

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra andragogiky a personálního řízení

Pedagogika - andragogika

Mgr. Jana Gabrielová

**Výuka angličtiny jako globálního jazyka v
rámci celoživotního vzdělávání**

**English as a Global Language within the
Framework of Life-Long Education**

Disertační práce

Vedoucí práce - Doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc.

2010

„Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně
s využitím uvedených pramenů a literatury.”

Gabele

ABSTRAKT

GABRIELOVÁ Jana. *Angličtina jako globální jazyk v rámci celoživotního vzdělávání*

Mezioborová práce přináší komplexní pohled na fenomén globálního jazyka, jeho vymezení vůči původnímu pojmu cizí jazyk a jeho roli v současném světě a Evropě. Rozpracovává nové modely výuky a učení se globálnímu jazyku, především se zaměřením na vzdělávání dospělých. Zdůrazněny jsou tendence společně jazykovému vzdělávání a vzdělávání dospělých obecně, jako rozvoj obecných kompetencí a komunikativních strategií, směřování k individualizaci a větší profesionalizaci, důraz na interkulturní učení, nutnost sebeutváření a směřování ke globální integraci. První kapitola se zabývá vztahem jazyka a lidského myšlení, jeho zakotvením v kultuře a měnící se společnosti. V druhé kapitole je shromážděna různorodá a nejednotná terminologie označující angličtinu jako celosvětově rozšířený jazyk. Třetí kapitola analyzuje propojení angličtiny a globalizačního procesu. Čtvrtá, stěžejní kapitola se poté věnuje novým modelům výuky a učení se angličtině, zvláště modelu angličtina jako lingua franca, rozvoji interkulturního učení, jazykové politice EU a nutnosti začlenění rozvojového vzdělávání do těchto modelů. Také se zabývá přípravou lektorů a tvorbou učebních materiálů.

Klíčová slova:

angličtina jako globální jazyk, angličtina jako lingua franca, celková komunikativní kompetence, globální integrace, interkulturní vzdělávání, modely výuky angličtiny, rodilý mluvčí/ zkušený uživatel jazyka, rozvojové vzdělávání

ABSTRACT

GABRIELOVÁ Jana. *English as a Global Language within the Framework of Life-Long Education*

The interdisciplinary thesis provides a complex view of the phenomenon of the global language, particularly focusing on adult education. It emphasises the tendencies which are common both to language learning and teaching and adult education in general, such as the development of general competences and communicative strategies, individualisation and higher specialisation, as well as self-formation, striving for global integration. Chapter one deals with the relationship of the language and human thinking, its embedment in culture and changing society. Chapter two compiles the varied and heterogeneous terminology concerning English as the world language. Chapter three analyses the interconnection of English and the globalisation process. Chapter four, the fundamental one, deals with new models of learning and teaching English, in particular the model of English as a lingua franca, the development of intercultural learning, the language policy of the EU, and the necessity of including global issues into the models. It also focuses on the education of instructors and creation of learning materials.

Key words:

English as a global language, English as a lingua franca, general communicative competence, global integration, intercultural education, models of teaching English, native speaker/ proficient user, global issues

Obsah:

0	Úvod	8
1	Jazyk, člověk a svět	14
1.1	Řeč a jazyk jako vrůstání do světa.....	14
1.2	Jazyk, identita a společnost.....	16
1.3	Univerzální civilizace	17
1.4	Globalní jazyk jako cesta ke globální integraci	19
1.5	Interkulturní komunikace z hlediska filosofie jazyka.	26
2	Vymezení pojmu: Angličtina jako... globální jazyk, anglické jazyky, mezinárodní jazyk nebo lingua franca.....	29
2.1	Angličtina JAKO... ..	29
2.2	Angličtina jako mezinárodní jazyk	31
2.3	Angličtina jako lingua franca.....	34
3	Angličtina v „globální vesnici“	36
3.1	Hlavní globalizační trendy spojené s šířením angličtiny 36	
3.2	Uživatelé a „vlastníci“ angličtiny	38
3.3	Standardizace jazyka a globalizace	42
3.3.1	Globalizace a lingvistický imperialismus	42
3.3.2	Současné postoje k standardizaci jazyka	44
3.3.3	Precedens latina	46
4	Výuka globálního jazyka	48
4.1	Konec stávajících modelů výuky	48
4.2	Modely výuky podle Graddola	50

4.3	Angličtina jako lingua franca.....	54
4.3.1	Změna „vlastnictví“, funkce i formální stránky angličtiny ⁵⁴	
4.3.2	Principy ELF.....	56
4.3.3	Nevýhody/ kritika x výhody EFL modelu.....	63
4.3.4	Angličtina jako lingua franca- konkrétní specifický příklad.....	64
4.4	Angličtina v Evropě.....	66
4.4.1	Mid-Atlantic English/ Euro-English.....	66
4.4.2	ELF v rámci evropských univerzit.....	68
4.4.3	Angličtina jako obchodní jazyk Evropy.....	69
4.4.4	Jazyková politika EU.....	69
4.5	Výuka mezinárodního/ globálního jazyka/ ELF a interkulturní komunikace.....	73
4.5.1	Aktivita přispívající k interkulturnímu učení.....	75
4.6	Výuka angličtiny jako prostředek alternativní globalizace.....	78
4.7	Učebnice angličtiny jako globálního/ mezinárodního jazyka/ ELF.....	82
4.8	Lektor angličtiny jako globálního/ mezinárodního jazyka/ ELF.....	85
4.8.1	Vzdělávání lektorů/ učitelů angličtiny.....	85
4.8.2	Další vzdělávání lektorů a učitelů angličtiny.....	88
5	Závěr.....	91

6	Soupis bibliografických citací	95
7	Bibliografie	111
8	Přílohy.....	116

0 Úvod

Současný stav, východiska práce

Nástup nového tisíciletí představuje jakési přechodové období, období implementace nových modelů, či třetí fáze globalizace, kdy vzrůstá vliv jednotlivců (Friedman, 2005). Demografické, ekonomické a technologické (zejména ICT) změny způsobily, že se angličtina jako nástroj a zároveň produkt především ekonomické globalizace stala hlavním světovým jazykem, i když, jak upozorňuje Graddol (2006, s. 17), její dominantní postavení není z hlediska budoucího vývoje jednoznačné. Rozšíření globálního jazyka ovšem nelze chápat v modernistickém duchu jako vítězství národního jazyka (a jeho standardizované podoby) v celosvětovém měřítku. Naopak, šíření globální angličtiny představuje velice složitý, do jisté míry nekontrolovatelný a nepředvídatelný proces, v jehož rámci se naopak původní rodilí mluvčí v porovnání s dalšími uživateli angličtiny stávají méně významnou menšinou.

Angličtina tak slouží jako komunikační prostředek v oblasti mezinárodních vztahů, médií, vědy, obchodu, mezinárodního cestování (např. **seaspeak**), bezpečnosti (např. **police speak**), letectví, vzdělávání a komunikačních služeb (podrobný výčet viz Crystal 2004, s. 86-90).

