

Inklúzia rómskych detí vo vzdelávaní: experimentálne overovanie

Príručka pre zúčastnené školy a učiteľov

Pod'akovanie

S láskavým dovolením Post-Primary Languages Ireland, kapitoly 4 a 5 tejto príručky sú upravené podľa *Language and Languages in the Primary School: Some Guidelines for Teachers*, autori David Little a Déirdre Kirwan.

1 Prečo experimentálne overovanie?

Hoci Rada Európy sa rómskou problematikou zaoberá už celé desaťročia, inklúzia rómskych detí a dospelých vo vzdelávaní zostáva pre členské štáty ešte stále veľkou výzvou. Výbor ministrov vo svojich viacerých odporúčaniach jasne vyznačil politické zásady a sociálne hodnoty, ktorými by sa mala riadiť politika v tejto oblasti, ako aj výsledky, ktoré by malo priniesť jej uplatňovanie. Odporúčania sa však nevenujú tým aspektom politiky, ktoré formujú prax v triede.

V rokoch 2018-2019 sa túto medzeru rozhodla vyplniť skupina expertov Rady Európy,¹ ktorá navrhla nové spôsoby riadenia inklúzie rómskych detí a dospelých vo vzdelávaní v školách a triedach. Návrhy skupiny, ktoré majú dôsledky aj pre inkluzívne vzdelávanie ďalších jazykových a kultúrnych menšín, vychádzajú z dvoch zásad, ktoré sú kľúčové pre činnosť Rady Európy v oblasti jazykového vzdelávania:

- i. učitelia sa jazyk sú aj používateľmi jazyka, spoločenskými aktérmi, ktorí majú svoj osobný program;
- ii. v jazykovom vzdelávaní by sa malo prihliadať na všetky jazyky a kultúry zastúpené v konkrétnom vzdelávacom kontexte a pomáhať učiacim sa vybudovať si integrované viacjazyčné repertoáre a medzikultúrne povedomie.

V tomto dokumente sa tvrdí, že inklúzia rómskych detí a dospelých vo vzdelávaní by sa mala riadiť piatimi zásadami:

Zásada č. 1 – Inklúzia rómskych detí a dospelých vo vzdelávaní je základným ľudským právom, ktorému by členské štáty Rady Európy mali pripisovať prioritu.

Zásada č. 2 – Inklúzia rómskych detí a dospelých vo vzdelávaní by mala byť prínosná aj pre nerómskych žiakov.

Zásada č. 3 – Veľká rôznorodosť jazykových profilov rómskych komún znamená, že vzdelávacie systémy musia prijať flexibilné prístupy k inklúzii rómskych detí a dospelých a k výučbe rómskeho jazyka, kultúry a histórie.

Zásada č. 4 – Flexibilita sa s vyššou pravdepodobnosťou dosiahne vtedy, keď sa primárny dôraz bude klásť na učiacich sa a učenie sa a nie na učiteľov a výučbu.

Zásada č. 5 – Flexibilita sa s vyššou pravdepodobnosťou dosiahne aj vtedy, keď sa jazykové vzdelávanie bude zameriavať na rozvoj viacjazyčných repertoárov.

Cieľom experimentálneho overovania je otestovať tieto zásady ich uplatňovaním v politike

¹ Členmi skupiny expertov boli: David Little, koordinátor projektu QualiRom Training & Consultancy Európskeho centra moderných jazykov (ECML); Dieter Halwachs, člen Výboru expertov Európskej charty regionálnych alebo menšinových jazykov (COMEX EchRMJ); Ján Hero, podpredseda Výboru expertov pre riešenie rómskej problematiky (CAHROM); Helena Sadílková, vedúca Seminára romistiky Karlovej univerzity v Prahe; Diana Sima, výchovná poradkyňa a učiteľka rómčiny; Zuzana Bodnárová, Romani Project, Univerzita v Gazi.

školy a v praxi v triede na primárnom stupni niekoľkých škôl v niekoľkých členských štátoch Rady Európy.

Experimentálne overovanie bude mať *dosah* na:

- účinnejšiu inklúziu rómskych žiakov v primárnom veku v zúčastnených školách;
- významnú inováciu vo výučbe rómskeho jazyka, histórie a kultúry pre rómskych aj nerómskych žiakov;
- budovanie sietí škôl v zúčastnených krajinách a medzi nimi s cieľom položiť základy ďalšieho rozvoja.

Experimentálne overovanie všeobecnejšie prispeje k pochopeniu spôsobov, akými by sa koncept viacjazyčného a medzikultúrneho vzdelávania Rady Európy mohol premietnuť do praxe v triede s cieľom zabezpečiť inkluzívne vzdelávanie žiakov z jazykových menšín.

Výsledky experimentálneho overovania:

- pre zúčastnených rómskych žiakov – skúsenosť s inkluzívnym vzdelávaním, v ktorom hrá kľúčovú úlohu rómsky jazyk;
- pre zúčastnených nerómskych žiakov – skúsenosť s rómskym jazykom, históriou a kultúrou;
- ďalší profesijný rozvoj zúčastnených učiteľov;
- pre všetkých účastníkov experimentálneho overovania – pochopenie praxe viacjazyčného vzdelávania a jej prínosu k inklúzii a k sociálnej súdržnosti;
- nové spôsoby začlenenia rómskeho jazyka do každodenného diskurzu v škole, v triede aj mimo nej.

Výstupy z experimentálneho overovania:

- učebné činnosti a vyučovacie materiály založené na *Rámcovom vzdelávacom programe rómskeho jazyka (Curriculum Framework for Romani – CFR)* a na Európskych jazykových portfóliách;
- návrhy na revidovanie a/alebo rozšírenie *Rámcového vzdelávacieho programu rómskeho jazyka*, revidovanie/prispôbenie Európskeho jazykového portfólia pre rómčinu, a revidovanie a/alebo rozšírenie vyučovacích materiálov projektu QualiRom;
- pravidelné správy obsahujúce opis, analýzu a interpretáciu činnosti v triede a študijných výsledkov podľa zásad exploratívnej metódy (Exploratory Practice) (podrobnejšie vysvetlenie pozri v kapitole 2);
- hodnotenie úspechov a neúspechov pri realizácii experimentálneho overovania z pohľadu uvedených piatich zásad, o ktorých sa podrobnejšie hovorí v kapitole 2 tejto príručky;
- záverečná správa predložená vo forme príručky osvedčených postupov určenej na ďalšie šírenie.

Činnosti v rámci experimentálneho overovania:

- workshopy/činnosti na zaškolenie zúčastnených škôl;
- prípravné workshopy pre zúčastnených učiteľov;

- pedagogické experimenty v zúčastnených triedach;
- zber, analýza a interpretácia údajov zbieraných v súlade so zásadami exploratívnej metódy;
- vyhodnotenie experimentálneho overovania riadiacou skupinou z pohľadu uvedených piatich zásad;
- pravidelné akcie organizované s cieľom informovať širšiu školskú komunitu, rodičov, verejných činiteľov v školstve a ďalšie zainteresované strany o experimentálnom overovaní a jeho priebehu a zabezpečiť, aby si ho osvojili;
- v každom roku experimentálneho overovania najmenej jeden národný workshop, na ktorom sa zídu učitelia zo zúčastnených škôl s cieľom vymeniť si a vyhodnotiť svoje skúsenosti;
- v závere experimentálneho overovania medzivládna konferencia s cieľom zverejniť a šíriť jeho výsledky.

Táto príručka

- vysvetľuje, ako bude riadené experimentálne overovanie (kapitola 2);
- skúma pedagogické implikácie uvedených piatich zásad (kapitola 3);
- posudzuje dôsledky týchto piatich zásad pre školskú politiku a pre výučbu v bežnej triede (kapitola 4);
- opisuje niektoré činnosti, ktoré podporujú učenie sa cudzích jazykov na primárnej úrovni a povzbudzujú inklúziu jazykovej rozmanitosti v bežnej triede (kapitola 5);
- vysvetľuje, ako *Rámcový vzdelávací program rómskeho jazyka* a Európske jazykové portfóliá môžu podporiť výučbu a učenie sa rómčiny a inklúziu rómskych žiakov v bežnej triede (kapitola 6).

Je možné, že mnohé z činností navrhnutých v príručke sú už dnes súčasťou praxe v triedach zúčastnených škôl, a možno predpokladať, že učitelia k nim prispejú ďalšími vlastnými činnosťami.

Otázky pre zúčastnené školy a učiteľov:

- Ktoré aspekty inklúzie rómskych žiakov sú vo vašej škole obzvlášť úspešné?
- Na ktorých aspektoch inklúzie rómskych žiakov vo vašej škole ešte treba pracovať?
- Ako môžete čo najlepšie navzájom spolupracovať, aby ste dospeli k spoločnému chápaniu požiadaviek, cieľov a metód experimentálneho overovania?

2 Ako bude organizované experimentálne overovanie?

2.1 Riadiaca skupina

Experimentálne overovanie bude riadiť riadiaca skupina vymenovaná Radou Európy:

- David Little, koordinátor projektu QualiRom Training&Consultancy Európskeho centra moderných jazykov (ECML);
- Dieter Halwachs, člen Výboru expertov Európskej charty regionálnych alebo menšinových jazykov (náhradníčka: Zuzana Bodnárová, Romani Project, Univerzita v Grazi);
- Ján Hero, podpredseda Výboru expertov pre riešenie rómskej problematiky CAHROM; národný koordinátor pre Slovensko;
- Helena Sadílková, vedúca Seminára romistiky Karlovej univerzity, Praha;
- Diana Sima, výchovná poradkyňa a učiteľka rómčiny;
- Sabina Zorčičová, národná koordinátorka pre Slovinsko;
- Národný koordinátor pre Grécko (bude nominovaný)
- Sekretariát Rady Európy

Pracovným jazykom riadiacej skupiny bude angličtina; semináre v zúčastnených krajinách sa budú konať v štátnom jazyku, čo znamená, že bude potrebný preklad a tlmočenie.

Riadiaca skupina bude

- prispievať k zaškoleniu zúčastnených škôl a učiteľov, online alebo osobne;
- prispievať k poskytovaniu priebežnej podpory zúčastneným školám a učiteľom;
- prijímať pravidelné správy od národných koordinátorov;
- vypracúvať výročné správy o pokroku experimentálneho overovania;
- hodnotiť experimentálne overovanie z pohľadu piatich zásad zhrnutých v kapitole 1 a podrobnejšie rozpracovaných v kapitole 3.

2.2 Ministerstvá školstva v zúčastnených krajinách

Ministerstvá školstva v zúčastnených krajinách

- vyberú 2–4 základné školy, ktoré sa zúčastnia na experimentálnom overovaní;
- vymenujú národného koordinátora pre experimentálne overovanie;
- budú poskytovať podporu národnému koordinátorovi (odmenu a náhradu nákladov) podľa dohody s Radou Európy;
- budú zabezpečovať pravidelnú výmenu informácií o pokroku experimentálneho overovania medzi ministerstvom a národným koordinátorom;
- poskytnú finančné prostriedky najmenej na jedno stretnutie ročne pre všetkých učiteľov/asistentov učiteľa zúčastnených na experimentálnom overovaní (cestovné a náklady na ubytovanie, ak je to relevantné).

2.3 Národní koordinátori

Národní koordinátori budú

- odborníkmi v oblasti jazykového vzdelávania s relevantnou praxou v triede;
- mať skúsenosti s prácou s rómskymi komunitami;
- podporovať zúčastnené školy a učiteľov prostredníctvom pravidelných návštev škôl a workshopov;
- v úzkej spolupráci so zúčastnenými školami organizovať akcie s cieľom informovať rodičov, ostatné zainteresované strany a širšiu komunitu o experimentálnom overovaní a získavať ich aktívnu podporu;
- pravidelne zbierať údaje (príklady triednych projektov, žiackych prác atď.) od zúčastnených škôl a tried;
- podávať riadiacej skupine pravidelné správy o pokroku experimentálneho overovania v ich krajine.

2.4 Zúčastnené školy

Zúčastnené školy vybrané ministerstvom školstva po konzultácii s Radou Európy zaradia do svojej žiackej kohorty rómske deti z jednej alebo viacerých:

- komunit, ktoré už nehovoria po rómsky;
- komunit, ktorých starší členovia ešte stále používajú rómčinu na dennej báze, zatiaľ čo deti a dospievajúci rómčinu počúvajú a rozumejú jej, ale vo svojom každodennom živote ňou pravidelne nehovoria;
- komunit, ktoré si zachovali niektorý variant rómčiny ako jazyk používaný doma aj v komunite.

Zúčastnené školy

- budú poskytovať primeranú podporu experimentálnemu overovaniu a zúčastneným učiteľom/asistentom učiteľa;
- vymenujú pracovníka zodpovedného za koordináciu experimentálneho overovania v škole;
- zabezpečia, aby o experimentálnom overovaní a jeho cieľoch bola informovaná celá škola, napríklad prostredníctvom plagátov a príkladov žiackych prác vystavených v priestoroch školy;
- budú vytvárať príležitosti na rozvoj povedomia nerómskych žiakov o rómskom jazyku, kultúre a histórii;
- zabezpečia, aby všetky zainteresované subjekty z oblasti vzdelávania a širšia spoločnosť boli informované o experimentálnom overovaní a stotožnili sa s ním prostredníctvom primeraného zapojenia do jeho vykonávania;
- zabezpečia súhlas rodičov s anonymným použitím prác ich detí v správach o experimentálnom overovaní.

2.5 Zúčastnení učitelja/asistenti učitelja

Učitelja/asistenti učitelja zúčastňujúci sa na experimentálnom overovaní budú vykonávať jednu alebo obidve z týchto funkcií:

- učiť rómčinu v rôznych prostrediach;
- učiť rómskych žiakov v bežných triedach alebo poskytovať im podporu.

Zúčastnení učitelja/asistenti učitelja sa budú s podporou riadiacej skupiny a národného koordinátora usilovať o implementáciu zásad uvedených v kapitole 3 tejto príručky v ich výučbe, čo znamená, že

- budú zapájať svojich žiakov do takých spôsobov interakcie v triede, ktoré majú povzbudiť ich iniciatívu a posilniť ich osobnostnú autonómiu;
- budú pristupovať k riadeniu triedy tak, aby mohli zbierať rôzne druhy údajov bez toho, aby to predstavovalo dodatočnú záťaž (pozri časť 2.6).

2.6 Podávanie správ

Účelom experimentálneho overovania je pochopiť, v čom spočíva implementácia zásad rozpracovaných v kapitole 3. Zásady č. 4 a 5 zdôrazňujú osobnostnú autonómiu učiacich sa aj učiteľov, čiže žiaci budú partnermi učiteľov pri posudzovaní a hodnotení inovatívnych postupov. To znamená, že snaha o pochopenie bude plne integrovanou súčasťou praxe v triede a nie dodatočnou povinnosťou pre zúčastnených učiteľov. V experimentálnom overovaní sa bude uplatňovať prístup k participatívnemu výskumu známy ako exploratívna metóda (Exploratory Practice), ktorej hlavné zásady možno zhrnúť takto: „Učiaci sa sú jedinečné a zároveň spoločenské bytosti, ktoré sú schopné pristupovať k učeniu seriózne, robiť samostatné rozhodnutia a rozvíjať sa ako praktici v oblasti učenia sa.“²

Pri exploratívnej metóde učitelja spolu so žiakmi pracujú na tom, aby pochopili činnosti, ktoré vykonávajú, plniac si vlastný program. Ich hlavnou prioritou nie je dosiahnutie zmeny, ale používanie pedagogických metód ako výskumných nástrojov, aby práca na pochopení vykonávanej činnosti bola súčasťou výučby a učenia sa a nie niečím extra. Takýmto spôsobom exploratívna metóda nevedie k „vyhoreniu“, ale trvalo udržateľným spôsobom prispieva k výučbe a k učeniu sa a k individuálnemu aj kolektívnemu osobnostnému rozvoju.³

Otázky pre zúčastnené školy a učiteľov:

- V tejto kapitole sú definované úlohy zúčastnených škôl a učiteľov
 - Ktoré dimenzie týchto úloh sú v súlade so súčasnou politikou a praxou školy?
 - Ktoré dimenzie by mohli byť obzvlášť náročné?

² ALLWRIGHT, D., HANKS, J. *The Developing Language Learner: An Introduction to Exploratory Practice*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. s. 15.

³ Tento odsek je upravený podľa ALLWRIGHT, D. „Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching“, *Language Teaching Research* 7.2, 2003, s. 127–8.

3 Implikácie piatich zásad pre politiku školy a prax v triede

3.1 Zásada č. 1: Inklúzia rómskych detí a dospelých vo vzdelávaní je základným ľudským právom, ktorému by členské štáty Rady Európy mali pripisovať prioritu

Právo na vzdelanie zakotvené v Európskom dohovore o ľudských právach posilnili dve odporúčania Výboru ministrov, z ktorých jedno je zamerané na podporu viacjazyčnosti a druhé na poskytovanie kvalitného vzdelávania.⁴ Z pohľadu ľudských práv existujú dva dôvody na to, aby rómsky jazyk hral kľúčovú úlohu vo vzdelávaní rómskych detí a dospelých:

- i. politika inklúzie znamená uznanie osobitných rómskych identít, ktoré sčasti formuje a aj v minulosti formoval rómsky jazyk;
- ii. keď je rómcina domácim jazykom (t.j. jazykom, ktorým žiaci hovoria vo svojej rodine a komunite, pozn. prekl.) rómskych žiakov, je ich primárnym kognitívnym nástrojom a vopred nastaveným médiom ich logického myslenia. Zákaz používať v škole domáce jazyky žiakov je z výchovného hľadiska kontraproduktívny, pretože okliešťa ich poznávanie a pravdepodobne porušuje aj ich základné ľudské právo. Osvojovanie si obsahu učiva je možné podporiť a posilniť tým, že učitelia vo svojej triede vytvoria priestor pre domáce jazyky žiakov. Podrobnejšie sa o tom hovorí v časti 3.5.

Otázky pre zúčastnené školy a učiteľov:

- Ako vaša škola dáva učiteľom a ostatným zamestnancom, žiakom, rodičom a širšej spoločnosti jasne najavo, že uplatňuje politiku inklúzie?
- Akým spôsobom vaša škola demonštruje širšej verejnosti, že podporuje demokraciu, dodržiavanie ľudských práv a sociálnu spravodlivosť?
- Akú úlohu hrá v súčasnosti rómsky jazyk vo vzdelávacej skúsenosti vašich rómskych žiakov?

