NORIMBERSKÁ DOPORUČENÍ K RANÉMU OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA

NOVÉ ZPRACOVÁNÍ

GOETHE-INSTITUT

Norimberská doporučení k ranému osvojování cizího jazyka

Nové zpracování

Beate Widlok, Ana Petravić, Helgi Org, Rodica Romcea

Redakce:
Beate Widlok
Goethe-Institut, Bereich 42 Bildungskooperation Deutsch

Goethe-Institut děkuje za mnoho informací
a cenných rad těmto osobnostem:
Prof. Dr. Werner Bleyhl, Dr. Peter Edelenbos, Ernst Endt,
Prof. Dr. Anemone Geiger-Jaillet, Gila Hoppenstedt,
Prof. Dr. Gabriele Kniffka, Prof. Dr. Angelika Kubanek,
Prof. Dr. Michael Legutke, Dr. Rainer Paul,
Prof. Dr. Claudia Riemer

© Goethe-Institut e.V., München 2010
Všechna práva vyhrazena
Dílo i všechny jeho části jsou chráněny autorským zákonem.
Jakékoli použití v jiných než zákonem přípustných případech
vyžaduje předchozí písemný souhlas ze strany Goethe-Institutu.
Upozorňujeme na § 52 a) autorského zákona /UrhG/:
Dílo ani jeho části nesmějí být bez takového souhlasu
naskenovány a umístěny na síť.

Obsah

Předmluva 4

1 Nové vlivy na dětské učební prostředí 5

2 K aktuální situaci a perspektivám raného osvojování cizího jazyka 6
2.1 Jazykověpolitičtí aktéři 7
2.2 Volba a pořadí jazyků 8
2.3 Vhodné koncepty pro dětské osvojování cizího jazyka 9
2.4 Standardy v rané výuce cizího jazyka 10

3 Rané osvojování cizího jazyka a jeho rámcové podmínky 11
3.1 Dítě v centru pozornosti jazykové výuky 11
3.1.1 Osvojování jazyka z hlediska vývojové psychologie 12
3.1.2 Jazykový vývoj dítěte 13
3.1.3 Potřeby dítěte 14
3.1.4 Práva dítěte 15

3.2 Odborní vychovatelé s jazykovou specializací a učitelé jazyků 16
3.2.1 Vzdělání odborných vychovatelek a učitelů jazyků 18
3.2.2 Další vzdělávání 20

3.3 Rodiče 21

3.4 Učební prostory 22
3.4.1 Přechody mezi jednotlivými stupni škol 23

3.5 Cíl: dítě se vstřícným postojem k mezikulturní komunikaci 24
3.5.1 Obecné kompetence 25
3.5.2 Cizojazyčné kompetence 25
3.5.3 Mezikulturní kompetence 26
3.5.4 Učebněstrategické kompetence 27
3.5.5 Čtenářská kompetence 27

3.6 Vhodné učivo pro ranou výuku cizího jazyka 28
3.7 Metodicko-didaktické principy 30
3.8 Média 32
3.9 Diagnóza, zjišťování úrovně znalostí, hodnocení 34

Literatura 36

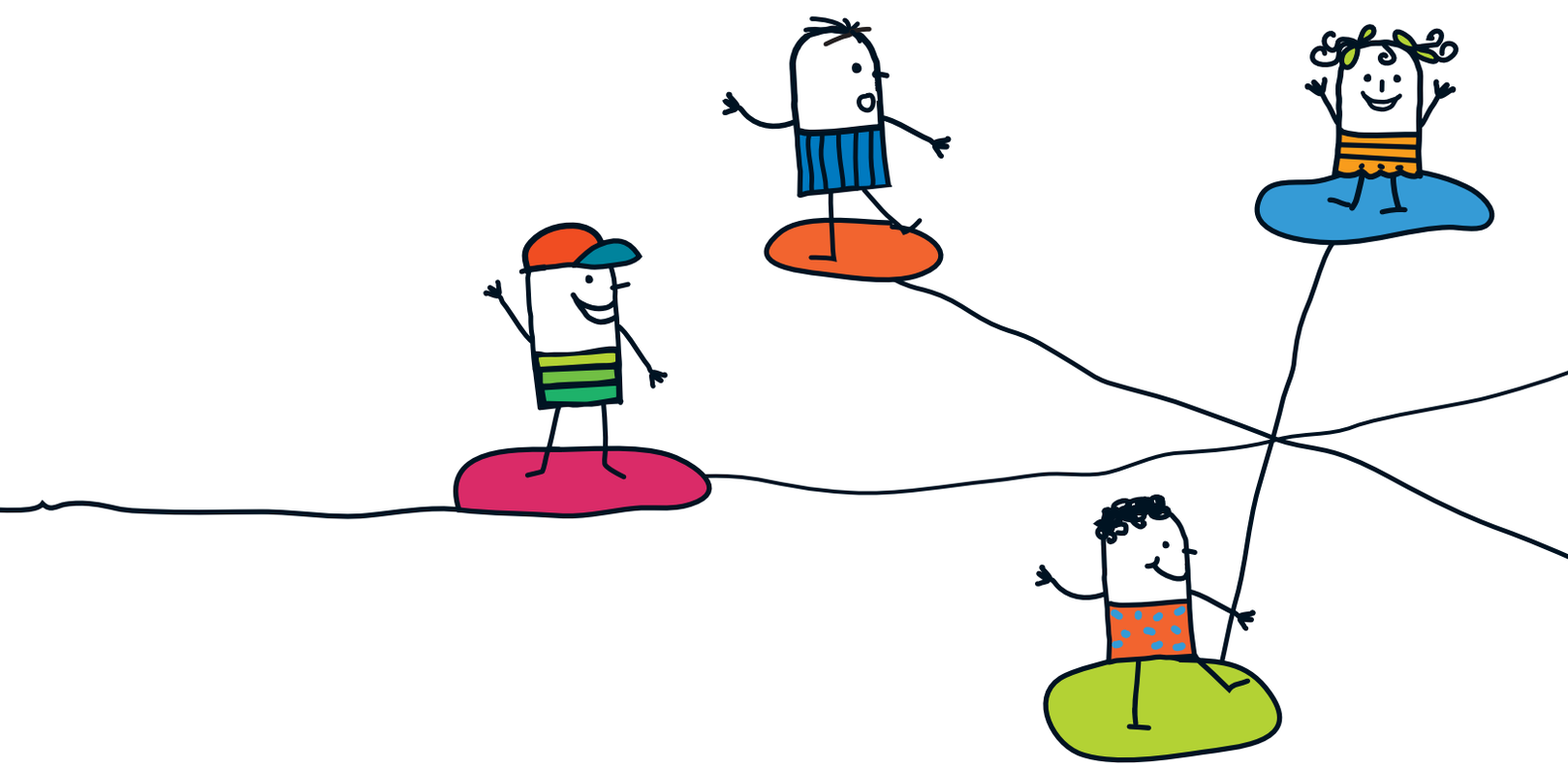
Impressum 39

Předmluva

Norimberská doporučení k ranému osvojování cizího jazyka, která vyšla v roce 1996 u Goethe-Institutu, byla vyvinuta ve spolupráci s mnoha expertkami a experty z 22 zemí z celého světa s cílem vytvořit pro rané osvojování cizího jazyka pokud možno obecně platný kurikulární základ. Výroky Norimberských doporučení si ve své podstatě zachovaly platnost až dodnes, tedy do doby o více než deset let později. Nicméně společenské, politické, hospodářské a sociální změny, technologický vývoj a s tím spojené rozmanité mediální zkušenosti a očekávání dětí mají vliv na rané učení. Také poznatky z psychologie učení, které se týkají chování dětí při učení, mají rostoucí význam pro první roky osvojování cizího jazyka.

Nové zpracování Norimberských doporučení k ranému osvojování cizího jazyka popisuje komplexní soubor podmínek pro rané osvojování cizího jazyka z aktuálního pohledu tak, aby byly zřejmé potenciály a potřeby čtyřletého až desetiletého učícího se dítěte. Raný začátek by přitom neměl být vnímán z úhlu pohledu určitého vzdělávacího systému, tedy ani z pohledu určité instituce, ale z co nejobecnější perspektivy.

Tato publikace se obrací na všechny, kteří působí v oblasti rané výuky cizích jazyků, na osoby s rozhodovací pravomocí, na ředitele/ ředitelky škol, osoby zajišťující další vzdělávání učitelů, na současné i nastávající učitele/učitelky a vychovatele/vychovatelky a na studující. Zahrnuje však také rodiče a ostatní aktéry z dětského prostředí, kteří se na procesu vzdělávání dětí podílejí spíše nepřímo, ale mají rozhodující vliv na dětský rozvoj.



1 Nové vlivy na dětské učební prostředí

Děti žijí dnes v maximálně propojeném prostředí. Globální procesy a nové komunikační technologie vedou ke změněnému zacházení s jazykem, a to i u dítěte. Všední den je mnohde už u zcela malých dětí utvářen mediálně[1] a stále více multikulturně a multilingválně. Kulturní a jazyková rozmanitost našeho světa se projevuje nejen v mateřské a základní škole, ale také už předem v rodině a v bezprostředním okolí dítěte.

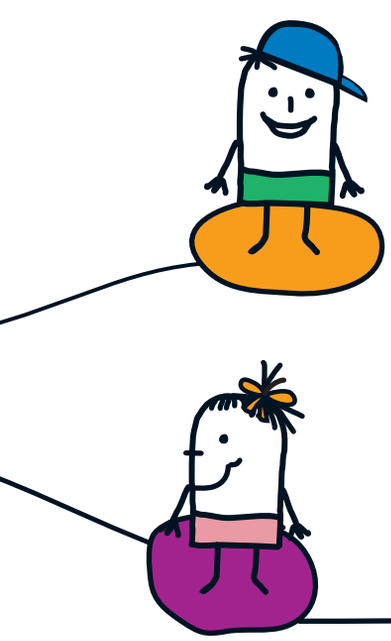
Děti dnes zažívají vícejazyčnost spíše jako normalitu a pociťují, že učit se jazyky je užitečné. K usnadnění vzájemného porozumění a k zachování jazykové a kulturní rozmanitosti v Evropě požaduje Evropská unie pro všechny občanky a občany, aby vedle svého mateřského jazyka získali i znalosti dalších jazyků[2]. Tento požadavek se má realizovat tak, že všem žákyním a žákům v Evropské unii bude už během povinné školní docházky umožněno naučit se nejméně dva moderní cizí jazyky[3]. Ve většině zemí Evropské unie se tak osvojování cizích jazyků stalo povinnou součástí výuky na základní škole[4].

---

[1] Srov. Spanhel (2009)
[2] Srov. Rada Evropy (2001)
[3] Srov. tamtéž Doporučení 1383 (1998); KOM (2003); KOM (2005)
[4] Srov. Eurydice (2001, 2005) a Legutke (2009)

DOPORUČENÍ

Při raném osvojování cizího jazyka je nutné vždy mít na paměti, že děti se učí a reagují nezávisle na regionálních a lokálních zvláštnostech,které utvářejí charakter výuky, a podle svého osobního prostředí a svého individuálního vývoje.



2 K aktuální situaci a perspektivám raného osvojování cizího jazyka

Celosvětově lze pozorovat trend, že osvojování cizího jazyka začíná v mladším věku, než tomu bylo ještě před 15 lety. Obecně lze pozorovat snahy o systematické a meziinstitucionální plánování rané jazykové výuky, o její kurikulární zajištění a realizaci a o vzdělávání personálu, který je k tomu potřebný. Národní i mezinárodní studie dokládají, že výuka cizího jazyka u dětí v raném věku dokáže plně uspokojit očekávání, která jsou na ni kladena. Děti se učí nový jazyk s nadšením. Při dobrých podmínkách se u nich rozvíjejí elementární komunikační kompetence a jazykové povědomí. Tyto úspěchy jsou prokazatelně závislé na jazykově politických, pedagogických a didaktických podmínkách, které na mnoha místech nejsou dostatečně respektovány[5].

[5] Srov. Edelenbos, Johnstone & Kubanek (2006); Edelenbos, Kubanek (2007); Engel, Grooth-Wilken & Thürmann (2009)

2.1 Jazykověpolitičtí aktéři

Rámcové podmínky raného osvojování cizího jazyka jsou do značné míry ovlivněny rozhodnutími v oblasti vzdělávací a jazykové politiky, která jsou přijímána mimo učební místa, jakými jsou mateřská škola, předškolní zařízení a základní škola. To, kdy se s osvojováním prvního nebo druhého cizího jazyka začne a jakou podobu taková výuka nakonec má, určují různé specifické instituce a zájmové organizace v příslušné zemi. Vlivy na významnost a atraktivnost cizího jazyka jakožto učebního předmětu v příslušném národním vzdělávacím systému mohou samozřejmě vycházet i z jazykových ustanovení v mezinárodním společenství států, jakým je Evropská unie. K tomu se pojí organizace na podporu jazyků a jazykové výuky, jako jsou svazy učitelů cizích jazyků, vědecké společnosti a ústavy, ale i mezinárodně působící prostřednické organizace, které se pokoušejí spoluurčovat rozhodnutí politických aktérů prostřednictvím odborných znaleckých posudků[6]. Jak političtí aktéři, tak i aktéři z oboru by měli hájit zájmy jazykových komunit a profesních skupin vztahujících se k jazyku. Proto je obzvlášť důležité, aby vychovatelky[7], učitelé a ostatní experti v oblasti raného osvojování cizího jazyka zřetelně formulovali své zájmy a aktivně se podíleli na řešení otázek, které jsou z hlediska jazykové politiky relevantní. Zde se nabízí např. členství v odborných organizacích, účast na aktivitách, podporujících osvojování jazyků a využívání možností dalšího vzdělávání.

[6] Srov. Ammon (2003)

[7] Ženský rod „vychovatelka“ příp. „vychovatelky“ je v tomto textu zástupně použit i pro mužský rod „vychovatel“, „vychovatelé“. Podobně je zde mužský rod „učitel“ příp. „učitelé“ použit zástupně i pro ženský rod „učitelka“ příp. „učitelky“.

DOPORUČENÍ

Navzdory tomu, že v každé zemi je situace ohledně raného osvojování cizího jazyka rozdílná, lze formulovat několik zásadních doporučení:

Osoby s rozhodovací pravomocí by měly zaručit, že

- bude vyvinut jasný a koherentní vzdělávací plán, který bude zohledňovat národní i regionální zvláštnosti
- budou vypracovány jednoznačné směrnice pro realizaci jazykové politiky a podpory jazyků
- budou zajištěny předpoklady a finanční prostředky pro vzdělání a další vzdělávání učitelů
- cíle reformních opatření budou transparentně představeny veřejnosti
- do rozhodovacích procesů budou zahrnuty organizace zabývající se podporou jazyků a jazykové výuky
- raná výuka jazyků bude snadno dostupná pokud možno pro všechny děti.

