6 Jazykové učení a vyučování

V této kapitole si klademe následující otázky:

Jak je možné, že je student najednou schopen provádět úlohy a činnosti, že se stane součástí těchto procesů a postupně si vytváří kompetence, které jsou nezbytné pro komunikaci?
Jak mohou učitelé za pomoci služeb školám usnadnit tyto procesy?
Jak nejlépe mohou vzdělávací instituce a ti, kteří se podílejí na rozhodování, plánovat kurikula moderních jazyků?

Ale nejprve bychom se měli zabývat učebními cíli.

6.1. Co se musí studenti naučit nebo si osvojit?

6.1.1 Stanovení záměrů a cílů jazykového učení a vyučování by mělo vycházet ze zhodnocení potřeb studentů a společnosti, dále z úkolů, činností a procesů, jichž se budou studenti muset účastnit, aby mohli uspokojit tyto potřeby, a z kompetencí a strategií, které si za tím účelem potřebují rozvíjet nebo budovat. V souladu s tím kapitoly 4 a 5 pojednávají o tom, co je plně kompetentní uživatel schopen dělat a jaké znalosti, dovednosti a postoje k těmto činnostem potřebuje. Snaží se to postihnout vyčerpávajícím způsobem, protože nemůžeme dopředu vědět, které činnosti budou pro určitého studenta důležité. Naznačují, co se studenti budou muset naučit nebo si osvojit, aby se mohli co nejefektivněji účastnit komunikativních aktů. Uvádějí:

- nezbytně nutné kompetence (podrobně viz kapitola 5);
- schopnost uvést tyto kompetence do praxe (podrobně viz kapitola 4);
- schopnost zapojit takové strategie, které jsou nezbytné k tomu, aby se tyto kompetence používaly v praxi.

6.1.2 Aby bylo možné postihnout nebo usměrňovat pokrok studentů jazyka, je užitečné popsat jejich schopnosti jako řadu návazných úrovní. Takové stupnice byly uvedeny v kapitolách 4 a 5. Když chceme zmapovat pokrok studentů v raných stádiích jejich všeobecného vzdělávání, tedy v době, kdy se nedají předvídat jejich potřeby týkající se budoucího povolání nebo kdykoliv je třeba celkově ohodnotit studentovu jazykovou způsobilost, je asi nejužitečnější a nejpraktičtější zkombinovat celou řadu těchto kategorií do jedné úhrnné charakteristiky jazykových schopností tak, jak je to zachyceno například v tabulce 1 v kapitole 3.

Daleko větší pružnosti je dosaženo ve schématu, které je prezentováno v tabulce 2 (kapitola 3), která má sloužit k sebehodnocení a ve které jsou stupnice uvedeny zvlášť pro jednotlivé jazykové činnosti, ačkoliv každá z nich je pojata globálně. Toto pojetí umožňuje, aby se stanovil profil v případech, kdy je rozvoj dovedností nerovnoměrný. Ještě větší míru flexibility samozřejmě poskytují samostatné a podrobné stupnice podkategorií v kapitolách 4 a 5. Zatímco si uživatel jazyka musí rozvinout veškeré schopnosti uvedené v těchto kapitolách, aby se mohl efektivně vypořádat s celou paletou komunikativních aktů, ne každý student si je přeje nebo potřebuje osvojit všechny v tom jazyce, který není jeho mateřštinou. Například někteří studenti nebudou mít žádné požadavky, pokud jde o písemný projev. Jiní mohou mít naopak zájem jen o porozumění psaným textům. Tím se ale nijak nenaznačuje, že by se takoví studenti měli zabývat pouze mluvenou nebo písemnou podobou jazyka.

V závislosti na kognitivním stylu studenta je také možné, že zapamatování mluvené podoby mohou usnadnit asociace s odpovídající písemnou podobou jazyka. A naopak, vnímání písemné podoby může nebo musí být usnadněno asociací s odpovídajícími ústními výpověďmi. Jestliže tomu tak je, pak ta podoba jazyka, jejíž užívání není požadováno a následkem toho není vytyčeno jako jeden z cílů, může být součástí učení se jazyku jako jeho prostředek. Je nutné rozhodnout, vědomě či podvědomě, které kompetence, úlohy, činnosti a strategie by se měly stát cílem či prostředkem v procesu rozvoje jazyka určitého studenta.

Z toho nezbytně nevyplývá, že kompetence, úloha, činnost nebo strategie pojaté jako cíl, kterého je zapotřebí k uspokojování komunikativních potřeb studenta, mají být součástí studijního programu. Například mnohé z toho, co je zahrnuto do kategorie „znalosti okolního světa“ může být pojímáno jako dřívější znalosti, které jsou již součástí studentovy obecné kompetence, jež je výsledkem předchozích životních zkušeností nebo výuky v mateřském jazyce (MJ). Ale pak může být problematické najít odpovídající exponent daného jevu v cizím jazyce (CJ), který by odpovídal nocionální kategorii v MJ. Bude nutné rozhodnout, jaké nové znalosti musí být osvojeny a jaké se mohou předpokládat. Problém ale může vyvstat, pokud jsou určité koncepční oblasti jinak uspořádány v MJ a CJ, což se velmi často stává, takže si významy slov odpovídají jen částečně nebo nepřesně. Jak závažný je tento nesoulad? Jaká nedorozumění to může způsobit? Proto je třeba zvážit, jaká priorita by měla této skutečnosti být přisuzována při učení se cizímu jazyku na určitém stupni. Na jaké úrovni by se mělo zvládnutí těchto odlišností vyžadovat nebo by jim měla být věnována pozornost? Nebo se vyřeší problém sám o sobě zásluhou přibývajících zkušeností?

Obdobné otázky vyvstávají, vezmeme-li v úvahu výslovnost. Mnoho fonémů může být bez problému přeneseno z MJ do CJ. V některých případech jsou fonémy v určitých kontextech zřetelně odlišné (tzv. alofóny). Navíc jiné fonémy z CJ nemají v MJ protějšek. Jestliže nejsou osvojeny nebo naučeny, znamená to ztrátu určité informace a může to vést k nedorozumění. Jak vysoká může být frekvence a jak důležitá může být závažnost těchto fonémů? Jaká pozornost by jim měla být věnována? V tomto případě se nabízí otázka, v jakém věku a stádiu učení se tyto fonémy nejsnadněji osvojí, komplikována skutečností, že vytváření návyků je nejsilnější na úrovni fonémů. Přimět studenty, aby si uvědomili chybu ve výslovnosti fonému a odnaučili se zautomatizovanému chování právě v okamžiku, kdy se těsně přiblížili normám cílového jazyka, může být mnohem náročnější ve smyslu vynaloženého času a námahy, než by tomu bylo v počátečních fázích učení, obzvláště v raném věku.

Z těchto úvah vyplývá, že stanovení vhodných cílů pro určité stádium učení cizím jazykům v případě každého jednotlivého studenta nebo skupiny studentů v určitém věku nemusí být odvozeno z mechanické interpretace stupnic, které jsou navrženy pro každý parametr. Rozhodnutí je třeba činit pro každý jednotlivý případ.

6.1.3 Vícejazyčná kompetence a kompetence vztahující se k různým kulturám (polykulturní kompetence)

Skutečnost, že se Rámec neomezuje pouze na poskytnutí přehledného škálování komunikativních schopností, ale dále vyčleňuje v rámci globálních kategorií jejich komponenty a poskytuje škálování pro tyto komponenty, je obzvláště důležitá, vezmeme-li v úvahu rozvoj vícejazyčné a polykulturní kompetence.

6.1.3.1 Nevyvážená a proměnlivá kompetence

Vícejazyčná a polykulturní kompetence jsou celkově nevyvážené jedním nebo více způsoby:

- Studenti běžně lépe zvládnou jeden jazyk než ty ostatní.
- Profil kompetencí v jednom jazyce se liší od profilů v jiných jazycích (například vynikající ústní kompetence ve dvou jazycích, ale jen dobrá písemná kompetence v jednom z nich).
- Polykulturní profil se liší od profilu vícejazyčnosti (například dobré znalosti kultury určitého společenství, ale slabé znalosti jeho jazyka, nebo slabé znalosti týkající se určitého společenství, jehož dominantní jazyk je ale dobře zvládnut).

Taková nevyváženost je zcela normální. Jestliže rozšíříme koncept vícejazyčnosti a plurality kultur na situaci všech těch, kteří jsou ve svém rodném jazyce a kultuře vystaveni působení rozličných dialektů a kulturních odlišností, jež jsou latentně přítomny v každé složitě uspořádané společnosti, je jasné, že i zde je nevyváženost víceméně normou (nebo se tato nevyváženost dá nazvat jiným typem rovnováhy).

Tato nevyváženost je také spojena s proměnlivým charakterem kompetence vícejazyčné a polykulturní. Zatímco tradiční pohled na jednojazyčnou komunikativní kompetenci v mateřském jazyce naznačuje, že se rychle stabilizuje, pro vícejazyčnou kompetenci a kompetenci v oblasti plurality kultur je typický profil přechodného rázu a proměnlivá konfigurace. Důležité změny se odehrávají jak ve sféře jazykového, tak kulturního životopisu studenta a mají vliv na míru nevyváženosti jeho vícejazyčnosti. Také ovlivňují komplexněji jeho zkušenosti plynoucí z plurality kultur v závislosti na kariéře, rodinné tradici, zkušenostech z cest, na četbě a koníčcích určitého jedince. Tato skutečnost ovšem v žádném případě neznamená nestabilitu, nejistotu nebo nevyrovnanost určitého jedince, naopak ve většině případů přispívá k lepšímu uvědomění vlastní identity.

