

Európske jazykové portfólio: tam, kde sa stretajú pedagogika a hodnotenie

David Little

Rozmnožovanie a šírenie tohto diela alebo časti akýmkoľvek spôsobom bez výslovného písomného súhlasu vydavateľa je porušením autorského zákona.

Európske jazykové portfólio: tam, kde sa stretajú pedagogika a hodnotenie

David Little

Názory vyjadrené v tejto štúdii sú názory autora a nemusia sa nevyhnutne stotožňovať s oficiálnou politikou Rady Európy.

© Rada Európy, 2009

Tento preklad je publikovaný po dohode s Radou Európy a jeho správnosť je výlučnou zodpovednosťou prekladateľa.

Preklad: Aspena, s. r. o.

Korektúry textu a jazyková úprava: Mgr. Miroslava Punová

Prvé vydanie slovenského prekladu, 2014

Vydal: Štátny pedagogický ústav, Pluhová 8, P.O.Box 26, 830 00 Bratislava

Obsah

1	Nový vzťah medzi vyučovaním, učením a hodnotením	1
2	EJP a sebahodnotenie.....	3
3	„Hodnotenie pre vzdelávanie“ a všeobecná pedagogická teória	4
4	Využitie EJP: sebahodnotenie v akcii	11
5	Dopad SERR a EJP na jazykové testy a skúšky: smerom k novej kultúre hodnotenia	18

PodĎakovanie

Odkazy na použité zdroje

1 Nový vzťah medzi vyučovaním, učením a hodnotením

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky - SERR (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) si stanovuje cieľ popísať „vyčerpávajúcim spôsobom to, čo sa žiaci jazyka musia naučiť robiť, aby vedeli využiť jazyk v komunikácii a aké vedomosti a jazykové činnosti musia rozvíjať, aby boli schopní efektívne konať.“ (Rada Európy 2001:1). Ako tieto slová naznačujú, primárnou sa stáva behaviorálna orientácia: komunikačná úroveň je definovaná v zmysle aktivít, ktorými sa žiaci majú zaoberať a úloh, ktoré môžu vykonávať, keď počúvajú, hovoria, čítajú a píšu v druhom alebo v cudzom jazyku (L2). Táto behaviorálna orientácia je pravdepodobne najdôležitejšou inováciou SERR. Rovnaké „can do“ („ja dokážem“) deskriptory možno použiť pre definovanie vzdelávacieho programu, naplánovanie programu vyučovania, učenia sa a pre usmernenie hodnotenia výsledkov učenia sa. Takto SERR ponúka užšie vzájomné prepojenie vzdelávacieho programu, pedagogiky a hodnotenia v porovnaní s tradičnou výučbou, čo nás nabáda prehodnotiť jednotlivé časti z perspektívy ostatných dvoch.

V podtitule SERR je proces učenia sa dôležitejší ako samotné vyučovanie. To odráža pozornosť orientovanú na žiaka pri činnostne zameranom prístupe, ktorý popisuje používanie jazyka v zmysle komunikačnej schopnosti jednotlivého učiaceho sa - používateľa jazyka. Zároveň je v súlade s tým, ako autori chápu úlohu žiaka najmä z celoživotnej perspektívy:

Žiaci sú tí, ktorých sa osvojovanie si jazyka a vzdelávacie stratégie bezprostredne týkajú. Práve oni musia rozvíjať kompetencie a stratégie (ak tak ešte neurobili) a realizovať úlohy, činnosti a postupy potrebné na to, aby mohli aktívne komunikovať v komunikačných situáciách. Avšak iba pomerne málo žiakov sa učí činorodo, proaktívne, čiže iniciatívne plánujú a realizujú vlastný proces učenia sa. Väčšina sa učí reaktívne, plnia pokyny a vykonávajú činnosti zadané učiteľmi a učebnicami. Po skončení vyučovania však musí nasledovať sebazvedľávanie. Samostatné učenie sa môže rozvíjať, ak sa „schopnosť učiť sa“ považuje za integrálnu zložku učenia sa jazyka tak, že žiaci si postupne uvedomujú, akým spôsobom sa učia, aké možnosti sa im ponúkajú, ktoré alternatívy im vyhovujú. Dokonca aj v inštitucionálnom systéme je možné postupne ich viesť k tomu, aby si sami vybrali vzdelávacie ciele, materiály a pracovné metódy vzhľadom na vlastné potreby, motiváciu, osobnostné kvality a možnosti. Dúfame, že tento Rámec [...] bude užitočný [...] priamo pre žiakov,

ktorým pomôže lepšie si uvedomiť všetky možnosti, ktoré majú k dispozícii a zrozumiteľne vyjadriť svoj výber. (Rada Európy 2001: 141-142)

Napriek uisteniu autorov, že „funkciou Rámca nie je presadzovať jednu konkrétnu metodiku výučby jazykov” (Rada Európy 2001: 142), orientácia SERR na komunikáciu a jeho charakterizácia učenia sa jazyka ako formy používania jazyka (tamtiež: 9) smerujú neomylné k prístupu vyučovaniu a učeni sa na báze úloh, kde hlavnú úlohu zohráva používanie cieľového jazyka, pričom jeho chápanie úlohy žiaka napovedá, že rozvoj samostatnosti učiaceho sa (naučiť sa, ako sa treba učiť, pričom sa predpokladá proaktívna zodpovednosť za proces učenia sa) by mal byť prioritou. Sprievodná súčasť SERR, Európske jazykové portfólio (EJP, *European Language Portfolio – ELP*), zahŕňa toto duálne zameranie: bolo vypracované hlavne pre podporu autonómie žiaka (Rada Európy 2006) a jeho stupnice hodnotenia postupov typu „ja dokážem” naznačujú učenie sa praxou.

SERR a EJP boli prvýkrát navrhnuté na sympóziu, ktoré sa konalo v Rüşchlikone vo Švajčiarsku v roku 1991 (Rada Európy 1992). Prvý a druhý návrh SERR boli v obehu v roku 1996 a konečná verzia bola publikovaná v roku 2001 počas Európskeho roka jazykov. Súbor prednášok, navrhujúcich možné podoby EJP, bol publikovaný v roku 1997. Praktické možnosti sa preskúmali v pilotných projektoch (1998 – 2000; pozri Schärer 2000). EJP sa v rozsiahlom meradle zaviedol v roku 2001. Inými slovami, SERR a EJP už nie sú novinky. Od roku 2001 je vplyv SERR veľmi veľký. Väčšina inštitúcií, ktoré sa zaoberajú jazykovým testovaním v Európe, v súčasnosti prispôsobuje svoje testy stupňom ovládania jazyka podľa SERR, niekedy na základe systematickej a veľmi sofistikovanej analýzy, a tak je tu rastúca tendencia, aby sa jednotlivé úrovne explicitne presadzovali v jazykových vzdelávacích programoch a učebniciach, ktoré podporujú ich zavádzanie. V tom istom čase EJP prinieslo do jazykovej výučby činnostne zameraný prístup SERR a prístup zameraný na žiaka – v máji 2009 bolo na webovom sídle Rady Európy k EJP zverejnených 99 validovaných modelov. Nakoniec SERR a EJP neboli využité ako jeden celok a ich vplyv na výsledky učenia sa jazyka bol výrazne menší, než by mohol byť.

Tento diskusný dokument je napísaný v čase, keď Výbor pre validáciu EJP a divízia jazykových politík pracujú spolu na novej stratégii. Zámerom je znova sa pozrieť na potenciál SERR a EJP a stimulovať, či usmerniť “ďalšie zintenzívnenie štúdia a vyučovania jazykov v členských štátoch [Rady Európy] (Rada Európy 1992: 37). Potreba jazykov spôsobila nevyhnutnosť ich ďalšieho rozvoja. Dokument sa obzvlášť venuje skúmaniu úzkeho vzťahu

medzi pedagogikou a hodnotením, ktorý zahŕňa SERR činnostne zameraný prístup („ja dokážem“) používania jazykov a stupeň ovládania L2 a s dôrazom EJP na sebahodnotenie.

