



**PEDAGOGICKÁ
REVUE**

R

2019
ročník 66

Pedagogická revue, č. 3, ročník 66. Dátum vydania: september 2019. Vychádza 4x do roka.
Vydáva Štátny pedagogický ústav, Pluhová 8, Bratislava.
IČO: 30807506.
Registrované na MK, EV 5400/16.

Hlavný redaktor: prof. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD., Štátny pedagogický ústav, Bratislava
Vedecká rada:

prof. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD., Štátny pedagogický ústav, Bratislava
doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc., Fakulta humanitných štúdií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíne, Zlín, Česká republika
prof. PhDr. Beáta Balogová, PhD., Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Prešov
prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD., Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy v Bratislave, Bratislava
doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Bratislava
prof. PhDr. Erich Petlák, CSc., Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, Ružomberok
prof. PhDr. Gabriela Petrová, PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, Nitra
Prof. Ing. Peter Plavčan, CSc., Vysoká škola Danubius, Sládkovičovo
doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc., Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Banská Bystrica
prof. Ing. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA, Pedagogická fakulta Karlovej univerzity v Prahe, Praha, Česká republika
doc. PhDr. Albín Škoviera, PhD., Fakulta filozofická Univerzity Pardubice, Pardubice, Česká republika
Dr.h.c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom
doc. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD., Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove, Prešov

Redakčná rada:

PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD., Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom
doc. PaedDr. Lilla Koreňová, PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Bratislava
Mgr. Martin Kuruc, PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Bratislava
Mgr. Karolína Pešková, Ph.D., Pedagogická fakulta Masarykovej univerzity, Brno, Česká republika
PaedDr. Renáta Somorová, Štátny pedagogický ústav, Bratislava
Mgr. František Tůma, Ph.D., Pedagogická fakulta Masarykovej univerzity, Brno, Česká republika

Redakcia

PaedDr. Silvia Barnová, PhD.
PhDr. Silvia Matúšová, CSc.
RNDr. Mária Nogová, PhD.

Jazyková úprava: PaedDr. Denisa Petříková
ISSN 1335-1982
ISSN online 2585-8424

3 VIACJAZYČNÝ PRÍSTUP VO VZDELÁVANÍ MULTILINGUAL APPROACH IN EDUCATION

ZLATICA JURSOVÁ ZACHAROVÁ

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Abstrakt: Na Slovensku sa postupne otvára otázka vzdelávania detí cudzincov, ktoré nastupujú do škôl bez znalostí vyučovacieho jazyka. V zahraničí sa pomerne často stretávame s výskumami a teóriami o vzdelávaní cudzincov a bilingválnych detí v školách. Kým predchádzajúce teórie bilingválneho vzdelávania podporovali oddelenie jazykov (dvoch alebo viacerých), teória translanguagingu podporuje učiteľov, aby na vyučovaní používali oba jazyky. Okrem teoretického vymedzenia, článok poukazuje na príklady dobrej praxe, kedy bol translanguaging využitý vo viacjazyčnom vzdelávaní detí cudzincov, bilingválnych detí a detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, neovládajúcich dostatočne slovenský jazyk v školskom prostredí.

Kľúčové slová: translanguaging, deti cudzincov, jazykové vzdelávanie

Abstract:

In Slovakia, the question of the education of children of foreigners entering schools without the knowledge of the teaching language is gradually opening up. Abroad, we often encounter research and theories about the education of foreigners and bilingual children in schools. While previous theories of bilingual education have supported the separation of languages (two or more), the theory of translanguaging encourages teachers to use both languages in teaching. In addition to the theoretical definition, the article highlights examples of good practice of translanguaging in multilingual education for foreigners, bilingual children and children from

socially disadvantaged backgrounds that do not have sufficient Slovak language proficiency in a school environment.

Key words: *translanguaging, children of foreigners, bilingualism, language education*