6.1.3.2 Diferencovaná kompetence umožňující střídání jazykových kódů

Z této nevyváženosti, která je jedním z rysů vícejazyčné a polykulturní kompetence, vyplývá skutečnost, že určitá osoba čerpá mnoha různými způsoby jak ze svých všeobecných, tak jazykových dovedností a znalostí v procesu aplikování této kompetence (viz kapitoly 4 a 5). Například v závislosti na daném jazyce se mohou lišit *strategie*, které se používají v případě úlohy založené na užívání jazyka. V případě, že určitá osoba nedostatečně zvládla jazykovou komponentu určitého jazyka, může tento nedostatek ve styku s rodilými mluvčími vyvážit *existenciální kompetence* (savoir-être) představující otevřenost, společenskost a dobrou vůli (tj. pomoci gest, mimiky a celkového přístupu k partnerovi ve společenském styku). Naopak v jazyce, který tatáž osoba zná lépe, může zaujmout rezervovanější postoj nebo si udržovat větší odstup. Úloha také může být přeformulována, jazykové sdělení může dostat

nový tvar nebo může být jinak zprostředkováno v závislosti na prostředcích jazykového vyjádření, které má určitá osoba k dispozici nebo v závislosti na tom, jak tyto prostředky vnímá.

Dalším význačným rysem této vícejazyčné a polykulturní kompetence je, že nepředstavuje pouhé navýšení o další jednojazyčnou kompetenci, ale umožňuje nejrůznější typy kombinací a alternací. V průběhu aktu komunikace je možné během sdělení „přepínat" z jednoho jazykového kódu do jiného nebo využít dvojjazyčného způsobu vyjadřování. Takto obohacený jednolitý jazykový repertoár umožňuje výběr strategií vhodných pro úspěšné zvládnutí úlohy a přitom, kde to je vhodné, využívá mezijazykové výpůjčky a střídání jazykových kódů.

6.1.3.3 Rozvoj povědomí o fungování jazyka a proces jeho užívání a učení

Vícejazyčná a polykulturní kompetence přispívá nejen k rozvoji povědomí o fungování jazyka a komunikace, ale dokonce i k rozvoji metakognitivních strategií, které umožňují, aby si člověk jako společenský činitel lépe uvědomoval sobě vlastní „spontánní" způsob, jak se vypořádává s úlohami, zvláště s jejich jazykovými aspekty, a aby ho měl pod kontrolou. Navíc zkušenosti získané z vícejazyčné a polykulturní kompetence:

- využívají již dříve existující sociolingvistické a pragmatické kompetence, což zpětně přispívá k jejich rozvoji;
- vedou k lepšímu pochopení toho, co je obecné a co je specifické, pokud se jedná o uspořádání jazykového systému různých jazyků (druh metajazykového, mezijazykového nebo tak zvaného „hyperjazykového" povědomí);
- ze své podstaty kultivují znalosti toho, jak se učit, a schopnosti navazovat vztahy s ostatními lidmi a vyrovnávat se s novými situacemi.

Proto mohou tyto zkušenosti do jisté míry urychlit následné učení v jazykových a kulturních oblastech. Tak je tomu i v případě, že vícejazyčná a polykulturní kompetence vztahující se k různým kulturám je nevyvážená a ovládání určitého jazyka bude pouze částečné.

Dá se s jistotou říci, že znalost jednoho cizího jazyka a kultury ne vždy pomůže překonat hranice etnocentrismu ve vztahu k rodnému jazyku a jeho kultuře. Může to mít zcela opačný účinek (nezřídka se stane, že učení se **jednomu** jazyku a kontakt s **jednou** cizí kulturou vede spíše k posílení stereotypů a předpojatostí než k jejich redukci). Naopak je pravděpodobné, že znalost několika cizích jazyků vede k překonání etnocentrismu a současně zvyšuje potenciál pro učení se jazykům.

V tomto smyslu je nesmírně důležité, aby bylo propagováno respektování různorodosti jazyků a učení se více než jednomu cizímu jazyku ve škole. Neznamená to pouze politicky motivovaný výběr jazyků v určité důležité etapě v evropské historii, ani například, jakkoliv se to může jevit důležité, možnost většího budoucího uplatnění pro mladé lidi, kteří jsou kompetentní ve více než dvou jazycích. Je to hlavně způsob, jak pomoci studentům:

- vybudovat si svoji jazykovou a kulturní identitu tak, že do ní integrují svoji různorodou zkušenost jinakosti;
- rozvíjet jejich schopnost učit se prostřednictvím téže různorodé zkušenosti ve vztahu k několika jazykům a kulturám.

6.1.3.4 Dílčí kompetence, vícejazyčná kompetence a polykulturní kompetence

Z tohoto úhlu pohledu je koncept *dílčí kompetence* smysluplný – neznamená to, že student je z principiálních či pragmatických důvodů spokojen s rozvojem omezené či částečné způsobilosti v cizím jazyce, ale znamená to pojetí jazykové způsobilosti, jež není dokonalá v daném okamžiku a je součástí vícejazyčné kompetence, která je takto obohacována. Je nutné také poznamenat, že tato „dílčí" kompetence, která je součástí *mnohostranné kompetence*, je současně *funkční kompetencí* s ohledem na specificky vyhraněné cíle.

Dílčí kompetence se může v daném jazyce týkat receptivních *jazykových činností* (například kladení důrazu na porozumění ústnímu či písemnému projevu), může se týkat určité *oblasti užívání jazyka* nebo specificky zaměřených *úloh* (například umožnit poštovnímu úředníkovi podávat informace týkající se nejběžnějších poštovních operací cizím zákazníkům, kteří mluví určitým jazykem). Ale může se také týkat *obecných kompetencí* (například *znalostí,* které nemají jazykovou povahu, jako jsou typické rysy jiných jazyků a kultur a jejich společenství) za předpokladu, že se uplatňuje funkční role navzájem se doplňujícího rozvoje toho či onoho aspektu blíže určených kompetencí. Jinak řečeno, v referenčním rámci, který je zde navržen, má být pojem dílčí kompetence pojímán ve vztahu k různým komponentám tohoto modelu (viz kapitola 3) a k obměnám učebních cílů.

6.1.4 Obměny v učebních cílech ve vztahu k Rámci

Pojetí kurikula v učení se jazykům naznačuje možnosti výběru mezi druhy a různými úrovněmi učebních cílů (bezpochyby je zde daleko více možností výběru než v ostatních předmětech a jiných typech učení). Prezentovaný návrh referenčního rámce zohledňuje zvláště tuto skutečnost. Každá z hlavních komponent modelu může poskytnout určitý úhel pohledu pro učební cíle a stát se určitým vstupem pro užití Rámce.

6.1.4.1 Typy učebních cílů ve vztahu k Rámci

Vyučovací a učební cíle mohou být ve skutečnosti pojímány následovně:

a) Cíle mohou být chápány ve smyslu rozvoje obecných kompetencí studenta (viz 5.1) a být tak záležitostí *deklarativních znalostí (savoir), dovedností a praktických znalostí (savoir-faire), osobnostních rysů, postojů atd. (savoir-être)* nebo *schopnosti učit se* nebo jedním z aspektů těchto kategorií. V některých případech je učení se cizím jazykům zacíleno především na poskytování deklarativních znalostí studentovi (například gramatiky či literatury či některé charakteristické stránky kultury cizí země). V jiných případech bude učení cizím jazykům pojímáno jako prostředek k dalšímu rozvoji studentovy osobnosti (například větší sebejistota či sebevědomí, větší ochota hovořit ve skupině) nebo jako prostředek rozvoje jeho znalostí, jak se učit (větší vstřícnost k novým skutečnostem, uvědomění si jinakosti, zájem o neznámé věci). Je evidentní, že tyto zvláštní cíle, jež se v kterékoliv okamžiku vztahují k specifickým oblastem nebo typům kompetence nebo k rozvoji dílčí kompetence, mohou všeobecně přispět k vytvoření nebo posílení vícejazyčné a polykulturní kompetence. Jinými slovy dosažení dílčího cíle může být součástí celkového projektu učení.

b) Cíle mohou být chápány ve smyslu rozšíření a diverzifikace komunikativní jazykové kompetence (viz 5.2) a pak se týkají *lingvistické*, *pragmatické* nebo *sociolingvistické komponenty* nebo všech těchto komponent. Hlavním záměrem učení se cizímu jazyku může být ovládnutí lingvistické komponenty jazyka (znalost jeho fonologického systému, slovní zásoby a mluvnické stavby), aniž by byla brána v úvahu sociolingvistická preciznost nebo pragmatická účinnost. V jiných případech může mít cíl primárně zcela pragmatickou povahu a může usilovat o rozvoj schopnosti fungovat v cizím jazyce pomocí omezených jazykových prostředků bez ohledu na sociolingvistický aspekt. Samozřejmě že možnosti volby, které existují, nejsou takto jasně vyhraněné a obecně se usiluje o harmonický pokrok v různých komponentách. Existuje ale dostatek příkladů, ať ze současnosti či minulosti, dokumentujících zvláštní zřetel k té či oné komponentě komunikativní kompetence. I když je komunikativní jazyková kompetence stejně jako vícejazyčná a polykulturní kompetence pojímána jako jeden celek (včetně nářeční rozmanitosti rodného jazyka a nářeční rozmanitosti jednoho nebo více cizích jazyků), stejně tak se může tvrdit, že v určitém čase a v určitých kontextech zdokonalení znalostí o rodném jazyce a jeho ovládání (např. prostřednictvím překladu, práce v oblasti funkčních stylů a vhodného užití slovní zásoby při překládání do rodného jazyka, využíváním srovnávací stylistiky a sémantiky) je hlavním cílem výuky cizích jazyků, ačkoliv tento cíl nemusí být na první pohled patrný.

c) Cíle mohou být chápány ve smyslu lepšího výkonu v jedné nebo ve více specifických jazykových činnostech (viz 4.4) tedy jako záležitost *recepce, produkce, interakce* nebo *zprostředkování*. Potom hlavním cílem učení se cizímu jazyku může být dosažení uspokojivých výsledků v činnostech receptivního charakteru (čtení a poslechu), ve zprostředkování (překládání nebo tlumočení) nebo v interakci „z očí do očí". Opět se rozumí samo sebou, že taková polarizace nikdy nemůže být absolutní a nemůže být dosažena bez závislosti na jiných cílech. Nicméně budeme-li definovat cíle, je možné přisoudit větší míru důležitosti jednomu z nich, a bude-li hlavní zřetel konsistentní, ovlivní celý proces: výběr jazykového obsahu a učebních úloh, rozhodování týkající se strukturovaného uspořádání a případného doučování, výběru typů textů atd.