Jazykové organizace a organizace zabývající se podporou jazyků by si měly:

- vymoci aktivní účast na rozhodování o relevantních záležitostech vzdělávací politiky.

Odborné vychovatelky, učitelé jazyků a ostatní experti na výuku a osvojování jazyků by měli:

- formulovat své profesní a odborné zájmy a vnést do jazykově politických diskusí prostřednictvím zájmových organizací a odborných zástupců své odborné vědomosti.

2.2 Volba a pořadí jazyků

Které cizí jazyky se v dané zemi učí, závisí na mnoha faktorech. Politické, hospodářské, kulturní a společenské podmínky v dané zemi, její mezinárodní vztahy a její zapojení do regionálních a globálních sítí ovlivňují směrodatným způsobem nabídku jazykové výuky, ale také pořadí, ve kterém se jednotlivé cizí jazyky učí. Jako první cizí jazyk v pořadí se většinou vyučuje jazyk, který je podle „principu užitečnosti“ nejrelevantnější – v současné době je to angličtina jako globální lingua franca. Je-li však jako cíl – tak jako v Evropě pod pojmem evropské vícejazyčnosti – stanoveno zvládnutí nejméně dvou moderních cizích jazyků, je nutné k prvnímu cizímu jazyku přihlížet více než doposud také z hlediska jeho úlohy pro osvojování dalších cizích jazyků. To platí zejména pro setkání s prvním cizím jazykem v elementárním školství, v předškolních zařízeních nebo v primární škole, protože tento první cizí jazyk musí otevírat bránu k dalším cizím jazykům[8].

Rodiče požadují jako vstupní jazyk v převážné většině angličtinu, protože jsou přesvědčeni, že tento jazyk se lze snadno naučit a jako globální komunikační prostředek zajistí jejich dětem dobré předpoklady pro budoucí studium i profesní kariéru. Neberou přitom v úvahu, že skutečné potřeby mobility se většinou utvářejí regionálně a v příslušných regionech bývají často zapotřebí zcela jiné jazyky než angličtina, a nepřihlížejí ani k tomu, že angličtina jako první cizí jazyk v pořadí může mít nepříznivý vliv na motivaci k osvojování dalších cizích jazyků.

Je-li však naopak na začátku osvojování cizích jazyků zprostředkován v souladu s potřebami dítěte a s dlouhodobou perspektivou jiný cizí jazyk, může se vybudovat pozitivní postoj k tomuto cizímu jazyku a příslušné kultuře. S angličtinou lze pak při této konstelaci začít s časovým posunem až po třech nebo čtyřech letech, a to s poněkud větší intenzitou, takže dosažení vytčeného kompetenčního stupně v angličtině není nijak omezeno[9].

Z jazykově politického hlediska přispívá koncept regionální vícejazyčnost[i10] významnou měrou k diferencovanému pohledu na volbu jazyků a jejich pořadí. V centru pozornosti jsou individuální komunikační a učební potřeby dítěte, i s ohledem na jeho pozdější osobní a profesní ambice. Z této perspektivy vyplývá nutnost větší rozmanitosti a flexibility v utváření nabídek rané výuky jazyků a ve výběru pořadí jazyků, aby se mohly rozvíjet regionálně relevantní profily vícejazyčnosti u dětí.

[8] Srov. Legutke (2006)

[9] Některé studie dokonce dokládají, že žáci mohou mít z tohoto „obráceného“ pořadí jazyků užitek jak při osvojování prvního cizího jazyka,tak i při osvojování angličtiny jako druhého cizího jazyka (srov. Orešič 2002)

[10] Srov. Gehrmann (2007, 2009)

DOPORUČENÍ

- Nabídky jazykové výuky by měly být tak rozmanité, aby si děti mohly vybrat z většího počtu jazyků.
- Pořadí jazyků by se mělo stanovovat flexibilně v kontextu individuální a regionální vícejazyčnosti.
- Vstupní jazyk by měl být kontinuálně dále podporován.
- Prostřednictvím intenzivnější práce s veřejností by měli být zejména rodiče lépe informováni o účincích různých pořadí jazyků.
- Je-li angličtina prvním cizím jazykem, měla by převzít zvláštní odpovědnost za další osvojování cizích jazyků a připravit cestu pro osvojování dalších jazyků.

2.3 Vhodné koncepty pro dětské osvojování cizího jazyka

Nabídky jazykové výuky pro malé děti musejí působit tak, aby probudily vnímavost pro cílový jazyk a podněcovaly ke komunikaci v novém, zatím ještě cizím jazyce. Existují-li institucionální možnosti, slibuje časově intenzivnější jazyková výuka větší úspěchy než výuka extenzivní.
Děti upřednostňují na začátku slova a fráze, pocházející ze světa, ve kterém žijí, a jejichž význam znají z mateřského jazyka. V raném kontaktu s cizím jazykem děti ještě nebudou mluvnické struktury prozkoumávat, ale zpočátku je budou přejímat jako pevnou strukturu nebo obrat[11].

V souladu s tím je nutné do nabídky cizích jazyků pojmout obsah odpovídající věku a individuálním zájmům dítěte. Čím je dítě mladší, tím důležitější je emocionální vztah k předmětu učení a identifikace s vychovatelkou nebo s osobou učitele. Pokud se dítě cítí ve svém učebním prostředí dobře a necítí strach ani nátlak, bude se – v souladu se svou dětskou zvídavostí – stále aktivněji podílet na učebním dění.

Na tomto základě jsou smysluplné všechny akčně orientované nabídky jazykové výuky, které hravým způsobem zprostředkovávají zajímavý věcný obsah, připouštějí experimenty, zvou k pohybu a tvořivosti – zkrátka takové nabídky, které dítěti poskytují rozmanité možnosti rozvoje.

[11] Z pozorování přesto vyplývá, že děti se snaží „redukovat a strukturovat komplexnost svého prostředí prostřednictvím analýz“, aby „přitom vytvářely pravidelné souvislosti mezi identifikovanými prvky“. Srov. Röber (2008)

DOPORUČENÍ

- Nabídky výuky cizího jazyka by měly být svým obsahem, cíli a metodami přizpůsobeny zkušenostem a předpokladům učební skupiny.
- Koncept výuky by měl vyhovovat předpokladům, možnostem a potřebám každého jednotlivého dítěte.
- Nabídka výuky cizího jazyka by měla navazovat na poznatky dětí o světě a probíráním významných, pro děti relevantních témat rozšiřovat i kompetence dětí v mimojazykových oblastech.

2.2 Standardy v rané výuce cizího jazyka

S rozvojem Společného evropského referenčního rámce pro jazyky lze úroveň jazykových znalostí pro určitý jazyk popsat na základě stanovených úrovňových stupňů. Popsáním kompetenčních stupňů byly vyvinuty standardy, které poprvé umožňují porovnání učebních výkonů jak v rámci vzdělávacího systému, tak i na mezinárodní úrovni, a to nezávisle na poskytovatelích vzdělání, formách škol a závěrečných zkouškách. Tyto standardy se však nevztahují na osvojování cizích jazyků u čtyřletých až desetiletých dětí. Standardy pro tuto věkovou skupinu, jak byly formulovány například Poradním, informačním a diskusním kruhem (BIG-Kreis)12, poskytují orientaci v otázce, kterých kompetencí mohou desetileté děti na bázi 120 vyučovacích hodin dosáhnout. „Dovednostní profily“ organizace BIG platí pro každý cizí jazyk a zahrnují komunikační, mezikulturní a metodické kompetence i popis jazykových prostředků. V tomto ohledu mohou sloužit jako základ pro další rozvíjení školních kurikul[13].

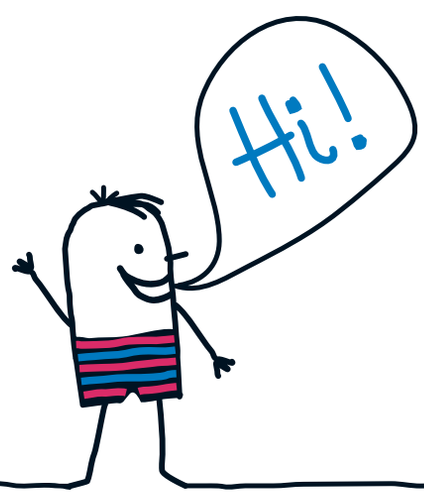
Takový popis vzdělávacích standardů pro výuku cizích jazyků na základní škole však nepřihlíží k otázce, jak učení probíhá a kolik učebního času je každému jednotlivému dítěti poskytnuto. Aby se dala zjistit a zlepšit kvalita výuky, vyvíjejí a provádějí se například testovací postupy, které zahrnují pokud možno všechny účastníky vzdělávacího procesu. Malé děti, které přejdou z mateřské školy do školy základní, jsou jazykově testovány, aby se získal přehled o tom, do jaké míry budou moci sledovat nastávající školní jazykovou výuku. Děti z mateřských a základních škol si dnes stále častěji – např. z iniciativy školských úřadů a zřizovatelů škol – vedou učební deník nebo portfolio, které jim samotným i jejich učitelům a rodičům poskytuje přehled o jejich úspěších při učení.

DOPORUČENÍ

- Vzdělávací standardy pro výuku cizích jazyků na základní škole by měly být pojaty do kurikulárních dokumentů, aby učitelům mohly poskytnout základ a rámec pro jejich výuku cizích jazyků.
- Obsah a formy zjišťování úrovně znalostí by měly být přizpůsobeny dítěti a jak obsahově, tak i metodicky přihlížet k principům raného osvojování cizích jazyků.
- V rané výuce cizích jazyků by měla být snaha o dosažení měřitelných jazykových výsledků upozaděna ve prospěch cíle, kterým je všestranný rozvoj dětské osobnosti a vytvoření a udržení motivace k osvojování cizích jazyků.
- Cizí i vlastní evaluace by se měly plánovat pro delší časový úsek a mělo by se v nich stále pokračovat.

[12] BIG-Kreis /Poradní, informační a diskusní kruh/ se zabývá rozvojem výuky cizích jazyků na německých základních školách. V roce 1999 ho založil Prof. Dr. Hans-Eberhard Piepho. Jeho členy jsou odborníci z ministerstev, vědy a výzkumu, ale i ze státních a zemských institutů.

[13] Srov. BIG-Grundlagenpapier /Základní dokument/ (2005)



3 Rané osvojování cizího jazyka a jeho rámcové podmínky

Proces osvojování cizího jazyka u dítěte probíhá v kontextu mnohovrstevnatého souboru podmínek, které by měly být v této kapitole blíže pojednány. Lidé z bezprostředního okolí dítěte, jako jsou rodiče a ostatní členové rodiny, vychovatelky a učitelé, mají na tento proces vliv stejně jako faktory nebo instituce, které jsou pro dítě sotva vnímatelné (např. vedení školy, úřady a svazy). Prostřednictvím vzdělávacích plánů se už od mateřské školy stanovují kompetenční profily a s tím spojený obsah učiva. Použití metod a médií může spolurozhodovat o úspěchu učení. Různé testovací a evaluační postupy od samého začátku doprovázejí proces učení.

Obraz propojené sítě podmiňujících faktorů, která dítě obklopuje, by měl znázornit, jak komplexní jsou vlivy na proces raného osvojování cizího jazyka. V centru pozornosti je však vždy dítě, které podle svých individuálních možností rozvíjí svou cizojazyčnou kompetenci.

3.1 Dítě v centru pozornosti jazykové výuky

Nabídka výuky cizího jazyka, přizpůsobená dětskému učení, by měla oslovit osobnost dítěte v jeho celkovém rozvoji. Nabídka by měla podporovat stejnou měrou jeho emoční, tvůrčí, sociální, kognitivní i jazykové schopnosti pro komunikační jednání v cizím jazyce. Aby se to podařilo, je nutné každé jednotlivé dítě podporovat v souladu s jeho osobním vývojem.

3.1.1 Osvojování jazyka z hlediska vývojové psychologie

Už před narozením se člověk orientuje podle jazyka. Kojenci se intuitivně reagují na melodii jazyka, kterou slyší ve svém okolí. Už jejich první imitace hláskových spojení jsou komunikační akty.

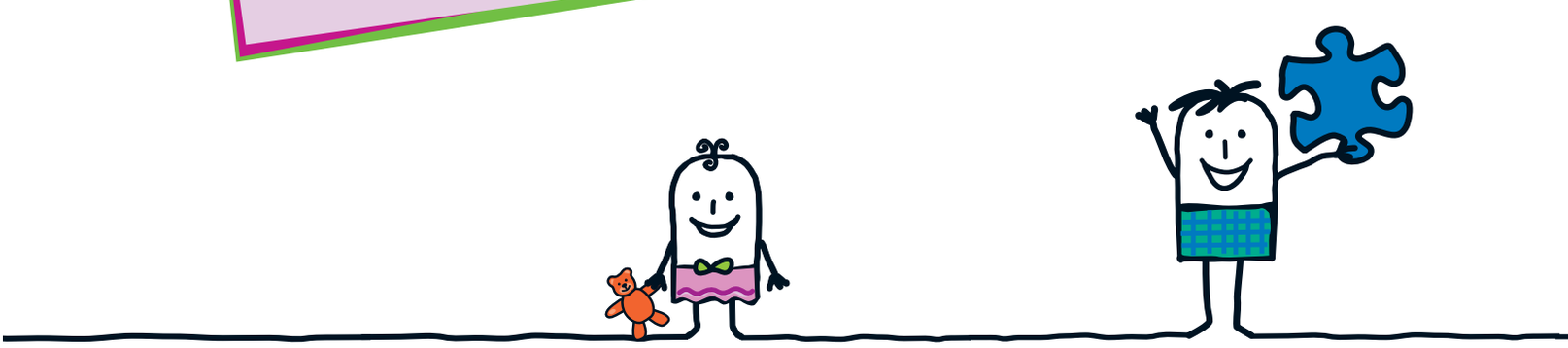
Přibližně od druhého roku života se osvojování jazyka stává vědomou záležitostí. Jazyk a myšlení přicházejí společně. Dítě si – hravou formou, zaujato samo sebou, ale ve stálé sociální interakci – osvojuje obraz světa a získává přitom uspořádaný vzor jazyka.

Další jazykový, kognitivní a emoční vývoj dítěte závisí na jeho sociální a kulturní situaci a na tom, zda je vnímáno jako individuum, se kterým je zacházeno v souladu s jeho potřebami, sklony a schopnostmi.

