

Druhá část

Porozumění jazyků

Obsah

- 2.0. Úvod k části II
- 2.1. Příprava scény: osvojování a vývoj jazyka
- 2.2. Úloha jazyka v identitě a kulturním zakotvení
- 2.3. Učení vs. osvojování druhého jazyka
- 2.4. Způsoby komunikace v elementárním vývoji L2
- 2.5. Vytváření kultury třídy L2 a autonomie žáka
- 2.6. Etapy v osvojování dalšího jazyka u dětí
- 2.7. Hodnocení: zviditelnění procesu učení

2.0 Úvod do části II:

Druhá část poskytuje průvodcům tříd a vedoucím pracovníkům škol úvod do teorií osvojování jazyka a školního vzdělávání.

Oddíl 2.1 se zabývá vrozeným vývojem jazyka u kojenců a malých dětí a zahrnuje klíčové vývojové milníky a přechod od řeči ke gramotnosti. Oddíl 2.2 "Úloha jazykové identity a kulturního zakotvení" zkoumá vzájemně propojený vztah mezi jazykem, kulturou a identitou. Zabývá se jazykovou dominancí a strategiemi pro zapojení rodin do stanovování cílů.

V části 2.3 je uveden přehled rozdílů mezi osvojováním a učením jazyka. Zdůrazňuje význam metajazykového povědomí při rozvoji gramotnosti a zkoumá, jak se může osvojování přirozené gramatiky lišit od tradičních metod výuky gramatiky.

Kapitola 2.4 představuje komplexní popis způsobů komunikace a zkoumá, jak se gramotnost přenáší mezi jazyky. Oddíl 2.5 se zabývá metodami autonomie žáka a oddíl 2.6 popisuje základní fáze osvojování jazyka, kterým by pedagogové měli rozumět.

Část uzavírá diskuse o hodnocení a Společném evropském referenčním rámci (SERR), která zdůrazňuje, jak jeho tvrzení "can-do" slouží jako účinný nástroj, který pomáhá studentům rozpoznat a zhodnotit jejich jazykové schopnosti.

2.1. Připravujeme scénu: osvojování a vývoj jazyka

Obsah

1. Osvojování jazyka v kojeneckém věku
2. Jazyk v batolecím a raném dětství
3. Vývoj jazyka na základní škole

Klíčové poznatky

- Děti vykazují **vrozenou schopnost** osvojovat si jazyk, zejména v senzitivních obdobích.
- Kojenci prožívají **kritické senzitivní období**, kdy jsou schopni rozlišovat jazykové zvuky přibližně do 6 měsíců, poté tato schopnost klesá.
- Mezi **hlavní mezníky** ve vývoji jazyka patří vznik prvních slov kolem prvního roku života, přičemž dvojjazyčné děti si slovní zásobu osvojují pomaleji.
- Ve věku od 2 do 6 let děti vykazují výrazný **gramatický vývoj**, protože rychle rozšiřují svou slovní zásobu a složitost.
- **Přechod ke čtenářské gramotnosti** ve věku 6-12 let se zaměřuje na přechod od učení se číst ke čtení pro znalosti, rozšiřování slovní zásoby a dovedností.

Úvod

V této části je uveden přehled osvojování jazyka, který zahrnuje jeho základní fáze od dětství až po základní školní věk. Vývoj jazyka je velmi složitý proces, který je ovlivněn jak vrozenými biologickými předpoklady, tak kvalitou interakcí s prostředím. Zkoumáme kritická období, která usnadňují osvojování jazyka v raném věku, a zdůrazňujeme, jak tyto počáteční zkušenosti formují jazykové schopnosti dítěte. Dále se zabýváme vývojem jazykových dovedností u batolat a jejich přechodem do gramotnosti v průběhu základní školní docházky. Pochopením těchto fází mohou pedagogové lépe podporovat jazykový vývoj dětí, zejména ve vícejazyčném prostředí, a zajistit tak optimální podmínky pro učení se jazykům.

1. Osvojování jazyka v kojeneckém věku

Existují různé názory na faktory, které lidem umožňují rozvíjet jazyk. Existence vrozených předpokladů pro jazyk je dnes považována za vědecky prokázaný fakt. Lidé se rodí s tzv. vrozeným nadáním pro jazyk, ačkoli odborníci mají na specifika této biologické predispozice různé názory (například generativní lingvistika založená na teorii vypracované Noamem Chomským v protikladu k perspektivám založeným na užívání, jako je například perspektiva Michaela Thomasella). Ať už dáváme přednost jakémukoli teoretickému pohledu nebo jej předpokládáme, odborníci, kteří se zabývají jazykovým vzděláváním dětí v jejich prvním nebo dalších jazycích, mají tu výsadu, že mohou pozorovat, řídit a podílet se na rozvíjení

jedinečné lidské schopnosti jazykové komunikace a plnohodnotné účasti na společenském užívání jazyka.

Proces osvojování prvního jazyka (jazyků) - za vhodných podmínek si lze osvojit více jazyků současně - začíná ještě před narozením. Když se u plodu vyvinou sluchové orgány, dokáže během posledních 10 týdnů těhotenství rozlišovat hlásky jazyka (jazyků) své matky od jiných zvuků, takže již věnuje zvláštní pozornost fonémům (zvukům) těchto jazyků: jde o první kroky procesu osvojování (Moon, Lagercrantz a Kuhl, 2012). Je zřejmé, že podmínky, za nichž osvojování jazyků probíhá, od doby před narozením, přes rané dětství a první roky života, jsou součástí "kouzla", které umožňuje všem typicky se vyvíjejícím lidským dětem stát se plně zdatnými v mluvené interakci v jakémkoli jazyce, který si osvojují, bez zjevného vědomého úsilí.

Tato raná schopnost osvojování jazyka se odehrává v kritickém období pro nebo citlivém osvojování jazyka. Senzitivní období představují časová okna, během nichž musí být přijímány podněty a rozvíjet se určité základní rysy. Mezi ně patří smysly, jako je zrak, potřeby přežití, jako je připojení, a také další schopnosti, jako je jazyk. Po tomto období již nemusí být možné některé z nich plně rozvinout (více odkazů a podrobností [zde](#)). V dílech Marie Montessoriové, jak bylo vysvětleno v Části I, bylo kromě senzitivního období pro jazyk stanoveno několik dalších období.

Vrátíme-li se k výše uvedenému příkladu, v oblasti jazyka existuje mnoho vědeckých důkazů o citlivém období fonologie. Malé děti slyší fonologické rozdíly - kontrasty mezi hláskami, které odlišují slova v jazyce. V angličtině například /l/ a /r/ rozlišují *pravé* a *světlé*, ačkoli v jiných jazycích, například v japonštině, jde o hlásky, které fonologicky kontrastní nejsou, tj. nerozlišují žádná slova. Kolem 6. měsíce začíná kojenec ztrácet schopnost vnímat zvukové kontrasty, které nejsou v osvojovaném jazyce nebo jazycích významné. Přibližně do 14 měsíců si kojenec vytvoří jasně vyznačenou fonologickou reprezentaci svého prvního jazyka nebo jazyků (Bialystok et al., 2009); to znamená, že si jasně uvědomí specifické, významné zvuky svého rodného jazyka na rozdíl od jiných zvuků. Tato raná zkušenost může znatelně ovlivnit osvojování dalších jazyků dítětem v pozdějším věku, například všechny další jazyky mohou být vyslovovány se zřetelným přízvukem, pokud osvojování začne po tomto citlivém období.

Tato senzitivní období zčásti biologicky podmíněna, avšak jak uvádí Ellen Bialystok (2009), biologický vývoj osvojování jazyka je "přesně vyladěn na vlastnosti vstupů z prostředí, pozornost a percepční schopnosti dítěte a rozvoj kognitivních a konceptuálních kompetencí" (s. 91). Na jedné straně jsou tedy kojenci a velmi malé děti fyziologicky "předpřipraveni" na osvojování jazyka, což znamená, že jejich přirozený vývoj zahrnuje určité biologicky podmíněné procesy zrání, které následně spouštějí nebo řídí proces osvojování jazyka. Na

druhé straně však tyto procesy závisí na vstupu a interakci s ostatními lidmi ve vnějším prostředí, které musí splňovat určité podmínky.

Když pozorujeme vyvíjející se dítě, vyniknou některé zásadní milníky, například okamžik, kdy vytvoří první smysluplné slovo. Průměrně si děti osvojí své první slovo kolem prvních narozenin. Dalším kritickým mezníkem je okamžik, kdy si dítě v průměru kolem 18 měsíců rozšíří slovní zásobu na přibližně 50 slov. Obou těchto milníků dosahují jednojazyčné i dvojjazyčné děti přibližně ve stejném věku. Bilingvní děti si však osvojují slovní zásobu v každém z obou jazyků pomaleji než jednojazyčné děti ve svém jediném jazyce; a tato tendence je v průběhu času trvalá. Zda je součet všech slov ve slovní zásobě dvoj- nebo vícejazyčného dítěte podobný slovní zásobě jednojazyčného dítěte, je obtížné určit. V každém případě je pravděpodobné, že mít slovní zásobu ve více než jednom jazyce nevede k tomu, že by dítě znalo celkově méně slov, ale že jsou tato slova rozložena mezi jejich jazyky. To je důležité mít na paměti, pokud pracujeme s dětmi, které jsou od narození vystaveny kontaktu s více než jedním jazykem: učitelé mohou neúmyslně odradit rodiče nebo srážet negativní důsledky tím, že budou komentovat omezenou slovní zásobu vícejazyčného dítěte v jednom z jeho jazyků. Místo toho je nanejvýš důležité ocenit pokroky dětí jako vícejazyčných jedinců.

2. Jazyk v batolecím a raném dětství

Vývoj určujícího rysu lidské řeči se odvíjí od kritického mezníku, kterým je schopnost vytvořit přibližně 50 slov. Gramatická kompetence dítěte se rozvíjí ruku v ruce s jeho slovní zásobou; kromě znalosti hlásek nebo jednotlivých slov zahrnuje i gramatické kombinace slov, které vyjadřují výroky nebo věty. Lidské sklony ke zkoumání, orientaci a především ke komunikaci jsou impulsem, který podněcuje dítě k pokroku v jazykových schopnostech a rozvíjí hlavní rysy jazyka - zvuky, slova a gramatiku - v přiměřeném prostředí, které poskytuje příležitosti ke sdílení zkušeností a interakci s ostatními.

První rovina vývoje (do 6 let) zahrnuje počáteční fázi, kterou Montessoriová připisuje senzitivnímu období pro jazyk. V pozdější fázi této roviny se rozšiřuje a prohlubuje znalost hlásek, slov a gramatiky jazyka nebo jazyků. Jakmile velikost slovní zásoby dosáhne přibližně 50 slov a děti si začnou vytvářet gramatické reprezentace, rychle postupují v obou oblastech a v průběhu 2 až 6 let si osvojují v průměru 6 nových slov denně. Jejich výroky začínají obsahovat jemnější gramatické informace, jako např:

- skupiny podstatných jmen obsahující přídavné jméno + podstatné jméno
- slovesa v minulém čase
- spojky jako "a" nebo "ale".
- předložky pro vyjádření polohy a pohybu
- a později: tvary množného čísla
- posesiva
- vedlejší věty k popisu podstatných jmen (vztažné věty).

- tázací struktury (tázací formy).

Děti, které vstupují do druhého vývojového stupně, ovládají svůj jazyk (jazyky) poměrně dobře a jejich slovní zásoba v 5 letech obvykle čítá kolem 10 000 slov.

3. Vývoj jazyka na základní škole

Druhá rovina vývoje je obdobím, kdy jsou děti silně motivovány k rozšíření svého zapojení do sociálního světa, takže zásadní roli hrají jejich dobře vyvinuté jazykové schopnosti, které se v tomto období stále více zdokonalují. Gramotnost, tj. schopnost zdatně číst a psát, je nejvýraznější a rozhodující oblastí jazykového vývoje od 6 do 12 let, i když v této oblasti pokračujeme v pokroku ještě mnoho let, až do dospělosti.

Výzkumy vývoje a hodnocení gramotnosti ukazují, že děti mají všeobecnou tendenci přecházet z fáze učení se číst a psát (v první dílčí rovině, přibližně od 6 do 8 nebo 9 let) do nové fáze učení se číst, přibližně od 9 let.

Čtení pro učení je základem pro přechod do dalších vzdělávacích fází a je zásadní pro jejich vzdělávací pokroky ve třetím stupni vývoje (od 12 do 18 let). V této době bude pro jejich vzdělávací pokrok ve většině případů klíčové samostatné učení na základě čtení, psaní poznámek a různých textů. Mezitím se slovní zásoba dítěte stále rychleji rozšiřuje díky stále sofistikovanější mluvené interakci a všem novým slovům a výrazům, kterým je vystaveno při čtení různých textů. To platí bez ohledu na to, zda čtou pro objevování a učení se novým skutečností, nebo pro potěšení.

Jazykové učení, které probíhá prostřednictvím čtení textů, jež se vyznačují různými autorskými účely (zábavné, informativní, přesvědčovací...), se také kombinuje s učením se dítěte v nových sociálních situacích, kdy přichází do styku s lidmi, kteří mají různé role (autority, vrstevníci, učitelé nebo průvodci, poskytovatelé služeb atd.). Tato variabilita vstupů neboli *expozice* pomáhá získat přesnější představu o různých způsobech používání jazyka. Tyto zkušenosti pomáhají dětem stát se schopnými uživateli jazyka, kteří dokážou předávat svá sdělení pomocí více či méně složité slovní zásoby a používat větné struktury a strategie pro vyjádření úcty, spolupráce nebo nesčetných dalších způsobů vztahování se k ostatním. Vytvářející se dětské povědomí o těchto nuancích jazyka a o tom, jak jej používáme ke komunikaci a účasti na různých vztazích, se postupně vytváří a uplatňuje s rostoucí dovedností.

Všechny informace uvedené v této části se týkají obecně osvojování jazyka (jazyků), který je jazykem rodiny i širší společnosti a školy; na základě těchto procesů lze provést některá srovnání s charakteristikami osvojování a rozvoje druhého nebo dalšího jazyka. V následující části se budeme zabývat aspekty, které čtenáře nejspíše zajímají: jak si děti osvojují a učí druhý, další nebo doplňkový jazyk? Jak mohou Montessori průvodci, učitelé, asistenti a další

pedagogičtí pracovníci uspokojit jejich potřeby a optimálně podpořit jejich vzdělávací úspěch ve vícejazyčném nebo dvojjazyčném prostředí?

Zastavte se a přemýšlejte

- Jaká informace mě po přečtení tohoto textu nejvíce překvapila?
- Jak se změnilo mé chápání osvojování jazyka na základě prezentovaných poznatků?
- Jaké postupy můžeme přijmout, abychom dětem pomohli pochopit a orientovat se v nuancích používání jazyka v různých sociálních kontextech?

2.2. Úloha jazyka při utváření identity a kulturním zakotvení

Obsah

1. Úloha jazyka při utváření identity a kulturním zakotvení
2. Jazyková dominance u dvou- nebo vícejazyčných osob

Klíčové poznatky

- **Jazyk a identita** hrají zásadní roli, protože pomáhají vytvářet vazby, pocit sounáležitosti a rozvoj identity dítěte.
- **Používání kulturního jazyka** zahrnuje specifické sociální praktiky, které se vyvíjejí v rámci skupin a utvářejí individuální a kolektivní identitu.
- **Motivace k učení jazyků** je silně ovlivněna vývojovým stádiem dítěte a přítomností vrstevníků.
- **Jazyková dominance** naznačuje, že znalost dvojjazyčného dítěte se liší v závislosti na kontextu.
- **Spolupráce s rodinou** při stanovování vhodných cílů jazykového vzdělávání je v souladu s principy Montessori.

Úvod

V této části se zabýváme hlubokým vztahem mezi jazykem, utvářením identity a kulturním zakotvením a zdůrazňujeme, že jazyk slouží nejen jako nástroj komunikace, ale také jako zásadní prvek pro rozvoj pocitu sounáležitosti a sebe sama. Jak děti rozšiřují rozsah svých sociálních interakcí, jazyk se stává klíčovou součástí vztahů a zkušeností a utváří jejich identitu v kulturním kontextu. Zkoumáme, jak se sociální použití jazyka liší v různých kulturách a jak tyto rozdíly ovlivňují motivaci a chování dětí, zejména ve vícejazyčném prostředí. Uvědomíme-li si proměnlivou povahu identity v současné společnosti, mohou pedagogové lépe podpořit děti při práci s dalšími jazyky a umožnit jim, aby se staly součástí různých jazykových společenství. V této části také uvádíme informace o konceptu jazykové dominance. Dobré pochopení jeho významu může učitelům pomoci plně si uvědomit kompetence dětí v různých jazycích, které rozvíjejí doma a ve školní komunitě.

1. Úloha jazyka při utváření identity a kulturním zakotvení

Jedním ze způsobů, jakým má jazyk pro člověka nesmírnou hodnotu, je to, že používáním určitého jazyka rozvíjíme svůj pocit spojení s ostatními a sounáležitosti, což jsou základní potřeby, které tvoří základ blahobytu a rozvoje ve všech oblastech života. Jak malé dítě roste a rozvíjí se, současně si utváří svou identitu a jazyk je s tímto procesem úzce spjat. Jazyk se stává optikou, skrze kterou každý člověk prožívá svůj život a dává smysl situacím a vztahům, do nichž je zapojen.

Kromě toho v každé kultuře sociální použití jazyka vytváří specifické způsoby fungování a vyřizování záležitostí. Vybíráme si jazykové formy, které jsou kulturně vhodné pro danou situaci a účel našich interakcí; od způsobu, jakým zdravíme ostatní, sdílíme jídlo nebo nakupujeme, až po způsob, jakým žádáme o pomoc, vyprávíme příběhy nebo projevujeme laskavost. Tyto způsoby vyřizování záležitostí a vytváření významu prostřednictvím jazyka se v sociálních skupinách neustále vyvíjejí a ovlivňují kódy chování a individuální i kolektivní chápání identity a postavení v sociálním světě.

Při zavádění dalšího jazyka do každodenního života dětí, například v bilingvní škole, je třeba mít na paměti vliv jazyka na tyto nejdůležitější aspekty naší bytosti - identitu a kulturu. Děti se silně řídí lidskými tendencemi uvedenými v části I a jejich chování a potřeby jsou určovány také charakteristikami jejich vývojové roviny. To je jeden z mnoha faktorů, které ovlivňují motivaci dětí a jejich schopnost pokročit v osvojování nových jazyků, a to mimo jakákoli rozhodnutí či očekávání rodičů/opatrovníků a pedagogů.

Pedagogové, kteří chtějí vést děti k rozvoji druhého nebo dalšího jazyka, musí pracovat na tom, aby jim pomohli vybudovat jejich identitu jako mluvčích tohoto nového jazyka. Tato problematika je zasazena do složité a rychle se vyvíjející oblasti současného pojetí identity v současných společnostech; z řady důvodů se identita stala proměnlivějším a flexibilnějším pojmem. Jak uvádějí Dörnyie a Ushioda (2009), svět, s nímž se studenti druhého nebo dalšího jazyka setkávají, "se nyní stále více vyznačuje jazykovou a sociokulturní rozmanitostí a proměnlivostí, kde se užívání jazyka, etnicita, identita a hybridita staly komplexními aktuálními otázkami" (s. 1). Aby děti cítily hlubokou a dlouhodobou motivaci stát se uživateli angličtiny, musí být otevřené tomu, že se cítí být součástí nespecifické globální komunity uživatelů anglického jazyka, a nakonec si vytvořit vnitřní reprezentaci sebe sama jako člena této komunity.

Montessori pedagogové, s nimiž jsme vedli rozhovory v rámci našeho výzkumu, například často zmiňují, že přítomnost dětí, které jsou jednojazyčné v cílovém jazyce školy, ve skupině třídy může být rozhodujícím faktorem při určování jazyků, které děti mají tendenci ovládat a v nichž se chtějí zdokonalovat. Pokud je cílovým jazykem angličtina a do třídy základní školy nastoupí jedno nebo dvě děti, pro které je angličtina jediným jazykem, často to vede k tomu, že celá třída žáků, kteří se učí angličtinu jako druhý/další jazyk, má větší sklon přijmout angličtinu jako svůj preferovaný jazyk pro interakci a hry ve škole. Je to logické, pokud vezmeme v úvahu jednu ze základních charakteristik druhého jazyka: silnou touhu dítěte rozvíjet, posilovat a prohlubovat své sociální vztahy. Touha identifikovat se s vrstevníky je mocnou silou, která může děti, nad veškeré úsilí, které mohou vyvinout dospělí, motivovat k používání a zdokonalování cílového jazyka. Zkušenost s tím, že ostatní děti, vrstevníci, které mohou obdivovat nebo se s nimi chtějí přátelit, mluví pouze cílovým jazykem, způsobuje, že potřeba naučit se tento jazyk je v dětském světě velmi reálná, a to nad veškerým úsilím, které by dospělí mohli vyvinout, aby je motivovali.

Ve vícejazyčných školách, jako je škola Palau Montessori ve španělském Figueras, je dynamika, která ovlivňuje výběr a používání jazyka, složitější. Regionálním jazykem komunity je katalánština, národním jazykem je španělština a dalšími jazyky školy jsou angličtina a francouzština. Školní komunita (děti a jejich rodiny a zaměstnanci školy) zahrnuje lidi různého původu, kteří mají různé jazykové profily a priority; některé rodiny si tuto školu vybírají, protože pocházejí ze zahraničí, možná jsou v této oblasti nové a chtěly by, aby se jejich děti prioritně rozvíjely v katalánštině nebo španělštině. Španělština může být pro některé preferovaným cílem vzhledem k jejímu postavení jako velmi rozšířeného jazyka; samotné děti si však mohou rychle vytvořit jiné priority; jazykem sociální interakce v jejich třídě je nejčastěji katalánština.

Z dlouhodobého hlediska je velmi pravděpodobné, že pokud děti zůstanou ve Figueras, rozvinou velmi plynulou španělštinu a katalánštinu, i když momentální jazykové znalosti mohou ukázat, že jsou lepší v jednom nebo druhém jazyce. Školní bilingvní vzdělávací program stanovil, že každý z těchto dvou jazyků je prostředkem pro práci ve střídavých dvoutýdenních obdobích, což zajišťuje vyvážený rozvoj obou jazyků. Třetím jazykem je angličtina, takže žáci obvykle na konci základní školy dosáhnou znalosti tohoto jazyka na úrovni "základního uživatele" (A2 podle SERR).

Situace, kdy jsou naděje rodičů v rozporu s volbou a preferencemi dítěte pro ten či onen jazyk, mohou snadno vyvolat napětí a tlak na dítě. Toto napětí vzniká z omezeného pochopení potřeby, která je vedena základní lidskou tendencí dítěte zapojit se do komunikace a rozvíjet potřebné sociálně-emocionální dovednosti, které jsou rozhodující pro druhou rovinu vývoje, která přirozeně vede dítě k upřednostňování jazyka sociální interakce s vrstevníky. Zaměstnanci školy by měli být připraveni vysvětlit rodičům tuto problematiku, aby jim pomohli zaujmout širší perspektivu, než je zvažování jazykového "snímku" určitého období. Zaměstnanci školy mohou rodičům připomenout, že i když jeden jazyk může v prostředí dítěte převládat a stát se na určitou dobu jeho preferovaným jazykem, nebude to určovat jeho dlouhodobé schopnosti, pokud bude v různých situacích (vyučování, televize, hry, hudba atd.) soustavně vystaveno kontaktu s jiným jazykem/jazyky.