3.2 Zásada č. 2 – Inklúzia rómskych detí a dospelých vo vzdelávaní by mala byť prínosná aj pre nerómskych žiakov

Inkluzívne vzdelávanie je nevyhnutným predpokladom pre sociálnu inklúziu, ktorá je zase nevyhnutným predpokladom pre integráciu, ktorú Rada Európy definuje ako dvojsmerný proces.⁵ Podľa tejto definície by integrácia mala mať dosah na majoritné aj menšinové komunity. Je preto nevyhnutné nájsť spôsob, ako zabezpečiť, že začlenením rómskeho jazyka,

⁴ Recommendation CM/Rec(2008)7, on the use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism (*Odporúčanie CM/Rec(2008)7 o používaní Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (SERR) a podpore viacjazyčnosti*) (https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805d2fb1); Recommendation CM/Rec(2012)13, on ensuring quality education (*Odporúčanie CM/Rec(2012)13 o zabezpečení kvalitného vzdelávania*) (https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805c94fb).

⁵ Pozri napríklad White Paper on Intercultural Dialogue, Living Together as Equals in Dignity (*Biela kniha o medzikultúrnom dialógu. Žiť spolu dôstojne ako seberovni*). Štrasburg: Rada Európy, 2008. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf.

kultúry a histórie do vzdelávacích programov sa rozšíria jazykové, kultúrne a historické znalosti a povedomie nerómskych žiakov. Ak sa to neurobí, vyučovanie rómskeho jazyka, histórie a kultúry sa namiesto nástroja integrácie a inklúzie stane nástrojom segregácie a vylúčenia.

V niektorých kontextoch by sa nerómski žiaci mohli učiť rómsky jazyk spolu so svojimi rómskymi spolužiakmi. Ak rómski žiaci čiastočne alebo dobre ovládajú rómčinu, mali by byť schopní podporiť úsilie svojich nerómskych spolužiakov učiť sa ich jazyk. Cieľom takýchto dojednaní by mala byť skôr inklúzia cestou zvýšenia povedomia a vzájomného rešpektu než dosiahnutie vysokej úrovne komunikačných zručností.

Inklúzia rómskych detí a dospelých by sa však nemala vnímať iba ako záležitosť vyučovacích hodín o rómskom jazyku, histórii a kultúre, ku ktorým majú prístup aj nerómski žiaci. Politika inklúzie vo vzdelávaní znamená otvorenosť voči etnickej, kultúrnej a jazykovej rozmanitosti; triedy by mali byť bezpečným a podporným miestom, v ktorom môžu všetci žiaci objavovať a vyjadrovať svoju identitu. Toto je podstata viacjazyčného a medzikultúrneho vzdelávania. Ako už bolo uvedené v časti 3.1, rómske deti a dospelí, ktorých domácim jazykom je niektorý variant rómčiny, by mali mať príležitosť používať tento jazyk na podporu svojho učenia sa v rámci celého vzdelávacieho programu. Podmienkou na to je pochopenie a zaangažovanosť učiteľov, ktorí však nemusia ovládať rómčinu alebo potrebovať podporu rómskeho učiteľa alebo asistenta učiteľa. Dôležité je zdôrazniť, že vďaka začleneniu rómčiny alebo iného menšinového jazyka do diskurzu na vyučovacích hodinách, ktoré nie sú primárne zamerané na výučbu jazyka, získavajú žiaci z majoritnej spoločnosti skúsenosť s viacjazyčnosťou, ku ktorej by inak pravdepodobne nemali prístup (pozri tiež časť 3.5).

Otázky pre zúčastnené školy a učiteľov:

- Akými rôznymi spôsobmi môže byť prítomnosť rómskych žiakov v triede prínosná pre nerómskych žiakov?
- Ako by vaša škola mohla nerómskym žiakom poskytnúť skúsenosť s rómskym jazykom, históriou a kultúrou?
- Ako by učelia v bežných triedach mohli pomôcť rómskym žiakom, ktorí doma hovoria po rómsky, používať tento jazyk na osvojenie si obsahu učiva sprostredkúvaného vo vyučovacom jazyku?

Zásada č. 3 – Veľká rôznorodosť jazykových profilov rómskych komunít znamená, že vzdelávacie systémy musia prijať flexibilné prístupy k inklúzii rómskych detí a dospelých a k výučbe rómskeho jazyka, kultúry a histórie.

Z jazykového hľadiska sa rómske komunity delia na tri široké kategórie:

- tie, ktoré už nehovoria po rómsky;
- tie, ktorých starší členovia ešte stále na dennej báze používajú rómčinu, zatiaľ čo deti a dospelí rómčinu počúvajú a rozumejú jej, ale v každodennom živote ňou pravidelne nehovoria;

- tie, ktoré si zachovali určitý variant rómčiny ako jazyk svojej rodiny a komunity.

Z toho vyplýva, že niektorí rómski žiaci budú v rómčine začiatocníkmi, iní budú rozumieť hovorenej reči, ale nebudú mať produktívne spôsobilosti, zatiaľ čo pre ďalších bude niektorý variant rómčiny ich domácim jazykom. Rómski žiaci v jednej a tej istej škole môžu pochádzať z rôznych komunít, z ktorých každá je spájaná s iným variantom rómčiny. Ale aj keby boli všetci z rovnakej komunity, mohli by patriť do viac ako jednej z uvedených kategórií.

Bez ohľadu na to, aký je vzťah medzi rómskymi deťmi a dospelými a rómskym jazykom, z pohľadu vyučovacieho jazyka patria do jednej z troch širokých kategórií:

- tí, ktorým vyučovací jazyk nerobí žiadne väčšie ťažkosti;
- tí, ktorí hovoria neštandardným variantom dominantného jazyka, a preto potrebujú pomoc pri osvojovaní si (štandardného) vyučovacieho jazyka;
- tí, ktorí neovládajú vyučovací jazyk, napríklad v dôsledku nedávnej migrácie.

Z týchto úvah vyplýva, že vzdelávacie systémy musia hľadať spôsoby, ako pristupovať k niektorému alebo k viacerým z deviatich možných jazykových profilov uvedených v tabuľke č. 3.1. Táto potenciálna rozmanitosť znamená potrebu flexibility vzdelávacích systémov, škôl a tried. Podľa zásad č. 4 a 5 sa flexibilita ľahšie dosahuje vtedy, (i) keď sa primárny dôraz nekladie na učiteľov a výučbu, ale na učiacich sa a učenie sa, a (ii) keď cieľom jazykového vzdelávania je rozvíjať viacjazyčné repertoáre žiakov a nie pristupovať k jazykom oddelene jeden od druhého. Prostredníctvom týchto úvah sa dostávame k zásadným otázkam vzdelávacieho programu, učenia sa a vyučovania.

Tabuľka č. 3.1: Deväť možných jazykových profilov rómskych žiakov/študentov

Vyučovací jazyk Rómčina	Nemá ťažkosti	Potrebuje pomoc	Neovláda
Vôbec neovláda			
Čiastočne ovláda			
Domáci jazyk			

Použite tabuľku č. 1 na odhadnutie miery rozmanitosti vo vašej škole/triede a počtu žiakov, ktorí majú ťažkosti s vyučovacím jazykom. Potom odpovedzte na tieto otázky:

- Vyskytujú sa vo vašej škole/triede okrem rómčiny aj iné menšinové jazyky?
- Ako pomáhate rómskym a iným žiakom hovoriacim menšinovým jazykom, ktorí (i) potrebujú pomoc s vyučovacím jazykom alebo (ii) neovládajú vyučovací jazyk?
- Nakoľko flexibilná môže byť vaša škola, pokiaľ ide o zloženie tried, rozvrh hodín, nasadenie rómskych asistentov atď.?

3.4 Zásada č. 4 – Flexibilita sa s vyššou pravdepodobnosťou dosiahne vtedy, keď sa primárny dôraz bude klásť na učiacich sa a učenie sa a nie na učiteľov a výučbu.

V tejto časti sa hovorí o prvom z dvoch pilierov politiky Rady Európy v oblasti jazykového vzdelávania – jej *koncepte učiaceho sa jazyk ako používateľa jazyka, ktorý je autonómnym spoločenským aktérom so svojím osobným programom*. Tento koncept je kľúčový pre *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (SERR)* a Európske jazykové portfólio. Spolu s *Rámcovým vzdelávacím programom rómskeho jazyka* sa o týchto nástrojoch podrobnejšie hovorí v kapitole 6. Na tomto mieste sa zameriavame na opis učenia sa jazyka v SERR z hľadiska používania jazyka, a vysvetľujeme, prečo je *sprostredkovanie (mediácia)* vhodnou metaforou pre činnosť výučby jazyka.

3.4.1 Učenie sa jazyka ako používanie jazyka

SERR sumarizuje svoj činnostne zameraný prístup k opisu používania jazyka takto (slová a slovné spojenia vytlačené kurzívou sa vzťahujú na hlavné komponenty deskriptívneho vzorca SERR):

Používanie jazyka vrátane učenia sa jazyka sa skladá z činností vykonávaných ľuďmi, ktorí si ako jednotlivci aj ako spoločenskí aktéri rozvíjajú celý rad *kompetencií*, a to tak *všeobecných*, ako aj *osobitných komunikačných jazykových kompetencií*. Vychádzajú z vlastných kompetencií v rozličných *kontextoch*, v rôznych *podmienkach* a pri rozličných *obmedzeniach*, aby sa zapájali *do jazykových činností* týkajúcich sa *jazykových procesov* s cieľom *tvoriť alebo prijímať texty* vo vzťahu k *témam* z konkrétnych *oblastí*, pričom aktivujú tie *stratégie*, ktoré sa im zdajú na splnenie *úloh* najvhodnejšie. Keď tieto činnosti monitorujú ich účastníci, výsledkom je posilnenie alebo zmena ich kompetencií.⁶

Tieto tri vety možno interpretovať nasledovne:

- tým, že používateľov jazyka a učiacich sa jazyk SERR definuje ako „jednotlivcov aj spoločenských aktérov“, ustanovuje tri základné zásady: (i) hlavný dôraz sa nekladie na jazyk, ale na komunikačné potreby *jednotlivca*, ktoré sú nekonečne variabilné; ii) jazyk

⁶ SERR – Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2017. s. 13.

sa vždy používa s istým cieľom – *aktérom* je ten, kto svojím konaním vyvolá nejaký účinok; a (iii) *spoločenský* aktér koná v interakcii s inými ľuďmi, preto používanie jazyka často zahŕňa vyjednávanie a spoluprácu.

- Keď používame jazyk, využívame svoje kompetencie (kombináciu znalostí, zručností a vlastností) na vykonávanie činností. Keďže to robíme ako spoločenský aktéri, ktorí majú plniť nejaké úlohy, používanie jazyka vyžaduje, aby sme preberali iniciatívu; ako spoločenský aktéri sme *autonómnymi* používateľmi jazyka.
- Učenie sa jazyka je určitým druhom používania jazyka v tom zmysle, že ovládanie jazyka je výsledkom neprestajnej interakcie medzi našimi postupne sa rozvíjajúcimi kompetenciami a komunikačnými úlohami, ktoré si vyžadujú použitie cieľového jazyka. Ako spoločenský aktéri musíme byť autonómnymi *používateľmi* jazyka. Keďže učenie sa jazyka je určitým druhom používania jazyka, autonómnymi *používateľmi* jazyka sa ľahšie staneme, ak sme autonómnymi *učiacimi sa* jazyk.
- Používanie jazyka a teda aj učenie sa jazyka sa uskutočňuje v rôznych oblastiach (SERR identifikuje štyri takéto oblasti: oblasť súkromného života, oblasť verejného života, pracovná oblasť a vzdelávacia oblasť); jeho podobu do istej miery určujú podmienky a obmedzenia charakteristické pre jednotlivé kontexty. Rozvoj našej spôsobilosti ako používateľov jazyka–učiach sa jazyk sa spája s čoraz lepšou schopnosťou pochopiť a zvládať podmienky a obmedzenia, ktoré ovplyvňujú používanie jazyka v rôznych kontextoch a oblastiach.
- Keď robíme niečo, čo je spojené s používaním jazyka, nevyhnutne vykonávame jazykové činnosti – počúvanie a hovorenie, čítanie a písanie, interakciu a mediáciu ústnou aj písomnou formou. Zmysel týchto jazykových činností je vyjadrený v ich tematickom obsahu.
- Pri vykonávaní jazykových činností nevyhnutne aktivujeme jazykové procesy a používame stratégie. Jazykové procesy a stratégie sú čiastočne podvedomé a mimovoľné a čiastočne vedomé a úmyselné.
- Tým, že monitorujeme svoje používanie jazyka, posilňujeme, meníme a rozširujeme svoje jazykové kompetencie. Podľa SERR je monitorovanie strategickou zložkou, ktorá „sa v priebehu komunikácie zaoberá aktualizáciou mentálnych činností a kompetencií“;⁷ v tomto zmysle funguje prevažne pod prahom vedomého uvedomenia. Monitorovanie je však aj úmyselným, metakognitívnym procesom, prostredníctvom ktorého vykonávame strategickú kontrolu nad procesom učenia sa jazyka.⁸

Tento výklad činnostne zameraného prístupu SERR môžeme zhrnúť v dvoch tézach: (i) aby učiaci sa zvládli jazyk na úrovni, ktorá im umožní konať ako spoločenský aktéri, hlavným médiom ich učenia sa by mal byť cieľový jazyk; a (ii) v neformálnych vzdelávacích kontextoch by učenie sa malo byť organizované spôsobmi, ktoré posilňujú ich osobnostnú autonómiu (t.j.

⁷ SERR, s. 95.

⁸ LITTLE, D. Strategic competence considered in relation to strategic control of the language learning process. In HOLEC, H., LITTLE, D., RICHTERICH, R. *Strategies in Language Learning and Use. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Štrasburg: Rada Európy, 1996. s. 9–37.

samostatné konanie) a povzbudzujú rozvoj ich metakognitívnych a metalingvistických monitorovacích spôsobilostí.

Otázky pre zúčastnené školy a učiteľov:

- Ako by ste zhrnuli pohľad na učenie sa jazykov, ktorý je základom vášho oficiálneho vzdelávacieho programu? Bolo by ľahké zosúladiť ho s pohľadom, ktorý je vyjadrený v SERR?
- Do akej miery váš vzdelávací systém uznáva, že žiaci sú spoločenský aktéri so svojim vlastným programom? Ako sa prihliada na tento program?
- Aké formy hodnotenia sa používajú vo vašom vzdelávacom systéme (oficiálne skúšky) a v škole (hodnotenia učiteľov/školské skúšky)? Ako sa v hodnotení podporuje názor, že učenie sa jazyka je jednou z foriem používania jazyka?

3.4.2 Vyučovanie jazyka ako sprostredkovanie

Z opisu procesu učenia sa jazyka v SERR vyplýva, že učitelia by mali žiakov zapájať do používania cieľového jazyka hneď od začiatku, a že by im zároveň mali pomôcť nájsť spôsoby, ako uplatňovať ich osobnostnú autonómiu (prijímať rozhodnutia a riadiť sa podľa nich). Asi najvhodnejším výrazom na opísanie tohto pohľadu na úlohu učiteľa je „sprostredkovateľ“ („mediátor“). SERR neuvádza modelové stupnice pre mediáciu (sprostredkovanie), o ktorej hovorí relatívne málo. Ale keďže svoj deskriptívny vzorec nezakladá na štyroch spôsobilostiach (počúvanie, hovorenie, čítanie a písanie), ale na štyroch spôsoboch používania jazyka (receptcia, produkcia, interakcia a mediácia), SERR uznáva symbiotický vzťah medzi jednotlivcom a sociálnymi dimenziami používania a učenia sa jazyka. Táto symbióza je dôvodom pre významné posilnenie úlohy mediácie v aktualizovanom a rozšírenom vydaní SERR (*CEFR Companion Volume* (CEFR CV)),⁹ ktorý obsahuje tieto modelové stupnice:

- Mediačné (sprostredkujúce) činnosti
 - Sprostredkovanie komunikácie
 - Podporovanie plurikultúrneho priestoru
 - Plnenie úlohy sprostredkovateľa v neformálnych situáciách
 - Uľahčovanie komunikácie v citlivých situáciách a pri nesúlase
 - Sprostredkovanie pojmov
 - Skupinová spolupráca
 - Uľahčovanie kooperatívnej interakcie so spolužiakmi
 - Kooperatívna tvorba významu
 - Vedenie skupinovej práce
 - Riadenie interakcie

⁹ *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume* (CEFR CV). Štrasburg: Rada Európy, 2020. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

- Povzbudzovanie diskusie o pojmoch
- Sprostredkovanie textu
 - Odovzdávanie konkrétnych informácií ústnou/písomnou formou
 - Vysvetľovanie údajov (napr. v grafoch, diagramoch, schémach atď.) ústnou/písomnou formou
 - Spracovanie textu ústnou/písomnou formou
 - Preklad napísaného textu ústnou/písomnou formou
 - Zapisovanie poznámok (z prednášok, seminárov, schôdzí atď.)
 - Vyjadrenie osobnej reakcie na tvorivé texty (vrátane literatúry)
 - Analýza a kritika tvorivých textov (vrátane literatúry)
- Mediačné stratégie
 - Stratégie vysvetľovania nového pojmu
 - Nadviazanie na predošlé vedomosti
 - Prispôsobenie jazyka
 - Rozčlenenie komplikovaných informácií
 - Stratégie zjednodušenia textu
 - Rozvinutie hutného textu
 - Zvýšenie plynulosti textu

Všetky tieto mediačné činnosti a stratégie majú svoje miesto v triedach, ktorých cieľom je podporovať proces učenia sa jazyka v súlade s definíciou SERR. Prečítanie deskriptorov v týchto stupniciach pripomenie celú škálu činností, ktoré musia učitelia vykonávať, a stratégie, ktoré musia používať, aby svojich žiakov zaangažovali do používania cieľového jazyka, a aby im pomohli uplatňovať ich osobnostnú autonómiu. Deskriptory na nižších úrovniach ovládania jazyka zároveň odkazujú na mediačné zručnosti, ktoré si učitelia musia osvojiť, aby mohli uplatňovať svoju osobnostnú autonómiu v (jazykovej) triede. Napríklad stupnica pre uľahčovanie kooperatívnej interakcie so spolužiakmi zahŕňa tento deskriptor na úrovni C1: „Dokáže citlivo vnímať rôzne uhly pohľadu vo vnútri skupiny, oceniť príspevky a formulovať výhrady, nesúhlas alebo kritiku tak, aby nespôsobil alebo aby minimalizoval ich vnímanie ako urážky.“¹⁰ To je to, čo sa očakáva od učiteľa pri organizovaní, monitorovaní alebo hodnotení činnosti skupiny. Tá istá stupnica na úrovni A1 ponúka tento deskriptor: „Dokáže požiadať ostatných, aby prispeli k veľmi jednoduchým úlohám, pričom používa krátke a jednoduché vopred pripravené frázy. Dokáže dať najavo, že rozumie, a spýtať sa aj ostatných, či rozumejú.“¹¹ Toto je typ správania sa, ktorý si musia žiaci osvojiť, aby skupinová práca v cieľovom jazyku viedla k zmysluplnému učeniu sa. Podobné príklady sa vyskytujú vo všetkých stupniciach pre mediáciu.

