

2 Zvolený přístup

2.1 Akčně zaměřený přístup

Úplný, srozumitelný a logicky uspořádaný referenční rámec pro učení se jazyku, vyučování a hodnocení se musí pojit s velmi obecným pohledem na učení se jazyku a jeho užívání. Obecně řečeno, přístup, který je zde zvolen, je akčně orientovaný v tom smyslu, že chápe uživatele a studenty jazyka v první řadě jako společenské činitele, tj. členy společnosti, kteří mají své úlohy (nejen jazykové), a ty musí za daných okolností ve specifickém prostředí a v určitém poli působnosti splnit. Zatímco naše akty jazykové promluvy se realizují v rámci jazykových činností, tyto činnosti tvoří součást širšího společenského kontextu, který jim teprve může dát jejich plný význam. Za úlohy označujeme úkony vykonávané jedincem či více lidmi, kteří strategicky využívají své specifické kompetence k dosažení kýženého výsledku. Akčně zaměřený přístup tudíž bere v úvahu také kognitivní, emocionální a volní dispozice jedince jako společenského činitele včetně celého rejstříku jemu vlastních a jím používaných schopností.

Podle toho tedy lze každý způsob užívání jazyka a učení se jazyku popsat následujícím způsobem:

Užívání jazyka, včetně učení se jazyku, představuje úkony prováděné lidmi, kteří si jako jednotlivci a jako členové společnosti rozvíjejí rejstřík kompetencí, a to jak **kompetencí obecných** tak obzvláště **komunikativních jazykových kompetencí**. Užívají kompetence, které mají k dispozici v různých kontextech a za různých **podmínek** a **omezení**, aby se zapojili do **jazykových činností** obsahujících **jazykové procesy**, jejichž cílem je vytvářet či přijímat **texty** vztažené k **tématům** v určitých **oblastech užívání jazyka**, a přitom aktivizují ty **strategie**, které se zdají nejprůhodnější pro úspěšné provedení **úloh**. Monitorování těchto úkonů účastníky procesu vede k posílení nebo pozměnění jejich kompetencí.

- *Kompetence* jsou souhrnem znalostí, dovedností a vlastností, které jedinci umožňují provádět určité úkony.
- *Obecné kompetence* jsou ty, které nejsou specificky jazykové, ale kterých se využívá při nejrůznějších úkonech, včetně jazykových činností.
- *Komunikativní jazykové kompetence* jsou ty, které člověku umožňují jednat s využitím specificky jazykových prostředků.

- *Kontext* označuje konstelaci událostí a situačních faktorů (fyzických a jiných), do kterých jsou akty komunikace zasazeny. Z hlediska jedince mohou být tyto faktory vnější i vnitřní.
- *Jazykové činnosti* představují zapojování komunikativní jazykové kompetence jedince do určité oblasti užívání jazyka v průběhu zpracovávání (receptivního a/nebo produktivního) jednoho či více textů za účelem provedení úlohy.
- Pod pojmem *jazykové procesy* se rozumí řetězec procesů, neurologických a fyziologických, zapojených do produkce a recepce mluveného a psaného textu.
- *Text* je jakýkoli jazykový projev (mluvený a/nebo psaný) vztahující se k určité oblasti užívání jazyka, který se v průběhu provádění úlohy stává konkrétní jazykovou činností, jež je buď podpůrným prostředkem, nebo cílem, výsledným produktem nebo procesem.
- *Oblast* označuje sféru společenského života, ve které členové společnosti fungují. Byla zde zvolena kategorizace vyššího řádu, jež omezuje tyto sféry na hlavní kategorie důležité pro učení se jazyku či vyučování jazyka a jeho užívání. Jedná se o oblast vzdělávací, pracovní, veřejnou a osobní.
- *Strategie* je jakýkoli organizovaný, účelný a řízený sled úkonů zvolených jedincem k provedení úlohy, kterou si předsevzal vykonat nebo se kterou se musí vyrovnat.
- *Úloha* je definována jako jakékoli účelné jednání považované jedincem za nutné k tomu, aby dosáhl kýženého výsledku v kontextu řešení určitého problému. Jde o závazek, který má být splněn, nebo cíl, kterého se má dosáhnout. Tato definice pokrývá celou řadu úkonů, jakými jsou třeba stěhování skříně, psaní knihy, zajišťování určitých podmínek při domlouvání smlouvy, hraní karet, objednávání jídla v restauraci, překládání textu v cizím jazyce nebo příprava třídního časopisu prostřednictvím skupinové práce.

Souhlasíme-li s tím, že různé dimenze uvedené výše jsou navzájem propojeny ve všech formách užívání jazyka a učení se jazyku, pak se každý akt učení se jazyku nebo vyučování nějakým způsobem týká každé z těchto dimenzí: strategií, úloh, textů, obecných kompetencí jedince, komunikativních jazykových kompetencí, jazykových činností, jazykových procesů i různých kontextů a oblastí užívání jazyka.

