností toho, kdo plánuje kurikula;

- ti, kteří se naučili jeden jazyk, vědí také hodně o mnoha jiných jazycích, aniž by si to nutně uvědomovali. Učení se dalším jazykům všeobecně usnadňuje aktivizaci těchto znalostí a zvyšuje jejich uvědomění, což je faktor, který by se měl v procesu učení se jazykům brát v úvahu a ne přehlížet.

Cílem těchto různých principů a pozorování je podpořit úsilí, aby byl v procesu identifikace možností a rozhodování zvolen jasný a logicky uspořádaný přístup, i když je ponechána velká svoboda výběru ve tvorbě kurikula a v jeho sledu. Právě v tomto procesu bude referenční rámec nesmírně cenný.

### **8.3 Kurikula různých typů školských systémů**

#### *8.3.1 Kurikulum a obměny cílů*

Z toho, co bylo výše řečeno, vyplývá, že jestliže každá z hlavních nebo dílčích komponent navrhovaného modelu byla vybrána jako hlavní učební cíl, je možné si volit různé možnosti ve vztahu k přístupům s důrazem na obsah a k prostředkům, které mají usnadňovat úspěšné učení. Například ať se jedná o otázku „dovedností“ (obecné kompetence jednotlivého studenta/uživatele jazyka) nebo „sociolingvistické komponenty“ (v rámci komunikativní jazykové kompetence) nebo o otázku strategií či porozumění (pod hlavičkou jazykových činností), v každém případě je to otázka komponent (a týká se to zcela jednotlivých složek taxonomie navržených v tomto Rámci), na které kurikulum může, ale nemusí klást důraz a které mohou být v různých případech považovány za cíl, prostředek nebo nezbytný předpoklad. A pro každou z těchto komponent může být přinejmenším identifikována a zvažována, když ne detailně pojednána, otázka přijaté interní struktury (například které dílčí komponenty mají být součástí sociolingvistické komponenty; jak dále třídit strategie) a otázka kritérií jakéhokoli systému uspořádání v určitém časovém období (tj. lineární řazení různých typů činností zaměřených na porozumění). I ostatní části tohoto dokumentu vyzývají čtenáře, aby přistupoval v tomto smyslu k různým otázkám a zvažoval různé možnosti, které jsou vhodné pro jeho vlastní specifickou situaci.

Tento „schematický“ náhled je ještě příhodnější, vezmeme-li v úvahu všeobecně přijímaný názor, že selekce a řazení cílů, ze kterých má vycházet učení se jazykům, se mohou značně lišit v závislosti na kontextu, na dané cílové skupině a na její úrovni. Navíc je třeba zdůraznit, že cíle pro stejný typ populace, ve stejném prostředí a na stejné úrovni by se také mohly lišit bez ohledu na sílu tradic a omezení, která jsou ukládána určitým vzdělávacím systémem.

Důkazem toho je diskuse, která se týká výuky moderních jazyků na primárních školách, kde na národní nebo dokonce na regionální úrovni v téže zemi existuje velká míra různorodosti a rozporupnosti, pokud jde o definice počátečních, a proto nevyhnutelně dílčích cílů, jež mají být stanoveny pro tento typ výuky. Měli by se žáci učit některé základní prvky systému cizího jazyka (lingvistickou komponentu)? Měli by si žáci rozvíjet lingvistické uvědomění (obecnější lingvistické znalosti – *savoir*, dovednosti – *savoir-faire* a tzv. existenciální kompetenci – *savoir-être*)? Měli by žáci nabýt větší míry objektivnosti ve vztahu ke svému rodnému jazyku a jeho kultuře, nebo by měli být vedeni k tomu, aby se v něm lépe orientovali a aby se úspěšněji vyjadřovali? Měli by nabýt sebevědomí, když si uvědomí a ověří, že jsou schopni učit se dalšímu jazyku? Měli by se žáci učit, jak se učit? Měli by si osvojit minimum

dovedností spojených s porozuměním ústnímu projevu? Měli by si hrát s cizím jazykem a seznámit se s ním (obzvláště s jeho fonetickými a rytmickými charakteristickými rysy) prostřednictvím rozpočítadel a písní? Je zřejmé, že je možné sledovat několik cílů současně a mnohé z nich kombinovat s jinými, nebo je jiným cílům přizpůsobit. Ale je třeba zdůraznit, že při tvorbě kurikula jsou úzce propojeny výběr a vyváženost cílů, obsah, řazení a prostředky hodnocení s analýzou, která byla provedena pro každou specifickou komponentu.

