

Teoretická studie

ADAMCZYK, R. 2019. Cizojazyčná kompetence pedagoga a sféry jejího uplatnění. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 9, č. 1, s. 7–19. ISSN 1804-526X.

<https://doi.org/10.11118/lifele201909017>

Příspěvek redakce obdržela: 13. 11. 2018.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 14. 3. 2019.

CIZOJAZYČNÁ KOMPETENCE PEDAGOGA A SFÉRY JEJÍHO UPLATNĚNÍ

Roman Adamczyk

Abstrakt: Článek seznamuje se základními složkami řečové kompetence pedagoga a s jejich významem se zaměřením na kompetenci cizojazyčnou. Cizojazyčné kompetence vyučujících na všech stupních škol tvoří nedílnou součást moderní profesní pedagogické činnosti a jsou historicky zakotveny v české i zahraniční lingvistické a lingvodidaktické tradici. Tvoří podmnožinu sady obecných a „měkkých“ dovedností v oblasti komunikace a efektivní nástroj poznání v tom smyslu, že zpřístupňují cizojazyčné zdroje v knihovnách, v databázích a na celé široké platformě internetu a umožňují komunikaci v interaktivním sociálním prostředí konferencí či v jiných odborných kontextech. Příspěvek se zaměřuje zejména na cizojazyčné kompetence učitelů neязыkových předmětů jako součást jejich profesní připravenosti a na sféry uplatnění těchto kompetencí v oblasti produktivních i receptivních dovedností, které tradičně zahrnují mluvení, psaní, poslech, čtení a překlad. Sbližováním jazykové a neязыkové výuky vznikly nové didaktické přístupy, které dále podtrhují význam a potenciál cizojazyčné kompetence pedagoga v jeho profesní činnosti.

Klíčová slova: pedagogický pracovník, cizojazyčná kompetence, komunikační dovednosti

Foreign Language Competences of Educators and Areas of Their Application

Abstract: The present article provides an overview of key areas of educators' language skills with an emphasis on foreign-language competence. Foreign language competences of educators at all levels of schooling constitute an integral part of the contemporary pedagogical activity, being historically embedded in both Czech

and foreign linguistic and language teaching cultures. The latter competences form a subset of general and 'soft' skills in the area of communication and a powerful tool of knowledge acquisition, enabling access to foreign language resources in libraries, databases and the whole of the internet platform, as well as communication in interactive social settings of conferences and other professional contexts. The article primarily focuses on foreign language competences of non-language teachers as a part of their professional erudition and on the areas of application of both productive and receptive skills, including speaking, writing, listening, reading and translation. The convergence of language teaching and content subjects resulted in the emergence of new didactic approaches that further underscore the importance and potential of foreign language competence in the professional activity of teachers.

Key words: educator, foreign language competence, communication skills

Cílem příspěvku je podat přehled existujícího pojetí dílčích řečových i komplexních jazykově-komunikačních kompetencí ve vztahu k činnosti pedagoga – edukátora a možnostem aplikace dílčích řečových kompetencí v pedagogické činnosti, včetně integrace jazykové a obsahové výuky v rámci metodik typu CLIL¹. Východiskem příspěvku jsou odborné studie a knižní publikace zejména zahraničních autorů, získané rešeršní činností v databázích SpringerLink, Academic Search Complete, SagePub a JSTOR, a to v kombinaci s autorovou pedagogickou zkušeností.

1 Pojmy „cizojazyčné kompetence“ a „řečové dovednosti“ a jejich pedagogické implikace

Cizojazyčné komunikační kompetence a řečové dovednosti vyučujících na všech stupních škol tvoří nedílnou součást moderní profesní pedagogické činnosti a jsou historicky zakotveny nejen od epochy Komenského, který akcentoval význam výuky cizích jazyků, a od dob slavných lexikografů, jakými byli v českých zemích Josef Jungmann (1773–1847) či v anglofonním světě Samuel Johnson (1709–1784), ale již ve starší pedagogické činnosti scholastiků, a dokonce ve staré indické tradici (Pānini, okolo r. 500 př. n. l.) (Lepschy, 1994). Tvoří podmnožinu sady „měkkých“ dovedností v oblasti komunikace a efektivní nástroj poznání v tom smyslu, že zpřístupňují cizojazyčné zdroje v knihovnách, databázích a na celé široké platformě internetu,

