

Evropské referenční úrovně ovládnání jazyků a jejich aplikace do výuky cizích jazyků

Alice Brychová

„Smysluplnost učení se zvýší, když jsou témata aplikována na situace ze života.“
Stella Vosniadou

Anotace

Výuka a studium jazyků v Evropě by měly být přípravou pro život, pro praktické potřeby, nikoliv formálním učením se o strukturách jazyků. V popředí zájmů stojí v moderní výuce získávání kompetencí, znalostí a postojů, které umožní učícím se jedincům přirozenou komunikaci v reálných životních situacích. Rada Evropy a evropští odborníci vytvářejí nástroje, které by měly tuto cestu podpořit a učení se cizím jazykům v jednotlivých zemích Evropy sjednotit.

1. Úvod

Abychom lépe pochopili význam vytvoření evropských standardů pro ovládnání cizích jazyků a abychom dokázali docenit zvýšenou pozornost, která je věnována učení se cizím jazykům v evropské vzdělávací politice, je důležité si připomenout, že schopnost občanů domluvit se mezi sebou v rámci sjednocené Evropy, je zásadním předpokladem pro jejich vzájemnou spolupráci a soužití. Z těchto důvodů se v otázkách spojených s jazykovou výukou angažuje Rada Evropy, k jejímž cílům patří napomáhat k povědomí evropské kulturní identity a rozvíjet vzájemné porozumění mezi lidmi různých kultur. V tomto kontextu Rada Evropy nejen podporuje myšlenku, že každý občan Evropské unie by měl ovládat po skončení povinné školní docházky alespoň dva cizí jazyky na různé úrovni, ale také iniciuje a koordinuje řadu mezinárodních projektů a aktivit. K takovým projektům patří také vytvoření Společného evropského referenčního rámce a Evropského jazykového portfolia, nástrojů, kterým se budeme v tomto textu podrobněji věnovat.

*Jazykové znalosti
jako nástroj k
mezinárodní
komunikaci*

2. Jazyková výuka a Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Aktuální metodický pohled na výuku a užívání cizích jazyků a dále také potřeba vytvořit nástroj, který by umožnil transparentní formulaci standardů pro moderní výuku jazyků, přispěly k myšlence, aby skupina odborníků na výuku cizích jazyků pro země Evropské unie vytvořila shrnující publikaci, která by pomohla sjednotit a podpořit cizojazyčné vzdělávání občanů v Evropě. Tato myšlenka byla poprvé formulována Radou Evropy na sjezdu v Rüşchlikonu v roce 1991.

V následujících letech byla tato myšlenka rozpracována a vznikla publikace s názvem Společný evropský referenční rámec pro jazyky; jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme (*Learning, Teaching, Assessment. A Common European Reference Framework of Reference for Learning, Teaching and Assessment of*

*Vznik Společného
evropského
referenčního rámce*

Modern Languages). Tato publikace se stala důležitým počinem jazykové vzdělávací politiky, byla přeložena do řady jazyků a přispěla i k rozvoji znalostí o výuce cizích jazyků. V úvodním slově českého vydání *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (2002) (dále jen *Rámec*) se dozvídáme, kdo se podílel na vzniku jmenované publikace, jejíž snahou je konkretizovat a sjednotit metodické postupy a filozofii učení se, vyučování a hodnocení v cizích jazycích. Na vzniku originální verze publikace v anglickém a francouzském jazyce se podílela řada subjektů, ke kterým patří např. Projektová skupina *Učením jazyků k evropskému občanství* ("*Language Learning for democratic citizenship*"), která dohlížela na vývoj *Rámce*, a pracovní skupina vytvořená Projektovou skupinou, jež se skládala z dvaceti zástupců členských zemí, kteří představovali různé profesní zájmy, a dále ze zástupců Evropské komise a jejího programu LINGUA. Tato pracovní skupina poskytla cenné rady a prováděla dozor nad projektem. Švýcarská národní vědecká nadace má zásluhu na formulaci stupnice deskriptorů pro „Společné referenční úrovně“ a Eurocentres Foundation také dala k dispozici své zkušenosti s definicí a škálováním úrovní ovládnutí cizích jazyků. Pracovní verze *Rámce* byla velmi detailně posuzována a zkoumána řadou vyučujících v celé Evropě. Jejich připomínky byly zapracovány do poslední verze *Rámce*. (srov. SERR, 2002, s. VII)

Pro nás jsou informace o autorství důležité z toho důvodu, abychom si udělali představu o tom, zda informace, které *Rámec* obsahuje, nejsou specifické pouze pro vybrané skupiny občanů Evropy, jestli se mohou týkat také našeho vzdělávacího prostředí a tradic. Jisté je, že čeští odborníci se na vzniku této publikace nepodíleli. Naše vzdělávací instituce ale s touto publikací dnes pracují, protože se těší poměrně širokému uznání v celé Evropě jako nástroj pro prosazování orientace na dovednosti, na porozumění a podporu vícejazyčnosti v Evropě a autonomního a celoživotního učení se.

„Společný evropský referenční rámec poskytuje obecný základ pro vypracování jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikula, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úrovně ovládnutí jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stádiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta.“ (SERR, 2002, str. 1)

Obsah Rámce

Quetz (2003, s. 42) se zamýšlí nad obsahem *SERR* tak, že dělí celou publikaci do tří oddílů:

1. Rámec představuje vyjádření *jazykové politiky* a vizí Rady Evropy
2. Rámec je *souhrnem lingvistických znalostí* o jazycích (aspekty komunikativní kompetence)
3. Rámec je *lingvo-didaktická příručka*

Význam *Rámce* spočívá především v tom, že popisuje jazykové výkony (performance) jako jazyková jednání, jako komunikativní chování a formuluje kompetence umožňující uživatelům jazyka

dosáhnout těchto výkonů. Přes převážně kladné hodnocení bývají Rámci vytýkány některé prvky: jedná se o nástroj prosazovaný shora, který určuje jednotná kritéria pro všechny, kdo se učí cizí jazyky na základě funkčního přístupu (existuje dokonce tzv. Language Policy jako poradce pro hodnocení u zkoušek), nástroj, který nedostatečně popisuje interkulturní kompetence, nástroj, který nedefinuje dostatečně pravidla pro měření jednotlivých kompetencí. Jeho sjednocující vliv na učení se cizím jazykům v rámci Evropy však může mít také pozitivní vliv na praxi.

