

Nemcová, Emília

Úskalia standardizácie úrovni ovládania slovenského jazyka

In: *Česká a slovenská slavistika na počátku 21. století: (stav - metodologie - mezinárodní souvislosti)*. Pospíšil, Ivo (editor); Zelenka, Miloš (editor); Zelenková, Anna (editor). 1. vyd. Brno: Ústav slavistiky Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, 2005, pp. 163-170

ISBN 80-210-3898-5

Stable URL (handle):

<https://hdl.handle.net/11222.digilib/133400>

Access Date: 17. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

Úskalia štandardizácie úrovni ovládania slovenského jazyka

EMÍLIA NEMCOVÁ (TRNAVA)

Úsilie o štandardizáciu úrovni ovládania slovenského jazyka v SR odzrkadľuje celoeurópsky trend krajín združených v Rade Európy, resp. v OECD. Prejavuje sa v snahe o exaktnejšie overovanie výsledkov vzdelávacieho procesu i presnejšie vyjadrenie jeho obsahu. Najvýraznejším prejavom na Slovensku sú často diskutované zmeny examinačných foriem, napr. nová forma maturitných skúšok alebo úsilie o nové modely prijímacích skúšok na SŠ a VŠ a najmä tvorba kritérií na posúdenie školskej úspešnosti žiakov a študentov. Od konca osemdesiatych rokov sa uplatnili najmä výsledky výskumov neziskovej švajčiarskej nadácie (The Eurocentres Foundation), ktoré pre Radu Európy (ďalej RE) prevzalo Európske centrum pre moderné jazyky v Grazi. Na Slovensku tieto snahy prenikli predovšetkým do oblasti vyučovania cudzích jazykov, najmä angličtiny a nemčiny, a prejavili sa napr. pri pokusoch o aplikáciu tzv. európskeho jazykového portfólia. Všetky doteraz uvedené aktivity sa tvorili a diskutovali vo vzťahu k vyučovaniu cudzích jazykov a európskych moderných jazykov ako cudzích jazykov.

Technokratizácia vzdelávacieho procesu

Celkový pohyb v úsilí o tvorbu istých štandardov pre učebné výkony v 20. stor. sa uberal dvoma smermi. Na jednej strane šiel cestou tvorby a aplikácie didaktických testov, na druhej strane čoraz intenzívnejším zavádzaním psychometrických testov, vyjadrovaných matematickou symbolikou, napr. percentami, bodmi a pod. Tento stav sa premietol do pedagogickej praxe na Slovensku, v ktorej sa odklon od vlastnej teórie testovania objavoval vo forme tendencie k pedagogickému experimentu a technokratizácii vzdelávacieho procesu (tzv. monitory, externá časť novej maturity atď.). Vzdelávaci systém na Slovensku nedokázal čeliť tejto technokratickej simplifikácii, ktorá pri úsilí o vytvorenie výkonových štandardov, vychádzajúcich nie z matematickej symboliky, ale z pedagogických a psychologických výskumov, do istej miery nadobudla

až európske rozmery (por. Lapitka, 2001, 2005). V politickej situácii, v ktorej sa Slovensko ocitlo na prelome politických režimov po nežnej revolúcii, podporu nepriniesli ani čiastkové úspechy niektorých európskych krajín, najmä Anglicka, ktoré štandardizáciu obsahu školského vzdelávania postavilo na pojmy vlastné kognitívnej psychológii a didaktike.

Na rozdiel od uvedeného všeobecného stavu v európskom bádani v oblasti vzdelávacích výstupov sa za posledných dvadsať rokov dokázala vymaniť vlastne len jediná oblasť tradičného vzdelávania – oblasť jazykového, resp. komunikačného vzdelávania. Prvou krajinou, ktorá ako prvá zvládla štandardizáciu obsahu školského vzdelávania a modelovala vzdelávacie štandardy od počiatku dvojrozmerné, teda aj ako vymedzenie obsahu vzdelávania, aj ako definovanie výstupných výkonov žiakov, bola Veľká Británia. Anglická pedagogika si tak už v priebehu 80. rokov jasne uvedomila, že didaktika nemôže natrvalo označovať výkony žiakov bodmi či percentami, ale v pojmoch, ktoré sú vlastné kognitívnej psychológii a didaktike. Jej výsledky sa vo výraznej miere pretavili aj do koncepcie Spoločného európskeho referenčného rámca (pozri nižšie).