Všeobecně vzato bude jasné, že pojem *dílčí kompetence* je zaveden a používán se zřetelem na některou z těchto možností výběru (např. hlavní důraz na učení, jehož cíle zdůrazňují receptivní činnosti a porozumění písemnému a/nebo ústnímu projevu). Ale navrhujeme, aby bylo užívání tohoto pojmu rozšířeno:

- na jedné straně tak, že další cíle, které se týkají dílčí kompetence, bude možno identifikovat (tak jak jsou uvedeny v bodech *a)*, *b)* nebo *d)* výše) ve vztahu k danému referenčnímu rámci;
- na straně druhé tak, aby se ukázalo, že tentýž referenční rámec umožňuje, aby kterákoliv z tak zvaných „dílčích" kompetencí mohla být začleněna do obecnějšího souboru komunikativních a učebních kompetencí.

d) Cíle mohou být chápány ve smyslu optimálního fungování v dané oblasti (viz 4.1.1), což se týká *veřejné*, *pracovní*, *vzdělávací* nebo *osobní oblasti*. Hlavním cílem učení se cizím jazykům může být lépe vykonávaná práce, pomoc při studiu či usnadnění života v cizí zemi. Stejně jako v případě všech hlavních komponent tohoto navrhovaného modelu jsou takové cíle explicitně vyjádřeny v popisech kurzů, v návrzích služeb školám a žádostech o ně a v učebních a vyučovacích materiálech. V této oblasti je možné hovořit o „specifických cílech", „speci-

ficky zaměřených kurzech", „odborném jazyku", „přípravě na pobyt v zahraničí" a „přijímání migrujících pracovníků z jazykového hlediska". To ovšem neznamená, že zohlednění zvláštních potřeb určité cílové populace, která musí přizpůsobit svou vícejazyčnou a polykulturní kompetenci určité společenské oblasti činnosti, musí vždy vyžadovat přístup ke vzdělání přiměřený tomuto cíli. Ale stejně jako v případě ostatních komponent formulování cílů z tohoto hlediska ovlivňuje další aspekty a stádia tvorby kurikula a realizaci vyučování a učení.

Je nutné poznamenat, že tento typ cíle zahrnující funkční přizpůsobení určité oblasti má mnoho společného se situacemi bilingvního vzdělávání, „programu kulturního vnoření" – „immersion" (chápáno z hlediska experimentů prováděných v Kanadě) a školství, kde vyučovací jazyk je jiný jazyk než ten, kterým se mluví v rodinném prostředí (např. vzdělávání pouze ve francouzštině v některých bývalých vícejazyčných afrických koloniích). Z tohoto hlediska se situace „kulturního vnoření" (bez ohledu na to jakých jazykových výsledků dosáhnou) zaměřují na rozvoj dílčích kompetencí (rozvoj těch kompetencí, které se vztahují ke vzdělávací oblasti a osvojování znalostí jiných než jazykových), což není neslučitelné s hlavní tendencí této analýzy. Je nutné si připomenout, že v mnoha experimentech týkajících se „programu úplného kulturního vnoření" v případě nejmladší věkové kategorie v Kanadě nebyla původně v rámci rozvrhu poskytnuta možnost výuky francouzštiny pro anglicky mluvící děti navzdory skutečnosti, že vyučovacím jazykem byla francouzština.

e) Cíle mohou být chápány ve smyslu obohacení nebo diverzifikace strategií nebo ve smyslu splnění úloh (viz 4.5 a kapitola 7), a v důsledku toho jsou chápány ve vztahu k zvládnutí úkonů vztahujících se k učení a k užívání jednoho nebo více jazyků, k objevování jiných kultur a získávání zkušeností s těmito kulturami.

Zdá se, že v případě zkušeností s procesem učení může být v určitou dobu výhodné soustředit pozornost na rozvoj strategií, které umožňují provést tu či onu úlohu, jež má jazykové zaměření. Podobným cílem je zlepšit strategie, které student tradičně užívá tak, že začínají fungovat daleko kultivovaněji, extenzivněji a uvědoměleji a že jsou přizpůsobeny i úlohám, pro něž nebyly původně určeny. Týká se to jak komunikačních, tak učebních strategií, jestliže se ztotožníme s názorem, že jednotlivci umožňují mobilizovat své kompetence, aby je mohl užívat nebo případně zdokonalovat či rozšiřovat. Pak má smysl usilovat o to, aby takové strategie byly pěstovány jako cíl, ačkoliv nemusí samy o sobě znamenat cíl konečný.

Úlohy kladou běžně důraz na určitou oblast a jsou považovány za cíle, jichž má být ve vztahu k této oblasti dosaženo, což je v souladu s bodem d) výše. Ale existují případy, kdy jsou učební cíle omezeny na víceméně stereotypní provádění určitých úloh, což může zahrnovat užití omezeného repertoáru jazykových prostředků v jednom nebo ve více cizích jazycích. Často citovaný příklad se týká spojovatelky v telefonní ústředně, jejíž očekávaný vícejazyčný výkon, který vychází z místního rozhodnutí v dané firmě, je omezen na produkci několika ustálených formulací vztahujících se k rutinním operacím. Takové případy představují spíše částečně zautomatizované chování než dílčí kompetenci, ale nedá se popřít, že v těchto případech může být primárním záměrem učebního cíle provádění pečlivě definovaných a stále se opakujících úloh.

V obecnějším slova smyslu, formulování cílů ve vztahu k úlohám je výhodné z praktického hlediska, neboť jsou identifikovány očekávané výsledky a úlohy mohou přispívat ke krátkodobé motivaci v učebním procesu. Abychom uvedli jednoduchý příklad – řekneme dětem, že činnost, kterou mají provádět, jim umožní, aby si v cizím jazyce zahrály „Happy Families"

(„Šťastné rodiny“ – obdoba českého kvarteta), kdy cílem je umožnit provedení „úlohy“. Hra je může motivovat k tomu, aby se naučily výrazy označující jednotlivé členy rodiny (tj. část lingvistické komponenty širšího komunikativního cíle). A podobně tak zvaný přístup vycházející z projektového učení, globální řešení modelové situace a hry vycházející z hraní rolí stanovují cíle, které jsou v podstatě přechodného rázu a jsou definovány ve smyslu úloh, které mají být provedeny. Ale pokud jde o učení, hlavní zájem se soustředí na jazykové prostředky a činnosti, které taková úloha (nebo několik následných úloh) vyžaduje, nebo na strategie, které jsou použity nebo aplikovány. Jinak řečeno, ačkoliv jako součást záměru přijatého pro koncepci referenčního rámce se vícejazyčná a polykulturní kompetence stává zřejmou a je rozvíjena prostřednictvím provádění úloh přizpůsobených co do přístupu k učení, jsou tyto úlohy pouze prezentovány jako jasné cíle nebo jako kroky vedoucí k dosažení jiných cílů.

6.1.4.2 Komplementárnost dílčích cílů

Budeme-li definovat učební cíle tímto způsobem, tj. ve smyslu hlavních komponent celkového referenčního modelu nebo jeho jednotlivých dílčích komponent, nejedná se o pouhé stylistické cvičení. Dokládá to možnou různorodost učebních cílů a rozmanitost, se kterou je možné se setkat při realizaci vyučování. Samozřejmě že velmi mnoho různých způsobů vyučování, jež jsou užívány ve škole i mimo ni, pokrývá několik takových cílů současně. Stejně samozřejmě (ale stojí to za připomenutí) systémové směřování ke specificky stanovenému cíli znamená v souladu s logickou uspořádaností modelu, který je zde navržen, že dosažení proklamovaného cíle povede i k jiným výsledkům, jež nebyly specifickým nebo hlavním záměrem.

Jestliže se má například zato, že se cíl v podstatě zabývá určitou oblastí a je zaměřen na požadavky daného zaměstnání, řekněme na požadavky číšníka v restauraci, aby mohlo být tohoto cíle dosaženo, budou rozvíjeny jazykové činnosti, které se týkají orální interakce. Ve vztahu ke komunikativní kompetenci bude pozornost soustředěna na určité lexikální oblasti lingvistické komponenty (například prezentace a popis nádobí), na určité sociolingvistické normy (způsoby oslovení vhodné ke styku se zákazníky, případná žádost o pomoc další nezainteresované osoby atd.) a bezpochyby se bude trvat na určitých aspektech *savoir-être* (taktnost, zdvořilost, přátelská úsměvnost, trpělivost atd.) nebo na znalostech, které se týkají kuchyně a stolování určité cizí kultury. Je možné uvést jiné příklady, u nichž by byly vybrány jako hlavní cíl jiné komponenty, ale tento příklad bude určitě stačit, aby se dotvořil obrázek o tom, co bylo výše řečeno o konceptu *dílčí kompetence* (srovnej také poznámky k relativizaci toho, co může být chápáno jako částečné znalosti jazyka).

6.2 Procesy učení se jazyku

6.2.1 Osvojování nebo učení?

Termíny „osvojování jazyka“ a „učení se jazyku“ jsou v současnosti používány nejrůznějšími způsoby. Někteří je používají bez rozlišení významu. Jiní používají jeden z nich jako obecnější termín s tím, že ten druhý je významově blíže vymezen. Takže „osvojování jazyka“ může být používáno jako termín všeobecný nebo významově omezený:

a) k interpretacím jazyka nerodilých mluvčích ve smyslu současných teorií univerzální gramatiky (např. stanovení parametrů). Toto pojetí je téměř vždy odnoží teoretické psycholingvistiky a má jen minimální přímý dopad na učitele z praxe proto, že gramatika se považuje za něco, co je pro vědomí obtížně dostupné.
b) na znalosti a schopnosti používat jiný než rodný jazyk, které nejsou výsledkem výuky ve škole, ale jsou výsledkem buď přímého působení textu, nebo přímé účasti v komunikativních aktech.