2.1 Sjednocující funkce Společného evropského referenčního rámce

Rámec představuje podklad pro komunikativní učení se cizím jazykům. Základem pro sjednocení představ o vyučování a hodnocení v oblasti cizojazyčné výuky je vytvoření *společné referenční stupnice* ovládání jazyků. Jedná se o deskriptivní schéma, které poskytuje společný aparát, kterého mohou uživatelé Rámce využít pro popis svého systému (srov. SERR, 2002, s. 21). Jedná se o sjednocení představ týkajících se popisu výsledků učení v různých kontextech, které jsou platné pro různé skupiny celé cílové populace, zároveň je potřeba přemýšlet o tom, jak se tyto popisy konkrétně realizují u relevantních skupin. Jako nástroj měření by tato stupnice měla být objektivně stanovena na základě teorie měření výkonu a také by počet přijatých úrovní měl odpovídajícím způsobem korespondovat s měřitelným pokrokem v jazyce.

Společné referenční stupnice

Společné evropské úrovně vznikaly kombinací intuitivních, kvalitativních a kvantitativních metod. Pro jednotlivé stupně platí charakteristická míra komunikativní jazykové kompetence v určité jazykové dovednosti. Jedná se o obrysový rámec, který se skládá z šesti úrovní ovládání cizího jazyka odlišených pro jednotlivé dovednosti. Tyto úrovně jsou označovány písmeny A, B a C, což odpovídá staršímu rozdělení na začátečníky, středně pokročilé a pokročilé. Uživatelé jazyka, kteří dosahují úrovně A jsou uživateli základů jazyka, označení B se vztahuje k úrovni samostatného uživatele cizího jazyka a úrovně C jsou nejvyšší možné úrovně ovládání cizího jazyka, jedná se o zkušené uživatele. Jemnější rozlišení je možné v každé ze jmenovaných základních úrovní pomocí indexu 1,2, abychom v praxi mohli označit i pokrok menšího rozsahu než je základních šest úrovní.

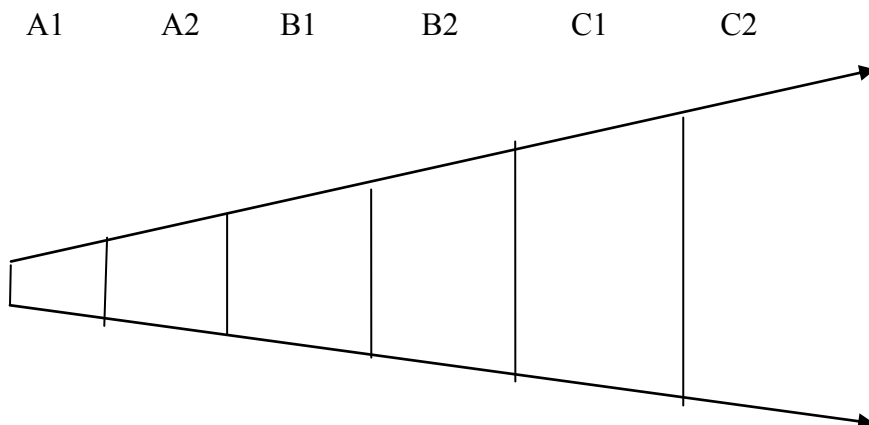
Společné evropské úrovně ovládání jazyků

Nejnižší úroveň ovládání jazyka je označována jako A1 nebo také *Breakthrough = průlom*. A2 je označována jako *Waystage = na cestě*, B1 se nazývá *Threshold = práh* a představuje práh neboli přelom v samostatnosti ve vyjadřování se a porozumění v cizím jazyce, úroveň B2 bývá označována také jako *Vantage = rozhled*, úroveň C1 je nazývána *Effective Operational Proficiency = účinná operační způsobilost* a představuje pokročilou úroveň kompetence vhodnou pro složitější pracovní a studijní úlohy. Nejvyšší úroveň je označována C2 *Mastery = zvládnutí* a představuje celkovou operační způsobilost

v cizím jazyce.

Pro jasnější představu o těchto škálách je důležité si uvědomit, že úrovně stupnice nejsou lineárním měřítkem, kde by rozdíly mezi dvěma vedle sebe umístěnými úrovněmi byly vždy konstantní. Vzdálenost mezi jednotlivými úrovněmi se s rostoucí obtížností zvětšuje v závislosti na rozsahu činností a jazykových prostředků.

Tento fakt bývá graficky znázorněn jako rozšiřující se kornout:



(srov. Perclová, Little, 2001)

Společné referenční úrovně jsou od doby svého vytvoření důležitým vodítkem pro jazykové výkony a pomocí nich je rozlišována obtížnost textů, jazykových zkoušek a umožňují adekvátní volbu učebnice. Podle informací Goethova Institutu, který organizačně zajišťuje jedny z mezinárodně platných zkoušek, odpovídá např. úroveň A1 pro němčinu zkouška, která se nazývá *Start Deutsch 1 (SD1)*, úroveň A2 odpovídá mezinárodní zkoušce *Start Deutsch 2 (SD2)*, úroveň B1 se prokazuje zkouškou *Zertifikat Deutsch (ZD)*. Zkoušky *Fit in Deutsch 1* (úroveň A1), *Fit in Deutsch 2* (úroveň A2) a *Zertifikat Deutsch für Jugendliche* (úroveň B1) jsou určeny žákyním a žákům od 10 do 15 let a lze je také skládat nezávisle na škole, třídě či učebnici. Pro ověření úrovně B2 je určena zkouška *Goethe-Zertifikat B2*, *Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB)* a *Test DaF/DSH*. Úroveň C1 měří zkouška *Zentrale Mittelstufeprüfung (ZMP)* a *Prüfung Wirtschaftsdeutsch International (PWD)*. Pro prokázání nejvyšší úrovně C2 slouží zkoušky *Zentrale Oberstufeprüfung (ZOP)* a *Kleines Deutsches Sprachdiplom (KDS)*; *Großes Deutsches Sprachdiplom (GDS)* je dokladem o dosažení úrovně C2+.