Zastavte se a přemýšlejte

- Jak podpořit pozitivní sociální prostředí, ve kterém se studenti L2 cítí dobře a motivováni k používání cílového jazyka?
- Jak sledujete a podporujete roli jazyka ve výuce s cílem podporovat rozvoj identity žáků, zejména když se učí druhý jazyk (L2)?
- Jak řešíte situace, kdy dítě dává přednost jinému jazyku, který se liší od toho, co očekávají rodiče nebo opatrovníci?
- Jak pomáháte s ohledem na vícejazyčnou dynamiku ve vaší třídě žákům orientovat se v jejich jazykové identitě, zejména když jejich sociální a interakce s vrstevníky formují jejich jazykové preference?

2. Jazyková dominance u dvou- nebo vícejazyčných osob

Již zmíněná debata o věku se zaměřuje na to, zda je obtížnější začít s výukou druhého jazyka později v dětství, v dospívání nebo v dospělosti. Obecně platí, že čím je člověk starší, když začne cílový jazyk poslouchat nebo používat, tím je pro něj těžší stát se skutečně plynulým a zdatným. Doba, kdy Žák začne pravidelně slyšet a posléze i používat nový jazyk, se nazývá věk nástupu nebo věk osvojení (Age of Acquisition, AoA) (Birdsong (2014)).

Na druhou stranu je důležité si uvědomit, že první osvojený jazyk nemusí být nutně jazykem dominantním. Jak vysvětluje David Birdsong, špičkový odborník na tento pojem, jazykovou dominanci, "pozorované asymetrie dovednost nebo používání jednoho jazyka oproti druhému" (s. 374), je určena dvěma aspekty: rozměry a doménami. **Dimenze** jsou jazykové oblasti, v nichž můžeme identifikovat znalost jazyka, jako např.:

- **plynulost** mluvení (mluvení bez velkého váhání a schopnost přizpůsobit hlasitost, intonaci a zřetelnost);
- slovní zásoba (odborně **lexikální rozmanitost** - znalost slov, která jsou spojena s mnoha různými situacemi a účely);
- **délka výpovědí** (schopnost mluvit delšími a složitějšími frázemi) a
- **přesné porozumění**.

Domény se skládají z kontextů a způsobů, jakými jazyk používáme v různých prostředích, např.:

- ve škole: s vrstevníky, mezi dětmi a dospělými a naopak, při přednášce nebo prezentaci;
- pro transakce: online, v obchodě, při hře, v dopravě atd.

Domény tedy zahrnují *činnosti*, při nichž má mluvčí určité cíle nebo záměry, zatímco dimenze jsou vlastní mluvčímu jakéhokoliv jazyka v jakékoliv situaci; domény jsou činnosti a situace, v nichž uplatňujeme dimenze jazykové kompetence.

Tyto pojmy jsou důležité pro pochopení toho, jak popisovat a hodnotit dvoj- nebo vícejazyčné kompetence. Bilingvní dítě není dominantní pouze v jednom jazyce, ale je dominantní do určité míry. To znamená, že k přesnému určení nuancí dvoj- nebo vícejazyčné kompetence musíme brát v úvahu kompetenci žáka používat jazyk v různých dimenzích a v různých oblastech. Často se stává, že dospělý člověk, který se ve škole naučil další jazyk, může tento jazyk používat pro čtení a případně i psaní, ale když mu musí rozumět a ústně jej produkovat, zjistí, že je velmi omezený. Nebo, jak uvádí Birdsong (2014):

"daný bilingvní jedinec může být v jednom jazyce výrazně dominantní, pokud jde o tempo řeči, ale zároveň může vykazovat špatné znalosti morfologie tohoto jazyka [tj. správného používání jednotného nebo množného čísla, časování sloves a dalších

gramatických forem]. Jiný hypotetický bilingvista může bezchybně ovládat formální rysy shody v jednom jazyce, ale hůře rozumí telefonickým rozhovorům v tomto jazyce oproti druhému" (s. 377).

Birdsong zde vyjadřuje, že někteří bilingvisté mohou používat jeden ze svých jazyků velmi plynule pro předávání sdělení, zatímco gramatiku nepoužívají přesně. Jiní lidé mohou být velmi přesní ve formální korektuře své řeči, ale v některých situacích, včetně situací každodenního života, jako jsou telefonní hovory, mohou být pomalí v porozumění a schopnosti říkat věci vhodně.

Důsledky těchto koncepcí jsou důležité pro pedagogy v bilingvních programech; mohou pomoci zlepšit naše vzdělávací postupy v různých oblastech. Pokud je například zohledníme při tvorbě hodnotících nástrojů, mohou nám pomoci při vyjednávání a stanovování vhodných výukových cílů. Například pojem domény je zásadní pro hodnocení slovní zásoby, jedné ze tří klíčových oblastí jazykové kompetence (vedle fonologie a gramatiky, tedy hlásek a struktur či slovních spojení jazyka), která významně ovlivňuje mnoho dalších oblastí vývoje dítěte, například gramotnost. Bilingvní děti dosahují při hodnocení receptivní slovní zásoby (často prováděném pomocí standardizovaného testu Peabody Picture Vocabulary Test) v každém ze svých jazyků ve srovnání s jednojazyčnými dětmi trvale nižších výsledků. To znamená, že bilingvní děti rozumí méně slovům v každém ze svých jazyků ve srovnání s dětmi stejného věku, které mluví pouze jedním jazykem (Bialystok, 2009).

V určitých věkových skupinách, např. u šestiletých dětí, však výzkum ukázal, že jednojazyčné i dvojjazyčné děti byly přibližně stejně schopné porozumět slovům spojeným se školou, jako je *astronaut*, *obdélník* a *psaní*, ale dvojjazyčné děti měly nižší skóre u slov spojených s domovem, jako je *kánoe*, *džbán*, *stínítko*. Jinými slovy, studie, které Bialystok zmiňuje, naznačují, že dominance bilingvních dětí v dimenzi lexikální diverzity byla relativně nižší v oblasti domácího života, ale ne v oblasti školní práce. Pro rodiče nebo pedagoga je důležité uvědomit si, že ačkoli dominantním jazykem dítěte mimo školu (např. v doménách spojených s jeho rodinným životem) může být jeho mateřský jazyk, pokud studuje v bilingvním programu, může být cílový jazyk jeho dominantním jazykem v doméně školní výuky.

Způsob, jakým se opíráme o pojmy *dimenze* a *domény* při určování dominantního jazyka dítěte, se mění v závislosti na jeho věku. Když jsou děti ještě velmi mladými mluvčími svých jazyků, například ve věku 3 let, jsou jejich zkušenosti poměrně omezené a my se budeme soustředit především na dimenze (jak moc, jak plynule jazyky mluví). Zatímco při přechodu dětí na základní školu se jejich životní zkušenosti rozšiřují a vedou je k používání jazyků ve více různých oblastech. Na druhou stranu i velmi vyrovnaný bilingvista se dvěma mateřskými jazyky může cítit každý jazyk jinak a preferovat jeden nebo druhý.

Efektivní praxí, která se uplatňuje v bilingvních Montessori školách, jež jsme zkoumali, je spolupráce s rodinami dětí při určování cílů vhodných pro každého žáka. Tyto cíle závisí na plánech či záměrech rodin (doufejme, že ve shodě s dětmi) pro další stupeň vzdělávání. Konkrétně dětem, jejichž rodiny očekávají, že je pošlou do mezinárodní školy, kde se budou vzdělávat prostřednictvím angličtiny (nebo jiného dalšího jazyka), by prospělo dosažení relativně vysoké dominance v akademickém jazyce. Tyto děti budou muset být plně gramotné v angličtině a schopné porozumět mluvenému i psanému obsahu v tomto jazyce napříč celým učebním plánem: věda, umění, zeměpis, dějepis atd. Žáci a jejich rodiny by se měli podílet na stanovení vzdělávacích cílů, aby si vybudovali všechny dovednosti potřebné pro následující školní etapy. Pracovníci školy mohou rodinám poradit, jak podpořit motivaci dětí a možnosti učení, a navrhnout různé iniciativy, které mohou podniknout, například podporovat hojnou četbu, cestování, kulturní aktivity a další příležitosti k interakci prostřednictvím cílového jazyka.

Tyto postupy zapojení žáků do stanovení cílů, kterých potřebují dosáhnout, a účasti na plánování způsobu, jak toho dosáhnout, odpovídají některým důležitým principům Montessori pedagogiky.

- Učení a pohoda se zlepšují, když mají lidé pocit kontroly nad svým životem.
- Lidé se lépe učí, když mají zájem o to, co se učí.
- Schopnost trvale a soustředěně zaměřit pozornost podporuje řadu pozitivních jevů a je sama o sobě tréninková.

Zastavte se a přemýšlejte

- Jak můžete ve své třídě identifikovat různé oblasti (např, akademické, sociální, rodinné), ve kterých je každé dítě nejzdatnější?
- Jak můžete přizpůsobit své strategie výuky L2 tak, aby podporovaly dvojazyčné děti, které mohou mít vyšší úroveň plynulosti v jednom jazyce, ale mají potíže s formálními dovednostmi a gramatikou v tomtéž jazyce?
- Jak při práci s dvojazyčnými žáky zařazujete aktivity, které se týkají a které podporují jejich jazykový rozvoj v různých oblastech (např, akademický, sociální jazyk), s ohledem na specifické potřeby každého žáka?
- Reflektujte Montessori principy autonomie a zájmové orientace: Jak můžete pomoci bilingvním dětem převzít odpovědnost za své učení při učení se cizímu jazyku, když se snaží dosáhnout vyšších znalostí v jazyce cílového jazyka pro akademické účely?

2.3. Učení vs. osvojování druhého jazyka

Obsah

1. Učení nebo osvojení si dalšího jazyka
2. Citlivé období pro jazyk a debata o věku
3. Metalingvistické povědomí: posilování jazykových základů vícejazyčného dítěte

Klíčové poznatky

- Klíčem k podpoře mnohojazyčnosti ve třídě je **vyvážený přístup k** učení a osvojování jazyků.
- **Osvojování jazyků** se daří v podpůrném, pohlcujícím prostředí.
- Zatímco malé děti si nejlépe osvojují **jazyk** přirozenou cestou, starší děti se mohou stále efektivně učit nové jazyky.
- **Metalingvistické povědomí** je klíčem k rozvoji gramotnosti.
- Studenti druhého jazyka postupují **při osvojování gramatiky v přirozeném pořadí**, které nemusí být v souladu s tím, jak se jazyk formálně vyučuje.

Úvod

Tato část se zabývá klíčovými procesy, které se podílejí na učení a osvojování si dalšího jazyka, se zvláštním zaměřením na vývojové podmínky, které dětem umožňují efektivně se dorozumět a vyjadřovat v druhém jazyce. Rozlišuje mezi učením, které vyžaduje vědomé úsilí, a osvojováním, k němuž dochází nevědomě prostřednictvím ponoření se do jazyka a interakce. Kromě toho se text zabývá citlivým obdobím pro osvojování jazyka a důsledky pro starší žáky, jakož i významem podpory metalingvistického povědomí - explicitního porozumění jazykové struktuře - prostřednictvím hravých aktivit. Pro pedagogy to znamená vytvořit ve třídě prostředí, které podporuje jak vědomé učení, tak i přirozené, pohlcující osvojování nového jazyka, a zajistit, aby děti měly dostatek příležitostí k expozici, interakci a reflexi.

1. Učení nebo osvojení si dalšího jazyka

V této části se zaměříme na základní podmínky, které vedou k tomu, že si děti osvojí postoje, znalosti a dovednosti nezbytné pro jisté porozumění a vyjadřování v novém (druhém nebo dalším) jazyce. Zásadním bodem, který je třeba vzít v úvahu, je rozlišení mezi procesy učení a osvojování jazyků. Učení se jazyku, jak ví každý dospělý, který se o to pokoušel, vyžaduje určité základní dovednosti. Například schopnost slyšet a číst jazyk, nejlépe v odstupňovaných fázích, poskytuje možnost začít s často používanými, každodenními výrazy a teprve poté přejít k výrazům potřebným pro specifitější situace. Kromě poslechu a čtení zahrnuje učení také produkci jazyka: pokusy o vyslovení slov a

výrazů - které mohou obsahovat nové hlásky, jež se v jejich prvním jazyce nevyskytují - a možná i kopírování nebo zaznamenávání těchto slov a výrazů.

Důležité je, že učení zahrnuje také **vědomé úsilí** a **strategické chování**, jako je záměrné procvičování výslovnosti a snaha zapamatovat si nový jazyk tím, že si výrazy zapíšete, zopakujete atd. Například posloucháme vysvětlení a studujeme pravidla pro používání modálních sloves (jako can, may nebo must), pak pečlivě přemýšlíme o pořadí, v jakém mají být slova použita, a zároveň se soustředíme na hlásky, které mohou být obtížné vyslovit, nebo na vzor důrazu ve slovech. Mnoho dětí na celém světě se učí a očekává, že se budou učit druhé jazyky během let základní školní docházky.

Na druhou stranu **osvojování** jazyka je nevědomý proces, který vede jedince ke komunikaci. To znamená, že prostřednictvím jazyka rozumí, vytváří a komunikuje, aby naplnil nejrůznější účely a cíle. Typicky se vyvíjející děti si osvojují (alespoň jeden) jazyk na základě hojné **expozice**, slyšení jazyka, zejména když na ně mluví lidé, jako jsou jejich rodiče, sourozenci a další, a tím, že mají příležitost používat jazyk k mnoha různým účelům. Spíše než jako proces, který si uvědomujeme, probíhá osvojování jazyka bez vědomého úsilí.

Známý lingvista a odborník na osvojování druhého jazyka Stephen Krashen se zabýval výzkumem rozdílu mezi osvojováním a učením jazyka. Krashen na tomto rozlišení (které označil jako "hypotéza osvojování a učení") postavil zásadní část celkové teorie osvojování druhého jazyka, kterou vypracoval (Krashen, 1985). Další hypotézy, které tvoří jeho teorii, je užitečné znát pro každého, kdo se zabývá výukou druhého jazyka nebo vícejazyčným vzděláváním:

- Hypotéza přirozeného řádu: v procesu učení nebo osvojování druhého jazyka (L2) má gramatická kompetence tendenci vyvíjet se podle určitého pořadí složek, které neodpovídají tomu, co se zdá jít od jednoduchého ke složitějšímu. To znamená, že jakási vnitřní kritéria učícího se zřejmě nutí učící se postupovat při budování gramatické kompetence v pořadí, které není zcela pochopeno. Jedním z příkladů, které Krashen uvádí, je přítomný časování slovesa prostého v angličtině. Přidání koncovky -s ke třetí osobě jednotného čísla sloves v přítomném čase je pozdě osvojenou vlastností anglické gramatiky. Přinejmenším lidem, kteří mluví jazyky s různým skloňováním pro jednotlivé tvary slovesa, se tento aspekt angličtiny pravděpodobně zdá velmi jednoduchý; ale jak rodilým mluvčím, tak mluvčím L2 trvá obvykle dlouho, než si jej upevní, tj. často trvá roky, než člověk v angličtině přesně skloňuje slovesa na -s ve správných pádech. Navíc pořadí, v jakém se gramatické komponenty vyvíjejí, je nepropustné pro pořadí, v jakém je učitelé vysvětlují a nechávají studenty procvičovat. Zdá se, že žáci a osvojitelé se při svém postupu řídí přirozeným pořadím jazykových prvků.

- Hypotéza monitoru: Krashen (1985, s. 1-2) navrhl, že schopnost skutečně používat druhý jazyk (L2) vychází z podvědomých znalostí. Zaujal silné stanovisko k úloze učení a vědomého uvědomování a tvrdil, že to, co vědomě víme a myslíme v souvislosti s L2, nemůžeme použít při komunikaci v tomto jazyce, ale pouze k sebeúpravě nebo kontrole toho, co produkujeme, tedy k monitorování jazykové produkce. Krashen spojil Monitor se zaměřením na formu, kdy jazykové lekce upřednostňují přesné používání jazyka při převyprávění a porozumění sdělení.
- Hypotéza vstupních informací: Krashen tvrdí, že "lidé si osvojují jazyk pouze jedním způsobem - porozuměním sdělení, neboli přijímáním 'srozumitelných vstupních informací'" (Krashen, 1985, s. 2). Pokud žák dostává srozumitelné vstupy, tj. pokud slyší nebo čte jazykové věty a struktury - které jsou o něco složitější než jeho aktuální úroveň kompetence, postupuje podle "přirozeného řádu". Jak Krashen uvádí, žák se posune ze své současné úrovně *i* na úroveň o něco pokročilejší, *i*+1. V rámci této hypotézy Krashen také poukázal na to, že mluvení v druhém jazyce (L2) se rozvíjí POUZE v důsledku "budování kompetence prostřednictvím srozumitelných vstupů" a že mluvení nelze přímo naučit. Kromě toho zdůraznil, že podobně se rozvíjí i gramatika, protože potřebná gramatická kompetence roste prostřednictvím vystavení vhodnému druhu vstupu - srozumitelnému vstupu.
- Hypotéza afektivního filtru: Tato hypotéza se týká toho, že osvojování může probíhat pouze tehdy, pokud je člověk vnímavý ke vstupním informacím, což je podmíněno tím, že se cítí pohodlně, nepostrádá sebedůvěru a necítí úzkost - například že bude upozorněn na své chyby nebo pokárán. Krashen dále uvádí, že v případě úzkosti nebo nízké sebedůvěry se zvyšuje (mentální) filtr, který může zablokovat schopnost osvojit si nový jazyk na základě vstupních informací. Naproti tomu pocit, že jsme potenciálními členy skupiny mluvící cílovým jazykem a že jsme zapojeni do aktivit využívajících cílový jazyk, tento filtr snižuje a zvyšuje náš potenciál osvojit si jazyk. Tato poslední hypotéza je obzvláště důležitá pro téma, kolem kterého se točíme v našem Terénním průvodci: cíl vytvořit kulturu komunikace v L2. V této kultuře, která podporuje a napomáhá učení se L2, se členové školní komunity cítí být součástí skupiny uživatelů L2, což pomáhá zabránit zvyšování afektivního filtru a naopak přispívá ke snižování filtru, když se studenti cítí být součástí skupiny mluvčích L2.

Zastavte se a zamyslete se:

- Jak vytvořit ve třídě prostředí, které by vyvážilo jak vědomé úsilí při *učení se* jazyku, tak přirozený, pohlcující proces jeho *osvojování*?
- Jakým způsobem můžete zajistit, aby jazykové vstupy poskytované studentům byly srozumitelné, ale zároveň mírně nad jejich současnou úroveň, abyste podpořili jejich pokrok?
- Jak můžete přizpůsobit své výukové strategie, abyste podpořili rozvoj jazykových dovedností v přirozeném řádu?

2. Citlivé období pro jazyk a debata o věku

Při porovnávání učení se jazykům a osvojování jazyků jsme právě viděli, že jde o procesy, které obvykle probíhají v různých životních obdobích: starší děti, na základní škole až po dospělé, jsou připraveny učit se jazyky, zejména jakmile si osvojí gramotnost, zatímco podmínky, za nichž si jazyky osvojujeme poprvé, se vyskytují velmi brzy v životě.

Když se uvažuje o potřebě optimalizovat výsledky jazykového vzdělávání, nevyhnutelně se nabízí otázka, zda si lze jazyky osvojit i po kojeneckém věku a v raném dětství. Dlouholeté debaty v oblasti lingvistiky se soustředily na **vrozenost**, tedy na to, zda jediným způsobem, jak se stát plně a skutečně zdatným v jazyce, je osvojit si jej od kojeneckého věku na základě vrozené jazykové výbavy, specifických vlastností lidské mysli přítomných ještě před narozením. V této souvislosti se často konstatuje - v souladu s dnes dostupnými důkazy založenými na velkém množství vědeckých studií -, že určité aspekty jazyka je pro většinu jedinců mnohem obtížnější osvojit si po kojeneckém věku. Jinými slovy, osvojování je usnadněno v prvních měsících a letech života díky sledu senzitivních období. Tak je tomu, jak již bylo zmíněno, v případě fonologie, zatímco jiné oblasti jazyka, jako je slovní zásoba a gramatika, mohou být osvojeny v druhém jazyce v pozdějším dětství nebo ve vyšším věku a vést k velmi podobným konečným výsledkům jako u mluvčího mateřského jazyka.

Hlavní otázkou, kterou se v této příručce zabýváme, je však to, jak mohou pedagogové zajistit to, co je nezbytné pro děti, které začínají s dalším jazykem ve škole, po kojeneckém věku. Singleton a Pfenninger, vědci věnující se studiu vlivu věku žáků na jejich výsledky v dalším jazyce, shrnují výsledky dlouholetého zkoumání tohoto tématu, tvrdí, že začít brzy je účinné, ale pouze za určitých podmínek. Tito autoři (2019) vysvětlují, že u velmi malých dětí se neprokázala účinnost takzvaných "drip-feed" výukových režimů, při nichž jsou děti vystaveny druhému jazyku po dobu několika let po nízký počet hodin týdně. Pro zajištění efektivního osvojení druhého/dalšího jazyka hraje zásadní roli důsledné a hojné **vystavení** druhému/dalšímu jazyku.

Obecně lze říci, že pro dosažení skutečného bilingvního vývoje je nutné co nejranější ponoření do dalšího jazyka a jeho používání pro širokou škálu vývojově vhodných účelů a interakčních situací, jako je hra vedená dospělým prostřednictvím L2 nebo poslech a interakce u atraktivních příběhů a obrázkových knih (viz Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013). Nejpřirozenějším procesem, jak se stát bilingvním, je tedy osvojování si dvou jazyků od útlého dětství. Děti se potřebují s jazykem setkat, používat ho při interakci (s předměty a lidmi) a při činnostech. Prospěšné je pro ně také slyšení jazyka při přijímání a používání percepčních, vizuálně-prostorových a dalších senzomotorických informací pro tuto interakci. To znamená interakci, při níž využívají všechny své smysly a do níž je zapojeno jejich fyzické tělo.

Dvojazyčné vzdělávací programy na základních školách, pokud jsou dobře navrženy a realizovány, mohou i nadále poskytovat nezbytné podmínky pro to, aby si děti osvojily druhý/další jazyk. Mezitím výsledky dítěte závisí na řadě vnitřních, individuálních a sociálních faktorů, takže ani ty nejlepší programy nemohou nutně zaručit, že každý žák dosáhne stejných, konečných výsledků. Montessori přístup, založený na absolutním respektu ke svobodné volbě dítěte a jeho přirozeným sklonům při vedení jeho cesty k učení, akceptuje tuto rozmanitost jako konzistentní se svými principy. Na druhou stranu, mimo školu se expozice a zapojení každého dítěte do jazyků, které rozvíjí, bude přinejmenším částečně lišit na základě jeho životních zkušeností jako člena rodiny a sociálního prostředí. Tato otázka souvisí s jazykovou dominancí (viz oddíl 2.2. Úloha jazyka při utváření identity a kulturním zakotvení).