„Učení se jazyku" může být používáno jako všeobecný termín, nebo může být omezeno na proces, jehož prostřednictvím jsou získávány jazykové schopnosti jako výsledek plánovaného procesu, obzvláště formálně organizovaného studia v institucionalizovaném prostředí.

V současnosti pravděpodobně není možné zavést standardizovanou terminologii zvláště proto, že neexistuje žádný zjevný nadřazený termín, který by zahrnoval jak „učení se", tak „osvojování" v jejich vymezeném slova smyslu.

Je třeba, aby uživatelé Rámce zvážili, a pokud to je možné, vyjádřili, v jakém smyslu budou dané termíny používat, a aby se vyvarovali takového užití těchto termínů, které by bylo v rozporu s jejich současnou specifikací. Mohou také zvážit a, kde je to vhodné, uvést:

- *jaké příležitosti pro osvojování jazyka ve smyslu bodu b) uvedeného výše mohou být poskytnuty a využívány.*

6.2.2 Jak se studenti učí?

6.2.2.1 V současnosti neexistuje dostatečná shoda vyplývající z přesvědčivých výzkumů a týkající se toho, jak se studenti učí, aby Rámec mohl vycházet pouze z jedné teorie učení. Někteří teoretikové věří, že lidské schopnosti zpracovávat informace jsou natolik rozvinuté, že je možno osvojit si jazyk prostě tak, že bude člověk v dostatečné míře vystaven přímému působení srozumitelného jazyka a bude pak tento jazyk schopen užívat jak k porozumění, tak k produkci. Věří, že proces „osvojování" nelze pozorovat či instinktivně postihnout a že nemůže být usnadněn vědomou manipulací prostřednictvím vyučovacích či studijních metod. Z jejich hlediska nejdůležitější věc, kterou učitel může poskytnout, je co nejbohatší jazykové prostředí, v němž dochází k učení, aniž by se jednalo o formálně organizované vyučování.

6.2.2.2 Jiní teoretikové věří, že kromě působení srozumitelného jazykového obsahu (inputu) je aktivní účast v komunikativní interakci nezbytnou a dostačující podmínkou jazykového rozvoje. Explicitní vyučování a studium jazyka také považují za irelevantní. Na druhé straně existují názory, podle nichž studenti, kteří se naučili nezbytná gramatická pravidla a slovní zásobu, budou schopni porozumět jazyku a užívat ho ve světle svých dřívějších zkušeností a zdravého rozumu, aniž by si ho potřebovali nacvičovat. Mezi těmito extrémy se nachází většina běžných studentů, učitelů a služeb školám, kteří jsou přívrženci eklektické praxe a uvědomují si, že studenti se ne vždy nezbytně naučí tomu, co učitelé učí, a že studenti vyžadují dostatečně srozumitelný a kontextově zapojený jazykový obsah (input) stejně

jako příležitosti používat jazyk interaktivně. Ale současně tvrdí, že zvláště v „umělých“ podmínkách školního vyučování je učení usnadněno kombinací uvědomělého učení a dostatečné praxe, což snižuje nebo eliminuje vědomou pozornost věnovanou pomocným fyzickým dovednostem, které jsou nezbytné pro mluvení a psaní, i pozornost věnovanou morfologické a syntaktické správnosti, aby se tak myšlení uvolnilo pro daleko náročnější strategie komunikace. Někteří jiní lidé se domnívají, že tohoto záměru může být dosaženo drilováním až do chvíle, než dojde k naprosté automatizaci. Zastánci tohoto názoru jsou však ve srovnání s předešlými v menšině.

6.2.2.3 Mezi studenty různých věkových skupin, typů a z různých prostředí jsou samozřejmě výrazné rozdíly v tom, na které z uvedených aspektů reagují nejpozitivněji. Učitelé, autoři kurzů atd. se zase liší, pokud se jedná o rovnováhu mezi aspekty učení, které jsou součástí kurzu, a o důležitost, jež je připisována produkci ve srovnání s recepcí, jazykové správnosti v porovnání s plynulostí atd.

Uživatelé Rámce mohou zvážit a, kde je to vhodné, uvést premisy, které se týkají učení jazyku a z nichž vychází jejich práce a z toho plynoucí závěry pro metodiku.

6.3 Co může učinit každý uživatel Rámce, aby usnadnil učení se cizímu jazyku?

Profese učitele jazyků vytváří „partnerství pro učení“, do něhož patří vedle učitelů a studentů, jichž se učení bezprostředně týká, i mnoho specialistů. V tomto oddíle se budeme zabývat rolemi všech účastníků.

6.3.1 Ti, kteří se zabývají zkouškami a kvalifikacemi, budou muset zvážit, jaké vzdělávací standardy odpovídají dané kvalifikaci a požadované úrovni. Budou muset učinit rozhodnutí praktického rázu, pokud jde o výběr určitých úloh a činností, výběr témat k probírání, výběr formulací, idiomů a lexikálních jednotek, jejichž rozpoznání a pamětní vybavení je od studentů požadováno, výběr sociokulturních znalostí a dovedností, které se mají testovat atd. Nemusí se zabývat tím, zda testované úrovně jazykové způsobilosti bylo dosaženo učením či osvojením jazyka, ale měli by si uvědomit, jaké způsoby testování mohou mít pozitivní nebo negativní zpětný vliv na učení se jazyku.

6.3.2 Příslušné vzdělávací instituce se mohou soustředit na specifikaci učebních cílů v procesu navrhování kurikulárních směrnic a vytváření sylabů. Mohou ale specifikovat jen cíle vyššího řádu ve smyslu úloh, témat, kompetencí atd. Mohou, i když to není jejich povinnost, dopodrobna specifikovat slovní zásobu, gramatiku a funkční a nocionální repertoáry které umožňují, aby studenti prováděli úlohy a zabývali se tématy. Podobně mohou ustanovit směrnice nebo návrhy týkající se metod práce ve třídě, které mají být použity, a stadií, jež mají studenti absolvovat, ačkoliv to není jejich povinnost.

6.3.3 Autoři učebnic a navrhovatelé kurzů mohou formulovat své cíle ve smyslu úloh, které mají studenti provádět, nebo ve smyslu kompetencí a strategií, jež mají být rozvinuty, ačkoliv to nepatří k jejich povinnostem. Jsou povinni učinit konkrétní a detailní rozhodnu-

tí, která se týkají výběru a uspořádání textů, činností, slovní zásoby a gramatiky, jež mají být studentům prezentovány. Očekává se, že poskytnou podrobné instrukce, jak mají studenti provést úlohy a činnosti ve třídě a/nebo individuálně jako reakci na prezentovaný materiál. Výsledky jejich práce ovlivňují ve velké míře proces učení a vyučování a musí nezbytně vycházet z jasných premis týkajících se charakteru učebního procesu (premis málokdy explicitně vyřčených a často neprozkoumaných, až podvědomých).

6.3.4 Všeobecně se předpokládá, že učitelé budou respektovat jakékoliv oficiální směrnice, používat učebnice a výukové materiály (ačkoliv je někteří mohou a jiní nemohou analyzovat, hodnotit, vybírat nebo doplňovat), tvořit a zadávat testy a připravovat studenty k oficiálním zkouškám. Musí činit okamžitá rozhodnutí týkající se učebních činností, jejichž kostru si mohou předem připravit, ale musí je vhodně přizpůsobit reakcím žáků či studentů ve třídě. Očekává se, že budou monitorovat pokrok žáků a studentů, nalézat způsoby, pomocí kterých lze jednak rozpoznávat, analyzovat a překonávat jejich studijní problémy a jednak rozvíjet jejich individuální studijní schopnosti. Je nezbytné, aby rozuměli procesům učení v jejich značné rozmanitosti, ačkoliv toto chápání může být spíše podvědomým výsledkem plynoucím ze zkušeností než přesnou formulací, která je výsledkem teoretické reflexe. Ta je předpokládána jako příspěvek k „partnerství pro učení“ ze strany výzkumných pedagogických pracovníků a školitelů učitelů.

6.3.5 Studenti jsou samozřejmě ti, jichž se proces osvojování jazyka a jeho učení nejvíce týká. Jsou to oni, kdo si musí rozvíjet kompetence a strategie (pokud to již neučinili) a provádět úlohy, činnosti a být součástí procesů, které jsou potřebné k tomu, aby se mohli efektivně účastnit komunikativních aktů. Ale poměrně málo studentů se učí „proaktivně“, tj. iniciativně plánují, strukturují a realizují svůj vlastní proces učení. Většina se učí „reaktivně“ tak, že plní instrukce a provádí činnosti zadané učiteli a učebnicemi. Nicméně jakmile vyučování skončí, *musí* nastoupit další učení, které je samostatné. K rozvoji samostatného učení může přispívat, jestliže „učení, jak se učit“, je považováno za integrální součást učení se jazyku, takže si studenti postupně uvědomují, jak se učí, jaké mají možnosti volby a jaká volba jim nejvíce vyhovuje. Dokonce v rámci daného institucionalizovaného systému výuky mohou být postupně vedeni k tomu, aby si sami vybírali, pokud jde o učebních cíle, materiály a pracovní postupy s ohledem na své potřeby, motivaci, povahové vlastnosti a možnosti. Doufáme, že Rámec společně s řadou speciálních metodických příruček bude užitečný jak pro učitele a služby školám, tak přímo pro studenty, kterým pomůže, aby si lépe uvědomili všechny možnosti, jež mají k dispozici, a aby se lépe vyjádřili ohledně své volby.