¹ CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), integrované učení (analogicky též výuka) předmětu a cizího jazyka – metodika učení propojující osvojování cizího jazyka s osvojováním předmětového obsahu přírodovědných, společenskovedních, uměleckých či tělovýchovných předmětů.

kde je odhadem přes 51 % informací prezentováno v anglickém jazyce, 6,7 % v jazyce ruském a 5,7 % v jazyce německém (W3Techs, 2018).

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 103) definuje kompetenci učitele jako „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání“ a jazykovou kompetenci jako „schopnost používat osvojený jazyk (mateřský, cizí) pro komunikační účely“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 94). Původní koncepce „jazykové kompetence“ dle Chomského byla později rozšířena o sociolingvistické a pragmatické aspekty a transformována do extenzivněji pojaté „komunikační kompetence“ (Silverstein, 2010), nicméně soustředění na jazykové aspekty kompetence v komunikaci vede některé autory nadále k užívání termínu „jazyková kompetence“ v těch případech, kdy sociální a situační složka komunikování zůstává sekundárním tématem (aniž by tím byl popřen její význam). Aplikaci „jazykové kompetence“ na sféru cíleně osvojovaného nemateřského jazyka dospíváme pak k pojmu „cizojazyčná kompetence“ ve smyslu obecné schopnosti porozumět se v cizím jazyce. V souvislosti s jednotlivými oblastmi využití jazykových prostředků v komunikaci jsou dále rozlišovány čtyři dílčí řečové dovednosti – poslech, mluvení, čtení a psaní (Šebestová, Najvar & Janík, 2011).

Zásadní rozdíly nacházíme mezi nároky kladenými na jazykové kompetence a řečové dovednosti pedagogů vyučujících cizí jazyky nebo jazyk mateřský na straně jedné a pedagogy vyučujícími nejazykové předměty na straně druhé. Zatímco kompetence učitele nejazykových předmětů je zpravidla vázána primárně na mateřský jazyk a využití cizojazyčných zdrojů tvoří spíše sekundární znalostní oporu (toto pravidlo lze vztáhnout i na učitele mateřského jazyka, tedy v našem případě češtiny), u pedagogů aprobovaných pro cizí jazyky je těžištěm činnosti aktivní znalostní a dovednostní vybava v konkrétních druhých a třetích jazycích, a to zejména v oblasti anglofonní, germanofonní, frankofonní, východoslovanské či širší oblasti románské. Jak dokazuje Borg ve své studii o distinktivních charakteristikách učitelů cizích jazyků (Borg, 2006), pedagogové vyučující cizí jazyk se vymezují od ostatních pedagogických pracovníků řadou specifík, včetně potřebných lingvistických, pedagogických a komunikačních dovedností či zvýšené tolerance vůči chybám žáků/studentů.

Jelikož cizojazyčné kompetence a řečové dovednosti pedagogů aprobovaných pro výuku jazyků představují obsáhlou a specifickou problematiku, zaměříme se v tomto příspěvku na kompetence učitelů nejazykových předmětů. Požadavek na jejich profesní připravenost dnes již poměrně implicitně zahrnuje i schopnost přistupovat k textům zahraniční provenience, provádět komparaci cizích zdrojů s tuzemskými či čerpat inspiraci z didaktických

postupů uplatňovaných v zahraničí. Z tohoto pohledu je jazyková vybavenost nedílnou součástí profesní kompetence pedagogů řady oborů a podílí se spolu s osobnostními předpoklady na celkové připravenosti učitele, a – byť nepřímou – i na kvalitě a šíři výuky (Gucma, 2012).

2 Dílčí jazykové kompetence a jejich aplikační oblasti

Klasický model hovoří o dvou řečových dovednostech receptivních (čtení s porozuměním a poslech) a dvou produktivních (psaný a mluvený projev), k nimž je někdy jako samostatná kategorie přičleňována schopnost překladu, tedy translátologická kompetence (Richards & Schmidt, 2010). Toto členění řečových dovedností je možné aplikovat na činnost pedagogů aprobovaných v neязыkových předmětech či v mateřském jazyce a na jejich profesní rozvoj, a to s přihlédnutím k rozmanitým typům kontextu, který řečovou dovednost vyžaduje.