Tyto úvahy naznačují, že:

- v období učení se jazyku, což platí také o školách, může ve vztahu k cílům existovat kontinuita nebo mohou být cíle modifikovány a pořadí jejich priorit může být upraveno;
- v jazykovém kurikulu, které obsahuje několik jazyků, mohou cíle a sylaby různých jazyků být stejné nebo různé;
- existují také možné radikálně odlišné přístupy a každý může být svým vlastním způsobem srozumitelný a logicky uspořádání ve vztahu k možnostem výběru a každý může být vysvětlen ve vztahu k Rámci;
- proto může reflexe týkající se kurikula zahrnovat zvážení různých možných typů školského systému pro rozvoj vícejazyčné a polykulturní kompetence a pro roli školy v tomto procesu.

### *8.3.2 Některé příklady diferencovaného kurikula a různých typů školského systému*

V tomto oddíle bude pojednáno o tom, jaké možnosti nebo obměny skýtají v oblasti plánování různé typy školských systémů. Jsou nastíněny dva různé typy organizace kurikula a rozhodování v této oblasti v případě určitého školského systému, který, jak již bylo naznačeno výše, obsahuje dva moderní jazyky jiné než jazyk vyučovací (který je běžně, ale nesprávně označován jako rodný jazyk, protože každý ví, že dokonce i v Evropě vyučovací jazyk velmi často není rodným jazykem studentů). Jeden jazyk je zaveden v primární škole (cizí jazyk 1, dále jen CJ1), další jazyk na nižší sekundární škole (cizí jazyk 2, dále jen CJ2) a třetí jazyk (CJ3) je zaveden jako volitelný předmět na úrovni vyšší sekundární školy.

V uvedených příkladech různých typů školských systémů jsou odlišeny primární, nižší sekundární a vyšší sekundární školy, což nemusí korespondovat se všemi národními vzdělávacími systémy. Ale tyto modelové programy mohou být snadno přeneseny a pozměněny dokonce i v prostředí, kde je rozsah nabídky jazyků omezenější nebo kde učení se prvnímu cizímu jazyku ve škole začíná až po ukončení primárního stupně. Není vždy rozumné usilovat o příliš mnoho. Nabídnutá alternativa zahrnuje tři cizí jazyky, protože tato alternativa se zdá nejrealističtější ve většině případů a představuje užitečný základ pro ilustraci této problematiky. Dva z několika nabízených jazyků tvoří součást povinného programu a třetí, který je volitelný, je nabízen jako volba navíc nebo v rámci dalších volitelných předmětů. Ústředním argumentem je, že pro dané prostředí mohou být přijaty různé typy školského systému a může se v nich projevovat místní diverzifikace za předpokladu, že v každém případě je nutno věnovat pozornost celkovému logickému uspořádání a struktuře jakékoliv určité volby.

## **a) První typ školského systému**

### ***Primární škola<sup>1</sup>***

První cizí jazyk (CJ1) začíná v primární škole rozvíjet zejména „jazykové povědomí“, všeobecné uvědomění jazykových jevů (vztah k rodnému jazyku nebo k jiným jazykům, které se vyskytují v prostředí třídy). Jsou zdůrazněny dílčí cíle vztahující se k obecným kompetencím jednotlivce (objevování nebo uznání plurality jazyků a kultur školou; příprava na odklon od etnocentrismu, relativizace, ale také potvrzení studentovy jazykové a kulturní identity; pozornost je věnována řeči těla a gestikulaci, zvukovým aspektům, hudbě a rytmu, zkušenosti s fyzickými a estetickými dimenzemi určitých jevů jiného jazyka). Dále jde o vztah obecných kompetencí ke komunikativní kompetenci, aniž by se na této úrovni vynakládalo systematické a navenek zjevné úsilí tuto specifickou kompetenci rozvíjet.