Současně je ale možné, že cíl jazykového učení a vyučování a tudíž i hodnocení se může zaměřit jen na určitou komponentu nebo její součást (s tím, že ostatní komponenty jsou pak chápány jako prostředky k dosažení cíle nebo jako aspekty, které lze zdůraznit při jiných příležitostech, nebo jako komponenty za daných okolností nepodstatné). Studenti, učitelé, tvůrci sylabů kurzů, autoři vyučovacích materiálů a tvůrci testů se nemohou vyhnout tomuto procesu, kdy je nutné soustředit pozornost na jednu dimenzi a rozhodnout se, v jakém rozsahu a jakými způsoby je třeba se zabývat ostatními dimenzemi, což dokládají příklady uvedené níže. Je však okamžitě jasné, že ačkoli je rozvoj komunikačních dovedností (snad proto, že je to nepříznačnější pro určitý metodický přístup) velmi často proklamaným cílem programu kurzu, v praxi se některé programy snaží dosáhnout kvalitativního nebo kvantitativního rozvoje jazykových činností v cizím jazyce, některé programy kladou důraz na výkon v určité oblasti užívání jazyka a jiné na rozvoj určitých obecných kompetencí, zatímco zbývající se zabývají hlavně zlepšováním strategií. Tvrzení, že vše je „vzájemně propojeno“ ještě neznamená, že tyto cíle nelze navzájem od sebe odlišovat.

Následující kapitoly se budou zabývat všemi z výše nastíněných hlavních kategorií, které lze rozdělit na podkategorie, i když stále velmi obecné. Zde se podíváme pouze na různé komponenty obecných kompetencí, komunikativních kompetencí, jazykových činností a oblastí užívání jazyka.

2.1.1 Obecné kompetence jednotlivce

Mezi **obecné kompetence** studenta či uživatele jazyka (viz 5.1) patří obzvláště jeho znalosti, dovednosti a existenciální kompetence a také jeho schopnost učit se. **Znalostmi**, tj. deklarativními znalostmi (*savoir*, viz 5.1.1) se rozumí znalosti plynoucí ze zkušeností (empirické znalosti) a z formálně organizovaného učení (akademické znalosti). Všechna mezilidská komunikace závisí na sdílených znalostech okolního světa. Pokud jde o užívání jazyka a učení se jazyku, znalosti, které zde hrají roli, nejsou přímo vztaženy výhradně k jazyku a kultuře. Akademické znalosti ve vědecké či technické vzdělávací sféře a akademické či empirické znalosti v profesní sféře zcela určitě hrají důležitou úlohu ve vnímání a chápání cizojazyčných textů, které se těchto sfér týkají. Ale empirické znalosti týkající se každodenního života ve veřejné či soukromé oblasti užívání jazyka (organizace dne, doba denních jídel, dopravní prostředky, komunikace a informace) jsou z hlediska zvládnutí jazykových činností v cizím jazyce stejně podstatné. Znalosti týkající se hodnot a přesvědčení (například náboženské víry, oblastí tabu, předpokládané společné historie atd.), které jsou sdíleny společenskými skupinami v různých zemích a regionech, jsou nezbytné pro interkulturální komunikaci. Tyto rozmanité oblasti znalostí se liší od jedince k jedinci. Mohou být příznačné pro jednotlivé kultury, ale současně se také vztahují k univerzálnějším parametrům a konstantám.

Jakékoliv nové znalosti nejsou pouhým přídavkem ke znalostem, které už člověk měl. Naopak jsou podmíněny povahou, bohatostí a strukturou dřívějších znalostí, a na druhé straně tyto nové znalosti slouží, třebaže jen částečně, k modifikaci a restrukturalizaci znalostí dřívějších. Je pochopitelné, že znalosti, kterých již jedinec nabyt, mají přímou důležitost pro učení se jazykům. Metody vyučování a učení takový uvědomělý přístup ke světu předpokládají v mnoha případech. Avšak v určitých kontextech (např. v případě programů kulturního začlenění („immersion“), kdy člověk navštěvuje školu či univerzitu, ve které je vyučovacím jazykem jazyk jiný než jeho mateřština) dochází k současnému a vzájemnému obohacování znalostí o jazyce a jiných znalostí. Je třeba pečlivě zvážit vztah mezi znalostmi a komunikativní kompetencí.

Dovednosti a praktické znalosti (*savoir-faire*, viz 5.1.2), ať už jde o řízení auta, hru na housle nebo řízení schůze, závisejí spíše na procedurálních schopnostech než na deklarativních teoretických znalostech. Avšak nabytí dovednosti může být usnadněno osvojením znalostí, které lze posléze zapomenout, a může být doprovázeno určitými formami existenciální kompetence (například uvolněným postojem nebo napětím při vykonávání úloh). Tak například řízení auta, které se opakováním a zkušenostmi mění v řadu téměř automatických procesů (pouštění spojky, řazení rychlosti atd.), na počátku vyžaduje rozložení na vědomé, pojmenovatelné operace („pomalu uvolni spojkový pedál“, „zařaď trojku“ atd.) a osvojení určitých faktů (v autě jsou tři pedály atd.), o kterých člověk nemusí vědomě přemýšlet, když už konečně „umí řídit auto“. Když se člověk učí řídit, většinou potřebuje vysoký stupeň soustředění a zvýšenou hladinu sebeuvědomění, jelikož představa, kterou má člověk sám o sobě, je obzvláště zranitelná (riziko neúspěchu, toho, že člověk vypadá neschopně). Jakmile jsou dovednosti osvojeny, dá se očekávat, že řidič bude uvolněnější a sebevědomější. Opak by byl zneklidňující pro spolujezdce i ostatní motoristy. Je očividné, že by nebylo těžké najít paralely s některými stránkami učení se jazyku (např. s výslovností, některými částmi gramatiky, jako třeba s flektivní morfologií).