ÚVOD

Podľa Štatistického úradu SR žilo k 31. 12. 2017 na Slovensku 81,45 % obyvateľov slovenskej národnosti, 8,33 % maďarskej, 2,04 % rómskej, 0,73 % českej a 7,45 % inej národnosti (rusínskej, ukrajinskej, ruskej, nemeckej, poľskej, vietnamskej) (Štatistická ročenka, 2018) a 121 264 cudzincov s povolením na pobyt, čo predstavuje 2,22% obyvateľstva (Štatistický úrad SR, 2018). Vzhľadom na fluktuáciu obyvateľstva a prelínanie kultúr sa odborníci stretávajú čoraz častejšie s otázkou vzdelávania detí cudzincov, imigrantov alebo bilingválnych detí, ktoré prichádzajú do škôl a školských zariadení bez predchádzajúcej jazykovej prípravy a bez ovládania vyučovacieho jazyka školy. Nakoľko na Slovensku doteraz nebola potreba riešiť túto tému, doterajšie aktivity sa obmedzili na metodické pokyny pre základný a rozširujúci jazykový kurz pre deti cudzincov v počte 48 až 64 hodín (Žáčková & Vladová, 2005), resp. na metodické odporúčania pre dvojmesačný jazykový kurz (Somorová, Bjelová & Čuntalová, 2014). Realizácia takýchto kurzov ako aj metodické odporúčania sú potrebné a žiaduce, no vzhľadom na dlhodobý proces osvojovania si jazyka sú nedostatočné, čo konštatuje aj Gažovičová a kolektív (2011).

Cieľom príspevku je ozrejmiť možnosť vzdelávať žiakov vo viacerých jazykoch na vyučovaní, tzv. translanguaging (Garcia, 2009). Takéto vzdelávanie je realizované predovšetkým v zahraničí (USA, Nemecko, Írsko), kde s ním majú dlhodobé skúsenosti.

1. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ POJMU TRANSLANGUAGING

Pojem *translanguaging* pochádza z veľštiny „trawsiethu“ (Wei & Garcia, 2017) a prvýkrát ho použil Williams (1994, in Wei & Garcia, 2017). Translanguaging sa odvoláva na prax bilingválneho vzdelávania, ktorú kritizuje pre nedostatočné zapojenie prvého (materinského) ako aj druhého, vzdelávacieho jazyka dieťaťa v bežnom vyučovaní. Translanguaging znamená každodenné prirodzené využívanie dvoch alebo viacerých jazykov podľa potreby a možností bilingvistov.

Vzdelávanie v bilingválnom alebo multilingválnom prostredí je vnímané ako používanie jedného (vyučovacieho) jazyka v škole. V prípade bilingválnej školy sa síce používajú v škole dva jazyky, ale oba separátne (Garcia, 2009; 2017). Učiteľia učia jednotlivé predmety buď v jednom alebo v druhom jazyku, pričom by podľa teórií bilingvizmu nemali počas jednej hodiny miešať jazyky. Avšak pri sledovaní autentickej pedagogickej interakcie medzi učiteľom a bilingválnymi deťmi sa zistilo, že učiteľ aj deti často používajú tzv. striedanie/prepínanie kódov „*code-switching*“ alebo miešanie kódov „*code-mixing*“. V takýchto situáciách sa učiteľia často cítia previnilo (Garcia, 2009), pretože porušujú pravidlo používania jedného jazyka. Viacerí výskumníci v USA, Kanade, Veľkej Británii alebo v Európe zistili, že takéto prepínanie kódov je v školách bežné a učiteľia často poskytujú informácie deťom v dvoch jazykoch, pričom často je časť informácie v jednom jazyku a časť informácie v druhom jazyku (Creese & Blackedge, 2010; Celic & Setzer, 2011; Champin, 2016; Benati & Sánchez Oroquieta, 2016; 2017; Kirvan, 2017). Rovnaká situácia je aj vo viacjazyčných materských školách. Monolingválne inštrukcie (teda inštrukcie len v majoritnom jazyku) sú podľa Cumminsa (2005) kontraproduktívne v zmysle hypotézy vzájomnej závislosti jazykov a nepodporujú jazykový vývin dieťaťa. Cummins preto navrhuje v bilingválnom alebo imerznom vzdelávaní používať oba jazykové kódy ako stratégiu bilingválnych inštrukcií pre podporu vzájomného obojstranného transferu v jazykovom vzdelávaní. Garciová (2009) dopĺňa, že deti, ktoré v domácom prostredí používajú minoritný jazyk, sú v prípade využívania len vyučovacieho jazyka vyčlenené zo vzdelávacieho procesu. Pomocou pojmov „*subiendo y bajando*“ (hore a dole) poukazuje (Garcia,