### ***Nižší sekundární škola<sup>2</sup>***

- CJ1 pokračuje a klade důraz na postupný rozvoj komunikativní kompetence (v její lingvistické, sociolingvistické a pragmatické složce) a plně bere v úvahu výsledky, které byly dosaženy v primární škole v oblasti jazykového povědomí.
- Výuka druhého cizího jazyka (tj. CJ2, který se nevyučoval v primární škole) ale také nebude začínat úplně od začátku. Bude brát v úvahu to, co bylo probráno v primární škole na základě CJ1 a ve vztahu k němu, ale současně bude plnit poněkud odlišné cíle ve srovnání s těmi, které jsou plněny v CJ1 (například budou upřednostňovány činnosti zaměřené na porozumění před činnostmi zaměřenými na produkci).

### ***Vyšší sekundární škola<sup>3</sup>***

Pokračujeme-li s tímto příkladem v daném typu školského systému, měli bychom se zamyslet nad tím, jak:

- redukovat formální vyučování CJ1 a místo toho používat tento jazyk pravidelně nebo příležitostně pro výuku dalšího předmětu (forma „odborně zaměřeného učení“ a „bilingvního vzdělávání“);
- pokud jde o CJ2, dále klást důraz na porozumění, soustředit se obzvláště na různé typy psaných a mluvených textů a jejich organizaci a usouvztažňovat to, co se probírá nebo bylo probíráno v mateřském jazyce, ale přitom používat také dovednosti nabyté v CJ1;
- podněcovat studenty, kteří si zvolili volitelný třetí cizí jazyk (CJ3), aby se zpočátku účastnili diskusí a podíleli na činnostech zaměřených na typ učení a učebních strategií, s nimiž už mají zkušenosti; potom je vybízet, aby pracovali samostatněji, používali příruční knihovnu a studovnu a přispívali k navržení programu pro skupinovou nebo individuální práci, který je koncipován tak, aby dosáhl cílů stanovených danou skupinou nebo institucí.

---

<sup>1</sup> primární škola (v České republice – 1. stupeň základní školy)

<sup>2</sup> nižší sekundární škola (v České republice – 2. stupeň základní školy či základní školní docházka)

<sup>3</sup> vyšší sekundární škola (v České republice – střední škola)

## **b) Druhý typ školského systému**

### ***Primární škola***

První cizí jazyk (CJ1) začíná na primární škole a klade důraz na základní orální komunikaci a na předem jasně určený jazykový obsah (jeho cílem je vytvořit předpoklady pro osvojování základních lingvistických rysů daného jazyka, hlavně ve fonetice a syntaxi, a současně podporovat základní orální interakci ve třídě).

### ***Nižší sekundární škola***

V případě CJ1 a CJ2 (pokud je druhý cizí jazyk zaveden) a rodného jazyka je prostor věnován odděleně učebním metodám a technikám, se kterými se žáci setkali v primární škole v CJ1 a v rodném jazyku. Na této úrovni je cílem podporovat uvědomělý přístup studentů k jazykům a učebním činnostem.

- V případě CJ1 „pravidelný“ program, který je vytvořen tak, aby rozvíjel různé dovednosti, pokračuje až do konce sekundární školy. Ale je v různých intervalech doplňován opakováním a diskusí týkající se prostředků a metod, které jsou ve výuce a učení používány tak, aby se vyhovělo rostoucí diferenciaci v profilech jednotlivých žáků a jejich očekávání a zájmů.
- V případě CJ2 se na této úrovni může klást důraz na sociokulturní a sociolingvistické složky, jež jsou takto pojímány zásluhou rostoucí obeznamovanosti s médií (běžným tiskem, rozhlasem, televizí) a které jsou s velkou pravděpodobností propojeny s učivem rodného jazyka a těží z toho, co bylo probráno v CJ1. V tomto modelu kurikula je CJ2, který pokračuje až do ukončení sekundární školy, hlavní platformou pro kulturní a interkulturální diskusi a čerpá z kontaktů s ostatními jazyky v rámci kurikula, hlavně z práce s texty, jež se vztahují k médiím. Mohlo by se vycházet také ze zkušeností plynoucích z mezinárodních výměn studentů s důrazem na interkulturální vztahy. V úvahu by měly připadat i jiné školní předměty (např. dějepis a zeměpis), v jejichž rámci může vzniknout dobře promyšlený přístup ke kulturní pluralitě.