První z receptivních dovedností je čtení s porozuměním. Tato dovednost nabyla mimořádného významu s rozmachem informačních zdrojů na tištěných i digitálních nosičích a v kyberprostoru. S rozmachem internetu, kde je kvalita informací velmi rozkolísaná, vyžaduje také vyšší míru kritického hodnocení dostupných zdrojů, zejména pokud má být zachována kvalita poznatků sekundárně předávaných žákům a studentům. Spojení receptivních dovedností v oblasti psané formy komunikace s produktivními dovednostmi stejného modu je pak typické pro víceméně synchronní komunikační platformy internetu (chat, psané debaty na rozdíl od asynchronních – e-mailů, diskusní fóra, kde lze předpokládat větší časovou prodlevu), v nichž časy odezvy jsou oproti dřívější komunikační výměně, například prostřednictvím dopisů, natolik zkrácené, že je praktičtější o této komunikaci uvažovat jako o prolínání spíše než střídání (*switching*) receptivní roviny s rovinou produktivní (srv. Lamy & Hampel, 2007).

Jedním ze základních zdrojů informací pro pedagoga jsou odborné knižní a časopisecké publikace příslušného oboru, které mohou být prezentovány jak v tištěné, tak v digitální podobě (*off-line* nebo *on-line*). Samostatnou kategorií zdrojů je pak možné spatřovat v internetových stránkách, které v řadě případů nabízejí i interaktivní prvky a obrazové (převážně neязыkové) informace, ačkoliv hranice mezi internetovou stránkou, článkem, eventuálně e-knihou jsou dnes mnohdy velmi vágní. Elektronické odborné knihy jsou běžně zpřístupňovány prostřednictvím knihoven a vzdělávacích či výzkumných institucí individuálním uživatelům (knižní databáze EBSCO Ebooks aj.) a zahrnují i digitalizované podoby historických pramenů. Dle zaměření pedagoga je pak možné čerpat podstatné informace téměř ze

všech existujících oborů v humanitních vědách i přírodních vědách i z řady cizojazyčných encyklopedických děl, jdoucích napříč obory (*Encyclopaedia Britannica* a další univerzální referenčně-výkladové publikace).

Časopisecké zdroje v různých jazycích jsou na rozdíl od dřívějšího cirkulačního knihovního systému v současnosti distribuovány zejména v elektronické podobě a jsou koncentrovány v plnotextových (*fulltext*) časopiseckých databázích typu ScienceDirect, SpringerLink, Cambridge e-Journals Full či CEEOL. Pro studium těchto zdrojů je důležitým předpokladem znalost cizojazyčné terminologie příslušného oboru a receptivní schopnost na úrovni složitých syntaktických konstrukcí (pro obory, jako je právo, jsou typické markantně větvené větné celky) i schopnost „vytěžování“ podstatných dat z obsahu celého článku (*skimming*) a schopnost interpretace (Johnson & Johnson, 1999).

Receptivní dovednosti v mluvené oblasti jsou důležitým zdrojem poznatků v řadě monologických, dialogických i polylogických kontextů, jakými jsou mezinárodní konference, rozhovory se zahraničními kolegy, telekonference či poslech audioknih a rozhlasových nebo televizních pořadů v cizím jazyce. V dialogických nebo polylogických uspořádáních tvoří součást fatické (kontaktní) komunikace, která primárně neslouží k předávání poznatků, ale k navázání či udržení sociální interakce (pozdravy, *small talk* čili nezávazná konverzace a další kontaktní prvky). Na konferencích s obvyklými mezinárodními jednacími jazyky (angličtina, němčina apod.), kde není zajištěno tlumočení v simultánní či konsekutivní podobě, je receptivní dovednost v cizím jazyce zásadním předpokladem pro smysluplné čerpání informací, podnětů a zkušeností. Účastí na mezinárodní konferenci zároveň vzniká řada příležitostí ke zdokonalování receptivních i produktivních dovedností v mluveném modu.