Zastavte se a zamyslete se:

- Jak v současné době vytváříte pro své studenty příležitosti k pravidelnému a smysluplnému kontaktu s druhým jazykem?
- Jak můžete s ohledem na výzkum citlivého období pro osvojování jazyka zajistit, aby se mladším žákům dostávalo pohlcujících, interaktivních jazykových zkušeností, které potřebují?
- Jakým způsobem můžete do výuky jazyka začlenit vývojově vhodné aktivity, jako je hra nebo vyprávění příběhů, abyste podpořili hlubší zapojení do druhého jazyka?
- Jaké strategie používáte, abyste se přizpůsobili různým úrovním znalosti jazyka u svých studentů?

3. Metalingvistické povědomí: posilování jazykových základů vícejazyčného dítěte

Metalingvistické povědomí je druh explicitní znalosti, tj. znalosti, kterou si uvědomujeme a můžeme ji popsat nebo vysvětlit ostatním. Jedná se zejména o znalosti o jazyce a schopnost o jazyce uvažovat. Liší se od schopnosti mluvit a rozumět jazyku, protože má explicitní a reflexivní povahu, na rozdíl od druhů implicitních znalostí, které používáme, když mluvíme nebo posloucháme v každodenní interakci. Metalingvistické povědomí je schopnost oddělit jazyk od významu a rozpoznat jej jako libovolný kód, který lze "rozpitvat" a analyzovat. Děti si ho rozvíjejí hrou s jazykem, zpíváním hloupých písniček, hledáním a používáním zvukových vzorců, jako jsou rýmy nebo aliterace, a s pomocí dospělých, kteří je vedou a učí je o jazyce.

O tomto druhu povědomí se často hovoří v souvislosti s výukou čtení, protože zahrnuje fonologické (rozpoznávání hlásek jazyka) a fonemické povědomí (chápání vztahu mezi jednotlivými hláskami a psanými symboly neboli písmeny), které jsou pro rozvoj gramotnosti zásadní. Vztah mezi metajazykovým povědomím a čtením je však ještě hlubší než tyto základy, protože se zabývá myšlenkou, že slova mají různé významy v závislosti na kontextu, v němž se nacházejí. Adekvátní porozumění čtenému textu je založeno na znalosti této skutečnosti, která nám umožňuje uvědomit si, že věta, jako je známý příklad lingvisty

Noama Chomského: "Létání letadlem může být nebezpečné", může mít přinejmenším dva různé významy (odkazující na nebezpečnou věc nebo na vykonávání nebezpečné činnosti) (Chomsky, 1965, s. 21). k rozlišení významu nestačí pouze fonologické povědomí. Musíme využívat také morfologické, syntaktické a lexikální povědomí - všechny jsou podtypy metajazykového povědomí.

- Morfologické povědomí: Porozumění významovým částem slov, jako jsou kořeny, předpony a přípony.
- Syntaktické povědomí: Znalost strukturních, gramatických pravidel a principů a citlivost na to, když řetězec slov tyto principy nedodrží (například "jít do parku" vs. "the to going park").
- Lexikální povědomí: Znalost souboru slov, která tvoří slovní zásobu jazyka.

Porozumění, které je součástí metajazykového povědomí, je nezávislé na konkrétním jazyce. Uvědomění si, že slova mají význam a mohou být znázorněna písemně (hlásky odpovídají písmenům nebo znakům), umožňuje porozumění a je součástí základu pro plné zvládnutí jakéhokoli jazyka. Přesto obsah, tedy přesně to, co si uvědomujeme z metalingvistického hlediska, bude v konkrétních jazycích odlišný: například ve španělštině můžeme znát mnoho případů více významů jednotlivých slov, ale v angličtině méně nebo vůbec žádný.

Děti si obvykle osvojí dobrý stupeň metajazykového povědomí přibližně ve věku 5 až 6 let, což se shoduje s rozvojem čtení a psaní. Mnoho dětí se obzvláště nadchne pro vtipy založené na slovních hříčkách (dvojsmyslech) a hádankách přibližně ve středních letech základní školy, kdy najdou radost z nově nabyté úrovně metajazykového povědomí (několik návrhů, jak tento druh jazykové hry ve třídě podporovat, najdete v tomto [Článku Reading Rockets](#)). Toto období může být také obzvláště produktivní pro další jazykové učení, přestože citlivá období pro mnoho aspektů osvojování jazyka skončila po dřívějším kojeneckém a batolecím věku.

Zastavte se a zamyslete se:

- Jak můžete do výuky začlenit metajazykové aktivity, jako jsou říkanky a hry se slovy, a podpořit tak jazykové povědomí žáků?
- Jakým způsobem podporujete studenty v přemýšlení o struktuře a významu slov?
- Jak pomáháte studentům pochopit, že slova mohou mít různý význam v závislosti na kontextu?
- Jaké strategie používáte k podpoře rozvoje morfologického, syntaktického a lexikálního povědomí u vícejazyčných studentů?

2.4. Způsoby komunikace v elementárním rozvoji L2

Obsah

1. Způsoby komunikace
2. Výuka mluveného jazyka
3. Učení se spisovnému jazyku
 - 3.1. Přenos gramotnosti mezi jazyky
 - 3.2. Rozvíjení dovedností - pokrok v porozumění od mechanického k oceňujícímu.
 - 3.3. Diagnostické hodnocení
 - 3.4. Výkonné funkce pro čtení
4. Odkazy a zdroje

Klíčové poznatky

- V oblasti výuky L2 došlo k posunu od tradičního modelu čtyř dovedností k **přístupu "způsobů komunikace"**, který klade důraz na interakci a zprostředkování při používání jazyka v reálném životě.
- Vytváření multisenzorického, **poutavého prostředí, které** vzbuzuje zvědavost a pohodlí, usnadňuje proces přirozeného zkoumání jazyka.
- Využíváním mezi jazykového přenosu **gramotnostních dovedností** z prvního jazyka dítěte zlepšujeme učení a porozumění druhému jazyku.

Úvod

Evropské centrum pro moderní jazyky prosazuje přechod od tradičního modelu "čtyř dovedností" - poslechu, mluvení, čtení a psaní - ke konceptu "způsobů komunikace", který zdůrazňuje vzájemnou propojenost komunikačních procesů, včetně interakce a zprostředkování. Tento přístup podporuje osvojování jazyka u dětí, zejména na základních školách, tím, že zdůrazňuje význam silného ústního základu pro rozvoj gramotnosti. Když se děti učí druhý jazyk, jejich cesta zahrnuje zapojení do multisenzorických zážitků, které podporují zvědavost a aktivní účast. Využití stávajících gramotnostních dovedností prostřednictvím mezijazykového přenosu navíc zlepšuje porozumění a komunikační schopnosti a připravuje děti na studijní úspěch a efektivní interakci v různých kontextech.

1. Způsoby komunikace

Klasický pohled na *znalost jazyka* spočívá ve zvládnutí čtyř dovedností: poslechu, mluvení, čtení a psaní. Evropské centrum pro moderní jazyky, oficiální orgán Rady Evropy, který se zabývá podporou excelence ve výuce jazyků a inovativních politik jazykového vzdělávání, však prosazuje potřebu nového pojmu, který by nahradil dovednosti: způsoby komunikace. Tvrdí, že paradigma čtyř dovedností se ukázalo jako omezující pro jazykové vzdělávání a hodnocení, protože představovalo tu či onu "dovednost" a její použití izolovaně. Skutečnost

je taková, že při používání jazyka si při komunikaci vyměňujeme sdělení, přičemž využíváme nejen **produktivní** (soustavné mluvení nebo psaní) a **receptivní** (soustavný poslech nebo čtení) způsoby, ale také **interakci** (mluvený rozhovor nebo písemnou výměnu, která zahrnuje produkci a recepci) a **zprostředkování**, které spočívá v přeformulování, parafrázování, shrnutí, překladu nebo tlumočení textu pro osobu, která k němu sama nemá přístup nebo mu nerozumí (Rada Evropy, 2020).

Zprostředkování je pro vzdělávání velmi zajímavý pojem, protože ačkoli je považováno za nezbytnou součást každého učení, pro učení jazyků to platí obzvlášť. Jakýkoli druh jazykové výuky nebo praktických činností, které učitelé vytvoří nebo připraví, jsou formou zprostředkování, protože nějakým způsobem zpřístupňují cílový jazyk žákům.

Způsoby komunikace pomáhají určit výukovou hodnotu a vhodné cíle jazykových aktivit a zároveň zajišťují, že komunikační hodnota je prvořadá. Dosažení vysoké úrovně znalosti dalšího jazyka znamená, že se z nás stanou strategičtí komunikátoři, kteří jsou schopni jazyk efektivně používat v různých situacích a k různým účelům.

Pedagogové by měli mít na paměti, že odklon od tradičních "čtyř dovedností" (poslech, mluvení, čtení a psaní) směrem ke způsobům komunikace odráží a zdůrazňuje realitu toho, jak jazyky používáme. Z tohoto pohledu je zřejmý hlavní rozdíl mezi **interakcí**, kdy mluvíme a posloucháme, čteme a píšeme nebo kombinujeme některou z těchto čtyř činností nebo všechny tyto činnosti téměř současně; na rozdíl od **receptivních a produktivních způsobů**, které používáme při poslechu delšího rozhovoru nebo nahrávky, při psaní nebo čtení delších textů, při prezentaci nebo přednesu, kdy mluvčí hovoří delší dobu bez přerušení atd.

Pokud jde o to, jak děti postupují v L2 v průběhu základních let, je užitečné přemýšlet o dovednostech, které žáky vedou a které mohou očekávat.

- Když se děti začínají učit nový jazyk na základní škole, potřebují se setkat se zajímavými interaktivními aktivitami, při kterých uslyší spoustu výrazů a zvuků jazyka L2. To musí být spojeno se situací a zkušeností: děti začínají s porozuměním jazyku spojeným s tady a teď. Také aktivity musí být atraktivní a příjemné. Pak, podobně jako když si kojenec osvojuje svůj L1, může dítě, které se začíná učit L2, postupně začít rozumět díky expozici a postupně díky interakci s učitelem.
- Po postupném seznámení s poslechem jazyka L2 v poutavých situacích a činnostech, jako jsou písničky, prstové hry a říkanky s jednoduchou slovní zásobou, se děti díky své přirozené zvědavosti a radosti z jazykové hry často chtějí přidat, recitovat a zpívat. Když je hry, písničky a říkanky baví, rozvíjejí své schopnosti v interakci a vytvářejí i rozsáhlejší jazykové projevy, protože je spontánně používají na základě přirozeného impulsu k procvičování v soukromé samomluvě nebo před svými vrstevníky.

Pro děti na základní škole je tedy ideální začít s L2 pouze s mluveným jazykem. To stojí za zvážení zejména v případě, že pracujeme na prvním stupni základní školy (s dětmi do 8 let), kdy si mnozí žáci teprve upevňují schopnost psát a číst v L1.

Po celou dobu musí být ústní jazykový základ neustále rozvíjeným základem. Rozvoj ústní řeči je pro rozvoj čtenářské gramotnosti klíčový. Schopnost mluvit jazykem, který čteme, je nezbytná nejen pro zvýraznění u dětí, které se učí druhý jazyk; současné výzkumy podporují myšlenku, že schopnost mluvit a vyslovovat výrazy, kterým potřebujeme rozumět, je důležitější než sluch (MacDonaldova teorie "produkce, distribuce, porozumění"). Ve Velké Británii je tato koncepce o ústním základu jazyka jako základním pro čtení a psaní široce rozvinuta například v přístupu Talk for writing Pie Corbettové ¹. Účast na vyprávění příběhů během společného čtení knih poskytne dětem zásadní základy pro schopnost psát delší texty, jako jsou vyprávění, životopisy nebo informační zprávy.

Zastavte se a přemýšlejte

- Když se zamyslíte nad přechodem od čtyř dovedností ke způsobům komunikace, jak můžete upravit své výukové metody, abyste u svých studentů podpořili komplexnější používání jazyka?
- Jaké strategie používáte, abyste zajistili propojení výuky jazyků se zkušenostmi a zájmy dětí v reálném životě?
- Jakým způsobem v současné době usnadňujete mediaci ve třídě a jak byste mohli tyto postupy rozšířit?

2. Výuka mluveného jazyka

Kapitola 2.6, Etapy osvojování dalšího jazyka u dětí, pojednává o tom, jak děti, které se učí druhý jazyk ve škole, procházejí různými etapami. Tato stadia se vyznačují tím, jak poprvé přijmou a začnou si uvědomovat L2, kterému jsou vystaveny. Poté začnou reagovat tvorbou slov a krátkých frází a také se účastní recitace písní a dalších ústních činností. Postupně si osvojí dostatek jazyka, aby ho mohly začít používat v interakci a v rozšiřující se škále situací, a to jak v mluvené, tak v psané podobě.

Děti začnou produktivní cestu osvojování jazyka, když škola nabídne prostory a situace, které v dětech vzbudí počáteční zájem o L2. Škola musí zajistit, aby žáci tuto počáteční jiskru zažili a udržovali si ji i v průběhu základních školních let, aby zažehli nadšení potřebné k tomu, aby se stali zdatnými bilingvisty. Pro vytvoření počátečního zájmu o druhý jazyk a jeho udržení je třeba mít na paměti některá doporučení, která jsou vysvětlena níže.

- Pedagogové připravují multisenzorické zážitky, při nichž se děti seznamují s novým jazykem, který je spojen se zážitky.

- Zážitky a příjemná společná interakce jsou základním kamenem pro to, aby se jazyk stal nezapomenutelným.
(viz Community Conversations Montessori L2: Arnaboldi).
- Základem pro nabídku vhodných aktivit a učebních materiálů by měly být cíle, které pomohou dětem dosáhnout pokroku, a to na základě jejich vývojového stadia a potřeb.
(viz webinář Jazykové vzdělávání a kognitivní vývoj dětí s Elvírou Masourou)
- Hodnocení v různých formách - prostřednictvím pozorování dospělých, vybraných činností a rozhovorů, jakož i pozorování a zpětné vazby od vrstevníků - poskytnete informace, které povedou k určení nových vzdělávacích cílů a činností.
(viz webinář Praktické nápady pro hodnocení dvojazyčného programu s Lucií Urbančíkovou)

Zásadou pro první fáze osvojování ústního jazyka je podporovat děti vytvářením situací, v nichž se seznamují se zajímavými slovy a lákavými způsoby, jak používat L2. Stejně jako při osvojování prvního jazyka se zážitky spojené s používáním druhého jazyka stávají nezapomenutelnými. Spojení jazyka s kontextuálními zážitky vede k tzv. epizodické paměti, vzpomínkám na události a situace, kterých se účastníme, a jazyk se tak stává přístupnějším, než kdybychom se jej učili odděleně od používání jazyka k různým činnostem. Přímé vazby mezi novým jazykem a pojmy, které představuje, jsou způsobem, jakým se u dětí rozvíjí bohaté znalosti a ztělesněné porozumění. Když děti s novým jazykem komunikují v zajímavých situacích a zapojují do nich činnosti a atraktivní materiály, buduje se základ dlouhodobě a snadno přístupných pojmů, slov a výrazů, které se vstřebávají do jejich mysli.

Jinými slovy, efektivní rozvoj ústní kompetence dětí v L2 musí zahrnovat trpělivé vedení dítěte dospělým při práci s atraktivními materiály a fyzické manipulaci, aby se vytvořil kontext a jazyk měl smysl. Tyto druhy činností vytvářejí to, co výzkumníci nazývají "kontexty založené na vnímání a činnosti" - situace, kdy L2 tvoří součást vnímání všemi smysly a provádění činností, které dítě baví. V těchto situacích jsou přítomny všechny podmínky pro to, aby si dítě L2 osvojilo, neboli aby se ho implicitně naučilo. Mnoho odborníků se dnes shoduje na tom, že implicitní osvojování L2 je nejefektivnější a nejtrvalejší formou učení; kontexty vnímání a činnosti jsou nezbytné pro uzemnění abstraktních pravidel jazykové struktury a pro zapamatování slovní zásoby; to, co výzkum popisuje jako vytvoření silných reprezentačních základů jazyka (Li & Jeung, 2020): druh dlouhodobých znalostí, které nám umožňují zapamatovat si a efektivně používat jazyk.

Pro vytvoření ideálních podmínek pro začátky s mluvením v L2 jsou tedy základními podmínkami sociální a percepční aspekty výukových situací. Malé dítě, které se učí L2, se musí především cítit pohodlně a nebát se jazyk vyzkoušet. Musí také pociťovat zvědavost k jazyku a nadšení z jeho používání, což je pro malé děti přirozené, pokud jim učební situace nabízí šance navázat s ním smysluplné spojení. V procesu multisenzorického učení by děti měly dělat víc než jen sledovat a poslouchat učitele, který jim nový jazyk představuje, a

později ho opakovat. Děti mají prospěch z toho, že se zapojují prostřednictvím hmatu a pohybu a zároveň při sledování a poslechu využívají více než jeden ze svých pěti smyslů současně. (Puchta a Elliot, 2017, s. 7). Tyto percepčně-akční kontexty pomáhají překonat problém mnoha studentů jazyků, který spočívá v tom, že reprezentace L2 jsou závislé na prvním jazyce. To znamená, že když se snažíme porozumět nebo mluvit v L2, musíme neustále překládat do našeho L1, protože jsme si nový jazyk ještě neinterpretovali. Montessori prostředí může nabídnout efektivní podmínky, v nichž se integruje vnímání, činnost a jazyk, a to pomocí hmatatelných učebních materiálů a zážitkových, multisenzorických podnětů.

Všechny tyto výhody raného vývoje ústní řeči jsou potenciálními výhodami dvojazyčného programu. O tom, zda budou různé druhy materiálů a vhodné výukové prostředí účinné, však rozhodují především znalosti a postupy pedagogů. Pro podporu rozvoje mluvené řeči by pedagogové měli znát několik základních kroků:

1. Stanovte vývojově vhodné cíle přizpůsobené potřebám dětí;
(viz webinář Úvod do jazyka v Montessori třídě na prvním stupni s Kylou Morenz a webinář - Druhé jazykové dovednosti a dílčí dovednosti v elementárních třídách s Laurou Cassidy a Aoife Ahern).
2. Uspořádejte materiály a umožněte dětem přístup k nim na základě výukových cílů a jejich sklonů;
(viz Komunitní rozhovory Materiály pro výuku druhého jazyka pro samostatnou práci s Lucií Urbančíkovou)
3. Vyhodnocujte děti na základě pozorování a interakce v průběhu času, abyste mohli v průběhu výuky uplatňovat nové aktualizace výukových cílů, materiálů a činností.
(viz webinář Praktické nápady pro hodnocení dvojazyčného programu s Lucií Urbančíkovou)

N.B. Výše uvedené odkazy směřují pedagogy na relevantní informace a užitečné zdroje z videotéky Bilingual Montessori.

Pro první krok můžeme použít tabulku uvedenou v kapitole 2.6., abychom označili výchozí body žáků na základě jejich aktuálního stupně osvojení jazyka. Interakce učitelů odpovídají vývoji dětí. To znamená, že vývojově přiměřená interakce v L2 znamená, že se žáci mohou účastnit komunikace v situacích, ve kterých se cítí dobře a do kterých jsou zapojeni. Úroveň předkládaných výzev musí být úměrná dovednostem a znalostem, které si děti již osvojily. (Puchta & Elliot, 2017, s. 7).

V každé fázi mohou různé druhy mluvených jazykových aktivit přinášet dětem radost, uspokojení a podněcovat jejich pokrok. V části III této příručky najdou čtenáři nápady a návrhy na jejich realizaci.

V každé fázi je klíčovým prvkem interakce dospělých s žáky. Pro úspěšné osvojení jazyka musí děti slyšet jedno sdělení vyjádřené několikrát pomocí různých slov a souvislost se situací musí být jasná. Mnozí rodiče to dělají přirozeně. "Tak Patsy, kde jsi vzala ten nůž? Dej ten nůž mamince. Dej ten nůž mamince. To je hodná holčička." (Aitchison, 1996).

Jak již bylo zmíněno v souvislosti s **hypotézou o vstupech**, dalším způsobem, jak popsat jeden ze základních faktorů, které vedou k osvojení L2, je vystavení srozumitelným vstupům. To znamená, že k tomu, aby bylo učení se cizímu jazyku co nejsmysluplnější, musí učitelé přizpůsobit jazyk, který používají při komunikaci se svými žáky, tak, aby se stal srozumitelným. Průvodci či učitelé, stejně jako jiní dospělí hovořící s malými dětmi, intuitivně přizpůsobují svou řeč tak, aby používali slova, která dítě zná, a pomohli mu porozumět jejich sdělení. Svou řeč upravujeme, ne nutně zjednodušováním slov a výrazů, ale rozváděním, používáním gest, zpomalováním tempa řeči a poskytováním dalších kontextových náznaků (odkazováním na to, čeho bylo dítě právě svědkem, ukazováním, opakováním toho, co může být složitější atd.) Dospělí také důsledně kontrolují, zda nám dítě rozumí, a v reakci na dětskou řeč používáme **přetváření** - přeřikávání jejich sdělení v ucelenější podobě.

Jak děti postupují, jejich ústní interakce postupně zahrnuje delší fráze a méně zapamatovaných částí. Součástí tohoto procesu bude i častější používání nestandardní gramatiky, protože budou jazyk vytvářet spontánněji. Tato nestandardní gramatika může být nesprávně chápána jako problematická, pokud je postavena do kontrastu s jazykem, který se zdá být přesný, ale je používán v běžných, opakujících se kontextech. Je důležité si vážit toho, že gramatické chyby mohou naznačovat, že děti dělají pokroky, a zároveň mohou pedagogovi pomoci najít nové cíle výuky.

Schopnost mluvit déle a o stále širším spektru témat povede k zájmu dětí prezentovat své práce nahlas před publikem. Mohou se účastnit prezentací před menšími či většími skupinami vrstevníků. To bude příležitost pro vzájemné hodnocení; tím, že dítě poslouchá a přemýšlí o tom, jak dobře spolužák mluví, zažije také nové příležitosti k učení. Existují různá schémata a způsoby organizace vzájemné zpětné vazby, zde uvádíme několik příkladů.

V Montessori školách je běžná práce v malých skupinách. Pedagogové mohou stanovit pravidla pro používání L2 v těchto pracovních skupinách a děti mohou být vedeny k tomu, aby využívaly konverzaci k budování znalostí. Rámec "Společné myšlení" ukazuje návrhy v tomto směru a poskytuje kontrolní seznamy pro děti, aby posílily své povědomí a schopnost konstruktivní konverzace tím, že budou ve svých skupinách provádět vzájemné hodnocení nebo sebehodnocení.