Zároveň se používá v nejrůznějších, i nepředvídatelných kontextech (např. při budování obchodních kontaktů mezi dvěma středoasijskými zeměmi). Především prostřednictvím masových médií, jež zkrátila geografické vzdálenosti, ovlivňuje a je ovlivňována místními kulturami a jazyky, proniká a stává se součástí identity obyvatel globálního světa. Vzniká řada nových regionálních variet angličtiny, jež zejména ve své zvukové podobě nemusejí být nutně navzájem srozumitelné. Znalost

angličtiny tak přestává být srovnatelná se znalostí cizího jazyka, ale stává se jakousi základní/ univerzální lidskou dovedností.

Problematika výuky a učení se jazyku se tradičně řeší odděleně od oboru andragogiky v rámci aplikované lingvistiky a lingvodidaktiky, což vyplývá z odlišného charakteru učení se jazyku. Ovšem problém komplexního propojení angličtiny a procesu globalizace a vynoření se angličtiny jako globálního jazyka přesahuje hranice jazykovědy a didaktiky a dotýká se i otázek sociokulturních, ekonomických a politických. Globalizace jako obrovská sociální změna představuje jedno z klíčových témat současné andragogiky, neboť, jak uvádí Pöggeler (2004, s. 107), vzdělávání dospělých je mnohem více provázáno s globalizační teorií a praxí než rodinná a školní výchova. Kopecký (2004, s. 7-8) zmiňuje škálu dílčích problémů jako nová média, multikulturalismus, proměny suverénních států, sociální exkluze, občanství, jimiž se v současnosti andragogika musí zabývat. Všechny tyto problémy se dotýkají i šíření angličtiny. Nová média představují nové jazykové možnosti, zároveň se stávají i nezbytnou pomůckou při výuce a učení se angličtině. Sociálním vyloučením jsou ohroženi mj. ti jedinci, kteří angličtinu neovládají. Komunikace v multikulturním prostředí je globálnímu jazyku inherentní a vyžaduje větší důraz na rozvoj **sociokulturní kompetence** a **interkulturního učení** v rámci učení se jazyku. Zároveň, za jev paralelní k oslabování moci jednotlivých států v rámci globalizovaného světa můžeme v jazykové oblasti sledovat posun od původního **monolingvizmu** (jednojazyčnosti) k **multilingvizmu** (mnohojazyčnosti) a **plurilingvizmu**. (vícejazyčnosti), tedy jakési obecné komunikativní kompetenci, k níž přispívají všechny znalosti a zkušenosti s jazykem a ve které jsou všechny jazyky usouvztažněny a navzájem se ovlivňují. (Council of Europe, 2004, s. 4)

Ve své práci primárně vycházím z lingvistické a lingvodidaktické debaty o pojetí a nových modelech výuky angličtiny jako globálního/ mezinárodního jazyka. Nezaměřuji se ovšem detailně na problematiku formální stránky jazyka, což by bylo úkolem práce jazykovědné, pohlížím na jazyk z obecnější roviny jako na nejvýraznější manifestaci sociokulturních odlišností a výrazu identity. Vycházím zejména z Crystala (tradicionalistický pohled), Graddola (propojenost angličtiny a globalizačního procesu), Pennycooka (kritický postoj k šíření angličtiny), Jenkinsově a Seidelhoferové (zastánkyně nejradikálnějšího nového modelu výuky angličtiny), tedy autorů pohlížejících na danou problematiku z rozdílných hledisek. Zároveň se snažím zdůraznit **globální jazyk** jako nový fenomén globalizovaného světa, který přesahuje hranice států a ovlivňuje jednotlivé kultury. Práci tak koncipuji mezioborově. Opírám se přitom o filosofii (zejména Gadamera a Ricoeura) a sociologii (především Giddense). Také se snažím neztrácet zcela ze zřetele praktické problémy týkající se zejména formální nejednotnosti jednotlivých variet angličtiny, s nimiž se potýkají lektori a učící se globálnímu jazyku. Podstatnou část práce tak věnuji analýze a obhajobě výuky a učení se angličtině jako **lingua franca**.

Za stěžejní problém právě považuji samu pojmovou dichotomii, kdy je angličtina na jedné straně označována jako **globální/ mezinárodní jazyk/ lingua franca** (terminologií související s fenoménem celosvětového rozšíření angličtiny se pro její rozmanitost a nejednotnost zabývám v samostatné kapitole), v rámci oficiálních evropských dokumentů a v odborné lingvodidaktické literatuře je však angličtina stále označována pouze jako **cizí jazyk** (popř. **cizí jazyk 1**).

Podrobněji se též zabývám pojmem **native speaker** (*rodilý mluvčí*), pozbýváním jeho platnosti a možným nahrazením jinými termíny, např. **proficient user** (*zkušený uživatel*), (Council of Europe, 2004, s. 263).

Z hlediska jazykové výuky a učení se přikláním k termínu „učící se“, používanému v moderní andragogické literatuře, jenž klade důraz na význam sebeřízeného učení (Beneš, 2003, s. 94-104). Je podivující, že základní evropský dokument Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR) termín **learner** překládá jako *student/ ten, který se učí* (Council of Europe, 2004, s. 261).

Za hlavní cíl práce tak považuji komplexní pohled na fenomén globálního jazyka, jeho vymezení vůči původnímu pojmu cizí jazyk a jeho roli v současném světě, zejména v Evropě. Dále rozpracovávám nové modely výuky a učení se globálnímu jazyku. Zaměřuji se především na vzdělávání dospělých. Ovšem, jak uvádí Beneš (2003, s. 68), stále rostoucí nároky na celoživotní učení budou vyžadovat užší spolupráci pedagogiky a andragogiky, proto nemohu pedagogickou dimenzi zcela opominout.

Z hlediska výuky a učení se tak snažím zdůraznit tendence společné jazykovému vzdělávání a vzdělávání dospělých obecně. Jsou jimi rozvoj obecných kompetencí a komunikativních strategií, omezené možnosti formalizovaného vyučování, směřování k individualizaci a větší profesionalizaci, na druhé straně důraz na interkulturní učení, nutnost sebeutváření jedince a směřování ke globální integraci.

Členění práce, prameny

Práci v zásadě člením na čtyři tématické celky.

V prvním z nich (kapitola 1) se z filozofického a sociologického hlediska zamýšlím nad vztahem jazyka a lidského myšlení, jeho zakotvením v kultuře a měnící se společnosti, tedy utvářením jedince a jeho identity. Dále se zabývám (ne)možností kulturního dialogu při působení protichůdných tendencí k univerzálním a lokálním hodnotám v rámci globalizačního procesu.

V kapitole 2 shromažďuji různorodou terminologií označující angličtinu jako celosvětově rozšířený jazyk. Nejednotnost názvosloví tak zároveň odráží složitost a rozrůzněnost přístupů v dané oblasti. Akademická debata o globálním jazyce se sice na metaúrovni vede již téměř dvě desetiletí, ovšem implementace výsledků do praxe částečně zaostává.