Existenciální kompetenci (*savoir-être*, viz 5.1.3) lze chápat jako souhrn jednotlivých vlastností, povahových rysů a postojů týkajících se například představy, kterou o sobě člověk chová, jeho pohledu na ostatní a ochoty účastnit se společenské interakce s ostatními lidmi. Tento typ kompetence nevyplývá pouze z neměnných typických vlastností studenta. Zahrnuje faktory, které jsou plodem různých typů kulturní asimilace, a lze ji pozměňovat.

Tyto osobnostní rysy, postoje a temperament jsou parametry, se kterými se při učení a vyučování jazyků musí počítat. Přestože je možná těžké je definovat, měly by být zahrnuty do referenčního rámce. Jsou považovány za součást obecných kompetencí jedince a za jeden z aspektů jeho schopností. Pokud si je lze osvojit nebo je v průběhu užívání a učení se (například jednoho nebo dvou jazyků) měnit, je možné si klást za cíl formování postojů. Velmi často se uvádí, že existenciální kompetence související s kulturou a tudíž jsou to oblasti citlivé z hlediska interkulturálního vnímání a vztahů. Například způsob, jakým člen určitého kulturního společenství vyjadřuje přátelství a zájem, může být vnímán někým z jiné kultury jako agresivní nebo urážlivý.

Schopnost učit se (*savoir-apprendre*, viz 5.1.4) mobilizuje existenciální kompetenci, deklarativní teoretické znalosti a dovednosti a čerpá z různých typů kompetencí. Schopnost učit se může být rovněž pojata jako „umět objevovat jinakost, nebo pro to mít přirozené předpoklady“, ať jinakost znamená jiný jazyk, jinou kulturu, jiné lidi nebo nové oblasti vědomostí.

Pojem schopnosti učit se je pro učení se jazyku obzvláště důležitý, i když se dá uplatnit obecně. V závislosti na tom, o jaké studenty se jedná, může schopnost naučit se jazyku zahrnovat různé stupně a kombinace takových aspektů existenciální kompetence, deklarativních znalostí a dovedností a praktických znalostí, jakými jsou:

- Existenciální kompetence: například ochota chopit se iniciativy či podstupovat rizika v komunikaci „z očí do očí“ tak, aby si člověk zajistil příležitost promluvit a aby naznačil lidem, se kterými mluví, že potřebuje jejich pomoc, například aby znovu a jednodušeji přeformulovali to, co už řekli atd. Patří sem dovednosti spojené s poslechem, s pozorností věnovanou tomu, co se říká, s neustálým vědomím rizika, že ve vztahu k ostatním může docházet k nedorozumění, které je způsobeno kulturními rozdíly.
- Deklarativní znalosti: například znalosti toho, které morfologicko-syntaktické vztahy odpovídají daným vzorům skloňování v určitém jazyce; nebo uvědomění si, že v určitých kulturách se ke stravovacím či sexuálním zvyklostem mohou vázat určitá tabu či zvláštní rituály nebo že tyto zvyklosti mohou mít náboženské konotace.
- Dovednosti a praktické znalosti: například obratnost při používání slovníku nebo schopnost vyznat se v archivu; zručnost v zacházení s audiovizuální či počítačovou technikou (například s internetem) jako s prostředky či zdroji učení.

Tentýž jedinec může svých dovedností, praktických znalostí a schopností vyrovnávat se s neznámem využívat mnoha různými způsoby, které se mohou lišit:

- Podle dané situace: zda jedinec jedná s novými lidmi, setkává se s úplně neznámou oblastí vědomostí, s neznámou kulturou nebo cizím jazykem.
- Podle kontextu: ve stejné situaci (například ve vztahu mezi rodičem a dítětem v daném společenství), bude proces objevování a hledání významu nepochybně jiný pro etnologa, turistu, misionáře, novináře, vychovatele nebo lékaře, z nichž každý bude ve svém jednání ovlivněn svou specializací a vlastním názorem.

- Podle převládajících okolností a dřívějších zkušeností: Je docela pravděpodobné, že když se člověk učí pátému cizímu jazyku, uplatňuje jiné dovednosti, než když se učí prvnímu cizímu jazyku.

Takové odlišnosti by se měly zvažovat spolu s pojmy „styly učení“ či „profily studenta“, a to v případě, kdy se profil studenta nepovažuje za neměnný a hotový.

Z hlediska učení budou strategie, které si jedinec zvolí ke splnění dané úlohy, záviset na tom, jak různorodými schopnostmi učit se je vybaven. Ale také různorodost zkušeností s učením umožňuje jedinci rozšiřovat své schopnosti učit se, pokud tyto zkušenosti nejsou rozškátulkovány nebo se mechanicky neopakují.

2.1.2 Komunikativní jazyková kompetence

Komunikativní jazyková kompetence se dá chápat jako propojení několika komponent: **lingvistické, sociolingvistické a pragmatické**. Jsou pojímány tak, že každá z těchto komponent sestává ze znalostí, dovedností a praktických znalostí. **Lingvistické kompetence** zahrnují lexikální, fonologické, syntaktické znalosti a dovednosti a další dimenze jazyka chápaného jako systém, a to nezávisle na hodnotě jeho variant ze sociolingvistického hlediska a na pragmatických funkcích různých způsobů jeho užití. Tato komponenta je zde pojata z hlediska komunikativní jazykové kompetence daného jedince. Týká se nejen rozsahu a kvality znalostí (např. z hlediska rozlišování fonetických kvalitativních rozdílů či šíře a přesnosti slovní zásoby), ale také uspořádání těchto znalostí a způsobu, jakým jsou tyto znalosti uloženy (například sítě asociací, do kterých mluvčí zabudovává lexikální jednotky) a přístupnosti (aktivizace, pamětní vybavení a pohotové použití). Znalosti mohou být vědomé a snadno vyjádřitelné, ale také tomu tak být nemusí (např. ve vztahu ke zvládnutí fonetického systému). Jejich uspořádání a přístupnost se bude lišit od člověka k člověku, ale bude proměnlivá, i pokud jde o téhož člověka (např. u vícejazyčného jedince bude záviset na variantách v rámci jeho vícejazyčné kompetence). Lze se rovněž domnívat, že kognitivní uspořádání slovní zásoby a ukládání slovních výrazů atd. je závislé mezi jiným na kulturních rysech jednoho nebo více společenství, do kterých jedinec společensky patří a ve kterých se jazyku učil.