¹⁰ CEFR CV, s. 225.

¹¹ CEFR CV, s. 226.

Stiahnite si *CEFR Companion Volume*, preštudujte modelové stupnice pre mediáciu, a odpovedzte na tieto otázky:

- Koľko deskriptorov v týchto stupniciach je aplikovateľných na váš prístup k (i) vyučovaniu všeobecne a (ii) k výučbe jazykov konkrétne?
- Koľko deskriptorov na nižších úrovniach ovládania jazyka zachytáva interakciu, ktorá prebieha v triede medzi vašimi žiakmi (i) na všetkých hodinách a na (ii) hodinách jazyka?

3.5 Zásada č. 5 – Flexibilita sa s vyššou pravdepodobnosťou dosiahne aj vtedy, keď sa jazykové vzdelávanie bude zameriavať na rozvoj viacjazyčných repertoárov

3.5.1 Viacjazyčnosť a viacjazyčné a medzikultúrne vzdelávanie

Druhým pilierom politiky jazykového vzdelávania Rady Európy je koncepcia *viacjazyčného a medzikultúrneho vzdelávania*. SERR rozlišuje medzi mnohojazyčnosťou ako prítomnosťou dvoch alebo viacerých jazykov v komunite a viacjazyčnosťou ako schopnosťou jednotlivca komunikovať v dvoch alebo viacerých jazykoch. Rozlišuje aj medzi individuálnou mnohojazyčnosťou a viacjazyčnosťou, pričom individuálna mnohojazyčnosť je definovaná ako ovládanie viacerých jazykov vyučovaných, osvojovaných a používaných oddelene jeden od druhého (tradícia väčšiny systémov vzdelávania), a viacjazyčnosť ako „komunikačná kompetencia, ku ktorej prispievajú všetky poznatky a skúsenosti s jazykom, a v ktorej jazyky sú vo vzájomnom vzťahu a navzájom na seba pôsobia”.¹²

V súlade s touto definíciou koncept viacjazyčného a medzikultúrneho vzdelávania Rady Európy¹³ znamená, že k vzdelávacej skúsenosti všetkých žiakov by mali prispievať všetky jazyky zastúpené v danej škole: vyučovací jazyk, ktorý sa vo väčšine krajín vyučuje aj ako samostatný predmet, moderné cudzie jazyky a klasické jazyky, a menšinové jazyky všetkých typov bez ohľadu na to, či sa vyučujú v škole alebo nie. Na každej hodine, bez ohľadu na vyučovaný predmet a jazyk používaný ako komunikačný prostriedok v triede, viacjazyčný prístup znamená, že diskurz v triede je organizovaný tak, aby k porozumeniu a spracovaniu obsahu učiva prispievali aj všetky ďalšie jazyky, ktoré majú žiaci k dispozícii, a tak podporili ich učenie sa. Výsledkom je kultúrne aj jazykové obohatenie vzdelávacieho procesu. Koncept viacjazyčného a medzikultúrneho vzdelávania sa zatiaľ v širokom meradle neuplatňuje, ale osobitne relevantný je pre inkluzívne vzdelávanie detí a dospievajúcich z jazykových menšín, vrátane Rómov, ktorí v rodine hovoria niektorým variantom rómčiny a/alebo nevedia plynulo komunikovať vo vyučovacom jazyku. Koncept viacjazyčného a medzikultúrneho vzdelávania

¹² SERR, s. 9.

¹³ Podrobnejšiu diskusiu o tomto koncepte pozri v COSTE, D., CAVALLI, M., CRISAN, A., VAN DE VEN, P.-H. „Plurilingual education as a right“. Štrasburg: Rada Európy, 2009; dostupné na: <https://rm.coe.int/plurilingual-and-intercultural-education-as-a-right-this-text-has-been/16805a219d>; CAVALLI, M., COSTE, D., CRISAN, A., VAN DE VEN, P.-H. „Plurilingual education as a project“. Štrasburg: Rada Európy, 2009; dostupné na: <https://rm.coe.int/plurilingual-and-intercultural-education-as-a-project-this-text-has-be/16805a219f>.

navrhuje predovšetkým spôsob, ako začleniť menšinové jazyky do života triedy bez toho, aby boli formálne vyučované, ako ukazuje nasledujúci príklad z Írska.

Otázky pre školy a učiteľov:

- Odráža váš oficiálny vzdelávací program zásady viacjazyčného vzdelávania, ktoré sú súhrnne opísané v tejto časti?
- Akými spôsobmi by tieto zásady mohli podporiť inkluzívne vzdelávanie detí a dospelých, ktorých domáci jazyk nie je variantom vyučovacieho jazyka?
- Akými spôsobmi sa v živote školy a triedy prejavuje prítomnosť domácich jazykov vašich žiakov?

3.5.2 *Viacjazyčné vzdelávanie v primárnej škole: praktický príklad*

V posledných desaťročiach Írsko zaznamenáva nebývalo vysokú mieru imigrácie, čo pre jeho vzdelávací systém znamená výzvu integrovať deti a dospelých, ktorých domácim jazykom nie je angličtina ani írčina. Osobitne naliehavú podobu tejto výzvy musí riešiť základná dievčenská škola na jednom zo západných predmestí Dublinu: približne 80 % z jej vyše 300 žiačok pochádza z imigrantských rodín; keď vo veku štyri a pol roka začnú chodiť do školy, väčšina z nich vie po anglicky len veľmi málo; doma hovoria spolu vyše päťdesiatimi rôznymi jazykmi. Je prirodzené, že táto miera rozmanitosti neumožňuje poskytovať každej žiačke výučbu v jej domacom jazyku. Škola sa napriek tomu rozhodla nájsť pre domáce jazyky žiačok miesto v živote školy, v triede, aj mimo nej. Domáci jazyk každej žiačky má totiž zásadný význam pre jej pocit identity, je jej vopred nastaveným vnútorným hlasom a primárnym kognitívnym nástrojom. Požiadavka, aby ho odložila pred bránami školy, by bola prejavom neúcty a limitovala by jej učenie sa.

Škola našla jednoduché riešenie: žiačky z imigrantských rodín nabáda, aby svoj domáci jazyk používali na všetky účely, ktoré považujú za vhodné. Tým škola obohatila aj medzikultúrnú dimenziu učenia sa pre všetky žiačky. V prípravných triedach sa štvor- a päťročné deti imigrantov učia počítat', spočítavať a hrať akčné hry v angličtine, írčine (povinný druhý jazyk vzdelávacieho programu) a vo svojich domácich jazykoch. Od rovnako útleho veku sú deti nabádané, aby svojim spolužiačkam rozprávali, ako vykonávajú jednoduché každodenné činnosti, a aby kľúčové pojmy učiva hovorili aj vo svojom jazyku. Na niektoré slová sa občas musia spýtať rodičov – napríklad, ako sa povedia dni v týždni alebo mesiace v roku. Pri postupe do každého ďalšieho ročníka sú žiačky opakovane nabádané na jazykové porovnávanie medzi angličtinou, írčinou a ich domácim jazykom. Ich domáci jazyk tak zostáva v ich mysli stále aktívny a ich identita je plne zapojená do vzdelávacieho procesu; používanie ich domácich jazykov zároveň obohacuje vzdelávaciu skúsenosť ostatných žiačok. Navyše, žiačky z imigrantských rodín prenášajú s podporou rodičov svoje zdokonaľujúce sa zručnosti gramotnosti z angličtiny a írčiny do svojho domáceho jazyka tým, že tvoria paralelné texty v angličtine, írčine a vo svojom domacom jazyku. Žiačky z írskych rodín tak dostávajú silný

impulz, aby o írčine uvažovali ako o svojom „domácom jazyku,“ aj keď mimo školy s ňou nemajú žiadny kontakt.

Výsledky tohto prístupu sú veľmi pozitívne. Žiačky z imigrantských aj domácich írskych rodín si budujú vysoký stupeň veku primeranej viacjazyčnej gramotnosti, nezvyčajne sofistikovanú úroveň jazykového povedomia, nevšedné nadšenie pre hovorenie a písanie v írčine, a už od útleho veku schopnosť pracovať na ambiciózných samostatných študijných projektoch jazykového zamerania. Trieda sedemročných žiačok sa napríklad rozhodla preložiť refrén piesne „It’s a Small World” do všetkých jazykov zastúpených v ich triede; svoj čas na školskom dvore žiačky využívali na to, aby sa jedna od druhej naučili všetky verzie. Po týždni už dokázali zaspievať refrén v jedenástich jazykoch. Dvanásťročná žiačka sa sama naučila po španielsky z dvoch učebníc, ktoré našla v školskej knižnici, a z rôznych internetových zdrojov. Keď riaditeľka školy odchádzala do dôchodku, žiačka jej napísala blahoprajný list napoly v španielčine a napoly v angličtine. Hoci škola nemá prístup k osobitným zdrojom, v porovnaní s celoštátnym priemerom jej žiačky dosahujú lepšie výsledky v štandardizovaných testoch matematiky a angličtiny, ktoré absolvujú každý rok od prvej (vo veku 6+ rokov) po šiestu triedu (vo veku 11+ rokov).¹⁴

Spôsob, akým sa implementuje táto verzia viacjazyčného vzdelávania, pripomína prístup k učeniu sa a výučbe jazyka opísaný v častiach 3.4.1 a 3.4.2. Škola ku každej žiačke pristupuje ako k spoločenskému aktérovi: schopnosť žiačky konať závisí od úrovne ovládania jazyka, ktorý si prináša. Táto schopnosť sa postupne rozširuje o ďalšie jazyky, ktoré sa žiačka učí v škole. Ako je obvyklé v triedach prvého stupňa írskych základných škôl, výklad učiva je zasadený do exploratívneho rozprávania, ktorého cieľom je maximalizovať porozumenie a učenie sa tým, že nový materiál nadväzuje na to, čo žiačky už vedia. Pretože učitelia do diskurzu v triede zapájajú aj domáce jazyky žiačok z imigrantských rodín, tieto žiačky majú dodatočnú motiváciu uplatňovať svoju osobnostnú autonómiu: iba ony majú prístup k svojmu vlastnému jazyku a k hlbšiemu poznaniu svojho jazyka a kultúry, čo im dáva sebadôveru na to, aby sa iniciatívnejšie zapájali do diskurzu.

Z tejto verzie viacjazyčného a medzikultúrneho vzdelávania vyplývajú dve jasné ponaučenia pre zodpovedných za inklúziu rómskych detí a dospelých vo vzdelávaní: i) začlenením všetkých dostupných jazykov na každej hodine sa zabezpečí aj začlenenie žiakov hovoriacich týmito jazykmi; a ii) žiakom hovoriacim dominantným jazykom sa poskytuje jedinečné vzdelávanie vo viacjazyčnosti.

¹⁴ Podrobnejšiu štúdiu o tomto prístupe k viacjazyčnému vzdelávaniu pozri v LITTLE, D. a KIRWAN, D. *Engaging with Linguistic Diversity: A Study of Educational Inclusion in an Irish Primary School*. Londýn: Bloomsbury Academic. 2019 (vydanie v mäkkej väzbe 2021).

Osobitný prístup írskej základnej školy k jazykovému vzdelávaniu vznikol popri hľadaní odpovede na otázku: ako zabezpečiť inklúziu žiakov, ktorých domácim jazykom nie je vyučovací jazyk, a ktorých kultúrne zázemie môže byť výrazne odlišné od zázemia žiakov z írskych rodín?

- Aké ponaučenie by mohlo z tohto prístupu k jazykovému vzdelávaniu vyplývať pre inklúziu rómskych detí a dospelých vo vzdelávaní vo vašom kontexte?
- Aké ponaučenie si z írkeho príkladu môžu vziať školy, ktoré chcú začleniť povedomie o rómskom jazyku, kultúre a histórii do vzdelávacej skúsenosti všetkých žiakov?

4 Inklúzia rómskych žiakov v bežných triedach

Experimentálne overovanie podporí inklúziu žiakov hovoriacich rómskym alebo iným menšinovým jazykom prostredníctvom implementácie kontextovo citlivých verzií viacjazyčného prístupu Rady Európy, prihliadajúc na všetky jazyky zastúpené v zúčastnených školách: vyučovací jazyk (jazyky), jazyky vzdelávacieho programu, a domáce jazyky žiakov z menšinových komunít, vrátane rómčiny. V tejto kapitole predstavíme štyri pedagogické princípy, ktoré vymedzujú viacjazyčný prístup, preskúmame vývoj jazyka v predškolskom veku a jazykové požiadavky primárneho vzdelávania, posúdime úlohu domácich jazykov žiakov v učení sa, v krátkosti sa dotkneme podpory, ktorú by školy mali poskytovať svojim učiteľom, a záverom zdôrazníme dôležitosť dokumentovania výučby a učenia sa. Hlavným posolstvom tejto kapitoly je, že v inkluzívnom viacjazyčnom vzdelávaní sa treba usilovať o to, aby učenie sa čerpalo zo skúseností, znalostí a zručností, ktoré žiaci získali mimo školy; sem patria aj domáce jazyky žiakov, ktoré nie sú variantom vyučovacieho jazyka.

4.1 Implementácia viacjazyčného prístupu: štyri pedagogické zásady

Ako sme videli v časti 3.5.1, cieľom *viacjazyčného prístupu* Rady Európy je budovať „komunikačnú kompetenciu, ku ktorej prispievajú všetky poznatky a skúsenosti s jazykom, a v ktorej jazyky sú vo vzájomnom vzťahu a navzájom na seba pôsobia“. ¹⁵ Ak sa má dosiahnuť tento cieľ, každý jazyk vyučovaný v škole musí byť *hneď od začiatku* plne integrovanou súčasťou komunikačnej skúsenosti každého žiaka. Ako sa konštatuje v SERR, viacjazyčný prístup vnáša významnú zmenu do cieľa jazykového vzdelávania; namiesto výučby jazykov oddelene jeden od druhého je jeho cieľom „rozvíjanie takého jazykového repertoáru, v ktorom majú svoje miesto všetky jazykové schopnosti“. ¹⁶

Pedagogické implikácie viacjazyčného prístupu možno zhrnúť v štyroch zásadách:

1. *Výučba a učenie sa by mali byť založené na používaní jazyka, ktoré je spontánne a autentické*: spontánne v tom zmysle, že prirodzene nadväzuje na to, čo sa v danom momente v triede deje; autentické v tom zmysle, že prihliada na záujmy žiakov tak v bezprostrednom kontexte učenia sa, ako aj v živote všeobecne. Integrovaný viacjazyčný repertoár pomáha formovať a definovať identitu jednotlivca, a preto aj výučba a učenie sa by mali byť organizované tak, aby sa v nich mohli v čo najširšej miere prejaviť existujúce identity žiakov.
2. *Vo výučbe a učení sa by sa mali využívať všetky jazykové možnosti, ktoré majú učitelia a žiaci k dispozícii*: svoju znalosť iných jazykov a svoje explicitné a intuitívne znalosti jazykových štruktúr a pragmatických a sociolingvistických konvencií používania jazyka.
3. *Výučba aj učenie sa by mali rešpektovať oddelenosť jazykov*. Hoci viacjazyčný repertoár umožňuje striedať jazyky na uľahčenie komunikácie, SERR opisuje ovládanie jazyka vo

¹⁵ SERR, s. 9.

¹⁶ SERR, s. 5.

vzťahu k určitému konkrétnemu jazyku. Inými slovami, rešpektuje skutočnosť, že jazyky sú v mysli oddeliteľné,¹⁷ a že v mnohých kontextoch ich používania sú oddelené jeden od druhého. Cieľom viacjazyčného prístupu k jazykovému vzdelávaniu by malo byť umožniť učiacim sa, aby dosiahli čo najvyššiu možnú úroveň gramotnosti v každom z jazykov svojho repertoára.

4. *Výučba by mala učiacim sa pomôcť rozvíjať ich zručnosti učenia sa jazykov, ktoré môžu využiť vo svojom ďalšom živote. Patrí k nim napríklad schopnosť sebariadenia a schopnosť rozmyšľať o procese učenia sa jazyka a hodnotiť jeho výsledky.* Viacjazyčné repertoáre sú iba prechodné: zmena našich životných okolností môže kedykoľvek znamenať, že je nutné naučiť sa nový jazyk; takisto môže znamenať, že sa znižuje dôvod používať niektorý alebo niektoré z jazykov v našom repertoári. K otázke sebariadenia sa vrátíme na viacerých miestach ďalšieho textu.

Skôr, než začneme skúmať, ako tieto zásady ovplyvňujú prax v triede, musíme sa v krátkosti zmieniť o vývoji jazyka detí v predškolskom veku a o jazykových požiadavkách v primárnom vzdelávaní.

Otázky pre zúčastnené školy a učiteľov:

- Do akej miery je vaša výučba, vrátane vyučovania jazykov, založená na používaní jazyka, ktoré je spontánne a autentické vo vyššie uvedených významoch?
- Čerpáte vo vašej výučbe zo všetkých jazykových možností, ktoré majú vaši žiaci k dispozícii?
- Ako rozvíjate schopnosť vašich žiakov riadiť svoje učenie sa a rozmyšľať o ňom?

4.2 Vývoj jazyka v predškolskom období

Osvojovanie si jazyka, ktorým sa hovorí v rodine, je v ranom detstve úzko späté s kognitívnym vývojom, primárnou socializáciou a enkulturáciou detí. Zároveň s tým, ako sa deti učia hovoriť, učia sa rozmyšľať, rozprávaním potvrdzujú svoju príslušnosť k rodine, do ktorej sa narodili, a cez príslušnosť k rodine sa zoznamujú so zvyklosťami, postojmi a názormi, ktoré definujú rodinnú kultúru. Už od narodenia si deti aktívne vytvárajú vzťahy a prepojenia s najbližším okolím; od prírody sú autonómnymi aktérmi a túžia po tom, aby mohli prejsť iniciatívu v konverzácii aj v skúmaní fyzického sveta. Zároveň sú samozrejme odkázané na to, aby s nimi rodičia, súrodenci a ďalší opatrovatelia viedli dialóg, cez ktorý si postupne osvojujú vedomosti a jazyk, ktorým o nich môžu hovoriť.