### ***Vyšší sekundární škola***

- CJ1 a CJ2 se ubírají stejným směrem, ale na složitější a náročnější úrovni. Studenti, kteří si zvolí třetí cizí jazyk (CJ3), tak činí především z „odborných“ důvodů, a aby jejich učení se jazyku korespondovalo s profesněji zaměřeným nebo jiným akademickým odvětvím jejich studia (například orientace na obchodní jazyk, jazyk ekonomiky nebo techniky).

Je třeba zdůraznit, že v rámci tohoto druhého typu školského systému stejně jako v prvním typu konečný vícejazyčný a polykulturní profil studentů může být „nevyvážený“, takže:

- se liší úroveň jazykové způsobilosti v jazycích, které přispívají ke skladbě vícejazyčné kompetence;
- kulturní aspekty v případě různých jazyků nejsou rovnoměrně rozvinuty;
- nemusí být pravidlem, že kulturní aspekt je rozvinutý také v případě jazyků, u nichž se nejvíce pozornosti věnuje lingvistickému aspektu;
- „dílčí“ kompetence charakterizované výše jsou integrovány.

V rámci této stručné charakteristiky je možno dodat, že ve všech případech a pro všechny jazyky by se mělo počítat s tím, že v tom či onom okamžiku bude čas zvážit přístupy k učení a učební postupy, kterým budou studenti v průběhu svého individuálního vývoje vystaveni nebo které si sami zvolí. To ale znamená, že by se do projektování kurikula ve škole měl začlenit prostor pro explicitní vyjadřování, postupné rozvíjení „uvědomělého učení“ a zavedení obecného jazykového vzdělávání, jež studentům pomáhá, aby nastolili metakognitivní kontrolu nad svými kompetencemi a strategiemi. Aby studenti mohli splnit úlohy v určitých oblastech užívání jazyka, vztahují je k jiným možným kompetencím a strategiím a k jazykovým činnostem, v jejichž rámci jsou aplikovány.

Jinými slovy, jedním z cílů projektování kurikula, ať je toto kurikulum jakékoliv, je přivést studenty k tomu, aby si uvědomovali různé kategorie a dynamické vztahy mezi nimi, jak se to navrhuje v přijatém modelu referenčního rámce.

## **8.4 Hodnocení a škola, mimoškolní učení a učení po ukončení školní docházky**

Jestliže je kurikulum definováno, což vyplývá z jeho primárního významu, ve smyslu cesty, kterou student vykoná prostřednictvím sledu zkušeností se vzděláním, a není podstatné, zda se tak děje pod kontrolou instituce či ne, pak kurikulum nekončí ve chvíli, kdy studenti odcházejí ze školy, ale pokračuje potom nějakým způsobem v procesu celoživotního učení.

Proto viděno z této perspektivy, kurikulum školy jako instituce si klade za cíl rozvinout u studenta vícejazyčnou a polykulturní kompetenci, která může na konci školní docházky nabýt formy diferencovaných profilů závislých na jednotlivcích a vzdělávacích cestách, jimiž se ubírali. Je zřejmé, že forma této kompetence není neměnná a následně osobní a profesní zkušenosti každého člověka jako společenského činitele a jeho životní zaměření způsobují, že se kompetence vyvíjí a mění svou vyváženost v průběhu dalšího vývoje, je redukována a přetváří se. A právě zde hraje svou roli, kromě jiných věcí, vzdělávání dospělých a celoživotní proškolení. V tomto ohledu mohou být zvažovány tři komplementární aspekty.

### *8.4.1 Místo školního kurikula*

Přijmeme-li názor, že vzdělávací program přesahuje rámec školní docházky a nekončí tedy po jejím absolvování, znamená to také přijmout názor, že vícejazyčná a polykulturní kompetence může mít své počátky před započítáním školní docházky a může se rozvíjet mimo školu způsoby, které probíhají paralelně s jejím vývojem ve škole. Tento rozvoj mohou ovlivňovat rodinné zkušenosti a učení, historie a kontakty mezi generacemi, cestování, vyhoštění, emigrace, ještě obecněji sounáležitost s multilingválním a multikulturním prostředím nebo stěhování z jednoho prostředí do druhého, ale také četba a média.