Produktivní dovednost v rovině mluvené řeči je pro pedagogy významná v rámci mezinárodních výměnných pobytů, hostování na zahraničních univerzitách, při přednáškové a další přímé pedagogické činnosti (včetně výuky v cizím jazyce na tuzemských školách) nebo v již zmiňovaných konferenčních a jednacích rámcích. Některé poznatky naznačují, že interakce pokročilých nerodilých mluvčích v mluveném konferenčním modu může být lexikálně chudší než interakce na platformě psané elektronické konference (Fitze, 2006). Tento fenomén je možné vysvětlit lepší výpovědní perspektivou v psaném modu komunikace, která je spojena s delšími časy pro promyšlení výpovědi, případně též specifickými vlastnostmi psané produkce a mluvené produkce ve spojitosti s aktivní znalostí řeči.

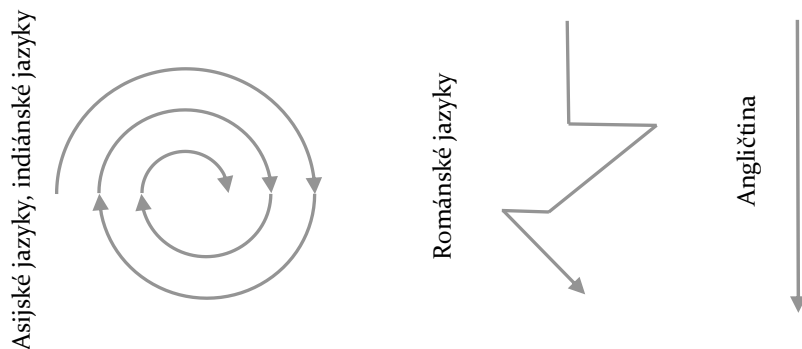
Efektivní účast pedagogů na cizojazyčných konferencích se opírá o dva pilíře – řečovou kompetenci a odbornou oborovou kompetenci. Současně

je však sociálním aktem, který vedle akvizice poznatků a informací spočívá v sociální výměně, navazování kontaktů, budování vztahů, kognitivní inspiraci (nová schémata, modely, přístupy, koncepty) a získávání zkušeností. Jazyk je přitom z informačního hlediska hlavním, i když ne jediným nosičem komunikátů v takové sociální interakci. Dle Ogdenova tradičního lexikálního minima (Ogden & Graham, 1968) je ke smysluplné účasti na odborné konferenci potřebná znalost 850 obecných výrazů (600 substantiv, 150 adjektiv, 100 sloves), 100 obecně vědeckých termínů a 50 speciálních termínů souvisejících s tématem konference, celkem tedy přibližně 1000 slov (Černý, 1996, s. 266).

Lexikální výbava tvoří sice zásadní, pojmově zakotvenou součást řečové kompetence, zcela jistě však ne součást jedinou, neboť k ní přistupují také produktivní kompetence gramatické (morfologie a syntax, tedy tvarosloví a větná skladba). Ačkoli morfologická složitost angličtiny je například ve srovnání s češtinou relativně menší vzhledem k absenci bohatého skloňování a časování, které známe z našeho mateřského jazyka, je při produkci řeči potřeba *ad hoc* využívat některých flexí (v případě angličtiny jako nejběžnějšího konferenčního jazyka například zakončení préterita a trpného přičestí *-ed*, zakončení 3. osoby singuláru u přítomného tvaru sloves *-s* apod.) Potřebná je rovněž určitá znalost syntaktických pravidel cizího jazyka, jakkoliv nedokonalosti obou gramatických rovin v běžné konverzaci jsou tolerovány a neuplatňují se tak striktní kritéria jako u psaného projevu. Při aplikaci cizího jazyka ve výuce se od pedagoga očekává jak schopnost monologické produkce (přednáška, výklad), tak schopnost pohotové interakce s žáky či studenty, ve které jde o nepřipravený projev v cizím jazyce a zároveň o věcnou správnost sdělení (odpovědi) či o smysluplnost dialogu jako takového.