Deti z majoritnej spoločnosti, ktoré začínajú chodiť do školy, prešli navzájom veľmi podobnými procesmi jazykového, kognitívneho a sociálneho vývoja. Tieto procesy však živila potenciálne nekonečná rozmanitosť skúseností vyplývajúca z rozdielov v rodinných zvyklostiach, v štruktúre a dynamike rodiny, z príbehov, ktoré deti poznajú, z televíznych

¹⁷ Pozri napr. SINGLETON, D. „A critical reaction from second language research”, in COOK, V., LI WEI (eds), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 502–520.

programov, ktoré sledujú, z aplikácií, s ktorými sa hrajú na telefónoch svojich rodičov, z hračiek, ktoré dostali, zo širšej rodiny a sociálnych sietí, s ktorými ich rodičia zoznámili, z miest, kde boli na dovolenke ... tento zoznam je nekonečný. Táto rozmanitosť skúseností sa prejavuje aj v rozmanitosti ich záujmov, ktorá sa na druhej strane odráža v rozmanitosti slov, ktoré poznajú. Deti v predškolskom veku sa líšia aj vo svojich komunikačných zručnostiach v závislosti od frekvencie a štýlu rozhovorov, ktoré viedli doma aj mimo domova. Ako vie každý učiteľ na primárnom stupni vzdelávania, žiaci nastupujúci do školy sú neuveriteľne rôznorodí po jazykovej, sociálnej aj kultúrnej stránke, a to dokonca aj vtedy, keď doma všetci hovoria rovnakým jazykom (alebo rovnakou verziou jazyka). Deti z rodín hovoriacich rómskym alebo iným menšinovým jazykom ešte zvyšujú rôznorodosť tohto mixu.

Otázky pre zúčastnené školy a učiteľov:

- V ktorých úsekoch školského dňa majú žiaci príležitosť hovoriť o svojom živote mimo školy?
- Do akej miery poznáte rozmanitosť mimoškolských záujmov vašich žiakov? Vytvorte ich zoznam.
- V čom sa mimoškolské záujmy rómskych žiakov líšia od mimoškolských záujmov ostatných žiakov? Do akej miery sa v ich živote odráža rómska kultúra, ako ju opisuje *Rámcový vzdelávací program rómskeho jazyka* (kapitola 6)?

4.3 Jazykové požiadavky primárneho vzdelávania

Vedomosti, ktoré si žiaci prinášajú do základnej školy, sa označujú ako „akčné vedomosti“, pretože sú „vnútornou mapou reality“, na ktorej sa zakladá ich konanie.¹⁸ *Vzdelávacou výzvou je nájsť také spôsoby prezentácie a spracovania „školských vedomostí“ (obsahu učiva), ktoré sú pre žiakov prístupné s ohľadom na ich akčné vedomosti; a vzdelávacím cieľom je pomôcť im začleniť školské vedomosti do čoraz širšieho a sofistikovanejšieho úložiska akčných vedomostí. Vo všeobecnosti sa uznáva, že najspoľahlivejšou cestou k dosiahnutiu tohto cieľa je komunikácia v triede, ktorá žiakom umožňuje preberať iniciatívu a povzbudzuje ich k rozmyšľaniu nahlas – komunikácia, ktorá je inými slovami dialogická a exploratívna. Je to v súlade s prvou z pedagogických zásad, na ktorých sa zakladá viacjazyčný prístup: *Výučba a učenie sa by mali byť založené na používaní jazyka, ktoré je spontánne a autentické* (časť 4.1).*

Proces výučby a učenia sa na základnej škole je mnohonásobne zložitejší, než aby ho bolo možné ľahko predstaviť v krátkom súhrne, a jeho zložitosť ešte zvyšuje nutnosť rozvíjať zručnosti gramotnosti žiakov. To v prvom rade znamená naučiť ich znázorniť hovorené slovo písomnou formou. Avšak už od relatívne raného štádia znamená učenie sa čítať a písať aj učenie sa komunikovať spôsobmi, ktoré sa významne odlišujú od ústnej komunikácie, ktorá doteraz formovala život žiakov. Ústna komunikácia je kontextovo závislá: porozumenie a produkcia sú podporované paralingvistickými signálmi (intonácia, gesto, očný kontakt, spätná väzba atď.) a črtami fyzickej situácie (osoby a predmety, na ktoré je sústredená pozornosť,

¹⁸ BARNES, D. *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin, 1976. s. 80.

slnečná žiara, ktorá môže byť príjemne hrejivá alebo nepríjemne spaľujúca, dážď, ktorý vás premočí atď.). Komunikácia tohto druhu je nutným predpokladom pre osvojovanie si jazyka dieťaťom a pre tzv. naturalistické osvojovanie si druhého a cudzieho jazyka; deti rozvíjajú svoj konverzačný jazyk zároveň so získavaním akčných vedomostí. Na druhej strane akademický jazyk má tendenciu byť kontextovo obmedzený: všetky signály významu sú obsiahnuté v hovorenom alebo písomnom texte, ktorý sa snažíme pochopiť alebo vytvoriť. Žiadne dieťa nemá akademický jazyk ako svoj domáci jazyk; akademický jazyk sa rozvíja s osvojovaním si školských vedomostí.

Dôležité je objasniť štyri veci týkajúce sa rozdielu medzi konverzačným a akademickým jazykom. Po prvé, z kognitívneho hľadiska tento rozdiel nie je absolútny a jeho hranice často nie sú jasne vymedzené. Napríklad rozhovor medzi priateľmi je kognitívne nenáročný, ale ak sa počas takéhoto rozhovoru pokúsite presviedčať ostatných o svojom názore, táto úloha sa môže rýchlo stať kognitívne náročná. A naopak, rozhovory v triede bežne obsahujú pasáže konverzačného aj akademického jazyka; napokon, len takto je možné efektívne prepojiť akčné vedomosti žiakov so školskými vedomosťami. Po druhé, hoci akademický jazyk sa rozvíja s osvojovaním si gramotnosti, v niektorých písomných činnostiach sa používa konverzačný jazyk (napr. v e-mailoch, textových správach), zatiaľ čo akademický jazyk obsahuje aj značný podiel hovorovej komunikácie vyskytujúcej sa v triedach a v iných akademických kontextoch. Po tretie, akademický jazyk sa vyskytuje v *každom* kontexte formálneho učenia sa: v primitívnej forme sa s ním stretávajú deti v materskej škole, len čo sa stred pozornosti presunie z „tu a teraz“ na „tam a potom“. A po štvrté, akademický jazyk sa v žiadnom prípade neobmedzuje iba na formálne vzdelávacie prostredie; hodnotu a platnosť má aj v mnohých kontextoch mimo triedy alebo prednáškovvej miestnosti. Inými slovami, ovládanie akademického jazyka je univerzálnym vzdelávacím cieľom.

Otázky pre zúčastnené školy a učiteľov:

- Akými spôsobmi sa na vašich hodinách zohľadňujú akčné vedomosti vašich žiakov? Vybavte si v mysli posledný celý deň, ktorý ste v škole odučili, a vytvorte zoznam týchto spôsobov.
- Ešte stále myslíte na posledný celý odučený deň, vybavte si v mysli čo najviac príkladov akademického jazyka v zmysle, ktorý sme definovali.

4.4 Úloha domácich jazykov žiakov v učení sa

U žiakov z dominantnej jazykovej komunity si transformácia školských vedomostí na akčné vedomosti vyžaduje, aby postupne rozširovali svoj jazykový repertoár vo svojom prvom jazyku, pridávali nové zručnosti gramotnosti, osvojovali si slová a slovné spojenia obsahujúce kľúčové pojmy vzdelávacieho programu, a v primeranom čase zvládli používanie funkčných štýlov a žánrov charakteristických pre jednotlivé vyučovacie predmety. Úloha, ktorá sa vyžaduje od detí z rodín hovoriacich menšinovým jazykom, vrátane rómskych detí hovoriacich doma niektorým variantom rómčiny, je podstatne náročnejšia: keďže svoje akčné vedomosti

nezískali v niektorej z verzií vyučovacieho jazyka, neexistuje ľahký spôsob, ako podporiť efektívnu interakciu medzi ich školskými vedomosťami a akčnými vedomosťami.

Často sa predpokladá, že deti z rodín hovoriacich menšinovým jazykom budú najrýchlejšie napredovať vtedy, ak sa pokúsia zabudnúť na svoj domáci jazyk a všetky sily sústredia na zvládnutie vyučovacieho jazyka. To je dôvod, pre ktorý niektoré školy zakazujú používanie menšinových jazykov kdekoľvek v priestoroch školy. Je to krutá politika, pretože – ako sme poukázali v časti 3.5.2 – prvý jazyk osvojený v ranom detstve je pre identitu žiakov kľúčový; požiadavka, aby svoju identitu zanechali pred bránami školy, pre nich sotva vytvorí bezpečné a podporujúce prostredie, ktoré je nevyhnutným predpokladom inkluzívneho vzdelávania. Nezmyselný je aj zákaz používať domáce jazyky žiakov. Jazyk, ktorý formuje identitu a akčné vedomosti žiakov, je automaticky vopred nastaveným médiom ich logického myslenia a teda ich hlavným kognitívnym nástrojom; namiesto toho, aby sme ho zablokovali, musíme hľadať spôsoby, ako pomôcť žiakom využiť ho na podporu svojho učenia sa. A napokon, politika zákazu používania menšinových jazykov v škole je odsúdená na neúspech, pretože v nikdy sa nekončiacom ale nevyslovenom prúde vedomia žiakov nie je možné tieto jazyky potlačiť.

Skutočne inkluzívna škola musí nájsť spôsoby, ako využívať akčné vedomosti všetkých žiakov. S týmto cieľom írsky základná škola, ktorú sme opísali v časti 3.5.2, zaviedla politiku nabádania žiakov z imigrantských rodín, aby používali svoj domáci jazyk na všetky účely, ktoré považujú za vhodné, tak v triede ako aj mimo nej. Týmto si pripravila cestu na uplatňovanie druhej z pedagogických zásad, z ktorých vychádza viacjazyčný prístup: *Vo výučbe a učení sa by sa mali využívať všetky jazykové možnosti, ktoré majú učitelia a žiaci v svojej dispozícii* (časť 4.1). V počiatočných fázach sa k učeniu sa počítalo a párovalo farby a tvary prístupuje ako k viacjazyčným činnostiam – vykonávajú sa v angličtine, v írčine a v domácom jazyku detí imigrantov. Znalosť domáceho jazyka žiakov tak prispieva k osvojovaniu si obsahu vzdelávacieho programu a angličtiny ako hlavného vyučovacieho jazyka.

Učitelia v írskych školách bežne žiadajú žiakov z imigrantských rodín, aby spolužiakom povedali, ako sa povedia kľúčové slová a pojmy v ich domácom jazyku, a žiakov povzbudzujú k tomu, aby už od útleho veku porovnávali rôzne jazyky zastúpené v prostredí triedy, vrátane angličtiny a írčiny. Všetkým žiakom to pomáha získať mimoriadne vysokú úroveň jazykového povedomia; podporuje sa aj diskusia o tom, prečo a ako sa učiť vo všeobecnosti, a prečo a ako sa konkrétne učiť jazyky, v súlade so štvrtou zo zásad viacjazyčného prístupu: *Výučba by mala učitelia a žiakov podporovať ... zručnosti sebariadenia a schopnosť rozmyšľať o procese učenia sa (jazykov) a hodnotiť jeho výsledky* (časť 4.1).

Otázky pre zúčastnené školy a učiteľov:

- Ak je do výučby na vašich hodinách už teraz začlenená rómčina a iné menšinové jazyky, čo hovoríte učiteľom, ktorí majú obavy z toho, že tieto jazyky neovládajú?
- Ak do výučby na vašich hodinách ešte nie je začlenená rómčina a iné menšinové jazyky, aké prekážky by ste museli prekonať, aby ste to mohli urobiť?

4.5 Akú podporu by mala poskytovať škola?

Táto kapitola sa zameriava na otázky, ktoré majú dosah na inklúziu rómskych žiakov v bežnej triede. Experimentálne overovanie však nie je záležitosťou jednotlivých učiteľov, ale školy ako celku. Zúčastnené školy by mali prijať *jazykovú politiku, ktorá odráža ciele experimentálneho overovania a zásady, na ktorých je založené*. Dokument o jazykovej politike, zdieľaný so žiakmi a rodičmi, a pravidelne hodnotený a aktualizovaný, by mal obsahovať:

- vyhlásenie o poslaní, v ktorom sa uznáva kľúčová úloha jazyka vo vzdelávaní, priznáva sa rovnaké postavenie všetkým jazykom vyskytujúcim sa v prostredí školy, a zdôrazňuje sa dôležitosť pomoci žiakom pri rozvíjaní integrovaných viacjazyčných repertoárov;
- vyhlásenie o základných pedagogických zásadách podobných tým, ktoré sú uvedené v časti 4.1, a zhrnutie ich dôsledkov pre prax;
- záväzok pravidelne hodnotiť a (v prípade potreby) revidovať dokument vo svetle získaných skúseností a s cieľom zohľadniť zmeny v jazykovom a kultúrnom profile žiackej kohorty.

Všetky jazyky vyskytujúce sa v škole by mali byť viditeľné na stenách učební a chodieb, a mali by zaznievať pri rôznych čítaniach, recitáciách alebo predstaveniach. Je dôležité, aby riaditeľ a *všetci* zamestnanci, vrátane nepedagogických zamestnancov, prejavovali záujem o prácu a výsledky žiakov: pravidelné potvrdzovanie tohto záujmu má posilňujúci a motivujúci účinok. Možno predpokladať, že iniciatívy zapájajúce školu ako celok majú väčší dosah ako iniciatívy jednotlivých učiteľov bez dodatočnej podpory.

Otázky pre zúčastnené školy a učiteľov:

- Ak vaša škola už má dokument o jazykovej politike, ako (a či vôbec) ho bude potrebné revidovať, aby sa zohľadnilo experimentálne overovanie?
- Ak vaša škola nemá dokument o jazykovej politike, čo by takýto dokument mal okrem troch uvedených funkcií obsahovať?

4.6 Dokumentácia

Odporúčame, aby si každý učiteľ zúčastňujúci sa na experimentálnom overovaní viedol archív obzvlášť zaujímavých žiackych prác – príbehov a básní, projektov rôzneho druhu, portfólií, pracovných zošitov, osobných slovníčkov atď. Tieto archívy je možné využiť pri príprave výstaviiek a väčších výstav a používať ich na stretnutiach zamestnancov ako podklad pre diskusiu o jazykovej politike školy a o jej uplatňovaní. Môžu sa použiť aj ako podklady a ilustrácia správ o pokroku experimentálneho overovania. Existujú rôzne spôsoby organizácie triedneho archívu – učitelia budú mať svoje vlastné preferencie – ale v súlade s prístupom k podávaniu správ, ktorý bol prijatý v rámci experimentálneho overovania (pozri časť 2.6), do budovania a vedenia archívu by mali byť zapojení aj žiaci, najmä z vyšších ročníkov.

Dokumentácia je užitočná aj pre učenie sa: existuje názor, že čokoľvek žiaci napíšu, je pre nich učením sa. Európske jazykové portfólio sa môže použiť na dokumentovanie učenia sa rómčiny

rómskymi žiakmi; môže byť prispôsobené aj na podporu učenia sa cudzieho jazyka v bežnej triede.

Aj pre učiteľov bude užitočné viesť si záznamy o rozhovoroch v triede a o obzvlášť zaujímavých žiackych príspevkoch, a zaznamenávať si slová a slovné spojenia, ktoré sa sami naučia v rómčine alebo v iných domácich jazykoch žiakov.

Otázky pre zúčastnené školy a učiteľov:

- Akými spôsobmi v súčasnosti dokumentujete učenie sa vašich žiakov? Akú úlohu pritom hrajú samotní žiaci?
- Ako by ste postupovali pri zakladaní archívu pre vašu triedu, aby ste mohli podávať správy o pokroku experimentálneho overovania?

5 Viacjazyčný prístup k výučbe jazykov v primárnej škole

Kapitola 4 sa zaoberala inklúziou rómskych žiakov v bežnej triede so zreteľom na úlohu, ktorú pri učení sa v triede zohráva jazyk a akčné vedomosti žiakov. V diskusii sme spomenuli niektoré zo spôsobov, ktorými môžu učitelia začleniť do komunikácie v triede rómsky alebo iný domáci jazyk žiakov v celej šírke učebných osnov. Táto kapitola sa zameriava na výučbu cudzích jazykov na primárnej úrovni z pohľadu viacjazyčného prístupu; opäť navrhujeme spôsoby, akými je do procesu výučby/učenia sa možné začleniť rómčinu a ďalšie menšinové jazyky. Pre zjednodušenie predpokladáme, že cudzím jazykom, ktorý sa žiaci učia, je angličtina. Činnosti, ktoré navrhujeme, sú však použiteľné pri ktoromkoľvek cudzom jazyku. Mnohé z týchto činností umožňujú učiteľovi požiadať žiakov, aby sa vyjadrovali v rómčine alebo v inom menšinovom jazyku; niektoré z nich by sa dali použiť pri výučbe iných vyučovacích predmetov bez zapojenia angličtiny.

5.1 Pedagogická orientácia

Súčasná teória učenia sa druhého jazyka sa odlišujú v chápaní kognitívnych mechanizmov, ktoré vedú k ovládaniu jazyka, ale zhodujú sa v tom, že silou poháňajúcou tieto mechanizmy je spontánne a autentické používanie jazyka.¹⁹ Inými slovami, zhodujú sa v tom, že jazyky nie je možné *naučiť* v tradičnom zmysle slova; môžeme urobiť nanajvýš to, že vytvoríme podmienky, ktoré žiakom umožnia *učiť sa* svoj cieľový jazyk tým, že sa ho budú snažiť *používať*. Preto našou najvyššou prioritou musí vždy byť zapojenie žiakov do spontánnej komunikácie. To znamená, že im poskytneme slová a slovné spojenia, ktoré im umožnia participovať, budeme podporovať ich snahu rozprávať (a keď nastane vhodný čas aj písať) a zabezpečíme, aby rozprávanie v triede bolo dialogické a exploratívne (pozri časť 4.3), a aby sa používanie cieľového jazyka neobmedzovalo iba na odpovede žiakov na otázky učiteľa.

Viacjazyčný prístup znamená, že každý jazyk, ktorý sa učíme, je neoddeliteľnou súčasťou nášho komunikačného repertoáru *hneď od začiatku*. Má to významný dôsledok pre spôsob výučby cudzích jazykov na primárnom stupni. Namiesto toho, že budeme cudzie jazyky obmedzovať iba na jazykové hodiny, mali by sme ich s mierou používať v rámci celého vzdelávacieho programu, aby začali „infikovať“ osvojovanie si učiva v rôznych predmetoch. Jazykové hodiny by preto mali byť sčasti venované aj výučbe slov a slovných spojení, ktoré žiaci potrebujú na to, aby porozumeli istej časti obsahu učiva iných predmetov v cudzom jazyku. Zvyšok tejto kapitoly vysvetľuje fungovanie tohto prístupu v praxi. Všetky opísané činnosti boli úspešne použité v írskej základnej škole, ktorej verzia viacjazyčného prístupu bola

¹⁹ Pozri napríklad dve kapitoly v SCHWIETER, W., BENATI, A. (ed.). *The Cambridge Handbook of Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019: ELLIS, N. C., WULFF, S. „Cognitive approaches to second language acquisition” (s. 41–61) a TRUSCOT, J., SHARWOOD SMITH, M. „Theoretical frameworks in L2 acquisition” (s. 84–107).