DOPORUČENÍ

Podle vývojového stupně, na kterém se dítě právě nachází, se lze v procesu osvojování cizího jazyka řídit níže uvedenými doporučeními:

- Děti se díky své nepředpojatosti a spontánnosti dokáží pro věc velice nadchnout a jsou velmi vstřícné vůči hravým aktivitám. Dětské zvídavosti, jejíž míra bývá obvykle vysoká, dětské touhy zkoumat, ochoty učit se a schopnosti absorbovat vjemy by se mělo využít k praktickému učení a experimentování, orientovanému na mluvní jednání.
- Děti jsou časově a prostorově zaměřené na bezprostřední realitu. V prostředí, ve kterém se nepoužívá cílový jazyk, potřebuje dítě srozumitelné impulzy.
- Děti potřebují k porozumění konkrétní znázornění. Abstraktní obsah dokáží pochopit až od určitého věku. Pro úspěch v učení a pro radost z učení je proto rozhodující situačně a akčně orientovaná výuka.
- Děti se dokáží soustředit jen krátkou dobu. Obvykle dobrý výkon dětské paměti je nutné podpořit hravou formou a dále ho rozvíjet.
- V zásadě otevřené jednání dětí vybízí k tomu, aby byly děti zaměstnány mezikulturními tématy.



3.1.2 Jazykový vývoj dítěte

Úspěchy při raném osvojování cizího jazyka se sice ve své dynamičnosti dostavují s individuálními rozdíly, ale v zásadě probíhají podle určitých vzorců. O přesném sledu jednotlivých fází nebo stupňů dětského osvojování jazyků však zatím neexistuje žádný jednotný poznatek. Piagetův model vývoje se zakládá na mnoha empirických průzkumech, ale dnes je podrobován stejné kritice jako ostatní modely[14].

Jisté dnes je, že se „lidé v každé době mohou učit nový jazyk nebo několik nových jazyků. Výsledky výzkumu osvojování jazyka a výzkumu lidského mozku však podněcují k podpoře osvojování cizího jazyka v co nejranějším věku. Prokazatelně si lze například do věku šesti let osvojit druhý jazyk bez cizího akcentu. Až do puberty se člověku snadněji než v pozdějším věku učí syntax a morfologie“[15]. Na druhou stranu má na úspěch dětí při učení vliv mnoho dalších faktorů. K nim patří kvalita učitelů a učebních materiálů nebo také trvání a intenzita kontaktu s jazykem.

[14] Srov. k tomu a) Piagetův model vývoje, např. na internetové adrese: http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOGNITIVEENTWICKLUNG/default.shtml#Modell b) Bleyhl (2000) c) Tracy (2007)

[15] Apeltauer, Hoppenstedt (vyjde výhledově v roce 2010)

DOPORUČENÍ

- Na proces osvojování cizího jazyka u dětí by se mělo pohlížet v co nejužším kontextu s rozvojem mateřského jazyka.
- Během procesu osvojování jazyka by se mělo dítěti poskytnout dostatek příležitostí k tomu, aby si to, co se nově naučilo, vyzkoušelo v sociální interakci, např. s učitelem nebo se spolužáky.
- Pochopení toho, že proces osvojování jazyka zcela zřejmě probíhá v jednotlivých fázích, vyžaduje změnu myšlení o chybování při osvojování jazyka: Chyby je nutné chápat jako vývojové kroky na cestě k osvojení jazyka a s trpělivostí a uvážlivostí je vnímat jako legitimní dílčí aspekt učebního procesu.
- Vychovatelka a/nebo učitel by měli chyby vnímat jako důležitou informaci o procesu osvojování jazyka a využívat je k další podpoře dítěte.

3.1.3 Potřeby dítěte

Děti v období navštěvování mateřské školy a na začátku základní školy ještě nejsou emočně příliš stabilní. Poprvé se učí obstát v prostředí, které se nachází mimo známé rodinné zázemí. Navazují první přátelství, setkávají se s novými osobami a vytvářejí si k nim důvěrný vztah, sbírají nejrůznější osobní zkušenosti. Tyto zatím ještě cizí situace v souhře s novými zvuky cizího jazyka vyžadují citlivý přístup, který přihlíží zejména k emočnímu aspektu dětského vývoje.

Děti mají nejen specifické schopnosti, ale také zcela konkrétní potřeby, které by se do rané výuky cizího jazyka měly začlenit, aby se dětský žák cítil dobře a aby proces učení mohl být adekvátně úspěšný. Dítě má potřebu cítit se v učebním prostředí v bezpečí přijímat a samo projevovat náklonnost.

- vyjadřovat pocity, radovat se a působit radost ostatním
- porozumět si s ostatními, sdělovat si s nimi navzájem své prožitky
- hrát si, být aktivní, hýbat se a dovádět
- vyjadřovat se tvůrčím způsobem
- zažívat úspěch a být chváleno
- dozvídat se nové věci, prožívat, učit se, objevovat, aktivně prozkoumávat
- nově získané zkušenosti napodobovat při hraní různých rolí (nebo podobnou formou) a tím je emocionálně zpracovat.

DOPORUČENÍ

- Vychovatelka nebo učitel by měli při stanovování a realizaci cílů, obsahu a metod raného osvojování cizího jazyka stále přihlížet k potřebám dítěte.

3.1.4 Práva dítěte

Už základní škola by měla děti seznámit s jejich právy podle Úmluvy o právech dítěte, přijaté Organizací spojených národů. Dětem, u nichž se rozvíjí povědomí o jejich vlastních právech, se otevírají rozsáhlé možnosti v jejich bezprostředním společenském kontextu. Základní právo na jazykové vzdělání je zde výchozím bodem pro mnoho dalších práv. Kdo umí číst a psát a dokáže to například i v cizím jazyce nebo dokonce v několika cizích jazycích, naučí se mnohovrstevnatěji komunikovat a snadněji si vybuduje sociální kompetence.

Právo na vzdělání, na osvojování cizího jazyka implikuje podle toho možnost pronikat do cizích kultur, snadněji chápat cizí prvek, rozvíjet zvídavost i toleranci, vydávat se cestami, které by bez jazykových znalost zůstaly zavřené, a tak neomezeně rozvíjet svou vlastní osobnost.

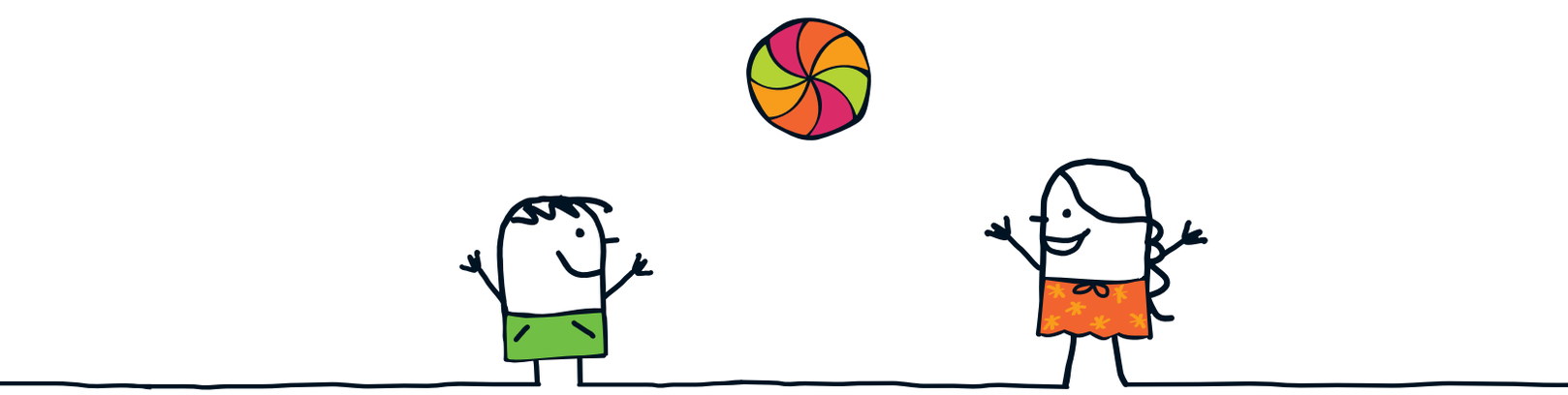
Malé děti nepociťují stud z cizího a přistupují ke zvukům cizího jazyka nepředpojatě. Nemohou se však samy domáhat toho, aby jim byla dána možnost osvojování cizího jazyka, které by bylo v souladu s potřebami dítěte.

Rané osvojování cizího jazyka by mělo všem dětem zaručit v jazykové oblasti tato práva:

- právo na rané a co nejrozsáhlejší jazykové vzdělání (cílem je rovnost šancí), což zahrnuje jak rozvoj kompetencí v mateřském jazyce resp. v původním jazyce, tak i rozšiřování jazykové výbavy dítěte prostřednictvím raného osvojování cizího jazyka,
- právo na mezikulturně koncipovaný obsah učení a na možnost mezikulturní komunikace,
- právo na maximální rozvoj všech schopností, které jsou v dítěti založeny, prostřednictvím jazykové nabídky, což zahrnuje učení všemi smysly k osvojení vědomostí,
- právo na samostatné jednání a účast na rozhodování v rámci nabídky jazykové výuky,
- právo dělat beztrestně jazykové chyby,
- právo dítěte na to, aby bylo akceptováno, a právo na rovné zacházení bez ohledu na původní jazyk, náboženství nebo kulturu.

DOPORUČENÍ

- Výuka cizího jazyka v raném dětském věku by měla poskytovat co nejvíce praktických příležitostí k cílenému prožívání dětských práv v souladu s věkem žáka a tím k posílení osobnosti dítěte. To zahrnuje nutnost naslouchat dětem, vyzývat je, aby se vyslovily, připouštět jejich otázky a citlivě a opatrně opravovat jejich chyby.



3.2 Odborní vychovatelé s jazykovou specializací a učitelé jazyků

Vychovatelkám a učitelům připadá v raném osvojování cizího jazyka klíčová funkce. Vedle rodičů jsou pro dítě nejdůležitějšími důvěrnými osobami a mají rozhodující vliv na atmosféru v místě výuky a na utváření prostředí, ve kterém děti žijí. Čím kvalifikovanější je vychovatelka resp. učitel ohledně rozmanitých a také velmi specifických požadavků, tím úspěšnější bude dětské učení.

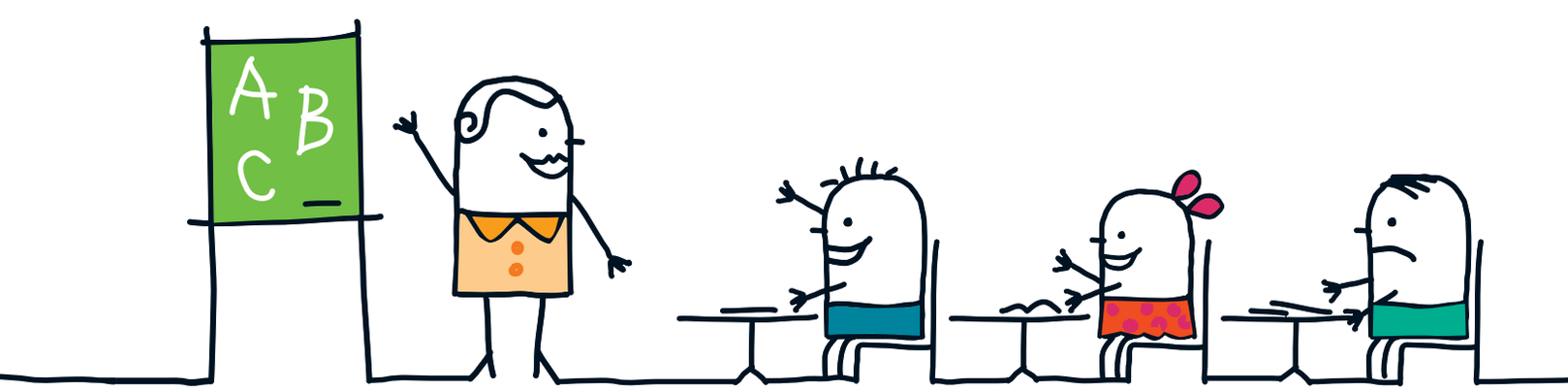
To vyžaduje odborné kompetence, zaměřené na příslušnou jazykovou výuku (jazykové znalosti, kulturní vědomosti, metodicko-didaktické kompetence). Svůj význam mají také určité znalosti a zkušenosti, které překračují rámec dané profese. K nim patří[16]:

- radost z komunikace
- schopnost mezikulturní komunikace a touha po ní
- schopnost analytického myšlení, orientovaného na daný problém
- kompetence k rozpoznání, zprostředkování a použití učebních strategií
- povýšení celoživotního vzdělávání na princip pro sebe sama i pro všechny žáky
- rozvíjení vstřícnosti vůči novým přístupům v myšlení a učení
- schopnost harmonické a plodné spolupráce s kolegy i s dětmi
- neustálé zlepšování vlastní mediální kompetence (tj. schopnosti využívání médií a jejich obsahu podle vlastních cílů a potřeb)
- sebevědomé a cílené vnímání a reflektování vlastní profesní role a úkolu
- stálá ochota ke spolupráci se všemi, kteří se podílejí na výchovném a vzdělávacím procesu.

Vychovatelka a učitel jsou často jediné osoby, jejichž prostřednictvím přichází dítě do styku s cílovým jazykem. Jejich jazyk je proto nejdůležitějším modelem, podle kterého se děti učí. Vychovatelka nebo učitel by měli umět v cizím jazyce komunikovat tak dobře, aby celá výuka mohla probíhat v cizím jazyce. Jejich jazykové schopnosti musejí být vzorné z hlediska fonetiky, jazykového rytmu i intonace.

Úkolem učitele je seznámit děti nejen s novým jazykem, ale obezřetně i s příslušnou novou kulturou. Roli zprostředkovatele kultury může učitel dobře zvládnout pouze tehdy, má-li sám odpovídající mezikulturní kompetenci a široký kulturní rozhled ohledně cílové země (např. znalosti o dětské literatuře apod.). Při koncipování výuky cizího jazyka pro děti mají v této souvislosti velký význam múzické a výtvarné kompetence vychovatelky nebo učitele.

Zvláštní postavení zaujímají v raném osvojování cizího jazyka interpersonální kompetence učitele, to znamená jeho



způsobilost postarat se o partnerskou a na vzájemném respektu založenou spolupráci v učebním prostředí a vytvořit při učení důvěrnou atmosféru, oproštěnou od strachu. Schopnost týmové spolupráce a talent ujímat se iniciativy ve skupině resp. vyvolávat takové iniciativy působí prospěšně při spolupráci dospělých (také vychovatelek a rodičů) a dětí ve školní i mimoškolní oblasti.

Spolupráce mezi učiteli zahrnuje primárně výměnu zkušeností a společné plánování a koordinaci, ale také realizaci výuky nebo projektů, které přesahují rámec oboru. Taková výměna zkušeností by se měla konat i nad rámec jednotlivých institucí, a to mezi učiteli a vychovateli, např. při přechodu z mateřské školy do školy základní. To by přispělo k logickému strukturování učiva a minimalizovalo by to překrývání učiva v mateřské a základní škole.