Zastavte se a přemýšlejte

- Jak v současné době vytváříte multisenzorické zážitky, abyste zapojili své studenty do výuky druhého jazyka, a jaké nové strategie byste mohli zavést?
- Jakými způsoby můžete podpořit emocionální pohodu a zvědavost dětí při zkoušení jejich mluvených jazykových dovedností během výuky?
- Jaké metody používáte k poskytování srozumitelných vstupních informací a jak můžete přizpůsobit svůj styl komunikace, abyste lépe podpořili porozumění jazyku?

3. Učení se spisovnému jazyku

3.1. Přenos gramotnosti mezi jazyky

Bez ohledu na to, v jakém jazyce se dítě nejprve naučí číst a psát, může řadu pojmů a schopností přirozeně přenést do dalších jazyků prostřednictvím tzv. **mezijazykového přenosu**. Existují čtyři hlavní druhy gramotnostních schopností, které si dítě může osvojit pouze jednou a které pak může přímo využít v nových jazycích.

- Přenos **pojmových znalostí** (např. pojem *číslo* nebo *životního cyklu*).
- Přenos specifických **prvků jazyka** (znalost významu *tele-* jako televize, v několika jazycích).
- Přenesení **fonologického povědomí**, rozpoznání, že slova se skládají z menších jednotek a jednotlivých hlásek, které je nezbytné pro dekodovací dovednosti při čtení.
- Přenos **metalingvistických a metakognitivních strategií**, jako je používání kontextu vedle dekodování pro porozumění čtenému textu, strategie seberegulace a zapamatování, opakování pro rozvoj mistrovství, grafické organizéry pro shrnutí nebo plánování textů.

Tento přirozený přenos umožňuje dětem efektivně využívat učební materiály, které mají k dispozici v prvním i druhém jazyce. Pedagogové by měli věnovat čas tomu, aby o těchto souvislostech hovořili a zvyšovali jejich povědomí, vzbudili zájem žáků a podpořili jejich důvěru potřebnou k tomu, aby se zapojili a motivovali k dalšímu zkoumání, procvičování a používání druhého jazyka.

Čtenáři plně chápou, když aktivují procesy, které zahrnují:

- **Doslovné** porozumění, přístup k explicitně vyjádřeným informacím a jejich vyhledávání;
- **Inferenční** porozumění, čtení mezi řádky a používání vodítek k vyvození závěru, co chtěl autor sdělit;
- **Hodnotící** nebo **interpretační porozumění** zahrnuje kromě posouzení kvality a věrohodnosti sdělení také zamyšlení nad sdělením vyjádřeným v textu a jeho důsledky, nad tématem a záměry autora.

V přístupu Montessori se čtení s celou škálou procesů porozumění nazývá "celkové čtení". V popisu Marie Montessori byly procesy porozumění, které se v současných hodnotících rámcích zohledňují a které byly zmíněny výše, označovány jako *mechanické*, *interpretační* a *oceňující* čtení. To znamená, že Montessoriová uvažovala o tom, že dítě potřebuje rozvíjet dekodování, inferenční porozumění a hodnotící porozumění.

3.2. Budování dovedností - mechanické až oceňující

Montessoriová navrhla, aby si děti rozvíjely gramotnost prostřednictvím specifické učební posloupnosti, kterou sledují s cíleně navrženými materiály v Dětském domě. Pečlivě navržené schéma práce vede dítě od fyzické přípravy na psaní k pochopení pojmu psaní jako tvorby významu. Materiály pro tento proces zahrnují dřevěné válce, kovové geometrické tvary k obkreslování a botanické tvary k obkreslování; písmena na smrkovém papíře, jejichž hlásky děti vyslovují při obkreslování tvaru; pohyblivou abecedu a další. Všechna tato práce probíhá předtím, než děti začnou číst; když jsou připraveny na čtení, mají již pevně zakotvený princip abecedy a foniky.

Od počátečních fází čtení slov a frází zahrnuje čtení **s porozuměním** u Žáků integraci komplexní škály schopností: fonematické uvědomování, automatické čtení slov s porozuměním, plynulost, porozumění textu, znalost významu jednotlivých slov a uplatňování těchto znalostí a dovedností při čtení i psaní. Všechny tyto dovednosti jsou součástí toho, co by děti měly rozvíjet.

3.3. Diagnostické hodnocení

Pokud se objeví potíže, budou děti potřebovat pomoc dobře připravených pedagogů, kteří dokáží určit, o jaké konkrétní oblasti se jedná. Pro pochopení individuálních potřeb je zásadní pravidelné hodnocení, při kterém se sleduje pokrok každého dítěte v průběhu školního roku. Tato hodnocení nabývají na významu zejména v případě problémů ve čtení a psaní, aby bylo možné odhalit konkrétní oblasti obtíží a zajistit jejich úspěšný rozvoj citlivým poskytnutím vhodné pomoci. To může zmírnit riziko, že se žáci budou vyhýbat tomu, co jim dělá potíže, což může být právě oblast, kde by se praxe a poradenství mohly ukázat jako nejpřínosnější.

3.4. Výkonné funkce pro čtení

Celkové čtení se z Montessorioho pohledu opírá o výkonné funkce: výkonné funkce jsou založeny na plné pozornosti a hbitosti při používání kognitivních zdrojů, vedou nás k tomu, abychom soustředili svou mentální energii a využívali ji s plnou účinností, všímali si toho, co je důležité, a potlačovali pozornost k tomu, co důležité není. Součástí exekutivních funkcí je samostatné, seberegulované chování. Patří ke klíčovým hodnotám Montessori přístupu a jsou nezbytné pro efektivní čtení. Plně rozvinutá čtenářská gramotnost totiž znamená, že efektivně využíváme strategie založené na kódu a významu, jako je například znalost toho,

"kdy a jak zaměřit pozornost, jak záměrně používat různé strategie při čtení a psaní neznámých slov a jak sledovat a regulovat význam textu". (ILA, 2019, s. 2)

Děti při čtení informativních textů využívají exekutivní funkce a používají strategie, které se zaměřují na různé prvky textu: grafické prvky (tabulky, postranní sloupce), organizační nástroje (rejstřík, obsah) a tiskové prvky (nadpisy, podnadpisy, kurzíva a titulky). Rozpoznáváním toho, jak tyto prvky organizují strukturu textu, odlišují klíčové pojmy od podpůrných detailů a upoutávají pozornost čtenářů, si děti rozvíjejí dovednosti kritického myšlení a schopnost hodnotit spolehlivost textu. Skimming a skenování jsou základní strategie nezbytné pro efektivní používání informativních textů. Tyto strategie však může být obtížnější aplikovat v druhém jazyce kvůli omezené slovní zásobě, proto mohou pedagogové posílit bilingvní gramotnost dětí prostřednictvím specifických lekcí, které tyto dovednosti explicitně učí. Tyto strategie jsou obzvláště důležité, protože pomáhají efektivně zvládat čtení na obrazovce a online - což je stále zásadnější schopnost, protože děti rostou a potřebují se kriticky zabývat elektronickými médii.

Zastavte se a přemýšlejte

- Jak v současné době podporujete mezijazykový přenos ve vaší třídě?
- Jaké strategie byste mohli zavést, abyste tento proces pro své studenty vylepšili?
- Jak začleňujete dovednosti exekutivních funkcí do svých lekcí/prezentací gramotnosti?
- Jaké konkrétní strategie vyučujete, abyste studentům pomohli orientovat se v informačních textech v druhém jazyce a porozumět jim?

2.5. Vytváření kultury třídy L2 a autonomie žáka

Obsah

1. Autonomie žáka: bilingvní rozvoj podle Montessoriové
2. Odkazy

Klíčové poznatky

- Autonomie žáka je hnací silou rozvoje dvojjazyčnosti.
- Deníky a plakáty pomáhají sledovat pokrok.
- Vzájemné diskuse a skupinová práce podporují společné učení a posilují jazykové dovednosti.
- Dokumentace rozvíjí metakognitivní dovednosti. Reflexe a sledování pokroku pomáhá studentům činit informovaná rozhodnutí o jejich učení.
- První jazyk napomáhá porozumění a řešení problémů, zejména v raných fázích osvojování jazyka.

Úvod

V Montessori třídě je klíčem k podpoře bilingvního vývoje podpora autonomie žáka. Tento přístup dává žákům možnost převzít kontrolu nad svým jazykovým vzděláváním tím, že si sami stanoví cíle a zvolí způsob, jak jich dosáhnout. V souladu s Montessorioho důrazem na samostatné učení tato metoda podporuje studenty, aby se zapojili do smysluplných jazykových aktivit a zároveň dokumentovali svůj pokrok prostřednictvím nástrojů, jako jsou deníky a plakáty. Úkolem učitele je vést a podporovat rozhodnutí žáků a zajistit jim zdroje a příležitosti k procvičování cílového jazyka v kontextu. Tento přístup nejen podporuje plynulost druhého jazyka, ale také posiluje metakognitivní dovednosti, neboť pomáhá žákům reflektovat proces učení a stanovovat si nové cíle. Tímto způsobem si žáci rozvíjejí větší samostatnost, sebedůvěru a celoživotní dovednosti, které přesahují rámec osvojování jazyka.

1. Autonomie žáka: bilingvní rozvoj podle Montessoriové

Zapojení každého žáka a jeho rodiny do práce s cíli jazykového vzdělávání, které si žáci sami určili, úzce souvisí s principem Montessori, který říká, že učení a blahobyt se zlepšují, když mají lidé pocit kontroly nad svým vlastním životem. Tato zásada, stejně jako zapojení každého studujícího jazyka do stanovení jeho vlastních vzdělávacích cílů, jsou základem pro realizaci úspěšného programu dvojjazyčného vzdělávání, ať už v Montessori škole nebo v jakémkoli jiném vzdělávacím přístupu.

Podle autorů Davida Littlea, Leni Dam a Lienhard Legenhousena (2017) se efektivní učitel

zaměří na vedení Žáka k tomu, aby využíval své již existující schopnosti **autonomního učení** a zapojil ho do učení se cizímu jazyku. K tomu dochází, když se Žáci rozhodnou, co a jak se chtějí naučit, a učitel jim nabídne řadu vhodných možností, z nichž si mohou vybrat aktivity, kterými se k těmto cílům dopracují. Tito autoři obhajují **autonomii Žáka** jako hlavní pilíř dosažení plynulosti a kompetence ve druhém nebo dalším jazyce. Jejich myšlenky se podobají značnému množství dalších vědeckých poznatků o vývoji dítěte, poznávání a učení, které vyšly najevo díky výzkumům založeným na různých rámcích, teoriích a perspektivách - plně v souladu s myšlenkami, zásadami a pedagogickými pokyny Marie Montessori. Publikace o tomto přístupu se zaměřují na Žáky základního věku, dospívající nebo dospělé. Birgitta Bergerová použila tento přístup k doplňkovému jazykovému vzdělávání ve své třídě Montessori na základní škole v Mnichově v Německu.

Ve třídě, kde se Žáci učí samostatně, může učitel zahájit školní rok tím, že dětem řekne zjednodušenou verzi jazykových osnov a jejich cíle pro jejich věkovou skupinu nebo vzdělávací etapu. Mohou společně brainstormovat o činnostech, které pomohou dosáhnout pokroku při plnění cílů, a určit průběžné kroky, které nakonec povedou k jejich splnění. Učitel používá dva základní nástroje pro **zprostředkování** cílového jazyka (poskytnutí jazyka v alternativních způsobech, aby byl srozumitelný) Žákům a pro to, aby si ho Žáci zprostředkovali sami: deníky a plakáty (Little, 2020).

Deník je obyčejný sešit, který slouží každému Žákovi k plánování, realizaci, sledování a hodnocení výuky. Doporučuje se také vybavit každého Žáka obrázkovým slovníkem. Žáci si do něj zaznamenávají časový průběh a obsah výuky, slovíčka a fráze k zapamatování a plánují domácí úkoly. Sešit každého Žáka mu pomáhá na jeho cestě za poznáním. Při tomto přístupu je klíčové, aby Žák knihu vlastnil. Žáci musí mít pocit, že o tom, co je v jejich deníku, rozhodují oni. Když se rozhodnou, co se budou dále učit, zapíší si toto rozhodnutí do knihy a zapíší si plán, jak tohoto učení dosáhnout. Vzdělavatel s nimi bude knihu pravidelně kontrolovat, aby podpořil úvahy učícího se o pokroku a diskutoval s nimi o tom, jak knihu efektivně používat. Nakonec jsou za její používání zodpovědní sami Žáci.

Plakáty slouží učiteli jako pomůcka pro celou třídu, která obsahuje potřebná slovíčka a výrazy, např. pro stanovení cílů, programu hodiny, hodnocení výuky, důvody, proč se učit cizí jazyk, nebo různé způsoby učení slovíček. Později si Žáci vytvoří plakáty pro skupinovou práci, rozdělení rolí nebo sledování pokroku. Plakátům se dává přednost před tabulí/bílou deskou, protože jsou trvaleji přístupné (nesmažou se) a zůstávají viditelné pro Žáky, kteří se mohou rozhodnout, kdy je budou potřebovat.

U mladších dětí v nižších ročnících základní školy, které ještě nejsou připraveny psát v cílovém jazyce, může dokumentace učebních pokroků vyžadovat větší pomoc dospělých, například ve formě fotografií, které slouží k podobným účelům jako psaní. Mezi další možnosti dokumentace může patřit využití obrázkového slovníku jako opory pro dítě, aby si

zaznamenalo již naučená slova a slova, která ještě neumí vyslovit. Ať už je zvolena jakákoli metoda, a to i jako součást procesu výuky druhého/dalšího jazyka, rozvoj dokumentace vlastního pokroku je cennou pedagogickou praxí. Skutečnost, že žák přebírá odpovědnost za udržování přehledného obrazu o svém pokroku, vede k řadě výhod nejen pro jeho jazykový rozvoj, ale i pro další oblasti učení a jako obecná životní dovednost.

Madrid Montessori je škola ve Španělsku, kde se děti setkávají s angličtinou (cílovým jazykem) od okamžiku, kdy ji začnou navštěvovat. Zkušená dvojjazyčná průvodkyně Florencia Ugalde zde vymyslela způsob, jak zapojit děti různého věku do společného autonomního učení, při kterém si vzájemně pomáhají při rozhodování o cílech a činnostech. Ještě před dosažením věku základní školy, tedy u mladších dětí, které ještě neumějí plynule číst ani psát v žádném jazyce, je jednou z oblastí, na kterou se zaměřují, počáteční čtení a budování slovní zásoby pomocí miniaturních předmětů. Miniaturní farma, o kterou je mezi dětmi vždy velký zájem, je jedním z výukových materiálů, se kterým mohou pracovat, když umí pojmenovat zvířata a další pojmy z oblasti farmy. K osvojení slovní zásoby využívají fonetické krabíčky s miniaturními předměty; tyto krabíčky děti připravují na práci s farmou a žáci si je často vybírají během svých pracovních cyklů. (Chcete-li se dozvědět více, sledujte Community Conversations [Specialized Language Activities in 3-6 Classroom: Věrní Montessori s Florencií Ugalde](#)).

Malé děti tak pracují s fonetickými předměty a sledují cíl, kterým je znalost všech slov, a poté se mohou ptát na nová slova. Když tyto mladší děti již znají všechna slova z krabice, starší děti pomáhají průvodci rozhodnout, která slova nahradit a která nová slova přidat, a to na základě kritérií návrhu tohoto výukového materiálu. To vše narůstá až do okamžiku, kdy mají děti možnost použít svá slova, když si - po dohodě s průvodcem - uvědomí, že znají dostatek pojmů pro práci s minifarmou. Tato speciální příprava v anglických výrazech potřebná k tomu, aby děti mohly vhodně pracovat se specifickým Montessori materiálem, je originální úpravou, kterou Florencia vymyslela, aby podpořila jejich kompetence v druhém jazyce.

Děti tak přejdou k používání slovní zásoby, kterou si osvojily, k vytváření frází při práci s farmou. Průvodkyně tento materiál představuje a pozorně pomáhá svým žákům s jazykem spojeným s jeho používáním, načež k němu děti mohou přistupovat při nových činnostech, což vede k rozsáhlým příležitostem k procvičování jazyka v *kontextu* (spojeného s materiálem, statkem - spolu se všemi prvky, které k němu patří, jako jsou zvířata, rostliny, vybavení, vlastnosti přírody a podobně). Bylo prokázáno, že tento typ samostatného přístupu k učebním materiálům má silný vliv na výuku dalšího jazyka v raném dětství, a to i v programech, které nabízejí pouze několik hodin jazyka týdně, jak dokládají Robinson, Morao

a Kung (2015). Mají-li malé děti možnost, rozhodnou se materiály používat, a co je důležité, činí tak v jazyce, ve kterém jim byly materiály předloženy.

Abychom se vrátili k našemu vysvětlení zapojení autonomního studenta jazyka do dokumentování jeho učení, je třeba zdůraznit, jak toto zapojení vede také k rozvoji **metakognice**. Metakognitivní dovednosti umožňují lidem přemýšlet o tom, co již znají, nikoli pouze o tom, co se musí naučit příště, a vědomě se rozhodovat o dosažení nových cílů učení. Dokumentováním svého učení se tedy také zapojujeme do procesu stanovování cílů, protože si uvědomujeme nebo se rozhodujeme, co se máme naučit příště. Aby žáci získali schopnost samostatného učení, měli by být navíc vedeni k tomu, aby si vybírali adekvátní učební aktivity související s jejich cíli. Zde je důležitá role pedagoga jako poskytovatele materiálů a návrhů vhodných aktivit reagujících na potřeby jeho žáků, který také orientuje žáky na nejefektivnější možnosti při rozhodování o učebních cílech a aktivitách, zajišťuje, aby byli vystaveni kontaktu s cílovým jazykem, zavádí a udržuje jej jako hlavní komunikační prostředek během vyučovací hodiny nebo hodiny.

Souhrnně lze říci, že výuka druhého/dalšího jazyka podle přístupu zaměřeného na autonomii žáka spočívá v:

- založit proces učení na plném zapojení dítěte do rozhodování o jeho celkových cílech.
- zapojení dětí do stanovování krátkodobějších cílů, které vedou k cílům celkovým;
- zapojení dětí do rozhodování o vzdělávacích aktivitách, které budou provádět.
- umožnit žákům, aby sami rozhodovali o svých procesech učení pomocí systematické metody dokumentace učení: deníku.

Přístup zaměřený na autonomii žáka, který navrhli Little, Dam a Legenhausen (2017), navíc zahrnuje spolupráci mezi žáky jako nezbytnou součást. Navrhují uspořádat tuto spolupráci v rámci "společných sezení", kdy pedagog vede diskusi za účelem rozhodování o cílech učení a vytváření plánů pro společnou práci žáků s využitím nápadů na aktivity (hry, hraní rolí, poslechové úkoly, práce s různými učebními materiály), které nabízí učitel.

Jak vysvětluje Little, děti, které absolvují tento typ jazykového vzdělávání, jej nakonec považují za přínosný pro různé životní dovednosti. Little cituje následující úvahu dítěte, které navštěvovalo kurzy angličtiny podle přístupu zaměřeného na autonomii žáka:

Když se doma snažím něco vyřídit, využívám už pevně stanovené postupy z našich deníků. Pak si udělám seznam toho, co mám udělat nebo na co si mám vzpomenout následující den. Tím se věci výrazně usnadňují. Také jsem se prostřednictvím angličtiny naučil začít rozhovor s cizím člověkem a klást dobré otázky. A myslím, že naše "společné" sezení mi pomohlo lépe

naslouchat druhým lidem a zajímat se o ně. Mám pocit, že jsem se naučila věřit sama sobě a být samostatná. (Little, 2020, b.p.)

Poznámky tohoto studenta ukazují, jak může autonomní třída "vytvářet kontinuitu mezi učením ve škole a životem mimo třídu [...], mít vliv na obecné postoje a chování [...] a přispívat k osobnímu rozvoji a sebeúctě" (Little, 2020, n.p.); student zmiňuje používání strategií z hodin angličtiny k vyřizování věcí doma a svůj pocit pokroku v tom, že je schopen začít konverzaci (bez ohledu na to, zda v domácím jazyce nebo v angličtině) a větší nezávislosti.

Tento popis toho, jak rozvíjet přístup k učení druhého jazyka zaměřený na autonomii, se může zdát užitečný pouze pro starší děti, ale byl použit v široké škále kontextů s velmi malými dětmi. Principy jsou zachovány a konkrétní postupy jsou přizpůsobeny vývojovému stupni dětí. Shrňme-li, ústředními pilíři autonomní třídy jsou:

- společné stanovování cílů (rozhodování o tom, co se učit a jak se zlepšit), které řídí učitel nebo vychovatel, ale do kterého jsou zapojeni i žáci.
- rozhodování žáků o konkrétnějších cílech a způsobu jejich dosažení, tj. o tom, jaké činnosti budou dělat, na základě toho, čeho potřebují/chtějí dosáhnout.
- pedagogové poskytují mluvený i psaný jazykový vstup v různých formách, včetně zejména vizuálních zdrojů s připomínkami výrazů, možností aktivit, cílů a důvodů výuky angličtiny atd.
- pedagogové pevně zakládají kulturu komunikace v L2 během vyučovacích hodin/tříd a činností.
- pravidelné pořádání "společných hodin", shromáždění nebo skupinových diskusí pro organizaci výuky, sdílení toho, co žáci dělají, a plánování.
- zapojení žáka do dokumentování jeho pokroku a využívání informací o tom, co umí a dokáže, ke stanovení nových cílů a výběru vhodných činností k jejich dosažení (např. pomocí individuálních deníků žáka).

Jak vysvětluje Little (2020), na základě těchto hlavních konceptů a postupů hrají žáci tři souběžné role:

- studenti jsou **komunikátory**, používají cílový jazyk k vyjádření a pochopení sdělení souvisejících s reálným životem, čímž postupně rozvíjejí své komunikativní dovednosti;
- studenti **experimentují** s cílovým jazykem, protože získávají explicitní znalosti o jazyce (slova, pořádek slov ve větách, slovní druhy (podstatné jméno, sloveso...), jak klást otázky, jak se vyjadřovat formálněji nebo neformálněji atd.);
- studenti **se učí záměrně**, protože si uvědomují, jak se učit cizí jazyk a v čem spočívá.

Na závěr těchto informací o autonomii ve třídě bychom měli vzít v úvahu také používání prvního jazyka žáka. Tento přístup je v souladu s perspektivou vzdělávání zaměřeného na žáka, která předpokládá, že učení staví na našich předchozích znalostech a kompetencích; jazyk (jazyky), jimiž člověk mluví, již tvoří součást předchozích znalostí, z nichž vychází při učení se novým jazykům. Jazykový pedagog proto chápe, že mateřský jazyk je pro studenty jazykem myšlení, na němž je nový jazyk postaven jako "alternativní kód".

"[Učitel] komunikuje se studenty v cílovém jazyce, používá pantomimu, gesta a další vizuální podporu, aby jim předal své sdělení, a dbá na to, aby cílem všech výukových aktivit bylo vytvoření cílového jazyka v řeči nebo písmu. Na požádání však překládá slova nebo fráze do cílového jazyka a umožňuje žákům používat jejich mateřský jazyk, zejména v počátečních fázích, aby mohli řešit problémy, které se objeví při práci ve dvojicích nebo ve skupinách." (Little, 2020, b.p.).