Produktivní dovednost v psaném modu je pro pedagogy klíčová v případech publikační činnosti (cizojazyčné knihy, články v odborných časopisech, příspěvky ve sborníku), korespondence (e-mailové, poštovní) nebo tvorby textů a cvičení pro využití v cizojazyčné výuce. Pravidla kompozice a styl psaného textu v cizím jazyce se přitom mohou lišit dle zvyklostí nakladatele či vydavatele a dané jazykové oblasti, což platí nejen pro strukturu článků a styl knižních publikací, ale též například pro sémantické uspořádání odstavců a vyšších textových celků. Kaplanova myšlenka, že významově-myšlenkové linie textu v různých jazycích se zásadně odlišují ve smyslu lineárnosti či nelineárnosti, byla sice později kritizována, může však představovat obecné vodítko pro pochopení odlišné vnitřní logiky a výstavby různých textů – viz schéma 1.

Při autentické psané produkci se uplatní jak aktivní slovní zásoba, popřípadě schopnost práce se slovníky, tak znalost gramatiky cizího jazyka



Obrázek 1. Kaplanův model myšlenkové linie textů v různých jazycích; u anglicky psaných textů Kaplan předpokládá největší přímočarost tematického rozvoje (volně dle Kaplan, 1966)

a jeho větné stavby (syntaxe) včetně složité struktury a významových vztahů v rozvětvených souvětích typických pro odborný styl, a konečně též znalost kompozičních principů a stylistická dovednost. Řada zvyklostí odborných článků je přitom výrazně petrifikovaná, což je možné dokládat dodržováním obvyklé struktury článku (*introduction/background, goals and objectives, methods, results, discussion/conclusion* apod.) a užíváním zavedených kolokací a obrátů příslušných k danému oboru (*null and void* v právním textu, *double-blind placebo-controlled trial* v klinické studii a řada dalších). Bez znalosti těchto pravidel a zvyklostí existuje riziko nepřijetí článku, takže může být vhodné zvážit služby profesionálního překladatele. Ideálním postupem při spolupráci s překladatelem je duální činnost pedagoga-odborníka s překladatelem, při které dochází k neustálé zpětnovazebné kontrole terminologie a smyslu textu.

Schopnost překladu (translatologická kompetence) je pátou kompetenční oblastí ve vztahu k cizímu jazyku. Zkušení pedagogové pracující s cizojazyčnými zdroji si uvědomují rizika a nedostatky strojového překladu, který přes současné rozsáhlé možnosti vytěžování dat (*data mining*) v kyberprostoru a rozvoj samoučících systémů stále nedosahuje konzistentně kvality překladu zhotoveného člověkem, a jsou také schopni odhalit strojový překlad v pracích studentů. Při strojovém překladu často narážíme na ztrátu či změnu významu, zkresení, nedostatečnou idiomatickosti, možnost agramatismů či dezinterpretace. Příkladem může být následující ukázkový překlad slovníkového hesla *Jigsaw approach* („skládkové učení“) z *The Cyclopedic Education Dictionary* (Spafford, Pecse, & Grosser, 1998, s. 147):

Zdrojový text (anglicky):

“A cooperative learning technique that involves giving members of the groups only bits and pieces of a learning problem(s) with students then pooling their resources to brainstorm and solve the presented problem(s).”

Překlad pořízený překladačem Google Translate
(<https://translate.google.com/>, 4. 3. 2018):

Strojový překlad (česky):

„Družstevní učební technika, která zahrnuje dávání skupinovým členům pouze kousků učebního problému (problémů) se studenty, které pak sdružují své zdroje k brainstormingu a vyřešení předloženého problému (problémů).“

Je zřejmé, že strojový překlad, jakkoli může být užitečný pro rychlou orientaci, vnáší v některých případech do textu nepřesnosti, odklony od větné stavby a sémantická zkreslení. Význam uvedeného hesla v pedagogickém slovníku je zhruba následující: „Kooperativní technika učení, při které členové skupiny obdrží pouze části učebního problému, a poté je studentům umožněno sdílet své materiály a společně navrhovat možná řešení a řešit zadaný problém vcelku.“