[16] Srov. také BIG (2007)

DOPORUČENÍ

- Vychovatelka a učitel by měli bezpečně ovládat věkově přiměřené varianty cílového jazyka.
- Jazykový repertoár by měl být dostatečný, aby se dalo obsahově přiměřeně, s využitím různých jazykových variant a korektně i emočně přiměřeně komunikovat o tématech, která jsou pro výuku relevantní.
- Vychovatelky a učitelé by se měli aktivně a intenzivně snažit o (další) rozvíjení svých vlastních kompetencí a případně sami iniciovat adekvátní další vzdělávání.
- Vychovatelky a učitelé by měli reflektovat svou ústřední roli v raném osvojování cizího jazyka a rozsah svých úkolů v souvislosti se všemi ostatními osobami, které se podílejí na učebním procesu, což zahrnuje i partnery mimo učební místo (tj. mimo mateřskou resp. základní školu).
- Vychovatelky a učitelé by měli hledat a podporovat spolupráci s rodiči a využívat ji pro učební proces.
- Vychovatelky a učitelé nesou také odpovědnost za rozvoj a reputaci svého povolání a měli by se ve vlastním zájmu angažovat pro status a atraktivnost raného osvojování cizího jazyka.

3.2.1 Vzdělání odborných vychovatelek a učitelů jazyků

Vzdělávání odborných vychovatelek a učitelů jazyků se z mezinárodního hlediska ubírá mnoha různými cestami, a proto je ve své struktuře velmi nejednotné. Učitelské síly, které vyučují cizí jazyk na základních školách, mohou mít například vzdělání vychovatelky nebo učitelky základní školy s přídavnou kvalifikací pro ranou výuku cizího jazyka, nebo mají vzdělání odborné učitelky. Vychovatelky, které jsou postaveny před úkol vyučovat cizí jazyk, mezitím často formou dalšího vzdělávání získávají kvalifikaci „odborné vychovatelky s jazykovou specializací“. Nejprve by mělo být vzděláním zaručeno, že všeobecné principy vzdělávání v mateřských a základních školách budou zprostředkovány tak rozsáhle, že budou zahrnuty do plánování a realizace vzdělávacích procesů. K tomu patří i dobré znalosti o vývoji dítěte a o věkově přiměřeném zprostředkování obsahu učiva. Při učebních procesech se aktivity dětí a jejich vlastní iniciativa v souhře s jejich přirozenou ochotou učit se uplatňují stejně jako vstřebávání informací v sociálním kontextu nebo prostřednictvím příslušné důvěrné osoby nebo osoby učitele17. V ideálním případě by se během studia měl probrat veškerý obsah, který je pro vytčenou činnost zásadní, a to samozřejmě vždy ve vztahu k otázce, jak mají být v cizím jazyce zprostředkovány.

[17] Srov. vysvětlení k metodě ko-konstruktivního učení, Fthenakis (2009)

DOPORUČENÍ

- Odborné vychovatelky a učitelé pro rané osvojování cizího jazyka by měli být vzděláváni ve specifických studijních oborech, zaměřených na jazykovou výuku dětí.
- Studium by mělo být orientované na kompetence a zprostředkovat co nejrozsáhleji teoretické základy, ale také rozvíjet a podporovat kompetence pro praktické jednání v cizím jazyce.
- Pro rané osvojování cizího jazyka v mateřské a základní škole by měli vychovatelky a učitelé ovládat jazyk na stupni B2 až C1 Evropského referenčního rámce pro jazyky, aby děti měly k dispozici pokud možno bezchybný a autentický jazykový model.
- Během studia by měl být cizí jazyk jazykem pracovním a měl by se používat co nejčastěji.
- Obsah učiva by měl být zaměřen mezikulturně, to znamená, že by se mělo přihlížet k oběma jazykům a kulturám – k výchozímu jazyku/výchozí kultuře i cílovému jazyku/cílové kultuře – a oba jazyky resp. kultury by měly být uváděny do vzájemného vztahu.
- V ideálním případě by studující měli být připravováni na praktickou realizaci didaktiky vícejazyčnosti, to znamená na zohledňování a zužitkování všech jazyků, kterými se v učební skupině potenciálně hovoří, i na zohledňování a zužitkování předchozích zkušeností dětí s učením jazyků.
- V rámci vzdělávání by měla být příležitost k praktickému vyzkoušení výukových principů a metod a k jejich kritické reflexi ve skupině.
- V rámci studia by se studující měli seznámit s jazykovými prostředky pro podstatná dětská témata a situace a s vhodnými řečovými prostředky k řízení učebního procesu.
- Studujícím by měla být poskytnuta příležitost k tomu, aby se informovali o relevantních jazykově politických vývojových tendencích a aby o nich mohli vzájemně diskutovat i v kontextu vlastní profesní situace.
- V rámci vzdělávání by studentům měl být umožněn, nebo dokonce naplánován pobyt v zahraničí.

3.2.2 Doškolování a další vzdělávání

Další vzdělávání usiluje vždy o další rozvoj, který může být zaměřen na různé cíle. Může se týkat nových vyučovacích postupů a nových materiálů nebo může znamenat také další osobní rozvoj.

Další vzdělávání zprostředkovává dovednosti a znalosti, které jsou orientované na praxi a získávání zkušeností, ale vždy by přitom mělo jít o vzdělávání vědecky fundované. Další vzdělávání je úspěšné teprve tehdy, když nově získané znalosti a dovednosti vplynou do běžného všedního života. Předpokladem k tomu je, aby byl obsah dalšího vzdělávání relevantní pro praxi a orientovaný na praktické jednání.
K dalšímu vzdělávání smysluplně přispívají dobře plánované, na sebe navazující jednotky, které jsou odvozeny z praxe a nabízejí možnosti k diskusi a výměně zkušeností.

Při rekvalifikaci a další kvalifikaci na odbornou pracovní sílu pro ranou výuku cizích jazyků by se jednak mělo navazovat na předchozí profesní znalosti a zájmy uchazečů, jednak by se měly rozšiřovat jejich jazykové znalosti. Metodický trénink, střižený na míru nové, specifické cílové skupině, by měl být prakticky proveditelný a vést k prožitkům úspěchu.

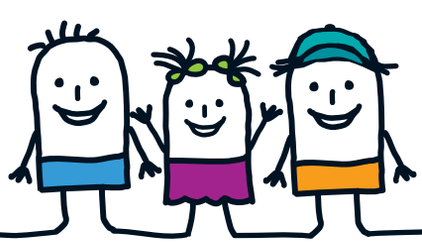
DOPORUČENÍ

- Další vzdělávání vychovatelek a učitelů by mělo i z jejich vlastní iniciativy probíhat pokud možno průběžně během celé jejich profesní činnosti.
- Další vzdělávání by mělo vychovatelky a učitele povzbudit k rozšiřování již existujících kompetencí a přispět k tomu, aby rozpoznali své nedostatky, a poskytnout jim pomoc k samostatnému a postupnému dalšímu vzdělávání v oboru.

3.3 Rodiče

I když se u rodičů i učitelů příležitostně ještě objevují obavy, že by rané osvojování cizího jazyka mohlo děti nadměrně zatěžovat, spatřují dnes rodiče v rané výuce jazyků většinou spíše šanci pro své děti. Mívají obvykle i rozsáhlé informace o tom, že časný začátek prokazatelně skýtá dítěti jasnou výhodu, že bude schopné snadněji se naučit jeden nebo více dalších jazyků.

V úsilí o úspěšné koncipování rané výuky cizího jazyka jsou pro vychovatelky a učitele nenahraditelným kooperačním partnerem rodiče. Mohou podporovat učební proces svých dětí a vytvářet důležité předpoklady pro úspěšný průběh tohoto procesu. Zaujímají-li rodiče navenek a především vůči svému dítěti pozitivní postoj k osvojování cizích jazyků a podporují-li dítě v jeho úsilí, bude dítě rádo a s motivací spolupracovat. Zájem o obsah učiva, pochvala a povzbuzení i mimo školu jsou důležité faktory ovlivňující zájem dětí o cizí jazyk. Z tohoto důvodu by mateřské školy a školské instituce měly rodiče zapojovat do svého plánování a přijímat podporu ze strany rodičů. Čím větší je vzájemný vztah mezi mateřskou školou, školou a domovem jakožto místy, kde se děti učí, tím prospěšnější to pro dítě bude.



DOPORUČENÍ

Rodiče:

- by měli být adresně informováni o cílech a obsahu raného osvojování cizího jazyka a také o psycholo gických předpokladech k učení. Měli by být pravidelně seznamováni s rozvojem a pokroky svého dítěte. Jen tak mohou odpovídajícím způsobem chápat, doprovázet a podporovat proces učení.

- by měli zřetelně projevovat svůj zájem o rané osvojování cizího jazyka u svého dítěte prostřednictvím dotazů, rozhovorů, povzbuzení a chválení jeho úspěchů. Podněcování dětí k tomu, aby přednesly nebo předvedly to, co se naučily, by mělo signalizovat opravdový zájem a v žádném případě by nemělo mít kontrolní funkci.

- by se neměli pokoušet opravováním chyb ovlivňovat své děti při procesu učení. Opravování chyb by mělo být vyhrazeno vychovatelkám a učitelům, opravy by se měly provádět jen velmi cíleně a zdrženlivě, aby to děti neznejisťovalo a aby to nepřerušovalo tok jejich řeči.

- by se podle možností měli chopit nabídek na spolupráci (rodičovské večery, informativní akce, školní oslavy atd.) a měli by také sami vyhledávat spolupráci s učiteli, ale každá strana přitom musí respektovat úkoly a kompetence druhé strany.

3.4 Učební prostory

Rané osvojování cizího jazyka probíhá v mateřských školách, školách a ostatních vzdělávacích zařízeních. Aby se dostálo podmínkám kvalifikované výuky, mělo by učení probíhat pouze v prostorách, které svou velikostí a vybavením zaručují pro děti bezpečné prostředí, ve kterém lze učební procesy utvářet v souladu s dětskými potřebami a ve kterém není nijak ohroženo zdraví učících se dětí.

Při co nejmenším počtu dětí v učební skupině v prostředí uzpůsobeném dětským potřebám lze nejlépe zaručit, že každé dítě bude mít dostatek příležitostí k mluvení a že se mu dostane podpory v souladu s jeho potřebami. Stabilní atmosféra při učení v místnosti, která je pokud možno konstantně k dispozici, podporuje kontinuitu učení.

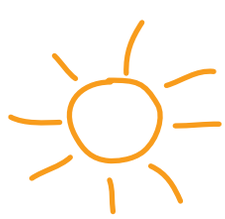
V rámci instituce by měl existovat prostor k tomu, aby bylo možné se všemi zúčastněnými vychovatelkami a učiteli domlouvat způsoby podpory dětí při učení, učební cíle, metody a obsah, zejména tehdy, když výuku cizího jazyka provádí dodatečně přizvaná odborná síla.

DOPORUČENÍ

- Prostory, ve kterých se děti učí, by měly být k tomuto účelu využívány pokud možno trvale, aby se děti mohly rozvíjet ve známém a bezpečném prostředí.

Odborní pracovníci různých učebních stupňů by si měli vzájemně poskytovat informace.
Lze doporučit tyto způsoby:

- výměna informací o učebních osnovách, směrnicích, stanovených cílech, obsahu a tématech
- vedení portfolií žáků, přesahující rámec učebního místa
- koordinační konference
- vzájemné hospitace, přesahující rámec učebního místa, a společné další vzdělávání



3.4.1 Přechody mezi jednotlivými stupni škol[18]

Pro kontinuitu raného osvojování cizího jazyka bývá často problematické rozhraní mezi mateřskou a základní školou.

Důležitým nástrojem k vytvoření kontinuity učebního procesu v různých zařízeních je meziinstitucionální koordinace jejich kurikulí pro výuku cizích jazyků. Učitelé na základních školách se musejí u odborných vychovatelek přesně informovat o předchozím obsahu učiva a o konkrétních pracovních krocích, aby bylo možné smysluplně navázat na už existující znalosti cizího jazyka a aby se zabránilo překrývání učiva. Odborní pracovníci v předchozím zařízení musejí odpovídajícím způsobem připravit děti na přechod na další stupeň školy.

Zde jsou nutná kurikulární ustanovení, která by stanovila jasný postup a kontinuitu v osvojování cizího jazyka.

---

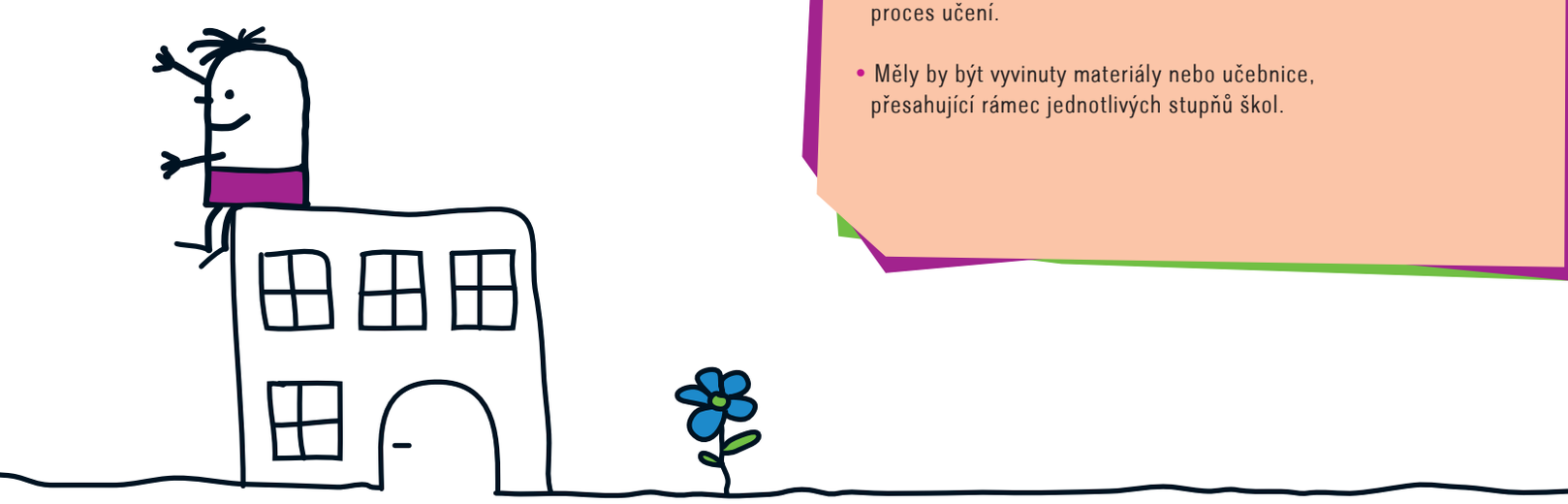
18 Srov. také BIG (2009)

19 Srov. Wassilios Fthenakis (01/2010)

20 Srov. tamtéž

DOPORUČENÍ

- Kurikula (dobu začátku učení, výběr, rozsah a sled jazyků, vytčené profily absolventů) je nutné přesně vzájemně koordinovat. Pro celý průběh vzdělávání, zaměřeného na rané osvojování cizího jazyka, by měl existovat společný teoretický vzdělávací základ [19].
- Minimálně dočasné společné univerzitní vzdělávání vychovatelek a učitelů, jak se o ně pokoušejí v některých zemích, by mohlo přispět ke konzistentnímu vzdělávacímu systému [20].
- Instituce by měly přechody plánovat prozíravě a koordinovaně, aby byl zaručen kontinuální proces učení.
- Měly by být vyvinuty materiály nebo učebnice, přesahující rámec jednotlivých stupňů škol.