To znamená, že při výuce používáme L2 a zároveň reagujeme na otázky dětí v jakémkoli jazyce. Pokud se děti zeptají, jak se něco řekne v jejich L1, samozřejmě jim odpovíme. Učitel **podporuje** pokusy žáků mluvit cílovým jazykem podobně, jako rodiče pomáhají batolatům vyjadřovat se v jejich mateřštině.

Zastavte se a přemýšlejte

- Jak mohu zapojit své studenty do stanovení jejich vlastních cílů při studiu jazyka?
- Jaký to bude mít dopad na jejich motivaci a samostatnost ve třídě?
- Jaké strategie mohu použít, abych podpořil své žáky při sledování jejich pokroku?
- Jak mohou nástroje, jako jsou deníky a plakáty, zlepšit jejich vzdělávací cestu?
- Jakými způsoby mohu svým žákům pomoci rozvíjet metakognitivní dovednosti, jako je například reflexe pokroku v učení a stanovování nových cílů na základě dosažených výsledků?
- Jak zapojit rodný jazyk studentů jako zdroj informací do procesu výuky jazyka?

2.6. Etapy osvojování dalšího jazyka u dětí

Obsah

1. Etapy osvojování dalšího jazyka u dětí

- 1.1. Předvýrobní verze
- 1.2. Raná výroba
- 1.3. Vznik řeči
- 1.4. Plynulost na středně pokročilé úrovni
- 1.5. Pokročilá plynulost

2. Odkazy

Klíčové poznatky

1. Vývoj každého dítěte v jazyce L2 probíhá jedinečným způsobem, který je ovlivněn individuálními, environmentálními a sociálními faktory.
2. Děti, které se brzy začnou učit druhému jazyku, si ho mohou osvojit téměř jako druhý mateřský jazyk.
3. Osvojování jazyka probíhá v následujících fázích: předprodukce (období ticha), raná produkce, vznik řeči, střední plynulost a pokročilá plynulost.
4. Pedagogové si musí uvědomit proměnlivost pokroku v jazykovém vzdělávání a poskytovat individuální podporu.

Úvod

V této části se budeme zabývat fázemi osvojování druhého jazyka, kterými děti obvykle procházejí, když si ve škole osvojují další jazyk. Ačkoli se tempo vývoje liší v důsledku individuálních rozdílů a vnějších faktorů, lze identifikovat určité společné milníky. Časné vystavení druhému jazyku - například prostřednictvím imerze v Montessori prostředí - může významně ovlivnit jazykový vývoj dítěte, přičemž mladší děti si mohou jazyk osvojit přirozeněji. Naopak starší žáci, zejména ti, kteří se začínají učit na základní škole, mohou při osvojování jazyka čelit větším výzvám a vyžadovat trvalejší úsilí. Na základě zavedených výzkumů Hilla a Flynna (2006) a Krashena a Terrella (1983) jsou v této části nastíněny typické fáze osvojování jazyka, od tiché "předprodukční" fáze až po pokročilou plynulost, a nabízejí se zde poznatky a strategie, jak podpořit žáky v jednotlivých fázích.

1. Etapy osvojování dalšího jazyka u dětí

V této části popíšeme fáze, které byly pozorovány v průběhu desetiletí výzkumu a kterými děti procházejí, když si ve škole osvojují další jazyk. Tyto etapy se mohou vyvíjet velmi různou rychlostí v závislosti na individuálních a vnějších podmínkách, které mohou ovlivnit každé dítě. Kromě toho má každý jedinec svou vlastní osobnost a způsob bytí a učení, a to

navzdory všem vnějším faktorům nebo snahám o jejich ovlivnění. To platí i v rámci relativně konzistentního prostředí sdíleného sourozenci v rodině. Když se pokoušíme popsat vývoj dětí v dalším jazyce, které začínají v různém věku, s různými mateřskými jazyky, v různých typech rodin a sociálních prostředí, s různými typy podpory nebo okolnostmi, které mohou podněcovat nebo brzdít vývoj, možnost nabídnout přesná zobecnění o tom, kolik času mohou potřebovat k dosažení následné fáze, se prudce snižuje.

Navzdory právě zmíněným výhradám nabídne tato kapitola několik obecných informací o typickém vývoji dětí v dalším jazyce. Zásadní poznámkou je, že pokrok dítěte bude podstatně ovlivněn jeho zkušenostmi s cílovým jazykem v raném dětství, pokud nějaké má. Kojenecké a batolecí období je považováno za kritické (v návaznosti např. na Lenneberga, 1969) pro vývoj jazyka; jiní autoři označují tato klíčová období za citlivá období pro jazyk, protože existují případy, kdy jedinci získají prakticky stejnou úroveň znalosti dalšího jazyka, který se naučí později v životě (více informací viz 2.1.). Nastavení scény: osvojování a vývoj jazyka). Děti, které zažily ponoření do cílového jazyka od velmi raného věku, jako například ty, které navštěvují Montessori imerzi angličtiny v Nido, Toddler nebo Children's House, jsou vystaveny L2 prakticky jako druhému mateřskému jazyku a mohou se rozvíjet bilingvně. Ti, kteří začínají na základní škole, však již citlivé období překonali, a proto si cílový jazyk osvojují zcela jiným způsobem, jako druhý (nebo další) jazyk, což vyžaduje v následujících letech mnohem více vědomého úsilí a pozornosti.

Vzhledem k tomu, že tento terénní průvodce je určen především odborníkům a rodinám zapojeným do základního vzdělávání, je níže uvedena vývojová posloupnost jednotlivých fází. Ty mohou pedagogům a rodinám pomoci zorientovat se v milnicích, které lze očekávat u dítěte, které se začne seznamovat s cílovým jazykem kolem 6. roku života, a kterých dosáhne v průběhu základního vzdělávání.

Tuto známou posloupnost vývoje druhého/dalšího jazyka u dětí stanovili Hill a Flynn (2006) na základě původní formulace Stephena Krashena a Tracyho Terrella v knize *The Natural Approach* (1983).

1.1. Předvýrobní verze

V této fázi bylo pozorováno, že děti (nebo starší žáci) procházejí *obdobím ticha*, během kterého již dělají pokroky v rozpoznávání slov a frází, které slyší v kontextu. Během tohoto tichého období dochází k rozvoji jazyka, ale dítě může vývoj projevit pouze tím, že - někdy - fyzicky reaguje na další jazyk. Lze očekávat, že tato fáze bude trvat, dokud si dítě neosvojí přibližně 500 slov.

Pokud se dítě setká s jazykem L2 nebo dalším jazykem až od základní školy, může se stát, že ho rodina začne používat až v druhé fázi, v rané produkci. Ve studii projektu Bilingual

Montessori o dobré praxi jsme se ptali rodičů, jejichž děti začaly s angličtinou na začátku základní školy, na jejich pozorování pokroku dětí. Některé rodiny uváděly, že ani po třech letech školního ponoření do angličtiny jejich dítě ještě angličtinu spontánně neprodukovalo; celkově rodiny uváděly, že slyšely své děti začít používat tento další jazyk mezi 6 měsíci a 3 lety expozice (průzkum zahrnoval španělsky mluvící děti navštěvující Cordoba Educate for Life Montessori ve Španělsku). Na základě těchto pozorování lze očekávat, že v určitém okamžiku během druhého roku ponoření do dalšího jazyka (zejména angličtiny díky její poměrně časté přítomnosti ve hrách, v televizi, v reklamách a podobně v celé řadě společností), který se v komunitě dětí mimo školu pravidelně nepoužívá, je pravděpodobné, že je jejich rodiny začnou občas slyšet říkat nějaký výraz nebo si všimnou, že nějakým způsobem další jazyk používají.

Stejně jako v jiných oblastech vývoje dítěte se i v jazykovém vzdělávání mohou projevovat velké rozdíly mezi jednotlivci. Pojem, který si jedno dítě osvojí za několik dní, může jinému dítěti trvat podstatně déle. V případě rozvoje L2 je sice nutné, aby si pedagogové byli vědomi možných příznaků potíží s učením, které mohou vyžadovat intervenci na podporu dítěte, ale je nezbytné akceptovat, že se jednotlivci mohou velmi lišit, a umět o těchto skutečnostech komunikovat s rodiči. Zároveň platí, že pokud se dítě rozvíjí v L2 pomaleji než jeho vrstevníci, měli by být pedagogové ostražití, že to *může* signalizovat problém, který vyžaduje jejich pozornost, vedení a podporu, ať už emocionální, nebo spíše akademické povahy.

Charakteristiky žáka v předvýrobní fázi

- až 500 slov receptivní slovní zásoby.
- může opakovat slyšené, ale nevytváří jazyk.
- pozorné naslouchání
- případně kopírování psaných slov
- potřeba a potěšení z velkého množství opakování.

Strategie pro pedagogy

- Zaměřte se na posilování poslechu s porozuměním (např. pomocí her s fyzickou reakcí) a receptivní slovní zásoby.
- Zapojte žáky do výuky pomocí akčních písní, říkanek a popěveků, které jim přiblíží řadu situací, v nichž si budou moci jazyk vyzkoušet.
- Děti budou reagovat na obrázky, vizuální prvky, gesta a pohyby, aby prokázaly porozumění.

Zastavte se a přemýšlejte

- Jak podporujete studenty v "tichém období" osvojování jazyka?
- Jaké aktivity nebo strategie jim mohou pomoci cítit se příjemně a zapojit se, i když ještě nemluví?

- Podle jakých znaků poznáte, zda dítě dělá dobré pokroky ve vývoji jazyka?
- Jak sdělit rodičům pokroky dítěte, zejména pokud dítěti trvá vytvoření řeči déle, než se očekávalo?

1.2. Raná výroba

Očekává se, že v době, kdy žák zná přibližně 1 000 slov ve svém dalším jazyce, se začne spontánně vyjadřovat pomocí některých z těchto slov a bude schopen kombinovat dvojice nebo více slov k vyjádření sdělení. V této fázi, jak ukazuje tabulka níže, lze v doplňkovém jazyce provozovat mnoho druhů aktivit a her a lze očekávat, že se zvýší i zájem o psaný jazyk. Přibližně po třech letech školní imerze se děti, které se začaly učit L2 na základní škole, pravděpodobně dostanou do fáze *rané produkce*.

Charakteristika jazyka žáka

- receptivní a aktivní slovní zásoba přibližně 1 000 slov.
- začít mluvit v jednoslovných nebo dvouslovných frázích.
- se mohou naučit nazpaměť části nebo vzorce, aniž by si byli jisti jejich významem.
- umí krátce odpovídat na otázky, když si pomáhá obrázky a gesty.
- může mít radost ze čtení jednoduchých knih s předvídatelným textem.
- rozšíří si slovní zásobu pomocí pomůcek, jako jsou obrázkové karty, pojmenování předmětů a činností.

Jak mohou pedagogové dítě podpořit

- Využívejte **reálie** a zajímavé zdroje k prezentaci slovní zásoby.
- Začněte podporovat psaní pomocí štítků, krátkých vět a systémů zaznamenávání slovní zásoby.
- Pokládejte otázky typu ano/ne a "nebo". Čtěte nahlas a hovořte o příbězích a ilustrovaných textech.

Zastavte se a přemýšlejte

- Jak v současné době podporujete ve své třídě děti, které přecházejí od receptivní slovní zásoby k tvorbě prvních slov v druhém jazyce?
- Jaké aktivity můžete zavést, abyste povzbudili studenty v rané fázi produkce, aby se spontánněji vyjadřovali v cílovém jazyce?
- Jakým způsobem podporujete prostředí, ve kterém se dětem dobře experimentuje s novými slovy a frázemi?

1.3. Vznik řeči

S poměrně solidním základem znalosti slov, přibližně 3 000 slovy, a zkušenostmi ve školním imerzním prostředí se dětská řeč v druhém jazyce začíná znatelně rozvíjet. Po určitou dobu

jazyk slyší a pravděpodobně i čtou a seznamují se s jeho zvuky a strukturou, i když pravděpodobně převážně nevědomě. Nyní děti dokážou nejen odpovídat na otázky, ale také vysvětlovat své odpovědi. Mohou vytvářet jednoduché věty, a pokud jim pedagog pomůže tím, že **přetvoří** dětské sdělení, rozšíří je o další slovní zásobu. Například pokud dítě řeklo nebo napsalo "Vidím svou kočku", dospělý to přečte a dodá "Ano, vidíš šedou kočku", dítě bude mít prospěch z toho, že slyší svá vlastní slova rozšířená, a může tuto pomoc využít při vyslovení nebo napsání podobného tvrzení.

Charakteristika jazyka žáka

- aktivní slovní zásoba 3 000 slov.
- dokáže komunikovat krátkými větami a jednoduchými frázemi.
- umí postupovat podle pokynů ve dvou krocích
- procvičovat slovní zásobu přiřazováním slov k definicím.
- osvojit si terminologii z různých obsahových oblastí (botanika, zeměpis, biologie, dějepis atd.).
- umí klást jednoduché otázky,
- rozumí jednoduchým příběhům
- kompletní grafické organizéry s bankami slov
- psát krátké příběhy spojené s osobními zkušenostmi, deníky a ilustrované hádanky.

Jak mohou pedagogové dítě podpořit

- rozvíjet společné/řízené psaní prostřednictvím interakce
- poskytovat možnosti vyjádření významu různými způsoby (vizuálně, gesty, řečí, písemně).
- interakční situace (dvojice, malá/celá skupina).

Zastavte se a přemýšlejte

- Jak posoudíte, zda žák dosáhl fáze vzniku řeči?
- Jaké strategie používáte, abyste je povzbudili k vyjadřování v úplnějších větách?
- Jak můžete žákům umožnit, aby vysvětlili své myšlenky a nápady v jednoduchých větách, a to jak ústně, tak písemně?
- Jak vyvážit poskytování podpory (např. přetváření) a ponechání svobody studentům, aby se mohli samostatně vyjadřovat v cílovém jazyce?
- Jak sledujete a oceňujete jazykové pokroky dětí při přechodu od odpovídání na otázky k vysvětlování svých myšlenek v dalším jazyce?

1.4. Plynulost na středně pokročilé úrovni

Středně pokročilá úroveň znalosti dalšího jazyka stačí k tomu, abyste byli schopni jazyk úspěšně používat v každodenních praktických situacích.

Charakteristika jazyka Žáka

- Slovní zásoba 6 000 slov.
- začít používat složitější věty
- ochota sdílet názory a myšlenky
- mohou se učit v obsahových oblastech prostřednictvím angličtiny, ale mohou používat L1 k prohloubení porozumění.
- jsou schopni klást otázky, aby si ujasnili, čemu nerozumí.
- psaní se budou stále objevovat chyby, protože si budou dále rozvíjet gramatiku a slovní zásobu.
- může zvýraznit důležité informace v textu.
- může psát osobní příběhy, deníky
- porozumět vysvětlení učitele
- dokáže při poslechu/čtení určit hlavní myšlenky
- může vysvětlit některé významy slov.

Jak mohou pedagogové dítě podpořit

- zajistit účast na interakcích ve třídě tím, že budete podporovat kladení otázek a poskytovat "čas na čekání" na odpovědi.
- nabídka řízené četby, diskuse / produkce
- možnosti vizuální, písemné a multimodální kompozice textu.
- podporovat děti v syntéze toho, co se učí prostřednictvím angličtiny.

Zastavte se a přemýšlejte

- Jak podporujete studenty v používání jejich středně pokročilých jazykových dovedností pro praktickou každodenní komunikaci ve třídě?
- Jak vyvážit potřebu studentů zdokonalit si gramatiku a slovní zásobu s tím, aby jazyk používali pro smysluplné interakce?
- Jakými způsoby můžete studentům umožnit, aby své středně pokročilé jazykové dovednosti uplatnili v reálném světě i mimo třídu?

1.5. Pokročilá plynulost

Jakmile dítě dosáhne pokročilé plynulosti, ovládá jazyk L2 a je schopno efektivně komunikovat v mnoha různých, i neznámých situacích. Stejně jako každý člověk, i děti, které si osvojí pokročilou plynulost, mohou a budou své jazykové schopnosti v průběhu času dále rozšiřovat, zejména v oblasti gramotnosti, interakce a zprostředkování.

Charakteristika jazyka Žáka

- Žáci dokáží používat angličtinu mnoha způsoby podobně jako rodilí mluvčí: diskutovat o známých a neznámých tématech, vytvářet rozsáhlé rozhovory/psaní s několika spojenými větami a identifikovat základní myšlenky, podpůrné detaily + hlavní myšlenky.

- Potřebují pokračovat ve čtení, zejména v obsahových oblastech; rozvíjet strategie učení a studijní dovednosti a akademický jazyk.

Jak mohou pedagogové dítě podpořit

- Zavádět stále složitější úlohy na čtení a psaní v různých žánrech.
- Poskytněte příležitosti pro spontánní a plánované, mluvené a psané použití jazyka: debaty, prezentace, multimediální texty a vyšetřování s využitím různých zdrojů.

Zastavte se a přemýšlejte

- Jak poskytujete Žákům příležitosti k využití pokročilé plynulosti v různých situacích ve třídě, včetně neznámých kontextů?
- Jakým způsobem můžete studenty vyzvat, aby dále rozvíjeli své jazykové schopnosti?
- Jak podporujete studenty v tom, aby se zamysleli nad svým jazykovým vývojem a stanovili si nové cíle pro další rozvoj?
- Jak diferencujete výuku, abyste podpořili studenty na různých úrovních plynulosti výuky a zároveň podpořili růst těch, kteří jsou na pokročilé úrovni?

2.7. Hodnocení: zviditelnění procesu a pokroku v učení

Obsah

1. Společný evropský referenční rámec pro jazyky
 - 1.1. Akčně orientovaný přístup
2. Prohlášení Can-Do
 - 2.1. Proces a průběh. Zviditelnění učení
3. Řešení problémů při hodnocení
 - 3.1. Některé děti odmítají poslouchat nebo používat L2
 - 3.2. Potřeba hodnotit děti, které ještě nevytvářejí L2
 - 3.3. Použití L1
4. Odkazy a zdroje
5. Příloha 2.7.1 - Lillardových devět principů Montessori vzdělávání

Klíčové poznatky

- **SERR** poskytuje pokyny pro učební osnovy a hodnocení L2, pomáhá učitelům stanovit cíle zaměřené na žáka a sledovat pokrok pomocí **deskriptorů**.
- **Přístup zaměřený na činnost** klade důraz na úkoly v reálném světě a na **aktivitu** žáka, čímž podporuje spolupráci a smysluplné používání jazyka.
- **Prohlášení Can-Do** umožňují žákům, aby sami zhodnotili své schopnosti, což podporuje motivaci a pozitivní pohled na jejich **jazykový rozvoj**.
- Efektivní **hodnocení** uznává jedinečnou cestu každého dítěte, oceňuje **první jazyk (L1)** a zaměřuje se na používání jazyka, nejen na jeho správnost.

Úvod

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR) je základním nástrojem v oblasti osvojování druhého jazyka (L2) a poskytuje ucelený soubor pokynů pro výuku, učení a hodnocení jazyků. Rámec byl vypracován Radou Evropy a pomáhá pedagogům stanovit jasné cíle zaměřené na studenty a sledovat jejich pokrok prostřednictvím deskriptorů, které zdůrazňují, co mohou studenti na různých úrovních znalostí zvládnout. Rámec je orientován na činnost, podporuje používání jazyka v reálném světě a aktivitu studentů, podporuje spolupráci a učení založené na úkolech. Tento text se zaměřuje na to, jak může CEFR podpořit rozvoj L2 u dětí, se zvláštním důrazem na jeho použití v Montessori prostředí. Zkoumá klíčové koncepty, jako je používání **prohlášení Can-Do** pro sebehodnocení, strategie pro zviditelnění učení a řešení problémů při hodnocení, přičemž je zajištěno, že první jazyk (L1) je uznáván jako nedílná součást procesu učení se jazyku.

1. Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Učení, vyučování a hodnocení. (CEFR)

SERR, známý také jako *Rámec*, je dokument vypracovaný odborníky z Centra pro moderní jazyky Rady Evropy. Nabízí společný základ pro návrhy programů L2 a rozsáhlý soubor pokynů pro jazykové osnovy a hodnocení. Důležité je také to, že SERR popisuje, co studenti dělají, aby mohli efektivně používat jazyk ke komunikaci na různých úrovních znalosti.

Vzhledem k tomu, že *Rámec* představuje promyšlený základ pro pochopení toho, co mohou žáci dělat, když postupují v L2, je ideální pro určení toho, co očekávat a jak stanovit odpovídající cíle učení, stejně jako jak hodnotit učení způsobem, který je konstruktivní a zaměřený na žáka. Původní Rámec byl vydán v roce 2001 a v roce 2022 byl vydán *doprovodný svazek*; v tomto průvodci oborem se odkazujeme především na aktualizovaný doprovodný svazek. Tyto dokumenty jsou široce využívány pro školní/vzdělávací osnovy v celé Evropě, pro tvorbu a uspořádání obsahu výukových materiálů pro L2, včetně učebnic nejvýznamnějších nakladatelství, a pro hodnocení L2 známými komerčními zkušebními společnostmi a certifikačními orgány, jako je Cambridge ESOL.

1.1. Akčně orientovaný přístup

Rozvoj a učení se jazykům podle SERR znamená rozšiřování okruhu *situací*, v nichž je student schopen *provádět činnosti* s použitím L2. Vychází z tzv. *akčního přístupu*, který vnímá proces učení jako zapojení do úkolů, které jsou součástí reálných situací mimo školní třídy, a klade důraz na aktivitu žáka (viz příklady uvedené níže). V tomto přístupu se učení rozvíjí ve *scénářích*, situacích, v nichž žáci využívají všechny jazykové dovednosti a způsoby komunikace, které vedou ke spolupráci mezi žáky při vytváření artefaktu, výkonu nebo prezentace v L2. Tento přístup navrhuje, aby žáci měli šanci vybrat si témata a způsoby práce a využívali při těchto rozhodnutích svou vlastní agenturu. Z těchto důvodů se jedná o přístup, který je do značné míry kompatibilní s principy Montessori. Na [tomto odkazu](#) se dozvíte vše o tomto přístupu, získáte přístup k videozáznamům seminářů a dalším zdrojům.

SERR je pro učitele užitečný, protože nabízí *deskriptory*, tj. věty popisující schopnosti žáků, které ukazují, co lze očekávat na všech úrovních rozvoje L2. Učitelé mohou vybrat soubory deskriptorů, které jsou relevantní pro jejich studenty, a určit ty, které naznačují, co budou studenti (brzy) umět, a použít je jako cíle výuky.