V kapitole 3 analyzuji propojení angličtiny a globalizačního procesu, přičemž globalizaci zde ve vztahu k začátku šíření angličtiny chápu z širokého historického hlediska, a z toho vyplývající konsekvence týkající se změny formy, funkce a vlastnictví angličtiny jakož i nutnosti redefinice pojmu rodilý mluvčí. Zároveň shrnuji současné postoje k standardizaci angličtiny jako globálního jazyka.

V kapitole 4 se poté zabývám novými modely výuky a učení se angličtině. Model přitom chápu v Graddolově (2006, s. 82) smyslu nejen jako volbu určité variety angličtiny a metodiky, ale jako komplexní rámec zahrnující též kontext a vlastní praxi výuky. Zvláštní pozornost věnuji analýze u nás málo propracovaného modelu **angličtina jako lingua franca**. Podrobněji se též zabývám rozvojem interkulturního učení a analyzuji jazykovou politiku EU v kontextu globalizačního procesu. Odůvodňuji též nutnost začlenění rozvojového vzdělávání do rámce učení se angličtině jako globálnímu jazyku. Na závěr se věnuji nárokům kladeným na přípravu lektorů a na tvorbu učebních materiálů pro výuku a učení se globálnímu jazyku.

Kromě monografií uvedených v závěru práce vycházím především z časopisů **English Today** (v ČR dostupný jen v knihovně PF Univerzity J.A.Purkyně v Ústí nad Labem) a časopisu **Cizí jazyky**, jenž je jediným odborným časopisem se zaměřením na výuku cizích jazyků v ČR.

Překlady cizojazyčných citátů uvádím v závorkách kurzívou, anglické výrazy a zkratky v textu zvýrazňuji tučným písmem.

1 Jazyk, člověk a svět

1.1 Řeč a jazyk jako vrůstání do světa

Gadamer (1999, s. 22-29) se vrací k řeckému slovu Logos, které znamenalo rozum a řeč. Člověku bylo dáno slovo, a tím i nadhled nad přítomným a smysl pro budoucí. Mluvením je člověk schopen činit ne-přítomné zjevným. Užívání společných pojmů je předpokladem lidského spolužití. Lidé tak mohou proměnlivými prostředky sdělovat předmětný svět. Logos znamenal nejen myšlení a řeč, ale také pojem a zákon. Pojem řeči předpokládá vědomí řeči, reflexi, z nevědomého výkonu získáváme odstup k sobě samému.¹ Řeč ovšem reflektujeme zase prostřednictvím řeči, není ji tedy možno dosáhnout. Řeč není vedle znaku a nástroje prostředkem vědomí ke zprostředkování světa, neboť učení se mluvit probíhá společně s učením se poznávat svět a lidi a s začleněním se do lidského společenství.² Řeč je tedy člověku vlastní. Podle Gadamera je učení se řeči vrůstáním do tohoto světa. Ve všem jednání a myšlení jsme už předpojatí naším řečovým výkladem světa, do něhož vrůstat znamená vyrůstat na světě. Řeč tak není obsažena v jednotlivém lidském vědomí, ale není ani shrnutím jednotlivých vědomí.

Gadamer (1999, s. 26-29) hovoří o třech bytostných rysech řeči:

¹ Vygotskij (2004, s. 61-62) sice dochází k závěru, že myšlení a řeč se z ontogenetického hlediska vyvíjejí nejprve po samostatných liniích, ovšem v období kolem dvou let „se vývojové linie myšlení a řeči, dosud jdoucí odděleně, křížují, vývojově scházejí a způsobují vznik zcela nové formy chování, která je pro člověka tolik charakteristická.“ (2004, s. 62)

² Toto schopnost poznání a začlenění se do lidského společenství je ale nicméně zřejmě časově omezena. Jak ve své **Critical Period Hypothesis** uvádí Lenneberg (1967), pokud by dítě z nějakého důvodu nevrůstalo v lidském společenství až do období puberty, nikdy se již jeho myšlení a řeč nerozvine na přirozenou lidskou úroveň.

1. Bytostné sebezapomnění při mluvení: při mluvení řeč nereflktujeme, bytí řeči je v tom, co jí bylo vyřčeno ve společném světě, včetně dlouhé historické literární tradice.
2. Nepřipoutanost řeči k já: řeč se rozvíjí v rozhovoru, mluvčí jsou jím nesení a o jeho plynutí již nerozhoduje vůle jedince.
3. Univerzálnost řeči: řeč v sobě zahrnuje vše, co již bylo řečeno a řečeno bude. Každé přerušení má vztah k obnově a navázání. Každá výpověď je tedy motivována, odkazuje dopředu i dozadu na nevyřčené.

O jazyce hovoří také Patočka (1991, s. 121-139), když se zamýšlí nad vztahem člověka ke světu. Podle Patočky je člověk vždy na světě, i když si to vždy plně neuvědomuje. Časová a prostorová dimenze světa je pro něho již otevřena. Člověk nevnímá svět jako chaos, neboť ve světě je pro člověka už jakoby připraven neuspořádaný soubor významů jednotlivostí. Zkušenostně pak člověk přijímá a vybírá význam jednotlivých věcí. Poznávání světa není tedy děj aktivní, ale spíše receptivní „Proto přirozený svět. Není dílem našeho konání, toto konání je zapuštěno do něčeho před námi. Co v nás i s námi funguje.“ (1995, s. 130) Právě v jazyce se člověk vztahuje ke světu. Jazyk představuje něco na přechodu mezi receptivním a aktivním lidským výtvorem. Jazyk spoluvytváříme, aniž bychom si toho byli vědomi. Do tradičního stále pronikají nové zkušenosti. Prostřednictvím jazyka „vrůstáme do tohoto světa“. Patočka tedy nepovažuje lidské uchopování světa myšlením a řečí za aktivní výkon, neboť říká, že svět už je pro lidské poznání jakoby připraven a stačí jej tedy jen přijmout. Člověk se stává součástí světa prostřednictvím jazyka. „Jazyk nám ustavičně artikuluje svět. Vidíme svět skrze jazyk. V jazyce je typika zkušenosti, je v něm uloženo vidět věci jistým způsobem. (Kupř. typika národního společenství. Vidí skutečnost národním jazykem)“ (Patočka 1995, s. 130).