3.5 Cíl: dítě se vstřícným postojem k mezikulturní komunikaci

Raným začátkem se všechny zdroje využívají k tomu, aby se dětem v procesu osvojování cizího jazyka mohly poskytnout co nejlepší šance. K tomu patří emoční, tvůrčí, sociální, kognitivní a jazykový rozměr celkového dětského rozvoje. Vysokou měrou k tomu však také patří kompetence pro mezikulturní komunikaci.

Dítě, které má zájem o různé kultury a je k nim vstřícné, se může později stát mluvčím mezi kulturami[21], kterého dnešní výuka cizích jazyků prohlašuje za svůj cíl. Žákova cizojazyčná kompetence se už nepoměřuje pouze podle jazykové kompetence rodilého mluvčího, ale podle jeho schopnosti zvládat rozmanité úkoly mezikulturní komunikace. Pro dětského žáka a pro ranou výuku cizího jazyka je nutné nabízet obsah a impulzy, na jejichž základě se může rozvíjet otevřenost a tolerance mezikulturního mluvčího. Rané setkání s cizím jazykem by mělo vzbudit zájem o jazyky, rozvíjet radost z jejich osvojování a „motivovat dítě k tomu, aby se dorozumělo i v jiném než vlastním jazyce“.

[21] Srov. např. Zarate (1997); Krumm (2003); House (2008)

DOPORUČENÍ

- Raný začátek osvojování cizího jazyka by se měl na jedné straně soustředit na rozvoj jazykových kompetencí, ale na druhé straně by měl také podporovat všeobecné, mezikulturní a učebně strategické schopnosti.

3.5.1 Všeobecné kompetence

Rozvoj všeobecných kompetencí – jako například rozvoj vlastní a sociální kompetence – se neděje odloučeně od rozvoje ostatních kompetencí, a proto je také důležitým úkolem raného osvojování cizího jazyka.

V rámci rané výuky cizího jazyka by měl být podporován rozvoj těchto všeobecných kompetencí:

- Vlastní kompetence: Prostřednictvím výkonů a poznatků v osvojování cizího jazyka posiluje dítě pocit svého vlastního já, učí se hodnotit a vážit si sebe i své osobní role uvnitř skupiny a rozvíjí v sobě odvahu k jednání.
- Sociální kompetence: Zdravé sebehodnocení vede k přiměřenému vnímání ostatních členů skupiny. Dítě vnímá ostatní v jejich osobním významu, učí se vážit si každého jednotlivce, pracuje v týmu a rozvíjí vnímání pojmu „my“.
- Afektivní kompetence: V kontaktu s ostatními se dítě učí vyjadřovat pocity a také rozeznávat konflikty a problémy a poznává způsoby, které mohou vést i k řešení problémů
- Motorická kompetence: Pohyb během procesu učení je základní dětskou potřebou, která posiluje schopnost vstřebávání informací a přispívá k motorickému rozvoji dítěte.
- Kognitivní kompetence: Cizí jazyk se stává médiem pro zprostředkování obsahu, je méně samoúčelný. Cizojazyčný obsah podněcuje k přemýšlení a podporuje také výkon paměti. Tato kompetence se rozvíjí nejdříve ve věku zhruba od deseti let.
- Kreativní kompetence: Cizí zvuky a znaky podobně jako nový a nezvyklý obsah jsou obvykle zábavné, vzbuzují zvědavost, podněcují k novým nápadům a k vyzkoušení nových postupů.
- Kompetence pozornosti: Nové vlivy rozvíjejí vnímavost pro náš okolní svět, pro naše životní prostředí, pro potřeby a nezbytnosti bližních. Pozornost vede k uznání a respektu, ale také k důvěře.

3.5.2 Cizojazyčné kompetence

Pro jazykové kompetence, kterými by měly disponovat zhruba desetileté děti, neexistují doposud empiricky doložené výroky, ze kterých by se daly jasně odvodit standardy – s výjimkou skutečnosti, že děti mají schopnost při vynaložení odpovídajícího úsilí dobře zvládnout správnou výslovnost cizího jazyka.
Lze vycházet z toho, že jazykové kompetence dětského žáka se v jednotlivých oblastech dovedností rozvíjejí rozdílně. To pravděpodobně souvisí se stěžejními body rané výuky cizího jazyka, které zejména ve výuce začátečníků na základní škole spočívají především v oblasti poslechu a mluvení. V mateřské škole a v předškolních zařízeních jsou v popředí receptivní dovednosti – poslech, poslech s porozuměním a porozumění obecně. Na základní škole se k tomu připojuje stále více produktivních a interaktivních strategií a aktivit (mluvení, psaní, ústní interakce).

DOPORUČENÍ

- Nezávisle na okamžiku raného začátku by každému dítěti měl být v počátečním stadiu poskytnut čas na vstřebání jazykových impulzů, aniž by dítě bylo nuceno k mluvení nebo nepřiměřeně opravováno při vlastních mluvních pokusech.
- Zvláštní schopnost dítěte dobře napodobovat výslovnost by měla být cíleně a intenzivně podporována, zejména prostřednictvím autentického poslechového materiálu.
- Osvojování písemné podoby cizího jazyka by mělo probíhat velmi obezřetně.
- Začátek rozvíjení cizojazyčné kompetence by se mělo obsahově, jazykově a metodicky orientovat podle potřeb dětské komunikace.

3.5.3 Mezikulturní kompetence

Rozvíjení mezikulturní kompetence při raném osvojování cizího jazyka zahrnuje jednak výchovný aspekt společenského styku s ostatními a jednak komunikační aspekt dorozumění prostřednictvím cizího jazyka. Už i v tuto ranou dobu je možné a smysluplné rozvíjet u dětí prostřednictvím cíleně vybraného učiva a učebních aktivit vnímavost pro mezikulturní otázky, například prostřednictvím:

- reálií, týkajících se kultury cílového jazyka (např. svátků a zvyků)
- vzájemně kontrastujících materiálů o „cizí“ a vlastní kultuře, prostřednictvím kterých se zostřuje dětské vnímání (např. běžné předměty denní potřeby, umění)
- materiálů podporujících empatii vůči lidem pocházejícím z jiné kultury
- napodobování běžných životních situací (hraní rolí), kterým se procvičuje schopnost jednání v mezikulturních situacích.

Dítě poznává jinou kulturu tím, že je mu v cizím jazyce představována prostřednictvím obrazů, textů nebo i virtuálních nabídek. Ústřední roli při vnímání cizího hraje současné vnímání důvěrně známého, protože vytčeným pokrokem v učení je zařazení nových informací a dojmů do důvěrně známého a jejich uvedení do vzájemného vztahu.

DOPORUČENÍ

- Obsah a metody by měly být voleny tak, aby si dítě zachovalo a prohloubilo svou přirozenou otevřenost vůči novému a aby se v učebním procesu rozvíjelo jeho vnímání vlastního a cizího.

Učební materiál by měl být vybírán tak, aby dítěti umožňoval

- objevovat v důvěrně známém cizí a v cizím důvěrně známé
- akceptovat cizí jakožto cizí
- učit se zacházet s nejistotami a obavami, plynoucími ze setkání s cizím.

3.5.4 Učebněstrategické kompetence

Každý žák představuje podle svých osobních sklonů určitý typ žáka a může rozvíjet vlastní učební techniky a učební strategie, kterých lze v jazykové výuce velmi specificky využívat. Učit se prostřednictvím všech smyslů také znamená, že dítě posiluje vnímání sebe sama, že přesně pozoruje sebe a své chování při učení, takže si uvědomuje, za jakých okolností se cizímu jazyku učí nejefektivněji. Je-li dítě seznámeno s co nejrozmanitějšími učebními strategiemi, může rozpoznat, co mu nejlépe vyhovuje, a později si samo utvářet svůj proces učení i učební rytmus. Učební strategie usnadňují proces osvojování cizího jazyka a vytvářejí pozitivní postoj k učení a používání cizího jazyka. Tímto způsobem podporují i osvojování dalších cizích jazyků.

DOPORUČENÍ

- Už při raném osvojování cizího jazyka je nutné koncipovat obsah učiva a metody tak, aby to každému jednotlivému dítěti umožňovalo učit se, pozorovat sebe a své vlastní učební chování, postupně poznávat, jakým je typem žáka, a zjistit, kterými smysly se nejrychleji a nejúspěšněji učí.
- S procvičováním elementárních komunikačních strategií (např. dotazování, používání gestikulace a mimiky atd.) a paměťových strategií by se mělo začít už velmi záhy.
- Děti by měly dostat příležitost k poznání a vyzkoušení základních technik, díky kterým budou pozvolna schopny učit se samostatně.

3.5.5 Čtenářská kompetence

Čtenářskou kompetenci nelze ztotožňovat s „čtecí kompetencí“. Rozvoj čtenářské kompetence by měl začít už v rodině, dlouho před získáním čtecí dovednosti. Naslouchání při předčítání pohádek a příběhů, společné „čtení“ a povídání o obrázkových knížkách uvádějí dítě do kultury čtení a psaní, rozvíjejí radost ze čtení a zájem o něj a připravují na budoucí samostatné čtení.

Čím je okolí dítěte bohatší na písemnosti, tím samozřejměji se mu zpřístupňuje užitná hodnota písma. Proto se doporučuje představovat písemnou kulturu dítěti už v jeho raném věku, například v mateřské škole.

Tyto procesy lze v rané výuce cizího jazyka podchytit a dále je rozvíjet. Při předčítání kratších textů je nutné rozvíjet nejen obsahové aspekty, ale také cit pro prvky napětí nebo objevovat zvláštnosti různých druhů textů („byl jednou jeden…“).

Jako příprava na proces raného osvojování cizího jazyka je výhodou takové prostředí, ve kterém

- jsou ostatní lidé, např. rodiče nebo starší sourozenci, pro děti čtenářským vzorem
- je k dispozici rozmanitá nabídka písemného materiálu, ke kterému má dítě volný přístup
- jsou k dispozici knihy k předčítání a k samostatnému objevování
- jsou v učebním prostředí, např. v předškolním zařízení nebo na základní škole, k dispozici čtecí a psací koutky
- dospělí v případě potřeby reagují na dotazy dítěte, a tím podporují proces učení.

DOPORUČENÍ

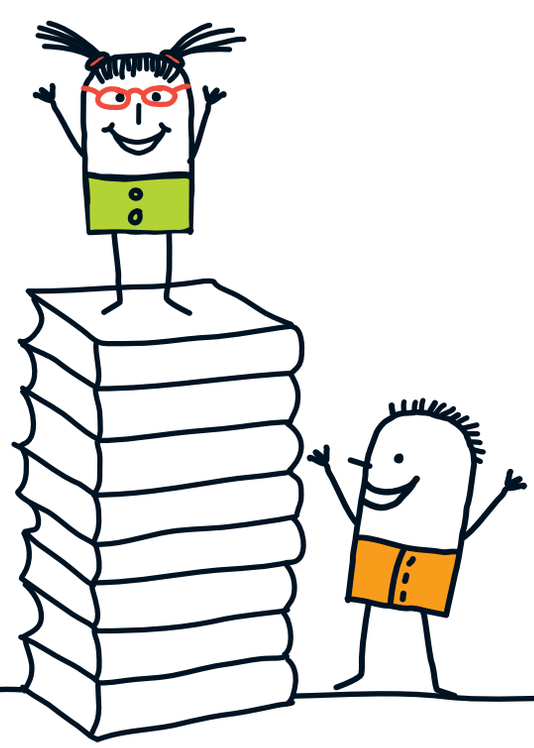
- Dříve, než se děti začnou blíže zabývat písemnou podobou cizího jazyka, měly by být seznámeny s písemnou podobou svého mateřského jazyka.
- Prostředí, ve kterém dítě žije, by mělo nabízet co největší přístup k písemnostem, aby se u dítěte už v raném věku podporovala zvědavost a touha objevovat knihy (apod.) a všeobecný zájem o čtení.

3.6 Vhodné učivo pro ranou výuku cizího jazyka

Výběr tematického a jazykového obsahu učiva se řídí podle zájmů dítěte a jeho vývoje z hlediska psychologie učení. Učivo by mělo odpovídat zájmům dítěte a dále je rozšiřovat, oslovovat jeho pocity, podporovat jeho úsilí, fantazii a kreativitu a bavit ho.

Obsah rané výuky cizího jazyka doplňuje a diferencuje představu o světě, kterou si dítě buduje nebo již vybudovalo v mateřském jazyce. Sleduje sémantický a pragmatický pokrok v učení a v rozsáhlé míře rezignuje na pokrok gramatický. Učivo by mělo být zprostředkováváno pokud možno s využitím autentických učebních materiálů. Doporučují se jednoduché typy textů, jako např. rýmy, písně, říkadla, pohádky nebo příběhy. Neautentické texty, koncipované pro účely výuky, by se měly orientovat podle autentického jazyka a autentických typů textu a brát v úvahu jak dialogické, tak i vyprávěcí formy.

Mají-li se v běžném dětském životě rozvíjet jazykové kompetence k dovednostem, jako je poslech, mluvení, čtení a psaní a schopnost komunikačního jednání, potřebují k tomu žáci slovní zásobu a jazykové struktury, které se hodí do prostředí, ve kterém děti žijí. Učební osnovy by proto měly stanovovat nejen výběr témat, ale také struktury, které by si děti měly v souvislosti s příslušným tématem osvojit a které by měly být obsaženy v obrázkových knížkách a učebnicích. Nedílnou součástí výuky by měl být nácvik výslovnosti. K tomuto účelu lze výhodně využít audionahrávky a audiovizuální média s nahrávkami řeči rodilých mluvčích. Podstatnou obsahovou součástí rané výuky cizího jazyka jsou také parajazykové prostředky, jako je gestikulace a mimika, a ostatní jazykové prostředky, které jsou velmi úzce spjaty se sociálním a kulturním rozměrem užívání řeči v cílovém jazyce (druhy pozdravu, oslovení, zdvořilostní formy apod.).