Již z názvů těchto standardizovaných zkoušek lze sledovat určitý posun od obecného jazyka k profesně a odborně orientovanému jazyku. Jedná se o jeden z charakteristických ukazatelů narůstající náročnosti cizojazyčných vyjádření a textů, ale v praxi nelze vnímat toto vodítko jako jediný parametr.

Přiřazení jednotlivých úrovní mezinárodním zkouškám v němčině

2.2 Aplikace myšlenek Rámce do praxe

Stupnice šesti úrovní podle Rámce se stala pro výuku cizích jazyků od svého vzniku určujícím měřítkem ve formulaci standardů s mezinárodní platností. Tato skutečnost se promítá také do formulace cílů institucionalizovaného jazykového vzdělávání v naší republice, do

Rámcově vzdělávacích programů pro základní a střední školy. Výstupy z jednotlivých stupňů škol jsou označovány pomocí referenčních úrovní Rámce. Vzhledem k tomu, že Rámec si klade za cíl zůstat nedogmatickým, otevřeným a dynamickým systémem klasifikace jazykových výkonů, je zároveň poměrně obecný a nedefinuje, jak rozhodnout, zda posuzovaní žáci plánovaných úrovní opravdu dosahují, jak konstruovat testy k těmto úrovním a do jaké míry nebo v jaké kvalitě lze jazykový výkon určité úrovni ještě přiřadit a v jaké kvalitě již ne, protože popisy jednotlivých úrovní neformulují kvalitativní kritéria. Při zařazování jazykových projevů do určité referenční úrovně je nutné přihlížet ke všem jazykovým parametrům. Podle našich zkušeností také neznají všichni vyučující celý Rámec, známá je především tabulka s globálními popisy a tabulka s popisy referenčních úrovní v jednotlivých dovednostech, ale již nikoliv tabulky s kvalitativními aspekty, které by mohly být vhodným vodítkem při posuzování výkonů (viz s. 28-29 Rámce). Pro většinu učitelů a žáků zůstává tak určování, někdy spíše odhadování jazykové úrovně produkovaných nebo vnímaných textů a materiálů problematické.

*Obtíže při
identifikaci
jazykové úrovně*

Problémy s identifikací určité referenční jazykové úrovně nám může pomoci eliminovat tabulka detailních popisů úrovní Evropského jazykového portfolia, o němž se zmíníme později, protože popisy jsou zde formulovány prostřednictvím příkladů konkrétních komunikativních činností, které bychom měli být schopni na určité jazykové úrovni vykonat. Obtížnost referenčních úrovní bývá také demonstrována například počtem lexikálních jednotek, které si uživatel jazyka na určité úrovni má osvojit (srov. např. Little/Perclová, 2001). Tento údaj nám může pomoci určit relativně rychle obtížnostní úroveň určité učebnice. Úroveň A2 předpokládá osvojení přibližně 850 lexikálních jednotek, úroveň B1 asi 1500 jednotek a úroveň B2 již okolo 4500 jednotek s více než 8000 sémantickými významy. Janíková (2000) cituje Bohna a Schreitera (1996), kteří uvádějí, že s prvními 1000 lexikálními jednotkami můžeme porozumět více než 80% běžných textů a s dalšími 1000 dalším 8 až 10% textů. Z toho plyne, že 2000 lexikálních jednotek by mělo stačit na porozumění 90% běžných textů. Pravdou je, že vyšší úrovně již předpokládají znalost specifické slovní zásoby, která je zaměřena na odborný jazyk. V otázkách identifikace slovní zásoby, ale i gramatických struktur ve vztahu k jednotlivým jazykovým úrovním v německém jazyce jako cizím jazyce byla vypracovaná důležitá pomůcka s názvem *Profile deutsch* (2005), nakladatelství Langenscheidt kolektivu autorů Glaboniat / Müller / Rusch / Schmitz / Wertenschlag. Tato publikace je doplněna CD, které již obsahuje základní seznam lexikálních jednotek a gramatických struktur relevantních k jednotlivým úrovním ovládnutí jazyka, který lze ovšem dále doplňovat. Jejím cílem je vnést více transparentnosti do vymezení jednotlivých úrovní podle Rámce. Publikace vznikla z několikaletého projektu „Profile deutsch“, jehož cílem bylo konkretizovat popisy úrovní podle Rámce pro jeden jazyk, pro němčinu. Podkladem pro tuto konkretizaci byl autorům projekt „Kontaktschwelle“ (1980), který popisuje pro dospělé studenty jazyka, kteří se učí jazyk doma nebo v cílové zemi, sociální domény, řečové

Profile deutsch

akty, všeobecné pojmy, gramatiku a slovní zásobu, které jsou nezbytné pro realizaci záměru navázat „kontakt“ s rodilými mluvčími. Dalším materiálem, který pomáhá žákům a učitelům při konkretizaci popisů jednotlivých úrovní podle *Rámce*, se stalo Evropské jazykové portfolio pro mládež a dospělé (2001).

Druhým problémem, který souvisí s referenčními úrovněmi, je mylná představa, že každá úroveň je stejně obsáhlá. O tomto problému jsme se zmínili již výše. Nejlépe lze problematiku znázornit graficky v podobě rozšiřujícího se kornoutu. V praxi tato skutečnost způsobuje fakt, že dosažení každé následující úrovně je časově náročnější, neboť rozdíly jsou stále markantnější. Zároveň se zkušený uživatel jazyka ocitne ve stavu, kdy ustrne na určité úrovni, která mu umožňuje komunikaci a jeho učení nebývá již tak motivováno. Pro dosažení nejvyšších úrovní ovládnutí jazyka je zapotřebí velké motivace a frekvence užívání jazyka v reálných situacích. Domníváme se, že zde hraje velkou roli možnost pobývat v cizojazyčném prostředí.