Zatímco zde se konstatuje něco, co je zřejmé, je třeba zdůraznit, že škola to nebere vždy v úvahu. Proto je vhodné uvažovat o školním kurikulu jako o součásti mnohem obecnějšího kurikula, které studentům poskytuje:

- počáteční diferencovaný vícejazyčný a polykulturní repertoár (včetně některých možných způsobů, jež byly navrženy ve dvou typech školského systému výše);
- možnost lépe si uvědomit své kompetence, schopnosti a možnosti, které mají k dispozici ve škole i mimo ni, lépe je poznávat a více jim důvěřovat tak, aby mohli tyto kompetence rozšiřovat, zdokonalovat a efektivně je využívat v určitých oblastech užívání jazyka.

### 8.4.2 Portfolio a profilování

Z toho vyplývá, že uznání a hodnocení znalostí a dovedností by mělo být takové, aby zohledňovalo okolnosti a zkušenosti, jejichž prostřednictvím se tyto kompetence a dovednosti rozvíjejí. Vývoj *Evropského jazykového portfolio* (*European Language Portfolio*), které umožňuje, aby si jedinec zaznamenával a prezentoval odlišné aspekty svého jazykového životopisu, představuje v tomto směru pokrok. Portfolio je pojato tak, že zahrnuje nejen jakákoliv oficiální vysvědčení získaná v průběhu učení se určitému jazyku, ale také záznam méně formálních zkušeností, včetně kontaktů s různými jazyky a jinými kulturami.

Ale aby byl zdůrazněn vztah mezi školním a mimoškolním kurikulem, kdy se učení jazyku hodnotí po dokončení sekundárního vzdělávání, bylo by cenné pokusit se poskytnout formální osvědčení vícejazyčné a polykulturní kompetence. Toto osvědčení může třeba představovat specifikace výstupního profilu, který může spíše zachytit různorodé kombinace než použít jako základ jednu předem dohodnutou úroveň v daném jazyce nebo jazycích, což ale také může být jeden z případů.

„Oficiální“ osvědčení dílčí kompetence může být jedním z kroků v tomto směru (a bylo by velmi užitečné, kdyby hlavní mezinárodní kvalifikační systém naznačil cestu, například tak, že by uznal odděleně čtyři dovednosti: porozumění/vyjadřování a písemný projev/mluvený projev, které by nebyly posuzovány jako jeden celek). Ale bylo by užitečné, kdyby mohla také být brána v úvahu a uznána schopnost zvládnout několik jazyků nebo vypořádat se s několika kulturami. Příklady mediace, tj. zprostředkování (jak je definováno v tomto dokumentu), které hrají svou roli v hodnocení a ocenění schopnosti zvládnout vícejazyčný repertoár a repertoár vztahující se k různým kulturám, jsou překládání (nebo shrnování) z druhého cizího jazyka do prvního cizího jazyka, účast v mluvené diskusi zahrnující více jazyků a vysvětlování nějakého kulturního fenoménu ve vztahu k jiné kultuře.

### 8.4.3 Multidimenzní a modulární přístup

Cílem této kapitoly je věnovat pozornost jinému nazírání na tvorbu kurikula nebo přinejmenším na jeho rostoucí komplexnost a tomu, co z toho vyplývá pro hodnocení a udělování odpovídajících certifikátů. Je samozřejmě nutné definovat stádia ve vztahu k obsahu a průběhu studia. To se může dít ve smyslu jedné primární komponenty (např. lingvistické nebo nociální či funkční) nebo ve smyslu podporování pokroku ve všech dimenzích určitého jazyka. Stejně důležité je zřetelně odlišit komponenty *multidimenzního kurikula* (a přitom na vědomí brát obzvláště odlišné dimenze referenčního rámce) a diferencovat metody evaluace a současně směřovat k *modulárnímu učení* a udělování odpovídajících certifikátů. Zmíněné procesy umožní synchronní (tj. v daném momentu vzdělávací cesty) nebo diachronní (tj. prostřednictvím různých stádií této cesty) rozvoj a uznání vícejazyčných a polykulturních kompetencí s „proměnlivými proporcemi“ (tj. jejichž komponenty a struktura se liší od jednotlivce k jednotlivci a v průběhu času se v případě daného jednotlivce mění).