DOPORUČENÍ

- **Učivo, které je základem rané výuky cizího jazyka, by se mělo týkat například níže uvedených obecných témat a mělo by žáka vědomě uvádět do slovní zásoby, hodící se k těmto tématům. Uvedený obsah by měl být zasazen do komunikačního kontextu.**

Témata a situace

- **Všední den a život dítěte:**
  dítě v různých kontextech, např. já a moje rodina/přátelé, mateřská škola/škola, hry, záliby, sport, zvířata, cestování, roční období/počasí, jídlo a pití, tělo/zdraví, oblečení, svátky a zvyky, ochrana životního prostředí/ odpovědný přístup k životnímu prostředí atd.
- **Věcné aspekty:**
  V rámci výše uvedených témat se zprostředkovávají nové zkušenosti a poznatky o lidech a okolním světě.
- **Aspekty týkající se mezikulturních reálií:**
  Zažít všední den/zvyky a obyčeje na konkrétních příkladech v zemi, ve které se hovoří cílovým jazykem, a uvést je do vztahu s vlastním prostředím.

Slovní zásoba

- V rámci výše uvedených témat a situací by si žáci měli osvojit dětskou slovní zásobu z pokud možno všech druhů slov.
- Při výběru jazykových struktur a relevantního obsahu pro nácvik výslovnosti by se měly brát v úvahu tyto aspekty:

Výslovnost

- Na správnou výslovnost a intonaci by se mělo dbát už velmi záhy.
- Učící se dítě by mělo být upozorněno na rozdíly mezi mateřským a cizím jazykem.

- **Při nácviku výslovnosti by se měla využívat jak poslechová, tak i mluvní cvičení.**

Jazykové struktury a jazykový úzus

- Komunikační záměry by měly být zasazeny do jednoduchých syntaktických struktur (především hlavních vět), zejména když jde o produktivní výkony v přímé ústní komunikaci. U textů určených k poslechu s porozuměním a ke čtení s porozuměním (texty k poslechu a čtení) mohou být postupně zaváděny i komplexnější struktury k receptivnímu rozšiřování jazyka.
- Určitá míra jazykových pravidel a náhled do zákonitostí jazyka mohou v rané výuce cizího jazyka přispět k větší transparentnosti a položit základ pro budoucí jazykové reflexe. To však nesmí být zaměňováno s výukou mluvnice, ale mělo by to vyplývat z komunikačních a obsahových aspektů. Schematická cvičení, deduktivní zavádění mluvnických pravidel a používání metajazykových pojmů v žádném případě neodpovídají kognitivním schopnostem přibližně čtyřletých až desetiletých dětí a nevedou k vytčenému cíli, který spočívá v komunikativním používání jazyka.

- **K relevantnímu obsahu rané výuky cizího jazyka patří jako nedílná součást přímé komunikace také mimoslovní a para jazykové prostředky:**

Nonverbální komunikační prostředky

- Komunikační situace by měly být doprovázeny jak podpůrným praktickým jednáním (něco ukázat, napodobit nějaké jednání apod.), tak i odpovídajícími parajazykovými prostředky řeči těla (gestikulace, mimika, držení těla, tělesný a oční kontakt apod.). Svou vázaností na příslušnou kulturu mohou parajazykové prostředky rozhodujícím způsobem přispět ke zdaru nebo naopak nezdaru komunikace.

3.7 Metodicko-didaktické principy

Při rané výuce cizího jazyka by se na dítě mělo působit v celé jeho komplexnosti a se zřetelem k jeho základním potřebám. Vedle fází intenzivního vypořádávání se s novým jazykem a kulturou je nutné dítěti dopřát i „klidové“ fáze k přemýšlení a k rozvoji soustředění, ale také k realizování jeho motorických potřeb.

Níže uvedené principy se vztahují k faktorům, které určují dění ve výuce, a podchycují tedy aspekty z výše uvedených kapitol. Tyto principy mají – každý sám o sobě – stejně velký význam pro zdar raného začátku osvojování cizího jazyka.

Principy k učebním cílům a k obsahu výuky

- Dítě musí být v centru pozornosti učebního procesu.
- Vychovatelka nebo učitel by měli znát a zohledňovat individuální tělesné a smyslové učební potřeby dětí, a tím v rámci výuky cizího jazyka podporovat jejich emocionální, sociální a motorické kompetence.
- Cíle, témata, obsah a učební formy by měly být definovány tak, aby navazovaly na to, co dítě zná ze svého života a svých zkušeností. Měly by mít bezprostřední význam a využitelnost v běžném životě dítěte.
- Podle vývojového stadia dítěte je výuka zejména v počáteční fázi zaměřena především na slyšený a mluvený jazyk.
- Čtení a psaní by se mělo v předškolních zařízeních a v prvních ročnících základní školy vyučovat až později a pouze v malých krocích. Recepce má přednost před produkcí, porozumění před mluvením, mluvení před psaním. Upouští se od rozsáhlého seznamování dětí s jazykovými strukturami.
- Jazykové znalosti by měly být rozvíjeny spirálovitě.
- Koncepty, které osvojování jazyka úzce vážou na zprostředkování obsahu, umožňují otevřenější formy výuky, např. učení přesahující rámec jednotlivých oborů.

Principy k interakci v učební skupině

- Děti by měly brát ohled na individuální učební pokroky ostatních dětí ve skupině a učit se vzájemnému respektu.
- Dětem by mělo být povoleno spolurozhodovat při zadávání úkolů ve vyučovacím procesu.
- Děti by se měly uvnitř skupiny při komunikaci vzájemně podporovat.

Principy k vyučovacímu postupu

- Učební procesy mladých žáků, učících se cizí jazyk, by se měly orientovat na hry a praktické jednání.
- Pravidla a souvislosti by měli žáci zažívat, imitovat a eventuálně i sami objevovat na základě příkladů (induktivní vyučovací postup resp. proces objevování).
- Během všech fází výuky by se mělo využívat co největšího počtu různých učebních kanálů, aby se každému typu žáka vyšlo optimálně vstříc (multisenzorické/ celostní učení prostřednictvím sluchu, zraku, hmatu, čichu, čtení, pohybu, mluvení, psaní a malování).
- Učební procesy je nutné usnadňovat s pomocí příkladů a znázorňování. Zadávání úkolů, které probíhá v malých krocích a je vnitřně diferencované, podporuje proces chápání a používání jazyka.
- Časté střídání sociálních forem (individuální práce, partnerská spolupráce, práce v malých nebo naopak velkých skupinách) a forem výuky (tzv. staniční výuka, učební scénáře, projektová práce) zaručuje proměnlivost vyučování, která podporuje zájem a soustředění žáků.
- Různé metodické přístupy (princip úplné fyzické odezvy /total physical response/, narativní přístup apod.) je nutné uvést do souladu s cíli a obsahem a (pokud to učební situace připouštějí) navzájem kombinovat.
- V rané výuce cizího jazyka není dítě nuceno k mluvení, ale nejprve naslouchá, snaží se porozumět, vstřebává nově naučené a reaguje často až po určité době, např. imitováním jednotlivých slov cizího jazyka nebo jejich zapojováním do vět v mateřském jazyce.

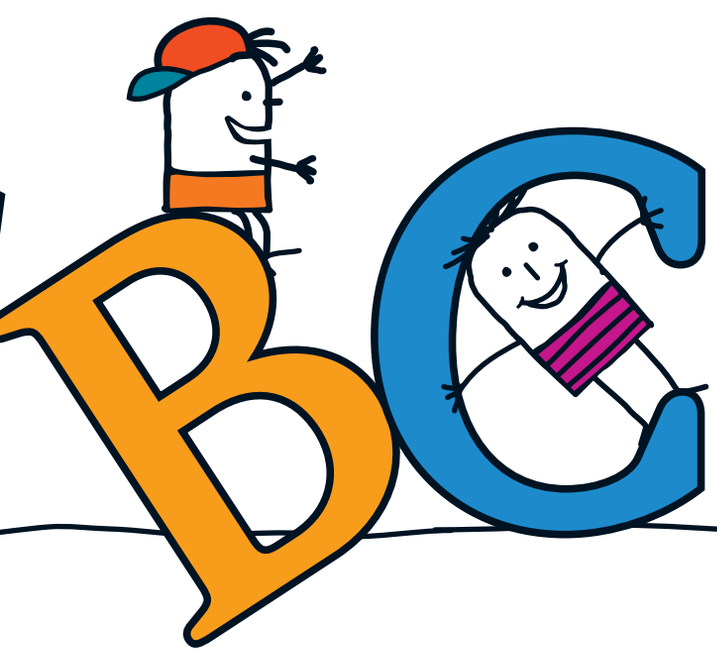
- Vychovatelka nebo učitel mluví k dětem podle možnosti výhradně cizím jazykem, ale dává na srozuměnou, že dětem rozumí, když ji/ho oslovují ve svém mateřském jazyce. Jako nejvyšší princip pro ranou výuku cizího jazyka určitě platí: Tolik cizího jazyka, kolik je možné, a tolik mateřského jazyka, kolik je nutné.
- Učitel by měl přesně vědět, jaké zkušenosti s učením cizího jazyka jeho žáci už mají, a měl by přihlížet k individuální vícejazyčnosti resp. k celkové jazykové výbavě jednotlivců a podle možností je ve výuce využít. V příznivých situacích lze příležitostným, pro děti srozumitelným upozorňováním na analogie nebo rozdíly mezi mateřským a cizím jazykem (případně i dalšími jazyky, které dítě obklopují) podporovat jazykové povědomí dítěte.
- Učitel by měl vždy bezprostředně pochválit úspěšnou účast příslušného žáka na výuce. Obzvlášť motivačně působí umocnění pozitivního hodnocení.
- Chyby jsou normální součástí rozvíjejících se jazykových znalostí a lze je podchytit prostřednictvím různých strategií zpětné vazby. Žákovu ústní jazykovou produkci nesmí učitel přerušovat opravováním chyb.

Principy k učební atmosféře a k učebně

- Učitel se stará o to, aby atmosféra při výuce byla přizpůsobena dětským potřebám, aby byla uvolněná, aby děti nepociťovaly strach, aby přinášela výzvy a podněty a zvyšovala ochotu dětí ke spolupráci.
- Výuka cizího jazyka probíhá podle možností ve stálém, neměnném prostředí, např. ve stejné místnosti nebo ve stejném učebním koutku, aby byly zajištěny prostorové předpoklady pro udržení dětské pozornosti a soustředěnosti.
- Učebna by měla být vybavena tak, aby potřebné materiály a přístroje byly snadno dosažitelné a použitelné, aby nebyl narušován průběh výuky a aby ani děti ani vychovatelka nebo učitel při běžném vyučování nezpůsobovali zbytečný shon nebo neklid.
- Jasné struktury (např. při rozvrhování času, při určitých rituálech nebo u zasedacího pořádku), které se např. i díky popiskům a dohodám stávají rutinou, automatizují učební procesy a vyhovují dětské potřebě aby měl průběh výuky jasná pravidla.

Principy k učebním materiálům a učebním médiím

- Média (zejména nová média) by měla být používána cíleně, promyšleně a v omezených časových úsecích.
- Používáním autentických médií a materiálů (rýmů, písniček, příběhů, dětských knížek, názorných pomůcek, televizních programů, filmů) se zprostředkovává kombinace jazykového a kulturního obsahu.
- Učební materiály mají nejen zprostředkovávat jazykov a kulturní obsah, ale také v dětech prakticky pěstovat odpovědný přístup k životnímu prostředí.



DOPORUČENÍ

- Je-li sledován komplexní rozvoj dítěte při osvojování jazyka, mělo by se dbát na výše uvedené metodicko-praktické principy, a to vždy s přihlédnutím ke konkrétní učební situaci.

3.8 Média

Média pronikají dnes i do dětského světa. Podle jedné studie je v Německu televize u dětí nejoblíbenějším a nejčastěji používaným médiem, s výrazným odstupem od audiokazet a obrázkových knížek[22]. Média jsou nedílnou součástí světa, ve kterém děti žijí, a zpracovávání mediálních zážitků tvoří důležitou součást získávání zkušeností v raném dětském věku. Média by proto měla mimo vedení mediálně kritických debat hrát také důležitou roli v rané výchově a vzdělávání dětí.

To, zda je použití médií smysluplné, závisí na jejich kvalitě, na jejich smysluplném pedagogickém zapojení do výuky a na individuálním doprovodu ze strany rodičů, vychovatelek nebo učitelů. Jsou-li média používána přiměřeně dětskému vnímání, mohou pozitivně ovlivnit utváření učebních procesů. Podporují střídání výukových aktivit, umožňují multisenzorické učení a individuální přístup k žákovi. Mohou být užitečná také pro rozvíjení schopnosti soustředění a paměťových schopností.

V rané výuce cizího jazyka přenášejí média – tj. všechny možné herní a učební materiály, ale i elektronická média – učební obsah různým způsobem. Média mohou iniciovat, doprovázet a podporovat učební procesy, díky možnosti opakování je prohlubovat, ale také zajišťovat a dokumentovat výsledky. Nekontrolované používání médií může naopak proces učení zkomplikovat nebo znemožnit.