1.2 Jazyk, identita a společnost

Řeč je prorostlá s lidským myšlením a pojetím světa. Člověk si řeč osvojuje pouze soužitím ve společnosti. Jednotlivec řeč jen užívá, ale přesto v rozhovoru s jinými lidé řeč vytvářejí. Řeč má tedy vždy povahu dialogu. Brunner tuto skutečnost vystihuje krásnou metaforou: „Vztah k jiným lidem v rozmluvě není ostatně čistý vztah poznání v tom smyslu, že by se jím jen získaly nové znalosti věcné. Vždy je však sdělením. ...v sdělení (je) vždy cosi nového...je mostem přes propast, která od sebe odděluje vědomí obou.“ (1996, s. 29-30)

Podobně definuje i Taylor (2001, s. 48-49) sociální určení identity: „Tímto zásadním rysem lidského života je jeho principiálně dialogický charakter. Lidmi schopnými jednat, kteří jsou s to chápat sebe sama a tím i určovat svou identitu, se staneme tak, že si osvojíme rozmanitost lidských jazyků. Slovo jazyk zde využívám ve velmi širokém smyslu. Zahrnuje nejen slova, která vyslovujeme, ale také jiné způsoby vyjadřování, například „jazyky“ umění, gest, lásky a podobně. Těmto způsobům vyjadřování se učíme v kontaktu s druhými. Jazyky, které potřebujeme k sebeidentifikování, nezískáváme sami od sebe. Užíváme je na základě styku s jinými lidmi, kteří jsou pro nás důležití – na základě interakce s těmi, které Hans Georg Mead označil jako „signifikantní druhé“. Geneze lidské mysli není monologická, není to něco, co každý provádí sám; je dialogická.“

Je-li člověku vlastní schopnost řeči, je mu na druhé straně dána i schopnost naslouchat, snažit se rozumět a chápat. H.G. Gadamer (1999, s. 30-44) tak jako modus řečovosti chápe veškeré formy rozumění, tedy i prvotní podívování vůči cizímu a neznámému, které člověka vede ke snaze pochopit druhého.³ Člověku je tak

³ Na rozdíl od Gadamera připouští Ricoeur i jinou, „řeč přesahující formu porozumění“, když hovoří o souznění umělecké tvorby různých kultur: „Věřím, že mezi tvorbou a

inherentní nejen řečovost, ale i schopnost porozumění a tolerance. Gadamer (1999, s. 9-21), pokládá rozhovor za základ pro mravní a společenskou solidaritu.

1.3 *Univerzální civilizace*

Setkáváním národních kultur a významem světové civilizace se zabývá ve své stati "Universální civilizace a národní kultury" Ricoeur. (1993, s.148-160)

Ricoeur nejprve definuje, co je tvůrčím jádrem civilizace. V tomto kontextu hovoří o základních obrazech a symbolech, které tvoří kulturní fond národa a jsou tak prostředkem sebeidentifikace jednotlivých historických skupin. Právě v rozrůzněnosti jazyků vidí Ricoeur nejnápadnější znamení prvotní nesoudržnosti jednotlivých kultur. Kulturní tradice zůstává živou, pokud se neustále znovu vytváří.

Ricoeur dále zodpovídá otázku, za jakých okolností kulturní tvorba může pokračovat. V rámci univerzální civilizace může přežít jen kultura, která včlení vědeckou racionalizaci a desakralizaci přírody, tedy kultura, pro niž jsou čas a změna hodnotou. Nakonec Ricoeur odpovídá na otázku, zda je setkání kultur možné. Přes všechny kulturní rozdíly existuje jistý společný základ, který dává lidem pocit sounáležitosti, což Ricoeur vystihuje osobní zkušeností z pobytu v cizí zemi: „Člověk je člověku vždy cizincem, avšak vždycky také bližním. Když se octneme v cizí zemi,... cítíme navzdory krajní odlišnosti okolního prostředí, že nejsme mimo lidskou species.“ Toto nutno přijmout (doplnila J.G.) „jako vědomé potvrzení lidské identity“ (1993, s. 153). S jinými kulturami se však může setkat jen kultura, která si je vědoma vlastní svébytné identity. Ricoeur

tvorbou existuje určité souznění... souzní s kteroukoli jinou, a to určitým nevyslovitelným způsobem, který se nedá přepsat v řeč.“ (1993, s. 159)

(1993, s. 160) v tomto kontextu cituje Heideggera: „Musíme se přestěhovat do našich vlastních počátků - k našim řeckému, hebrejskému, křesťanskému počátku v tomto velkém rozhovoru kultur „Aby mohl člověk stát tváří v tvář někomu, kdo je jiný než on, musí napřed být sám sebou.“

Z Ricoeurovy statě tedy vyplývá, že zničíme-li tvůrčí jádro jednotlivých národních kultur, zničíme i tvůrčí jádro celé civilizace.

Setká-li se technicky vyspělejší civilizace s civilizací jinou, z pohledu té vyspělejší, méně vyspělé, civilizace méně vyspělá je smetena. Ke komunikaci mezi kulturami nedochází proto v případě, pokud se jedna z kultur cítí v ohrožení, že by pro ni setkání mohlo být smrtelné. Taková kultura se začne snažit izolovat. Když Čornej (2002) hovoří o ochranném chování národních celků v kontextu 19. století, definuje izolaci jako „druhý pól komunikace.... Také v těchto případech byl sklon k izolaci součástí touhy po uchování identity, po úniku z nemilosrdných chapadel reality a po udržení vlastního autentického Já...Izolace se tedy jeví jako svérázná forma dialogu s vnějším světem, považovaným z rozličných důvodů za nevyhovující, nedokonalý, cizí, děsivý nebo přímo nepřátelský.“ (2002, s. 450) Izolaci, podobně jako motivované mlčení, je tak možno chápat jako jeden z projevů řečovosti.

Ricoeur (1993, s. 158) přímo říká, že v rámci univerzální civilizace může přežít jen kultura, která mezi své hodnoty včlení vědeckou racionalizaci a desakralizaci přírody, tedy i její exploataci, tedy kultura, pro niž jsou čas a změna, tedy lineární pohyb dopředu hodnotou. Mohou tedy přežít jen kultury, které se přizpůsobí či podrobí hodnotám nejsilnější, zdůrazněme zvl. ekonomicky a vojensky. Nebyla by zde skutečně na místě raději kulturní izolace, která, jak jsem již psala, může být též pokládána za specifickou formu komunikace?

Jako ochranu lokálních kulturních hodnot je možno chápat Ricoeurovo varování před „vágním synkretismem“, tedy stavem, kdy se jednotlivé kultury vzdají své tvořivé síly a svět ovládne jakási nesourodá mrtvá směs kultur či braková kultura, která poté ovládne celou planetu. „Braková kultura“ se nejvíce projevuje právě „brakovým jazykem“.

Další nebezpečí, které s sebou rozšíření jednoho jazyka přináší, je „cílevědomého řízení řeči“, o němž hovoří Gadamer (1999, s. 36). Univerzálnost planetární řeči může přispět k totalizaci univerzální civilizace. Celá planeta by mohla být manipulována skupinami, které ovládají masová média. V tomto smyslu lze chápat dekonstruktivistické odmítání jakékoliv možnosti univerzality a šíření jednoho jazyka za lingvistický imperialismus (viz Phillipson, 1992).

1.4 Globální jazyk jako cesta ke globální integraci

Ricoeurova univerzální civilizace zřejmě představuje ideální představu sjednoceného světa. Ovšem proces globalizace, představující obrovskou sociální změnu probíhá do značné míry živelně, nekontrolovaně a i nepředvídatelně (Graddol, 2006). Také, jak uvádí Giddens (2004), ekonomická a kulturní globalizace předstihuje globalizaci politickou. Původní zvyky, tradice a jistoty do jisté míry pozbývají platnosti. Místo mocných národních států s vlastní identitou, které navzájem plodně kulturně komunikují, dochází k oslabování jejich moci a posilování vlivu TNC (transnárodních korporací). Nové komunikační technologie naprosto upozadily význam geografických vzdáleností a svět do jisté míry zaplavuje braková kultura, před níž varuje Ricoeur.