Třetí problém souvisí s předcházejícími a týká se komplexnosti popisu společných referenčních úrovní. Úrovně jsou v *Rámci* popsány a analyzovány z rozličných hledisek. K dispozici jsou různé druhy tabulek, které vzájemně souvisejí, protože komunikativní jazyková kompetence má v publikaci několik „dimenzí“. Komunikativní jazyková kompetence se totiž v *Rámci* dělí na lingvistickou, sociolingvistickou a pragmatickou. K dispozici jsou

- popisy komunikativních činností (což jsou dovednosti receptivní a produktivní)
- popisy komunikativních strategií
- popisy úrovní ve vztahu k lingvistické kompetenci (lexikální, gramatické, fonetické, ortografické, sémantické apod.)

Referenční úrovně, které byly představeny v předcházejícím textu, jsou definovány pomocí popisných formulací, kterým se říká *deskriptory*. Tyto *deskriptory* mají dvojí podobu. Mohou být formulovány holisticky neboli globálně, kdy je obecně popsáno, co student jazyka na dané úrovni v jazyce celkově umí (*can do*). I když jsou takové popisy přehledné pro orientaci, je v praxi zapotřebí utvořit si podrobnější představu o tom, co student nebo žák umí v jednotlivých dovednostech, případně, jaké strategie v komunikaci využívá. K tomu slouží deskriptory detailní, které specifikují, co žák umí v jednotlivých dovednostech na konkrétních příkladech jazykových výkonů. Protože žák může dosahovat v různých dovednostech a v různých komunikativních situacích různou jazykovou úroveň, je takové rozpracování účelné. Z hlediska plánování cílů výuky a učení, ale také hodnocení, jsou tyto *deskriptory* vhodným vodítkem.

Deskriptory vznikaly pomocí kombinace různých metodických postupů (kvantitativních i kvalitativních). Při práci s nimi je Radou Evropy doporučováno přejímat jejich znění, které je použito v *Rámci* nebo také v *Evropském jazykovém portfolio*. Pro ilustraci několik důležitých vodítek, která platí pro *deskriptory*:

- I. *pozitivní formulace* - jsou žádoucí především proto, že jednotné úrovně mají sloužit nejen jako instrument pro

Deskriptory

Charakteristika a proces vzniku deskriptorů

ověřování znalostí, ale také jako učební cíl. Stejný obsah lze formulovat pozitivně nebo negativně - např.: pozitivní formulace: " Slovní zásoba se soustředí na témata, jako jsou elementární předměty, místa a častá označení příbuzenských vztahů". Negativní formulace: „Disponuje pouze omezenou slovní zásobou."

- II. *určitost/jednoznačnost* - Deskriptory mají popisovat konkrétní úkoly. Zde je třeba sledovat dva aspekty:
 - a) Deskriptory by neměly obsahovat vágní pojmy.
 - b) Již léta je ve formulacích popisů úrovní uplatňován princip, že rozdíl mezi dvěma stupni, které leží na stupnici vedle sebe, by neměl záviset na formulacích jako "několik", "nějaké", které by na dalším vyšším stupni gradovaly slovy "mnohé", "většina". Rozdíly by měly být reálné, nikoliv verbální.
- III. *jasná formulace*: Deskriptory by měly být formulovány pomocí jednoduchých syntaktických vazeb a mít jasnou logickou strukturu.
- IV. *stručnost*: Holistické stupnice, které chtějí docílit pomocí obsáhlého výčtu detailní obraz typického žáka, jsou ze zkušeností málo akceptovatelné. Vyučující mívají tendenci je odmítat nebo rozdělit. Uplatňovány by měly být krátké deskriptory, ne delší než 2 řádky.
- V. *nezávislost*: Krátké deskriptory mají také další přednosti. Za prvé je jednodušší rozhodnout se, jestli popisovaný cíl byl dosažen, za druhé umožňují formulaci jasných a na jiných popisech nezávislých učebních cílů.

(srov. Rámec, str. 205-207)

Pro vývoj *deskriptorů* byly důležité především zkušenosti, které byly načerpány při vytváření jazykových testů s mezinárodní platností, teorie škálování v oboru aplikované psychologie a názory učitelů, kteří se účastnili projektu tvorby rámcových stupnic. Pro jednotlivé stupně se předpokládá, že pro každý stupeň existuje charakteristická míra dovedností (srov. SERR, s. 207). Aby byl tento požadavek splněn, bylo pro tvorbu *deskriptorů* využito tří typů metod:

- metody intuitivní
- metody kvalitativní
- metody kvantitativní

Východiskem byly popisy výkonů a vzorky výkonů. V první fázi byly využity metody intuitivní, jako jsou metoda experta, komise a metoda zkušenostní. Kvalitativní metody již předpokládaly sběr dat a spolupráci pracovního týmu expertů se skupinou informátorů. Jednou z kvalitativních metod, která využívá popisů výkonu, je metoda formulace klíčových pojmů, při níž se intuitivně navržená stupnice rozstříhá na jednotlivé části a skupina posuzovatelů-informátorů seřadí jednotlivé popisy tak, jak by podle jejich názoru měly na sebe navazovat a odůvodní toto pořadí. V následné diskusi jsou označovány klíčové pojmy, které byly vodítky pro seřazení jednotlivých definic. Dojde-li k rozdílným řešením, je vhodné definovat nejasnosti, případně mezery ve stupnici. Této metody si všimněme pozorněji, protože může

být využita jako způsob senzibilizace uživatelů Rámce v definování jednotlivých jazykových úrovní. Podobně jsme pracovali spolu s účastníky školení o Evropském jazykovém portfoliu, které jsem vedla pod záštitou NIDD. *Deskriptory* již hotových stupnic SERR jsme přiřadili k určité jazykové úrovni a určovali klíčová slova, která rozhodla o pořadí. Všichni účastníci (učitelé cizích jazyků na různých stupních škol) se shodli na pořadí, které se shodovalo s Rámcem. Rovněž jsme využili metody třídění a primárního znaku. Všechny tyto kvalitativní metody jsou totiž také způsobem, jak zvyšovat u učitelů citlivost pro rozlišování jednotlivých úrovní podle Rámce. Velká míra shody při rozlišování úrovní v lingvistických kompetencích (všeobecných znalostí jazyka, fonetických, gramatických a lexikálních) signalizovala pro účastníky školení akceptovatelnost schémat jazykových úrovní navržených Radou Evropy i pro naše pojetí ovládnání cizích jazyků.