V průběhu školní docházky, která probíhá v intencích školního kurikula a výše stručně nastíněných typů školských systémů, by měly být občas zavedeny krátké mezipředmětové moduly spočívající na rozvoji mezipředmětových vztahů a zahrnující různé jazyky. Takové moduly, které využívají více než jeden jazyk, by mohly zahrnovat různé studijní přístupy a zdroje, způsoby využití mimoškolního prostředí a zabývat se způsoby, jak si poradit s ne-

porozuměním v interkulturálních vztazích. Umožnilo by to celkově větší jasnost a logickou uspořádanost výběru, který tvoří základ kurikula, což by přispělo ke zlepšení jeho obecné struktury, aniž by to nepříznivě ovlivňovalo programy navržené pro ostatní školní předměty.

Navíc by modulární přístup k oficiálním osvědčením umožnil, aby jen v případě tohoto modulu bylo udělováno specifické hodnocení organizačních schopností v rámci vícejazyčných a polykulturních kompetencí, které byly zmíněny výše.

Principy multidimenzního a modulárního přístupu se jeví jako klíčové koncepty v rozvoji přijatelného základu pro jazykovou diverzifikaci v případě kurikula a hodnocení. Referenční rámec je strukturován tak, že umožňuje prostřednictvím nabízených kategorií naznačit další směřování v případě takové modulární nebo multidimenzní organizace. Ale cestu vpřed zcela jistě představuje uskutečňování projektové a experimentální práce ve školním prostředí a v různých kontextech.

*Uživatelé Rámce mohou zvážit a, kde je to vhodné, uvést:*

- *zda studenti, kterých se to týká, mají nějaké zkušenosti s lingvistickou a kulturní pluralitou a jakou povahu tyto zkušenosti mají;*
- *zda jsou již teď studenti schopni, i když jen na velmi základní úrovni, fungovat v několika jazykových a/nebo kulturních společenstvích, a jak je tato kompetence rozložena a diferencována ve vztahu ke kontextu užívání jazyka a jazykových činností;*
- *jaké zkušenosti s jazykovou a kulturní různorodostí mohou studenti mít v době svého učení (například zkušenosti souběžných s jejich docházkou do vzdělávací instituce a mimo její rámec);*
- *jak se může z těchto zkušeností vycházet v procesu učení;*
- *jaký typ cílů je asi nejvhodnější pro studenty (viz 1.2) v určitém okamžiku rozvoje vícejazyčné a polykulturní kompetence, vezmeme-li v úvahu jejich povahové rysy, očekávání, zájmy, plány a potřeby stejně jako jejich předcházející vzdělávací cestu a zdroje, které mají k dispozici;*
- *jak v zájmu studentů usilovat o to, aby se zabránilo „rozškátulkování“ (kompetencí) a aby byly vytvořeny funkční vztahy mezi různými komponentami vícejazyčné a polykulturní kompetence v procesu jejich rozvoje; zvláště jak soustředit pozornost na existující přenosné a transversální znalosti a dovednosti studenta a jak je využívat;*
- *které dílčí kompetence (jakého druhu a pro jaký účel) mohou přispět k prohloubení, komplexnosti a diferenciaci studentovy existující kompetence;*
- *jak logicky začlenit učení, které se týká určitého jazyka nebo kultury, do celkového kurikula, v němž se rozvíjejí zkušenosti s několika jazyky a několika kulturami;*
- *jaké možnosti výběru nebo jaké formy diferenciaci v kurikulu různých typů školských systémů existují pro podchycení rozvoje diverzifikované kompetence u určitých studentů; jakou úspornost stupnice je možné předvídat a dosáhnout, pokud to je zapotřebí;*
- *jaké organizační formy učení (např. modulární přístup) pravděpodobně přispějí ke zvládnutí vzdělávací cesty v případě daných studentů;*
- *jaký přístup k evaluaci a hodnocení umožní, aby mohly být vzaty v úvahu a plně uznány dílčí kompetence a diverzifikovaná vícejazyčná a polykulturní kompetence studenta.*