2017) na problém, ktorý do sociolingvistiky a psycholingvistiky priniesol B e r nstein. Bernstein (1971) popísal existenciu obmedzeného kódu (*restricted code*), ktorý používajú žiaci zo sociálne a ekonomicky slabších rodín a rozvinutého kódu (*elaborated code*), ktorý je používaný v škole, vede, a ktorý je prítomný vo výpovediach žiakov zo strednej a vyššej sociálnej vrstvy. Hoci od publikovania teórie uplynulo vyše 50 rokov, novšie výskumné štúdie poukazujú na jej platnosť aj v súčasnosti a vo viacerých krajinách (Aiakbari & Allahmoradi, 2014; Knausová, 2006, in Průcha, 2011). Podobne Cummins (1980), rozdelil jazykové zručnosti detí na BISL (*basic interpersonal communicative skills*) základné medziludzské komunikačné schopnosti a CALP (*cognitive/academic language proficiency*) kognitívne/akademické jazykové zručnosti. Žiaci s minoritným jazykom pochádzajú v mnohých prípadoch aj z nižšej vrstvy, prípadne zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. V škole nemôžu komunikovať ich jazykom, informácie sú im podávané v pre nich cudzom jazykovom kóde (rozvinutom/CALP) a v jazyku, ktorý neovládajú dostatočne (Konculová & Jursová Zacharová, 2017). Odmietnutím minoritného jazyka v škole, zároveň dochádza ku konfúzii identity žiaka, ktorý sa tak sám cíti odmietaný a menejcenný (Garcia, 2009). Podľa Garciovej (2017), ak sa zmení „*subiendo*“ - používanie len majoritného jazyka v škole a pripustí sa kooperácia „*bajando*“ - materinského jazyka žiakov v školskom vzdelávaní, budú môcť všetci žiaci v škole dosahovať adekvátne výsledky. Garciová a Wei (2014) tvrdia, že jazyk nie je len jednoduchý systém štruktúr, ktorý je nezávislý od ľudského konania, ale ako naznačujú Maturana a Varela (1998, in Garcia & Wei, 2014), jazyk sa vzťahuje na ľudské správanie a k procesu neustáleho stávania sa samým sebou v rámci používania jazyka, čo označili pojmom rozprávanie (*language*). Práve v školských situáciách je „*rozprávanie*“ to, čo sa odohráva cez prestávky pri výmene informácií v multilingválnom prostredí detí. Autorky tvrdia, že jazyk sa čoraz menej chápe ako jednoliaty autonómny systém vo svojich štruktúrach, ako ich vnímal Saussure, alebo v generatívnej forme bez vzťahu ku kontextu, ako popisoval Chomsky, ale začína byť v súčasnosti „*koncipovaný ako séria spoločenských postupov a akcií rečníkov, ktoré sú zakotvené v sieti sociálnych a kognitívnych vzťahov*“ (Garcia & Wei, 2014, s. 9).

Dá sa tomu rozumieť tak, že rozprávanie (*linguaging*) prepája akciu reči s aktuálnym vykonávaním a zaznamenávaním poznatkov, pričom nezáleží na jazyku/jazykoch, v ktorých prebieha. Tu dochádza k diskusii samotného vnímania bilingvizmu/multilingvizmu. Kým staršie teórie pracovali s predpokladom, že rôzne jazyky majú rôzne neurónové siete a pri rozprávaní má jednotlivec aktivované len centrá pre konkrétny jazyk, Cummins (1979; 1980) postuloval, že hoci navonok sa zdá, že jazykové systémy sú navzájom nezávislé, existuje medzi nimi istá kognitívna závislosť (*cognitive interdependence*), ktorú zaznamenávame ako jazykový transfer. Cummins (1980) predpokladal, že akademický/kognitívny aspekt zručností v druhom jazyku je čiastočne funkciou už osvojených zručností v prvom jazyku. Súčasné výskumy poukazujú, že hoci bilingválny jedinec má záujem hovoriť len jedným jazykom, aktivujú sa mu v mozgu všetky jazyky (Kroll, Bobb, & Hoshino, 2014).

Na základe týchto poznatkov Garciová (2009) hovorí o *dynamickom bilingvizme*. Tvrdí, že neexistuje jeden alebo viac jazykových systémov, ktoré by boli od seba nezávislé (tradičný bilingvizmus), alebo navzájom závislé (Cummins, 1979), ale predpokladá, že existuje len jeden jazykový systém, ktorý zahŕňa všetky jazyky, ktorými jednotlivec rozpráva. Tento systém nazvala Garciová (2009) dynamický bilingvizmus. Vychádza zo sociálnej a historickej podmienenosti jazykov a priebežnej aktualizácie jazykových systémov. Dynamický bilingvizmus poukazuje na *translanguaging*, ktorý je charakterizovaný ako bežné používanie jazyka u bilingválnych osôb (Garcia, 2011). V praxi to znamená, že v rodine sa deti rozprávajú jedným jazykom, no s rodičmi komunikujú rôznymi jazykmi, rádio môže vysielať v jednom jazyku, televízia v druhom. Keďže používanie jazykov je flexibilné, vychádza z aktuálnych potrieb. Z tohto pohľadu je jednoznačné, že pod pojmom *translanguaging* sa nerozumie striedanie/prepínanie kódov (*code-switching*), pretože toto vychádza z teórie dvoch jazykových systémov. *Translanguaging* neznamená jednoduché prepínanie medzi kódmi. Bilingválny jednotlivec si v rámci komunikácie vyberá z jazykového repertoáru ten kód, ktorý je práve vhodný a potrebný pre danú situáciu. Podľa Garciovej a Weiovej (2014), *translanguaging* poukazuje na skutočnosť, že jazyk je „činnosť a skúsenosť“ (angl. *action and practice*) a používanie