Příklad pro globální formulaci úrovně A1 s podtrženými klíčovými výrazy:

Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.

Pro srovnání možnosti odhalení rozdílů mezi dvěma po sobě následujícími úrovněmi uvádíme globální popis úrovně A2:

Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ni a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších potřeb.

Tvorba *deskriptorů* Rámce byla podložena také využitím kvantitativních statistických metod, jako například metody diskriminační analýzy, multidimenzního škálování a metody Item Response Theory (IRT) neboli analýzy „skrytého znaku“, která využila tzv. Raschův model. Jedná se o stanovení obtížnosti jednotlivých testovacích položek v rámci určité databáze na základě pravděpodobnosti (srov. SERR, s. 208 - 210). Ze složitosti a exaktnosti tvorby *deskriptorů* plyne jistá závaznost pro jejich formulace, nemožnost *deskriptory* libovolně měnit nebo přizpůsobovat. Co učitelé naopak sami vytvářet musí, je aplikace těchto *deskriptorů* na určitou jazykovou situaci, protože stejný jazykový výkon se liší v oblasti užívání jazyka, např. jako turista, v osobních vztazích nebo ve školním prostředí. Učitelé také musí promýšlet postupy, které jejich žákům umožní osvojit si prostředky pro realizaci popisovaných výkonů.

Z našich zkušeností s využíváním *deskriptorů* Evropského jazykového

portfolia pro sebehodnocení souvisí i některé negativní zkušenosti s deskriptory. Některé deskriptory nejsou dostatečně konkrétní, je proto velmi těžké se rozhodnout, zda takový jazykový výkon ovládám, protože není možné ho spojit s konkrétní řečovou situací a odpovídajícím jazykovým výkonem. Např.: v dovednosti poslech - úroveň B1., *Rozumím podstatným informacím v krátkých, jasných a jednoduchých hlášeních, v rádiu nebo jiných zvukových nosičích, když se mluví pomalu a důrazně.*“. V tomto případě často záleží úspěšnost poslechu na tématu takových zvukových textů, na použité slovní zásobě, na rušivých faktorech a spoustě jiných detailů. Někdy mohou mít pocit, že rozumím, ale mé porozumění může být chybné. Některé deskriptory směšují jazykové výkony a jiné kompetence (např. především ve vyšších úrovních) - např. C2 monologické mluvení: „*Umím přednášet velmi flexibilně myšlenky a názory, přitom něco zdůraznit, odlišit a případně odstranit nejednoznačnost.*“, což také znesnadňuje sebehodnocení. Na druhé straně souvisí jazykové dovednosti a znalosti s celkovou úrovní vzdělání a komunikačních schopností a nelze je jednoznačně oddělit.

Problematické zkušenosti s deskriptory

2.3 Evropské jazykové portfolio jako nástroj pro aplikaci myšlenek SERR do praxe

Deskriptory jsou spojovacím prvkem SERR a Evropského jazykového portfolio (dále také EJP), nástroje, který využívá stupnice deskriptorů pro sebehodnocení a plánování výuky. Pokud žáci pracují v EJP se stupnicemi úrovní v podobě tabulek pro sebehodnocení, mají deskriptory tvar tvrzení v 1. osobě jednotného čísla (*umím...dokážu...*). Stanovení hranic mezi úrovněmi však zůstává pro uživatele Rámce i EJP náročným úkolem. Na jedné straně je nelehké jednoznačně stanovit, kdy určitý výkon patří již do vyšší / nižší úrovně, na druhé straně je pozitivní, že formulace deskriptorů umožňují volnější interpretaci a nejsou dogmatické, že je částečně možné aplikovat popis na aktuální podmínky.

Evropské jazykové portfolio využívá deskriptory jazykových úrovní

3. Ve výuce využíváme Evropské jazykové portfolio

Pokud chceme s žáky postupně dosahovat určité referenční jazykové úrovně, je vhodné tuto úroveň co nejlépe poznat a postupně získat představu o tom, co se skrývá pod označením např. A2. Kromě této informace může Evropské jazykové portfolio (dále *EJP*) do výuky vnést i pozitivní pedagogické působení. *EJP* by mohlo řadu učitelů, ale i žáků přimět k tomu, aby se zabývali intenzivněji myšlenkou, jaké cíle a postupy by měly být charakteristické pro dobré jazykové vyučování. Práce s *EJP* by mohla pomoci změnit pozici učitele ve třídě a přispět k větší spolupráci učitelů a žáků. Práce s *EJP* je možností, jak konkretizovat představu nejen učitelů, ale i žáků o charakteristice jednotlivých úrovní cizojazyčné kompetence podle Rámce. Usnadňuje jim také lépe porozumět standardům Rámcové vzdělávacího programu, který z filozofie Rámce vychází.

Proč pracovat s EJP

3.1 Učební nástroj EJP plní dvě základní funkce

Všechna EJP v jednotlivých zemích Evropy mají validizaci Rady Evropy a existují v několika variantách pro různé věkové skupiny žáků a studentů. Pro všechny validované varianty jsou však některé znaky společné, jsou to především trojdílná struktura a dvojí funkce.