Liberálové považují ekonomickou globalizaci za zcela přirozený a blahodárny proces, kterému se až druhotně dostává politického rámce. „Globalizace se uskutečňuje odspodu, a to i přesto, že se ji politici snaží polapit a ve snaze zasadit celý proces do nějaké

struktury ji opatřují řadou zkratk a sousloví (EU, MMF, OSN,...).“ (Norberg, 2006, s. 12)

Zcela odmítají nebezpečí kulturního úpadku a vyzvedají možnost volby jednotlivce (usnadněná a urychlená komunikačními technologiemi), která povede k rychlejším kulturním změnám. Např. Norberg popírá možnost jakékoliv brakové kultury a s odkazem na Eriksena, Llosyho a Giddense varuje před izolací a konzervativním tradicionalismem. „Kultura znamená zušlechťování a změna či obnova je nedílnou součástí takového procesu. Pokusíme-li se nějaké kulturní znaky v čase zmrazit a označit je za charakteristické pro Spojené státy, Thajsko, Francii, Švédsko, Brazílii či Nigérii, přestanou být kulturou. Přestanou být živoucí složkou, a namísto toho se z nich stanou muzejní relikvie a folklor.“ (Norberg, 2006, s. 181) Otvírá se zde tedy otázka, kde končí plodný dialog a tedy vzájemné ovlivňování kulturní hodnot, a kde se naopak začíná plytké míšení, jehož výsledkem je ona braková kultura.

Také Friedman (2005) hodnotí globalizovaný svět pozitivně jako horizontální, v němž hierarchické struktury již patří minulosti a rozhodujícím faktorem je talent. Za nejuspěšnější kultury považuje ty, které se dokážou co nejpřirozeněji **glocalize** (*glocalizovat*), tedy absorbovat cizí myšlenky, přijímat nejlepší globálně osvědčené postupy a propojovat je s vlastními tradicemi.

V rámci globalizace tak v zásadě působí dvě z části protichůdné tendence. Na jedné straně směřuje k nadčasovým, univerzálním hodnotám, jež vytvářejí obecné vazby mezi lidmi na druhé straně na procesy na ochranu lokálních hodnot, tradic, národního státu, regionu, zvláštností, které oživují kulturu.

Nebezpečím univerzalizace je poté možná totalizace či unifikace, nebezpečím lokalizace separace a fragmentalizace zájmů. Výrazem univerzální snahy je propojení celého světa jedním

jazykem. Na druhé straně se někteří jazykovědci (např. McArthur, 1998) domnívají, že důsledkem globálního rozšíření bude její zánik či rozpad na skupinu různých jazyků⁴. Zde se opět vynořuje tendence lokálnosti, kdy se mluvčí jednotlivých variet angličtiny snaží ochránit své kulturní zvláštnosti. Z kulturně jazykového hlediska tak představuje lokální trend snahy o ochranu minoritních a vymírajících jazyků, v rámci Evropské unie se projevuje úsilím o udržení jazykové diverzity Evropy. Tyto ochranné snahy jsou v zásadě reakcí na rostoucí vliv angličtiny. Avšak, jak upozorňuje Graddol (2006, s. 17-18), zájem o menší jazyky začal upadat, ještě než angličtina získala dominantní postavení.

Postoje ke globalizaci, zejména té jednostranné ekonomické, tak odrážejí i postoje k angličtině jako globálnímu jazyku, který je vnímán jako redukcionistický, utilitární nástroj sloužící převážně trhu a vedoucí ke kulturní a jazykové unifikaci. Jak však uvádí Beck (2004, s. 407-408) všechen odpor vůči globalizaci (včetně teroristických útoků) nakonec vede k jejímu urychlení. Beck (2004, s.108) spíše než o antiglobalizačních hnutích hovoří o „alternativní globalizaci“ (též Pöggeler, 2004, s. 109), boji za globální spravedlnost. Organizace usilující o alternativní globalizaci jsou globálně propojeny pomocí moderních informačních technologií a angličtina tak slouží jako komunikační prostředek i v rámci snah o zachování jazykové a kulturní diverzity světa. Crystal (2004, s. 86) v této souvislosti zmiňuje televizní přenos demonstrace v Indii na podporu jazyka Hindi, kde demonstrující nesou plakáty s nápisy **Death of English** (*smrt angličtině*).

Je možné, že globalizace představuje nezvratný proces. Giddens (2004, s. 157-161) a Beck (2004, s.401- 412) poté nastiňují možnost v politické regulace ekonomické globalizace a

⁴ Srovnáním s osudem středověké latiny se věnuje podkapitola 3.3.3

vytvoření světového kosmopolitního státu. Domnívám se, že globální rozšíření angličtiny by v tomto kontextu nemělo být pojmáno jako vítězství národního jazyka na světové scéně, ani jako proces posilující pouze ekonomickou globalizaci a ohrožující kulturní diverzitu. Naopak, mluvčí by měli angličtinu vědomě přijmout jako společné vlastnictví a demokratické médium, jenž svým uživatelům usnadní cestu k vzájemnému porozumění a postupné globální integraci. V tomto smyslu hodnotí světovou angličtinu McArthur (2001, s. 61): “English is at times a blessing and at times a curse – for individuals, for communities, for nations, and even for union of nations ... the users of the world’s lingua franca should seek to benefit as fully as possible from the blessing and as far as possible avoid invoking the curse.” *(Angličtina je někdy požehnáním a někdy prokletím – pro jednotlivce, komunity, národy a dokonce i spojené národy ... uživatelé světové lingua franca by se měli snažit toto požehnání co nejplněji využít, avšak prokletí co nejméně vyvolávat).*

Vrátím se ještě k otázce identity, která je globalizací po stránce sociální, kulturní i jazykové znejišťována. Jak uvádí Hake (2004, s. 8) i sociální identita jednotlivce již není určována veřejným sektorem, ale tržními silami. Seberealizovat se má především na pracovišti, přičemž odpovědnost za své uplatnění nese právě jen on. Být úspěšným znamená také být co nejlepším konzumentem. Hodnoty a jistoty jako národní identita, rodinná soudržnost, morálka, pracovní uplatnění po absolvování počátečního vzdělávání z části ustupují do pozadí. Svět se pro jednotlivce stává velice složitým, nepřehledným a rizikovým. Fluidita, komplexnost i rozporuplnost se tak projevují i v jazykovém zakotvení člověka, kdy se novou normou, novým komponentem moderní identity stává multilingvismus či plurilingvismus (Graddol, 2006, s. 19). Jak uvádí Nero (2002, s. 54), současnou realitou je neustále šíření jazyka, vzájemné ovlivňování jazyků, hybridita, proměnlivé a nebo multilingvální jazykové identity,

vícečetné jazykové standardy a různé druhy a nároky na statut rodilých mluvčích.