oboch jazykov u bilingvistov je potrebné považovať za normálne a nie za komunikačné chyby z pohľadu monolingvizmu (Garcia, 2009; 2011).

2. TRANSLANGUAGING V ŠKOLÁCH

Translanguaging v škole znamená každodenné využívanie viacerých jazykov súčasne na hodine v triede. V takejto triede sa žiaci učia učivo vo všetkých materinských jazykoch. Pre monolingválnych učiteľov, ktorí prichádzajú do styku prevažne s monolingválnymi žiakmi, je takýto prístup takmer nepredstaviteľný. V zahraničí nie je nezvyčajné, že na školách študujú žiaci desiatich, dvadsiatich, či viac národností, ktorých materinský jazyk je iný ako vyučovací jazyk školy. Pokiaľ by školy ignorovali materinský jazyk detí, potom by nerešpektovali 29. článok Dohovoru o právach dieťaťa z 2. septembra 1990, v zmysle ktorého „*Výchova musí pripraviť dieťa na aktívny život v dospelosti v slobodnej spoločnosti a zdôrazňovať rešpekt rodičov dieťaťa, jeho vlastnú kultúrnu identitu, jazyk a hodnoty a kultúrny pôvod a hodnoty ostatných*“. Už dávno sa za mýtus v bilingválnom vzdelávaní považuje názor, že miešanie kódov (*code-mixing*) je škodlivé pre jazykový a kognitívny vývin dieťaťa (Sorace, 2006). Tiež nie je pravda, že ak chce rodič, aby sa dieťa naučilo cieľový jazyk krajiny, má sa s dieťaťom rozprávať v danom jazyku a v súčasnosti sa odmieta aj teória, pri ktorej sa dieťa naučí štátny jazyk tak, že vyučovanie bude prebiehať len v štátnom jazyku, za vylúčenia materinského jazyka žiakov z vyučovania (Cummins, 2005).

Z pohľadu pedagogickej praxe je otázkou ako zabezpečiť *translanguaging* vo vyučovaní. Škola nemôže žiadať od učiteľov, aby ovládali všetky jazyky používané žiakmi a samotné bilingválne vzdelávanie rieši len dva jazyky, a to často nie na úrovni vzájomného transferu, ale len v rámci monolingválnych inštrukcií (Cummins, 2005). Podľa Garciovej a Seltzerovej (2015) to ani nie je potrebné. Každý učiteľ môže podporiť svojich študentov pri rozvoji ich domáceho jazyka vytvorením priateľského prostredia, v ktorom majú žiaci k dispozícii knihy a materiály vo viacerých jazykoch, podporovaním a vytváraním pracovných skupín detí s rovnakým domácim jazykom, v ktorom môžu diskutovať a písať (Garcia & Seltzer, 2015).

3. PRÍKLADY DOBREJ PRAXE

Garciová a Seltzerová (2015) poukazujú na rozvoj metalingvistického uvedomovania žiakov, z pozorovania práce a vyučovacieho procesu. Opisujú aktivity a fungovanie v triede učiteľa Browna. Trieda pozostávala z detí, z ktorých polovica pochádzala z rôznych krajín (Bolívia, Egypt, Mexiko, Maroko, Poľsko, Ukrajina, Jemen). Brown ako učiteľ neovládal ani jeden z týchto jazykov, ale vytvoril priestor pre *translanguaging* tým, že ubezpečil deti, že môžu používať svoje materinské jazyky. Dôležitejšie ako inštrukcie, ktoré deti dostávali, bolo vytvorenie možností pre vzájomnú komunikáciu a spoločné zdokonaľovanie sa v jednotlivých jazykoch pomocou vzájomného zdieľania detí. Učiteľ napríklad priniesol text, ktorý najskôr čítali v angličtine, následne ho pomocou Google Translator preložil do španielčiny a žiaci, ktorých materinský jazyk bol španielsky, ho mali prečítať v španielčine. Prípadné chyby v gramatike a v sémantike deti opravili. Následne preložili text do arabčiny, čím sa zapojili do hodiny ďalšie deti a vysvetlili rozdiely v čítaní a písaní v tomto jazyku. Žiaci sa učili nielen o danej problematike, ale zároveň o rozdieloch medzi jazykmi. Tým sa rozširovalo ich metalingvistické uvedomovanie vo viacerých jazykoch, učili sa vnímať jazyky a kultúry v ich odlišnostiach a podobnostiach. Žiaci sa postupne stávali kritickými sociolingvistami pri posudzovaní hodnôt, významu a hierarchie jazykov. Na hodinách boli žiaci v pozícii expertov na svoj materinský jazyk a kultúru a prinášali tieto poznatky žiakom, ktorí pochádzali výlučne z monolingválneho anglicky komunikujúceho prostredia.