EJP má dvě funkce

EJP má *funkci informativní*, spočívá v možnosti shrnujícím způsobem zachytit proces učení se cizímu jazyku a aktuální výsledek tohoto učení. Funkci informativní tak plní především ta část jazykového portfolia, která se nazývá *Jazykový pas*. Jazykový pas shrnujícím způsobem vypovídá o majiteli portfolia, podobně jako např. cestovní pas. Výsledky hodnocení cizojazyčného učení, které byly získány pomocí sebehodnocení, potvrzeného učitelem nebo i spolužákem, jsou dále zaneseny do tabulek pro prezentaci dosažené jazykové úrovně v *Jazykovém pasu*, kde se prezentuje dosažená úroveň znalosti jazyka v jednotlivých dovednostech a v jednotlivých stádiích učení se majitele portfolia. V jiné tabulce jsou výsledky u mezinárodně uznávaných i jiných zkoušek potvrzeny institucí, která zkoušku realizuje, a mohou být doloženy v třetí části portfolia (*Sbírka prací* neboli *Dossier*) kopiemi osvědčení, certifikátů a diplomů o dosažení dané kvalifikace. Informativní funkci pro žáky má tabulka společných referenčních úrovní. Pro rychlou orientaci v jazykových úrovních by bylo vhodné zařadit do EJP pro žáky na základních školách tabulku globálního popisu úrovní bez rozlišení jednotlivých dovedností, která do této varianty portfolia není zařazena. Pro informaci studentů od 15 let je v "jejich" portfoliu zařazena rovněž tabulka, která uvádí vztah mezinárodně uznávaných zkoušek k šesti společným referenčním úrovním A1 až C2, kterou jsme pro němčinu rozepsali výše v textu.

Informativní funkce EJP

Zda bude informativní funkce EJP v budoucnosti plně využita a uznána např. při ucházení se o práci nebo přihlašování se ke studiu apod., není zatím jisté, ale cílem Rady Evropy je prosadit tuto možnost. S označením dosahované úrovně podle Rámce se počítá i v tzv. Evropském pasu, který by měl v budoucnu vlastnit každý občan Evropy.

Nepochybně slouží informace o výsledcích a procesu učení zatím samotným studentům k lepší orientaci v učebním procesu. V tomto smyslu již EJP plní *funkci pedagogickou*. Práci s EJP lze docílit zvýšení autonomie studentů a žáků v plánování, monitorování i hodnocení učení se cizím jazykům. V oblasti plánování se jedná o spoluurčování krátkodobých i dlouhodobých cílů učení se jazyku. Vytváření pocitu spoluodpovědnosti za stanovení učebních cílů hraje roli zvláště v úvodní části *Jazykového životopisu*. Ve fázi monitorování procesu učení se uplatňuje *metakognitivní učení* (učení o učení), které je zahrnuto také v části *Jazykový životopis*, především v oddílech portfolia pro ZŠ, které jsou nazvány: 1. Jak se můžeš učit cizí jazyky? – Má mimoškolní setkání s cizími jazyky, 2. Můžeš se učit cizí jazyky lépe? – Co mi pomáhá při učení cizích jazyků, 3. Co chceš umět? – Čeho chci dosáhnout, v čem se chci zlepšit. Fázi evaluace a hodnocení dosažené úrovně znalostí a zvláště dovedností je v práci s jazykovým portfoliem možno označit za značně motivující, protože

Pedagogická funkce EJP

zapojuje do evaluace procesu učení se sebehodnocení jako nejdůležitější komponentu této fáze. O pozitivní formulaci jednotlivých deskriptorů již bylo řečeno výše. Sebehodnocení také napomáhá zprůhlednit hodnocení učitelem, který má při práci s portfoliem sebehodnocení potvrdit. Při konfrontaci sebehodnocení, které je založeno na splnění určitého kritéria na základě sebereflexe, (např. dokážu se zeptat na informace, které se týkají veřejné dopravy a dokážu si koupit jízdenku) s hodnocením učitelem vzniká prostor pro reflexi a srovnání s hodnocením známkou, tedy hodnocení založené na normativním pohledu. Žáci díky práci s EJP získávají více informací o svém učení se a o hodnocení, nesrovnávají se jen s ostatními, ale mohou sledovat svůj vlastní pokrok, což může přispět k méně konkurenčnímu klimatu třídy. "Školní hodnocení musí být srozumitelné, komunikovatelné, zvládatelné pro všechny účastníky (žáky, učitele, rodiče)." (Slavík, 1999, s. 112.) Vytvořit si reflektivní přístup k práci je cílem každého zúčastněného, nejen žáků, ale i vyučujících.

4. Několik praktických námětů, jak EJP využívat

Evropské jazykové portfolio je průvodní materiál, který může žák v průběhu učení postupně stále samostatněji vyplňovat. Doporučujeme si nejdříve společně přečíst úvodní část tohoto materiálu, aby žáci získali představu o zaměření jazykového portfolia, a hovořit s nimi o historii jeho vzniku a jeho postavení v procesu učení. Tento nástroj by měl učení napomáhat, i když se určitě bude zpočátku zdát, že je to práce navíc. Pro učení je však přínosem v několika rovinách. Práce s portfoliem představuje především úkol zamýšlet se nad tím, co již v jazyce zvládnou. Naučit se správně ohodnotit je problém pro mnoho lidí, a přesto se často musíme rozhodovat, jestli na určitý úkol stačíme nebo je nad naše síly. Když se nás někdo zeptá, jak dobře umíme cizí jazyk, který se učíme, můžeme po vyplnění portfolia odpovědět pomocí stupnice pro sebehodnocení a zařadit se tak do úrovně např. A2. Jako pozitivní fakt lze vnímat, že budeme vědět, že existuje obecně platná představa, co to znamená. V portfoliu je možné vidět také, co jsme již pro dosažení některé z úrovní učinili. Můžeme se také pochlubit jiným lidem. V pilotní fázi, která probíhala na některých základních a středních školách v České republice, se žáci vyjadřovali k významu EJP pro jejich učení takto:

92% žáků řeklo, že sebehodnocení, které v portfoliu prováděli, jim pomohlo v učení

72% žáků si myslí, že portfolio je užitečné a zajímavé

82% žáků se domnívá, že by měli mít všichni žáci možnost pracovat s portfoliem.

(srov. Perclová, 2001)

Tato čísla svědčí o tom, že práce s EJP byla jeho uživateli vnímána pozitivně. Tato skutečnost by měla přesvědčit i vyučující, kteří zatím do cizojazyčné výuky sebehodnocení podle referenčních úrovní nezařadili.