Sociolingvistické kompetence se vztahují k sociokulturním podmínkám užívání jazyka. Svou vnímavostí ke společenským konvencím (zdvořilostním pravidlům; normám řídícím vztahy mezi generacemi, pohlavími, třídami a sociálními skupinami; jazykové kodifikaci určitých základních rituálů v životě společenství) ovlivňuje sociolingvistická komponenta naprosto veškerou jazykovou komunikaci mezi představiteli různých kultur, i když si účastníci komunikace často její vliv neuvědomují.

Pragmatické kompetence se týkají funkčního využití jazykových prostředků (vytvářením jazykových funkcí a aktů promluvy) a čerpají přitom ze scénářů a rutinních forem interakčních výměn. Jde zde také o zvládnutí jazykové promluvy, koherence a koheze, rozpoznání typů a forem textů, ironie a parodie. V případě této komponenty je sotva nutné zdůrazňovat, nakolik je důležitý vliv interakce a různých kulturních prostředí, ve kterých se takové schopnosti vytvářejí. Tento vliv je ještě větší než v případě lingvistické komponenty.

Všechny kategorie, jichž se zde užívá, mají charakterizovat oblasti a typy kompetencí, které si člen společnosti osvojuje (internalizuje), tj. vnitřní reprezentace, mechanismy a du-

ševní schopnosti, jejichž existenci v kognitivní rovině lze vysvětlit prostřednictvím pozorovatelného chování a výkonu. Jakýkoli proces učení pomáhá zároveň tyto vnitřní reprezentace, mechanismy a schopnosti rozvíjet či přetvářet.

Každá z těchto komponent bude detailně prozkoumána v kapitole 5.

2.1.3 Jazykové činnosti

Komunikativní jazyková kompetence studenta či uživatele jazyka se aktivuje při provádění různých **jazykových činností**, zahrnujících **receptci**, **produkci**, **interakci** nebo **zprostředkování** („mediaci“), zvláště při tlumočení nebo překládání. Každá z těchto typů činností se může vztahovat k mluveným či psaným textům, popřípadě k oběma.

Jako procesy jsou receptce i produkce (ústní a/nebo písemná) samozřejmě primární, jelikož jsou oba nezbytné pro interakci. V Rámci je však užití těchto termínů pro jazykové činnosti omezeno na roli, kterou receptce a produkce hrají izolovaně. Receptivní činnosti zahrnují tiché čtení a sledování médií. Jsou také důležité v mnoha různých formách učení (pro pochopení obsahu kurzu, vyhledávání v učebnicích, příručkách a dokumentech). Činnosti zaměřené na produkci mají důležitou funkci v mnoha akademických a profesních oborech (ústní prezentace, písemné studie a zprávy) a připisuje se jim zvláštní společenská hodnota (úsudky utvořené na základě materiálů předložených v psané podobě nebo plynulosti mluvy při ústní prezentaci).

Při **interakci** se alespoň dva jedinci účastní ústní a/nebo písemné výměny, během které se produkce a receptce střídají a při ústní komunikaci se mohou i překrývat. Nejenže je možné, aby dva účastníci komunikace mluvili zároveň a přesto se navzájem poslouchali, ale dokonce v případech, kdy se přísně dodržují pravidla střídání partnerů v promluvě, posluchač běžně předpovídá zbytek sdělení mluvčího a připravuje si odpověď. Proto naučit se pravidlům chování při interakci znamená mnohem více než se naučit přijímat a vytvářet výpovědi. V učení se jazyku a jeho užívání se interakci většinou připisuje velká důležitost, a to z hlediska její ústřední role v komunikaci.

Jak z hlediska receptce tak z hlediska produkce umožňuje písemné a/nebo ústní **zprostředkování** komunikaci mezi osobami, které nejsou z nějakého důvodu spolu schopny komunikovat přímo. Překlad nebo tlumočení, parafráze, shrnutí nebo záznam zprostředkovávají dalšímu účastníku komunikace přeformulování původního textu, ke kterému tento další účastník nemá přímý přístup. Mediační (zprostředkovávací) jazykové činnosti, jejichž náplní je zpracování, eventuálně přepracování původního textu, zaujímají důležité místo v běžném jazykovém fungování naší společnosti.

2.1.4 Oblasti užívání jazyka

Jazykové činnosti jsou zasazeny do kontextu **oblastí užívání jazyka**. Ty mohou být velmi rozmanité. Ve vztahu k učení se jazyku lze z praktického hlediska rozlišit zhruba čtyři typy: *oblast veřejnou, osobní, vzdělávací a pracovní*.