Otázky pre zúčastnené školy a učiteľov:

- V čom sa váš prístup k výučbe cudzieho jazyka zhoduje s opísaným prístupom? Vytvorte zoznam hlavných rysov vášho prístupu.
- Ak ste to ešte neurobili, ako by ste mohli zahrnúť istú znalosť cudzieho jazyka do výučby predmetov, ktoré nie sú primárne zamerané na jazykové vzdelávanie? Možno by bolo užitočné vrátiť sa k tejto otázke po prečítaní zvyšku kapitoly.

5.2 Používanie bežných zvyklostí a tém na podporu jazykového vzdelávania

5.2.1 Pozdravy

Jedným z najľahších a najprirodzenejších spôsobov, ako zahrnúť angličtinu do každodennej komunikácie, je použiť ju pri zdravení sa. Môžete to rozšíriť na všetky jazyky zastúpené v triede, ak sa žiakov spýtate, či poznajú aj iný spôsob, ako povedať *Hello*. Pri veľmi mladých deťoch môžete dať túto otázku do kontextu, ak ich požiadate, aby si spomenuli, čo hovoria rodičia, keď si ich prídu vyzdvihnúť zo školy. V školách, ktorých žiaci majú rôzne domáce jazyky, sa žiaci veľmi rýchlo naučia, že zatiaľ čo jedno dieťa povie *Dobrý deň*, druhé povie *Salut*, tretie *Ciao* atď. Povzbudzujte žiakov, aby o rôznych spôsoboch, ako sa zdravia ich spolužiaci, porozprávali doma rodičom, aby títo pochopili, že všetky jazyky zastúpené v triede sa uznávajú a cenia. Tým, že sa naučia pozdraviť vo viacerých jazykoch, vaši žiaci sa naučia aj to, že jednoduché komunikačné akty sa dajú vykonávať mnohými rôznymi spôsobmi. Niektorí žiaci z rómskej alebo inej jazykovej menšiny sa spočiatku môžu ostýchať, keď sú vyzvaní, aby hovorili svojím domácim jazykom alebo niečo o ňom povedali. Túto ostýchavosť treba citlivo prekonávať.

5.2.2 Počítanie a spočítavanie

Už krátko po nástupe do školy sa žiaci učia počítať od 1 do 10 vo vyučovacom jazyku. Učia sa tiež identifikovať jednotlivé číslce a usporiadať ich do správneho poradia. Keď už žiaci dokážu s istotou počítať od 1 do 5 vo vyučovacom jazyku, môžu sa to isté naučiť aj po anglicky, a žiaci z komunit hovoriacich rómskym alebo iným menšinovým jazykom môžu triedu naučiť počítať od 1 do 5 vo svojom domácom jazyku. Opakovanie tejto úlohy v rôznych jazykoch posilňuje osvojenie si základného učiva. Poskytuje aj skorú príležitosť na hľadanie podobností medzi jazykmi, napr. *a dó, deux, duo, a trois, three, a trí*. Rovnaký prístup sa dá použiť aj pri výučbe

²⁰ Aktivity boli prispôbené podľa LITTLE, D., KIRWAN, D. 2021. *Language and Languages in the Primary School*. Dublin: Post-Primary Languages Ireland, 2021; dostupné na: <https://ppli.ie/teaching-and-learning/supporting-multilingual-classrooms/?gresource=ppli-primary-guidelines/>. Podrobný opis prístupu tejto školy poskytujú LITTLE, D., KIRWAN, D. *Engaging with Linguistic Diversity: A Study of Educational Inclusion in an Irish Primary School*, Londýn: Bloomsbury Academic, 2019.

spočítavania. Učitelia by nemali byť prekvapení ani znepokojení, ak žiaci pri jednoduchom spočítavaní miešajú jazyky; skúsenosti ukazujú, že je to len krátkodobý jav.

5.2.3 Farby

Rozprávanie o farbách vo vyučovacom jazyku môže zahŕňať aj slová označujúce farby v angličtine, a žiakov z komunít hovoriacich rómskym alebo iným menšinovým jazykom možno vyzvať, aby spolužiakom povedali, ako sa volajú farby v ich jazyku. Jedným zo spôsobov výučby základných farieb je usporiadať rôznofarebné podložky do kruhu a žiakov požiadať, aby preskakovali z jednej podložky na druhú, a vždy nahlas zvolali jej farbu v ich preferovanom jazyku. Zvyšok triedy to potom po každom žiakovi zopakuje.

5.2.4 Dni v týždni

Keď sa už žiaci naučili dni v týždni a ich poradie vo vyučovacom jazyku, môžu sa naučiť ich ekvivalenty v angličtine. Ďalej sa môžu naučiť dni v týždni vo všetkých domácich jazykoch vyskytujúcich sa v triede (potrebné slová v domácom jazyku môžu žiakom napísať ich rodičia). Skúsenosti ukazujú, že viacjazyčné vykonávanie jednoduchých učebných činností sa deťom páči; učenie sa jazykov ich spolužiakov zároveň s osvojovaním si učiva vo vyučovacom jazyku a (v menšej miere) v angličtine vnímajú ako motivujúce. Pravidelné viacjazyčné vykonávanie jednoduchých učebných činností buduje dôležité základy pre čoraz zložitejšie procesy viacjazyčného vzdelávania v ďalších rokoch. Dokonca aj v tejto ranej fáze je dobré podporiť ústne učenie sa písomnou formou; napríklad dni v týždni by sa mali napísať v každom z jazykov zastúpených v triede a vyvesiť na stene triedy.

5.2.5 Jedlo

Prestávky na desiatu a obed sú každodennou príležitosťou na rozprávanie o jedle. Sú tiež ideálne na rozprávanie v angličtine o tom, čo žiaci majú alebo nemajú radi, napr. *Do you like _____? I like / I don't like _____?*, a na porovnávanie názvov rôznych potravín v rôznych jazykoch. Keď sú žiaci vtiahnutí do tohto typu interakcie, veľmi často začnú podobné rozhovory iniciovať aj sami. Formálnejšie rozprávanie o jedle je možné podporiť pomocou obrázkov s popismi vo vyučovacom jazyku, v angličtine a v domácich jazykoch žiakov. Učiteľ napíše na tabuľu výrazy označujúce rôzne druhy jedál. Žiaci si majú vybrať jedlá, ktoré majú radi, nakresliť ich a vedľa nich napísať ich názvy. Potom žiaci doma požiadajú rodičov, aby k nim pridali príslušné slová v ich domácom jazyku (pravopis nemusí byť celkom presný). Je dôležité, aby sa výsledky tejto činnosti vždy nahlas prečítali pre zvyšok triedy: ich „zverejnením“ učiteľ vyšle signál o rovnakej dôležitosti všetkých jazykov, potvrdí uznanie jazykovej identity žiakov, a posilní ich záujem o jazyky a motiváciu učiť sa.

5.2.6 Hudba

Hudba poskytuje žiakom množstvo príležitostí precvičovať si angličtinu a naučiť sa niektoré fragmenty jazykov žiakov hovoriacich menšinovými jazykmi. S využitím tém, ktoré sú deťom

známe, sa jednoduché melódie dajú použiť na zakomponovanie všetkých jazykov zastúpených v triede. Počnúc angličtinou, pokračujúc domácimi jazykmi detí a končiac vyučovacím jazykom, deti môžu v celej piesni opakovať rovnakú frázu v rôznych jazykoch. Napodobňovanie spolužiakov môže postačiť na to, aby sa všetci žiaci v triede naučili spievať v jazyku každého z nich.

5.2.7 Udalosti v blízkom okolí

Dôležitou úlohou učiteľov na primárnom stupni je rozvíjať pozorovacie schopnosti, ktoré prispievajú ku všetkým aspektom rozvoja žiakov, k ich vzdelávaniu a k učeniu sa jazykov. V triede aj jej bezprostrednom okolí môžu učitelia využiť na podporu učenia sa jazyka pozorovaciu schopnosť žiakov; používanie angličtiny ako komunikačného jazyka v týchto situáciách povzbudzuje žiakov k vytváraniu asociácií medzi jazykom a zaujímavými udalosťami. Napríklad pri prechádzke v okolí školy učiteľka zastane a všetkým naznačí, aby stíchli a počúvali a/alebo pozerali, čo ju zaujalo. *Listen! Did you hear that?* alebo *Look at that! What is it?* Použijúc reč tela učiteľka naznačí, čo počúva, alebo na čo sa pozerá, a čaká na odpoveď od detí, ktoré jej odpovedia v ktoromkoľvek z jazykov, ktoré poznajú. Učiteľka potom ich odpovede potvrdí v angličtine: *It's a bird. It's singing.* Po návrate do triedy môže túto príhodu využiť na posilnenie učenia sa žiakov. Učiteľka sa spýta: *What did you hear? What did you see?* S jej pomocou potom deti odpovedajú: *I heard ... I saw* Tieto a podobné frázy sa môžu opakovať dovtedy, kým sa nestanú pevnou súčasťou jazykového repertoáru každého dieťaťa, a kým ich nebude možné použiť ako základ pre ich ďalší jazykový rozvoj. Keď sú deti požiadané, aby nakreslili vtáka, a povie sa im: *It's a bird*, ďalej sa posilňuje to, čo sa naučili. Žiaci tak môžu po celý týždeň alebo aj dlhšie kresliť podobné obrázky rôznych zvierat alebo zaujímavých vecí, ku ktorým pridávajú popisy vo vyučovacom jazyku, v angličtine a vo svojich domácich jazykoch. Kresby sa spoja zošívачkou a vytvorí sa z nich zošitok. Deti potom budú môcť použiť svoje zošitky ako pomôcku na zapamätanie si anglických výrazov, ktoré sa naučili.

5.2.8 Hry

Angličtinu a domáce jazyky žiakov hovoriacich menšinovým jazykom je možné použiť na hranie pohybových hier, ako je napríklad „ruka k ruke“, „noha k nohe“ alebo „hlava, ramená, kolená a chodidlá“. Angličtina sa môže použiť aj pri hraní ďalších známych hier. Jednou z možností je bingo; ďalšou je hra na hádanie, pri ktorej žiak skryje za chrbtom nejaký predmet, a žiak, ktorý ho uhádne, ho vystrieda. Takto sa prakticky bez námahy žiaci naučia používať výrazy súvisiace s danou hrou – pri hre na hádanie to je *What am I hiding? It's*

5.2.9 Určovanie času

Keď sa žiaci naučia určovať čas vo vyučovacom jazyku, mali by sa to naučiť aj v angličtine. Žiaci z komunít hovoriacich rómčinou alebo iným menšinovým jazykom môžu spolužiakov naučiť, ako sa určuje čas v ich domácom jazyku.

Otázka pre zúčastnené školy a učiteľov:

- Koľko ďalších činností v triede, do ktorých by bolo možné začleniť angličtinu a domáce jazyky žiakov s rómskym alebo iným menšinovým jazykom, vám zide na um?

5.3 Začlenenie angličtiny a domácich jazykov žiakov do výkladu obsahu učiva

5.3.1 Angličtina

Používaním angličtiny pri riadení triedy a na podporu výkladu učiva sa zabezpečí, aby tento jazyk nebol obmedzený iba na hodiny angličtiny, ale stal sa súčasťou každodennej reality žiakov. Tento efekt bude ešte silnejší, ak každý deň dáme žiakom niekoľko minút na to, aby po anglicky porozprávali, čo majú nové – napríklad čo videli alebo počuli cestou do školy (*I saw... / I heard ... there was an accident on the road / It's my birthday / atď.*) – alebo o niečom, čo na nich zapôsobilo. Žiak si ľahko zapamätá jazyk, ktorý má pre neho osobný význam. Dovoľte žiakom, aby na vyplňanie medzier vo svojich vedomostiach použili vyučovací jazyk, ale chýbajúce anglické slová napíšte na tabuľu. Opravte chyby v gramatike a výslovnosti, ale nekomentujte ich. Žiaci by si nové slová a slovné spojenia mali vždy zapísať do zošita; v nižších ročníkoch k nim môžu nakresliť zodpovedajúce obrázky. Alebo si môžu slová a slovné spojenia napísať na papieriky, ktoré vložia do škatule a v prípade potreby použijú. V druhom alebo treťom ročníku by už malo byť možné začať s anglickými hodinami a témami s tým, že vzor správneho použitia jazyka sa napíše na tabuľu. Anglický text, ktorý si žiaci zapíšu do zošitov, potom môžu v rámci domácej úlohy preložiť do vyučovacieho jazyka a/alebo do svojho domáceho jazyka.

5.3.2 Rómčina a iné domáce jazyky

Keď učiteľ nabáda žiakov hovoriacich menšinovým jazykom, aby slová alebo frázy povedali vo svojom domácom jazyku, zabezpečuje tým, že tieto jazyky sú neprestajne aktivované a podporujú tak učenie sa. Žiaci vedia, že učiteľ ani spolužiaci neovládajú ich domáci jazyk, a že preto môžu prispieť informáciami, ku ktorým by trieda inak nemala prístup. Tým sa posilňuje a zvyšuje ich sebavedomie. Učiteľ môže žiakom napríklad povedať, že malý pomaranč sa volá *mandarínka*, a žiakov hovoriacich menšinovým jazykom sa môže spýtať, ako sa volá v ich jazyku. Vždy akceptujte všetko, čo žiaci povedia, aj keď nemáte ako zistiť, či je to správne alebo nesprávne: skúsenosti ukazujú, že vo veľkej väčšine prípadov je to správne. Príspevky žiakov hovoriacich menšinovými jazykmi takmer zaručene prinesú zaujímavé hlbšie poznatky. Napríklad *studený* sa po írsky povie *fuair*; po rumunsky to je *frieg*, čo znie trochu ako *fridge* (chladnička), ktorá je *studená*.

5.3.3 Viacjazyčný prístup k diskusii v triede

Urobte z prekladania kľúčových slov a slovných spojení do angličtiny a domácich jazykov žiakov hovoriacich menšinovými jazykmi pravidelnú súčasť interakcie v triede. Preložené

výrazy napíšte na tabuľu a požiadajte žiakov, aby si ich zapísali do zošitov. Ak žiaci hovoriaci menšinovým jazykom nevedia, ako sa píše niektoré slová a slovné spojenia v ich jazyku, povedzte im, aby poprosili rodičov, aby im ich napísali, a aby sa na druhý deň o ne podelili s celou triedou. V ročníkoch na rôznych úrovniach boli úspešne použité tieto činnosti:

- Napísanie textu v dvoch alebo viacerých jazykoch.
- Napísanie textu v jednom jazyku a jeho zhrnutie v inom jazyku.
- Vytvorenie zoznamu kľúčových slov z textu napísaného v jazyku podľa výberu žiaka.
- Napísanie faktografického textu s použitím sekvencie rôznych jazykov.
- Napísanie dialógu medzi dvoma alebo viacerými postavami, z ktorých každá hovorí iným jazykom.
- Oblečenie a počasie: učiteľ požiada triedu o vypracovanie zoznamu častí odevu, ktoré sa nosia v rôznych krajinách v rôznych ročných obdobiach, s použitím vyučovacieho jazyka, angličtiny a všetkých ostatných jazykov zastúpených v triede.
- Pri každej téme môže učiteľ klásť v angličtine otázky, na ktoré žiaci odpovedajú vo vyučovacom jazyku alebo vo svojom domácom jazyku. Odpovede v domácich jazykoch sa potom kvôli spolužiakom preložia do vyučovacieho jazyka.
- Diskusia o Dohovore OSN o právach dieťaťa podnieti žiakov rozmyšľať o tom, ako by mohli dať novým žiakom v triede najavo, že sú vítaní. Vyrobia teda viacjazyčný plagát s cieľom predstaviť jazykovú politiku školy a ukázať novým žiakom, že v ich triede sú všetky jazyky „doma“.
- Vyučovacia hodina na tému oblečenia čerpá zo všetkých jazykov, ktoré sú zastúpené v triede. Žiaci vytvoria viacjazyčný zoznam rôznych druhov odevov a obuvi a hľadajú podobnosti a rozdiely vo výslovnosti a pravopise. Pozornosť sa venuje aj kultúrnym rozdielom. Výsledky tejto práce predstavia na plagátoch, ktoré môžu byť použité ako podklad pre ďalšiu činnosť.
- Na hodine venovanej jedlu žiaci debatujú o surovinách potrebných na výrobu konkrétneho jedla, napr. cestovín, a následne toto jedlo pripravia a ochutnajú. Potom žiaci vytvoria viacjazyčnú tabuľku so zoznamom surovín, v ktorej je zhrnutý postup prípravy jedla v angličtine, írčine a vo všetkých domácich jazykoch zastúpených v triede.²¹

Otázka pre zúčastnené školy a učiteľov:

- Koľko z činností opísaných v tejto časti je súčasťou vášho vlastného vyučovacieho repertoáru?

5.4 Tvorba paralelných textov v dvoch alebo viacerých jazykoch

²¹ Mnohé ďalšie príklady pozri v LITTLE, D., KIRWAN, D. 2019. *Engaging with Linguistic Diversity: A Study of Educational Inclusion in an Irish Primary School*, Londýn: Bloomsbury Academic, 2019.

Budovanie plne integrovaných viacjazyčných repertoárov znamená, že žiaci si rozvíjajú zručností gramotnosti v každom svojom jazyku. Všeobecne sa predpokladá, že to znamená naučiť ich čítať a písať v každom jazyku zvlášť, čo je však nemožné v prípade, že v triede je zastúpených viac domácich jazykov žiakov. Je však možné preniesť zručnosti z jedného jazyka do druhého za predpokladu, že žiak je tomuto druhému jazyku primerane vystavený a dostatočne motivovaný. S pomocou rodičov a starších súrodencov môžu žiaci hovoriaci menšinovým jazykom preniesť svoje rozvíjajúce sa zručnosti gramotnosti z vyučovacieho jazyka a angličtiny do svojich domácich jazykov. Naučia sa to prostredníctvom paralelných textov vytvorených vo vyučovacom jazyku, v angličtine a v domácom jazyku – paralelných v tom zmysle, že texty sú podľa možnosti identické čo do štruktúry aj obsahu.