Neexistuje přesný návod, jak tento nástroj do jazykové výuky zařadit, zkušenosti jsou doposud malé a průběžně se ověřují. Zůstává na

*Začínáme pracovat
s EJP*

vyučujících a jejich žácích, v jaké intenzitě a pomocí jakých konkrétních aktivit chtějí s jazykovým portfoliem v hodinách cizího jazyka, ale i mimo školní výuku, pracovat. Tato otevřenost ve využití jmenovaného nástroje může nejdříve vzbuzovat obavy, ale může být vnímána také jako příjemná možnost k pedagogickému experimentování. EJP ve výuce postupně využíváme ve fázi plánování, sledování učení i hodnocení. Nabízíme popis možné implementace tohoto nástroje do výuky:

- V závislosti na posouzení situace se pokusíme stanovit si svůj společný učební cíl pro příští období (může se jednat nejdříve o kratší časový úsek). Postupně necháme žáky formulovat individuální učební cíle.
- Snažíme se cíle formulovat konkrétně, abychom si uvědomovali, které aktivity musíme pro jejich splnění realizovat.
- Sledujeme spolu s žáky aktivity v jazykových cvičeních, v rámci celé výuky i mimoškolní možnosti, přiřazujeme je jednotlivým deskriptorům.
- Necháme žáky sledovat, které učební strategie jim při učení se pomáhají a děláme si nejdříve společně, později samostatně poznámky v příslušné části portfolia, kde se hovoří o učebních strategiích, způsobu, jak se učit.
- Rozložíme si své učební cíle rovnoměrně tak, abychom mohli usilovat o dosažení úrovně, které nám předepisují příslušné standardy pro jednotlivé dovednosti. Jejich dosažení je předpokladem pro úspěšné absolvování všech žáků, o které společně usilujeme. Samozřejmě je užitečné a prozíravé s popisem těchto deskriptorů seznámit sebe i žáky již na počátku snažení, abychom si mohli vytvořit konkrétnější představu o svých učebních cílech a cestách, které k jejich dosažení vedou.
- Po splnění 80% deskriptorů jedné úrovně může žák považovat tuto jazykovou úroveň za dosaženou.
- Umožníme žákům, aby mohli shromažďovat průběžně materiál a doklady svého jazykového růstu a snažení, aby mohli prezentovat (před třídou, doma nebo na jiné škole), co pro progresi v jazyce učinili. Tyto materiály žáci uchovávají ve Sbírce prací a dokladů, poslední části EJP. Tuto sbírku lze podle potřeb a příležitosti obměňovat a průběžně ji aktualizovat.
- Předpokládá se, že žáci budou moci doložit také nějaké interkulturní zkušenosti ze zemí, jejichž jazyku se učí.

Začlenění práce s EJP do výuky

Největší problém, který vyplynul z pilotní fáze implementace tohoto nástroje do cizojazyčné výuky a také z našich vlastních zkušeností při využívání EJP v učitelském studiu němčiny, je obtížnost a nezkušenost uživatelů portfolia se sebehodnocením. V následujícím textu nabízíme několik námětů, jak tuto dovednost postupně rozvíjet:

- Nejdříve si stanovíme v tabulce globálních popisů úrovně přibližně, kde se asi pohybují naši žáci.
- V diskusi s nimi se zorientujeme, na jaké úrovni se cítí být většina z nich. Porovnááme oba odhady.
- Pokusíme se deskripty pro úroveň, kterou jsme si označili v

Nácvik sebehodnocení v Jazykovém životopise

jednotlivých dovednostech, porovnat s učebními materiály, které využíváme ve výuce. Tyto detailní deskriptory nalezneme v části *Jazykový životopis* rozepsané do tabulek pro sebehodnocení pro jednotlivé úrovně a dovednosti.

- Nenalezneme-li v učebnici žádné aktivity, které by mohli žáci vést ke splnění popisované úrovně, které se týkají právě “testovaného” deskriptoru, doplníme je z jiných materiálů nebo je případně ve spolupráci s žáky navrhne a realizujeme.
- Aktuálně upozorníme žáky, že jsme se pokusili v rámci výuky vytvořit podmínky pro splnění určitého deskriptoru, navrhujeme kritéria pro úspěšné splnění požadavků pro určitý deskriptor, postupně necháme navrhnout požadavky a kritéria pro úspěšné splnění popisované dovednosti také žáky, diskutujeme o nich.
- Pokud si žáci nejsou jisti, zda splňují svým jazykovým výkonem určitý deskriptor, vytvoříme skupiny, které se mohou pokusit posoudit jazykový výkon, případně posuzujeme spolu se skupinou.

4.1 Ověřování jazykových výkonů podle deskriptorů na stanovištích

Ověřování reálnosti sebehodnocení ve skupině může probíhat např. také na stanovištích.

Výuka na stanovištích

V učebně vytvoříme čtyři stanoviště (vždy pro jednu z dovedností: mluvení, psaní, čtení, poslech), na každém z nich je jeden žák jako zadavatel úkolů a jeden jako hodnotitel, který řešení úkolů hodnotí body. Ostatní žáci obdrží zadání k úkolům, které se vztahují k ověřovaným deskriptorům. Žáci na svá zadání poznamenají, zda si myslí, že úkol splní značkou +, když si nejsou jisti, napíše 0, když se domnívají, že úkol nezvládnou -. Po provedení úkolu před žákem, který hodnotí výkony, obdrží jeho hodnocení pomocí shodných znaků. Obě hodnocení lze porovnat a sledovat, jak velké je procento shody vlastního a cizího hodnocení. O rozdílném názoru je možno diskutovat.

Průběh práce na stanovištích lze rozdělit také tak, že můžeme testovat pouze jednu dovednost. Jednotlivé deskriptory pro tuto dovednost jsou rozděleny do skupin podle počtu stanovišť. Množství deskriptorů pro jednotlivé dovednosti v jedné úrovni se obvykle v portfoliu pohybuje od tří do devíti.

5. Závěr

Závěrem bychom se mohli zamyslet nad otázkami, které se objevují v praxi vzhledem k občasným pochybnostem mezi vyučujícími a žáky o tom, zda se práce spojená se začleňováním sebehodnocení podle evropských referenčních úrovní vyplatí a jaký má pro všechny zúčastněné význam.