2 EJP a sebahodnotenie

Ako sme už uviedli, podľa *Zásad a usmernení*, ktoré definujú EJP a stanovujú kritériá pre validáciu, je EJP „nástroj na podporu autonómie učiaceho sa“ (Rada Európy 2006: 9). Inými slovami, jeho úlohou je pomôcť žiakom riadiť svoje vzdelávanie, pomáhať rozvíjať schopnosť učiť sa, a tak podporovať rozvoj kompetencií pre celoživotné vzdelávanie. Autonómia žiakov znamená, že učiaci sa sú v plnej miere zainteresovaní ako sprostredkovatelia vlastného vzdelávania s individuálnou a kolektívnou zodpovednosťou za plánovanie, monitorovanie a hodnotenie (Holec 1979, Little 1991). Aby tieto aktivity neboli náhodné a chaotické, musia byť formované a riadené vhodným sebahodnotením. Napríklad pred naplánovaním nasledujúcej fázy môjho vzdelávania musím mať jasnú predstavu o tom, čo už viem a ako dobre to viem. Tak sa sebahodnotenie stáva pomysleným pántom, na ktorom sa otáča reflektívne štúdium a rozvoj autonómie učiaceho sa. V EJP sa sebahodnotenie vykonáva v súlade s jednotlivými úrovňami ovládania jazyka podľa SERR. Kontrolné zoznamy deskriptorov, ktoré sú odvodené od svojich názorných stupníc, sa používajú na identifikáciu vzdelávacích cieľov, monitorovanie pokroku a hodnotenie vzdelávacích výsledkov. V jazykovom „pase“ sa celková úroveň ovládania L2 periodicky sumarizuje do stupnice sebahodnotenia (Rada Európy 2001: 26-27) alebo do jej vhodného variantu podľa veku či kontextu. V prvom prípade je sebahodnotenie formatívne vo všeobecnom spôsobe myslenia, ako aj v nesúvisiacej aktivite a neustále dáva procesu vzdelávania spätnú väzbu. V druhom prípade je sebahodnotenie stručné a súhrnné, spočíva v zaznamenávaní si celkových vzdelávacích úspechov v konkrétnom časovom bode.

Od začiatku pilotných projektov v roku 1998 sebahodnotenie hrá v používaní EJP hlavnú úlohu, čím podnietilo vznik jednej všeobecnej a troch špecifických obáv. Všeobecnou obavou je, že učiaci sa nemajú vedomosti, ktoré sú nevyhnutné na to, aby sa sami hodnotili. Tí, ktorí vyjadrili túto obavu, môžu byť ovplyvnení skutočnosťou, že skúšky na úrovni L2 obvykle posudzovali žiakov podľa štandardov lingvistickej správnosti. Z tohto hľadiska sú žiaci hodnotení podľa nedostatku vedomostí, ktoré potrebujú na to, aby sami seba presne ohodnotili. Pri tomto názore zostáva nepochopený fakt, že pri takomto spôsobe sebahodnotenia, ktorý presadzuje EJP, je prvoradé riadiť sa behaviorálnymi kritériami. Zvlášť

v prvých fázach učiaci sa možno nedokážu presne posúdiť rozsah, v ktorom ovládajú (napríklad) skloňovanie slov v jazyku, ktorý sa učia, ale pravdepodobne vedia, čo dokážu v oblasti komunikácie a na akej všeobecnej úrovni ovládania jazyka to dokážu.

Tromi špecifickými obavami, ktoré sa týkajú sebahodnotenia a vznikli počas pilotných projektov, sú: (i) žiaci sa nevedia sami ohodnotiť; (ii) existuje nebezpečenstvo, že úroveň svojich vedomostí nadhodnotia a (iii) môžu byť v pokušení podvádzať tak, že včlenia do svojho EJP materiál, ktorý nie je ich. Prvá z týchto obáv pravdepodobne vznikla z predpokladu, že vyučovanie a učenie sa sú jedna vec, kým hodnotenie je druhá, takže sebahodnotenie na báze EJP by malo byť niečo, čo učiaci sa robia sami a mimo vyučovacieho procesu. Druhá a tretia obava odrážajú skutočnosť, že v mnohých vzdelávacích kontextoch formálne skúšky určujú budúce voliteľné predmety žiakov, čo znamená, že samotní žiaci by sa nemali zúčastňovať na posudzovaní svojho výkonu. Ale ak priradíme EJP a jeho rôznym reflektívnym aktivitám hlavnú úlohu vo vzdelávaní, budeme postupne učiť svojich žiakov stratégiám sebahodnotenia. Keď sa postupne oboznámia s deskriptormi a úrovňami, zistia, že vytvoriť si presný názor na svoje dosiahnuté schopnosti je jednoduché a do svojho EJP začlenia iba materiál, ktorý je výsledkom ich vzdelávania alebo sa ho priamo týka. Inými slovami, ak je sebahodnotenie v EJP tým podstatným v procese učenia sa jazyka, neexistuje dôvod, prečo by nemalo byť presné, spoľahlivé a úprimné.

Sebahodnotenie ako sila, ktorá poháňa reflektívne jazykové vzdelávanie, je hlavnou témou tohto dokumentu. Ale predtým, ako pouvažujeme o tom, ako by to mohlo fungovať v praxi, je nevyhnutné zaradiť EJP do širšieho kontextu „hodnotenia podporujúce učenie sa“ a do všeobecnej pedagogickej teórie.

3 „Hodnotenie podporujúce učenie sa“ a všeobecná pedagogická teória

EJP je zvláštny prípad všeobecnejšieho vzdelávacieho javu. Koncepty portfóliového vzdelávania a portfóliového hodnotenia sa prvýkrát dostali do pozornosti v Spojených štátoch amerických, kde sa propagovali ako alternatívy k hodnoteniam štandardizovanými testami. Zástancovia portfólií argumentujú, že štandardizované testy robia málo pre podporu vzdelávania a paradoxne podporujú presvedčenie, že vyučovanie/učenie sa a testovanie sú v zásade rôzne aktivity. Portfóliá sú však prostriedky, ktorými sa učenie a hodnotenie dostanú do pozitívnej vzájomnej interakcie: hodnotenie vzdelávacích výsledkov môže byť tiež hodnotením *pre* proces učenia sa. Nimi prezentovaná filozofia je veľmi podobná diskusii

o „čiernej skrinke“ výchovného hodnotenia, ktoré bolo spustené v Spojenom kráľovstve v 90. rokoch (Black&Wiliam 1998) a rastúceho záujmu o „dialógové vyučovanie“ v mnohých európskych krajinách (napr. Winter 2004, Alexander 2006, Ruf, Keller&Winter 2008).

Hodnotenie podporujúce učenie sa je založené na presvedčení, že správny typ hodnotenia triedy má rozhodujúcu úlohu v účinnom vyučovaní a učení sa. V roku 1999 Skupina pre reformu hodnotenia (*AssessmentReformGroup – ARG*) v Spojenom kráľovstve vydala príručku *Hodnotenie podporujúce učenie sa: na druhej strane čiernej skrinky*, ktorá čerpá podporu z rozsiahlej recenzie publikovaného výskumu (Black&Wiliam 1998). Príručka tvrdí, že „neexistuje dôkaz, že viac skúšania zlepši učenie sa. Namiesto toho je potrebné sústrediť sa na to, ako pomôcť učiteľom používať hodnotenie ako súčasť vyučovania a učenia sa spôsobmi, ktoré zlepšia výsledky učiacich sa“ (ARG, 1999: 2). Autori sumarizujú kľúčové zistenie Blacka a Wiliama (1998) takto: „podnety zlepšujúce účinnosť využívania hodnotenia v triede podporujú učenie sa a zlepšujú výsledky učiacich sa“ (ARG 1999: 4); ďalej tvrdia (s. 4-5), že skvalitňovanie učenia sa prostredníctvom hodnotenia závisí na „piatich, zdanlivo jednoduchých, kľúčových faktoroch“:

- zabezpečenie účinnej spätnej väzby učiacim sa;
- aktívne zapojenie učiacich sa do vlastnému procesu učenia sa;
- úprava vyučovania tak, aby zohľadňovalo výsledky hodnotenia;
- rozpoznanie intenzívneho vplyvu hodnotenia na motiváciu a sebaúctu učiacich sa, ktoré zase majú rozhodujúci vplyv na učenie sa;
- potreba učiacich sa vedieť seba samých ohodnotiť a pochopiť, ako sa zlepšiť.

Toto je súhrn charakteristík hodnotenia podporujúce učenie sa:

- je začlenené do pohľadu na vyučovanie a učenie sa, ktorého je základnou súčasťou;
- zahŕňa oboznámenie učiacich sa so vzdelávacími cieľmi;
- jeho zámerom je pomôcť učiacim sa spoznať a pochopiť štandardy, ktoré majú dosiahnuť;
- začleňuje učiacich sa do sebahodnotenia;
- poskytuje spätnú väzbu, ktorá vedie učiacich sa k pochopeniu ďalších krokov a k tomu, ako ich treba vykonať;
- je posilňované vierou, že každý žiak sa môže zlepšiť;

- jeho súčasťou je učiteľ aj učiaci sa, ktorí analyzujú údaje hodnotenia a reagujú na ne (s.7)

Každý z týchto výrokov platí pre EJP, ak má hlavnú úlohu pri učení sa a vyučovaní jazykov.