6.4 Některé metodické možnosti pro oblast učení a vyučování moderních jazyků

Až doposud se Rámec zabýval výstavbou obsáhlého modelu užívání jazyka a jeho uživatele a pozornost byla věnována závažnosti jednotlivých odlišných komponent tohoto modelu pro učení se jazyku, jazykové vyučování a hodnocení. Tato závažnost byla viděna především ve smyslu obsahu a cílů učení jazyku, které jsou stručně shrnuty v oddílu 6.1 a 6.2. Ale referenční rámec pro oblasti učení se jazyku, jazykového vyučování a hodnocení se musí také zabývat metodikou, protože jeho uživatelé se určitě budou chtít zamýšlet nad rozhodnutími metodického charakteru, vyjadřovat se k nim a reagovat na ně ve všeobecné rovině. Kapitola 6 má za úkol poskytnout takovýto rámec.

Je ovšem nutno zdůraznit, že tatáž kritéria platí jak pro tuto kapitolu, tak pro ostatní. Přístup k metodice učení se a vyučování musí být obsáhlý, musí prezentovat všechny možnosti explicitně a jasně a musí se vyhýbat prosazování čehokoli či dogmatismu. Hlavním metodickým principem Rady Evropy je, že metody, které mají být používány v procesu učení se jazyku, jazykovém vyučování a hodnocení, jsou ty, které jsou považovány za nejúčinnější z hlediska dosažení cílů, jež jsou vybrány s přihlédnutím k potřebám individuálních studentů v jejich společenském prostředí. Efektivita je závislá na motivaci a charakteristických vlastnostech studentů stejně jako na povaze lidských a materiálních prostředků, které mohou hrát svou roli. Budeme-li soustavně sledovat tento hlavní princip, dospějeme k obrovské rozmanitosti cílů a k ještě větší rozmanitosti metod a materiálů.

Existuje celá řada způsobů, jak se lidé v současnosti moderním jazykům učí a jak se jazyky vyučují. Rada Evropy po mnoho let podporuje přístup vycházející z komunikativních potřeb studentů a z užívání materiálů a metod, které umožňují, aby studenti tyto potřeby uspokojovali, a které zároveň odpovídají charakteristickým vlastnostem studentů. Ale jak už bylo jasně osvětleno v oddílu 2.3.2 a na jiných místech, funkcí Rámce není, aby vyzdvihl jedinou specifickou metodiku výuky jazyků, ale aby poskytl více možností. Ucelená výměna informací týkající se těchto možností a zkušeností, které z nich plynou, musí pocházet z praxe. V tomto stádiu je možné pouze uvést některé z možností, které vyplývají ze současné praxe, a požádat uživatele Rámce, aby doplnili existující mezery na základě své vlastní praxe a svých zkušeností. Průvodce pro uživatele Rámce je k dispozici.

Jestliže jsou někteří učitelé na základě své reflexe přesvědčeni, že je možné nejefektivněji dosáhnout cílů vhodných pro studenty, za něž jsou zodpovědni, pomocí jiných metod než těch, jež jsou Radou Evropy na jiném místě proklamovány, uvítali bychom, kdyby nás i ostatní informovali o metodách, které užívají, a o cílech, které takto sledují. To by mohlo vést k hlubšímu pochopení celkové rozmanitosti sféry jazykového vzdělávání nebo k živé debatě, čemuž se vždy dává přednost před pouhým přijetím současných ortodoxních názorů jenom proto, že jsou ortodoxní.

6.4.1 Obecné přístupy

Jak se vlastně předpokládá, že se studenti budou učit cizímu jazyku (CJ)? Je to jedním nebo více z následujících způsobů:

a) přímým působením autentického užívání jazyka v CJ jedním nebo více z následujících způsobů:
   - komunikací „z očí do očí“ s rodilým mluvčím či mluvčími;
   - odposloucháváním konverzace;
   - poslechem rozhlasu, nahrávek atd.;
   - sledováním a posloucháním televize, videa atd.;
   - čtením neupravených, autentických psaných textů a textů neodstupňovaných podle obtížnosti (novin, časopisů, povídek, románů, veřejných vývěsek a upozornění atd.);
   - používáním počítačových programů, CD ROMů atd.;
   - účastí na různých typech konzultací na internetu (off- a on-line);
   - účastí na kurzech v jiných předmětech, které jsou součástí kurikula a používají CJ jako vyučovací jazyk;

b) přímým působením speciálně vybraných (např. odstupňovaných podle obtížnosti) mluvených projevů a psaných textů v CJ (tzv. „srozumitelný jazykový vstup“);
c) přímou účastí v autentické komunikativní interakci probíhající v CJ, např. jako konverzační partner s kompetentním účastníkem promluvy;
d) přímou účastí ve speciálně navržených a sestavených úlohách v CJ (tzv. „srozumitelný jazykový výstup“);
e) autodidakticky prostřednictvím (řízeného) samostudia, přičemž se sledují dohodnuté autoregulované cíle a používají se výuková média, která jsou k dispozici;
f) kombinací prezentace, vysvětlování, (drilovacích) cvičení a aplikačních činností, přičemž ale mateřský jazyk slouží k řízení práce ve třídě, vysvětlování atd.;
g) kombinací činností uvedených v bodě f), ale s výlučným využíváním CJ jako jazyka komunikace ve třídě;
h) určitou kombinací výše zmíněných činností s tím, že začneme třeba jako v bodě f), ale postupně redukujeme užití MJ a začleňujeme více učebních úloh a autentických psaných nebo mluvených textů a zvyšujeme podíl samostudia;
i) kombinací toho, co bylo výše zmíněno, se skupinovým a individuálním plánováním, s realizací a evaluací učebních činností za pomoci učitele a s vyjednáváním typu interakce, aby vyhovovala všem potřebám studentů atd.

Uživatelé Rámce mohou zvážit a, kde je to vhodné, uvést, kterými přístupy se obecně řídí, zda některým z výše uvedených, nebo zcela jinými.

6.4.2 Pozornost by měla být věnována různým ***rolím učitelů, studentů a didaktické techniky***.

6.4.2.1 Jaká část vyučovací doby může být věnována (předpokládá se, že bude věnována):

a) výkladu nebo vysvětlování učitele celé třídě atd.;
b) debatě, při níž se v rámci práce s celou třídou střídají otázky a odpovědi (s rozlišováním referenčních otázek, otázek s předem známou odpovědí, otázek při zkoušení);
c) skupinové nebo párové práci;
d) práci s jednotlivými žáky?

6.4.2.2 ***Učitelé*** by si měli uvědomovat, že jejich úkony odrážejí jejich postoje a schopnosti a jsou nejdůležitější součástí prostředí, v němž probíhá učení či osvojování jazyka. Představují vzory rolí, které mohou studenti následovat ve svém používání jazyka a ve vlastní praxi budoucích učitelů. Jaká důležitost je připisována jejich:

a) učitelským dovednostem;
b) řídícím dovednostem ve třídě;
c) schopnosti zabývat se akčním výzkumem a zamýšlet se nad svými zkušenostmi;
d) stylům vyučování;
e) porozumění testování, hodnocení a evaluaci a schopnosti pracovat s těmito prostředky;
f) znalostem týkajícím se základních sociokulturních informací a schopnostem učit je;
g) interkulturálním postojům a dovednostem;
h) znalostem literatury a schopnosti rozvíjet estetické vnímání literatury u studentů;

i) schopnosti vypořádat se s individuálním přístupem k rozdílným typům studentů a studentům s různými schopnostmi?

Jakým způsobem jsou nejlépe rozvíjeny vhodné vlastnosti a schopnosti?
Co by měl učitel dělat v průběhu individuální, párové nebo skupinové práce:

a) v zásadě dohlížet na pořádek a udržovat ho;
b) pohybovat se po třídě tak, aby sledoval, jak studenti pracují;
c) být k dispozici, aby mohl poskytnout individuální konzultace;
d) přijmout role konzultanta (supervizora) a pomocníka (facilitátora), přijímat poznámky studentů týkající se jejich učení, reagovat na ně, koordinovat jejich činnosti a současně sledovat jejich práci a radit jim?

6.4.2.3 Do jaké míry by se od ***studentů*** mělo očekávat nebo vyžadovat, že:

a) budou disciplinovaně a spořádaně plnit výhradně pokyny, které vydá učitel, a mluvit, jen když k tomu budou vyzváni;
b) se budou aktivně účastnit učebního procesu ve spolupráci s učitelem a ostatními studenty tak, aby se dohodli na cílech a metodách a současně budou schopni přijmout kompromis, zapojit se do vrstevnického vyučování a hodnocení (tj. do postupů, kdy se studenti vzájemně vyučují a hodnotí) tak, aby postupně dosáhli samostatnosti;
c) budou nezávisle pracovat s materiály určenými pro samostudium a budou schopni se sami ohodnotit;
d) budou mezi sebou soutěžit?

6.4.2.4 Jak může nebo by měla být využívána ***didaktická technika*** (audiokazety, videokazety, počítače atd.)? Možnosti jsou následující:

a) vůbec ne;
b) k názornému předvedení před celou třídou, k opakování atd.;
c) v rámci práce v jazykové učebně vybavené videem nebo počítači;
d) při samostudiu;
e) jako základ skupinové práce (diskuse, snaha o shodné pojetí významu, kooperativní nebo soutěživé hry atd.);
f) pro navazování mezinárodních kontaktů mezi školami, třídami a individuálními studenty prostřednictvím počítačové sítě.