Východiskem je tedy neustálé získávání znalostí, jejich internalizace a přetváření vlastní identity tak, aby se vyrovnala nejrozličnějším prostředím a požadavkům proměnlivé doby. „According to Giddens, self-identity forms a trajectory across the differentiated institutional settings throughout the life course. ... each individual not only 'has', but lives a biography that is reflexively organised in terms of social and psychological information about possible ways of life.“ (Hake, van Gent, Katus, 2004, s. 12-13) (*Podle Giddense tvoří vlastní identita trajektorii procházející rozličnými institucionálními prostředními v průběhu života ... každý jedinec nejen 'má', ale prožívá biografii, kterou reflektuje a utřídí na základě společenských a psychologických informací o možných způsobech života.*) Jednou ze základních kompetencí se tak stane biografická kompetence „where individual reflexivity leads to new relations with the life world in such a way that individual action can shape meaningful social contexts. This biographical competency can be understood as the ability to attract modern stocks of knowledge to biographical sources of meaning and, with this knowledge, to continuously create oneself anew“. (Hake, van Gent, Katus, 2004, s. 14) (*kde reflexe vede k novým vztahům s životní realitou takovým způsobem, že činnost jednotlivce může vytvořit smysluplné společenské souvislosti. Biografickou kompetenci je možno chápat jako schopnost usouvztažnit moderní znalosti s biografickými zdroji významů a prostřednictvím těchto znalostí sám sebe neustále přetvářet*). Celoživotní, sebeřízené učení se tedy stává nutností.

Pro uchování identity jedince v globalizovaném světě považuje Petrucijová (2006, s.18) za nutné aby se obě výše charakterizované tendence k univerzálnímu a na druhé straně lokálnímu vzájemně doplňovaly. To poté vede k formování tzv.

interkulturního jedince (zdůraznila J.G.) žijícího v otevřené společnosti, sdílející hodnoty tolerance, solidarity atd. Úkolem edukace je snaha o získání empatie, multi- a inter-kulturních kompetencí, především porozumění sobě, vědomí hodnot vlastní kultury, otevřenosti vůči Jinému, snaha o jeho poznání a porozumění. Pokud dochází k negativním střetům uvedených tendencí, vede to ke vzniku negativních stereotypů a předsudků podporujících homogenizaci a uzavřenost skupiny. Která je podporovaná obavami ze ztráty tradičních hodnot, identity, svébytnosti“ Jako jeden ze způsobů, jak předcházet sociálním konfliktům vznikajícím na základě strachu ze ztráty identity považuje Petrucijová (2006, s. 22) kultivaci inkluzivní identity. „Teoretickým východiskem zdůvodnění možnosti rozvíjení inkluzivní identity je kulturní relativismus, který již v minulém století začali hlásat sociální a kulturní antropologové jako kritickou reakci na západo-centrismus, euro-centrismus ... Kulturní relativismus vyžaduje pohled na každou kulturu jako na ojedinelý, unikátní fenomén. Musíme se snažit na každou novou kulturu dívat pohledem, jenž je oproštěn od stereotypů naší vlastní kultury Samozřejmě kulturní relativismus také má svá úskalí jak v podobě možného kulturního agnosticizmu ..., tak v podobě hodnotového (včetně mravního) relativizmu. ... přesto výzva k oproštění se od stereotypů a předsudků jako horizontu před-porozumění jiné kultuře zůstává nosnou osou našeho vztahu k Jinému/Jiným.“

Hmatatelným dokladem možnosti komunikace mezi kulturami, a to i kulturami dávno zaniklými, je překlad. Překlad se snaží přemostit rozdíly časové, geografické i kulturní. Jaká jsou tedy možnosti a omezení překladu? „Překlad zajisté nepojme všechno, ale něco do něho přejde vždycky. Není důvodu a není pravděpodobné, že by nějaký lingvistický systém byl nepřeložitelný. Věřit, že překlad je přinejmenším po jistou mez možný, znamená tvrdit, že cizinec je člověkem, věřit zkrátka, že

komunikace je možná.“...to platí i pro „hodnoty, základní obrazy a symboly, jež tvoří kulturní fond národa...věřím, že je možné pomocí sympatie a představivosti porozumět člověku jinému...Být člověkem znamená být schopen tohoto přenosu do jiného středu perspektivy.“ (Ricoeur 1993, s. 159) Gadamer (1999, s. 29) o problému překladu říká: „Úkolem překladatele tedy nemůže být napodobovat vyřčené, nýbrž nastavit se do jeho směru, nýbrž nastavit se do jeho směru, to jest smyslu, a to, co má být řečeno, přeložit ve směru svého vlastního mluvení... Tak je řeč pravým středem lidského bytí.“ Podle Ricoeura (1993, s.159) je tedy pro překladatele zvláště důležitá onu člověku vlastní schopnost porozumět, najít v cizí kultuře všeobecný lidský základ. Gadamer (1999, s.30) tvrdí, že překlad nikdy nemůže nahradit originál a klade důraz na překladatelovu dovednost zachovat původní text, ale přetvořit ho tak, aby jeho smysl odpovídal uchopení světa kulturou jazyka cílového.

Nejobtížnějším výkonem, srovnatelným s vlastní uměleckou tvorbou, je samozřejmě překlad děl uměleckých a filosofických, která nehovoří o konkrétních věcech, ale v nichž na sebe narážejí zcela odlišné pohledy na svět, pojetí klíčových hodnot a času. Při srovnávání filosofických a lingvistických rozdílů v dílech západní a čínské kultury hovoří např. Biao (2001, s. 3-8) o lineárním pojetí světa západního člověka v porovnání s cyklickým pojetím východním, které se „tvarově“ promítá i do jazykové struktury textu, která je do jazyka vystavěného na jiných principech nepřevoditelná. Na obtíže naráží překladatel též při překladu popisu věci, jevu či činnosti, které v jeho kultuře nejsou známy a neexistuje tedy ani jejich pojmové označení. Jiná kultura pak nejčastěji převezme původní výrazy a musí si posloužit různými opisy. Za naprosto totožný můžeme na druhé straně pokládat překlad např. návodu k obsluze technického zařízení či technologického postupu.

1.5 Interkulturní komunikace z hlediska filosofie jazyka

Jak složitým procesem je dosažení úspěšné interkulturní komunikace se z filosofického hlediska snaží v návaznosti na Wittgensteinovu filosofii jazyka ukázat Nordby (2008). Uvádí, že problémy při interkulturní komunikaci nejsou otázkou významu, ale spíše nedostatkem tolerance a vstřícného přístupu, jedná se tedy o otázku psychologickou.

Avšak otázky sdíleného přesvědčení a vzájemného porozumění v rámci rozličných sociokulturních kontextů již otázkou významu jsou. V případě kulturních konfliktů tak skupiny, které mají moc, aby mohly jednat způsobem, který považují za rozumný, často věří, že neshody a protichůdné zájmy se mohou vyřešit, když poskytnou více informací a podaří se jim tak přetvořit stávající názory a dosavadní znalosti.