Druhým faktom, ktorý umožnil v západných krajinách emancipovať oblasť rečových kompetencií od celkového smerovania k technokratizácii výstupov zo školského vzdelávania, bolo od 90. rokov postupné oslobodzovanie sa spôsobov štandardizácie rečových výkonov od formálneho vzdelávania. Oblasť rečových kompetencií sa tak rozvíjala v rámci neformálneho vzdelávania, do ktorého technokratizácia nezasahovala skoro vôbec, a preto sa tu od konca 80. rokov pomerne v pokoji rozvinul nenáhlivý proces hľadania najvhodnejšieho spôsobu na výkonovú štandardizáciu rečových kompetencií. Preto v tejto oblasti dominuje vplyv Rady Európy a jej inštitúcií, kým Európska únia, resp. OECD na tomto procese iba participujú, a aj to až od roku 2000.

Prvé pokusy o štandardizáciu rečových kompetencií sa vzťahujú na hlavné svetové jazyky (angličtina, nemčina), ku ktorým sa postupne pripájali ďalšie jazyky, napr. ruština, francúzština.

Aj participovanie Slovenskej republiky na riešení tejto problematiky reprezentujú tie sféry školského vzdelávania (vysoké školy, výskumné ústavy), ktoré sice pracujú v blízkosti inštitucionálnej základne, ale bezprostredne ju nereprezentujú. Výhodou je, že mnohé metodologické problémy sú vyriešené, existujú praktické vzory na báze hlavných svetových jazykov a úvahy o sústave kompetenčných výkonov sa postupne zdomáňujú aj v slovenskej pedagogickej praxi vplyvom častejších medzinárodných podujatí, školení a projektov, na ktorých sa slovenskí učitelia zúčastňujú.

Východiská vzniku Spoločného európskeho referenčného rámca (CEF)

Aktívny proces, ktorý vyústil do vytvorenia Spoločného európskeho referenčného rámca (Common European Framework), sa uskutočňoval od r. 1971. Spoluprácou projektových, pracovných, autorských skupín a vedeckých národných centier popredných lingvodidaktikov a lingvistov celej Európy (poslednú prepracovanú verziu v r. 2001 uskutočnili Dr. J. L. M. Trim a Dr. B. North) sa zavŕšil proces tvorby základov pre vypracovávanie jazykových sylabov, smerníc pre vývoj kurikulí, skúšok, učebníc atď. v celej Európe v kultúrnom a sociálnom kontexte, do ktorého je každý jazyk prirodzene zasadený. Dostal sa doňho aj medzinárodný štandard ovládania anglického jazyka, pravdepodobne najstaršieho pokusu o štandardizáciu jazykových znalostí a rečových kompetencií zo 70. rokov *Threshold Level* v Strasbourgu (van Ek 1980), ktorý tvorí základ aj pre triedenie a stupňovanie vzdelávacích programov v rámci činnosti British Council. Ďalším vývinom bol tento (prvý, základný) výkonový stupeň doplnený ďalšími programami s príslušnými výstupnými štandardmi – *Ways-tage Level* a *Vantage Level*. Ten sa uplatnil aj pre nemecký jazyk (*Grundbaustein, Zertifikat*) a francúzštinu (*Un Niveau-Seuil*). Na rozdiel od Rady Európy a skupiny van Eka taliansko-americká skupina najskôr definovala viacstupňové výkonové štandardy ovládania (cudzieho) jazyka a až potom uvažovala o tvorbe relevantných diferencovaných programov. Anglicko-nemecko-francúzska cesta sa začala vytvorením vzdelávacieho programu a štandardizovaných examinačných nástrojov na jedenej úrovni a až po viacročnej stabilizácii tohto programu sa začalo s tvorbou štruktúrne analogického programu na vyššej výkonovej úrovni, s príslušnými examinačnými rekvizitami.