Translanguaging nie je rozšírený len v USA. Benatiiová a Sanchézová Oroqui etová (2016), dlhodobo sledujú multilingválne školy v Kolíne nad Rýnom. Na školách v rámci projektu *Zažívaná viacjazyčnosť (Gelebte Mehrsprachigkeit)*, vytvorili hodiny materinského jazyka. Táto súčasť vyučovania nie je povinná. Počas niekoľkých rokov v škole navštevovalo tento typ vyučovacích hodín 120 000 žiakov hovoriacich 21 jazykmi (vrátane rómskeho jazyka). Cieľom školy je koordinovať obsah všetkých vyučovacích hodín a prepájať ich s vyučovaním v materinských jazykoch žiakov. Zo začiatku mali nemecké rodiny nedôveru voči tomuto typu vyučovania, ale pre monolingválne nemecké deti to bola možnosť počuť a zažiť viaceré jazyky,

spoznať ich jazykový systém. Nemeckí žiaci na týchto hodinách získali jazykové uvedomenie, toleranciu voči ostatným jazykom a kultúram (Benati & Sanchez Orochieta, 2017). Ďalším projektom Benatieovej a Sanchézovej Orichietovej bol projekt KOALA (koordinované učenie /*Koordiniertes Lernen*). Do tohto projektu sa zapojilo 26 škôl z oblasti Nordrhein-Westfalen, ktoré počas prvého stupňa základnej školy (prvý až štvrtý ročník) podporujú žiakov tým, že im umožňujú komunikovať a učiť sa okrem nemeckého jazyka aj v ich materinskom jazyku.

V Írsku pred 20-timi rokmi Kirvanová (2019) zaviedla *translanguaging* do školskej praxe. V Dubline, v škole, ktorej bola riaditeľkou, v súčasnosti úspešne vyučujú viac ako 50-timi jazykmi, pričom v jednej triede sa nachádzajú žiaci s 10 až 15 materinskými jazykmi. Deti prichádzajú do školy vo veku 5 rokov a často okrem materinského jazyka neovládajú ani írsky ani anglický jazyk. Použiť len jeden/dva vyučovacie jazyky v školskom prostredí by spôsobilo, že deti by neboli schopné participovať na vzdelávacom procese. Kirvanová využila potenciál rodičov detí, ktorí sa stali spoluedukátormi a doma vzdelávali deti v materinskom jazyku podľa požiadaviek školy. Už počas prvého ročníka sa žiaci podieľajú na spoluutváraní vzdelávania a vystupujú v úlohe experta pre svoj jazyk, ktorý je následne používaný a zdieľaný všetkými žiakmi v triede. Ako uvádza Kirvanová (2019), škola by nemohla byť úspešná vo vzdelávaní žiakov, ak by úzko nespolupracovala s rodičmi, ktorých vždy na začiatku vzdelávania motivuje k spolupráci. Starší žiaci, ktorí už majú osvojené čitateľské kompetencie, pracujú na vyučovaní so slovníkmi, učebnicami na vzdelávanie v ich materinskom jazyku. Kým počas prvých rokov vzdelávania sa škola viac zameriava na hĺbkové osvojenie jazykových a kultúrnych kompetencií v írskom, anglickom a materinskom jazyku žiakov, v neskorších ročníkoch, vďaka výbornému metalingvistickému uvedomovaniu, žiaci dosahujú dobré výsledky aj v ostatných typoch predmetov. Pri takomto type vzdelávania je potrebné prvorotné poznanie jazykového, kultúrneho a náboženského pozadia žiakov školy (Mhic Mhathúna & Hill, 2008). Podľa výskumu írskych autoriek Mhic Mhathúnaovej a Hillovej (2008), rodičia, ktorých deti sú bilingválne vzdelávané, alebo sú slabšie v anglickom jazyku, prijímajú podporu v jazykovom vzdelávaní v ich materinskom jazyku lepšie ako rodičia, ktorí po-