Pro každý cíl lze naplánovat specifický jazyk, který je užitečný jako základ pro určení příkladů slov, frází a gramatických konstrukcí, kterým budou žáci muset porozumět a/nebo je vytvořit. To umožní učitelům sledovat pokroky žáků a vést je ke zvyšování znalosti L2 v průběhu pracovního cyklu, delšího pracovního celku, školního pololetí, roku nebo delšího období až do konce školní etapy, ve které se nacházejí. Například u deskriptoru porozumění A1 uvedeného níže) mohou každodenní situace, v nichž se děti mohou setkat s angličtinou nebo v nichž mohou být podněcovány k jejímu používání, zahrnovat dobu oběda ve škole. Učitelé mohou zvážit (v návaznosti na Část učebních osnov Montessori Grace and Courtesy)

výrazy pro nabízení, Žádost o jídlo, příbor, Žádost o uvolnění od stolu atd.: *May I have the/some... / Would you like some... / Can you pass the... / Shall I pour / cut / pass... / That's enough, thanks...* Nabídka procvičování a materiálů pro porozumění a nácvik těchto výrazů, včetně gramatického rozboru, poskytne dětem prostředky k dosažení cíle výuky (porozumění) a také nakonec k překonání pouhého porozumění, protože získají dostatečnou jistotu, aby se mohly podílet na používání příslušných výrazů L2 v interakci u stolu.

Nedávné publikace Evropské komise obsahují úpravy původních deskriptorů, které jsou přizpůsobeny pro použití u dětí, a najdete je zde:

Banka doplňkových

a konkrétně dokument se vzorovými deskriptory pro mladé studenty.

Shromážděné reprezentativní vzorky deskriptory mladí

Níže uvádíme několik příkladů deskriptorů CEFR upravených pro dětské studenty L2 ve věku 7 až 10 let.

Tyto informace jsou užitečné, když potřebujeme stanovit cíle výuky pro děti, které se učí L2. Je ověřená, dobře prozkoumaná a navržena na základě kombinace pohledu na to, jak žáci rozvíjejí schopnosti L2, s druhy potřeb a cílů, které žáci obvykle mají při používání L2 v reálném životě. Úplný soubor referenčních úrovní, upravený podle SERR pro žáky základních škol a vytvořený pro nově příchozí žáky v Irsku, je k dispozici na stránkách Národní rady pro kurikulum a hodnocení (přístup v prosinci 2024). Tato měřítka mohou sloužit jako vodítka pro školní cíle pro jednotlivé ročníky nebo etapy a jsou použitelná v různých situacích dalšího jazykového vzdělávání dětí.

Velkou výhodou používání deskriptorů SERR je to, že pozitivně hodnotí učení a to, co žák **dokáže**, takže můžeme hodnotit učení nikoliv podle toho, jaké chyby nebo obtíže žák dělá, ale podle toho, čeho již dosáhl. Důležité je, že deskriptory odkazují na reálné situace, v nichž používáme jazyk k různým činnostem, takže učení je zářmováno jako smysluplné a použitelné v reálném komunikačním kontextu.

Přístup, který CEFR podporuje, je tedy v souladu s některými principy Montessori, které zdůrazňuje Lillard (2007, s. 29): **Učení ve smysluplných souvislostech je často hlubší a bohatší než učení v abstraktních souvislostech. / Spolupráce může být pro učení velmi příznivá.** To znamená, jak již bylo zmíněno, že SERR navrhuje deskriptory, které situují úspěchy v jazykovém vzdělávání do reálných, smysluplných konceptů. A navíc tento rámec navrhuje poskytnout žákům úkoly, na kterých mohou pracovat ve spolupráci, aby se rozvíjeli prostřednictvím používání L2 se spolužáky při vytváření artefaktu, prezentace nebo představení.

Zastavte se a přemýšlejte

- Jak můžete navrhnout aktivity ve třídě, které budou v souladu s přístupem zaměřeným na činnost a umožní studentům používat L2 v reálných situacích a zároveň podpoří jejich aktivitu a spolupráci?
- Zamyslete se nad svými současnými postupy při hodnocení studentů L2. Jak byste mohli začlenit deskriptory SERR, abyste se zaměřili spíše na to, co studenti již umí, než na jejich chyby nebo problémy?
- Vzhledem k důrazu Montessori na smysluplné učení založené na kontextu, jak byste mohli vytvořit příležitosti pro studenty, aby si procvičili jazyk v kontextu, který je pro ně osobně důležitý a spolupracují s ním?
- Jakým způsobem můžete deskriptory SERR pro mladé studenty přizpůsobit specifickým potřebám a zájmům svých studentů, zejména při plánování cílů a výsledků výuky?
- Jak můžete propojit hodiny Grace a Courtesy s cíli jazykového vzdělávání, abyste studentům poskytli příležitost procvičit si reálné interakce v jazyce L2, jako jsou zdvořilostní žádosti a konverzační výměny?

2. Prohlášení Can-Do

Z deskriptorů, které jsme vysvětlili a uvedli příklady v předchozí části, Výroky pojmenovávají schopnosti deskriptorů SERR ve formě výroků začínajících slovy "Umím...", aby je žáci mohli použít k sebehodnocení a kontrole svého pokroku.

Jak ukážeme v části 3.8 této příručky, Hodnocení ve výuce L2, účast na hodnocení je pro děti důležitou součástí procesu učení, zejména když rostou a rozvíjejí své sebevědomí. Kromě toho je hodnocení zásadní pro to, aby pedagogové mohli zodpovědně dohlížet na učení dětí a zajistit, aby se jim v případě potřeby dostalo podpory v konkrétních problémech, s nimiž se každé dítě může potýkat.

Jak je tedy naznačeno v příkladu uvedeném v části 3.4 Budování gramotnosti, Část 1: mluvená komunikace, 4.2. Denní rutina, mohou učitelé s využitím SERR získat přístup k rozsáhlému souboru nástrojů pro zjišťování informací o rozvoji L2, které budou potřebovat k jasnému vymezení výukových cílů pro své žáky. Jakmile jsou stanoveny dlouhodobé cíle - například se očekává, že žáci budou na konci základní školy ovládat L2 na středně pokročilé úrovni (B1) - lze stanovit cestu, která je k tomuto cíli dovede. Bude třeba naplánovat přiměřený počet hodin expozice a řízené práce s L2 a vytvořit jasně strukturovaný program, který zajistí dobře organizovanou trajektorii, v níž děti dosáhnou úrovně A1 a A2 v průběhu předchozích ročníků základní školy.

2.1. Proces a průběh. Zviditelnění učení

V základním školním věku je hlavní tendencí, která se u dětí projevuje v rámci jejich vývoje v období rozumového uvažování, potřeba znát důvody pro to, co se učí, a pro to, jak se věci dělají. V souladu s touto potřebou je také touha znát výsledky svého úsilí a mít hmatatelné důkazy o svém pokroku, a to i v oblasti učení se L2. Dobrou praxí související s těmito potřebami je využívání řady strategií, které zviditelňují učení, jinými slovy, sestavování důkazů o sledovaném procesu učení a o pokroku, kterého žáci dosahují. Koncept vzdělávací dokumentace, který byl vyvinut v rámci přístupu Reggio Emilia k předškolnímu vzdělávání, nabízí cenné pokyny pro zviditelnění učení (v souznění s přístupem autonomie žáka - viz kapitola 2.5.). Očekávání pro jazykové vzdělávání). tento koncept měl vliv na další vzdělávací iniciativy, včetně působivého projektu vypracovaného Harvard Graduate School of Education, nazvaného právě "Zviditelnění učení".

Myšlenka těchto strategií a projektů spočívá v tom, že učení je efektivnější, když je lidé zviditelní a reflektují. V kontextu osvojování L2 dětmi může tento přístup změnit zkušenost s učním tím, že se zaměří spíše na to, jak je jazyk používán a osvojován, než jen na konečné výsledky. Pokud například děti při práci na pravopisu L2 používají materiály, jako je pohyblivá abeceda, nebo věty z textu rozdělené na jednotlivá slova, která mají přerovnat, lze různé kombinace, na které přicházejí, dokumentovat a vyzdvihnout je při skupinovém rozhovoru, který může učitel vést, aby zjistil problémy, s nimiž se žáci potýkali, hovořil o tom, co bylo obtížné pochopit, a o důvodech, proč některé kombinace fungují tak, že vytvoří správné slovo nebo větu, ale jiné ne.

Učební deníky, které se běžně používají v Montessori prostředí, jsou jednoduchou možností, jak uplatnit procesní pohled a vést záznamy o procesu učení, které lze zahrnout do různých typů hodnocení, které používáme (viz kapitola 3.8. Hodnocení ve výuce L2). Za zvážení však stojí mnoho dalších způsobů, jak obohatit výukovou dokumentaci: fotografie, společné panely, na kterých jsou vyvěšeny části důkazů (mohou být na nástěnkách, podložkách pod stůl apod.), zvukové nahrávky, sešity s poznámkami, texty, sady kartiček se slovní zásobou vytvořenou žákem apod.

Používání strategií z pohledu zviditelnění učení posiluje důraz na proces osvojování si dovedností a kompetencí při používání L2 ke komunikaci, na rozdíl od tradičního hodnocení, které často klade důraz na správnost a výsledky, takže brání riskování a kreativitě při používání jazyka. Tyto metody zachycují nejen to, co děti vědí, ale i to, jak ke svému porozumění dospěly, takže hodnocení je formativní a nedílnou součástí procesu učení. Mohou být také dokonale slučitelné s přípravou na externí hodnocení, jako je cambridgeská zkouška, protože například procvičování typů otázek a úkolů, které jsou součástí těchto zkoušek, může být začleněno do rozsahu cvičných prací nabízených žákům. Jak uvádí Krechevsky et al. (2013, s. 58): "Obrázky, citáty, práce studentů, videa, zvukové nahrávky a podobně nabízejí pohled na složitost učení a studenty. Pokud jsou tyto reprezentace učení

veřejně sdíleny, mohou přispět k budování kolektivních znalostí a poskytnout skupině paměť".

Pokud jde o proces učení se L2, děti nebudou schopny diskutovat a přemýšlet o dokumentaci pomocí L2 od samého začátku, ale pokud se tyto postupy budou provádět rutinně, budou postupně postupovat tak, aby byly schopny zapojit se do rozhovorů o procesu učení prostřednictvím cílového jazyka. V každém případě cílem těchto praktik není prokázat znalost L2, ale reflektovat, jak se buduje pokrok a jak se učíme, což lze oprávněně provádět pomocí žáky preferovaných forem vyjadřování a zvoleného jazyka (jazyků).

Zásady viditelného učení můžeme uplatnit při hodnocení, abychom podpořili přístup k osvojování druhého jazyka zaměřený na dítě. Dokumentováním a reflexí svého učení děti získávají přehled o svých pokrocích, identifikují oblasti, v nichž se mohou zlepšit, a stávají se aktivními účastníky svého vzdělávání. Učitelé zase mohou tyto poznatky využít k přizpůsobení plánování a výuky individuálním potřebám, a tím zajistit podpůrné a citlivé prostředí ve třídě. Tato dynamická souhra mezi viditelným učením a hodnocením je výhodou nejen pro výsledky učení na úrovni L2; pomáhá také budovat a posilovat metakognitivní dovednosti, odolnost a vnitřní motivaci k učení, což je v souladu s principy Montessori.

Zastavte se a přemýšlejte

- Jak můžete začlenit prohlášení "Can-Do" do rutinních postupů ve třídě, abyste studentům pomohli aktivně sledovat a reflektovat jejich pokroky ve výuce L2?
- Jakým způsobem můžete využít dokumentaci, například učební deníky nebo obrazové záznamy, abyste proces učení se cizímu jazyku zviditelnili jak pro žáky, tak pro rodiče?
- Jak můžete vyvážit důraz na proces a pokrok ve výuce L2, a ne pouze na přesnost používání jazyka, abyste u studentů podpořili riskování a kreativitu?
- Jak můžete na základě přístupu inspirovaného metodou Reggio Emilia zviditelnit učení navrhnout aktivity ve třídě, které dokumentují jazykový rozvoj žáků způsobem, který je smysluplný a zároveň reflexivní?
- Jak byste mohli upravit své postupy hodnocení, abyste zajistili, že studenti budou nejen připraveni na externí zkoušky, ale že si na své cestě k učení L2 budou rozvíjet metakognitivní dovednosti a vnitřní motivaci?

3. Řešení problémů při hodnocení

Hodnocení jazykového vývoje dětí může přinést řadu nečekaných problémů. Základním východiskem pro tento druh hodnocení je porozumění učitelů vícejazyčnému vývoji dětí. Pro správné posouzení jazykového vzdělávání dítěte znamená přijetí rámce, jako je SERR, překonání tendence všímát si způsobů, jakými žák používá jazykové formy nepřesně. Místo toho je třeba se zaměřit na to, co žák dokáže v L2 vytvořit, a na efektivní používání jazyka (i

když je nepřesný) a dalších způsobů komunikace, jako je řeč těla, k úspěšnému předávání sdělení.

Dalším zásadním účelem hodnocení jazykového vývoje dětí je přesné odhalení případných obtíží v učení, jako je vývojové opoždění řeči nebo dyslexie. Diagnostická hodnocení tohoto druhu vyžadují specifické vzdělání a měli by je provádět logopedi. (Další informace o odhalování obtíží v jazykovém vývoji naleznete na tomto [odkazu](#). Přestože se týká kontextu bilingvních žáků ve Skotsku, informace jsou použitelné i pro děti v jiných kontextech dvoj/vícejazyčného vzdělávání).

Následující postřehy jsou příklady dalších možných problémů, které mohou vzniknout při hodnocení rozvoje L2 u dětí v Montessori prostředí.

3.1. Některé děti odmítají poslouchat nebo používat L2

Jak již bylo zdůrazněno v této příručce, aby si děti osvojily druhý cizí jazyk, nesmí se bát, že v novém jazyce udělají chybu. Je třeba rozvíjet postoj k chybám jako k nezbytné součásti učení, což je základem pro celoživotní učení.

Pokud děti reagují na druhý jazyk tím, že odmítají komunikovat, je třeba, aby pedagogové zachovávali ohleduplný přístup k učení dětí a reagovali na **obsah**, který se projevuje v jejich pokusech o používání L2, a ne na **formu**, jako je správná gramatika nebo stručnost ve volbě slov. To platí bez ohledu na to, jak nedokonalé se může zdát používání jazyka dětmi, ať už se omezuje na jedno slovo nebo na používání pouze řeči těla. Učitelé se musí vyvarovat mylných, perfekcionistačtích očekávání a pozitivně hodnotit **každý** pokrok ve vývoji dětí.

Při provádění průběžného hodnocení by se dospělý měl snažit sledovat obtíže, které pozoruje, a následně při samostatné příležitosti zařadit práci na formách, které jsou náročné. To znamená, že děti mohou vytvářet L2 bez přerušení za účelem oprav ze strany učitele nebo jiných dospělých. Je třeba ocenit jejich úspěch při vytváření sdělení, která obsahují jakékoli výrazy v L2. Pokud učitel poté, co se děti zúčastní činnosti v L2 s reálným a praktickým cílem, určí, jaké mohou být další kroky, které jim pomohou efektivněji komunikovat, a nabídne dětem zajímavé prostředky, které mohou použít k procvičování, budou mít děti zájem se zdokonalovat a používat prostředky k praktickému účelu.

3.2. Potřeba hodnotit děti, které ještě nevytvářejí L2

Před zahájením výuky jazyka L2 lze porozumění u dětí posoudit pozorováním jejich neverbálních reakcí, postojů a zájmu o situace, v nichž se jazyk L2 používá. Každý jedinec se může vyvíjet jinak, někteří produkují L2 od chvíle, kdy se s ním poprvé setkají, zatímco jiní

mohou dlouho postupně začínat chápat a být připraveni produkovat L2 a pak najednou používat fráze a věty; ani jedna varianta není ve své podstatě lepší ani horší.

Nedávné studie o jazykovém vzdělávání dětí a vícejazyčnosti zdůraznily roli "jazykového děje" jako oblasti, kterou je třeba při hodnocení zohlednit. Přijímající ekologickou perspektivu vývoje dítěte (viz např. Schwartz & Mazareeb, 2023), berou tito autoři v úvahu dítě v jeho sociokulturním prostředí, od nejbližšího okolí, rodiny, kamarádů, spolužáků a učitelů až po širší školní a sociální společenství a to, jak se interakce a vztahy dítěte odvíjejí napříč těmito skupinami, včetně jazyka (jazyků), které jsou jejich součástí. Osvojování jazyka je z tohoto pohledu chápáno jako součást růstu a vývoje dítěte, včetně jeho schopnosti rozhodnout se (pokusit se) používat určitý jazyk s určitými lidmi. Důsledkem toho je, že hodnocení zahrnuje ocenění jazykového jednání dětí a uznává, že rozhodování o tom, s kým budou mluvit nebo používat určitý jazyk a v jakých situacích, je součástí jejich kompetencí.

3.3. Použití L1

V rámci osvojování si druhého jazyka ve škole je důležité, aby první nebo předchozí jazyk dětí **nebyl** zakazován nebo znevažován. Je výhodou, že děti již (alespoň jeden) jazyk znají, tvoří to součást jejich základních znalostí, které využívají při rozvíjení nového jazyka.

Všichni dospělí si musí být vědomi toho, že jazyk je zdrojem, který lidi emocionálně a intelektuálně spojuje.

- Pokud se dospělý věnuje emocionálním potřebám dítěte, je důležitější poskytnout mu ujištění než zajistit používání druhého jazyka a dítěti by mělo být umožněno používat jazyk, který je mu nejpříjemnější. Dospělý by měl zajistit, aby si dítě uvědomovalo, že je mu nasloucháno a že je mu věnována pozornost, a proto může za tímto účelem používat fráze v jazyce L1 dítěte.
- Při začátcích čtení a psaní v druhém jazyce dítěte, pokud to dítě potřebuje, je pozitivní strategií vracet se k L1. Učitelé mohou mít na paměti cíl vést dítě k co nejrychlejšímu přechodu na L2. Toto používání L1 může být prioritou při dosahování cíle, kterým je fonemické uvědomění dítěte a osvojení si abecedního principu, což je zásadní pro pokrok ve čtenářské gramotnosti v kterémkoli z jeho jazyků.

Zastavte se a přemýšlejte

- Jak můžete do výuky začlenit prohlášení "Can-Do", abyste studentům umožnili zamyslet se nad svými pokroky v oblasti L2 a stanovit si osobní vzdělávací cíle?
- Jakým způsobem můžete využít dokumentační strategie, jako jsou učební deníky nebo fotografie, abyste zviditelnili proces učení se studentů v jazyce L2 a podpořili jejich průběžné sebehodnocení?

- Jak byste mohli přizpůsobit svůj přístup k výuce, abyste povzbudili studenty, kteří se zdráhají používat L2, a zároveň ocenili jejich pokusy a neverbální komunikaci jako smysluplný příspěvek?
- Vzhledem k různým tempům, jakými studenti začínají vytvářet L2, jak můžete navrhnout aktivity, které budou reagovat jak na aktivní studenty, tak na ty, kteří jazyku teprve primárně rozumí?
- Jak můžete ve třídě vytvořit prostředí, které si bude vážit prvního jazyka studentů a zajistí, že se budou cítit pohodlně a budou podporováni v používání svého prvního jazyka, když to bude nutné, a zároveň je postupně povedete k častějšímu používání druhého jazyka?

5. Příloha 2.7.1 - Lillardových devět principů Montessori vzdělávání

1. Pohyb a poznávání jsou úzce propojeny a pohyb může zlepšit myšlení a učení.
2. Učení a pohoda se zlepšují, když mají lidé pocit kontroly nad svým životem.
3. Schopnost trvale a soustředěně zaměřit pozornost podporuje celou řadu pozitivních jevů a dá se trénovat.
4. Lidé se lépe učí, když mají zájem o to, co se učí.
5. Vázání externích odměn na určitou činnost, jako jsou peníze za čtení nebo vysoké známky z testů, negativně ovlivňuje motivaci k této činnosti, když je odměna zrušena.
6. Spolupráce může být pro učení velmi přínosná.
7. Učení ve smysluplných souvislostech je často hlubší a bohatší než učení v abstraktních souvislostech.
8. Určité formy interakce s dospělými jsou spojeny s optimálnějšími výsledky dětí.
9. Pořádek v prostředí je pro děti prospěšný.

2.8. Shromažďování moudrosti z konference

Obsah

1. Popis konference
2. Poznatky a reakce: Birgitta Berger' keynote follow-up
3. Nejdůležitější informace z konferenčních zasedání

1. Popis konference

Na následujících stránkách jsou uvedeny klíčové momenty z konference Building Bilingual Programs ONSITE, která se konala 17.-19. ledna 2025 v Praze. Společně jsme učinili významný krok k podpoře udržitelných školních kultur dvojjazyčného vzdělávání zaměřených na děti.

Účastníci se seznámili s výsledky tříletého projektu, včetně oficiálního vydání Příručky pro dvojjazyčné programy: Základní školy.

Program zahrnoval prezentace a workshopy zaměřené na efektivní metody výuky ve dvou jazycích, posílení kulturního porozumění a přípravu studentů na globální prostředí.

Tato konference spolu s její online verzí znamenala významný krok ve sdílení nápadů a inspirace pro rozvoj udržitelné školní kultury dvojjazyčného vzdělávání zaměřené na děti. Spojením principů Montessori s dvojjazyčným vzděláváním akce podpořila přístup, při němž mohou děti přirozeně rozvíjet jazykové dovednosti a zároveň podporovat samostatnost a tvořivost.

Stejně jako Průvodce oborem zahrnuje přístup celé školy, byla konference určena pro všechny tři klíčové skupiny, které se podílejí na zavádění dvojjazyčného vzdělávání na základních školách: vedení škol, učitele ŠVP a třídní průvodce.

2. Poznatky a reakce: Birgitta Bergerová navázala na svou klíčovou přednášku

Po svém hlavním projevu na téma "*Pohyb v rámci původního rozsahu Montessori pedagogiky a za jeho hranicemi pro potřeby výuky na druhém stupni*" vyzvala Birgitta Berger účastníky konference, aby napsali své otázky na lístečky. Tyto otázky pak zodpověděla prostřednictvím aplikace Padlet. Následující stránky představují jak otázky, tak Birgittinu promyšlenou odpověď.

Jak můžeme zavést více hodin výuky L2 vzhledem k mnoha obsahům vyučovaným v L1 a k širokému rozsahu učebních osnov?

Odpověď Birgitty Bergerové: Čas na L2

"Čas je vždy problém - snažte se proto kombinovat jiné předměty/oblasti obsahu s L2. V kosmickém vzdělávání je pro to světový potenciál. Nalezením malých oblastí, v rámci kterých můžeme kombinovat s aktivitami v L2, můžeme vytvořit vzrušující a poutavé vzdělávací zážitky. To platí zejména v oblasti umění, kde se u mladších žáků nepoužívá mnoho akademického jazyka."

Jak zajistit stabilitu učitelů L2 - zejména na malých školách?

Odpověď Birgitty Bergerové: **Udržení učitelů L2**

Udržujte je šťastné! Dávejte jim prostor, čas, zdroje a hlavně uznání. Učitelé L2 musí mít pocit, že jsou rovnocennou součástí týmu, musí se cítit a být zapojeni i mimo hlavní oblast L2.

Mohu mít kontrolní seznam L2 jako "průhledná třída" (pro tři letadla)?

Odpověď Birgitty Bergerové: **Třída L2**

Můžete se zeptat Transparent Classroom a uvidíte, co vám řeknou ;) Seriously, as the L2 environments depend so much on the specific setting of the school, its language programme and academic goals, besides inter- and transcultural factors that should be observed, there probably never will be "one list for all". Ale možná se můžete domluvit s kolegou pracujícím ve srovnatelném prostředí a vytvořit si vlastní.