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

- *jaká je relativní důležitost rolí a odpovědnosti učitelů a studentů v organizaci, řízení, vedení a evaluaci procesu učení se jazyku;*
- *jak se používá didaktická technika.*

6.4.3 Jakou roli by měly hrát ***texty*** v jazykovém vyučování a učení?

6.4.3.1 Jakým způsobem se studenti budou učit z mluvených a psaných textů (viz 4.6)? Požaduje se nebo se od nich očekává, že to bude:

a) prostým působením textu;
b) prostým působením textu, přičemž je zajištěno, že nový jazykový materiál je srozumitelný za pomoci vyvozování z verbálního kontextu a vizuálních prostředků atd.;
c) působením textu, jehož porozumění se sleduje a ověřuje prostřednictvím otázek a odpovědí v CJ, výběrem odpovědi z několika možných, přiřazováním obrázků, které se k sobě hodí atd.;
d) stejně jako v bodě c), ale s jednou nebo více možnostmi, které jsou níže specifikovány:
   - test porozumění v MJ;
   - vysvětlení v MJ;
   - vysvětlení v CJ (včetně překladu nezbytného jen pro tento účel);
   - systematický překlad textu do MJ žákem či studentem;
   - přípravné činnosti předcházející vlastnímu poslechu či četbě a/nebo poslechem ve skupině atd.?

6.4.3.2 Jak dalece by měly být psané a mluvené texty, které jsou prezentovány studentům:

a) „autentické“, tj. vytvořené za účelem komunikace bez jakéhokoliv úmyslu používat je ve výuce, např.:
   - neupravené autentické texty, se kterými se student setkává během přímé zkušenosti s užíváním jazyka (denní tisk, časopisy, vysílání atd.);
   - autentické texty, které jsou vybrané, odstupňované podle jejich jazykové obtížnosti a/nebo upravené tak, aby mohly být považovány za přiměřené vzhledem ke zkušenostem a zájmům studenta a jeho charakteristickým vlastnostem.
b) specificky vytvořené k užívání v jazykové výuce, např.:
   - texty vytvořené tak, aby byly podobné autentickým textům popsaným výše v bodě a) (např. speciálně napsané texty namluvené herci a sloužící k porozumění vyslechnutého materiálu);
   - texty vytvořené tak, aby v kontextu prezentovaly příklady určitého jazykového učiva, které má být předmětem výuky (např. v určité lekci);
   - izolované věty užívané ve cvičeních (např. fonetických, gramatických atd.);
   - pokyny a vysvětlení v učebnicích, zadání testů a zkoušení, učitelův jazyk komunikace ve třídě (pokyny, vysvětlení, řízení vyučovacího procesu atd.). Tyto texty mohou být považovány za specifické typy textů. Jsou pro studenty snadno použitelné? Jak dalece je zvažován jejich obsah, formulace a prezentace, které mají zajistit, že jsou snadno použitelné?

6.4.3.3 Jak dalece by měli být studenti schopni nejen texty ***zpracovat***, ale také je ***vytvářet***? Tyto texty mohou být:

a) mluvené texty:
   - psané texty čtené nahlas;
   - ústní odpovědi na otázky ve cvičeních;
   - reprodukce pamětně osvojených textů (her, básní atd.);
   - cvičení vhodná pro párovou a skupinovou práci;
   - příspěvky do formální a neformální diskuse;
   - živelná diskuse (ve třídě nebo v průběhu výměny názorů mezi studenty);
   - prezentace.

b) psané texty:
   - diktované pasáže;
   - psaná cvičení;
   - pojednání, slohové práce;
   - překlady;
   - písemné zprávy; projektové práce; dopisy přátelům; příspěvky používající fax nebo elektronickou poštu k navázání kontaktů v rámci třídy.

6.4.3.4 Jak dalece lze od studentů očekávat v případě receptivního, produktivního a interaktivního způsobu komunikace, že budou schopni rozlišovat různé typy textů a rozvíjet různé styly poslechu, čtení, mluvení a psaní, které budou přiměřené? To se týká jak jednotlivců, tak příslušníků skupiny (kteří např. mohou sdílet myšlenky a různé interpretace v procesu porozumění a formulace jazyka). Jak dalece jim v tomto úsilí pomáhat?

Uživatelé Rámce mohou zvážit a, kde je to vhodné, uvést postavení (mluvených nebo psaných) textů v programu kurzu a činnostech k tomu zaměřených, např.:

- *podle jakých principů jsou texty vybrány, upraveny nebo sestaveny, uspořádány nebo prezentovány;*
- *zda jsou texty odstupňovány podle jazykové náročnosti;*
- *zda se od studentů očekává, že budou schopni rozlišovat různé druhy textů a rozvíjet různé styly poslechu a čtení, které jsou přiměřené určitému typu textu, a poslouchat a číst za účelem detailního či celkového porozumění, za účelem vyhledání specifických informací v textu atd. a zda je práce s různými typy textů usnadněna.*

6.4.4 Jak dalece se očekává, že se studenti poučí z ***učebních úloh*** a ***činností***, a jak dalece se to od nich vyžaduje (viz. 4.3 a 4.4)? Může se to dít tak, že se studenti:

a) prostě účastní činností spontánního charakteru;
b) prostě účastní učebních úloh a činností, které jsou naplánovány co do typu, cílů, jazykového vstupu, výsledků, rolí a činností účastníků atd.;
c) účastní nejen učebních úloh, ale také fáze jejich přípravy, dodatečné analýzy a evaluace;
d) jako v bodě c), ale v kombinaci s jasným postupným zvyšováním uvědomělosti, pokud jde o cíle, povahu a strukturu učebních úloh, požadavky spojené s rolemi účastníků atd.

6.4.5 Měl by být rozvoj studentovy schopnosti užívat ***komunikativní strategie*** (viz 4.4):

a) pojímán jako proces, u něhož může dojít u studenta k přenosu (transferu) z užívání MJ nebo který mu může být usnadněn;
b) realizován prostřednictvím vytváření situací a zadávání učebních úloh (např. hraní rolí a simulací), které vyžadují operace plánování, provedení, vyhodnocení a nápravných přeformulování;
c) stejně jako v bodě b), ale za současného použití technik postupného zvyšování uvědomělosti (např. nahrávání a analyzování hraných rolí a simulací);
d) stejně jako v bodě b), ale současně vést studenty k tomu, aby se soustředili na zjevný strategický postup v souladu s aktuální potřebou a řídili se jím?

Uživatelé Rámce mohou zvážit a, kde je to vhodné, uvést postavení činností, učebních úloh a strategií v rámci programu jejich kurzu.

6.4.6 **Obecné kompetence** (viz 5.1) mohou být rozvíjeny různými způsoby.

6.4.6.1 Vzhledem ke znalostem okolního světa neznamená učení se novému jazyku, že začínáme od samotného počátku. Mnohé, ne-li většina všech znalostí, které jsou zapotřebí, jsou běžnou samozřejmostí. Neznamená to jen naučit se nová slova pro označení starých myšlenek, ačkoliv je pozoruhodné, do jaké míry se prokázalo, že rámec obecných a specifických pojmů, který je navržen na úrovni B1 („Threshold Level“), je vhodný a adekvátní pro dvacet evropských jazyků, i když pocházejí z různých jazykových rodin. Je třeba posoudit, jak odpovědět na následující otázky: Má jazyk, který má být vyučován nebo testován, zahrnovat znalosti okolního světa, jež ve skutečnosti přesahují rámec vyspělosti studentů, nebo přesahují rámec zkušeností dospělých lidí? Jestliže ano, pak je nelze považovat za něco samozřejmého. Tento problém by neměl být ignorován v případě užívání jiného než mateřského jazyka jako vyučovacího jazyka ve školách nebo na univerzitách (a samozřejmě ve vzdělávání v samotném mateřském jazyce), kdy jak jazykový obsah, tak používaný jazyk jsou zcela nové. V minulosti mnoho učebnic jazyků jako např. *Orbis pictus*, učebnice proslulého učitele J. A. Komenského ze 17. století, usilovalo o to, aby učení jazyku bylo zcela vědomě uspořádáno tak, aby mladým lidem zprostředkovalo pohled na svět jako na řád.

6.4.6.2 Poněkud odlišný je postoj ve vztahu k rozvoji sociokulturních znalostí a interkulturálních dovedností. Zdá se, že v některých oblastech mají evropské národy společnou kulturu. Ale v jiných oblastech existují značné odlišnosti nejen mezi jednotlivými národy, ale také mezi regiony, společenskými třídami, etnickými komunitami, pohlavími atd. Velmi pečlivě se musí zvažovat, jak prezentovat cílovou kulturu a jak vybírat společenské skupiny nebo skupinu, na kterou bude program zaměřen. Je zde prostor pro pitoreskní, všeobecně archaické a folklórní stereotypy takového charakteru, jaké lze najít v dětských obrázkových knihách (holandské dřeváky a větrné mlýny, anglické doškové střechy s růžemi obepínajícími vstupní dveře)? Tyto stereotypy upoutávají představivost a mohou motivovat mladší děti. Často do určité míry odpovídají způsobům prezentace dané země a jsou zachovávány a dále šířeny prostřednictvím folklórních přehlídek. Pokud tomu tak je, měly by být v tomto duchu prezentovány. Mají velmi málo společného s každodenním životem převážné většiny

populace. Je třeba dosáhnout rovnováhy ve smyslu všeobecného vzdělávacího cíle v rozvíjení polykulturní kompetence studentů.

6.4.6.3 Jak by pak měly být pojímány obecné, jazykově nespecifické kompetence v jazykových kurzech?

a) Mělo by se předpokládat, že již existují nebo že jinde (např. v ostatních osnovami předepsaných předmětech vyučovaných v MJ) budou dostatečně rozvinuty natolik, aby mohly být považovány za samozřejmé ve výuce CJ;
b) měla by jim být věnována pozornost namátkově a v případech, kdy s nimi budou problémy;
c) pomocí výběru a tvorby textů, které dokreslují nové oblasti poznání a jednotlivé vědomosti;
d) prostřednictvím specifických kurzů a učebnic, jež se zabývají lingvoreáliemi příslušné jazykové oblasti (*Landeskunde, civilization* atd.) v MJ nebo v CJ;
e) prostřednictvím interkulturální komponenty navržené tak, aby postupně zvyšovala uvědomění kognitivního a sociokulturního zázemí jak studentů, tak rodilých mluvčích a brala na vědomí jejich zkušenosti;
f) prostřednictvím hraní rolí a simulací;
g) prostřednictvím výuky určitého předmětu v CJ, který je užíván jako vyučovací jazyk;
h) přímým kontaktem s rodilými mluvčími a autentickými texty?