5.4.1 Prvé kroky

Keď sa žiaci ešte len začínajú učiť písať, učiteľ pre nich môže vytvoriť jednoduché pracovné listy, ktoré majú žiaci vyplniť vo vyučovacom jazyku, v angličtine a (v prípade žiakov hovoriacim menšinovým jazykom) vo svojom domácom jazyku. Pracovný list by mohol byť zameraný napríklad na rôzne druhy ovocia alebo rôzne časti oblečenia, alebo by mohol poskytovať základné informácie o žiakovi – meno, vek, triedu, názov školy, kde býva, ktorými jazykmi hovorí, čo má a čo nemá rád. V úplne počiatočných fázach budú žiaci hovoriaci menšinovým jazykom určite potrebovať pomoc s ich domácim jazykom. Rodič alebo starší súrodeneц môže napísať slová, ktoré žiak odpíše, alebo mu nadiktuje správny pravopis. Aj keby rodičia ovládali vyučovací jazyk horšie ako ich dieťa, môžu mu pomôcť, ak im dieťa ústne preloží slová a slovné spojenia, ktoré potrebuje napísať.

5.4.2 Tvorba dlhších textov

V prvom a druhom ročníku, keď sa postupne rozvíja schopnosť žiakov písať dlhšie texty, tvorba paralelných textov by sa namiesto vyučovacieho jazyka mala najskôr začať angličtinou. Celá trieda by mohla napríklad spolupracovať na písaní anglických verzií príbehov, ktoré žiaci už poznajú, alebo žiaci by mohli vymýšľať príbehy založené na ich vlastných zážitkoch, napríklad ako spadli a zranili sa. Učiteľ ich príspevky pripája k postupne sa rozvíjajúcemu príbehu, ktorý zapisuje na tabuľu, pričom opravuje chyby žiakov bez toho, aby ich komentoval. Žiaci si príbeh zapisujú do zošitov a v rámci domácej úlohy ho prepíšu do vyučovacieho jazyka a/alebo do svojho domáceho jazyka. Keby bol pôvodný príbeh napísaný vo vyučovacom jazyku, bolo by nad sily väčšiny žiakov na tejto úrovni vytvoriť jeho anglickú verziu, zatiaľ čo prekladom do vyučovacieho jazyka sa posilňuje ich učenie sa angličtiny.

Žiaci by mohli napísať a ilustrovať aj malé dvojajazyčné zošitky o sebe a svojej rodine, o škole a školskej záhrade, o svojom obľúbenom zvierati, záľubách, počasí a podobne. Z dvoch dvakrát prehnutých, prestrihnutých a zošitých hárkov formátu A4 vznikne šesťnásťstranový zošitok. Tieto zošitky môžu žiaci nahlas prečítať svojim spolužiakom a môžu sa vystaviť na školských akciách, na ktorých by sa mohli premietajú aj videozáznamy žiakov čítajúcich svoje práce.

5.4.3 Použitie poézie na podporu viacjazyčnej gramotnosti

Angličtina a domáce jazyky by mali byť začlenené aj do diskusií o básňach. Napríklad pri uvádzaní vianočného príbehu sa uistite, že žiaci vedia, ako sa povedia Vianoce po anglicky, a žiakov hovoriacich menšinovým jazykom sa spýtajte, ako vinšujú „šťastné Vianoce“ vo svojom jazyku. Celá trieda potom môže vyrobiť plagát, na ktorom k týmto vinšom pripojí obrázky s vianočnými motívami (niektorí žiaci hovoriaci menšinovým jazykom budú vedieť, ako sa blahoželania k sviatkom píše v ich domácom jazyku, iní sa na to budú musieť spýtať rodičov). Mohli by vyrobiť aj plagát s rôznymi variáciami mena Santa Claus a porovnať ich výslovnosť.

5.4.4 Triedny denník

Jedným zo spôsobov, ako celej triede umožniť osvojiť si texty v dvoch alebo viacerých jazykoch, je viesť denník triedy v zošite formátu A4 s tvrdým obalom. Každý deň si denník vezme domov iný žiak. Žiak nemusí robiť inú domácu úlohu, ale jeho úlohou je napísať vo vyučovacom jazyku a v anglickom/domácom jazyku niečo na tému, ktorú si sám zvolí – napr. čo mal na večeru, ako strávil večer, či mala rodina nejakých hostí, a podobne. Na druhý deň spolužiakom prečíta, čo napísal do denníka. Ukázalo sa, že tento spôsob vedenia triedneho denníka patrí medzi obľúbené činnosti žiakov, a do učenia sa detí zapája aj ich rodičov.

5.4.5 Texty v troch jazykoch

Skôr alebo neskôr môžu žiaci hovoriaci menšinovým jazykom začať tvoriť paralelné texty vo vyučovacom jazyku, v angličtine a vo svojom domácom jazyku. V tejto fáze je vhodné žiakov povzbudzovať k tomu, aby nezačínali vždy tým istým jazykom, ale naučili sa voľne striedať jazyky vo svojom repertoári. V treťom a štvrtom ročníku budú mnohí žiaci schopní vytvárať niekoľkostranové paralelné texty.

Aby nezostali pozadu za rovesníkmi hovoriacimi menšinovým jazykom, niektorí žiaci z majoritnej komunity môžu vytvoriť text vo vyučovacom jazyku, v angličtine a v jazyku, ktorý sa v škole nevyučuje – napríklad starší súrodenec sa možno učí po francúzsky na strednej škole, alebo sused je rodený taliansky hovoriaci. Dôležité je uznať, že popri texte, ktorý sami napísali, žiaci môžu s primeranou pomocou vytvoriť dobre postavený text v jazyku, o ktorom vedľa len málo. Aj keby s týmto jazykom už nemali žiadny ďalší kontakt, práca na tejto úlohe je cennou učebnou skúsenosťou, ktorá im už zostane, podobne ako osvojenie si fragmentov jazykov žiakov hovoriacich menšinovým jazykom pri hraní sa na školskom dvore.

5.4.6 Príprava na písanie v dvoch alebo troch jazykoch

Žiakov treba povzbudzovať, aby zbierali informácie o téme alebo osobe, o ktorej chcú písať, a vypracovali si vlastné zoznamy slov vo vyučovacom jazyku, v angličtine a vo svojom domácom jazyku. Ak sa to stane bežnou súčasťou ich práce, postupne si vybudujú osobný viacjazyčný slovník, ktorý bude odrážať ich jazykový rozvoj a záujmy. Najmä vo vyšších

ročníkoch môžu niektorí žiaci prejavovať záujem o jazyk, ktorý je veľmi vzdialený od ich žiackych skúseností a určite sa nevyučuje v škole, a s použitím internetu môžu rozšíriť svoje viacjazyčné zoznamy slovíčok. Mohlo by sa zdať, že záujem o jazyk, ktorý je veľmi vzdialený od skúseností žiaka, nikam nevedie, najmä ak sa ho učí sám. Je však dôkazom hlbavého záujmu žiaka o jazyk, a je určite v súlade s cieľom viacjazyčného prístupu.

5.4.7 Funkčné písanie

Ďalší priestor pre prácu vo viacerých jazykoch poskytuje opis známych postupov, napríklad ako si pripraviť sendvič alebo upiecť koláč. Hodina angličtiny sa môže napríklad zamerať na jednotlivé kroky pri príprave sendviča, ktoré učiteľ napíše na tabuľu a žiaci si ich odpíšu do svojich zošitov. Žiaci potom v rámci domácej úlohy preložia anglický text do vyučovacieho jazyka. Vo viacjazyčnej triede sú žiaci hovoriaci menšinovým jazykom nabádaní aj k tomu, aby anglický text preložili do svojho domáceho jazyka. Na druhý deň žiaci nahlas prečítajú svoje práce spolužiakom. Funkčné písanie, rovnako ako všetky ostatné viacjazyčné činnosti, poskytuje príležitosť na rozvíjanie jazykového povedomia žiakov. Napríklad bez ohľadu na to, čo sendvič obsahuje, určite bude aspoň raz použité slovo znamenajúce *chlieb*, a to v rovnakom kroku postupu. Požiadať žiakov, aby zachytili slovo označujúce chlieb počas toho, ako žiak hovoriaci menšinovým jazykom nahlas číta postup prípravy sendviča, je dobrým spôsobom, ako posilniť ich spôsobilosť počúvať, a povzbudiť aj hľadanie prepojení medzi slovami a frázami v rôznych jazykoch.

5.4.8 Tvorivé písanie

Už v treťom a štvrtom ročníku by mali byť žiaci vedení k tomu, aby písali pre vlastné potešenie. Mohli by

- sa rozhodnúť preložiť slová vianočnej koledy alebo básne do svojho domáceho jazyka, alebo napísať novú vianočnú básničku vo vyučovacom jazyku a v angličtine;
- písať príbehy, ktorých postavy hovoria rôznymi jazykmi;
- vytvoriť obrázkový slovníček slov a fráz spojených s Vianocami vo vyučovacom jazyku, v angličtine a vo svojom domácom jazyku;
- napísať príbeh o tom, ako by sa mohol cítiť žiak hovoriaci iba vyučovacím jazykom, keby sa ocitol v krajine, kde tento jazyk nikto nepozná;
- napísať v angličtine dialóg o kupovaní nejakej veci v obchode;
- opísať v angličtine návštevu parku;
- písať si denník v angličtine.

V piatom a šiestom ročníku viacjazyčné tvorivé písanie prechádza ďalším vývojom. Čoraz hlbšie jazykové zručnosti žiakov nachádzajú odraz aj v ich záujme o písanie, v expresívnej kvalite ich písomného prejavu, v dĺžke napísaných príbehov, vo výbere jazyka (jazykov), v ktorom píšu, v spôsobe, akým pri písaní uplatňujú všetky svoje jazykové znalosti. Texty, ktoré píšu, sú inšpirované všetkými aspektmi vzdelávacieho programu a inovatívnymi spôsobmi, prostredníctvom ktorých s podporou svojich učiteľov prezentujú tieto témy, ako napríklad:

- Opis počasia z pohľadu štyroch svetových strán v ktorejkoľvek vybranej krajine vo všetkých jazykoch, ktoré žiaci poznajú – napr. vetu *Na severe je zima* môžu napísať vo vyučovacom jazyku, v angličtine, vo svojich domácich jazykoch a v ktoromkoľvek inom jazyku, ktorý poznajú; podobne to môžu urobiť pre juh, východ a západ.
- Svoj príchod alebo svoj ideálny dom môžu žiaci opísať v čo najväčšom počte jazykov.
- Žiaci si môžu viesť viacjazyčný denník vianočných a iných sviatkov a navrhnúť viacjazyčné blahoprajné pohľadnice pre svojho učiteľa a spolužiakov.
- Mohli by vyrobiť aj viacjazyčné plagáty na rôzne témy: zdravé stravovanie, cvičenie, boj proti fajčeniu, zmena klímy atď.
- Žiaci môžu spolupracovať na tvorbe dvoj- alebo viacjazyčných verzií ľudových príbehov z ich komunity.

5.4.9 Miešanie jazykov v jednom texte

Žiaci obľubujú používanie všetkých jazykov svojho repertoára v jednom texte, napríklad v správe o niektorých spoločných zážitkoch. Platí pritom pravidlo, že každá veta musí byť napísaná v inom jazyku ako veta, ktorá jej bezprostredne predchádza.

Úloha a dve otázky pre zúčastnených učiteľov:

- Pozrite sa na činnosti opísané v tejto časti očami vašich súčasných žiakov.
- Koľko z týchto činností by bolo možné začleniť do vašej výučby?
- Berúc do úvahy váš osobný štýl výučby, koľko ďalších činností na rozvoj viacjazyčných repertoárov vašich žiakov vám zide na um?

5.5 Jazykové povedomie

Začlenením angličtiny a domáceho jazyka do komunikácie v triede sa nevyhnutne rozvíja aj jazykové povedomie žiakov. Je dobré konsolidovať náhodne získané jazykové znalosti žiakov tým, že sa niekoľko minút pravidelne venuje jazyku ako takému. Žiaci by mohli napríklad porovnávať postavenie slovies alebo prídavných mien vo vete v jazykoch, ktoré poznajú, skúmať vzťah medzi pravopisom a výslovnosťou a vplyv diakritiky na výslovnosť a význam slova, alebo posudzovať príbuznosť dvoch alebo viacerých jazykov vyskytujúcich sa v triede. Žiaci hovoriaci veľmi blízkymi jazykmi môžu demonštrovať príbuznosť týchto jazykov v inscenácii (hraní rolí), v ktorej každý hovorí svojim vlastným jazykom. Starší žiaci môžu urobiť prieskum medzi spolužiakmi, napríklad aby zistili, v ktorých jazykoch vyskytujúcich sa v triede sa prídavné meno kladie pred, a v ktorých za podstatné meno.

Je dobré viesť aj pravidelné diskusie o výučbe jazykov. Ktoré jazyky vo svojom rozvíjajúcom sa viacjazyčnom repertoári považujú žiaci za najľahšie na porozumenie, hovorenie, čítanie a písanie? Čo im pomáha učiť sa jazyk – rozumieť tomu, čo im ľudia hovoria, rozprávať, čítať, písať? Dajte starším žiakom krátku novinovú správu v jazyku, ktorý nepoznajú, ale na tému, ktorá im je známa, napr. nejaké športové podujatie. Správu prečítajte nahlas a na tabuľu napíšte

klúčové slová a frázy. Keď žiaci zistia, že si vedia domyslieť význam týchto slov a fráz a pochopiť, o čo v správe ide, zvýši sa ich dôvera vo vlastné jazykové schopnosti; podnieti to aj ďalšiu diskusiu o tom, s čím je spojené učenie sa nového jazyka.

Od učiteľov nemožno očakávať, že budú ovládať domáce jazyky žiakov hovoriacich menšinovými jazykmi. Ale tým, že povzbudzujú používanie týchto jazykov, si učitelia aj sami pre seba vytvárajú každodennú príležitosť učiť sa, a tým, že sa prezentujú ako učiaci sa, vytvárajú možnosti pre spoluučenie sa, čo môže byť pre vzdelávanie žiakov inšpirujúce.

Úloha a dve otázky pre zúčastnených učiteľov:

- Majúc na mysli vašich terajších žiakov, prezrite si činnosti zamerané na zvyšovanie povedomia opísané v tejto časti.
- Do koľkých z týchto činností by sa vaši žiaci mohli pohotovo zapojiť?
- Berúc do úvahy počet jazykov vyskytujúcich sa vo vašej triede, koľko ďalších činností na zvýšenie povedomia vám zide na um?

5.6 Upevňovanie viacjazyčného učenia sa

Keď sa viacjazyčný prístup k jazykovému vzdelávaniu zavedie v celej škole, učitelia budú navrhovať množstvo rôznych spôsobov, ako upevniť učenie sa jazykov. Na tomto mieste uvádzame iba tri príklady; učitelia prídu s mnohými ďalšími.

5.6.1 Interakcia medzi triedami

Žiaci z vyšších ročníkov (od štvrtého ročníka vyššie) hovoriaci menšinovými jazykmi môžu navštevovať nižšie ročníky a komunikovať so žiakmi v angličtine a vo svojich domácich jazykoch. Starší žiaci môžu tiež učiť mladších žiakov piesne v ich domácom jazyku. Tieto činnosti sú prínosné pre starších aj pre mladších žiakov, pretože ich prostredníctvom sa uznáva a potvrdzuje ich jazyková identita a podporuje ich sebaúcta.

5.6.2 Starší žiaci čítajú rozprávky mladším žiakom

Žiakom v piatom a šiestom ročníku sa môže zdať, že rozprávky sú vhodné pre oveľa mladšie deti. Ale keď žiaci na tejto úrovni čítajú mladším ročníkom anglické verzie rozprávok, ako je *Červená čiapočka* alebo *Zlatovláska a tri medvede*, je to dobrý spôsob na zdokonalenie jazykových zručností všetkých zúčastnených. Podobne aj žiaci v piatom a šiestom ročníku hovoriaci menšinovým jazykom môžu mladším žiakom s rovnakým domácim jazykom čítať rozprávky v ich domácom jazyku; túto aktivitu môžu zopakovať aj pre svojich spolužiakov, ktorí sa môžu pokúsiť identifikovať klúčové slová a frázy a porozumieť im.

5.6.3 Autonómne učenie sa jazyka

Jedným zo spôsobov, ako povzbudiť autonómne učenie sa, je zavedenie jazykovej skrinky (Language Box), do ktorej žiaci dobrovoľne prispievajú rôznymi textami: obľúbenými

receptami napísanými v rôznych jazykoch, voľnou písomnou tvorbou v jazykoch podľa vlastného výberu, osobnými profilmi atď. Žiaci tak dostanú príležitosť písať v jazykoch, ktoré ovládajú, a zároveň sa podporia žiaci učiaci sa jazyk, ktorým hovorí jeden alebo niekoľkí spolužiaci.

Navyše:

- Žiaci z rôznych jazykových prostredí sa môžu rozhodnúť učiť sa domáci jazyk svojho priateľa (často v rámci recipročného dojednaní).
- Žiaci používajú rôzne metódy učenia sa nových jazykov – CD disky, učebnice, jazykové kvízy, jazykové videá, vedenie jazykových zošitov atď.
- Dvaja alebo viacerí žiaci si vytvoria partnerstvo pre učenie sa jazykov.

Úloha pre zúčastnených učiteľov:

- Berúc do úvahy špecifickú kultúru vašej školy, pokúste sa vymyslieť aspoň tri ďalšie spôsoby na upevnenie viacjazyčného učenia sa – a inklúziu rómskych žiakov – v celej škole.

6 Výučba rómčiny s cieľom inklúzie vo vzdelávaní

V tejto kapitole sú predstavené podporné materiály vypracované Radou Európy pre výučbu a učenie sa rómčiny – *Rámcový vzdelávací program rómskeho jazyka (Curriculum Framework for Romani (CFR))*, rómske verzie Európskeho jazykového portfólia (EJP) a učebné materiály projektu QualiRom – a vysvetľuje sa ich použitie v experimentálnom overovaní. Túto kapitolu by si mali prečítať všetci zúčastnení učitelia, pretože CFR a EJP obsahujú množstvo informácií o rómskej kultúre, ktoré sú dôležité pre inklúziu rómskych žiakov v bežných triedach.