Veřejná oblast se týká všeho, co se pojí s běžnou společenskou interakcí (obchodní firmy a správní orgány, veřejné služby, kulturní akce a činnosti veřejného charakteru ve

volném čase, vztahy k médiím atd.). Tuto oblast doplňuje oblast **osobní** zahrnující rodinné vztahy a individuální společenské zvyklosti.

Pracovní oblast zahrnuje vše, co se pojí s činnostmi a vztahy jedince při výkonu povolání. **Vzdělávací oblast** se zabývá učením a výcvikem (většinou organizovaným nějakou institucí), jejichž cílem je osvojování znalostí a dovedností.

2.1.5 Úlohy, strategie a texty

Komunikace a učení zahrnují provádění **úloh**, které nejsou jen ryze jazykovými úlohami, přestože obsahují jazykové činnosti a činí si nároky na komunikativní kompetenci jedince. Pokud tyto úlohy nejsou ani rutinní ani zautomatizované, vyžadují, aby bylo v komunikaci a učení využíváno **strategií**. Pokud provedení těchto úloh zahrnuje jazykové činnosti, úlohy vyžadují zpracovávání (zapojením recepce, produkce, interakce nebo zprostředkování) mluvených nebo psaných **textů**.

Výše nastíněný celkový přístup je výrazně akčně zaměřený. Soustředí se jednak na vztah mezi tím, jak účastníci užívají strategie spojené se svými kompetencemi, jak danou situaci vnímají nebo jak si ji představují, a jednak na vztah mezi úlohou nebo úlohami, které mají být splněny v konkrétním kontextu za určitých podmínek.

Tak člověk, který potřebuje přestěhovat skříň (úloha), ji může zkusit tlačit, rozebrat ji na části, aby se snadněji nesla, a pak ji opět sestavit dohromady, přivolat pomocníky nebo se vzdát a přesvědčit sám sebe, že to může odložit na zítra atd. (což jsou všechno možné strategie). V závislosti na zvolené strategii provedení úlohy může, ale nemusí obnášet jazykovou činnost a zpracování textu (přečtení návodu na demontáž, uskutečnění telefonického hovoru atd.). Totéž platí i o strategii vyhnutí se úloze, jejího odkladu nebo přeformulování. Podobně student ve škole, který musí přeložit text z cizího jazyka (úloha), si může zkontrolovat, zda takový překlad již existuje; požádat jiného studenta, aby mu ukázal, jak to přeložil on; použít slovníku; zkusit se dobrat významu na základě několika slov nebo struktur, které zná; vymyslet si dobrou výmluvu, aby nemusel cvičení odevzdat atd. (což jsou všechno možné strategie). Ve všech případech, které zde lze předvídat, bude třeba jazykové činnosti a zpracování textu (překlad/zprostředkování, slovní upřesňování významu v komunikaci se spolužákem, omluva učiteli ústní nebo písemnou formou atd.).

Vztah mezi strategiemi, úlohou a textem závisí na povaze úlohy. Ta může být především jazykově orientovaná, tj. může vyžadovat zejména jazykové činnosti, a pak se použité strategie vztahují hlavně k těmto jazykovým činnostem (např. čtení a komentování textu, provedení doplňovacího cvičení, pronesení přednášky, zapisování poznámek během prezentace). Může zahrnovat jazykovou komponentu, tj. v případech, kdy jazykové činnosti tvoří pouze část toho, co je požadováno, a kdy se použité strategie vztahují také nebo hlavně k jiným činnostem (např. vaření podle receptu). Mnoho úloh je možno provést, aniž by se vůbec použilo jazyka. V těchto případech nejsou činnosti vůbec vztaženy k jazyku a použité strategie se vztahují k jiným činnostem. Například skupina lidí, kteří vědí, co dělají, může postavit stan aniž by promluvila. Mohou si mezi sebou vyměnit několik slov pokud jde o způsob stavění, nebo si mohou povídat o věcech, které s danou úlohou nemají nic společného, nebo mohou úlohu provádět, zatímco si jeden z nich prozpěvuje melodii. Užití jazyka začíná být nutné, když jeden ze skupiny neví, jak postupovat dál, nebo když z nějakého důvodu obvyklý postup nefunguje.

Komunikační strategie a strategie učení jsou v této analýze chápány jen jako jedny z mnoha dalších strategií, tak jako jsou komunikativní úlohy a učební úlohy pouze jedněmi z mnoha dalších typů úloh. Podobně jsou „autentické“ texty nebo texty speciálně vytvořené pro účely vyučování, texty v učebnicích nebo texty vytvořené studenty jen dalšími z mnoha druhů textů.

V následujících kapitolách je uveden podrobný popis všech dimenzí a podkategorií a tam, kde je to namístě, jsou uvedeny příklady a stupnice. Kapitola 4 se zabývá dimenzí užívání jazyka – co se od uživatele jazyka vyžaduje. Kapitola 5 se zabývá kompetencemi, které umožňují uživateli jazyka, aby jednal.

2.2 Společné referenční úrovně ovládání jazyka

Kromě výše nastíněného schématu poskytuje kapitola 3 „vertikální dimenzi“. Nastiňuje vzestupnou řadu společných referenčních úrovní sloužících k popisu ovládání jazyka studentem. Sada popisných kategorií uvedených v kapitolách 4 a 5 vytyčuje „horizontální dimenzi“ definovanou prostřednictvím parametrů komunikativní činnosti a komunikativní jazykové kompetence. Je poměrně běžné, že se řada jazykových úrovní ve vztahu k řadě parametrů prezentuje jako „profilující tabulka“ s vertikální a horizontální dimenzí. Je to samozřejmě značné zjednodušení, jelikož například přidání parametru oblasti užívání jazyka by znamenalo připojení třetí dimenze a změnilo by dvojrozměrnou tabulku v pomyslnou krychli. Úplné grafické znázornění míry mnohorozměrnosti by bylo náročné, pokud by to vůbec bylo možné.