Ani člověkem produkováný překlad však není obecně imunní vůči chybám a jeho kvalita velmi závisí na zkušenosti překládajícího i na jeho zběhlosti v oboru, ze kterého pochází zdrojový text. Setkáváme se pak s takovými překladatelskými raritami jako „královské želé“ coby český ekvivalent více-slovného termínu *royal jelly*, který má v anglickém textu jasný idiomatický význam a měl být správně přeložen jako „mateří kašička“ (Coates & Jollyman, 1994). Mezi odborníky z praxe, kteří působí jako pedagogové, je možné najít řadu těch, kdo v rámci své pracovní činnosti běžně užívají překladu z anglického či německého jazyka (odborníci v informačních technologiích, lékaři, historici a další), což představuje významné aktivum pro pedagogickou činnost. Specifickou dovednost v rámci překladové činnosti pak představuje mluvený překlad čili tlumočení (*interpreting*), ať už ve své simultánní, či konsekvutivní podobě. Jakkoliv se zkušený pedagog může zhostit role tlumočnicka například při návštěvě zahraničních škol, při potřebě konferenčního či jinak náročného tlumočení (přednášky zahraničních expertů) je zpravidla povolán profesionální tlumočnick, kterého je navíc vhodné předem seznámit s projednávaným okruhem témat či s námětem přednášky nebo jednání.

Překlad se prolíná s produktivní kompetencí v psané oblasti, pokud je zaznamenáván na papíře či datovém nosiči, a s produktivní kompetencí v mluvené oblasti, pokud má charakter tlumočení. Při psaném překladu se připojuje receptivní kompetence čtení originálu s porozuměním, při tlumočení pak receptivní kompetence poslechu s porozuměním, a to mnohdy za ztížených akustických podmínek s přítomností hluku, šumu, rozptylujících podnětů a dalších intervenujících faktorů. Kromě syntézy receptivních a produktivních dovedností je však v procesu překladu zapojena specifická dovednost přiřazování ekvivalentů k jednotlivým termínům, kolokacím, vazbám, větám a nadvětným celkům. Od moderního překladu se očekává zejména funkční ekvivalence a v pragmatické rovině takový účinek výsledného komunikátu na příjemce (čtenáře, posluchače), jaký odpovídá účinku komunikátu ve zdrojovém jazyce (Knittlová, et al., 2010). Pedagog by měl v jednotlivých případech posoudit míru své kompetence a dle situačně podmíněných požadavků na přesnost a rychlost překladu zvážit zapojení profesionálního tlumočnicka či překladatele do celého procesu. Obecně jsou však známy i příklady erudovaných pedagogů nejazykových aprobací překládajících cizojazyčné texty do českého jazyka s vysokou mírou preciznosti, z nichž je možné uvést kupříkladu Františka Singuleho a jeho překladatelskou činnost v oblasti pragmatických směrů pedagogiky či pedagogických děl Deweyho a Locka (Locke, 1984), a Alžbětu Peutelschmiedovou, jejíž doménou jsou překlady z oblasti speciální pedagogiky (Dell, 2004).

3 Prolínání jazykové a nejazykové výuky jako integrační proces jazykových a věcných kompetencí

Konvergence snah efektivně vyučovat cizí jazyk a předávat poznatky v nejazykových předmětech vedla ve světové pedagogice posledních desetiletí 20. století ke zformování několika didaktických přístupů založených na kombinaci cizojazyčného vehikula (cizího jazyka jako prostředku výuky) s předmětovým, tedy věcným obsahem. Věcný obsah může představovat učivo dějepisu, zeměpisu, biologie, matematiky, informačních technologií, tělesné výchovy či dalších předmětů. Učení slov a gramatických či stylistických pravidel je v uvedených přístupech ovšem zajištěno „učením o věcech a o světě“ nebo komunikačními cíli v konkrétních situacích (pokyny v tělesné či výtvarné výchově), nikoli soustředěním na samotný jazyk. Mezi takto orientované konvergentní přístupy, které v závislosti na stupni školy a komplexnosti učiva předpokládají různě vysokou cizojazyčnou kompetenci pedagoga, patří především imerzivní vzdělávání, známé již od sedmdesátých let minulého století, a CLIL (*Content and Language Integrated Learning*),

kteřý byl poprvé prezentován pod tímto názvem v roce 1994 (Hanesová, 2015).

Integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka (CLIL) je efektivním modelem duálního vyučování, kdy jazykově vybavený pedagog může realizovat učební cíle prostřednictvím jazyka, který je pro žáky či studující nemateřským jazykem. Vyžaduje však od vyučujícího dobrou připravenost po stránce věcné i jazykové, schopnost aplikovat adekvátní terminologii a také se pohotově zapojit do interakcí vyvolaných dotazy studentů a případnou diskusí. Ideálními, ne však jedinými adepty pro výuku metodami CLIL jsou pedagogové s aprobační cizí jazyk (tedy s formálně danou lingvodidaktickou kompetencí) a nejazykový předmět, nebo s aprobační v nejazykových předmětech se současnou znalostí cizího jazyka od úrovně B2 výše (dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, Rada Evropy, 2001).

Rozvoj cizojazyčných kompetencí u vyučujících nejazykových předmětů je tak další potenciální oblastí tvořící východisko pro adaptaci výukového procesu na potřeby karinthovskými se zmenšujícího světa (Karinthy, 2006) a expanzi světových jazyků, především angličtiny, do rozmanitých oblastí vědy a poznání. Jak si všímají Schleppegrellová a Oliveirová (2006), kombinace věcného obsahu konkrétního předmětu s cizím jazykem napomáhá kontextualizaci jazykové výuky a taktéž rozvoji jazykového povědomí vyučujících nejazykových předmětů. Revize kurikul základních, středních i vysokých škol, která by přihlížela k základním konceptům CLIL, by mohla nejen motivovat další vyučující k osvojení si či zdokonalení znalostí cizího jazyka, ale vedla by také k lepší připravenosti absolventů na mezinárodní kontext řady specifických oborů, jako je oblast informačních technologií, medicíny, sportu či hudby, kde se především expanze angličtiny projevuje i častým výskytem anglicismů v českém oborovém diskurzu.

Závěr

Z přehledu základních řečových dovedností a jejich aplikačních oblastí je zřejmé, že jazykově-komunikační kompetence, často ve formě kompetence cizojazyčné, představuje v současnosti i v nejazykových aprobačních významnou součást činnosti pedagoga. Tato činnost může být teleologicky primárně soustředěna jak na učitele (sebevzdělávání založené na studiu cizojazyčných zdrojů, snaha o zlepšení vlastních komunikačních dovedností, osobní rozvoj, kariérní růst, vědecká a pedagogická činnost), tak na žáka (*pupil-centered*, *student-centered*). Ve druhém ze jmenovaných případů jsou aktiva cizího jazyka a věcného předmětu vyučovaného v cizím jazyce přenášena na učící se subjekty a často je jim tak předáván určitý pohled na svět a systém

hodnot (např. preference individualismu v části anglofonního světa versus konformní a kolektivní priority v některých jiných jazykových oblastech, jejichž jazyky disponují složitými systémy honorifik a zdvořilostních principů – japonština, čínština) (Hartmann & James, 2002).

Šíře uplatnění cizojazyčných kompetencí učitelů neязыkových předmětů je v moderním světě posílena jak vysokým počtem mezinárodně dostupných on-line monografií a odborných časopisů, tak výměnnými pobyty, konferenční činností a rutinním využíváním kyberprostoru s jeho petabyty až exabyty dat ze všech sfér lidského vědění. Konverzace se zahraničními odborníky či studenty je poměrně běžnou součástí činnosti řady pedagogických pracovníků, stejně jako produkce a recepce cizojazyčných odborných textů. V tomto prostředí je znalost cizího jazyka pro pedagoga velkou devizou a možnosti využití cizojazyčné kompetence poskytují silný stimul pro akvizici světových jazyků nebo jazyků dominujících určité oblasti vědy či lidské činnosti. Z jazykového rozvoje pedagogů pak mohou těžit také jejich partneři v učebním procesu – žáci a studenti všech stupňů škol, kteří jsou dnes již mnohdy vybaveni komunikačně uplatnitelnou znalostí alespoň jednoho cizího jazyka.