Zástancovia hodnotenia podporujúce učenie sa trvajú na tom, že sebahodnotenie je

dôležité pre učenie sa, pretože žiaci môžu dosiahnuť vzdelávací cieľ iba vtedy, ak porozumejú tomuto cieľu a dokážu posúdiť, čo majú urobiť, aby ho dosiahli. Teda kritériá pre hodnotenie akýchkoľvek vzdelávacích výsledkov musia byť žiakom vysvetlené, aby získali jasný prehľad o cieľoch ich práce a o tom, čo znamená úspešne ju dokončiť. Ak tak konajú, začnú chápať systém tejto práce, takže ju vedia zvládnuť a kontrolovať; inými slovami, rozvíjajú svoju schopnosť metakognitívneho myslenia. (Black&Wiliam 2006: 15).

Ako tvrdia James a Pedder (2006: 28), keď sa v plnej miere zavedie hodnotenie podporujúce učenie sa, „nielen učiteľ, ale aj učiaci sa dostanú jednoznačné úlohy, čo obohatí vyučovanie a štúdium“, a tým sa podporí rozvoj autonómie učiaceho sa:

Učiaci sa nie sú iba objekty správania sa ich učiteľa, sú to animátori vlastného procesu vzdelávania sa. To má svoje najjasnejšie spredmetnenie v procesoch porovnávania a sebahodnotenia, keď učiaci sa (i) individuálne alebo v skupine rozvíjajú motiváciu premýšľaním o svojom predchádzajúcom učení sa a identifikujú ciele ďalšieho vzdelávania sa; (ii) keď analyzujú a hodnotia problémy, ktoré majú oni alebo ich spolužiaci a plánujú ako pokračovať; (iii) ak sa prostredníctvom sebariadenia snažia dosiahnuť zlepšenie. Inými slovami, stávajú sa samostatnými, nezávislými a aktívnymi učiacimi sa. Keď sa tak stane, ich vyučovanie už nie je výhradnou doménou dospelého učiteľa. Žiaci sa dostanú do jadra procesu vyučovania, učenia sa a rozhodovania, pretože si osvojujú pedagogické postupy, a tak napomáhajú svojomu vlastnému učeniu sa a učeniu sa svojich spolužiakov. To dáva starému výrazu samouk nový význam. (tamtiež)

Toto sú presne účinky, ktoré by EJP malo mať v triede, kde sa vyučuje druhý jazyk.

V tomto bode je vhodné uviesť, čo hovorí SERR o formatívnom hodnotení:

Sila formatívneho hodnotenia je v tom, že jej cieľom je zlepšiť učenie sa. Slabina formatívneho hodnotenia väzí v metafore spätnej väzby. Spätaná väzba funguje iba vtedy, ak je príjemca schopný (a) *všímať si*, čiže je pozorný, motivovaný

a oboznámený s formou, v ktorej informácie prichádzajú, (b) *prijímať*, čiže nie je zaplavený informáciami, má spôsob, ako ich zaznamenávať, spracovávať a personalizovať; (c) *interpretovať*, čiže má dostatok predchádzajúcich vedomostí a uvedomelostí, aby pochopil sporný bod a nekonal kontraproduktívne a (d) *integrovat'* informácie, čiže má čas, smerovanie a relevantné zdroje, aby reagoval, spájal, a tak si zapamätával nové informácie. To zahŕňa autoreguláciu, z toho vyplýva nevyhnutnosť precvičovať vlastnú autoreguláciu, monitorovanie procesu učenia sa a rozvíjanie spôsobov reakcie na spätnú väzbu. (Rada Európy 2001: 186)

Jeden spôsob ako popísať pedagogickú funkciu EJP je povedať, že nám pomáha prekonať prípadnú slabinu formatívneho hodnotenia. Pretože EJP pomáha učiacim sa L2 *všímať si* podobu, v akej prijímajú – a sami sebe dávajú – spätnú väzbu, *organizovať*, *personalizovať*, *interpretovať* a *integrovat'* ju do nepretržitého plánovania a monitorovania svojho učenia sa.

Argumenty hovoriace za hodnotenie podporujúce učenia sa zahŕňajú formy prejavu v triede, ktoré sú interpretatívne aj transmisívne (Barnes 1976), exploratívne aj prezentačné (Barnes 1976, 2008). Ako to Barnes vysvetľuje (2008: 5), exploratívny rozhovor je „váhavý a neúplný, pretože umožňuje prednášajúcemu vyskúšať myšlienky, počuť ako znejú, vidieť, aký z nich majú ostatní dojem, usporiadať informácie a myšlienky do rôznych modelov“. Na druhej strane v prezentatívnom prejave „sa pozornosť prednášajúceho primárne sústreďuje na správnosť jazyka, obsah a štýl podľa potrieb publika“ (tamtiež). Tradičná prax v triede uprednostňuje prezentačný prejav na úkor exploratívneho, ale pre zástancov dialogického učenia sa je exploratívny prejav prostriedkom, ktorým sa učiaci sa dostanú k pochopeniu a osvojeniu obsahu učenia sa premenením „školských vedomostí“ na „činnostné vedomosti“. Barnesovými slovami (Barnes,1976: 81):

„Školské vedomosti sú vedomosti, ktoré nám prezentuje niekto iný. Čiastočne ich zachytíme v takom množstve, aby sme boli schopní odpovedať na otázky učiteľa, vypracúvať cvičenia alebo odpovedať na otázky pri skúšaní, ale stále sú to vedomosti niekoho iného, nie naše. Ak tieto vedomosti nikdy nepoužijeme, pravdepodobne ich zabudneme. Ak však používame vedomosti pre svoje vlastné účely, začíname ich včleňovať do svojho vlastného pohľadu na svet a ich časti používame na riešenie naliehavých potrieb v živote. Keď sa vedomosti stanú súčasťou nášho chápania sveta, na ktorom je založené naše konanie, povedal by som, že sa stali „činnostnými vedomosťami“.

Rozdiel medzi „činnosťnými vedomosťami“ a „školskými vedomosťami“ stručne vyjadruje výzvu, že dialogické metódy by sa mali zjednotiť. Kráčajúca v stopách Barnes a stimulovaná preniknutím do podstaty problému u Vygotského (1978, 1986), práca v anglicky hovoriacom svete spôsobila vznik množstva rôznych, aj keď veľmi podobných verzií dialogickej metódy, napríklad „riadené budovanie vedomostí“ (Mercer 1995) a „spoločné rozmyšľanie“ (Mercer 2000, Mercer&Littleton 2007), „dialóg v pýtání sa“ (Wells 1999, Lindfors 1999), „dialogické vyučovanie“ (Alexander 2001, 2008).

Komunikácia v triede, ktorá obsahuje tieto teoretické modely, môže byť ešte relatívne zriedkavá, ale v žiadnom prípade sa neobmedzuje iba na po anglicky hovoriaci svet alebo anglofónne vzdelávacie kultúry. Ku koncu rozsiahlej komparatívnej štúdie základného školstva v Anglicku, Francúzsku, Indii, Rusku a v Spojených štátoch Alexander uvádza, že „je to charakter prejavu *ako prejavu* a nie jeho organizačný rámec, čo skôr určuje druh učenia sa, ku ktorému smeruje“ (Alexander 2001: 558). Podľa neho je vyučovanie skôr dialogické ako transmisívne, ak je

1. *kolektívne*: učitelia a deti riešia učebné úlohy spoločne, buď ako skupina, alebo ako trieda;
2. *recipročné*: učitelia a deti sa počúvajú, zdieľajú myšlienky a zvažujú alternatívne názory;
3. *podporné*: deti vyjadrujú svoje nápady voľne, bez strachu z nesprávnych odpovedí a pomáhajú si navzájom, aby dospeli k spoločnému pochopeniu;
4. *kumulatívne*: učitelia a deti budujú na svojich vlastných a vzájomných myšlienkach a spájajú ich do koherentných línií myslenia a požiadaviek;
5. *cieľavedomé*: učitelia plánujú a riadia rozhovory v triede, pričom majú na zreteli špecifické vzdelávacie ciele (Alexander 2008: 112 – 113).