Přidání vertikální dimenze k Rámci však umožňuje zmapovat nebo profilovat prostor učení se jazyku, i když poněkud zjednodušeně. Je to však užitečné hned z několika důvodů:

- Vypracování definic, které popisují ovládání jazyka studentem a které jsou ve vztahu ke kategoriím použitým v Rámci, může být užitečné při konkretizování toho, co lze z hlediska těchto kategorií očekávat na různých úrovních osvojení učiva, což může být užitečné při rozpracování srozumitelné a realistické formulace celkových učebních cílů.
- Učení, které se odehrává během nějakého časového období, je třeba uspořádat do učebních jednotek, jež berou v úvahu postupnost a umožňují návaznost. Sylaby a materiály na sebe musí navazovat, k čemuž může přispět rámec definující jednotlivé úrovně.
- Učební úsilí, které se vztahuje k těmto cílům a jednotkám, musí být také umístěno na vertikální dimenzi postupného zdokonalování, tj. musí být hodnoceno ve vztahu k pokroku v ovládání jazyka. Tomuto procesu mohou napomoci popisné výroky o úrovních ovládání jazyka.
- Takovéto hodnocení by mělo brát v úvahu náhodné učení, zkušenosti nabyté mimo školu a nepřímé jazykové obohacování, jež bylo nastíněno výše. V tomto smyslu může být užitečné poskytnout popis úrovní ovládání jazyka nad rámec určitého sylabu.
- Popis úrovní ovládání jazyka usnadní srovnávání cílů, úrovní, materiálů, testů a dosaženého osvojení jazyka v různých vzdělávacích systémech a situacích.
- Rámec obsahující jak horizontální tak vertikální dimenzi umožní definovat dílčí cíle a rozpoznávat nevyvážený profil a dílčí kompetence.
- Rámec jednotlivých úrovní a kategorií, který usnadňuje profilování cílů pro konkrétní účely, může pomoci inspektorům. Takový rámec může pomoci ohodnotit, zda studenti

pracují na odpovídající úrovni v různých oblastech. Může přispět k posouzení, zda výkon v těchto oblastech představuje standard odpovídající dané úrovni ovládní, bezprostředním cílům pro budoucnost a širším dlouhodobějším cílům účinného rozvoje ovládní jazyka a osobního rozvoje.

- Konečně ti, kdo se jazyku učí, budou procházet řadou vzdělávacích oblastí a institucí, které nabízejí jazykové služby, a existence společného souboru úrovní může spolupráci mezi těmito různými oblastmi usnadnit. S tím, jak roste svoboda pohybu jedince, dochází stále častěji k tomu, že studenti přecházejí z jednoho vzdělávacího systému do druhého, a to nejen na konci, ale i uprostřed jednoho výukového období v určité vzdělávací oblasti. Tímto nabývá existence společné stupnice, na níž je možno popsat výsledek, kterého dosáhli, ještě více na významu.

Při úvahách o vertikální dimenzi Rámce by se nemělo zapomenout, že proces jazykového učení je nepřetržitý a individuální. Žádní dva uživatelé jazyka, ať už jsou to rodilí mluvčí nebo studenti cizího jazyka, nemají přesně tytéž jazykové kompetence, ani jich nedosáhnou stejným způsobem. Každý pokus stanovit „úrovně“ ovládní jazyka obsahuje určitou míru libovolnosti, protože se jedná o sféru znalostí či dovedností. Avšak z praktických důvodů je užitečné zavést stupnici definovaných úrovní, aby mohl být proces učení rozčleněn za účelem tvorby kurikula, oficiálních zkoušek atd. Počet úrovní a jejich obsáhlost bude záviset hlavně na uspořádání určitého vzdělávacího systému a na tom, jakému účelu mají stupnice sloužit. Je možné stanovit postupy a kritéria pro škálování a pro jazykovou formulaci deskriptorů k charakterizaci sledu úrovní ovládní jazyka. Tyto otázky a možnosti jsou v celé šíři prodiskutovány v Příloze A. Uživatelům tohoto rámce se doporučuje, aby si tento oddíl prostudovali a podívali se na uvedenou bibliografii, než se samostatně rozhodnou, jak budou škálovat.

Je rovněž nutno mít na paměti, že úrovně odrážejí pouze vertikální dimenzi. Jen do určité míry mohou brát v úvahu skutečnost, že učit se jazyku znamená zlepšovat se v horizontálním i vertikálním směru, protože studenti nabývají způsobilosti provádět širší škálu komunikativních činností. Další zlepšování není jen otázkou pohybu směrem nahoru po vertikální stupnici. Neexistuje žádné logické opodstatnění pro to, aby student prošel všemi nižšími úrovněmi ve spodní části stupnice. Studenti mohou dosahovat zlepšení tzv. laterálním způsobem (v sousední kategorii) tak, že spíše rozšíří své schopnosti výkonu, než by dosáhli vyšší úrovně ovládní jazyka v rámci stejné kategorie. Naopak výraz „prohlubování znalostí“ znamená, že v určitém bodě člověk může pocítit potřebu podložit takto pragmaticky nabyté znalosti tím, že se v oblasti, do které se v horizontálním směru posunul, vrátí k „základům“ (tj. k dovednostem nižšího řádu).