Po individuálnych projektoch v polovici 90. rokov sa vo viacerých krajinách Európy uplatnili vlastné jazykové štandardy, pri genéze ktorých sa síce prejavili rôzne vzájomné vplyvy a analógie, ale ktoré napriek tomu zostali individualizovanými národnými projektmi. Pomaly dozrieval čas na to, aby pod záštitou niektorej nadnárodnej organizácie – vedúca úloha nakoniec logicky pripadla Rade Európy – vznikol nejaký metodologicky originálny projekt s všeobecnou relevanciou. Stal sa ním CEF (Common 1992).

V roku 1990 iniciovala RE výskumnú štúdiu na vytvorenie zovšeobecneného súboru kritérií na tvorbu diferencovaného kurikula pre jazykové vzdelávanie a na hodnotenie kvalitatívne odlišných úrovní rečových, resp. jazykových kompetencií. Po dokončení v r. 1996 dostal výsledný doku-

ment názov *Spoločný európsky rámec pre jazykové vzdelávanie a hodnotenie* (Common European Framework), skrátene označovaný CEF, ktorý:

1. S postupnou viacjazyčnosťou rozvíja sa aj interkultúrne vnímanie.
2. Poskytuje spoločný základ pre zrozumiteľný popis cieľov, obsahov a metód. Prispieva k zrozumiteľnosti kurzov, sylabov a popisov kvalifikačných osvedčení a tak podporuje medzinárodnú spoluprácu a napomáha mobilite.
3. Jazykovú kompetenciu rozčleňuje na samostatné komponenty, čím usúvzťažňuje pedagogické a psychologické problémy.

Dôležitú úlohu pri jeho tvorbe zohrala švajčiarska nadácia zameraná na problémy adaptácie imigrantov a neskôr vytvorené Európske centrum pre moderné jazyky v Grazi, vybudované ako inštitucionálna základňa Rady Európy.

Po vzniku Spoločného európskeho referenčného rámca Európska únia podporila iniciatívu tým, že spolu s Radou Európy pripravili na r. 2001 podujatie s názvom Európsky rok jazykov. Okrem série medzinárodných aktivít vyústil európsky rok do dokumentu *Európske jazykové portfólio*, ktoré je prvým konkrétnym príkladom zatiaľ len neurčito konštituovanej strategickej ambície nadnárodných organizácií – menovite EÚ a OECD - pasportizovať výsledky vzdelávania členských štátov na nejakom spoločnom základe. Ide o úsilie na istom spoločnom základe vytvoriť systemizáciu a štandardizáciu overovania dosiahnutých komunikačných zručností a certifikátov pre členské štáty Európy. Na výsledky európskeho roka sa usilujú zareagovať aj naše pedagogické inštitúcie a asociácie učiteľov západných jazykov, ktoré sa rozhodli označovať jednotlivé úrovne novej maturity z cudzieho jazyka na Slovensku medzinárodnou symbolikou zavedenou v portfóliu.

Ťažisko pôsobenia Spoločného európskeho referenčného rámca by sa tak podľa jeho tvorcov malo presunúť z oblasti neformálneho vzdelávania aj do oblasti formálneho vzdelávania. Preto sa inicioval rad grantov a výskumných úloh, ktoré organizačne zabezpečovalo najmä Centrum pre moderné európske jazyky v Grazi, sledujúcich a podporujúcich možnosti aplikácie CEF do

- základnej prípravy učiteľov cudzích jazykov
- základných pedagogických dokumentov ZŠ a SŠ
- didaktiky cudzích jazykov.

Spoločný európsky referenčný rámec (CEF)

Skúsenosti s národnými štandardmi predurčili formulovanie štyroch základných otázok v Spoločnom európskom referenčnom rámci:

1. Určiť formy rečovej kompetencie.
 2. Vymedziť jazykovedné a sociolingvistické oblasti, v ktorých sa uskutoční štandardizácia.
 3. Vymedziť kritériá (deskriptory, škály) na určenie úrovne ovládania príslušnej formy rečového prejavu.
 4. Stanoviť konečný počet stupňov, čiže úrovní výkonových štandardov.
1. Na rozdiel od tradícií vo väčšine východoeurópskych štátov a Slovenska, ktoré sa sústreďujú na gramatickú stavbu jazyka, najmä na zvládnutie morfológického a syntaktického systému s akcentovaním spisovnosti vo vyjadrovaní sa, jazyk v komunikácii s jej intencionálnymi aspektmi sa v CEF vníma v sociálnom, kultúrnom kontexte Van Ek (1988). Znalosť jazykového systému sa v komunikačnej kompetencii jednotlivca už nekladie na najvyššie miesto edukačných cieľov. Výskumný tím pri tvorbe kritérií rečovej kompetencie prevzal vymedzenie lingvistických oblastí pre tvorbu kritérií rečového výkonu od van Eka, ktorý člení rečové kompetencie do šiestich oblastí:
 - a) výslovnosť
 - b) plynulosť prejavu
 - c) sociolingvistická kultúra
 - d) gramatika
 - e) slovná zásoba
 - f) účelová efektívnosť vyjadrovania.
 2. Definitívna verzia CEF obsahuje päť foriem rečových kompetencií – *počúvanie, čítanie, rozhovor, individuálny prejav a písanie*. Aj tu siahli autori po talianskom vzore, ale tvorivo ho upravili.
 3. Východiskom pre konečnú induktívne generovanú šesťstupňovú škálu bola bohatá empirická báza kompetenčných štandardov RE pre angličtinu a výsledky mnohoročných aplikácií týchto vzdelávacích programov (spomínané programy Threshold, Waystage a Vantage). Pôvodne získaná deväťstupňová škála sa zdala byť natoľko jemná, že pri jej aplikácii hrozila strata reliability hodnotení. Preto tri menej výrazné podtriedy autori pričlenili k vybraným triedam a otestovali.

4. Jednotlivé úrovne kompetenčných štandardov tvorcovia označili písmenami s indexmi (A1, A2, B1, B2, C1, C2) a ku každému stupňu priradili pre každú z piatich foriem určitý súbor kritérií, deskriptorov. Okrem toho úrovne zvládnutia jednotlivých foriem komunikácie opatрили vysoko kondenzovanými charakteristikami, ktoré sa dajú chápať aj ako klasifikačné verbálne hodnotenia vyspelosti učiaceho sa. Doteraz najvýznamnejším dokladom ich použitia sa stalo Európske jazykové portfólio, ktoré je vlastne komplexným examinačným postupom smerujúcim k akémusi vysvedčeniu o absolvovaní nonformálneho vzdelávacieho programu.

Aplikácia Spoločného európskeho referenčného rámca

Pedagogické dokumenty, ktoré vznikli pod gestorstvom RE, EÚ a OECD, sú primárne zacielené na rozvoj jazykových kompetencií a ich jednotlivých zručností. Väčšina národných dokumentov je však postavená na systéme lingvistických vedomostí. Preto sa vyvíja tlak, aby postupná prestavba celých národných vzdelávacích systémov, teda reforma vo výučbe cudzích jazykov bola kompatibilná s navrhovanými európskymi princípmi (Brychová 2004). Podobne ako pri obsahu formálneho vzdelávania detí a mládeže sa nadnárodné organizácie snažia ovplyvniť aj *základnú vysokoškolskú prípravu* budúcich učiteľov cudzích jazykov, pretože bez zmien v didaktike a riadení vyučovania cudzích jazykov nemôže manipulácia s obsahom vzdelávania priniesť želiteľný výsledok. Zmena didaktiky cudzích jazykov zasa mieri k potrebe odlišne koncipovaných učebníc, k odlišným formám skúšania, klasifikácie a hodnotenia atď.

Homologizovať školské vzdelávanie v zjednocujúcej sa Európe so systémom CEF je to isté, ako reformovať národné vzdelávacie systémy a rozvíjať ich smerom k tzv. európskej dimenzii (Hrabinská 2004).

Projekt štandardizácie rečových kompetencií v slovenskom jazyku

Úsilie o obsahové formulovanie a hodnotenie úrovni ovládania slovenského jazyka ako materinského jazyka predstavuje ojedinelý pokus o štandardizáciu úrovni ovládania **materinského jazyka**. Jeho výhodou je časové zaradenie do obdobia, v ktorom sa pripravujú základné adaptácie

spoločných metodických postupov, kritérií, kurikúl a pod. pre jednotlivé jazyky podľa odporúčaní Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazykové vzdelávanie a hodnotenie (2001). Projekt na vytvorenie štandardizovaných rečových kompetencií v slovenskom jazyku, prijatý grantovou agentúrou MŠ SR v r. 2004, je inštitucionalizáciou úsilia o využitie teozaru skúseností expertov RE a o aplikáciu Spoločného európskeho referenčného rámca (CEF). Riešitelia mali situáciu uľahčenú tým, že bolo výhodné oprieť sa o metodologickú základňu vytvorenú pri vzniku CEF a ušetriť čas a finančné zdroje, ktoré by si vyžiadalo hľadanie odlišných spôsobov štandardizácie.