Jak můžeme zajistit, aby se žáci učili oba jazyky, aniž by měli pocit, že dostávají stejnou lekci dvakrát?

Odpověď Birgitty Bergerové: **Vstup v L1/L2**

Můžete pokračovat v příběhu započatém v L1 v L2, nebo udělat krátkou verzi v L2, abyste uvedli další navazující aktivity. Mám na mysli Příběh o psaní, který vyprávíte v L1 a poté shrnete v L2, abyste uvedli práci s hieroglyfy. Tolik návazných aktivit na První velkou lekci lze provést v L2 missbarbara.net/thebeginning.html#keylessons

Jak u žáků a rodičů vypěstovat pozitivní vztah k dvojjazyčné kultuře?

Odpověď Birgitty Bergerové: **Pozitivní postoj k L2**

Pravděpodobně všichni kolegové z bilingvních škol jsou zde většími odborníky, protože mají tolik zkušeností a možná vyzkoušeli různé přístupy.

Zajímalo by mě, proč se ptáte? Není přístup ve vašem okolí pozitivní? Jak se to projevuje? Pohled na to by vám mohl pomoci rozhodnout, co je potřeba.

BICS a CALP: kde končí jeden a začíná druhý?

Odpověď Birgitty Bergerové: **BICS a CALP**

Našel jsem toto video, které vám ukáže rozdíl mezi mezilidskou komunikací a akademickým jazykem: Příklady jazykových znalostí žáka, který se učí anglicky: BICS vs CALP. Je na něm jasně vidět, jak dívka, která si vede tak dobře v běžné komunikaci, má problémy s

vysvětlením biologických procesů. Pochopila pojmy, ale nedokáže najít výrazy pro abstraktní procesy.

Jak moc bychom měli trvat na mluvené produkci ve 2. plánu?

Odpověď Birgitty Bergerové: **Mluvený výstup L2**

Pamatujete si na "slovní ping-pong" / "počet slov"? Podporujme a vytvářejme příležitosti - vždy! Naléhat? Raději ne!

Jakým způsobem můžeme pomoci dětem, které mají problémy s učením druhého jazyka?

Odpověď Birgitty Bergerové: **Pomoc dětem, které mají problémy s L2**

Pozorujte je a zjistěte možné důvody, proč mají problémy. Dejte jim šanci uspět - TPR je dobrým příkladem toho, jak se slabší studenti L2 cítí dobře, protože se mohou zapojit.

Jak dlouho by měl projekt trvat? Jak široké nebo omezené by mělo být téma/téma projektového úkolu?

Odpověď Birgitty Bergerové: **Projektová práce**

Vím, že tato otázka vychází z prvních kroků při zavádění autonomního jazykového vzdělávání, kdy se děti rozhodnou pro projekt a pak se zdá, že jim práce na něm trvá celou věčnost. Odpověď spočívá v zavedení pravidelné zpětné vazby o tom, jak projekt pokračuje. Může také existovat "přirozený" termín v podobě události, pro kterou byl projekt vymyšlen, nebo jednoduše konec pololetí.

Pravidelnou zpětnou vazbou mám na mysli to, čemu se v projektovém řízení říká reporting: děti pravidelně (např. jednou týdně) podávají třídě a učiteli zprávy o tom, co udělaly, co ještě musí udělat, o úspěších a problémech a o tom, co potřebují k dokončení svého projektu. Měly by také říci, jak dlouho očekávají, že jim to bude trvat.

Dokud pracují, používají TL a dokumentují svůj pracovní postup a pokrok, víte, že se zapojují do výuky L2. Jakmile tento dojem přestanete mít, musíte si s nimi promluvit o jejich plánu a vyhlídkách na reálný výsledek.

Jak začít s dětmi, které ještě neumějí číst?

Odpověď Birgitty Bergerové: **Žáci, kteří ještě nečtou**

Začněte se spoustou reálií a rekvizit, ale také s písničkami, říkadly, hrami a vyprávěním příběhů. Děti, které se učí poslechem, potřebují předměty, činnosti a spoustu opakování, které jim pomohou zapamatovat si slova/fráze a jejich význam.

Výuka L2 u dětí s problémy s učením, zejména v souvislosti s jejich L1 jazykem.

Odpověď Birgitty Bergerové: **Děti s poruchami učení**

Zjistěte co nejvíce o těchto problémech/obtížích od třídního učitele, školního psychologa, rodičů a pozorujte dítě.

Tyto děti mohou potřebovat menší kroky a mohou potřebovat větší podporu. Tento proces bude velmi individuální.

Kde najdu čas na tvorbu materiálů?

Odpověď Birgitty Bergerové: **Čas na výrobu materiálů**

Kéž bych vám mohl říct kde! Ale můžu říct:

- Zkuste si naplánovat, co vy a vaše třída skutečně potřebujete, a stanovit si priority. Vytvořte materiály, které lze použít různými způsoby, a představte k nim různé aktivity. Tímto způsobem bude několik materiálů stačit na dlouhou cestu.
- Dávejte dětem otevřené úkoly - jsou náročnější a obvykle je posunou dál.
- Nechte děti vytvořit vlastní materiály, např. kartičky se slovy, domino a obrázkové loto. Ne proto, abyste ušetřili svůj čas, ale proto, že budou více zapojeny do výroby TL!

U nás ve škole je angličtina "prý" důležitá, ale vždy je až na posledním místě v rozvrhu, aktivitách, u ostatních učitelů atd.

Odpověď Birgitty Bergerové: **Hodnota angličtiny (nebo L2) ve školním kontextu**

Máte další kolegy učitele angličtiny, kteří to cítí stejně jako vy? Jaké jsou možnosti, jak dát najevo svůj názor a najít podporu mezi všemi zaměstnanci vaší školy?

Existuje způsob, jak celé škole sdělit, jak je angličtina "skutečně" důležitá a co to znamená pro každodenní plánování a organizaci?

Možná si můžete vzít jeden příklad, kde se můžete pokusit učinit své prohlášení a vysvětlit, jak byste chtěli, aby byla angličtina "zahrnuta".

3. Nejdůležitější informace z konferenčních zasedání

Na následujících stránkách jsou zdůrazněny klíčové momenty z jednotlivých zasedání konference. Shrnutí jsou doplněna vybranými slajdy, které ilustrují hlavní body probírané v přednáškách. Videozáznamy všech zasedání jsou k dispozici na webových stránkách www.bilingualmontessori.com nebo na [kanálu BM na YouTube](#).

Zde je seznam všech zasedání:

2.1. MariKay McCabe - Úvodní přednáška: Co se dá dělat?

2.2. Birgitta Berger - Hlavní projev: B. Bergerová, hlavní řečnice: "Pohyb v rámci původního rozsahu Montessori pedagogiky a mimo něj pro potřeby výuky L2".

2.3. Panelová diskuse: "Montessori pedagogika v českém jazyce: Příběhy L2 specialistů - moderuje Lucie Urbančíková, L2 specialisté: Katya Rendón, Shuba Pal, Jenny Salmon

2.4. Jennifer Salmon - Spolupráce mezi L2 specialisty a průvodci.

2.5. Licia Arnaboldi - Interkulturní jazykové vzdělávání: otevírání našich škol světu.

2.6. Svetlana Bekerman - Praktické materiály ke cambridgeským zkouškám v 6.-9. ročníku.

2.7. Florencia Ugalde - Využití malých skupin pro obohacení slovní zásoby

2.8. Lucy Welsted - Workshop o komunikaci s rodiči v bilingvním vzdělávání.

2.9. Jana Winnefeld - Zplnomocnění 6-12 letého dítěte k (většímu) převzetí zodpovědnosti za učení se L2.

2.10. Laura Cassidy - Vštěpování bilingvní kultury: jak vytvořit kulturu jazykového vzdělávání.

2.11. Denise Fernandes - Raná gramotnost pro studenty L2

2.12. Panelová diskuse: Jaké jsou možnosti výuky angličtiny v jazyce? Nové výzvy mezinárodních škol v období po pandemii - facilituje MariKay McCabe, správci škol: Malgosia Tarnowska, Pheroze Karani, Joanna Stewart

2.13. Hana Chramostová - Kompetence učitelů ve vztahu k budování dvojjazyčných programů.

2.1. MariKay McCabe - Úvodní přednáška: Co se dá dělat?

MariKay začíná historií toho, jak jsme se tento víkend ocitli v Praze, a upozorňuje, že BM začala v Praze v listopadu 2019 na konferenci Lead Montessori. Na této konferenci vystoupila a bylo tam mnoho přítomných, kteří měli velký zájem mluvit o školách s více než jedním jazykem a o tom, jak to může vypadat v Montessori škole.

Rozhovory vedly k doméně

[www.bilingualmontessori.com](<http://www.bilingualmontessori.com>), vytvoření loga a následně komunity. S podporou finančních prostředků z programu Erasmus jsme pak mohli vytvořit větší tým, provádět výzkum, vytvářet zdroje, jako je naše videotéka a Průvodce terénem, což nám pomohlo vybudovat globální komunitu praktikujících.

MariKay shrnula své nadšení: "Je úžasné, že jsme tu dnes všichni - připadá mi, jako bychom měli místnost plnou "Kdo je kdo" evropského bilingvního Montessori vzdělávání. Kdo by si před pěti lety pomyslel, že se to stane skutečností?"

V listopadu 2019 položila řadu otázek, které rezonují i dnes:

- Jaké jsou jasné a měřitelné cíle jazykového vzdělávání, kterých chceme, aby naši studenti dosáhli na konci každého cyklu?
- Snažíme se o plnou biliteraritu, akademické znalosti, nebo jen o základní funkční dovednosti v druhém jazyce?

- Jaké nástroje hodnocení bychom měli používat ke sledování pokroku?

Kde se nacházíme nyní

V posledních několika letech jsme hledali strategie, jak řešit rozpory mezi výukou druhého jazyka a Montessori pedagogikou. Mnoho účinných strategií je zastoupeno v prezentacích na této konferenci. Další najdete v Průvodci terénem. Také jsme pilotně zavedli online školení pro celou školu, jehož cílem je pomoci vedoucím pracovníkům škol, jazykovým specialistům a Montessori průvodcům pochopit, jak efektivněji spolupracovat. Budeme pokračovat v budování zdrojů na našich webových stránkách a nabízet specializovaná školení, mentoring a poradenské služby v rámci pokračující podpory naší komunity.

Setkání s novými kolegy na konferenci Lead Montessori v roce 2019 a uznání Institutu vedení celé školy Kathy Minardi při realizaci tohoto projektu.

Na závěr se MariKay podělila o obrázek, který ji zaujal v roce 2025 v Praze. Je to fotografie starého rádia, na jehož ciferníku jsou názvy různých evropských měst. Připomnělo jí to radost z "naladění" různých míst a jazyků. Tento obrázek je symbolem naší společné cesty.

Když se dělíme o své znalosti a zkušenosti, otevíráme se světu.

2.2. Birgitta Berger - hlavní projev: Přesun v rámci původního rozsahu Montessori pedagogiky a nad jeho rámec pro potřeby výuky L2

Porozumění potřebám studentů L2

Montessori pedagogika je zaměřena na potřeby dítěte. Při zařazování bilingvismu nebo dalšího jazykového vzdělávání musíme brát v úvahu specifické potřeby žáků, kteří se učí L2.

Původní rozsah Montessori pedagogiky

Montessori vzdělávání je ze své podstaty založeno na jazyce. Jazyk je základní dovedností a slouží jako prostředek učení. Je jádrem Montessori pedagogiky. Nicméně, jak již zmínila Mary Kay, Montessoriho rámec byl původně navržen pro žáky s L1, s několika výjimkami pro školy s anglickým jazykem za života Marie Montessori.

V původním Montessori kontextu se jednalo o prostředí, kde se hovořilo L1, a to nejen materiály, ale i jazyk každodenní komunikace.

Posloupnost fází osvojování jazyka:

- Předprodukční období (tiché období)
- První slova a formulové fráze

- Stále složitější jazyková produkce

Tato myšlenka úzce souvisí s konceptem mezijazyka, který zavedl Larry Selinker. Interlanguage popisuje vyvíjející se jazykový systém, který si žáci osvojují při osvojování nového jazyka. Tento systém není statický, ale postupně se stává složitějším a podobnějším cílovému jazyku.

Teorie ledovce Jima Cumminse zdůrazňuje dvě úrovně jazykových znalostí: Základní interpersonální komunikační dovednosti (BICS) a kognitivní akademické jazykové dovednosti (CALP). BICS, špička ledovce, představuje každodenní konverzační jazyk podporovaný kontextovými náznaky, jako jsou gesta a vizuální pomůcky. Naproti tomu CALP, ponořená část ledovce, zahrnuje akademický jazyk a vyžaduje pět až sedm let pro plný rozvoj ve srovnání s dvěma roky, které jsou obvykle potřebné pro BICS.

Graf zobrazující úroveň podle Společného evropského referenčního rámce (SERR) od A1 do A2 ukazuje, že až do úrovně B1 se studenti stále ve velké míře spoléhají na formulační jazyk. Tento jev se vysvětluje na základě našeho chápání pracovní paměti, která podle kognitivních věd a neurověd dokáže zpracovávat pouze přibližně tři až sedm položek současně. V důsledku toho žáci zpočátku upřednostňují plynulost a obsah před přesností a spoléhají se na známé kusy jazyka, se kterými se již setkali a které recyklují.

Z těchto poznatků můžeme vyvodit klíčové pedagogické závěry. Efektivní výuka jazyků vyžaduje:

- Srozumitelné, relevantní a autentické vstupní informace přizpůsobené úrovni žáka, které umožňují postupný rozvoj (Krashenův princip $i + 1$).
- Příležitosti pro individuální i kooperativní výstupy, strukturované úkoly pro společné psaní podporující rozvoj jazyka.
- Náročné, ale podporující učební prostředí, kde se studenti cítí bezpečně a mohou experimentovat s jazykem.

Aplikace těchto principů na Montessori pedagogiku v kontextu L2 vyžaduje rozšíření rámce. Dítě není jen žákem ve vývojovém stádiu, ale také žákem, který se učí jazyk.

2.3. Panelová diskuse: Lucie Urbančíková, L2 Specialists: Katya Rendón, Shuba Pal, Jenny Salmon

Rozhovor se dotýká "aha" momentů ve výuce, kdy si učitelé uvědomují, že učení jazyků je o navázání kontaktu s dítětem, využití nečekaných příležitostí a pochopení role zvědavosti. Několik účastníků se podělí o své osobní momenty uvědomění, včetně využití dramatu a

rozmanitých větných struktur k zapojení dětí a využití každodenních okamžiků, jako je oběd, k výuce gramatiky.

Závěrečná část diskuse se přesouvá k praktickým otázkám týkajícím se času stráveného ve třídě, kdy se panelisté zamýšlejí nad svými rozvrhy a důležitostí pravidelného kontaktu s druhým jazykem. Panuje shoda, že více času, zejména v odpoledních hodinách, by mohlo prohloubit ponoření do jazyka.

Celkově diskuse vyzdvihuje význam flexibility, kreativity a emočního uvědomění ve vícejazyčných třídách a zároveň zdůrazňuje hodnotu kontaktu s dětmi, který podporuje jejich jazykový rozvoj.

2.4. Jennifer Salmon - Spolupráce mezi odborníky na L2 a průvodci

Když mě MariKay požádala o tuto přednášku, vzpomněla jsem si na jeden z jejích dřívějších webinářů, kde se zabývala vztahem mezi prostředím ESL a Montessori - podle jejích slov to není přirozené manželství. Tato myšlenka mi opravdu utkvěla v paměti. Připomněla mi napětí, které existuje mezi dospělými pracujícími v těchto prostředích a na týmové úrovni. Shodou okolností jsem v té době četla knihu o manželských vztazích od manželského poradce. Můj mozek si to spojil a mě napadlo: "Páni, v komunikaci mezi lidmi jsou věci, které by nám mohly pomoci, když budeme mluvit o komunikaci mezi lidmi, se kterými pracujeme ve škole." Začala jsem tu knihu číst hlouběji a začala jsem uvažovat o tom, že naše práce je mnohem víc než jen předávání našich Montessori osnov nebo ujišťování se, že učíme dostatek angličtiny. Je to také o tom, jak spolu mluvíme, proč děláme věci, které děláme, a jak naše komunikace utváří naši práci.

Naše škola, CIMM, byla původně velmi silně jednojazyčnou institucí. Nebyla postavena s myšlenkou být dvojjazyčná. Jejím účelem bylo nabídnout rodičům alternativní pedagogický model - jiný typ vzdělávání pro jejich děti. Naše rodiny byly, a z velké části stále jsou, španělsky jednojazyčné s jednojazyčnou kulturou.

Angličtina byla zpočátku spíše doplňkem - nezbytným doplňkem pro papírování než základní součástí naší identity. Bylo to něco, co jsme "museli" dělat, abychom mohli v tomto kontextu v Malaze existovat. V tomto kontextu byla role specialisty velmi proměnlivá: nořili jsme se do různých prostředí, někdy jsme učili velké skupiny (kvůli časovým omezením) a málokdy jsme měli dost času na to, abychom se každý den setkali s každým dítětem. Výuka často probíhala mimo běžné prostředí - ve vzpomínkách vidím své kolegy specialisty na angličtinu, jak sedí na podlaze na chodbách a snaží se učit za neustálého rozptylování. Dopad na výuku byl minimální. Také způsob, jakým byla angličtina pro děti modelována, byl ovlivněn; dospělí, kteří přednášeli anglický obsah, byli často fyzicky odsunuti stranou, což vyvolávalo dojem, že angličtina je "jiná" nebo druhořadá.

"Model ledovce" považuji za velmi užitečný. (Tento model, který vznikl v 70. letech 20. století díky Edwardu Hallovi a později byl rozvinut v oblasti kulturních studií a komunikace, nám pomáhá pochopit, že to, co je v naší kultuře viditelné, je jen část obrazu.)

V modelu ledovce zahrnuje viditelná část věci jako oblečení, tradice, zvyky, rituály, symboly a chování - hmatatelné prvky. Pod hladinou se nacházejí hodnoty, přesvědčení, postoje a pocity, které jsou hnací silou těchto viditelných aspektů. Čím je vrstva hlubší, tím větší vliv má na naše chování.

Identifikace povrchového problému

Například otázka, kdo je ústřední postavou ve třídě: měl by být dospělý vždy tím, kdo vede vyučovací hodinu?

Určení

Zde si navzájem pozorně nasloucháme. Musíme prozkoumat své emoce, předpoklady a to, co naše chování vypovídá o našich hlubších přesvědčeních. Právě zde je nenásilná komunikace klíčová - pomáhá nám rozlišovat mezi pocity a fakty a vyjadřovat své potřeby, aniž bychom vyvolávali konflikty.

Možná řešení

Jakmile pochopíme základní příčiny, můžeme začít vyjednávat o kompromisech nebo se smířit s tím, že některé věci se musí dělat určitým způsobem. Součástí tohoto procesu je uznání našich omezení.

2.5. Licia Arnaboldi - Interkulturní jazykové vzdělávání: otevření našich škol světu

Samotná mezikulturní kompetence je kombinací tří prvků: znalostí, dovedností a postojů. První složka - sebeuvědomění - je klíčová. Nemůžeme mluvit o jiných kulturách, aniž bychom si uvědomili své vlastní kulturní kořeny. Nedávno jsem například poslouchal krátkou přednášku papeže Františka ve Vatikánu, kde zdůraznil, že je důležité zůstat připoután ke svým kořenům a zároveň zůstat otevřený světu. Rád si to představuji jako strom: pevně zakořeněný, ale s větvemi otevřenými k nebi.

Postoje, které oceňujeme v Montessori pedagogice - respekt, otevřenost, zvědavost, radost z objevování a schopnost žít s určitou mírou nejistoty - jsou základem mezikulturní kompetence.

Mezikulturní rozměr je třeba přijmout jako celoškolský přístup. Je třeba zapojit všechny zúčastněné strany - učitele, asistenty, vychovatele, rodiny, a dokonce i nepedagogické pracovníky, jako jsou řidiči školních autobusů a kuchařky ve školní jídelně.

Například v mé škole pořádáme každý měsíc mezinárodní menu. Naši učitelé, studenti, a dokonce i kuchaři diskutují o tom, jaké pokrmy a suroviny použít, experimentují a sdílejí nápady. To je jen jeden ze způsobů, jak do každodenního života školy vnášíme mezikulturní pohled.

2.6. Svetlana Bekerman - Praktické materiály ke cambridgeským zkouškám v 6.-9. třídě

Je mi jasné, že někteří z vás se možná ptají, jak je možné - nebo zda vůbec je možné - zkombinovat přípravu na cambridgeské zkoušky s přístupem Montessori. Na první pohled by se mohlo zdát, že jde o dva neslučitelné úkoly: na jedné straně připravovat děti na standardizovanou zkoušku a na druhé straně zachovat přístup Montessori vzdělávání, který je zaměřen na dítě a vychází z jeho zájmu. Ráda bych, abyste nyní, pokud máte zkušenosti s přípravou dětí na cambridgeskou zkoušku, diskutovali se svým partnerem o tom, s jakými problémy jste se setkali při snaze připravit děti na zkoušku v prostředí Montessori.

Mým cílem bylo vytvořit univerzální sadu materiálů, které mohou ve třídě používat všechny děti bez ohledu na to, zda se připravují na cambridgeskou zkoušku. Věřím, že obohacování slovní zásoby je základem, na kterém může stavět jak metoda Montessori, tak příprava na cambridgeskou zkoušku. Vždy se snažím, aby posloupnost mých materiálů postupovala od jednoduchého ke složitějšímu, čímž zajišťuji, aby žáci pracovali samostatně a zároveň se jim dostávalo vedení od učitele.

Na jednom snímku například ukazují prezentaci s názvem "Identifikace podstatných jmen jako přímých předmětů". Dítě zde nejprve sleduje prezentaci krok za krokem, poté manipuluje s materiálem a doplňuje věty a nakonec si ve dvojicích procvičuje mluvení s použitím stejné slovní zásoby. Přikládám také mluvní karty, které dětem umožňují tvořit otázky a procvičovat konverzaci v kontextech, jako je narozeninová oslava. Tento typ aktivit ukazuje, že praktická práce nejen rozšiřuje gramatiku a slovní zásobu, ale také podporuje plynulost a samostatnost.

2.7. Florencia Ugalde - Využití malých skupin pro obohacení slovní zásoby

V Montessori pedagogice je jazyk považován za jeden z nejdůležitějších aspektů vývoje dítěte. Pro děti ve věku od tří do šesti let jsou jazyk a pohyb klíčovými součástmi učebních osnov. Pedagogové jsou vyškoleni tak, aby do výuky jazyka zařazovali různé aktivity zaměřené na fonematické uvědomování a obohacování slovní zásoby. Pokud se však vyučovací jazyk liší od mateřského jazyka dětí, může být nutné tyto aktivity přizpůsobit. V imerzních programech, kde se zavádí druhý jazyk (L2), nemusí některé tradiční jazykové aktivity fungovat, protože děti nemusí mít potřebnou slovní zásobu, aby jim porozuměly.