Na závěr je třeba zmínit, že je nutné být opatrný a nevykládat si soubory úrovní a stupnice ovládní jazyka, jako kdyby to bylo lineární měřítko podobné pravítku. Žádná z existujících stupnic nebo souborů úrovní o sobě nemůže tvrdit, že je v tomto smyslu lineární. Vezměme si řadu obsahových specifikací Rady Evropy. I když úroveň A2 (*Waystage*) je na stupnici úrovní umístěna na půli cesty k úrovni B1 (*Threshold Level*), a úroveň B1 (*Threshold Level*) je na půli cesty k úrovni B2 (*Vantage Level*), zkušenosti s existujícími stupnicemi ukazují, že mnohým studentům potrvá dvakrát tak dlouho dosáhnout úrovně B1 (*Threshold Level*) z úrovně A2 (*Waystage*) než dostat se na úroveň A2 (*Waystage*).

K tomu, aby se z úrovně B1 (*Threshold Level*) propracovali k B2 (*Vantage Level*), budou pravděpodobně potřebovat nejméně dvakrát tolik času, než kolik potřebovali k dosažení

úrovně *B1 (Threshold Level)* z úrovně *A2 (Waystage)*, i když se zdá, že tyto úrovně jsou na stupnici od sebe stejně vzdáleny. Důvodem je nezbytné rozšiřování škály činností, dovedností a jazyka. Tato skutečnost se odráží v častém názorném zobrazení stupnice úrovní jako zmrzlinového poháru, tj. trojrozměrného kornoutu, který se směrem nahoru rozšiřuje. „Průměrná doba strávená ve školní lavici“, která je nutná k dosažení určitých cílů, by se měla pomocí stupnice úrovní propočítávat jen s největší opatrností.

2.3 Jazykové učení a vyučování

2.3.1 Takovéto formulace cílů učení neříkají nic o procesech, jejichž prostřednictvím se studenti budou schopni chovat tak, jak se to od nich požaduje, nebo o procesech, jejichž prostřednictvím si rozvíjejí či vytvářejí kompetence umožňující tyto úkony. Neříkají nic o tom, jak učitelé usnadňují procesy osvojování jazyka a učení se jazyku. A přesto jednou z hlavních funkcí Rámce je podporovat všechny účastníky zapojené do procesů vyučování a učení se jazyku v tom, aby informovali ostatní co možná nejsrozumitelněji nejen o svých záměrech a cílech, ale také o metodách, které používají, a o skutečně dosažených výsledcích. Proto se zdá zřejmé, že se Rámec nemůže omezit na znalosti, dovednosti a postoje, které si studenti budou potřebovat vypěstovat, aby jednali jako kompetentní uživatelé jazyka, ale musí se také zabývat procesy osvojování jazyka a učení se jazyku, stejně jako metodikou vyučování. Těmito záležitostmi se zabývá kapitola 6.

2.3.2 Úlohu Rámce z hlediska osvojování, učení a vyučování je však nutno ještě jednou objasnit. V souladu se základními principy pluralitní demokracie si Rámec klade za cíl, aby byl nejen úplný, srozumitelný a logicky uspořádaný, ale také otevřený, dynamický a prostý dogmatismu. Z tohoto důvodu se nemůže stavět na žádnou stranu v současných teoretických sporech o povaze osvojování jazyka a jeho vztahu k učení se jazykům, ani nemůže zosobňovat žádný konkrétní přístup k jazykovému vyučování a vylučovat všechny ostatní přístupy. Úloha, která mu přináleží, je vyzvat všechny, kteří se účastní procesu učení se jazyku a vyučování jazyka jako partneři, aby vysvětlili co možná nejkonkrétněji a nejsrozumitelněji svoji vlastní teoretickou základnu a praktické postupy. Aby Rámec naplnil tuto roli, udává parametry, kategorie, kritéria a stupnice, ze kterých mohou uživatelé čerpat a které je mohou případně podnítit ke zvážení širšího okruhu možností nebo k prozkoumání dříve nezpochybňovaných předpokladů tradice, v jejímž rámci pracují. To neznamená, že takové předpoklady jsou mylné. Znamená to, že všem, kteří jsou odpovědní za plánování, by mělo prospět přehodnocení teorie a praxe, při němž mohou vzít v úvahu rozhodnutí, která učinili jiní učitelé z praxe v jejich vlastní zemi a hlavně v jiných zemích Evropy.

Skutečnost, že Referenční rámec je otevřený a „neutrální“, neznamená, že postrádá celkovou koncepci. Poskytnutím takového rámce Rada Evropy žádným způsobem neupouští od principů vyložených v kapitole 1 výše ani od Doporučení č. (82)18 a č. (98)6 Výboru ministrů členských států Rady Evropy adresovaných členům vlád.

2.3.3 Kapitoly 4 a 5 se zabývají hlavně úkony a kompetencemi vyžadovanými od studenta či uživatele jazyka, aby mohl komunikovat s ostatními uživateli tohoto jazyka. Velká část kapitoly 6 se vztahuje k tomu, jak lze potřebné schopnosti rozvíjet a jak lze tento vývoj usnadnit. Kapitola 7 blíže zkoumá roli úloh v učení se jazyku a jeho užívání. Avšak úplně důsledky přijetí vícejazyčného a polykulturního přístupu je třeba teprve prozkoumat. Pro-

to se kapitola 6 také zabývá povahou a rozvojem vícejazyčné kompetence. V kapitole 8 jsou zkoumány důsledky, které z toho plynou pro diverzifikaci jazykového vyučování a pro různé koncepty vzdělávání.