Všeobecný cieľ dialogických metód možno ilustrovať odkazom na vyučovanie a učenie sa vedného odboru. Ak vyučovanie prebieha výlučne prenosovým spôsobom – pričom učiteľ a učebnica predstavujú vedecké skutočnosti, postupy a úlohou učiacich sa je naučiť sa ich, správnym spôsobom ich reprodukovať – je vecou náhody, či si jednotliví učiáci sa uvedú tieto fakty a postupy do spojitosti s tým, čo už o svete vedia, pridávajú tak vedecký rozmer ich „činnosťným vedomosťiam“. Na druhej strane, ak vyučovanie prebieha spôsobom, ktorý spája prenos s výskumom a interpretáciou, „školské vedomosti“ v danom odbore sa uvedú do explicitnej interakcie s existujúcimi „činnosťnými vedomosťami“ učiacich sa, čo významne

zvýši možnosť, že sa do nich postupne včlenia. Už teraz existuje mnoho empirických dôkazov, ktoré tento názor podporujú. Niektoré z nich sú uvedené v zdrojoch, ktoré som už citoval (Mercer 1995, 2000, Mercer&Littleton 2007, Wells 1999, Alexander 2001) - aj keď nepoužívajú Barnesovu terminológiu.

Ak presunieme svoj záujem na L2 vo vyučovaní a učení sa, situácia je omnoho náročnejšia. Teraz sú „školské vedomosti“ cieľovým jazykom, ktorý ponúka rozšírenie „činnostných vedomostí“ učiacich sa, pričom im postupne dovoľujú vyjadriť ich v jazyku a vo vzťahu ku kultúre, odlišujúcim sa od prvého jazyka a kultúry žiaka. Ako sme už videli, SERR popisuje učenie sa jazyka ako variabilitu používania jazyka (Rada Európy 2001: 9), čo naznačuje, že komunikačné používanie cieľového jazyka zohráva nezastupiteľnú úlohu vo vývoji komunikačnej kompetencie: na čom sa zhodli nativistické, aj konekcionistické teórie osvojovania si L2 (pozri napr. Gass 2003, White 2003, Ellis 2003). A pretože popisuje používanie jazyka z hľadiska aktivít, do ktorých sa žiaci – používatelia jazyka – môžu zapojiť a úloh, ktoré môžu vykonávať, činnostne zameraný prístup podporuje vyučovanie a učenie sa na základe úloh. Podľa tohto presvedčenia by mal byť cieľový jazyk dominantný vo všetkých učebných úlohách, či už zahŕňa realizáciu komunikačných úloh (napr. hranie rolí, diskusie, individuálne alebo spoločné písanie), alebo analytické učenie sa (napr. sústredenie sa na slovnú zásobu alebo morfosyntax). A z toho vyplýva, že exploratívne, interpretatívne rozhovory by mali prebiehať v cieľovom jazyku, takže aj začiatočníci sa s ním stretnú v jeho metalingvistickej funkcii ako s alternatívnym jazykom vzdelávania, ktorý možno použiť pre „vyjadrenie postoja“ či „vzbudzovanie protipostoja a v tomto procese nechávať miesto pre reflexiu, pre metapoznanie“ (Bruner 1986: 129). Iba takto si môžeme byť istí, že používame jazyk na komunikačné činnosti, ktoré sú buď súkromné a vnútorné (komunikovanie so sebou samým), alebo spoločenské a vonkajšie (komunikovanie s inými). (Teoretické diskusie o L2 metodike orientovanej na rozvoj autonómie učiaceho sa, pozri Little 2007; popis postupu, pozri Dam 1995, 2000, Aase a kol. 2000, Thomsen 2000, 2003; empirické overenie, pozri Dam&Legenhausen 1996, 1997, Legenhausen 1999, 2001, 2003.)

Oplatí sa posunúť myšlienku „školských vedomostí“/„činnostných vedomostí“ o trochu ďalej s odvolaním sa na úrovne ovládania jazyka podľa SERR. Pri úrovni A1, ktorá je definovaná ako „najnižšia úroveň tvorivého používania jazyka“ (Rada Európy 2001: 33), učiaci sa – používatelia jazyka – sú schopní minimálne vyjadriť ich identitu a naznačiť svoje potreby. Pri úrovni A2 je pozornosť ešte stále veľmi sústredená na individuálnu identitu a potreby, aj keď s významne rozšírenou schopnosťou sociálnej interakcie; pri úrovni B1 sa schopnosť

učiaceho sa – používateľ a jazyka – ďalej rozširuje do bodu, kde dokážu „udržiavať interakciu a vysvetliť, čo chcú“ a „pružne sa vyrovnáť s problémami každodenného života“ (tamtiež: 34). Je nepravdepodobné, že učiaci sa dosiahnu B1 v produktívnych komunikačných činnostiach – „Dokážem vstúpiť nepripravený do konverzácie o témach, ktoré sú mi známe, o ktoré sa osobne zaujímam, ktoré patria k bežnému životu“, „Dokážem napísať osobné listy, ktoré popisujú skúsenosti a vyjadrenia názorov a pocitov“ (tamtiež: 26) – pokiaľ ich skúsenosť v triede nie je tvorená v drvivej väčšine používaním cieľového jazyka. Okrem toho, B1 je pravdepodobne najvyššia úroveň, kam sa všeobecné vyučovanie/učenie sa jazyka môže dostať: len čo učiaci sa dokážu splniť úlohy špecifikované pre B1, sú pripravení rozvíjať svoje kompetencie ďalej pomocou používania cieľového jazyka v niektorej verzii učenia sa s integrovaním obsahu a jazyka. Naozaj iba prostredníctvom CLIL (*content-and-language-integrated-learning*) je pravdepodobné, že učiaci sa zvládnu úlohy špecifikované pre B2, napríklad:

- *Dokážem porozumieť dlhšej reči, prednáškam a sledovať aj zložitejšie argumentačné línie pod podmienkou, že tému primerane poznám.*
- *Dokážem čítať články a správy [...], v ktorých autori zaujímajú určité postoje alebo stanoviská.*
- *Dokážem prezentovať zrozumiteľné, podrobné opisy širokého rozsahu tém, ktoré sa týkajú mojich záujmov.*
- *Dokážem napísať zrozumiteľný a podrobný text širokého rozsahu tém, ktoré sa týkajú mojich záujmov.*

(Rada Európy 2001: 27)

Zhrňme túto časť: EJP obsahuje špeciálnu verziu portfóliového učenia sa a jeho pedagogická funkcia je podporovaná rovnakou filozofiou ako „hodnotenie podporujúce učenie sa“, ktoré priradzuje kľúčovú úlohu sebahodnoteniu učiaceho sa. „Hodnotenie podporujúce učenie sa“ tiež vyvoláva rôznorodosť komunikačných tém v triede - exploračných a interpretatívnych, ktoré sú základom pre dialogické metódy, ktorých cieľom je uviesť „školské vedomosti“ do interakcie s „činnosťnými vedomosťami“ učiacich sa. Aby sa dali aplikovať zásady takýchto metód na vyučovanie a učenie sa L2, musíme sa zaviazat', že budeme používať cieľový jazyk nielen pre komunikačné a analytické učebné úlohy, ale tiež na exploračné, interpretatívne rozhovory. Takéto rozhovory v každom prípade poskytujú nevyhnutný základ a rámec pre sebahodnotenie, ku ktorému sa týmto dostávam.

4 Využitie EJP: sebahodnotenie v akcii

Až doteraz má diskusia tri zámery pre koncepciu EJP. Po prvé, ak má EJP poskytnúť základ a trvalý orientačný bod rámca pre reflektívne procesy, ktoré charakterizujú dialogickú metódu, musí sa pevne a zreteľne včleniť do vzdelávacích programov. V ideálnom prípade by mala byť komunikačná zložka vzdelávacích programov vyjadrená (alebo nanovo vyjadrená) v deskriptoroch „ja dokážem urobiť“, ktoré ustupujú deskriptorom „ja dokážem“ ako stupniciam hodnotenia EJP. Okrem toho, ak sa vzdelávacie programy riadia SERR v snahe podporiť rozvoj interkultúrneho povedomia a schopnosť ovládať viac jazykov, jazykový životopis by mal tiež obsahovať stránky, ktoré odrážajú špecifické zamerania vzdelávacích programov v tomto zmysle. Po druhé, stupnice hodnotenia by mali byť prítomné v rôznych cieľových jazykoch vzdelávacích programov tak, aby mohli podporovať používanie týchto jazykov pre exploratívne a interpretatívne rozhovory, ktoré zahŕňajú plánovanie, monitorovanie a hodnotenie. Po tretie, pretože sebahodnotenie má zohrávať úlohu v každej z týchto troch aktivít, stupnice hodnotenia sa musia prezentovať takým spôsobom, ktorý dovoľí učiacim sa nielen identifikovať vzdelávací cieľ a zaznamenať úspešný výsledok učenia sa, ale tiež vyznačiť ich pokrok počas tejto cesty. Jeden spôsob, ako to urobiť, je dať štyri stĺpce napravo od deskriptorov. Do prvého stĺpca si žiak zapíše dátum, kedy identifikuje určitý deskriptor ako cieľ učenia sa. Potom môže zapísať dátum do druhého stĺpca, keď vykoná úlohu, ku ktorej (úlohy, ku ktorým) sa deskriptor vzťahuje „s veľkou pomocou“, do tretieho, keď to dokáže urobiť „s malou pomocou“ a do štvrtého, keď to dokáže urobiť „bez pomoci“.