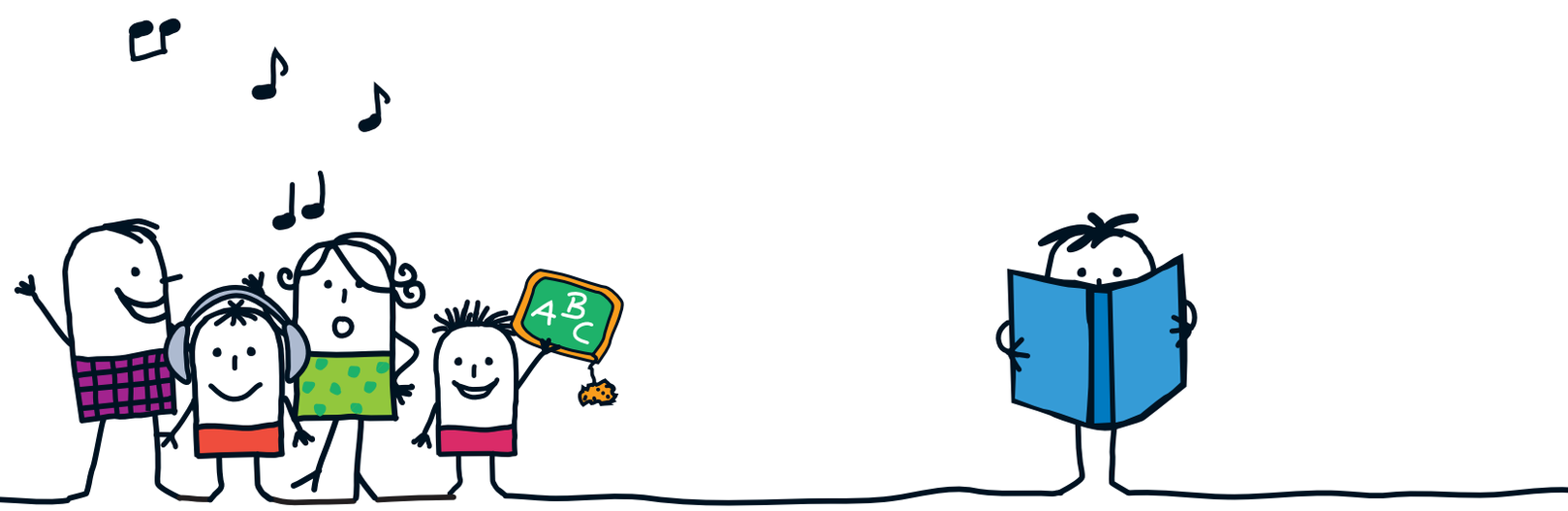
Pro dětské učení se přednostně používají reálné předměty z bezprostředního okolí a přírody, hračky, maňásky, kostky, deskové hry a jiné hry. K nejčastěji používaným tištěným médiím patří karty s obrázky a slovy, obrázkové knížky, učebnice, časopisy, ale také fólie a plakáty. K tomu se pojí média, která vyžadují technické zázemí, jako jsou audionahrávky, fotografie a filmy, CD-ROMy, internetové nabídky a elektronická pošta. Digitální zpracování fotografií, elektronické formy komunikace nebo pomůcky jako interaktivní tabule mají pro děti velkou přitažlivost a mohou jim už v rané jazykové výuce zprostředkovat užitečné znalosti a významně je motivovat k učení.

Děti jsou v zacházení s médii velmi aktivní a rády samy a velmi samostatně obsluhují přístroje. Pouze konkrétní zkušenost s médii může vést ke skutečné kompetenci. Odborné vychovatelky a učitelé se specializací na výuku cizích jazyků požívají jak autentické, tak i adaptované nebo speciálně pro výuku vytvořené materiály a média. U adaptovaných nebo didaktizovaných materiálů se doporučuje, aby se navzdory zjednodušení pro účely výuky svým obsahem a formou co nejvíce opíraly o autentické výchozí materiály.

22 Feierabend/Mohr (2004)

DOPORUČENÍ

- Výběr a použití tradičních i nových médií by měl být založen na cílech, obsahu a metodicko-didaktických principech raného osvojování cizího jazyka.
- Média je nutné nezávisle na jejich druhu používat v uměřeném rozsahu a uvážlivě. Média by měla podporovat a obohacovat proces učení a neměla by se používat samoúčelně.
- Používání médií slouží procesu učení jazyka stejně jako mediální výchova a zprostředkování mediální kompetence. Získávání zkušeností s médii by mělo probíhat za doprovodu vychovatelek a učitelů, aby dětem jednak bylo jasné používání médií a jednak aby se děti naučily samy odhadnout, jaký smysl pro ně osobně určitá média mají.
- Stopy, které děti na základě svých zkušeností s médii vnášejí do výuky (tím, že napodobují určité role, pokoušejí se zpracovat zážitky, povídají si s ostatními dětmi o televizních pořadech apod.), by měli vychovatelky a učitelé rozpoznat, navázat na ně a tyto návaznosti využít pro lepší pochopení procesu dětského učení.
- Děti rády dělají všechno samy a při používání médií by měly být v touze po aktivní roli podporovány.



3.9 Diagnóza, zjišťování úrovně znalostí, hodnocení[23]

Pozorovat, dokumentovat a průběžně reflektovat učební procesy raného osvojování cizího jazyka je pro vychovatelky a učitele důležité, pokud chtějí dětské učení odpovědně doprovázet. U každého jednotlivého dítěte tak mohou poznat jeho zvláštní sklony a zájmy a cíleně je podporovat. Ale také rodiče, a především samy děti, by měli práci s cizím jazykem co nejvědoměji zažívat, aby učení mohli postupně sami řídit a využít ho k osobním účelům.
V zásadě lze procesy dětského učení buď průběžně doprovázet a dokumentovat prostřednictvím vychovatelky nebo učitele, anebo se dítě učí stále samostatněji hodnotit své výkony vlastním pozorováním sebe sama.
U první formy získávají děti zpětná hlášení o úrovni svých jazykových znalostí a také pokyny k jejich dalšímu rozvíjení. Mluvení s učitelem, pocit, že i malé úspěchy se cení a uznávají, je motivací k dalšímu učení. Z dokumentace lze poznat, které učební strategie jsou pro proces osvojování jazyka obzvlášť příznivé.

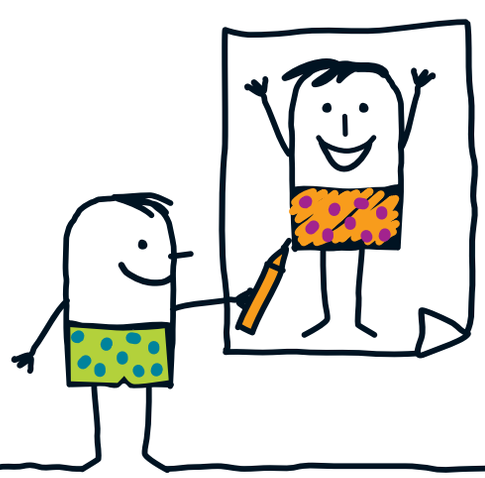
Výchova k vlastnímu pozorování je na druhé straně prvním krokem k reflexi a pozvolným přechodem k vlastnímu řízení učebního procesu. Takto chápané zjišťování stavu znalostí posiluje uvědomování vlastního já a podporuje rozvoj osobnosti.
Učitelé získávají na základě výsledků evaluace zpětné hlášení o úspěchu nebo také neúspěchu jejich vlastního metodicko-didaktického konání. Jednotlivé, dítětem koncipované dokumenty nebo splněné úkoly vypovídají o jazykovém a sociálním vývoji dítěte. Plánování, realizace a reflexe výuky se může směrodatným způsobem orientovat podle výsledků evaluace.

Zjišťování úrovně získaných znalostí prostřednictvím vlastní evaluace poskytuje i rodičům zpětné hlášení o pokrocích jejich dítěte v učení, a to z perspektivy samotného dítěte. Pro rodiče je tak snazší akceptovat a podporovat i učitelův úhel pohledu. Učební deníky, které děti doma vyplňují a ilustrují například fotografiemi nebo kresbami své rodiny a svého domova, dávají dítěti a rodičům možnost diskrétně komunikovat o osobních zájmech. Na druhé straně se tím učiteli zpřístupňují detailní zákulisní informace, které usnadňují otevřenou partnerskou komunikaci.

Je-li učební proces od samého začátku dokumentován z co nejširšího úhlu pohledu, lze i při přechodu na vyšší stupeň školy mnohem spíše zaručit, že dítě nebude nadměrně nebo naopak nedostatečně zatěžováno. Při plánování výuky lze individuální rozdíly v učebním pokroku žáků řešit cíleným sestavováním jednotlivých skupin žáků.

Evaluace tedy slouží ke sledování učební cesty ve sledu jednotlivých kroků. Podněty k dalšímu postupu však dávají nejen výsledky na konci určitých časových úseků, ale především individuální podmínky dítěte a jeho úsilí.

Metody zjišťování učebních pokroků by se neměly lišit od běžných aktivit a učebních úkolů, které děti důvěrně znají ze školy. Zjišťování úrovně znalostí učitelem stejně jako vlastní pozorování a sebereflexe dětí neslouží kontrole a nesmí vyvolávat obavy nebo tlak na výkon dítěte. V předškolním zařízení a v prvních ročnících základní školy je smysluplné vůbec děti neznámkovat, ale omezit se pouze na slovní hodnocení a popis učebního chování a na základě toho zjišťovat rozvoj kompetencí. Ale naopak i příliš zdrženlivé měření a hodnocení výkonu může zkazit dětskou radost z učení a narušit motivaci pro další práci.



V mateřské škole, předškolním zařízení a na začátku základní školy lze například přezkoušet schopnost dítěte porozumět cizímu jazyku tím, že ho učitel vyzve, aby reagovalo (mimikou, gestikulací, pohybem, namalováním obrázku apod.) na vyprávění nebo na předčítaný text. Později lze do zjišťování úrovně znalostí zahrnout další dovednosti. Vždy by se však mělo dbát na to, aby nešlo o pouhé vyptávání a aby se nalezl co nejkreativnější způsob pro zjišťování znalostí a případně i pro posuzování výkonu, aby se proces učení neredukoval pouze na zkoušení znalostí.

Nástrojem ke zjišťování úrovně znalostí je jazykové portfolio, které dokumentuje jak proces osvojování jazyka, tak i míru zkušeností dítěte. Podmínkou k používání portfolia je způsobilost dítěte k pozorování a hodnocení sama sebe, přičemž nabytí této způsobilosti musí pozvolna iniciovat učitel.

Rada Evropy iniciovala rozvoj oficiálních „evropských jazykových portfolií“, specifických pro jednotlivé země. Takové portfolio je tvořeno třemi částmi – jazykovým životopisem, souborem dokumentů a prací a jazykovým pasem –, které by mohly být koncipovány už pro žáky v raném dětském věku.

- Jazykový životopis obsahuje osobní údaje o vlastním osvojování cizích jazyků, o zkušenostech s učením a mezikulturních kontaktech, připravené rastry k vlastnímu hodnocení jako pomůcku pro posouzení stavu vlastních znalostí, zadané učební cíle jako pomůcku pro plánování vlastního učení a pro rozvoj vlastních vhodných způsobů učení atd.
- Soubor dokumentů a prací je sbírka osobně vybraných učebních výsledků (obrázky, slohové úkoly, básně, CD, plakáty atd.)[24].
- Jazykový pas poskytuje přehled o jazykových znalostech vlastníka portfolia podle kompetenčních stupňů a vyplňuje ho učitel.
- V závislosti na věkové kategorii by tyto tři součásti měly být do portfolia zahrnuty v různém rozsahu. V mateřské škole se používá zejména soubor dokumentů a prací, který slouží jako základ pro hodnocení učebních pokroků. Na základní škole se mohou děti pozvolna seznamovat s prací na svém jazykovém životopisu[25].

Vedle vlastního hodnocení poskytuje portfolio možnost informovat o úrovni znalostí majitele portfolia jiné osoby (rodiče a učitele při přechodu na základní školu nebo na vyšší stupeň školy). Obzvlášť užitečné je portfolio při přechodu na druhý stupeň základních škol resp. na víceletá gymnázia apod. Portfolio však není vysvědčení ani doklad o výkonu, ale jakýsi individuálně upravený velmi osobní deník, který má dítěti přinášet užitek.
Rozhodně se nedoporučuje udělat z portfolia pod institucionálním nátlakem povinný úkol pro učitele a žáky[26].

---

23 Srov. také BIG (2008)

24 Rau/Legutke (2008)

25 Srov. Kolb (2008)

26 Srov. Burwitz-Melzer (2008) s modelem jazykového portfolia, překračujícího rámec jednotlivých forem škol

DOPORUČENÍ

- Při raném osvojování cizího jazyka je vhodné pozorovat učební pokroky žáků převážně v kontextu učebních procesů. Přílišné soustředění na učební výsledky se nedoporučuje.
- Každý evaluační proces je nutné pečlivě a dlouhodobě plánovat a doprovázet.
- Jako možný nástroj pro zjištění úrovně znalostí se nabízí portfolio. Doporučuje se zavést ho už v mateřské škole a vést ho dále i na prvním a druhém stupni základní školy, aby byla v žákově biografii patrná kontinuita.