Učitelé proto musí upravit své metody tak, aby zajistili, že si děti osvojí jazyk zábavnou a poutavou formou.

Denní režim je v Montessori třídách nezbytný, zejména pro rozvoj jazyka. Učitelé používají v L2 konzistentní fráze, jako například "Chceš vodu?" nebo "Umyj si ruce vodou a mýdlem.". Tyto fráze pomáhají upevňovat důležitou slovní zásobu, i když děti zpočátku ne všemu rozumí. Každodenním opakováním těchto frází děti postupně rozpoznávají klíčová slova. Jazyk L2 i místní jazyk by měly být důsledně zaváděny do každodenních rutinních činností. Učitelé také poskytují zpětnou vazbu tím, že odrážejí řeč dětí v cílovém jazyce, čímž dále posilují jejich jazykové dovednosti.

Čas strávený ve skupině je v Montessori třídě klíčovým prvkem. Slouží jako přechodné období a nabízí příležitost k písničkám, procvičování slovní zásoby a poutavým tématům souvisejícím s činnostmi ve třídě, jako jsou roční období nebo svátky. Učitelé pravidelně střídají materiály, aby byl obsah pro děti stále nový a poutavý. Časté jsou také hry s počítáním, ústní počítání a aktivity s gesty, které dětem pomáhají zábavnou a dynamickou formou procvičovat slovní zásobu L2.

Dalším účinným nástrojem v prostředí Montessori jsou **malé jazykové skupiny**. V těchto skupinách učitelé představují slovní zásobu, zvuky a předměty několika dětem najednou (obvykle čtyřem až pěti). To pomáhá dětem soustředit se na fonetiku a dekodování jazyka. Pro učitele je také přínosné používat stejné materiály v různých jazycích a ukazovat, že předměty mohou mít více názvů. Děti se například mohou učit slovo pro "lžíci" jak v rodném jazyce, tak v jazyce L2. To podporuje spolupráci mezi jazyky a pomáhá upevňovat slovní zásobu.

Aktivity jsou navrženy tak, aby vyhovovaly vývojovým potřebám různých věkových skupin. Starší děti mohou pracovat s "fonetickými krabičkami", které zdůrazňují zvuky předmětů. Míchání různých věkových skupin, například prvňáčků, druháků a třetáků, může být také přínosné, protože děti se učí jedna od druhé a mají prospěch z opakování. K obohacení řeči se používají různé hry, včetně zvukových her, počítacích her a prezentačních aktivit, které zahrnují pojmenování částí předmětů nebo geometrických těles. Tyto hry pomáhají rozvíjet jak jazykové, tak kognitivní dovednosti.

Zatímco asistenti hrají důležitou roli při podpoře rozvoje jazyka prostřednictvím her a aktivit, je to Montessori průvodce (učitel), kdo vede lekce a prezentace. Průvodce modeluje činnosti, poskytuje zpětnou vazbu a zajišťuje, aby používání jazyka zůstalo konzistentní po celý den. Asistenti podporují proces jazykového vzdělávání, ale pracují pod vedením učitele.

2.8. Lucy Welsted - Workshop o komunikaci s rodiči v bilingvním vzdělávání

John Snyder v knize "Building the Bridge of Trust" připomíná, že budování důvěry je neustálá práce - je třeba o ni pečovat a nikdy ji nebrat jako samozřejmost. Klíčovým aspektem tohoto procesu je pochopení toho, odkud pramení obavy rodičů.

I když sami nejsme rodiči, musíme si uvědomit, že když se jejich dětem něco stane, rodiče reagují z velmi hlubokého, biologického hlediska. V našem kontextu se rodiny, které se rozhodnou pro Montessori vzdělávání, často "utrhnou ze řetězu" a mohou čelit skepsi vlastních příbuzných.

Vysoké riziko naší profese

Musíme si uvědomit, že naše profese je vysoce riziková a v sázce. Lidé nám svěřují něco nesmírně cenného - své děti. I když někdy můžeme reptat, že musíme s rodiči komunikovat (nebo si obecně stěžovat na "rodiče"), je zásadní vnímat je jako partnery. V každé profesi s vysokým rizikem - ať už jde o vzdělávání nebo medicínu - musí signály, které vysíláme, vyjadřovat bezpečnost, kompetenci, diskrétnost a spolehlivost.

Klíčové body z interaktivního semináře:

- Budování mostu důvěry s rodiči vyžaduje trvalé úsilí.
- Každá interakce - ať už jde o telefonát, e-mail nebo osobní rozhovor - může důvěru posílit nebo oslabit.
- Zásadní je týmová spolupráce a sdílení osvědčených postupů. Ne každý musí znát všechny odpovědi, ale všichni můžeme přispět svými odbornými znalostmi.
- Písemné zásady a jasné komunikační protokoly jsou neocenitelné, i když se na první pohled zdají "nudné". Poskytují základ, díky němuž se zaměstnanci i rodiny cítí bezpečně.
- Nakonec buďte upřímní a připravení. Sebedůvěra vychází z pochopení své praxe, uznání nedostatků a neustálého učení a sdílení.

2.9. Jana Winnefeld - Umožnit dětem ve věku 6-12 let převzít (větší) zodpovědnost za učení se L2.

Jak kdysi řekla Maria Montessori, naším cílem není jen to, aby lidé složili zkoušky nebo postoupili z jedné úrovně na druhou. Naopak, naším cílem je, aby se jedinec vlastní aktivitou a vůlí posunul z jednoho stupně samostatnosti na vyšší. V naší práci, ať už tomu říkáme "nezávislost" nebo "samostatnost žáka", to znamená, že žáci mají kontrolu nad tím, co se učí, i nad tím, jak se to učí.

Definice autonomie žáka

Rád bych nabídl dvě definice:

1. Definice Hardyho Goulda:

Autonomie žáka znamená, že žák přebírá kontrolu a odpovědnost za své učení a rozhoduje o tom, co se učí a jak se to učí.

2. Definice Leni Damové (průkopnice autonomie žáků z Dánska):

Autonomie žáka je "připravenost převzít odpovědnost za vlastní učení ve prospěch vlastních potřeb a cílů". To zahrnuje nejen potřebné schopnosti učícího se, ale také ochotu jednat samostatně a spolupracovat jako společensky odpovědná osoba. Leni Dam také poukázala na to, že jako průvodci L2 musíme být ochotni "pustit", aby naši žáci mohli převzít své vlastní učení.

Ve třídě děti zažily dvouminutový rozhovor (který lze také označit jako "slovní ping pong"). Samostatně se rozhodly zapojit do činnosti, vyjádřily se a poté zdokumentovaly, jak to probíhalo. Je však důležité poznamenat, že aktivity, jako je dvouminutový rozhovor, vyžadují určitou úroveň jazykových dovedností a schopnosti rozhodování. Žáci musí být nejprve připraveni na samostatnost.

Analogie zahrady pro autonomii žáka

Rád bych uvedl jedno přirovnání: představte si dítě jako malou rostlinku.

- **Kořeny a listy:** Dítě přichází s kořeny (předchozí zájmy a určité jazykové dovednosti) a listy (předchozí zkušenosti s cizím jazykem).
- **Zahrada:** Vy jako učitel (nebo průvodce L2) jste zahradníkem. Zahrada musí být bezpečným, pečujícím prostředím, kde mohou děti zkoumat, pracovat samostatně a v případě potřeby získat podporu.
- **Světlo a atmosféra:** Stejně jako rostlina potřebuje světlo, tak i třída potřebuje bezpečnou a pozitivní atmosféru, ve které se každé dítě cítí milované, viděné a v bezpečí.

Abyste pomohli rostlině (dítěti) růst, musíte připravit půdu a poskytnout jí živiny pro osvojení jazyka. To znamená nabídnout:

- **Bohatý vstup:** Autentické jazykové vstupy (ne jen izolovaná slova, ale části jazyka používané v kontextu) prostřednictvím toho, co slyší a čtou.
- **Smysluplné interakce:** Příležitosti pro žáky, aby komunikovali v cílovém jazyce mezi sebou, nejen s vámi jako učitelem.
- **Výstupní příležitosti:** Příležitosti mluvit, psát a vytvářet jazyk ve smysluplném kontextu tak, aby tvorba byla výzvou a zároveň zdrojem růstu.

Od začátečníků nemůžeme očekávat, že se rovnou vrhnou na volnou dvouminutovou přednášku, aniž by si postupně osvojili potřebné dovednosti prostřednictvím strukturovaných a smysluplných aktivit.

Příprava žáků na samostatné činnosti

Chtěl bych se s vámi podělit o přirovnání, které odráží, jak postupně rozvíjíme naše aktivity - pomocí představy listu, jeho obrysu a žilek.

- **Obrys listu:** Jedná se o strukturu činnosti. Například u hry "počítání slov" žáci vědí, jak hra začíná, jak si vybrat partnera a kdy končí. Aktivitu předvedeme s partnerem, aby všichni viděli, jak funguje.

- **Listové žilky (kritéria):** Jak žáci postupují, zavádíme kritéria, která definují, jak vypadá "dobrá" činnost nebo produkt. U jednoduchého úkolu, jako je počítání slov, mohou být kritéria založena na tom, kolik slov bylo řečeno, na kvalitě interakce nebo na vynaloženém úsilí ve srovnání s předchozími pokusy. Tato kritéria jsou vytvářena společně s žáky.

- **Zbarvení listu:** Zpočátku je list (nebo aktivita) obkreslen světle zelenou barvou, což znamená, že je teprve na začátku. Jak se žáci stávají jistějšími a zručnějšími, "vybarvují" list tmavě zelenou barvou, což znamená růst a mistrovství. Například před zapojením do dvouminutového rozhovoru můžeme začít jednodušší aktivitou nazvanou "počítání slov". Vysvětlím a modelově ji provedu s jedním nebo dvěma žáky. Poté ji společně procvičují, dokud ji nezvládnou samostatně. Jakmile tuto dovednost zvládnou, přejdeme ke složitějším úkolům, jako je výroba kartiček se slovy, vytváření kapesních knížek s pocity nebo třeba obrázková hra Lotto.

Hlavní zásady a reflexe

Jak poznamenali David Little, Leni Dam a další, nelze od žáků očekávat, že budou zvládat všechny aspekty svého učení hned od začátku. Sebeřízení a samostatnost se rozvíjejí postupně. Přenos kontroly z učitele na žáka není jednostupňový proces - probíhá průběžně. Je to jak stav mysli, tak poslušnost jednotlivých činností, které je třeba pěstovat prostřednictvím neustálé reflexe procesu učení, jeho cílů, výzev, metod a výsledků.

Když pracuji se svými studenty, neustále se jich ptám:

- Co jsem se naučil?
- Co jsem se chtěl naučit?
- Dosáhl jsem tohoto cíle?
- Co bych příště udělal jinak?

Tento proces reflexe, ať už sdílený ústně nebo zapsaný v deníku, je zásadní pro budování jejich samostatnosti.

2.10. Laura Cassidy - Vštěpování dvojjazyčné kultury: jak vytvořit kulturu jazykového vzdělávání

Laura, zkušená pedagožka s praxí v sociologii, výuce jazyků a Montessori metodě, se s vámi podělí o své postřehy týkající se vytváření kultury výuky jazyků. Zdůrazňuje, že rozvoj bilingvní kultury přesahuje rámec třídy a zahrnuje celou školu, což vyžaduje spolupráci učitelů, správců a zaměstnanců. Klíčovou součástí tohoto procesu je myšlení učitele, který vnímá jazyk jako nástroj komunikace, nikoliv jen jako předmět, který má učit.

Jsou uvedeny tři základní prvky pro budování dvojjazyčné kultury:

- **Pozitivní vzdělávací prostředí:** Studenti by se měli cítit bezpečně a měli by mít podporu, protože chyby jsou přirozenou součástí učení se jazykům.
- **Kulturní normy kolem jazyka:** Dospělí by měli přirozeně integrovat L2 do každodenních činností a dávat žákům příklad jeho používání.
- **Přirozený tok jazyka:** Důraz by měl být kladen na uvolněné a vstřícné používání jazyka.

Laura také hovoří o konceptu translanguistiky, kdy míchání jazyků může napomoci porozumění a rozvoji jazyka. Sdílí strategie, jako je používání kroužků pro seznámení se s L2, podpora samostatného používání L2 a vytváření jazykově bohatého prostředí (např. používání pracovních deníků, denních rutin a rozhovorů během oběda).

Nakonec zdůrazňuje význam přítomnosti dospělých při podpoře používání L2, a to jak jako vzorů, tak jako aktivních účastníků aktivit. Přednáška vybízí učitele, aby se zamysleli nad svými postupy a podělili se o strategie pro podporu jazykového prostředí. Beseda je zakončena skupinovou diskusí o praktické realizaci těchto myšlenek.

2.11. Denise Fernandes - Raná gramotnost pro studenty L2

Tato přednáška poskytuje pedagogům Montessori praktické strategie pro zvládnutí rané gramotnosti v bilingvním (L2) prostředí, kde omezená slovní zásoba a plynulost mohou často zpochybnit "explozi do psaní", kterou popsala Maria Montessori. Denise začala tím, jak je důležité vytvářet pozitivní emocionální vztah k jazyku, osobním příběhem o svém hlubokém spojení s písničkou v angličtině, kterou se naučila jako mladá dívka v brazilském São Paulu, a uvedla, jak se také spojuje s malými dětmi (3-6 let) ve své třídě s imerzí angličtiny prostřednictvím hudby a zábavných říkanek.

Dále popsala nástroje, které používá, aby pomohla dětem stát se sebevědomými čtenáři a spisovateli v prostředí L2.

Identifikace překážek bránících proniknutí do psaní

Prozkoumejte problémy, jako je omezená slovní zásoba v cílovém jazyce, které brání "explozi do psaní" v prostředí L2, a objevte inovativní přístupy k překonání těchto překážek.

Praktické strategie, jak zažehnout lásku k jazyku

Seznamte se s metodami, které pomáhají mladým studentům vytvořit si silný citový vztah k druhému jazyku, aby byl proces učení radostný a poutavý.

Využití síly seznamu klíčových slovíček

Zjistěte, jak vytvořit a efektivně používat seznam klíčové slovní zásoby k systematickému doplňování slovních mezer.

Začlenění seznamu klíčové slovní zásoby do jazykových materiálů a každodenních činností.

Podělila se o tipy, jak seznam klíčových slovíček bez problémů začlenit do výukových materiálů a každodenních postupů, aby se maximalizoval jeho dopad.

Posilování plynulosti čtení pomocí Levelled Readers

Denise se podělila o svůj plán, jak krok za krokem zavést ve třídě strukturovaný systém čtení. Ten zahrnuje vytvoření třídní knihovny, organizaci čtenářských deníků, hodnocení úrovně čtení a to, že si děti nosí knihy domů, což pomáhá zapojit do procesu i rodiče.

Tato přednáška vybaví Montessori průvodce připravenými strategiemi na podporu malých žáků v rozvoji silných gramotnostních dovedností a v prosperitě v dvojazyčném (L2) prostředí.

2.12. Panelová diskuse: Nová výzva pro mezinárodní školy v období po pandemii - moderuje MariKay McCabe, správce školy: Malgosia Tarnowska (Varšava), Pheroz Karani (Praha), Joanna Stewart (Madrid).

Panelová diskuse poukazuje na výzvy a strategie, kterým Montessori školy čelí, včetně příchodu ukrajinských uprchlických rodin, mezer ve vzdělávání (zejména v jazykovém rozvoji) dětí omezených doma v klíčových obdobích vývoje, vzdělávání rodičů v oblasti používání technologií, rozmanitosti a inkluze a zapojení komunity.

O ukrajinských uprchlických rodinách:

Malgosia se podělila o problémy, kterým čelila, když do její školy ve Varšavě náhle dorazily rodiny ukrajinských uprchlíků. Polská Montessori komunita se rychle zmobilizovala, aby je

podpořila. Řešily se tři klíčové faktory: příprava personálu, zvládnutí reakcí rodičů a integrace nových dětí s těmi, které již byly zapsány. Mnoho dětí uprchlíků přijelo traumatizovaných, a zatímco mladší děti se rychle adaptovaly, osvojení jazyka na základní škole bylo obtížnější. Učitelům pomáhaly semináře poskytované státem, ale nejistota ohledně pobytu dětí je ještě více komplikovala.

Procesy zápisu:

Pheroze hovořila o zážitcích z téže doby, z prvních dnů války na Ukrajině, na anglické škole v Praze. Vysvětlila, jak museli upravit proces přijímání žáků a dočasně rozšířit počet tříd. Jako osoba, která se předtím setkává se všemi rodinami, se chce ujistit, že "vibrují" školní kulturou a jsou ochotni být součástí komunity. Ptá se sama sebe: "Zdá se, že tito rodiče jsou ochotni se angažovat v naší komunitě a posílit ji?".

Další účastník panelu hovořil o jiném druhu rodinné mobility, která se projevuje v Madridu, kde si rodiny mohou "vyzkoušet" novou zemi, kde chtějí žít, a proto se nemusí zavázat k dlouhodobému pobytu. Tato mobilita ovlivňuje jak komunitu, tak rozpočet. Školy musí pečlivě vyvažovat rozhodnutí o zápisu a někdy musí učinit tvrdá rozhodnutí o rodinách, které se pro ně nemusí hodit.

Zvýšená geografická mobilita, ať už v důsledku války nebo možnosti práce na dálku, přinesla v tomto období nové napětí.

Rodiny uprchlíků a odborníci, kteří mohou pracovat na dálku, nemají z různých důvodů jistotu, jak dlouho budou ve svém přijatém městě.

O rozmanitosti a začleňování:

Příliv nových rodin do školní komunity s sebou přináší také problémy spojené se střetem různých hodnot. Jedním ze způsobů, jak školy tyto situace řeší, je zajistit, aby materiály ve třídách odrážely rozmanitost. Jeden z řečníků se podělil o to, že některé rodiny vyjádřily obavy z knih zobrazujících dvourodičovské domácnosti se stejným pohlavím nebo domácnosti s jedním rodičem, což vedlo k mrazivým debatám o tom, zda by tyto knihy měly být ve třídě povoleny. Škola proto posílila vzdělávání rodičů v oblasti politiky inkluze a usiluje o to, aby se každé dítě cítilo viděné a oslavované. Cílem je vybudovat základy klidu pro všechny žáky.

Zapojení rodičů je podporováno prostřednictvím akcí, jako jsou dny "pojd' se mnou pracovat", neformální měsíční dopoledne u kávy s vedením a formální přednášky a workshopy se zajištěnou péčí o děti. Komunikace je udržována prostřednictvím zpravodajů a kalendářů, aby se komunita udržela ve spojení navzdory výzvám rychlých změn.

O zapojení rodičů a zpětné vazbě:

Panel zdůrazňuje význam vzdělávání a zapojení rodičů. Pravidelné akce, jasná komunikace a zapojení rodičů do vzdělávacího procesu jsou klíčem k silné komunitě. Ačkoli někteří rodiče nyní dávají přednost online formátům, osobní setkání zůstávají zásadní pro podporu vzájemného propojení.

Jeden z řečníků shrnul, že řízení rozmanitého školního prostředí vyžaduje neustálé přizpůsobování. Zásadní je proaktivní komunikace a otevřenost vůči zpětné vazbě. Pokud dojde ke konfliktu, je lepší projednat věci osobně než prostřednictvím dlouhých e-mailů. V případě potřeby jsou zavedena pravidla pro uctivé řešení obtížných situací.

Závěrem panel zdůrazňuje, že je třeba, aby montessori školy zůstaly flexibilní a reagovaly na potřeby různých žáků a rodin, zejména v nejistých dobách. Udržení podpůrného a inkluzivního prostředí je klíčem k tomu, aby se každý cítil ceněn.

2.13. Hana Chramostová - Kompetence učitelů ve vztahu k budování dvojjazyčných programů

Vzhledem ke kontextu naší školy v České republice se zaměřujeme na následující klíčové kompetence anglicky mluvících průvodců. Tyto kompetence jsou rozděleny do několika oblastí, jak je zde uvedeno:

Klíčové kompetence pro anglicky mluvící průvodce

- 1. Komunikační dovednosti:** Komunikace je nezbytná pro všechno - je základem veškerého učení. Efektivní komunikace mezi průvodci, kolegy a dětmi je zásadní. Pokud neumíte dobře komunikovat, ovlivňuje to kulturu ve třídě a celé školní prostředí.
- 2. Spolupráce:** Spolupráce je klíčová. Je to jako v manželství; s kolegy trávíte mnoho hodin v těsné blízkosti, takže se musíte naučit efektivně spolupracovat. Naše týmy jsou velké, s více místnostmi a kolegy, takže spolupráce mezi průvodci a asistenty musí být jasná a soudržná. To je klíčový prvek našeho úspěchu.
- 3. Flexibilita a otevřenost:** Pružnost je nezbytná zejména při přechodu z jedné učitelské role do druhé. Například letos jsem se ocitla v situaci, kdy jsem balancovala mezi rolí Montessori a ESL, což vyžadovalo flexibilitu a otevřenou mysl. Děti ve třídě jsou již zvyklé na určitý způsob osvojování druhého jazyka a já jsem se tomu musela přizpůsobit, abych snížila jejich stres a přechod byl hladší.
- 4. Kulturní povědomí:** Pochopení kultury, ve které pracujete, je zásadní. Ať už jde o znalost českých státních svátků nebo o pochopení toho, jak probíhá osvojování jazyka v různých kulturách, toto povědomí je pro efektivní výuku klíčové. Jako angličtinářka z Maďarska jsem

musela porozumět českému vzdělávacímu systému a tomu, jak zde funguje jazyk, a také tomu, jak do výuky začlenit svou vlastní kulturu a zázemí.

5. Důslednost a disciplína: Je důležité, aby průvodci a asistenti byli na stejné vlně, pokud jde o řízení třídy. Klíčové jsou jasné hranice a důslednost při zvládání chování dětí. Pokud dojde k jakémukoli odchýlení od pravidel, může to vyvolat zmatek a narušit dynamiku třídy.

6. Vzájemná podpora a respekt:

Vzájemná podpora mezi kolegy je zásadní. Sdílení úkolů a odpovědností znamená, že nikdo nezůstane na všechno sám. Úzce spolupracujeme s asistenty, abychom zajistili naplnění potřeb dětí, zejména u dětí, které vyžadují individuální přístup. Tento přístup pomáhá rozložit pracovní zátěž a poskytuje dětem lepší podporu.

7. Sdílení zdrojů a materiálů:

Spolupráce se vztahuje také na sdílení zdrojů a materiálů. Vytvořili jsme sdílenou platformu, kde jsou uloženy všechny naše materiály, a to přineslo obrovský rozdíl. Sdílením nápadů a zdrojů zajišťujeme, že z toho mají prospěch všichni, a díky tomu je pracovní zátěž lépe zvládnutelná.

8. Společné hodnocení a reflexe:

Pravidelná reflexe a hodnocení jsou zásadní. Pravidelně se scházíme, abychom zhodnotili, co funguje, co ne a jak se můžeme zlepšit. To zajišťuje, že naše práce zůstává efektivní a že se jako tým neustále zlepšujeme.