Žáci díky této práci získají:

Co získá žák

- *Vnitřní a vnější motivaci:* Žáci spolurozhodují o svých cílech a budou vědět, čeho chtějí dosáhnout, při dosažení krátkodobých cílů pocítí uspokojení. Vnější motivaci představuje požadavek předložit

- EJP při kontrole.
- *Znalost výsledků práce:* Transparentnost tohoto kriteriálního hodnocení (splnění určitého kritéria = deskriptoru) žákovi umožní se rychle orientovat, na jaké úrovni a v jaké fázi učení jazyka se nachází.
- *Zájem:* Vyučující a žáci si budou klást takové cíle, které pro ně budou v dané fázi relevantní a zároveň konkrétní, učivo se tak přiblíží životní realitě a může vzbudit větší zájem u žáků.
- *Úspěch:* se dostavuje jenom tehdy, když vynaloží žáci i vyučující patřičné úsilí. EJP jim umožní klást si reálné cíle, jejichž dosažení jim pomůže zažít pocit uspokojení z učení.
- *Průvodní pocity:* Předpokladem je, že žáci budou orientováni na pozitivně formulované cíle, co žáci neumí, formulují jako další učební cíl. Snaží se, aby řídili svou učební činnost tak, aby mohli být s plněním cílů všichni spokojeni, tedy aby mohli být pozitivně naladěni vůči učení se cizímu jazyku. Nemá smysl případný neúspěch formulovat známou větou: „Nemáš na jazyky talent...“ apod.
- *Míra nejistoty:* Žáci si mohou být samozřejmě v některých fázích studia nejistí svými znalostmi, ale formativní způsob hodnocení, tedy průběžné sledování jazykových výkonů, jim dává možnost dělat něco pro zlepšení výkonů, dokud je čas, ne až těsně před zkoušením, jak tomu často je. Sledují společně své jazykové výkony a znalosti a jsou motivováni k tomu, aby vyvinuli úsilí, které jim umožní, aby se mohli sami dobře ohodnotit. Nejistota v sebehodnocení může být postupně odstraňována nácvikem této dovednosti.
- *Informační materiál:* Žáci získají soubor informací, které budou vypovídat o jejich učení se cizímu jazyku. Tyto materiály budou moci jistě v budoucnu uplatnit.

Věříme, že práce s Evropským jazykovým portfoliem bude v budoucnu přínosem pro cizojazyčné vzdělávání ve všech fázích výuky a učení se, v období plánování cílů, v průběhu samotného učení se i ve fázi evaluace výsledků tohoto učení. Práce s Evropským jazykovým portfoliem pomáhá jeho uživatelům orientovat se na cestě při studiu cizích jazyků. Z osobních zkušeností můžeme říci, že tato práce pomáhá lépe poznat studenty a žáky a také pracovat adekvátněji vzhledem k jejich potřebám. Vyžaduje od vyučujících větší míru spolupráce se studenty a žáky a přesnější uvědomění si učebních cílů a možností využití učebních materiálů. Vzhledem k potřebám zařadit sebehodnocení do výuky je také nutné, aby se studenti a žáci více a aktivněji podíleli na dění ve výuce i ve fázi její přípravy a aby ve třídě byla partnerská a kooperativní atmosféra. To jsou žádoucí cíle i z obecně pedagogického hlediska.

Podle citátu dánské učitelky Lindy Darling-Hammond: "Učitelé se nejlépe učí tak, že pozorně poslouchají žáky a pozorují jejich práci. Takto i pochopí, co žáky zajímá, jaké je jejich sebezpojetí a co je bude nejvíce motivovat. "

Co získá vyučující

Literatura

APPELTAUER, E. *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Kassel: Langenscheidt, 1997. ISBN 3-468-49658-3.

BLEYHL, W. Leistung und Leistungsbeurteilung. In EDELHOFF, CH. (eds.): *Neue Wege im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Schroedel Verlag, 2001, s. 38-46.

BRYCHOVÁ, A. *Evropské jazykové portfolio jako nástroj sebereflektivního hodnocení cizojazyčné kompetence*, disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2009.

BUCHBINDER, V.A. / STRAUSS, W.H. *Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts*. Lipsko: VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig, 1986.

CINK, P. Jazyková politika v nové Evropě (III). *Cizí jazyky*, 1998/1999, roč. 42, č. 9-10, s. 153, ISSN 1210-0811.

COUNCIL OF EUROPE. překlad: KOL. AUTORŮ. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2002. ISBN 80-244-0404-4.

GLABONIAT, M. / MÜLLER, M. / RUSCH, P. a kol.: *Profile deutsch*. Berlin: Langenscheidt, 2002. a CD-ROM. ISBN 3-468-49410-6.

JANÍKOVÁ, V. *Aspekte des Hochschulfachs Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Überblick*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-2344-9.

LITTLE, D. / PERCLOVÁ, R. *Evropské jazykové portfolio. Příručka pro učitele a školitele*. Praha: MŠMT, 2001.

NEUNER, G. / HUNFELD, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Kassel: Langenscheidt, 1993. ISBN 3-468-49676-1.

QUETZ, J. A1-A2-B1-B2-C1-C2 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen, *Deutsch als Fremdsprache*, č. 1, roč.2003, s. 42-48, ISSN 0011-9741.

PERCLOVÁ, R. *Evropské jazykové portfolio pro žáky ve věku 11 – 15 let v České republice*. Praha: Fortuna, 2001. ISBN 80-7168-796-0.

ROCHE, J. *Interkulturelle Sprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2001. ISBN 3-8233-4984-8.

SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-060-3.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-262-9.

Údaje o autorce:

PhDr. Alice Brychová, Ph.D.

se zabývá didaktikou a metodikou výuky německého jazyka, specializuje se na ranou výuku a také na otázky spojené s implementací Evropského jazykového portfolia do výuky cizích jazyků a na aktivizující metody výuky.

Pracoviště: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, katedra německého jazyka a literatury. e-mail: brychova@ped.muni.cz