6.1 *Rámcový vzdelávací program rómskeho jazyka*

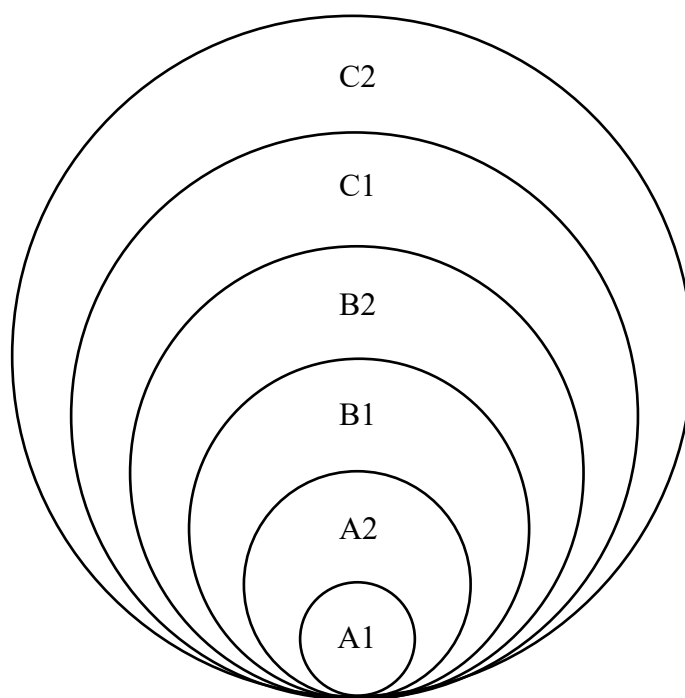
V časti 3.4 bol predstavený prvý z dvoch pilierov politiky jazykového vzdelávania Rady Európy, jej *koncept učiaceho sa jazyk ako používateľa jazyka, ktorý je autonómnym spoločenským aktérom so svojím osobným programom*. Tento koncept je základom pre opis učenia sa jazyka v SERR ako používanie jazyka, a z neho vyplývajúci záver, že kľúčovú úlohu pri učení sa jazyka by malo hrať spontánne používanie jazyka.

SERR identifikuje štyri spôsoby používania jazyka a definuje šesť úrovní jazykovej komunikačnej spôsobilosti. Spôsoby používania jazyka sú recepcia (počúvanie a čítanie), produkcia (hovorenie a písanie), interakcia (ústna a písomná) a mediácia (ústna a písomná). Šesť úrovní spôsobilosti je usporiadaných do troch pásiem: A1 a A2 („používateľ základov jazyka“), B1 a B2 („samostatný používateľ“), a C1 a C2 („skúsený používateľ“). Opis úrovne ovládania jazyka v SERR má dve dimenzie: jazykové činnosti, ktoré by používatelia–učiaci sa jazyk mali vedieť vykonávať, a komunikačné jazykové kompetencie, od ktorých závisí úspešné vykonávanie týchto činností. Pre obidve tieto dimenzie sa v SERR uvádzajú modelové stupnice od A1 do C2, pozostávajúce z deskriptorov typu „dokážem“ („can do“); v tejto funkcii je jazyková spôsobilosť výslovne spojená s osobnostnou autonómiou jednotlivca (schopnosťou používateľa–učiaceho sa *konat*). Stupnice pre jazykové činnosti sú zhrnuté v tzv. stupnici sebahodnotenia reprodukovanej v prílohe č. 1. (Upozorňujeme, že v stupnici sebahodnotenia sa nerobí rozdiel medzi písomnou interakciou a písomnou produkciou, a že stupnice pre mediáciu sa po prvýkrát uvádzajú v *CEFR Companion Volume*.²²)

Niekedy sa predpokladá, že šesť úrovní spôsobilosti v SERR tvorí lineárnu stupnicu so šiestimi rovnakými intervalmi. To však nie je pravda. Keby sme úrovne a ich vzájomný vzťah chceli znázorniť schematicky, mali by sme to urobiť podobne ako na obr. č. 6.1, ktorý ukazuje tri veci. Po prvé, každá úroveň nad úrovňou A1 zahŕňa aj úroveň (úrovne) nachádzajúcu sa pod ňou. Pri postupe učiacich sa na ďalšiu vyššiu úroveň sa zvyšuje zložitosť ich úloh a rozširujú sa ich jazykové kompetencie. Ešte stále musia vykonávať úlohy určené pre nižšiu úroveň (úrovne), ale vďaka svojim posilneným jazykovým možnostiam to teraz vedia robiť flexibilnejšie a komplexnejšie. Po druhé, čím vyššie postúpia na stupnici, tým sú jednotlivé

²² V *CEFR Companion Volume* (Štrasburg: Rada Európy, 2020, s. 177–179), ktorý obsahuje aj množstvo stupníc pre mediáciu, sa znova objavuje rozdiel medzi písomnou interakciou a písomnou produkciou. *Companion Volume* je dostupný na webovej stránke Rady Európy: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.

úrovne obsahovo náročnejšie a učenie si vyžaduje viac času. Po tretie, zvyšovanie jazykovej spôsobilosti má horizontálnu aj vertikálnu dimenziu; to znamená, že zvýšenie úrovne ovládania jazyka nie je iba vecou rozšírenia znalosti jazyka, ale aj zvládnutia čoraz širšej škály úloh a spôsobov konania. Je dôležité poznamenať, že najmä na úrovniach B2, C1 a C2 je znalosť jazyka definovaná vo vzťahu k vykonávaniu konkrétnych úloh v špecifickej oblasti používania jazyka, často v spojitosti s akademickými alebo odbornými skúsenosťami a spôsobilosťou.



Obr. 6.1 Šesť úrovní ovládania jazyka SERR vo vzájomnej nadväznosti

Rámcový vzdelávací program rómskeho jazyka (CFR) Rady Európy bol vypracovaný v konzultácii so skupinou rómskych expertov a predstavený na seminári v Štrasburgu v roku 2007; v mierne revidovanej verzii bol uverejnený v roku 2008.²³ SERR poskytuje „spoločný základ na vypracovanie vzdelávacieho programu na výučbu jazyka, smerníc na jeho prípravu, skúšok, na tvorbu učebníc atď. v celej Európe“;²⁴ hoci CFR je oveľa jednoduchší dokument ako SERR, má plniť rovnaké funkcie pre rómčinu. Keďže jazykové činnosti na úrovni B2 sa zhodujú s úlohami, ktoré vo väčšine európskych vzdelávacích systémov musia zvládať študenti v rámci maturitných skúšok vykonávaných vo vyučovacom jazyku, CFR je založený na prvých štyroch úrovniach ovládania jazyka podľa SERR. CFR definuje úroveň ovládania jazyka iba vo vzťahu ku komunikačným jazykovým činnostiam s použitím stupníc navrhnutých podľa vzoru stupníc sebahodnotenia SERR a vzťahujúcich sa na jedenásť tém: *Ja a moja rodina; Domov a bývanie; Moje spoločenstvo; Rómske remeslá a povolania; Sviatky a oslavy; V škole;*

²³ CFR je dostupný na webovej stránke Rady Európy v siedmich jazykoch (angličtina, rómčina, čeština, nemčina, lovari, severocentrálna rómčina, srbčina): <https://www.coe.int/en/web/language-policy/romani>.

²⁴ SERR, s. 6.

Cestovanie a doprava; Jedlo a oblečenie; Čas, ročné obdobia a počasie; Príroda a zvieratá; Voľný čas, záľuby (Záľuby a umenie). Väčšina stupníc obsahuje deskriptory rozdelené do dvoch skupín: deskriptory týkajúce sa komunikácie vo všeobecnosti, vrátane komunikácie v triede, a deskriptory týkajúce sa používania jazyka v rómskych komunitách (tieto deskriptory sú vytieňované). V prílohe č. 2 sa na ilustráciu uvádzajú deskriptory pre ústnu interakciu zo stupnice sebahodnotenia v SERR a pre tému CFR *Ja a moja rodina*.

Ak pohľad SERR na jazykové vzdelávanie a jeho dôsledky pre výučbu jazykov (časť 3.4) aplikujeme na CFR, okamžite spozorujeme jeden paradox: jazykové činnosti opisované v CFR sú väčšinou zamerané na komunikáciu mimo triedy, v rómskych komunitách a v širšom prostredí, zatiaľ čo v kapitolách 4 a 5 tejto príručky zdôrazňujeme používanie jazyka v triede. Vyriešiť tento paradox však nie je ťažké. Obsah jazykových činností vykonávaných v triede vychádza z rómskych zvyklostí, kultúry a histórie, a mal by byť výslovne prepojený so životom rómskej komunity, ku ktorej učitelia sa patria; v tomto zmysle by rómska trieda mala byť rozšírením rómskej komunity.

Otázky pre zúčastnené školy a učiteľov:

- Ak už máte oficiálny vzdelávací program pre rómčinu, bolo by možné použiť CFR na vyjadrenie komunikačných cieľov vzdelávacieho programu formou „dokážem“?
- Cieľom CFR je podporiť učenie sa rómčiny učiacimi sa, ktorí patria do jednej z troch kategórií definovaných v časti 3.3. Ako by ste ho mohli použiť na navrhnutie vzdelávacích činností, pri ktorých by žiaci dobre ovládajúci rómčinu mohli pracovať s tými, ktorí ju ovládajú slabšie, alebo so začiatníkmi?

6.2 Európske jazykové portfólio

Rada Európy vypracovala Európske jazykové portfólio (EJP)²⁵ ako sprievodný dokument k SERR. Jeho cieľom je (i) pomôcť učiacim sa riadiť a dokumentovať učenie sa jazyka, (ii) posilňovať medzikultúrne povedomie a (iii) podporovať rozvoj viacjazyčných repertoárov. EJP má tri povinné zložky: jazykový pas, ktorý obsahuje pravidelne aktualizovaný súhrn skúseností jeho majiteľa s učením sa a s používaním jazykov; jazykový životopis, ktorý sprevádza prebiehajúce procesy učenia sa; a zbierku prác a dokladov, ktorej majiteľ zhromažďuje doklady a ukážky svojich prác.²⁶ Vzhľadom na úsilie Rady Európy podporovať osobnostnú autonómiu učiacich sa, efektívne používanie EJP si vyžaduje pravidelné stanovovanie cieľov a sebahodnotenie. Za týmto účelom EJP obsahujú kontrolné zoznamy v podobe deskriptorov typu „dokážem,“ usporiadané podľa úrovne ovládania jazyka a jazykových činností v SERR.

V roku 2008 Rada Európy vydala dve verzie EJP na podporu výučby a učenia sa rómskeho jazyka, jednu pre žiakov vo veku 6-11 rokov a druhú pre žiakov vo veku 11-16 rokov; vydala

²⁵ Rada Európy udržiava rozsiahlu webovú stránku o EJP: <https://www.coe.int/en/web/portfolio>.

²⁶ ELP Principles and Guidelines, dostupné na: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804586ba>.

aj Príručku pre učiteľa (*Teacher's Handbook*).²⁷ Kontrolné zoznamy v podobe deskriptorov typu „dokážem“ sú v týchto EJP založené na jedenástich témach a deskriptoroch CFR. Tabuľka č. 6.1 uvádza deskriptory pre písanie v stupnici sebahodnotenia SERR a v stupnici pre *Ja a moja rodina CFR*; tabuľka č. 6.2 uvádza deskriptory kontrolného zoznamu EJP pre žiakov vo veku 6–11 rokov.

Tabuľka č. 6.1 Deskriptory pre písanie A1–B2, stupnica sebahodnotenia SERR a stupnica pre *Ja a moja rodina CFR* (všeobecné deskriptory)

	Stupnica sebahodnotenia SERR	Stupnica pre <i>Ja a moja rodina podľa CFR</i> (všeobecné deskriptory)
B2	Dokážem napísať zrozumiteľný a podrobný text o širokom okruhu tém súvisiacich s mojimi záujmami. Dokážem napísať referát alebo správu, odovzdávať informácie alebo uviesť dôvody, prečo by sa určitý názor mal alebo nemal podporiť. Dokážem napísať listy vysvetľujúce, prečo sú niektoré udalosti a skúsenosti pre mňa osobne dôležité.	Dokáže napísať zrozumiteľný a podrobný text (referáty, listy, e-maily atď.) o témach súvisiacich s jeho každodenným životom, školským životom, záujmami alebo koníčkami, zážitkami atď.
B1	Dokážem napísať jednoduchý súvislý text o témach, ktoré sú mi známe alebo ma osobne zaujímajú. Dokážem napísať osobné listy opisujúce zážitky a dojmy.	Dokáže napísať jednoduchý súvislý text, v ktorom porovnáva svoj život teraz a v minulosti (napr. pred nástupom do školy, na inom mieste). Dokáže napísať jednoduchý súvislý text o tom, čo sa mu páči alebo nepáči, o záľubách, záujmoch atď.
A2	Dokážem napísať krátke jednoduché oznámenia a správy. Dokážem napísať veľmi jednoduchý osobný list, napríklad niekomu sa za niečo poďakovať.	Dokáže napísať krátke jednoduché texty opisujúce jeho rodinu, každodenné zvyklosti atď. Dokáže napísať krátke jednoduché texty opisujúce jeho osobné záujmy, to, čo sa mu páči alebo nepáči (jedlo, televízne programy atď.). Dokáže napísať krátke jednoduché veku primerané opisy dôležitých udalostí alebo osobných zážitkov (narodenie dieťaťa, cestovanie, oslavy, pomoc rodičovi atď.).
A1	Dokážem napísať krátku jednoduchú pohľadnicu, napríklad poslať pozdrav z dovolenky. Dokážem vyplniť formuláre s osobnými údajmi, napríklad napísať svoje meno, štátnu príslušnosť a adresu na registračnom formulári v hoteli.	Dokáže odpísať alebo napísať svoje meno, adresu, názov školy. Dokáže z tabule odpísať slová o sebe (napr. volám sa ..., bývam v ...)

Tabuľka č. 6.2 EJP pre žiakov vo veku 6–11 rokov, deskriptory kontrolného zoznamu pre písanie na tému *Ja a moja rodina*

B2	Dokážem napísať list alebo e-mail, v ktorom pomerne podrobne opisujem a vysvetľujem svoje zážitky alebo záujmy. Dokážem písať o téme, ktorá sa týka môjho života alebo mojich záujmov.
-----------	---

²⁷ Dostupné aj na webovej stránke Rady Európy v siedmich jazykoch: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/romani>.

	Dokážem vyjadriť a vysvetliť svoj názor na konkrétne situácie alebo udalosti.
B1	Dokážem písať o rozdieloch medzi životom v súčasnosti a v minulosti. Dokážem napísať list alebo e-mail opisujúci nejakú udalosť v mojej rodine. Dokážem porovnať svoj život dnes so svojím životom, keď som bol mladší. Dokážem písať o tom, ako sa cítim.
A2	Dokážem písať o tom, čo robím každý deň a o veciach, ktoré mám rád. Dokážem písať o niečom, čo som robil alebo videl.
A1	Dokážem napísať svoje meno, adresu a názov svojej školy. Dokážem napísať názov miesta, kde bývam.

Otázky pre zúčastnené školy a učiteľov:

- Ako by ste mohli využiť EJP rómskych žiakov na informovanie ich spolužiakov o rómskom jazyku, kultúre a histórii?
- Používate už vo svojej škole portfólio na podporu učenia sa cudzích jazykov? Ak áno, ako by ste ho mohli čo najľahšie skombinovať s EJP pre rómčinu? Ak nie, mohli by ste rozšíriť EJP pre rómčinu aj o angličtinu alebo o ktorýkoľvek cudzí jazyk, ktorý vyučujete?

6.3 Vyučovacie/učebné materiály QualiRom

V rámci projektu QualiRom, financovaného Európskou úniou a organizovaného Európskym centrom pre moderné jazyky (ECML), boli v rokoch 2011 až 2013 vypracované a pilotne overené vyučovacie/učebné materiály, založené na CFR v šiestich klastroch variantov/dialektov rómčiny: arilje, východoslovenský, fínsky, gurbet, lovári a kalderaš.²⁸ Väčšina materiálov je určená pre úrovne A1 a A2; všetky je možné prispôbiť tak, aby vyhovovali potrebám konkrétneho kontextu.

6.4 Používanie *Rámcového vzdelávacieho programu rómskeho jazyka a EJP*

Ako už bolo uvedené, CFR bol vypracovaný s cieľom uspokojovať potreby rómskych žiakov bez ohľadu na to, kam patria vo vzťahu k rómskemu jazyku:

- Keď žiaci pochádzajú z rómskych komunít, ktoré tento jazyk už nepoužívajú, CFR môže byť použitý na vytvorenie programu začínajúceho na úrovni A1 a postupujúceho vyššie podľa toho, koľko času je k dispozícii. Materiály QualiRom sú obzvlášť užitočné pre žiakov v tejto kategórii.
- Ak žiaci počúvajú rómčinu, ktorou hovoria starší členovia ich rodiny, a rozumejú jej,

²⁸ Dostupné na <http://qualirom.uni-graz.at>.

hoci sami týmto jazykom nehovoria, cieľom je využiť ich spôsobilosť počúvania na rozvoj ich produktívnych a interaktívnych zručností, vrátane písania. Deskriptory CFR pre počúvanie sa môžu použiť ako kľúčový východiskový bod, na základe ktorého je možné vytvoriť program na rozvoj ďalších jazykových kompetencií. Aj samotní žiaci môžu svojmu učiteľovi pomôcť identifikovať najrelevantnejšie témy, ktorými by sa malo začať.

- Ak žiaci doma rozprávajú po rómsky, cieľom je rozvíjať ich zručnosti gramotnosti, podľa možnosti v spojitosti s rozvojom zručností gramotnosti vo vyučovacom jazyku (časť 5.4). Získanie gramotnosti v rómčine zahŕňa aj osvojenie si akademického jazyka, opäť paralelne s vyučovacím jazykom.

EJP by sa malo používať na každej hodine rómčiny. Postupom času bude EJP každého žiaka tvoriť rozsiahly záznam jeho učenia sa a bude odrážať jeho utvárajúcu sa jazykovú identitu. Učiteľia by mali hneď od začiatku prepájať deskriptory v kontrolných zoznamoch s činnosťami spojenými s učením sa a tak identifikovať učebné ciele, ktoré by ich žiaci po určitom čase mali byť schopní s ich pomocou použiť na sebahodnotenie. EJP už teraz obsahuje mnoho strán, ktoré môžu žiaci použiť na dokumentovanie svojho učenia sa rómčiny (alebo ktoréhokoľvek cudzieho jazyka); ak to bude potrebné, ďalšie strany môžu navrhnúť učiteľia alebo samotní žiaci. *Príručka pre učiteľa* obsahuje návod, ako stranu po strane používať EJP ako primárny prostriedok výučby/učenia sa.

Popri tom, že podporujú výučbu a učenia sa rómčiny, CFR a EJP poskytujú aj hlbkový pohľad na rómske zvyklosti a kultúru. Je preto nevyhnutné, aby sa s CFR a EJP pre rómčinu oboznámili všetci zúčastnení učiteľia bez ohľadu na to, či vyučujú rómčinu alebo nie. Jedným z účinných spôsobov, ako to urobiť, je použiť CFR na preskúmanie obsahu EJP a naopak.