Deskriptory stupníc hodnotenia úrovni A1 a A2 zodpovedajú samostatným úlohám alebo skupine úloh, ale ako sa posúvame smerom nahor cez úrovne SERR, deskriptory sa týkajú čoraz náročnejších komunikačných aktivít. To ilustruje nasledovný výber deskriptorov pre ústnu interakciu a písanie, ktorý bol prevzatý zo švajčiarskeho EJP pre mladistvých a dospelých učiacich sa (2000.1; bmlv 2000):

Ústna interakcia

A1: *Dokážem niekoho predstaviť a použiť základné slovné spojenia pri pozdravoch a lúčení sa.*

A2: *Dokážem urobiť jednoduché transakcie v obchode, na pošte alebo v banke.*

B1: *Viem začať, udržať a uzavrieť jednoduchú priamu konverzáciu o témach, ktoré poznám alebo ktoré ma osobne zaujímajú.*

B2: *Dokážem začať, udržať a skončiť rozhovor prirodzene s účinným striedaním rolí.*

C1: Dokážem používať jazyk plynule, presne a účinne v širokom rozsahu všeobecných, odborných a akademických tém.

C2: Dokážem sa bez námahy zapojiť do všetkých konverzácií a diskusií s rodenými používateľmi jazyka.

Písanie

A1: Dokážem napísať jednoduchú pohľadnicu (napríklad pozdrav z dovolenky).

A2: Dokážem popísať udalosť jednoduchými vetami a oznámiť, čo sa stalo, kedy a kde (napríklad večierok alebo nehodu).

B1: Dokážem napísať jednoduché súvislé texty o mnohých témach, ktoré ma zaujímajú a dokážem vyjadriť osobné postoje a názory.

B2: Dokážem napísať zrozumiteľné a podrobné texty (sloh, správy alebo prezentácie) o rôznych témach, ktoré sa týkajú oblastí, ktoré ma zaujímajú.

C1: Dokážem prezentovať zložitú tému zrozumiteľným a dobre štruktúrovaným spôsobom so zdôraznením najdôležitejších bodov, napríklad v slohovej úlohe alebo v správe.

C2: V správe alebo v eseji dokážem poskytnúť kompletný popis témy na základe výskumu, ktorý som vykonal, zhrnúť názory iných a poskytnúť a vyhodnotiť podrobné informácie a fakty.

Slovné spojenia pri pozdrave, lúčení a predstavení sa (A1) možno zvládnuť počas niekoľkých lekcií, rovnako ako zdroje, ktoré sú potrebné pre napísanie jednoduchej pohľadnice (tiež A1). Naučiť sa, ako postupovať pri jednoduchých transakciách, použiť jednoduché vety pri písaní stručnej správy (A2) trvá omnoho dlhšie: môže sa stať jedným z hlavných bodov, na ktoré sa sústreďí aktivita triedy počas školského roka. Väčšina učiacich sa sebaisto začne, udrží a uzavrie jednoduchú, priamu konverzáciu (B1) iba po niekoľkých rokoch učenia sa založených na komunikačnom používaní cieľového jazyka. A kým sa dostaneme na úroveň C1 a C2, pochopíme plný význam pohľadu SERR na učenie sa jazyka ako formy používania jazyka. Napríklad dokážem podať kompletnú správu na základe výskumu, ktorý som vykonal (C2), iba ak som vykonal daný výskum pomocou zdrojov v cieľovom jazyku.

To, o koľko viac učenia sa vyžaduje každá úroveň SERR oproti úrovni, ktorá jej bezprostredne predchádza, ilustrujú dva ďalšie rozmery švajčiarskych stupníc hodnotenia, deskriptormi pre stratégie a od A2 vyššie kvalitou jazyka (takéto deskriptory nie sú zahrnuté vo väčšine validovaných EJP). Nasledujúce príklady pomáhajú vyjasniť postupne sa rozširujúci rámec strategického rozsahu učiaceho sa a základnej komunikačnej kompetencii pri posune k vyšším úrovňam:

Stratégie

A1: Dokážem povedať, keď nerozumiem.

A2: Dokážem požiadať o pozornosť.

B1: Dokážem zopakovať časť toho, čo niekto povedal a potvrdiť, že si navzájom rozumieme.

B2: Dokážem používať štandardné výrazy ako „Na túto otázku je ťažké odpovedať“, aby som získal čas a udržal tému, kým formulujem, čo chcem povedať.

C1: Dokážem používať plynule paletu primeraných výrazov pre uvedenie svojich poznámok, aby som dostal slovo alebo získal čas a udržal si slovo, kým premýšľam.

C2: Dokážem sa vrátiť a preštylizovať nejakú problémovú časť tak hladko, že účastník dialógu si to ani neuvedomí.

Kvalita jazyka

A2: Dokážem sa vyjadriť použitím naučených viet a jednoduchých výrazov.

B1: Dokážem udržať konverzáciu tak, aby bola zrozumiteľná, ale musím mať prestávku, aby som naplánoval a upravil to, čo hovorím – zvlášť keď hovorím voľne dlhší čas.

B2: Dokážem hovoriť bez prerušenia celkom rovnomerným tempom, aj keď som niekedy nerozhodný pri hľadaní výrazov. Výrazne dlhých prestávok je iba niekoľko.

C1: Dokážem sa vyjadrovať plynule a spontánne a takmer bez námahy. Iba pojmovo ťažká téma mi môže zabrániť v prirodzenom, plynulom prejave.

C2: Dokážem sa vyjadrovať prirodzene a bez námahy: Prestávku potrebujem iba príležitostne, aby som si dôkladne zvolil tie správne slová.

V tomto bode je nevyhnutné zvážiť, presne v akom zmysle možno stupnice hodnotenia použiť pre plánovanie, monitorovanie a hodnotenie učenia sa. Tak, ako už bolo uvedené, deskriptory A1 a A2 zodpovedajú samostatným úlohám alebo skupinám veľmi podobných úloh, čo znamená, že je možné prijať ich ako krátkodobé ciele učenia sa. Každý dosiahnutý cieľ sa zaznamenáva. Naopak, pri B2 deskriptor *Dokážem napísať jasné a podrobné texty (slohy, správy alebo prezentácie) o rôznych témach, ktoré sa týkajú oblastí, ktoré ma zaujímajú*, predstavuje komplexný cieľ, ktorý pravdepodobne dosiahnem iba po neprerušovanom období komunikačného a analytického učenia sa. Inými slovami, pri vyšších úrovniach SERR, deskriptory stupnice hodnotenia netvoria krátkodobé vzdelávacie ciele, skôr predstavujú rôzne dimenzie čoraz náročnejšieho a rozširujúceho sa komunikačného repertoáru. Podľa toho sa lepšie používajú ako základ pre *zarámcovanie* reflektívnych procesov plánovania, monitorovania a hodnotenia než ako zoznam cieľov. Takto možno deskriptory prediskutovať a interpretovať nie oddelene, ale vo vzájomnom vzťahu a žiaci ocenia ako rozvoj ich kompetencií v písaní vzájomne reaguje s rozvojom ich kompetencií (povedzme) v čítaní a ústnej interakcii.

Na začiatku cyklu učenia sa deskriptory zabezpečujú spôsob rekapitulácie toho, čo v *cieľovom jazyku* učiaci sa doteraz dosiahli. V strede cyklu ich možno používať pre monitorovanie postupu a na konci cyklu pomáhajú učiacim sa pochopiť progres, ktorým prešli pri rozširovaní svojho komunikačného repertoáru.

Tento spôsob používania stupníc hodnotenia je v súlade s dialogickými prístupmi k vyučovaniu a k učeniu sa, o ktorých sa hovorilo v predchádzajúcej časti. Bola to tiež metóda

prijatá českou učiteľkou angličtiny na základnej škole počas pilotných projektov. To, čo urobila, stojí za úplnú citáciu (od Little&Perclová 2001: 38-39), pretože je to model, ktorý možno použiť pre učiacich sa akéhokoľvek veku alebo úrovne ovládania jazyka:

Učiteľka (Jana Hindlsová) začala rozprávaním o deskriptoroch s celou triedou. Napísala všetky deskriptory A1 na päť plagátov, jeden plagát pre jednu komunikačnú činnosť a zavesila ich na stenu triedy. Vyzvala triedu, aby posúdila, ktoré deskriptory boli ťažké a prečo, a aby diskutovali, čo by potrebovali urobiť na svojich hodinách, aby ich dosiahli. Keď si jej žiaci mysleli, že dosiahli určitý deskriptor, na plagát napísali k nemu svoje meno. Jana ich potom požiadala, aby preukázali, že ich sebahodnotenie bolo presné, napríklad tým, že sa zapojili do určitej práce v dvojiciach.