Pri koncipovaní štandardizovaných rečových kompetencií v slovenskom jazyku sa uplatnili indukčný a dedukčný postup.

1. Analýza slovenských textov umožňuje vytvoriť súbor vlastných kritérií, komparáciu so súbormi už definovanými pre západné jazyky v CEF, ale nevyžaduje novú lingvistickú klasifikáciu oblastí ani náročné štatistické operácie na hľadanie úrovni jazykových štandardov, pretože tie možno bez obáv prevziať z dokumentov európskych organizácií.
2. Kolektív má k dispozícii komplexnú informačnú bázu a prostredníctvom hypotetických modelov možno uvažovať aj o súbežnom riešení úloh, t. j. pri porovnaní empirických výsledkov hypotetických modelov vlastných a riešených v iných jazykoch.

Na základe doterajších výsledkov výskumov v Európe, kde tvorcovia štandardov uplatnili obidva postupy, máme možnosť tieto postupy zlúčiť a tak využiť prednosti každého z nich.

Prvá fáza riešenia projektu predstavovala analýzu jestvujúcich a dostupných národných aplikácií dokumentu CEF Rady Európy v súlade s jeho rámcovou štruktúrou (päť foriem rečových kompetencií a šesť stupňov kompetenčných štandardov).

Druhá fáza reprezentuje sústreďovanie materiálov pre všetkých päť oblastí komunikačných zručností, lingvistickú analýzu ako predpoklad na vytvorenie kritérií hodnotenia úrovne komunikačných zručností v sociolingvistickom, sociokultúrnom kontexte

Tretia etapa bude zameraná na overenie validity a reliability kritérií prostredníctvom praktickej analýzy komunikátov (metódy nezávislých hodnotiteľov).

Poslednou etapou, ktorú však treba považovať za otvorený vstup do ďalšej práce, bude vytvorenie návrhu výkonových vzdelávacích štandardov pre vyučovací predmet slovenský jazyk a literatúra na 2. stupni ZŠ

a na SŠ, kompatibilných s jestvujúcim klasifikačným systémom v školách SR, a ich predloženie MŠ SR ako podnet na definitívne dopracovanie vzdelávacích štandardov.

Ukazuje sa, že cesta rozšírenia a najmä prepracovania kritérií a postupov v CEF bude cestou, ktorou sa štandardizácia slovenského jazyka ako materinského jazyka bude uberať efektívnou cestou k objektivizovaniu hodnotiacich výkonových metódik.

Literatúra

- BRYCHOVÁ, Alice. Prosadí sa evropské jazykové portfolio na našich školách? *Pedagogická orientace*, 2004, č. 1, s. 74-80.
- COMMON European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2002, s. 198. ISBN 92-871-4983-6.
- HRABINSKÁ, Mária. Implementácia lisabonskej stratégie. Kde sa nachádzame v roku 2004? In *Pedagogická revue*, 2004, r. 56, č. 4, s. 440-449.
- LAPITKA, M. Pretrvávajúce nejasnosti okolo výkonových štandardov. *Pedagogické rozhľady*, 2001, roč. 10, č. 2, s. 1-4.
- PILOTING the Common European Framework of Reference in Curriculum Development. Graz: European Centre for Modern Languages, 1998, s. 61.
- SPOLEČNÝ evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- VANEK, Jan A. 1980. *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe Press, 1980.
- VANEK, Jan A. 1988. *Objectives for foreign language learning. Volume I*. Strasbourg: Council of Europe Press, 1988, s. 88.
- VANEK, Jan A. 1992. *Objectives for foreign language learning. Volume II*. Strasbourg: Council of Europe Press, 1992, s. 78.