chádzajú z inej krajiny, ktorých deti plynule rozprávajú po anglicky (teda jedným zo vzdelávacích jazykov školy). Celkovo sledovali 4 rôzne materské školy s rôznym tréningom učiteliek a rôznym národnostným, kultúrnym zložením detí. Učiteľky sa snažili začleniť deti do ranných aktivít, naučiť sa pár slov v jazyku detí, využiť iné deti k preloženiu inštrukcie aktivity, prípadne požiadali rodičov o preklad. Výskumníčky zistili, že pre rozvoj jazykových kompetencií v druhom jazyku, je dôležité odpovedať dieťaťu na jeho snahu o komunikáciu, a to verbálne alebo neverbálne. Ako problém videli možnosti prístupu k prekladu, porozumeniu kultúrnych odlišností a rozvoja angličtiny ako druhého jazyka, ak malo dieťa jazykové problémy (Mhic Mhathúna & Hill, 2008).

V prípade, ak učitelia majú záujem pracovať so žiakmi z multilingválneho prostredia metódou *translanguaging*, môžu siahnuť po príručke „*Translanguaging: a CUNY-NYSIEB sprievodca pre učiteľov*“, ktorú vypracovali Christina Celicová a Kate Seltzerová (2011) v spolupráci s Inštitútom pre štúdium jazykov v urbánnej spoločnosti (RISLUS) a City University v New Yorku. Nájdu tu informácie a konkrétne metodické postupy a aktivity pre praktickú aplikáciu postupu *translanguaging* v triede, rozvoj gramotnosti, uchopenie obsahu a vedomostí pri použití viacerých jazykov, vrátane stupňovitého podporovania žiakov v ich jazykovom vývine v oblasti slovnnej zásoby a syntaxe. Nakoľko príručka vychádzala z experimentálneho vzdelávania americko-mexických bilingválnych detí, metodické postupy sú uvedené v angličtine a španielčine. Autorky príručky pripomínajú dôležitosť zapojenia rodičov do vzdelávacieho procesu a vnímanie žiakov ako expertov na svoj materinský jazyk.

ZÁVER

V slovenských právnych predpisoch sa formálne predpokladá individuálny prístup učiteľov k deťom a žiakom, no v praxi je jeho napĺňanie problematické, nakoľko školské priestory a kurikulum neumožňujú rôzne tempo vzdelávania (Burjan a kol., 2017). Deti, ktoré pochádzajú z odlišných kultúrnych, sociálnych a jazykových pomerov, sa musia čo najrýchlejšie

prispôbiť štandardným a väčšinovým podmienkam v školstve. Toto očakávanie je nerealistické. Podobne, ani deti zo sociálne vylúčených komunít nemôžu spĺňať požiadavky školy, už len z princípu nedostatočného osvojenia si slovenského jazyka a obmedzeného jazykového kódu (Lukšík & Lemešová, 2013). Vo vzdelávaní je potrebné prepojiť čitateľské/akademické schopnosti s verbálnymi schopnosťami bilingválneho dieťaťa a prvé roky v škole vyučovať dieťa v jeho materinskom jazyku (Cummins, 2005), pretože len dobré osvojenie základov materinského jazyka, umožňuje dieťaťu osvojiť si kognitívne a akademické zručnosti aj v druhom jazyku.

Nedostatočná pripravenosť a otvorenosť slovenského školského systému voči inkluzívnemu vzdelávaniu, ktoré by vedelo rozvíjať nadané deti, deti s poruchami učenia, deti z majoritného obyvateľstva, ale aj deti z marginalizovaných skupín, je na Slovensku stále výrazná. Podľa Burjana a kol. (2017), na základných školách badať strach a predsudky, pozitívny postoj k autoritárstvu, dogmatizmus, šikanovanie a násilné správanie, čo je spôsobené absentujúcim inkluzívnym vzdelávaním. Deti napodobňujú správanie dospelých, predovšetkým svojich rodičov a silnejúce negatívne tendencie voči migrantom sa odzrkadľujú aj v predsudkoch troj- až deväťročných detí (Pirchio et al., 2018). Využitie metódy *translanguaging* pomáha žiakom z majoritnej spoločnosti k prijatiu spolužiakov z minoritného prostredia, vytvára porozumenie pre inakosť a buduje sociálnu dôveru. Deťom rozširuje sociálne kompetencie. „Možno predpokladať, že skorý kontakt s viacerými jazykmi a kultúrami prispieva k vyššej miere otvorenosti voči zmenám, nižšej miere rigidity vo vnímaní vlastnej jazykovej identity“ (Sokolová, 2012, p. 176). Nezanedbateľný vplyv má na rozvoj jazykových kompetencií, implicitné porozumenie cudzích jazykov, rozvoj jazykového a metalingvistického povedomia (Garcia, 2017). *Translanguaging* je možné však využívať aj pri vyučovaní cudzích jazykov starších žiakov. Jedným z príkladov je využitie pozitívneho transferu z predtým naučeného cudzieho jazyka na nový cudzí jazyk. Takéto vyučovanie môže prispievať k znižovaniu úzkosti pri učení sa jazykov, keďže deti samy si vytvárajú a odvodzujú pravidlá pre nový jazyk, využívajú predtým osvojené vedomosti a skúsenosti, čo vedie k využívaniu iných kognitívnych stratégií pri osvojovaní si nového jazyka a k rýchlejšiemu rozvoju jazykovej a čitateľskej gramotnosti u detí.