Po nejakom čase celá trieda dosiahla ciele v počúvaní, ústnej interakcii a samostatnom ústnom prejave, ale zdalo sa, že čítanie a písanie je pre niektorých žiakov veľmi náročné. Jana oboznámila triedu s týmto problémom a opýtala sa, čo by bolo treba urobiť. Niektorí žiaci sa rozhodli pripraviť doplňujúce aktivity na precvičovanie, aby pomohli svojim priateľom. Jedno dievča vymyslelo cvičenie v čítaní s porozumením, ktoré malo podobu hľadania pokladu. Tu sú jej (neupravené) pokyny k úlohe:

1. Otvor dvere a vyjdi z triedy.
2. Choď doľava k stolu s keramikou.
3. Nájdi pohár a napíš na svoj papier, čo je v pohári.
4. Otoč sa a choď dole. Zastav sa pod schodmi. Otoč sa doprava a nájdi pohár. Napíš, čo je v pohári.
5. Choď ku skrinke so školským časopisom a zober papier farby trávy.
6. Choď rýchlo do svojej triedy.

Žiaci sa striedali pri realizácii tejto úlohy. Každému z nich čas meralo dievča, ktoré to vymyslelo. (Keď nepracovali na úlohe, žiaci boli zaneprázdnení odpovedaním na listy, ktoré dostali z inej triedy.)

V reakcii na svoju skúsenosť Jana povedala, že si uvedomila, že jej žiaci by potrebovali pomoc pri pochopení toho, ako pracovať s EJP. Plagáty im čiastočne pomohli zorientovať sa. Odhadla, že im trvalo šesť mesiacov, kým sa stali naozaj nezávislými. Ako plynul čas, Jana pripínala doplňujúce texty a učebné aktivity k rôznym deskriptorom na plagátoch a podporovala svojich žiakov, aby si vzali

čokoľvek, čo potrebovali na precvičovanie domov. Niekedy sa spojili dve triedy, štvrtá a piata, takže žiaci z piatej triedy mohli pracovať so žiakmi zo štvrtej triedy na báze jeden - jeden. Niekedy žiaci z piatej triedy pripravili materiály pre žiakov zo štvrtej triedy, aby s nimi mohli pracovať, napríklad krížovky a hádanky. Jana vysvetľuje:

„Chceli sme, aby žiaci dosiahli úroveň A1 predtým, ako opustia školu, a to je dôvod, prečo sme triedy spojili. Spárovali sme žiakov, ktorých schopnosti neboli rovnaké a zdatnejší žiaci dávali sugestívne otázky menej zdatným. Zdalo sa, že z toho majú úžitok obe strany. Deti volili slová a otázky, ktoré boli jednoduchšie než slová a otázky, ktoré by použil učiteľ, čo znamenalo, že dialógové úlohy boli ľahšie. Keď sa vymýšľali takéto úlohy, vyzývala som žiakov, aby zvážili, s čím ich spolužiaci potrebujú pomôcť. Pravdu povediac, sama som si nebola celkom istá, ako používať portfólio bez toho, aby mi to nenarušovalo to, čo som mala učiť. Ale potom som zistila, že najľahší spôsob je dať zodpovednosť deťom. V triede sa vytvorila výnimočná atmosféra. Neurčili sme konkrétne hodiny na prácu s portfóliom. Používali sme ho vždy, keď žiaci sami povedali, že potrebujú na niečom pracovať. Portfólio ich určite motivovalo robiť veci, ktoré by inak neboli robili. Napríklad niekoľko chlapcov preložilo počítačovú klávesnicu a počítačové hry do češtiny. Pre mňa je portfólio viac než len dokumentácia: potrebujeme iné zložky, aby nám pomohli stanoviť vzdelávacie ciele.“

Tento prístup k vyučovaniu jazykov zahŕňa charakteristiky „hodnotenia podporujúce učenie“, ktoré zostavila Skupina pre reformu hodnotenia, ktoré sme už citovali v 3. časti, ale stojí za to zopakovať si ich:

- je začlenený do pohľadu na vyučovanie a učenie sa, ktorého je základnou súčasťou;
- zahŕňa zdieľanie cieľov učenia s učiacimi sa;
- jeho cieľom je pomôcť učiacim sa spoznať a pochopiť štandardy, na ktoré sa zameriavajú;
- včleňuje učiacich sa do sebahodnotenia;
- poskytuje spätnú väzbu, ktorá vedie učiacich sa k tomu, aby rozumeli svojim ďalším krokom a tomu, ako ich majú vykonať;
- je podporované presvedčením, že každý žiak sa môže zlepšiť;

- jeho súčasťou je učiteľ aj učiaci sa, ktorí analyzujú údaje hodnotenia a reagujú na ne. (ARG 1999: 7)

Prístup Jany Hindlsovej tiež zahŕňa formy diskusie v triede, ktoré sú *kolektívne, recipročné, podporné, kumulatívne a cieľavedomé*; inými slovami, ktoré spĺňajú kritériá Alexandra pre dialógové vyučovanie (2008: 112-113; pozri s. 7). Za zmienku stoja obzvlášť štyri charakteristiky jej postupu. Po prvé, A1 berie veľmi vážne ako koherentný komunikačný repertoár: „Ako plynul čas, Jana pripínala doplňujúce texty a učebné aktivity k rôznym deskriptorom na plagátoch a podporovala svojich učiacich sa, aby si vzali čokoľvek, čo si myslia, že by potrebovali, aby sa mohli učiť aj doma.“ Jasne rozpoznala, že je nevyhnutné zvládnuť a vnútorne si osvojiť A1, aby poskytla pevný základ pre postup do A2. Po druhé, keď dôjde k sebahodnoteniu, žiaci sa nemôžu jednoducho prehlásiť, že dosiahli cieľ v učení sa; očakáva sa od nich, že podporia svoje tvrdenie tým, že názorne ukážu učiteľovi alebo svojim spolužiakom, že naozaj vedia vykonať danú úlohu. Takto na seba vzájomne vplýva sebahodnotenie a hodnotenie spolužiakmi, ktoré sa stáva podporou spolužiakov, dokonca vyučovaním spolužiakov, keď sa žiaci podujímajú na vytváranie aktivít určených pre vzájomnú výpomoc. Po tretie, aj keď sa zdá pravdepodobné, že minimálne niektoré reflektívne činnosti sa vykonávajú v češtine - „Vyzvala triedu, aby posúdila, ktoré deskripty boli ťažké a prečo, a aby diskutovali, čo by potrebovali urobiť na svojich hodinách, aby ich dosiahli.“ Úloha čítania s porozumením, ktorú zostavila jedna z jej žiačok, potvrdzuje najdôležitejšiu úlohu používania cieľového jazyka v Janinom pedagogickom prístupe. Po štvrté, rovnaká úloha implicitne rozpoznala základnú charakteristiku testovania komunikačného jazyka: aj keď vieme testovať rozprávanie a písanie tak, že dáme učiacim sa úlohy, ktoré majú vykonať a posúdime to, čo vytvorila, nemáme priamy prístup k receptívnym úlohám počúvania a čítania. V našom príklade žiačka, ktorá sa dobrovoľne prihlásila, aby pomohla svojim spolužiakom zlepšiť ich komunikačné jazykové činnosti, prijíma klasické riešenie tohto problému: dáva im pokyny na čítanie a posudzuje ich činnosť podľa rýchlosti a efektivity s akou pokyny vykonávajú.

Ďalší príklad sebahodnotenia jazykových činností poskytla Primary Section of Ankara University Development Foundation Schools, ktorá zaviedla celoškolský prístup k používaniu hodnotenia spolužiakmi a sebahodnoteniu vo svojom vyučovaní angličtiny (Bartan&Özek 2009).¹ Zámerom bolo vytvoriť kultúru hodnotenia, ktorá by pramenila z potrieb učenia sa

¹ Ďakujem Özgür Şen Bartan a Simge Özek z Primárnej sekcie, Ankara University Development Foundation Schools v Turecku za to, že mi sprístupnili svoje príklady prezentácií a videí.