6.4.6.4 Ve vztahu k *existenciální kompetenci* je možno přistupovat ke studentovým osobnostním rysům, motivaci, postojům, přesvědčení atd. (viz 5.1.3) následujícími způsoby:

a) ignorovat je jako jeho soukromou záležitost;
b) brát je v úvahu v procesu plánování a monitorování procesu učení;
c) zahrnout je jako cíl učebního programu.

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

- *které výše uvedené (nebo jiné) prostředky používají k rozvoji obecné kompetence.*
- *jaké rozdíly vyplývají z toho, že praktické dovednosti jsou a) prodiskutovány jako téma, b) procvičovány, c) demonstrovány prostřednictvím činností spojených s jazykem, d) jsou vyučovány v cílovém jazyce, který je vyučovacím jazykem.*

6.4.6.5 Od studentů se může vyžadovat nebo očekávat vzhledem ke schopnosti učit se, že budou rozvíjet své *studijní* a *heuristické dovednosti* a že přijmou *zodpovědnost za své vlastní učení* (viz 5.1.4). Tyto dovednosti budou rozvíjeny:

a) jako „jakýsi vedlejší produkt“ jazykové výuky a učení, který není nijak zvlášť plánován či nějak podporován;
b) postupným předáváním zodpovědnosti za učení z učitele na studenty nebo žáky, kteří budou vedeni k tomu, aby přemýšleli o tom, jak se učí, a aby tuto zkušenost sdíleli s jinými studenty;
c) systematickým zvyšováním úrovně uvědomění studentů pokud jde o procesy vyučování a učení;

d) zaangažováním studentů jako účastníků experimentování s různými možnostmi volby v oblasti metodiky;
e) tak, že přimějeme studenty, aby rozpoznali svůj vlastní kognitivní styl a podle toho rozvinuli své vlastní učební strategie.

Uživatelé Rámce mohou zvážit a, kde je to vhodné, uvést, jaké kroky podniknou, aby přispěli k rozvoji žáků nebo studentů jako zodpovědných nezávislých studentů a uživatelů jazyka.

6.4.7 Rozvoj ***lingvistických kompetencí*** studenta je ústředním a nezastupitelným aspektem učení se jazyku. Jak může být maximálně usnadněn ve vztahu ke slovní zásobě, gramatice, výslovnosti a pravopisu?

6.4.7.1 Kterým z následujících způsobů by si studenti měli rozvíjet svou ***slovní zásobu***? Lze zmínit následující způsoby:

a) prosté působení slov a ustálených výrazů, které jsou používány v autentických mluvených a psaných textech;
b) elicitace výrazu (tj. vedení studenta k volbě správného výrazu navozením situace nebo kontextu výpovědi) nebo za pomoci slovníku atd. vyhledání výrazu dle potřeby určité úlohy a činnosti;
c) začlenění do kontextu, např. do kontextu textu v učebnici a následného procvičování ve cvičeních, aplikačních činnostech atd.;
d) prezentace slov za pomoci vizuálních prostředků (obrázků, gest, napodobování, předváděním činností, využitím skutečných předmětů atd.);
e) pamětní osvojení seznamu slov atd. s jejich překladovými ekvivalenty;
f) prozkoumávání sémantických polí a vytváření jejich grafického znázornění (tzv. „mindmap“) atd.;
g) výcvik v užívání výkladových a překladových slovníků, tezaurů a jiných referenčních příruček;
h) vysvětlování a výcvik v aplikaci lexikálních struktur (např. slovotvorba, skládání slov, kolokace, frázová slovesa, idiomy atd.);
i) víceméně systematické studium rozdílné distribuce sémantických jevů v MJ a CJ (kontrastivní sémantika).

Uživatelé Rámce mohou zvážit a, kde je to vhodné, uvést způsoby, jak jsou žákům a studentům lexikální jednotky (jejich tvar a význam) prezentovány a jak se jim učí.

6.4.7.2 Směrodatnými ukazateli osvojení jazyka jsou *objem, rozsah* a *ovládání* slovní zásoby, a z tohoto důvodu hrají důležitou roli v hodnocení jazykové způsobilosti studenta i v plánování procesu vyučování a učení jazyka.

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

- ** jaký objem slovní zásoby (tj. množství slov a ustálených výrazů) bude student potřebovat zvládnout;*
- ** jaký rozsah slovní zásoby (tj. které oblasti užívání jazyka a která témata bude student potřebovat zvládnout;*
- ** jaký stupeň ovládání slovní zásoby bude student potřebovat;*
- *jak se rozlišuje, jestliže vůbec, proces učení slovní zásoby z hlediska rozpoznávání a porozumění od učení slovní zásoby z hlediska schopnosti vybavit si ji a produktivně ji užívat;*
- *jak jsou využívány deduktivní techniky a jak jsou dále rozvíjeny.*

6.4.7.3 Výběr slovní zásoby

Autoři testů a učebních materiálů jsou nuceni se rozhodnout, která slova si vyberou. Ti, kteří navrhují kurikula a osnovy, k tomu nuceni nejsou, ale mohou chtít poskytnout určité směrnice v zájmu průhlednosti a soudržnosti poskytovaného vzdělání. Existuje celá řada možností:

- vybrat si klíčová slova a fráze a) v tématických okruzích, které jsou zapotřebí ke splnění komunikativních úloh odpovídajících potřebám studentů, b) které ztělesňují kulturní odlišnosti a/nebo důležité hodnoty a přesvědčení, jež jsou sdíleny společenskou skupinou či skupinami, jejichž jazyk je předmětem studia;
- řídit se lexikálně-statistickými principy a vybrat nejfrekventovanější slova z obsáhlých obecných frekvenčních slovníků nebo z určitého vymezeného tematického okruhu;
- vybrat (autentické) texty psané a mluvené a naučit se či učit všechna slova, která obsahují;
- neplánovat dopředu rozvíjení slovní zásoby, ale vytvořit podmínky, aby se organicky vyvíjela v souladu s požadavky studenta, které plynou z jeho účasti v komunikativních úlohách.

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

- *jakými principy se výběr slovní zásoby bude řídit.*

6.4.7.4 Gramatická kompetence

Schopnost uspořádat věty tak, aby vyjadřovaly význam, má v rámci komunikativní kompetence ústřední postavení, a většina (ačkoliv ne všichni) z těch, kteří se zabývají plánováním v oblasti jazyka, jeho výukou a testováním, pečlivě sledují, aby tomu tak při řízení učebního procesu bylo. To obvykle zahrnuje výběr, uspořádání, postupnou prezentaci a drilování nového jazykového materiálu; začíná se od krátkých souvětí obsahujících jedinou vedlejší větu, která sestává ze základové fráze, skládá se z jednotlivých slov (např. „*Jane is happy*“.) a končí složitými podřadnými souvětími, jejichž množství, délka a stavba mají samozřejmě neomezené možnosti variací. Toto ale předem nevylučuje, že velmi brzy dojde k uvedení z analytického hlediska složitého materiálu, jako jsou ustálená spojení (tj. lexikální jednotka), ustálené rámce pro lexikální doplnění (*please may I have a ...* – tj. fráze při nakupování), nebo jako jsou globálně osvojená slova písně.

6.4.7.5 Inherentní složitost není jediným principem uspořádání, který je třeba vzít v úvahu.

1. V úvahu se musí brát komunikativní užitečnost mluvnických kategorií, tj. jejich funkcí, které jsou vyjádřením obecných pojmů. Například měli by studenti postupovat tak, že po dvou letech studia nebudou schopni hovořit o svých zážitcích v minulosti?
2. Pro hodnocení obtížnosti učební látky a z toho plynoucí efektivity jejího uspořádání jsou nesmírně důležité kontrastivní faktory. Například vedlejší věty v němčině způsobují francouzským a anglickým studentům větší problémy v oblasti slovosledu než holandským studentům. Naopak mluvčí velmi příbuzných jazyků, např. holandštiny/němčiny, češtiny/slovenštiny, mohou mít sklony mechanicky a doslovně překládat.
3. Autentická promluva a psané texty mohou být do určité míry odstupňovány podle gramatické obtížnosti, ale je pravděpodobné, že se v nich student setká s novými větnými strukturami a možná i mluvnickými kategoriemi, které si bystří studenti mohou osvojit tak, že je budou schopni aktivně užívat dříve, než si osvojí jiné a zcela základní struktury či kategorie.
4. V procesu plánování rozvoje CJ by se asi taky mělo přihlížet k „přirozenému" pořadí osvojování jazykových jevů (tzv. „natural acquisition order"), které bylo vypozorováno v případě rozvoje mateřského jazyka u dětí.

Evropský referenční rámec nemůže nahradit příruční gramatiky nebo nařídit striktní pořadí jazykových jevů (ačkoliv škálování může zahrnovat výběr a z toho plynoucí určité pořadí v obecném slova smyslu), ale poskytuje rámec, v jehož intencích by se řadoví učitelé měli rozhodovat.

6.4.7.6 Věta je všeobecně považována za sféru gramatického popisu. Nicméně některé mezivětné vztahy (např. anafora, tj. užití zájmena, zástupné slovesné formy a větných adverbií) mohou být spíše považovány za součást lingvistické než pragmatické kompetence (např. *We didn't expect John to fail. However, he did.*).