LITERATÚRA

1. AIAKBARI, M., & ALLAHMORADI, N. (2014). On the Effects of Social Class on Language Use: A Fresh Look at Bernstein's Theory. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(3), 82-88. Doi: 10.7575/aiac.all.v5n.3p.82.
2. BENATI, R., & SANCHÉZ OROQUIETA, M. R. (2016). Multilingual Learning. In *Great Start in Life. The best Possible Education in Early Years*. Brussels.
3. BENATI, R., & SANCHÉZ OROQUIETA, M. R. (2017). Mehrsprachiges Lernen Kölner Erfahrungen. *GS aktuell*, 137, 14-16.
4. BERNSTEIN, B. (1971). *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
5. BURJAN, V. a kol. (2017). *Učiace sa Slovensko*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. Dostupné na https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf
6. CELIC, C., & SELTZER, K. (2011). *Translanguaging: A Cuny-Nysieb Guide for Educators*. NY: CUNY-NYSIEB.
7. CREESE, A., & BLACKLEDGE, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115. Doi: 0026-7902/10/103-115.
8. CUMMINS, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
9. CUMMINS, J. (1980). The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL Quarterly*, 14(2), 175-187.
10. CUMMINS, J. (2005). *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls*. Istanbul: TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting. Dostupné na <http://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-dual-language-education-3.pdf>
11. GAŽOVIČOVÁ, T., DRÁL, P., GALLOVÁ KRÍGLEROVÁ, E., & KADLEČÍKOVÁ, J. (2011). *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku. Potreby*

- a riešenia. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry, Nadácia Milana Šimečku.
12. GARCIA, O. (2009). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21 st Century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohtanty, & M. Panda (Eds.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalism the local* (s. 140-158). New Delhi: Orient Blackswan.
 13. GARCIA, O. (2011). Theorizing Translanguaging for Educators. In C. Celic, & K. Seltzer, *Translanguaging: A Cuny-Nysieb Guide for Educators* (s. 1-6). NY: CUNY-NYSIEB.
 14. GARCIA, O. (2017). Translanguaging in Schools: Subiendo y Bajando, Bajando y subiendo as Afterword. *Journal of Language Identity & Education*, 16(4), 256-263. Doi 10.1080/15348458.2017.1329657.
 15. GARCIA, O., & SELTZER, K. (2015). *Translanguaging Current in Language Education*. 47-12207-3-00 Symposium2015.indd 19-30.47-12207-3-00.
 16. GARCIA, O., & WEI, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmilian. Doi: 10.1057/9781137385765.
 17. CHAMPLIN, M. J. (2016). „*Translanguaging and Bilingual Learners: A Study of How Translanguaging Promotes Literacy Skills in Bilingual Students*“. Education Masters. Paper 323.
 18. KIRVAN, D. (2019). Multilingual environments: benefits for early language learning. *TEANGA Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, 10(10): Multilingualism in the early years. Dostupné na <https://journal.iraal.ie/index.php/teanga/article/view/69>
 19. KONCULOVÁ, A., & JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. (2017). Development of narrative competencies of children from socially disadvantaged environment using stories and narration. *ecoetra.com Sientific eJournal*, 3.
 20. KROLL, J. F., BOBB, S. C., & HOSHINO, N. (2014). Two languages in mind: Bilingualism as a tool to investigate language, cognition, and the brain. *Current Directions in Psychological Science*, 23(3), 159-163. Doi: 10.1177/0963721414528511.
 21. LUKŠÍK, I., & LEMEŠOVÁ, M. (2013). *Deti v ťažkých životných situáciách*. Trnava: Typi Universitatis Trnaviensis.