žiacov, reagovala na ne a pomohla by rozvíjať ich schopnosť hovoriť o jazyku a učení sa. V takom prípade prax sebahodnotenia a hodnotenia spolužiakmi obsahuje tri druhy aktivít: priame hodnotenie vykonania úlohy; všeobecnejšie posúdenie celkovej kompetencie a testovacie úlohy vyvinuté samotnými žiakmi. Priame hodnotenie vykonania úlohy má rôzne formy v závislosti na veku žiakov. V druhom ročníku urobil učiteľ videozáznamy jednotlivých prezentácií žiakov a tie boli základom pre hodnotenie spolužiakmi a sebahodnotenie. V 4. ročníku obsahovala prezentácia jedného žiaka na konci tematického celku o potravinách zoznam surovín na výrobu lístkového cesta, potom skutočnú výrobu lístkového cesta v triede, pričom sa vysvetľoval každý krok práve vykonávaného pracovného postupu. Na konci prezentácie žiak odovzdal hodnotiace hárky zvyšku triedy. V 6. ročníku žiaci pracovali v pároch na príprave reklám, ktoré sa nahrávali na video, nahrávky opäť poskytli základ pre sebahodnotenie, za ktorým nasledovalo hodnotenie spolužiakmi. A v 8. ročníku sa traja žiaci prezliekli za rapovú skupinu a poskytli simulovanú tlačovú konferenciu. Zvyšok triedy vystupoval ako fanúšikovia a kládol rapperom osobné otázky. V každom prípade boli žiaci zodpovední, či už jednotlivito alebo pracujúc v skupinách, za stanovenie kritérií hodnotenia. Všeobecnejšie sebahodnotenie a hodnotenie spolužiakmi celkovej kompetencie sa sústreďuje na učenie sa za dlhšie obdobie: modul, celok, polrok alebo rok; preto sa používajú denníky a stupnice hodnotenia pre učenie sa. Testovacie úlohy zostavené samotnými žiakmi majú obvykle formu otázok týkajúcich sa obsahu prečítaných úryvkov. Škola používa takéto úlohy v projekte nazývanom „E-trieda“, cieľom ktorého je viesť interkultúrny dialóg s tými, ktorí sa učia angličtinu v Poľsku a Chorvátsku (www.eu-dialogue.com).

Tak ako v našom českom príklade, sebahodnotenie a hodnotenie spolužiakmi je zasadené do rámca úrovni a deskriptorov SERR a EJP a znamená, že žiaci vykonávajú úlohy podľa svojho vlastného výberu a hodnotia svoj vlastný výkon a výkony druhých podľa kritérií, ktoré si určili s pomocou svojich učiteľov. A aj tieto postupy možno adaptovať pre starších žiakov na vyšších úrovniach jazykovej zdatnosti. Napríklad učiaci sa, ktorí pracujú na zvládnutí písania v B2 – *Dokážem napísať zrozumiteľný a podrobný text o rôznych témach, ktoré sa týkajú mojich záujmov* (Rada Európy 2001: 27) – môžu vypracovať šesť písomných projektov v priebehu akademického roka, pričom každý projekt podlieha sebahodnoteniu a hodnoteniu spolužiakmi. Príprava a realizácia projektov by mala zahŕňať podrobnú diskusiu o tom, čo presne tvorí *zrozumiteľný, podrobný text*, pravdepodobne s odvolaním sa na stupnicu SERR pre lingvistickú kompetenciu/kvalitu jazyka, napríklad rozsah slovnej zásoby: *Má dobrý rozsah slovnej zásoby pre situácie spojené s jeho/jej oblasťou pôsobenia a najvšeobecnejšími*

témami (Rada Európy 2001: 112); analýzu kritérií súvisiacich s tým, čo môže tento deskriptor priniesť pre hodnotenie projektov. Vo všeobecnosti, tak ako učiaci sa postupujú smerom hore po úrovniach SERR, možno čoraz viac uvádzať do činnosti „metalingvistickú funkciu“. Philip Glover (Akdeniz University, Turecko) ukázal, že keď sa od žiakov s pokročilou znalosťou angličtiny žiadalo, aby predložili písomné správy o svojom postupe v ústnej interakcii s explicitným odkazom na tabuľku 3 SERR (*Kvalitatívne aspekty používania hovoreného jazyka*; Rada Európy 2001: 28-29), postupne si osvojovali a vnútorne sa stotožňovali s terminológiou SERR, robili z nej súčasť vlastného metakognitívneho/metalingvistického repertoáru (Glover 2009). Projekt pre konvertovanie stupnice lingvistickej kompetencie/kvality jazyka do sady nástrojov pre učiacich sa je náročný, ale stojí za to vynaložené úsilie.

Učitelia, ktorí používajú funkciu sebahodnotenia EJP spôsobom, ktorý je tu popísaný, budú dobre informovaní o postupe jednotlivých žiakov a triedy ako celku. Ak sa od nich žiada, aby navrhli a podali vlastné testy, napríklad na konci školského roka, nepochybne použijú úlohy, ktoré sú v plnom rozsahu v súlade s úrovňami a deskriptormi stupníc hodnotenia v EJP. Môžu dokonca zahrnúť svojich žiakov do návrhu kritérií hodnotenia a bodovacích tabuliek, pravdepodobne podľa jedného z príkladov uvedených v 9. kapitole v SERR (Rada Európy 2001: 194-195). Týmto spôsobom učiteľ dopĺňa hodnotenie, ktoré je v harmonickom súlade so sebahodnotením a hodnotením spolužiakmi.

5 Dopad SERR a EJP na jazykové testy a skúšky: smerom k novej kultúre hodnotenia

Predpokladá sa, že kultúra reflektívneho učenia sa, v ktorej sebahodnotenie zohráva hlavnú úlohu, zaistí, že „žiaci si budú čoraz viac uvedomovať spôsob, akým sa učia, možnosti, ktoré sa im otvárajú a možnosti, ktoré sú pre nich najvhodnejšie“ (Rada Európy 2001: 141). Rozvoj takejto kultúry nie je ľahká úloha. Predstavuje veľkú výzvu pre vzdelávanie učiteľov jazykov a vyžaduje si formy externého hodnotenia, ktoré ju skôr podporujú ako podkopávajú.

Plánované funkcie SERR vo vzťahu k hodnoteniu možno sumarizovať takto: (i) špecifikovať, čo sa hodnotí – pomocou úrovni a deskriptorov definovať obsah testu; (ii) interpretovať výkon – pomocou úrovni a deskriptorov stanoviť kritériá, pomocou ktorých sa určí, či sa dosiahol alebo nedosiahol cieľ učenia sa; (iii) porovnať rôzne jazykové testy – pomocou úrovni a deskriptorov analyzovať obsah testu (pozri Rada Európy 200:178). Je čoraz

bežnejšie, že jazykové testy a skúšky, zvlášť tie, ktoré vypracovali a realizujú nezávislé jazykové inštitúcie, sú v súlade so spoločnými referenčnými úrovňami SERR – funkcia (iii). Rada Európy poskytla skúšajúcim a skúšobným komisiám manuál pre tento účel (Rada Európy 2009), spolu s kalibrovanými príkladmi plnenia úloh, ktoré možno použiť pre školenie skúšajúcich.² No funkcie (i) a (ii) sa realizovali v omnoho menšej miere, zvlášť pokiaľ ide o národné vzdelávacie systémy, kde má SERR relatívne malý dosah na zostavovanie skúšok a stupníc hodnotenia.

Vo väčšine vzdelávacích systémov je hodnotenie tradične skôr písomné ako ústne. To prirodzene podporuje predstavu, že písomné skúšky sú „to, o čo ide“, pričom ústne skúšky sú niečo „navyššie“, čo zase môže spôsobiť to, že sa v jazykovej výučbe čítaniu a písaniu prikladá väčší dôraz než počúvaniu a rozprávaniu. Taktiež sa väčšina skúšok sústreďuje výlučne na individuálneho učiaceho sa, čo je v rozpore s tými časťami komunikačnej reality, ktoré zahŕňajú interaktívne používanie jazyka. Systémy jazykového vzdelávania, ktoré to myslia so zavedením činnostne zameraného prístupu SERR vážne, budú chcieť dôkladne zvážiť, aké formy hodnotenia sú najvhodnejšie pre podporu takejto implementácie. Pri zavádzaní tiež budú chcieť posúdiť, aký vzťah by mal byť medzi externým hodnotením na báze SERR a sebahodnotením na báze EJP.