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

- *na jakém základě jsou vybrány a uspořádány mluvnické jevy, kategorie, struktury, procesy a vztahy;*
- *jak je jejich význam prezentován studentům;*
- *funkci kontrastivní gramatiky v jazykovém vyučování a učení;*
- *relativní důležitost, která je kladena na rozsah, plynulost a jazykovou správnost ve vztahu ke gramatické stavbě vět;*
- *do jaké míry se má u studentů pěstovat povědomí o gramatice a) mateřského jazyka, b) cílového jazyka, c) jejich vzájemných vztahů.*

6.4.7.7 Studenti si mohou rozvíjet ***gramatickou kompetenci*** (a může se to od nich také vyžadovat) následovně:

a) induktivně působením nové gramatické látky v autentických textech, se kterými přijdou do styku;
b) induktivně tak, že nové mluvnické jevy, kategorie, třídy, struktury, pravidla atd. budou obsaženy v textech, které jsou speciálně vytvořené, aby demonstrovaly jejich gramatickou stavbu, funkci a význam;

c) stejně jako v bodě b), ale s následným vysvětlením a procvičením gramatických tvarů;
d) prezentací celých paradigmat, gramatických tabulek atd. s následným vysvětlením, které používá vhodného metajazyka v CJ nebo MJ, a s procvičením gramatických tvarů;
e) elicitací a, pokud toho je zapotřebí, přeformulováním hypotéz studentů atd.

6.4.7.8 Jestliže jsou používána ***cvičení zaměřená na gramatické tvary***, mohou být použity některé nebo všechny z následných typů:

a) doplňovací cvičení;
b) výstavba vět na základě daného vzoru;
c) cvičení s výběrem odpovědi;
d) cvičení zaměřená na substituci kategorií (např. jednotné či množné číslo, přítomný či minulý čas, činný či trpný rod atd.);
e) spojování vět (např. vedlejší věty vztažné, adverbiální a jmenné věty atd.);
f) překlad ukázkových vět z MJ do CJ;
g) sled otázky a odpovědi zahrnující určité struktury;
h) volná řečová cvičení zaměřená na gramatiku.

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

- *jak je mluvnická stavba jazyka a) pro studenty analyzována, uspořádána a prezentována a b) jak ji studenti zvládají;*
- *jakými principy se řídí vysvětlování lexikálního, mluvnického a pragmatického významu a jak je studentům zprostředkován nebo jak je navozen situací nebo kontextem, např.:*
  - *překladem z MJ nebo do MJ,*
  - *definicí v CJ, vysvětlováním atd.*
  - *indukcí na základě kontextu.*

6.4.7.9 Výslovnost

Jak by měli studenti rozvíjet svou schopnost vyslovovat jazyk? Může to být:

a) prostým působením autentických ústních výpovědí;
b) sborovou imitací učitele nebo rodilých mluvčích nahraných na audiokazetě či videokazetě;
c) individuálně zaměřenou prací v jazykové laboratoři;
d) hlasitým čtením textového materiálu, který je foneticky zaměřen;
e) výcvikem poslechu a drilováním fonetického rázu;
f) stejně jako v bodě d) a e), ale s použitím foneticky přepsaných textů;
g) uvědomělým zaměřením na fonetický výcvik (viz 5.2.1.4);
h) učením se ortoepických pravidel (např. jak vyslovovat psanou podobu jazyka);
i) nějakou kombinací výše uvedených možností.

6.4.7.10 Pravopis

Jak by si měli studenti rozvíjet schopnost zvládnout písemnou podobu jazyka?

Tak, že:

a) ji prostě transferují z MJ;
b) jsou vystaveni působení psaných autentických textů, jež jsou tištěné, psané na stroji nebo ručně psané;
c) pamětně zvládnou danou abecedu a odpovídající fonetickou realizaci (např. latinku, cyrilici nebo řecké písmo, pokud se v MJ používá jiný typ písma) společně s diakritickými a interpunkčními znaménky;
d) procvičují si spojované písmo (včetně cyrilice a lomeného písma atd.) a přitom si všímají zvyklostí předepsaných tvarů písmen typických pro určitý národ;
e) pamětně zvládnou slovní tvary (jednotlivě nebo tak, že uplatňují pravopisná pravidla) a pravidla týkající se interpunkčních znamének;
f) písemnou podobu si procvičují prostřednictvím diktátů.

Uživatelé Rámce mohou zvážit a, kde je to vhodné, uvést, jak mají být studentům prezentovány výslovnostní a pravopisné podoby slov, vět atd. a jaké podoby slov mají studenti zvládnout.

6.4.8 Mělo by se předpokládat, že k rozvoji ***sociolingvistické kompetence*** studentů (viz 5.2.2), dochází na základě transferu, protože vychází ze studentovy zkušenosti se společenským životem, nebo je ho třeba podporovat následujícími způsoby?

a) Na studenty působí autentický jazyk, který je vhodně používán vzhledem ke společenskému prostředí;
b) jsou vybrány nebo vytvářeny texty, které ilustrují sociolingvistické rozdíly mezi výchozí společností a společností cílového jazyka;
c) pozornost je věnována těm sociolingvistickým rozdílům, s nimiž se studenti setkají, a ty jsou vysvětleny a prodiskutovány;
d) vyčká se, až se studenti dopustí chyb, které jsou pak opraveny, analyzovány a vysvětleny, a ukáže se jim, jak je to správně;
e) součástí uvědomělé výuky jsou sociokulturní komponenty studia moderního jazyka.

6.4.9 Měl by rozvoj ***pragmatických kompetencí*** studenta (viz 5.2.3)

a) být považován za něco, k čemuž dochází na základě transferu ze vzdělávání v MJ a z obecné zkušenosti s MJ? Nebo by měl být usnadněn tak, že:
b) bude postupně zvyšována komplexnost výstavby projevů a funkční rozsah textů, které jsou studentovi prezentovány;
c) bude se vyžadovat, aby student vytvářel stále složitější texty, které jsou výsledkem překládání stále složitějších textů z mateřského do cizího jazyka;
d) budou zadávány úlohy vyžadující daleko širší funkční rozsah textů a odpovídající vzorcům verbální výměny;

e) bude u studentů postupně zvyšována uvědomělost (pomocí analýzy, vysvětlování, terminologie atd.) vedle toho, že se budou tyto kompetence prakticky procvičovat;
f) budou funkce, vzorce verbální výměny a stavba projevu vědomě vyučovány a procvičovány?

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

- *do jaké míry se mohou sociolingvistické a pragmatické kompetence považovat za samozřejmé nebo se jejich rozvoji ponechá přirozený průchod,*
- *jaké metody a techniky by se měly používat, aby se usnadnil jejich rozvoj v těch případech, kdy to bude nutné nebo žádoucí.*

6.5 Chyby systémové a nesystémové

Vznik ***systémových chyb*** (errors) se připisuje „*interjazyku*“, zjednodušené a deformované reprezentaci cílové kompetence. Když se student dopouští systémových chyb, jeho výkon odpovídá zcela jeho kompetenci, v jejímž rámci si rozvinul určité charakteristické rysy, které se liší od norem CJ. Naopak ***příležitostné chyby*** (mistakes) se objevují ve výkonu uživatele či studenta (což může být i případ rodilého mluvčího), který řádně neaktivuje svou kompetenci.

6.5.1 K chybám studenta se může přistupovat tak, že např.:

a) systémové a nesystémové chyby jsou vnímány jako důkaz neschopnosti učit se;
b) systémové a nesystémové chyby jsou vnímány jako důkaz neefektivní výuky;
c) systémové a nesystémové chyby jsou vnímány jako svědectví studentovy ochoty komunikovat navzdory rizikům s tím spojeným;
d) systémové chyby jsou nevyhnutelným a přechodným produktem rozvíjejícího se „interjazyka“ studenta;
e) nesystémové chyby jsou nevyhnutelné při **jakémkoliv** užívání jazyka, včetně toho, které se týká rodilých mluvčích.

6.5.2 Opatření, která je možno učinit vzhledem k systémovým a nesystémovým chybám, mohou být následující:

a) všechny systémové a nesystémové chyby by měl učitel okamžitě opravit;
b) studenti by měli být vedeni k tomu, aby si okamžitě a systematicky navzájem opravovali chyby;
c) všechny systémové chyby by měly být zaznamenány, ale opravovány až ve chvíli, kdy to nebude narušovat komunikaci (to znamená, že by se měl odlišit rozvoj jazykové správnosti od rozvoje plynulosti);
d) chyby by neměly být pouze opravovány, ale také ve vhodnou dobu analyzovány a vysvětlovány;
e) systémové chyby by měly být zcela odstraněny, ale nesystémovým chybám, které jsou pouhým přeřeknutím, by se neměla věnovat pozornost;

f) systémové chyby by měly být opravovány pouze tenkrát, když narušují jazykovou komunikaci;
g) systémové chyby by měly být pojímány jako součást „přechodného interjazyka“ a měly by být ignorovány.

6.5.3 K čemu může sloužit sledování a analýza systémových chyb studentů? Obojí může pomoci:

a) v plánování budoucího učení a vyučování na bázi jednotlivce či skupin;
b) v plánování kurzu a vytváření učebních materiálů;
c) v procesu evaluace a hodnocení učení a vyučování, např.:
   - Jsou studenti primárně hodnoceni podle systémových a nesystémových chyb, kterých se dopouštějí při plnění zadané úlohy?
   - Jestliže ne, která jiná kritéria jsou použita pro hodnocení zvládnutí jazykového učiva?
   - Je oběma typům chyb přisuzována různá míra závažnosti, a pokud ano, podle jakých kritérií?
   - Jaká relativní míra důležitosti je přisuzována oběma typům chyb ve:
     výslovnosti,
     pravopisu,
     slovní zásobě,
     morfologii,
     syntaxi,
     používání jazyka,
     sociokulturním obsahu?

Uživatelé Rámce mohou zvážit a, kde je to vhodné, uvést své postoje a to, jak reagují na systémové a nesystémové chyby a zda aplikují stejná nebo odlišná kritéria pro:

- *výslovnostní systémové a nesystémové chyby;*
- *pravopisné systémové a nesystémové chyby;*
- *lexikální systémové a nesystémové chyby;*
- *morfologické systémové a nesystémové chyby;*
- *syntaktické systémové a nesystémové chyby;*
- *sociolingvistické a sociokulturní systémové a nesystémové chyby;*
- *pragmatické systémové a nesystémové chyby.*