Majúc na pamäti, že SERR kladie dôraz na autonómiu jednotlivých používateľov jazyka – učiacich sa jazyk, odporúčame, aby si žiaci vytvorili vlastné učebné materiály a podelili sa o ne s ostatnými v triede. Začiatocníci môžu vyrobiť *slovné kartičky* – malé papieriky alebo kartičky s rómskym slovom na jednej strane a s kresbou alebo ekvivalentným slovom vo vyučovacom jazyku na opačnej strane. Cieľom je, aby si každý žiak vytvoril súbor približne dvadsiatich slovných kartičiek, ktoré vyjadrujú záujmy žiaka a sú teda súčasťou jeho identity. Slovné kartičky sa vložia do obálky s menom žiaka, ktorý ich vytvoril, a uložia sa do škatule, ktorá je k dispozícii pre celú triedu. V rámci sólovej aktivity sa žiak môže hrať so slovnými kartičkami iného žiaka. Prípadne dvaja alebo viacerí žiaci môžu vybrať zo škatule niektorú obálku; jeden z nich potom postupne ukazuje jednotlivé kartičky tak, aby druhý žiak alebo druhí žiaci videli obrázok alebo preklad na opačnej strane; ten, kto povie správne rómske slovo, kartičku vyhráva. Začiatocníkov bude možno potrebné naučiť rómske frázy, ktoré potrebujú na hranie týchto hier. Po skončení hry so slovnými kartičkami by si žiaci mali do svojho EJP zapísať slovíčka, ktoré boli pre nich nové.

Po hre so slovnými kartičkami si žiaci môžu vyrobiť a hrať *domino*. Na polovici každého dielu

domina by mala byť kresbička alebo obrázok, a na inom diele domina rómske slovo alebo fráza zodpovedajúca obrázku; žiaci, ktorí už nepatria medzi začiatčníkov, môžu napísať dlhší text. Rovnako ako pri slovných kartičkách sa každý súbor domina vloží do obálky s menom žiaka, ktorý ho vyrobil, a obálky sa uložia do škatule, kde sú k dispozícii pre celú triedu.

Po hre s dominom si môžu žiaci vyrobiť *obrázkové loto*. Na obrázkové loto pre štyroch hráčov potrebujete štyri hárky tvrdého papiera o veľkosti A4 a 24 malých obrázkov vystrihnutých z časopisov, katalógov atď. Pomocou pravítka a ceruzky sa každý hárok rozdelí na 12 štvorcov. Na štvorce v hornej polovici každého hárka sa nalepí šesť obrázkov a na príslušný štvorec v dolnej polovici hárku sa napíše opis obrázku v rómčine, ako vidno na obr. č. 6.2. Hárky sa potom rozrežú na polovicu a štyri lotové panely s obrázkami sa odložia stranou. Pol hárky so slovami atď. sa postrihajú a vytvorí sa z nich balíček 24 lotových kariet.

Obrázok 1	Obrázok 2	Obrázok 3
Obrázok 4	Obrázok 5	Obrázok 6
Text 1	Text 2	Text 3
Text 4	Text 5	Text 6

Obr. č. 6.2 Ako vyrobiť obrázkové loto

Paralelne s tvorbou vlastných učebných materiálov by žiaci mali tvoriť rôzne typy textov, prostredníctvom ktorých realizujú svoj komunikačný potenciál zdokumentovaný v CFR²⁹ – nápisy ku kresbám a modelom, jednoduché ilustrované príbehy, spoločne napísané krátke dramatické útvary, zvukové a obrazové záznamy atď. Je dôležité, aby žiaci hneď od začiatku písali texty, ktoré majú pre nich osobný význam. Dobrým východiskovým bodom je text *O mne*. Učiteľ rozdá žiakom textový rámček v rómčine ekvivalentný s „Volám sa ... Mám ... rokov. Moja mama sa volá ... a môj otec sa volá ... Mám ... bratov/sestry ... Moje záľuby sú ...“ atď. Žiaci potom vyvolávajú slová a frázy, ktoré potrebujú v rómčine, aby mohli vyplniť textový rámček. Učiteľ ich napíše na tabuľu a žiaci si ich odpíšu do svojho EJP. Celý text

²⁹ Podrobný výklad o tomto spôsobe organizácie jazykovej triedy pozri v LITTLE, D., DAM, L., LEGENHAUSEN, L. *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*, Bristol: Multilingual Matters, 2017.

potom môžu napísať ako domácu úlohu. Žiaci potom tento text použijú ako vzor a prejdú k činnostiam typu *obrázok + text*: nájdu obrázok osoby, ktorá ich zaujíma, vložia ho do svojho EJP a napíšu krátky text o tejto osobe.

Spolu s pokrokom v učení sa žiaka sa postupne rozširuje aj jeho EJP ako dokumentárny záznam jeho učenia sa a ako prostriedok sprostredkovania medzi triedou a rómskou komunitou, jej históriou a kultúrou. Dôraz, ktorý sa v EJP kladie na stanovovanie cieľov a sebahodnotenie, podporuje návyky reflexie, ktorá umožňuje aj veľmi mladým žiakom stať sa výskumníkmi cieľového jazyka a vlastného učenia sa.³⁰

Učenie sa jazyka zvyčajne vnímame ako osvojovanie si vedomostí, ktoré je možné opísať ako deklaratívne a použiť ako procedurálne. To je určite súčasť každého úspešného učenia sa jazyka; vízia CEFR nás však povzbudzuje, aby sme sa naň pozreli z oveľa širšieho hľadiska. Žiaci, ktorí úspešne zvládnu učenie sa rómčiny, získajú nový potenciál správania sa a nový kultúrny kapitál, pričom to robia ako členovia komunity, ktorými sú tak v triede ako aj vo svete mimo nej. V odporúčaní Výboru ministrov z roku 2012 sa uvádza, že kvalitné vzdelávanie „podporuje demokraciu, rešpektovanie ľudských práv a sociálnu spravodlivosť v prostredí vzdelávania, ktoré uznáva učebné a sociálne potreby každého človeka“.³¹ Ak je učenie sa a vyučovanie organizované spôsobom, aký sme opísali, žiaci majú priamu skúsenosť s týmito zásadami vo svojom mikrokozme.

Pre koncept viacjazyčného a interkultúrneho vzdelávania Rady Európy je kľúčové, aby inklúzia rómskych žiakov bola prínosná aj pre nerómskych žiakov.

- Keď si rómski žiaci vyrobia vlastné učebné materiály spôsobom opísaným v tejto časti, môžu ich použiť na to, aby svojich nerómskych spolužiakov naučili niekoľko slov a fráz v rómčine.
- Rómski žiaci môžu vytvoriť texty, ktoré použijú na to, aby svojich nerómskych spolužiakov zoznámili s niektorými aspektmi rómskej kultúry.

³⁰ Rozsiahla webová stránka ELP Rady Európy obsahuje množstvo návodov a praktických príkladov, z ktorých môžu učitelia rómskeho jazyka čerpať inšpiráciu: <https://www.coe.int/en/web/portfolio>

³¹ Odporúčanie CM/Rec(2012)13, https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805c94fb.

Príloha č. 1: Stupnica sebahodnotenia SERR

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
P O R O Z U M E N I E	Počúvanie	Dokážem porozumieť známym slovám a úplne základným frázam, ktoré sa týkajú mňa, mojej rodiny a môjho bezprostredného konkrétneho okolia, keď ľudia hovoria pomaly a zreteľne.		Dokážem porozumieť hlavným bodom zreteľnej štandardnej reči o známych veciach, s ktorými sa pravidelne stretávam v škole, práci, vo voľnom čase atď. Dokážem porozumieť hlavným bodom mnohých rozhlasových alebo televíznych programov o aktuálnych udalostiach alebo o témach môjho osobného alebo profesionálneho záujmu, pokiaľ je prejav relatívne pomalý a zreteľný.	Dokážem porozumieť dlhšej reči a prednáškam a dokážem sledovať aj zložitú argumentačnú líniu za predpokladu, že téma mi je dostatočne známa. Dokážem porozumieť väčšine televíznych správ a publicistických relácií. Dokážem porozumieť väčšine filmov v spisovnom jazyku.	Dokážem porozumieť dlhšej reči, aj keď nie je jasne štruktúrovaná a vzťahy sú iba naznačené a nie sú explicitne prejavnené. Dokážem bez väčšej námahy porozumieť televíznym programom a filmom.	Nemám problém porozumieť akémukoľvek druhu hovorenej reči, či už naživo alebo vo vysielaní, aj keď ide o veľmi rýchly prejav rodeného hovoriaceho, pokiaľ mám dost času na to, aby som sa si zvykol na jeho výslovnosť.
	Čítanie	Dokážem porozumieť známym menám, slovám a veľmi jednoduchým vetám, napríklad na oznámeniach a plagátoch alebo v katalógoch.	Dokážem čítať veľmi krátke, jednoduché texty. Dokážem nájsť konkrétne, predvídateľné informácie v jednoduchých každodenných materiáloch, ako sú reklamy, prospekty, ponuky a cestovné poriadky, a rozumiem krátkym jednoduchým osobným listom.	Dokážem porozumieť textom, ktoré pozostávajú najmä z často používaných bežnej alebo s prácou súvisiacej slovnej zásoby. Dokážem porozumieť opisu udalostí, pocitov a prániam v osobných listoch.	Dokážem čítať články a správy týkajúce sa aktuálnych problémov, v ktorých ich autori zaujímajú konkrétne postoje alebo stanoviská. Dokážem porozumieť súčasnej literárnej próze.	Dokážem porozumieť dlhým a zložitým faktografickým a literárnym textom, pričom rozoznávam ich rozdielny štýl. Dokážem porozumieť špecializovaným článkom a dlhším technickým návodom, aj keď sa netýkajú môjho odboru.	Dokážem bez ťažkostí čítať prakticky všetky formy písaného jazyka, vrátane abstraktných textov so zložitou vetnou stavbou alebo jazykom, ako sú napríklad príručky, odborné články a literárne diela.
H O V O R E N I E	Ústna interakcia	Dokážem komunikovať jednoduchým spôsobom za predpokladu, že môj komunikačný partner je ochotný zopakovať alebo preformulovať svoju výpoveď pomalším tempom, a že mi pomôže sformulovať, čo sa snažím povedať. Dokážem klásť jednoduché otázky a odpovedať na ne v oblasti bezprostrednej potreby alebo na veľmi známe témy.	Dokážem komunikovať v súvislosti s jednoduchými a rutinnými úlohami, ktoré si vyžadujú jednoduchú a priamu výmenu informácií o známych témach a aktivitách. Dokážem zvládnuť veľmi krátke spoločenské konverzácie, aj keď zvyčajne nerozumiem dosť na to, aby som sám dokázal udržiavať konverzáciu.	Dokážem si poradiť s väčšinou situácií, ktoré môžu nastať pri cestovaní v oblasti, kde sa hovorí daným jazykom. Môžem vstúpiť bez prípravy do rozhovoru o témach, ktoré sú známe, osobne ma zaujímajú, alebo sa týkajú každodenného života (napríklad rodina, koničky, práca, cestovanie, súčasné udalosti).	Dokážem komunikovať dostatočne plynulo a spontánne na to, aby som mohol viesť bežný rozhovor s rodenými hovoriacimi. Dokážem sa aktívne zúčastniť na diskusii na známe témy, pričom vyjadrujem a obhajujem svoje názory.	Dokážem sa vyjadrovať plynulo a spontánne bez toho, že by som musel príliš očividne hľadať výrazy. Dokážem jazyk používať flexibilitne a efektívne na sociálne aj profesijné účely. Dokážem presne formulovať myšlienky a názory a dokážem vhodne nadviazať na to, čo hovoria ostatní.	Bez námahy sa dokážem zúčastniť na akomkoľvek rozhovore alebo diskusii a dobre ovládam idiomatické a hovorové výrazy. Dokážem sa plynulo vyjadrovať a viem presne vyjadriť jemné významové odtiene. Ak pri vyjadrovaní sa narazím na problém, dokážem sa vrátiť a preformulovať danú pasáž tak plynulo, že ostatní to ani nepostrehnú.
	Samostatný ústny prejav	Dokážem pomocou jednoduchých fráz a viet opísať miesto, kde žijem a ľudí, ktorých poznám.	Dokážem pomocou série fráz a viet jednoduchým spôsobom opísať svoju rodinu a iných ľudí, životné podmienky, moje doterajšie vzdelanie a moje terajšie alebo posledné zamestnanie.	Dokážem jednoduchým spôsobom spájať frázy na opísanie zážitkov a udalostí, mojich snov, nádejí a ambícií. Dokážem v stručnosti odôvodniť a vysvetliť svoje názory y plány. Dokážem vyrozprávať príbeh alebo porozprávať dej knihy alebo filmu a opísať svoje reakcie.	Dokážem poskytnúť jasné a podrobné opisy týkajúce sa širokého spektra tém súvisiacich s oblasťou môjho záujmu. Dokážem vysvetliť pohľad na aktuálnu tému a uviesť výhody a nevýhody rôznych možností.	Dokážem predstaviť jasný a podrobný opis zložitých tém, ktoré zahŕňajú čiastkové témy, rozvíjajú konkrétne body a uzatvárajú ich vhodným záverom.	Dokážem podať jasný a plynulý opis alebo zdôvodnenie v štýle, ktorý sa hodí pre daný kontext a s efektívnou logickou štruktúrou, ktorá pomôže príjemcovi postrehnúť a zapamätať si dôležité body.

P Í S A N I E	Písanie	Dokážem napísať krátku jednoduchú pohľadnicu, napríklad poslať pozdrav z dovolenky. Dokážem vyplniť formuláre s osobnými údajmi, napríklad zadať svoje meno, národnosť a adresu do registračného formulára hotela.	Dokážem napísať krátke jednoduché oznámenia a správy. Dokážem napísať veľmi jednoduchý osobný list, napríklad niekomu sa za niečo poďakovať.	Dokážem napísať jednoduchý súvislý text o témach, ktoré sú mi známe alebo ma osobne zaujímajú. Dokážem napísať osobné listy opisujúce zážitky a dojmy.	Dokážem napísať zrozumiteľný a podrobný text o širokom okruhu tém súvisiacich s mojimi záujmami. Dokážem napísať referát alebo správu, odovzdávať informácie alebo uviesť dôvody, prečo by sa určitý názor mal alebo nemal podporiť. Dokážem napísať listy vysvetľujúce, prečo sú niektoré udalosti a skúsenosti pre mňa osobne dôležité.	Dokážem sa vyjadriť v jasnom, dobre štruktúrovanom texte a pomerne obsímne vyjadriť svoje stanovisko. Dokážem písať o zložitých témach v liste, referáte alebo správe a zdôrazniť, čo pokladám za najdôležitejšie. Dokážem zvoliť primeraný štýl pre čitateľa, ktorému je text určený.	Dokážem napísať jasný a plynulý text vo vhodnom štýle. Dokážem písať zložité listy, správy alebo články prezentujúce prípad s efektívnou logickou štruktúrou, ktorá príjemcovi pomáha postrehnúť a zapamätať si dôležité body. Dokážem písať zhrnutia a recenzie odborných prác alebo literárnych diel.
----------------------	----------------	--	--	--	---	--	---

© Rada Európy

Príloha č. 2: Deskriptory pre ústnu interakciu zo stupnice sebahodnotenia SERR a CFR

	A1	A2	B1	B2
Stupnica sebahodnotenia SERR	Dokážem komunikovať jednoduchým spôsobom za predpokladu, že môj komunikačný partner je ochotný zopakovať alebo preformulovať svoju výpoveď pomalším tempom, a že mi pomôže sformulovať, čo sa snažím povedať. Dokážem klásť jednoduché otázky a odpovedať na ne v oblasti bezprostrednej potreby alebo na veľmi známe témy.	Dokážem komunikovať v súvislosti s jednoduchými a rutinnými úlohami, ktoré si vyžadujú jednoduchú a priamu výmenu informácií o známych témach a aktivitách. Dokážem zvládnuť veľmi krátke spoločenské konverzácie, aj keď zvyčajne nerozumiem dosť na to, aby som sám dokázal udržiavať konverzáciu.	Dokážem si poradiť s väčšinou situácií, ktoré môžu nastať pri cestovaní v oblasti, kde sa hovorí daným jazykom. Môžem vstúpiť bez prípravy do rozhovoru o témach, ktoré sú známe, osobne ma zaujímajú, alebo sa týkajú každodenného života (napríklad rodina, koníčky, práca, cestovanie, súčasné udalosti).	Dokážem komunikovať dostatočne plynulo a spontánne na to, aby som mohol viesť bežný rozhovor s rodenými hovoriacimi. Dokážem sa aktívne zúčastniť na diskusii na známe témy, pričom vyjadrujem a obhajujem svoje názory.
CFR - Ja a moja rodina	Dokáže reagovať neverbálnym spôsobom (napr. prikývnuť alebo pokrútiť hlavou) alebo jednoslovnými alebo veľmi stručnými odpoveďami na základné otázky o tom, čo sa mu páči alebo nepáči (napr. Páči sa vám ...?). Dokáže vhodným spôsobom pozdraviť učiteľa, ostatných dospelých a žiakov a rozlúčiť sa. Dokáže naznačiť okamžité osobné potreby (napr. ísť na toaletu).	Dokáže bez zaváhania odpovedať na známe otázky o svojom mene, veku, počte bratov a sestier atď. Dokáže začať rozhovor na známu tému (napr. čo robil cez víkend).	Dokáže učiteľovi povedať, čo robil doma/cez prázdniny/cez víkend atď. Dokáže požiadať o objasnenie, ak je to potrebné.	Dokáže vyjadriť svoje obavy alebo starosti učiteľovi, inej dospelšej osobe alebo inej zodpovednej osobe. Dokáže porozumieť a plne sa zapojiť do rozhovorov o každodennom živote, rodinných aktivitách, záujmoch, aktuálnych problémoch, pričom jasne vyjadruje svoje osobné názory a stanoviská.

	Dokáže odpovedať na základné otázky o svojej skupine, priezvisku, veku a rodinných príslušníkoch s podporou nápoedí. Dokáže sa pozdraviť, rozlúčiť a poďakovať iným rómskym deťom a dospelým používajúc vhodné formy pozdravu.	Dokáže s istotou odpovedať členom rodiny alebo komunity na otázky, ktoré sú mu známe, týkajúce sa jeho mena, veku, počtu bratov a sestier, mien rodinných príslušníkov atď. Dokáže prirodzene a primerane používať pozdravy.	Dokáže klásť otázky a odpovedať na otázky týkajúce sa širokého okruhu známych tém (rodina, domov, činnosti rodičov, záujmy, atď.). Dokáže porozprávať rodičom alebo iným rodinným príslušníkom, čo robil v škole. Dokáže hovoriť o tom, čo sa naučil od rodičov a iných starších členov rodiny,	Dokáže podať rodičom podrobný prehľad o tom, čo sa dialo v škole, a opísať svoje úspechy a dosiahnuté výsledky. V interakcii s rodenými hovoriacimi dokáže spontánne a plynule klásť otázky a odpovedať na ne.
--	--	--	--	--