Literatura

- Ammon, Ulrich (2003): Sprachenpolitik in Europa – unter dem vorrangigen Aspekt von Deutsch als Fremdsprache (I) /Jazyková politika v Evropě – přednostně z hlediska němčiny jako cizího jazyka (I)/; in: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer /Němčina jako cizí jazyk. Časopis k teorii a praxi výuky němčiny pro cizince/, sešit 4/2003, str. 195 – 209
- Apeltauer, Ernst & Hoppenstedt, Gila (2010): Meine Sprache als Chance – Handbuch zur Förderung der Mehrsprachigkeit /Můj jazyk jako šance – Příručka k podpoře vícejazyčnosti/, Troisdorf
- BIG-Kreis (2005): Standards, Unterrichtsqualität, Lehrerbildung – Empfehlungen des BIG-Kreises /Standardy, kvalita výuky, vzdělávání učitelů – doporučení Poradního, informačního a diskusního kruhu (BIG-Kreis)/. 2. vydání, Mnichov
- BIG-Kreis (2007): Standards für die Lehrerbildung. Empfehlungen des BIG-Kreises /Standardy pro vzdělávání učitelů. Doporučení Poradního, informačního a diskusního kruhu (BIG-Kreis)/. Mnichov
- BIG-Kreis (2008): Lernstandsermittlung, Förderung und Bewertung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule /Zjišťování úrovně znalostí, podpora a hodnocení ve výuce cizího jazyka na základní škole/. Mnichov
- BIG-Kreis (2009): Fremdsprachenunterricht als Kontinuum. Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen /Výuka cizího jazyka jako kontinuum. Přechod z prvního na druhý stupeň základní školy nebo na víceleté střední školy/. Mnichov
- Bleyhl, Werner (vyd.) (2000): Leistung und Leistungsbeurteilung /Výkon a posuzování výkonu/. In: Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele /Cizí jazyky na základní škole. Základy a příklady z praxe/, Hannover, str. 28 – 34
- Burwitz-Melzer, Eva (2008): Ein neues Portfolio für den Fremdsprachenunterricht – Übergang und Selbstevaluation /Nové portfolio pro výuku cizího jazyka – přechod a vlastní evaluace/. In: Grau, Maike/Legutke, Michael (vyd.): Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Leistungskultur /Cizí jazyky na základní škole. Na cestě k nové výkonnostní kultuře/. Frankfurt/M.: Grundschulverband. Arbeitskreis Grundschule, řada: Beiträge zur Reform der Grundschule /Příspěvky k reformě základní školy/, 126, str. 170 – 193
- Edelenbos, Peter & Johnstone, Richard & Kubanek, Angelika (2006): Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis und zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04 (lot 1) /Nejdůležitější pedagogické zásady pro ranou cizojazyčnou výchovu. Jazyky pro evropské děti. Výsledky výzkumu, dobrá praxe a ústřední principy. Závěrečná zpráva studie EAC 89/04 (lot 1)/. Brusel: Evropská komise (http://ec.europa.eu/education/index_en.htm) (01.02.2010)
- Edelenbos, Peter & Kubanek, Angelika (2007): Fremdsprachen-Frühbeginn: Einzigartige Lernchancen nutzen. Zu den Ergebnissen der Studie EAC 89/04 für die Europäische Kommission. Frühes Deutsch /Raný začátek osvojování cizích jazyků: Využití jedinečných šancí k učení. K výsledkům studie EAC 89/04 pro Evropskou komisi. Raná němčina/, 16. ročník, sešit 10, str. 26 – 38 Doporučení 1383 (1998) Parlamentního shromáždění Rady Evropy. Závěry předsednictva. Evropská rada (Barcelona) 15. a 16.03.2002,čl. 44
- Engel, Gaby & Groot-Wilken, Bernd & Thürmann, Eike (vyd.) (2009): Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen. Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis /Angličtina na primárním stupni škol – šance a výzvy. Evaluace a zkušenosti z praxe/. Berlín
- Eurydice (2001): Europäische Informationsstelle: Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa /Informační síť o vzdělávání v Evropě: Výuka cizích jazyků na evropských školách/. Brusel
- Eurydice (2005): Europäische Informationsstelle: Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen in Europa /Informační síť o vzdělávání v Evropě: Klíčové údaje k osvojování jazyků v Evropě/. Brusel
- Feierabend Sabine, & Mohr, Inge (2009): Mediennutzung von Klein- und Vorschulkindern. Ergebnisse der ARD/ZDF-Studie „Kinder und Medien 2003“ /Používání médií u malých a předškolních dětí. Výsledky studie ARD/ZDF „Děti a média v roce 2003“/, in: Media Perspektiven, sešit 9/2004, str. 453 – 461, citováno in: Dieter Spanhel, „Gezittert habe ich, aber spannend war‘s.“ Wie gehen wir mit den von Medien ausgelösten Gefühlen im Kindergarten um? /“Třásl jsem se, ale bylo to zajímavé.“ Jak v mateřské škole zacházíme s pocity, vyvolanými médii?/ In: Eva Geisler (aj.): Starke Kinder durch gelebte Gefühle. Emotionale Kompetenz bei Kindern fördern. Gefühle leben /Silné děti díky prožitým pocitům. Podpora emocionální kompetence u dětí. Prožívání pocitů/, Bingen, str. 14
- Fthenakis, Wassilios (01/2010): Bildung ohne Übergänge /Vzdělávání bez přechodů/, in: Bildung spezial, Seelze, str. 21/22
- Fthenakis, Wassilios aj. (2009): Natur-Wissen schaffen. Bd. 5 Frühe Medienbildung /Dosažení vědomostí o přírodě, sv. 5, Rané mediální vzdělání/, Troisdorf, str. 24 a další
- Gehrmann, Siegfried (2007): Mehrsprachigkeit, Sprachen- politik und DaF-Lehrerbildung im Wandel. In: Germanistentreffen Deutschland – Süd-Ost-Europa, 2. – 6.10. 2006. Dokumentation der Tagungsbeiträge /Vícejazyčnost, jazyková politika a vzdělávání učitelů němčiny jako cizího jazyka v proměně /. Bonn: DAAD. str. 181 – 202
- Gehrmann, Siegfried (2009): Europäische Bildung und Mehrsprachigkeit: Grundprobleme auf dem Weg zu einem europäischen Bildungsraum /Evropské vzdělání a vícejazyčnost: Základní problémy na cestě k evropskému vzdělanostnímu prostoru/. In: Magerski, Christine/Lacko Vidulic, Svjetlan (vyd.): Literaturwissenschaft im Wandel. Aspekte theo- retischer und fachlicher Neuorganisation /Literární věda v proměně. Aspekty nové teoretické a odborné organizace/. Wiesbaden, str. 29 – 46
- Geisler, Eva (aj.) (2009): Starke Kinder durch gelebte Gefühle. Emotionale Kompetenz bei Kindern fördern. Gefühle leben /Silné děti díky prožitým pocitům. Podpora emocionální kompetence u dětí. Prožívání pocitů/, Bingen, str. 15
- Grau, Maike & Legutke, Michael (vyd.) (2008): Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur / Cizí jazyky na základní škole. Na cestě k nové učební a výkonnostní kultuře/. Frankfurt: Grundschulverband
- House, Juliane (2008): What Is an ‚Intercultural Speaker'? In: Alcón Soler, Eva/Safont Jordá, Maria Pilar (vyd.): Intercultural Language Use and Language Learning. Berlín, str. 7 – 21

- Kolb, Annika (2007): Portfolioarbeit. Wie Grundschulkinder ihr Sprachenlernen reflektieren /Práce s portfoliem. Jak žáci základních škol reflektují své osvojování cizích jazyků/. Tübingen
- Kolb, Annika (2008): „Da können wir wissen, was wir wissen“. Wie Kinder ihr sprachliches Können einschätzen /“Z toho se dozvíme, co víme.“ Jak děti hodnotí své jazykové znalosti/. In: Grau, Maike & Legutke, Michael (vyd.), Frankfurt, str. 194 – 210 Krumm, Hans-Jürgen (2003): Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation / Kurikulární aspekty mezikulturního učení a mezikulturní komunikace/. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (vyd.): Handbuch Fremdsprachenunterricht /Příručka pro výuku cizích jazyků/, Tübingen/Basilej, 4. vyd., str. 138 – 144
- KOM (2003): 449 Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 – 2008 /Podpora jazykového vzdělávání a rozmanitosti: Akční plán na období 2004 – 2008/ (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri= COM:2003:0449:FIN:DE:PDF), (stav z 06.04.2010)
- KOM (2005): 356 Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament und den Rat. Europäischer Indikator für Sprachenkompetenz /Sdělení Komise Evropskému parlamentu a Radě. Evropský ukazatel jazykových znalostí/ (http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com356_de.pdf), (stav z 15.04.2010)
- KOM (2005): 596 Eine neue Rahmenstrategie für Mehr- sprachigkeit / Nová rámcová strategie pro mnohojazyčnost/ (http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_de.pdf) (06.04.2010)
- Legutke, Michael & Müller-Hartmann, Andreas. & Schocker-von-Ditfurth, Marita (2009): Teaching English in the Primary School. Stuttgart
- Legutke, Michael (2006): Englisch in der Grundschule – und dann? Anmerkungen zur Didaktik der Mehrsprachigkeit /Angličtina na základní škole – a potom? Poznámky k didaktice vícejazyčnosti/. In: Martinez, Hélène/Reinfried, Marcus (vyd.): Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz Joseph Meißner zum 60. Geburtstag / Vícejazyčnost včera, dnes a zítra. Oslavný sborník pro Franze Josepha Meißnera k 60. narozeninám/. Tübingen (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), str. 293 – 304
- Legutke, Michael (vyd.) (1997): Sprachenlernen, Primarschule, Unterrichtsanalyse /Osvojování jazyků, primární škola, analýza výuky/. Mnichov: Goethe-Institut (= Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung Nr. 6 /Stanoviska k zprostředkování jazyka a kultury č. 6/)
- Orešič, Herta (2002): Zwei Fremdsprachen im Grundschulcurriculum / Dva cizí jazyky v kurikulu základní školy/. In: 4. Mezinárodní záhřebská konference. Evropa – Střední Evropa – Středozemí. Vícejazyčnost jako předpoklad kulturní rozmanitosti a integrace v Evropě. KD-Info. Prakticky orientovaný časopis chorvatských učitelek němčiny, ročník 11/ č. 20 – zvláštní vydání – zpráva z konference 2001, str. 66 – 71
- Rada Evropy (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen /Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme/, Berlín
- Rau, Natalie & Legutke, Michael (2008): Sprachliches Können dokumentieren und präsentieren. Anmerkungen zur Arbeit mit dem Dossier (der „Schatztruhe“) des Juniorportfolios /Dokumentace a prezentace jazykových znalostí. Poznámky k práci se souborem dokumentů a prací („pokladnicí“) juniorského portfolia/. In: Grau, Maike & Legutke, Michael (vyd.), str. 211 – 231.
- Röber, Christa & Müller, Claudia (2008): Der Aufbau von professionellem sprachlichem Wissen als Voraussetzung für eine kompetente Sprachförderung vorschulischer Kinder. Eine Expertise /Budování profesionálních jazykových znalostí jako předpoklad pro kompetentní jazykovou podporu u předškolních dětí. Expertiza/. Freiburg, str. 12
- Rösler, Dietmar (2007): E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung /Elektronická výuka cizích jazyků – kritický úvod/. Tübingen
- Spanhel, Dieter (2009): „Gezittert habe ich, aber spannend war´s.“ Wie gehen wir mit den von Medien ausgelösten Gefühlen im Kindergarten um? /“Třásl jsem se, ale bylo to zajímavé.“ Jak v mateřské škole zacházíme s pocity, vyvolanými médii?/, in: Eva Geisler (aj.), Starke Kinder durch gelebte Gefühle. Emotionale Kompetenz bei Kindern fördern. Gefühle leben /Silné děti díky prožitým pocitům. Podpora emocionální kompetence u dětí. Prožívání pocitů/, str. 15
- Tracy, Rosemarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können /Jak se děti učí jazyky. A jak je při tom můžeme podporovat/. Tübingen
- Zarate, Genevieve (1997): Introduction. In: Byram, Michael/ Zarate, Genevieve (ed.): The sociocutural and intercultural dimension of language learning and teaching. Strasbourg: Council of Europe Publishing, str. 7 – 14

Impressum

Autorky:

Beate Widlok: slavistka a romanistka, referentka pro rané osvojování cizího jazyka a didaktiku vícejazyčnosti, Goethe-Institut v Mnichově

PD Dr. Ana Petravić: germanistka, vedoucí katedry pro vzdělávání učitelů němčiny a mezikulturní germanistiku na pedagogické fakultě univerzity v Záhřebu, Chorvatsko, stěžejní témata výzkumu: didaktika cizího jazyka a rané osvojování cizího jazyka

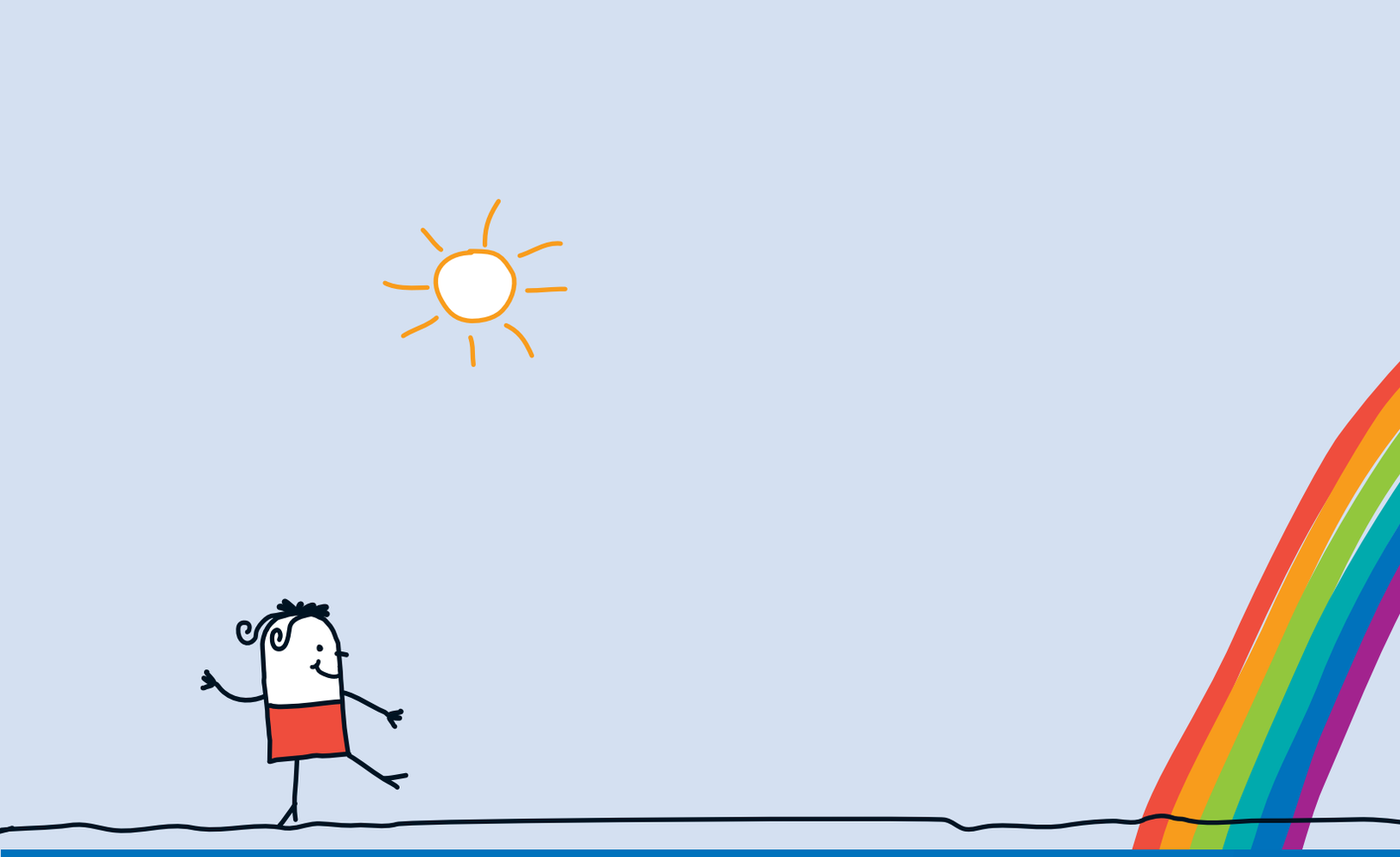
Helgi Org: germanistka, psycholožka, autorka učebnice, školitelka a učitelka (rané osvojování cizího jazyka) v mateřských školách a na školách všech stupňů, Estonsko

Rodica Romcea: anglistka a germanistka, školitelka vychovatelek a učitelek základních škol v oboru němčina jako cizí a druhý jazyk na Pedagogickém lyceu a na univerzitě Babes-Bolyai v Kluži (Cluj-Napoca) a na fakultě psychologie a pedagogiky v Sibini (Sibiu), Rumunsko, spoluautorka učebnic němčiny jako cizího jazyka (DaF)

Českou verzi vydal:
Goethe-Institut
Masarykovo nábřeží 32
CZ - 11000 Praha 1
www.goethe.de/praha

Překlad do češtiny: Yvona Vašíčková
Grafická úprava: ImageDesign Astrid Sitz, Köln
Tisk: Leben - tisk, reklama, www.leben.cz
Ilustrace: obálka (zeměkoule): ag visuell, fotolia.com, strana 6/7, 8/9, 16/17, 34/35 NL shop, fotolia.com

ISBN: 978-3-939670-38-4
Objednávat lze na:
infobkd@prag.goethe.org



Goethe-Institut e.V.
Dachauer Str. 122
D- 80637 München
www.goethe.de

GOETHE-INSTITUT