Samotný SERR sa musí vyjadriť k spoľahlivosti sebahodnotenia (Rada Európy 2001: 191):

Výskum naznačuje, že ak sa nejedná o „vysoké stávky“ (napr. či budete, alebo nebudete prijatí do kurzu), sebahodnotenie môže byť účinným doplnkom testov a hodnotenia učiteľom. Presnosť sebahodnotenia sa zvyšuje (a), keď sa hodnotenie vzťahuje na jasné deskriptory, ktoré definujú štandardy výkonnosti, a/alebo (b), keď sa hodnotenie týka špecifickej skúsenosti. Touto skúsenosťou môže dokonca byť samotná testovacia činnosť. Pravdepodobne bude presnejšie, keď učitelia sa prejdú nejakým školením. Takto členené sebahodnotenie môže dosiahnuť súvzťažnosť medzi učiteľovým hodnotením a testami a je rovnocenné so súvzťažnosťou (úroveň súbežnej validácie) obvykle vykazovanej medzi samotnými učiteľmi, medzi testami a medzi hodnotením učiteľom a testami.

Tieto slová boli, samozrejme, napísané predtým, ako sa jazykové úrovne a deskriptory SERR rozšírili medzi učiteľmi cudzích jazykov a predtým, ako sa EJP vypracovalo ako nástroj pre

² Podrobnosti, pozri webové sídlo Rady Európy pre EJP (www.coe.int/portfolio), MATERIÁL ILUSTRUJÚCI ÚROVNE SERR.

podporu reflektívneho učenia sa jazyka, ktoré riadi sebahodnotenie. Napriek tomu poukázali na možnosť pričleniť sebahodnotenie k hodnoteniu učiteľom a externým testom, pričom každá forma hodnotenia je presne a systematicky spojená s jazykovými úrovňami a deskriptormi SERR.

Tento článok som začal konštatovaním, že do dnešného dňa nie je kombinovaný dopad SERR a EJP na výsledky učenia sa jazykov taký veľký, ako by mohol byť. Moje primárne záujmy sú dvojaké: hovoriť o EJP ako o špeciálnej forme učenia sa pomocou portfólia, ktoré sa úzko dotýka filozofie a praxe „hodnotenia podporujúce učenie sa“ a dialogických metód; skúmať ústrednú úlohu sebahodnotenia v účinnom používaní EJP s častým odvolávaním sa na SERR. Moja argumentácia vyvoláva veľa otázok o formálnom hodnotení, ktoré som stručne zhrnul v tejto záverečnej časti.

Ako presne by mala byť nová kultúra hodnotenia formulovaná, to je záležitosť členských štátov Rady Európy. Ale ak akceptujú kombinovanú výzvu SERR a EJP tak, ako som o nej hovoril v tomto dokumente, zaviazu sa uskutočniť to, čo naznačuje podtitul SERR: plná integrácia učenia sa, vyučovania a hodnotenia. Toto nikdy nebude ľahká úloha a je pravdepodobné, že jej naplnenie si vyžiada čas. Prvým samozrejým krokom je podpora, čo najrozsiahlejšej implementácie sebahodnotenia učiaceho sa na základe pravidelného používania EJP.

PodĎakovanie

Ďakujem Francisovi Goullierovi a Garethovi Hughesovi za ich užitočné komentáre k prvému konceptu tohto článku.

Odkazy na použité zdroje

- Aase, L., A.-B. Fenner, D. Little & T. Trebbi, 2000: Writing as cultural competence: A study of the relationship between mother tongue and foreign language learning within a framework of learner autonomy. CLCS Occasional Paper No. 56. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Alexander, R., 2001: Culture and pedagogy: international comparisons in primary education. Oxford: Blackwell.
- Alexander, R., 2006: Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk. York: Dialogos.
- Alexander, R., 2008: Essays on pedagogy. London: Routledge.
- ARG (Assessment Reform Group), 1999: Assessment for learning: beyond the black box. Cambridge: University of Cambridge, School of Education.
- Barnes, D., 1976: From communication to curriculum. Harmondsworth: Penguin.
- Barnes, D., 2008: Exploratory talk for learning. In N. Mercer & S. Hodgkinson (eds), Exploring talk in school, 1-15. London: Sage.
- Bartan, O. Ş., & S. Ozek, 2009: A small step but a big shift: self and peer assessment. Paper presented at the 2nd Annual English Language Teachers' Conference on CEFR and E LP based implementations. Ankara, 8-9 May.
- Black, P., & D. Wiliam, 1998: Assessment and classroom learning. *Assessment in Education* 5.1: 7-74.
- Black, P., & D. Wiliam, 2006: Assessment for learning in the classroom. In Gardner (ed.), 9-25.
- bmlv, 2000: European Language Portfolio. Swiss model for adolescents and adults. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Bruner, J., 1986: The language of education. In J. Bruner, *Actual minds, possible worlds*, 121-133. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Council of Europe, 1992: Transparency and coherence in language learning in Europe: Objectives, evaluation, certification. Report on t he Ruschlikon Symposium. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe, 2001: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press. Available at www.coe.int/portfolio, section CEFR AND RELATED DOCUMENTS.

- Council of Europe, 2006: European Language Portfolio: key reference documents. Strasbourg: Council of Europe. Available at www.coe.int/portfolio, section procedures for VALIDATION.
- Council of Europe, 2009: Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). A manual. Strasbourg: Council of Europe. Available at www.coe.int/portfolio, section CEFR AND RELATED DOCUMENTS.
- Dam, L., 1995: Learner autonomy 3: From theory to classroom practice. Dublin: Authentik.
- Dam, L., 2000: Why focus on learning rather than teaching? From theory to practice. In D. Little, L. Dam & J. Timmer (eds), Focus on learning rather than teaching: why and how, 38-55. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Dam, L., & L. Legenhausen, 1996: The acquisition of vocabulary in an autonomous learning environment - the first months of beginning English. In R. Pemberton, E.S.L. Li, W.W.F. Or & H.D. Pierson (eds), Taking control: autonomy in language learning, 265-280. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Dam, L., & L. Legenhausen, 1997: Developing learner autonomy - principles, practices, outcomes. In K. Head (ed.), ELT Links. Vienna Symposium 1996, 56-57. Whitstable, Kent: IATEFL.
- Doughty, C. J., & M. H. Long (eds), The handbook of second language acquisition. Oxford: Blackwell.
- Ellis, N. C., 2003: Constructions, chunking and connectionism: the emergence of second language structure. In Doughty & Long (eds), 63-103.
- Gass, S. M., 2003: Input and interaction. In Doughty & Long (eds), 224-255.
- Gardner, J. (ed.), 2006: Assessment and learning. London: Sage.
- Glover, P., 2009: Does the CEFR raise language awareness? Paper presented at the 2nd Annual English Language Teachers' Conference on CEFR and ELP based implementations. Ankara, 8 - 9 May.
- Holec, H., 1979: Autonomy and foreign language learning. Strasbourg: Council of Europe.
- James, M., & D. Pedder, 2006: Professional learning as a condition for assessment for learning. In Gardner (ed.), 27-43.
- Legenhausen, L., 1999: The emergence and use of grammatical structures in conversational interaction. In B. Mißler & U. Multhaupt (eds), The construction of knowledge: learner autonomy and related issues in foreign language learning, 27-40. Tübingen: Stauffenburg.

- Legenhausen, L., 2001: Discourse behaviour in an autonomous learning environment. *AILA Review* 15, 56-69.
- Legenhausen, L., 2003: Second language acquisition in an autonomous learning environment. In D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (eds), *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*, 65-77. Dublin: Authentik.
- Lindfors, J. W., 1999: *Children's inquiry: using language to make sense of the world*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Little, D., 1991: *Learner autonomy 1: Definitions, issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D., 2007: Language learner autonomy: some fundamental considerations reconsidered. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1.1, 14-29.
- Little, D., & R. Perclova, 2001: *European Language Portfolio: guide for teachers and teacher trainers*. Strasbourg: Council of Europe. Available at www.coe.int/portfolio, section DOCUMENTATION.
- Mercer, N., 1995: *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N., 2000: *Words and minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N., & K. Littleton, 2007: [Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach](#). Abingdon: Routledge.
- Ruf, U., S. Keller & F. Winter (eds), 2008: *Besser Lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Schärer, R., 2000: *European Language Portfolio: final report on the pilot project*. Strasbourg: Council of Europe. Available at www.coe.int/portfolio, section documentation.
- Thomsen, H., 2000: Learners' favoured activities in the autonomous classroom. In D. Little, L. Dam & J. Timmer (eds), *Focus on learning rather than teaching: why and how*, 71-86. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Thomsen, H., 2003: Scaffolding target language use. In D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (eds), *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*, 29-46. Dublin: Authentik.
- Vygotsky, L., 1978: *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L., 1986: *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Wells, G., 1999: Dialogic enquiry: towards a sociocultural practice and theory of education. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, L., 2003: On the nature of interlanguage representation: universal grammar in the second language. In Doughty & Long (eds), 19-42.
- Winter, F., 2004: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schulleistungen. Baltmannsweiler: Schneider.