Zde ovšem Nordby ukazuje, jak je nebezpečné a zavádějící zaměňovat pojem přesvědčení (**belief**) a hodnota (**value**), neboť naše osobní hodnoty, zformované naší kulturou, určují jak chceme žít své životy a na rozdíl od názorů je není možno hodnotit objektivně či z racionálního hlediska. Pokud takto hodnoty posuzujeme, dopouštíme se fundamentálního omezení významu hodnota.

V rámci interkulturní komunikace rozlišují teorie filosofie jazyka obvykle dvě komunikační výzvy. Jedna z nich se týká potřeby platformy sdíleného jazyka neboť naše porozumění jazyku je formováno našimi všeobecnými názory a sociokulturním kontextem. Druhou výzvou komunikace je skutečnost, když posluchač nekriticky mluvčímu připisuje vlastní důvody pro jisté názory, tzn. posluchač se domnívá, že mluvčího důvody jsou shodné s jeho vlastními, což může vést k tomu, že jsou mluvčímu chybně připisovány názory, které nemá .

Nordby dále uvádí, že v rámci filosofických debat je často opomíjeno, že samotné slovo hodnota je možno interpretovat třemi různými způsoby.

Jako hodnoty označujeme činnosti, které považujeme za dobré či špatné z etického hlediska, tento význam je tedy blízký našemu přesvědčení o mezilidských vztazích a normách, jimž by se jedinci měli přizpůsobovat.

Hodnoty také chápeme jako všeobecné pojmy, v něž lidé věří, např. demokracie, spravedlnost, rovnost. Přičemž k problémům a rozporům v interkulturní komunikaci může dojít právě proto, že lidé s rozdílným sociokulturním zázemím mají často jiné pojetí základních hodnot, v něž věří.

Třetí interpretací jsou naše osobní hodnoty: „We esteem our personal values; in Wittgenstein's terms, they are essentially connected to our 'forms of life', that is, the interests we have and the activities in which we like to participate. ...The reason, I have suggested, is that personal values are attitudes to 'ways of living'. To ascribe a personal value is to ascribe a state that does not involve a representation of the world; instead, it is to ascribe a direct relation between a person and his environment“ (Nordby, 2008, s. 5) (*Ceníme si svých osobních hodnot, ve Wittgensteinově terminologii řečeno, jsou zásadně propojeny s našimi životními formami, tedy zájmy, jež máme a činnostmi na nichž se rádi podílíme. Připisovat něčemu osobní hodnotu je připisování stavu, který nezahrnuje spodobnění světa, naopak, znamená to připisování přímého vztahu mezi osobou a jejím okolím.*)

Toto třetí porozumění pojmu hodnota je nejzásadnější v rámci interkulturní komunikace, neboť tyto osobní hodnoty, tedy způsob, jak si člověk přeje žít, je součástí jeho identity. Není utvářeno jen vnitřně, ale naopak i externě pod vlivem určitého sociokulturního kontextu, je součástí jeho identity. Není možno je

v rámci komunikace sdělovat a docházet ke konsenzu jako v případě názorů.

„Trying to explain why it is rational to conform to a culturally shaped specific way of living therefore involves, in a fundamental sense, oppression of value meaning.“ (Nordby, 2008, s. 11)
(Pokusy vysvětlit, proč je racionální přizpůsobit se kulturně specificky formovanému způsobu života, tedy v sobě zásadním způsobem zahrnuje potlačování významu hodnota.)

2 Vymezení pojmu: Angličtina jako... globální jazyk, anglické jazyky, mezinárodní jazyk nebo lingua franca

2.1 Angličtina JAKO...

Jak uvádí Erlingová (2005, s. 40) vyvíjejí lingvisté a odborníci v oblasti výuky angličtiny obrovské úsilí při hledání nového označení angličtiny. Snahy jsou důsledkem postkoloniálních pochybností o prospěšnosti rozšíření angličtiny. Angličtina je v tomto smyslu vnímána jako médium kultury (zejm. britské) a nositelkou hodnot západní civilizace, která sama sebe považuje za nadřazenou a snaží se o asimilaci jiných kultur. Nověji je poté vnímána jako prostředek ekonomické globalizace a šířitelka brakové (zejm. americké kultury) a hodnot konzumní společnosti.

Z těchto důvodů je nutností vytvořit pro výuku angličtiny nové ideové zázemí, které by přesněji odráželo globální povahu jazyka a jeho rozmanité používání a rozmanitost uživatelů. Nová terminologie především zohledňuje fakt, že většina komunikace v angličtině probíhá mezi mluvčími, pro něž je angličtina druhým jazykem, neboli **additional language** (*další jazyk*), kteří se mluví učí nebo v něm již dosáhli patřičné úrovně (McArthur, 1998). V tomto smyslu se na jedné straně klade důraz na jednotlivé regionální variety angličtiny, na druhé straně na funkční užívání jazyka, kdy angličtina může být užívána především jako jazyk specifické komunikace, s nímž se mluvčí nemusejí zároveň nutně identifikovat. Nová terminologie se vyznačuje frází **English as ...** (*angličtina jako*), jež na rozdíl od např. označení **International English** (*mezinárodní angličtina*) implikuje, že se nejedná o jediný monolitický celek, nýbrž o funkční použití angličtiny pro mezinárodní komunikaci.

V posledních desetiletích se tak objevuje v kontextu globalizačního diskurzu označení globální jazyk **English as a**

Global Language, (např. Crystal 2004, Graddol 2006), přičemž právě šíření anglického jazyka je považováno za symbol globalizačního procesu. Za nejlepší definici považuje Crystal (2004, s. 141) fakt, že užívání globálního jazyka není omezeno hranicemi zemí, ani (jak je to v případě některých umělých jazyků) vládními orgány, Graddol (2006) zdůrazňuje jeho všudypřítomnost a pronikání do identit jeho uživatelů.

Pro možnou standardizovanou formu mezinárodní angličtiny navrhuje Crystal označení **World Standard Printed English (WSPE)** a **World Standard Spoken English (WSSE)** (2004, s. 185), přičemž je otázkou, zda jednotná standardizovaná podoba může existovat. **WSSE** je spíše Crystalovou vizí, vycházející z přesvědčení o neutralitě jazyka a jeho nezávislosti na socioekonomických, politických a kulturních vlivech. Jak však upozorňuje Pennycook (1996), i neutralita představuje politický postoj, který přehlíží negativní aspekty provázející šíření angličtiny, v minulosti kolonizace a v současnosti ekonomické globalizace (viz kapitola 3).

Toolan (1997) užívá termínu **Global** v odkazu na angličtinu používanou celosvětově lidmi jakéhokoliv původu. Tvrdí, že angličtina musí získat zcela nové označení, které více zohlední, že význam původních rodilých mluvčích klesá a novými vlastníky jsou i další uživatelé angličtiny. Toolan taktéž považuje za nutné, aby si **Global** osvojili i původní rodilí mluvčí.

Podobně jako Toolan považuje i Ahulu (1997) označení angličtina za příliš omezující v rámci globálního světa. Označení **standard English** považuje za nevyhovující, neboť je spojeno pouze s britskými či americkými standardy. Jako alternativní označení navrhuje **general English** a zároveň požaduje rozšíření jeho standardů, tak aby odpovídaly jeho mezinárodnímu charakteru.