22. MEISEL, M. (2003). Raná diferenciácia jazykov u bilingválnych detí. In J. Štefánik (Ed.), *Antológia bilingvizmu* (s. 260-282). Bratislava: AEP.
23. MHIC MHATHUNA, M., & HILL, U. (2008). Strategies in Working with Children Learning English as a Second Language in Vision into Practice. In S. O'Brien, P. Cassidy, & H. Schonfeld (Eds.), *The Proceedings of International Conference 2007, CECDE* (s. 180-187). Dublin: Castle.
24. PIRCHIO, S., PASSIATORE, Y., PANNO, A., MARICCHIOLO, F., & CAR-RUS, G. (2018). A Chip Off the Old Block: Parents' Subtle Ethnic Preju-dice Predict Children's Implicit Prejudice. *Frontiers in Psychology*, 9(110). Doi: 10.3389/fpsy.2018.00110.
25. PRŮCHA, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psy-cholingvistiky*. Praha: Grada.
26. SOKOLOVÁ, L. (2012). Jazyk ako identita: sociolingvistická identita v ži-votných príbehoch slovenských bilingvistov. In *Rozvíjanie cudzojazyč-ných zručností u detí v školskom a rodinnom prostredí. Zborník z me-dzinárodnej vedeckej konferencie* (s. 167-178). Bratislava: Havava.
27. SOMOROVÁ, R., BLEJOVÁ, M., & ČUNTALOVÁ, M. (2014). *Jazykový kurz. Metodické odporúčania Vyučovanie štátneho jazyka pre deti cu-dzincov v SR*. Bratislava: ŠPÚ.
28. SORACE, A. (2006). The more, the merrier: fact and beliefs about the bilingual mind. In S. Della Sala (Ed.), *Tall tales about the Mind and rain: Separating Fact from Fiction*. Oxford: Oxford University Press.
29. Štatistický úrad Slovenskej republiky. (2018). *Štatistická ročenka*. Bra-tislava: ŠÚ SR.
30. WEI, L., & GARCIA, O. (2017). From Researching Translanguaging to Translangugaging Research. In K. King et al. (Eds.), *Research Methods in Language and Education, Encyclopedia of Language and Education*. Springer International Publishing Switzerland. Doi: 10.1007/978-3-319-02329-8_16-1.
31. ŽÁČKOVÁ, M., & VLADOVÁ, K. (2005). *Deti cudzincov vo výchovno-vzdelávacom procese z hľadiska dodržiavania ľudských práv a práv detí*. Bratislava: ŠPÚ.

RESUME

In the Slovak legislation, an individual approach of teachers to children is formally presumed, but in practice, its fulfilment is problematic, as the school premises and curriculum do not allow different pace of education (Burjan et al., 2017). Children who come from different cultural, social and linguistic backgrounds, must adapt to the standards and school conditions of majority. But this expectation is unrealistic. Similarly, children from socially excluded communities cannot meet the requirements of the school at first because of insufficient acquisition of the Slovak language and limited language code (Lukšík & Lemešová, 2013) as quickly as possible.

In education, it is necessary to link reading/academic skills with the verbal abilities of a bilingual child and to dedicate the first years of school teaching a child in his mother tongue (Cummins, 2005), because only a good mastery of the mother tongue allows the child to acquire cognitive and academic skills in the second language. Translanguaging allows children to use both languages – first and second – in the school as equal. Therefore they can develop good language competencies in both languages at once.

The use of the translanguaging method helps pupils from the majority society accept their classmates from a minority environment, create an understanding of inequality and build social trust. It also extends social competences to children. „It can be assumed that early contact with several languages and cultures contributes to a higher degree of openness to change, a lower degree of rigidity in the perception of one’s own language identity.“ (Sokolová, 2012, p. 176) It also has a significant influence on the development of language competences, the implicit understanding of foreign languages, the development of linguistic and meta-linguistic awareness (Garcia, 2017).

However, translanguaging can also be used to teach foreign languages to older pupils. One example is the use of a positive transfer from a previously learned foreign language to a new foreign language. Such teaching can contribute to the reduction of language learning anxiety, as children

themselves create and derive rules for a new language using previously acquired knowledge and experience, leading to the use of other cognitive strategies to acquire a new language and to develop their linguistic and reading literacy more rapidly.

Mgr. Zlatica Jursová Zacharová, PhD.

Katedra psychológie a patopsychológie

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Račianska 59

813 34 Bratislava

zacharova@fedu.uniba.sk