2.4 Hodnocení v jazyce

Tato publikace je „Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky: pro učení se jazyku, vyučování jazyků a pro hodnocení“. Doposud se pozornost soustředila na povahu užívání jazyka a jeho uživatele a na důsledky z toho plynoucí pro učení se jazyku a vyučování.

V závěrečné kapitole je pozornost věnována funkcím Rámce ve vztahu k hodnocení úrovně ovládání jazyka. Tato kapitola nastiňuje tři hlavní způsoby, jak lze Rámec využít:

1. ke specifikaci obsahu testů a zkoušek;
2. k formulaci kritérií pro dosažení učebního cíle jak ve vztahu k hodnocení výkonu v určitém ústním a písemném projevu, tak ve vztahu k průběžnému hodnocení učitelem, k hodnocení spolužáky a sebehodnocení;
3. k popisu úrovně ovládání jazyka v existujících testech a zkouškách, což umožňuje srovnání rozdílných souborů kvalifikačních osvědčení.

V této kapitole jsou podrobně vyloženy možnosti volby, pro které se musí rozhodnout ti, kteří se zabývají postupy hodnocení. Tyto možnosti volby jsou prezentovány ve formě kontrastních párů. U každého případu jsou jasně definovány použité termíny a výhody a nevýhody jsou diskutovány ve vztahu k účelu hodnocení v daném vzdělávacím kontextu. Jsou také uvedeny důsledky plynoucí z uplatnění jedné či druhé alternativy.

V kapitole 9 se dále zvažují otázky praktičnosti (proveditelnosti) při hodnocení. Přístup je založen na poznatku plynoucím z pozorování, že praktický systém hodnocení nemůže být příliš komplikovaný. Na základě úsudku je nutno zhodnotit, jak podrobný má být například publikovaný syllabus zkoušky ve vztahu k velmi pečlivě promyšleným rozhodnutím, která je nutno učinit při zadávání vlastní písemné zkoušky či při zakládání banky testů. Zejména hodnotitelé ústního projevu musí pracovat ve značné časové tísní a mohou tak zvládat jen značně omezený počet kritérií. Studenti, kteří si přejí ohodnotit své vlastní ovládání jazyka, třeba proto, aby věděli, do čeho se pustit příště, mají více času, ale budou si muset vybrat, které komponenty celkové komunikativní kompetence jsou pro ně důležité. To dokládá obecnější princip, že Rámec musí být úplný, ale jeho uživatelé ho musí používat selektivně. Selektivnost se může týkat užívání jednoduššího klasifikačního schématu, který může spojoval kategorie oddělené v obecném schématu, tak jak jsme to viděli ve vztahu ke komunikativním činnostem. Potřeby uživatele si na druhé straně mohou vyžádat rozšíření některých kategorií a jejich exponentů v oblastech zvláštní důležitosti. Kapitola uvedené otázky rozebírá a doplňuje tuto diskusi příklady systémů, které různé zkušební orgány přijaly jako hodnotící kritéria ovládání jazyka.

Kapitola 9 umožní mnoha uživatelům přistupovat k syllabům veřejných zkoušek s větším pochopením a kritičtější. Zvýší jejich očekávání týkající se informací, které by zkušební orgány měly poskytnout o cílech, obsahu, kritériích a postupech oficiálně uznávaných zkoušek na národní a mezinárodní úrovni (např. ALTE, ICC). Školitelé učitelů ji mohou používat k postupnému zvyšování uvědomělého přístupu k otázkám týkajícím se hodnocení v případě

pregraduální přípravy i dalšího vzdělávání učitelů. Ale i učitelé jsou stále více zodpovědní za hodnocení svých žáků a studentů na všech úrovních, a to jak za formativní, tak sumativní hodnocení. Od studentů se také stále více vyžaduje, aby prováděli sebehodnocení, ať už proto, aby si rozplánovali své učení nebo aby podali zprávu o své schopnosti komunikovat v jazycích, kterým se neučili v nějaké formálně organizované podobě, ale které přispívají k rozvoji jejich vícejazyčnosti.

Uvažuje se o zavedení ***Evropského jazykového portfolia*** s mezinárodní platností. Toto portfolio by umožnilo studentům zachytit a doložit jejich vývoj směrem k vícejazyčné kompetenci. Zaznamenávali by své učební zkušenosti všeho druhu u široké škály jazyků, z nichž mnohé by jinak nebyly doloženy a brány v úvahu. Portfolio má podnítit studenty k tomu, aby do něj zaznamenávali a pravidelně aktualizovali vlastní vyjádření o své způsobilosti v každém jazyce. Aby byl tento dokument důvěryhodný, bude nadmíru důležité, aby zápisy byly činěny zodpovědně a srozumitelně. Zde budou odkazy ke Společnému evropskému referenčnímu rámci obzvláště cenné.

Pro ty, kteří se profesionálně zabývají vývojem testů, jejich zadáváním a prováděním oficiálních zkoušek pro veřejnost, může být prospěšné si pročíst spolu s kapitolou 9 i specializovanější dokument *Průvodce pro examinátory* (dokument CC-Lang(96)10rev). Tato příručka, která se podrobně zabývá vývojem a hodnocením testů, doplňuje kapitolu 9. Obsahuje také seznam doporučené literatury, přílohu zabývající se položkovou analýzou a glossář termínů.