Použité zkratky

CEEOL – Central and Eastern European Online Library

CLIL – Content and Language Integrated Learning

DOI – Digital Object Identifier

EBSCO – Elton B. Stephens Company

ESL – English as a Second Language

JSTOR – Journal Storage

Literatura

BORG, S. (2006). The Distinctive Characteristics of Foreign Language Teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3–31. DOI: <https://doi.org/10.1191/1362168806lr182oa>

COATES, N., & JOLLYMAN, N. W. (1994). Jde o život: nejnovější poznatky špičkového zdravotnického pracoviště Springhill Centre o rakovině a civilizačních chorobách: jak jim předcházet, jak je léčit, jak se s nimi vyrovnávat, jaké zbraně proti nim máme, jak žít. Praha: Erika.

ČERNÝ, J. (1996). *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia.

DELL, C. W. (2004). *Koktavost u dětí školního věku: manuál pro logopedickou intervenci*. Přeložila A. Peutelschmiedová. Brno: Paido.

FITZE, M. (2006). Discourse and Participation in ESL Face-to-face and Written Electronic Conferences. *Language Learning & Technology*, 10(1), 67–86. DOI: <http://dx.doi.org/10125/44047>

- GUCMA, M. (2012). *Sukcesy i niepowodzenia pedagogiczne nauczycieli języka angielskiego w szkołach gimnazjalnych w świetle teorii Paulo Freire*. Morrisville: Lulu.
- HANESOVÁ, D. (2015). History of CLIL. In POKRIVČÁKOVÁ, S., ET AL. *CLIL in Foreign Language Education: E-textbook for Foreign Language Teachers* (s. 7–16). Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.
- HARTMANN, R. R., & JAMES, G. (2002). *Dictionary of Lexicography*. London: Routledge.
- JOHNSON, K., & JOHNSON, H. (1999). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- KARINTHY, F. (2006). Minden másképpen van. In Newman, M. E. J., Barabási, A.-L., & Watts, D. J. (Eds.), *The structure and dynamics of networks* (s. 21–26). Princeton: Princeton University Press.
- KAPLAN, R. (1966). Cultural Thought Patterns in Intercultural Education. *Language Learning*, 16(1–2), 1–20.
- KNITTLIOVÁ, D., ET AL. (2010). *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- LAMY, M.-N., & HAMPEL, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- LEPSCHY, G. C. (1994). *History of Linguistics. Volume 1, The Eastern Traditions of Linguistics*. London: Longman.
- LOCKE, J. (1984). *O výchově: výbor z díla*. Přeložil F. Singule. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- OGDEN, C. K., & GRAHAM, E. C. (1968). *Basic English: International Second Language: A Revised and Expanded Version of the System of Basic English*. New York: Harcourt, Brace and World.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rada Evropy (2001). Common European Framework of Reference for Languages. Získáno 13. prosinec 2018. Dostupné z: <https://rm.coe.int/16880459f97>
- RICHARDS, J. C., & SCHMIDT, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow: Longman/Pearson Education.
- SCHLEPPEGRELL, M., & DE OLIVEIRA, L. C. (2006). An Integrated Language and Content Approach for History Teachers. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(4), 254–268.
- SILVERSTEIN, M. (2010). Dell Hathaway Hymes. *Language*, 86(4), 933–939.
DOI: <https://doi.org/10.1353/lan.2010.0034>
- SPAFFORD, C. S., PECSE, A. I., & GROSSER, G. S. (1998). *The Cyclopedic Education Dictionary*. Albany: Delmar Publishers.
- ŠEBESTOVÁ, S., NAJVAR, P., & JANÍK, T. (2011). Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: samostatně anebo v integraci. *Pedagogická orientace*, 21(3), 322–348.

W3TECHS (2018). *Usage of Content Languages for Websites*. Získáno 15. února 2018.

Dostupné z: Web Technology Surveys: https://w3techs.com/technologies/overview/content_language/all

Autor

Mgr. Bc. Roman Adamczyk, Ph.D., Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Olbrichova 625/25, 746 01 Opava,

e-mail: roman.adamczyk@fvp.slu.cz