Také Wallaceová (2002) argumentuje, že ve světě, kde většinu představují mluvčí angličtiny jako dalšího jazyka, ztrácejí původní normy angličtiny jako národního jazyka relevanci. Navrhuje označení **literate English**, jenž má být primárně psanou varietou jazyka, kterou bude možno využít i v rámci mluvené komunikace. Tvrdí, že tato forma (Wallace 2002, s. 107-108) nemá být zjednodušeným modelem angličtiny, který redukuje komunikaci na bezprostřední utilitární kontext, naopak, musí být propracována tak, aby sloužila globálním potřebám. V tomto smyslu definuje Wallaceová (2002, s. 107-108) **literate English** (*kultivovanou angličtinu*) jako **tool of resistance** (*nástroj odporu*). Argumentuje, že **literate English** musí zahrnout široký rozsah prostředí a spojit rozmanité komunity periférie a centra, aby její uživatelé byli schopni „critical and creative use, challenging and dismantling the hegemony of English in its conventional forms and uses.“ (2002, s. 112) (*kritického a tvořivého používání, jež by čelilo a narušovalo hegemonii angličtiny v její konvenčních podobách a způsobech užití.*) (Podobně též Pennycook, viz níže)

2.2 Angličtina jako mezinárodní jazyk

Z hlediska lingvodidaktiky se jako jasné a systémové jeví označení **English as an International Language (EIL)** (*angličtina jako mezinárodní jazyk*) (Strevens 1992; Jenkins 2000; McKay 2003), jenž navazuje na dříve zavedená rozlišení, **English as a native Language (ENL)** (*angličtina jako rodný jazyk*), **English as a Foreign Language (EFL)** (*angličtina jako cizí jazyk*) a **English as a Second Language (ESL)** (*angličtina jako druhý jazyk*), jež však v kontextu celosvětového jazyka ztrácejí na významu. (Nutno zde ovšem upozornit, že pojem **EFL** používaný v oblasti výuky britské angličtiny se nikdy neetabloval v USA, kde byl kvůli multikulturnímu rázu společnosti vždy výraz **foreign** považován jako cosi nevhodného, politicky nekorektního.)

Widdowson (1997, 1998) považuje **EIL** za jeden z funkčních stylů angličtiny, který se lidé učí jen, aby získali přístup k jistým profesním či akademickým doménám a nebude využíván jako jazyk komunity či národa. Davidson (2007, s. 49) v tomto smyslu zmiňuje pokus o vytvoření **Globlish**, pomocného kodifikovaného jazyka založeného na angličtině, jenž by sloužil mezinárodní komunikaci.

Modiano (2001) naopak definuje **EIL** jako vhodnou alternativu „standardní angličtině“, která svým mluvčím poskytne prostor, kde mohou být kulturně, politicky a společensky neutrální. Jeho koncepce ovšem zůstává v některých aspektech (např. přesně nedefinuje, kdo jsou kompetentní mluvčí či co jsou extrémní dialekty angličtiny) nedopracovaná. Podrobně rozpracovaný model v podobném duchu přináší **English as a Lingua Franca** (viz níže).

Označení **International Language** však tradičně odmítají zastánci lingvistické rovnosti. Pennycook (1996) označení považuje za pokračování konstruktů vycházejícího ze strukturalistického pojetí jazyka a historického pozitivizmu, jenž šíření chápe jako přirozený, neutrální či dokonce prospěšný proces, přičemž zcela opomíjí sociální, kulturní, ekonomické a politické kontexty. Šíření angličtiny či naopak boje proti ní je tak možno chápat i jako boj o ekonomický prostor. Prosazování spisovné normy britské angličtiny a šíření monolingválních studijních materiálů, jež nezohledňují sociální a kulturní specifika studentů, se tak spíše než výukou jazyka stávají asimilačním procesem, uplatňováním kulturní politiky původních anglofonních států). Jako adekvátnější označení tak navrhuje **worldliness of English** (*světovost angličtiny*): „On the contrary, worldliness is intended to deal with the specificity of the relationship between English and its diverse contexts. Worldliness on the one hand points to the global spread of English, and on the other hand is concerned with English as it is

caught up in everyday use in its own contexts.“ (1996, s. 185)
(*Naopak, záměrem světovosti je zabývat se zvláštnostmi vztahu angličtiny a jejími rozmanitými kontexty. Světovost na jedné straně poukazuje na globální rozšíření angličtiny, na druhé straně se týká angličtiny, jak je zachycena v rámci každodenního užívání ve svých vlastních kontextech.*)

S postupující globalizací a tedy i šířením angličtiny, kdy vliv původních anglofonních zemí, zvl. Velké Británie, jak dokládá Graddolova studie (2006), se v celosvětovém měřítku velmi marginalizuje, ztrácejí historizující debaty (především spor mezi Crystalem a Phillipsonem, Pennycookem) o lingvistickém imperialismu částečně význam.

K závěru, jak již název knihy **The English languages** z roku 1998 naznačuje, dochází McArthur, který se domnívá, že angličtina prochází obrovskou změnou, která nakonec vyústí v její rozpad na rodinu příbuzných jazyků.

Pennycookovy názory do jisté míry sdílí i Jenkinsová (2000, s. 4), zároveň však obhájí označení **EIL**: „English is an international language at present, so rather than argue in terms of the past why this should not be, I prefer to look ahead to ways in which we can make the language more crossculturally democratic, under the ‘ownership’ (in Widdowsonian terms) of all who use it for communication, regardless of who or where they are. This firmly places me, pedagogically speaking, in the opposite camp to that of ‘real English’ which, I believe, has at present the effect of deflecting attention away from the nature of EIL.“ (*Angličtina je mezinárodním jazykem a než abychom se na základě historických souvislostí dohadovali, proč by tomu tak být nemělo, raději chci zaměřit pozornost na způsoby, jimiž učiníme tento jazyk interkulturálně demokratičtější, jako „vlastnictví“ (Widdowsonovými slovy) všech, kteří ho používají ke komunikaci, bez rozdílu, kým jsou či kde jsou. Tím se, pedagogicky řečeno,*

jednoznačně stavím na stranu protivníků 'pravé angličtiny', která se podle mého názoru v současnosti jen snaží odvrátit pozornost od skutečné povahy EIL.)

2.3 Angličtina jako lingua franca

Z funkčního hlediska jako nadnárodního jazyka bývá angličtina, zvláště v evropském kontextu, označována tradičním pojmem lingua franca, což bylo původní označení jakéhokoliv jazyka užívaného nad rámec rodilých mluvčích (rozsah lingua franca byl však obvykle omezován politickými faktory, např. rozsahem říše.⁵

V současném použití (**English as a Lingua Franca**) (např. Cogo 2008, Erling 2005, Jenkins 2000, Seidlhofer 2001, 2004, Prodromou, 2008), se jedná o označení modelu angličtiny pro mezinárodní užití, jenž zaručí vzájemnou srozumitelnost a komunikativní efektivitu mezi všemi uživateli angličtiny a zároveň zachová jejich identitu. Jenkinsová (2003, s. 11) považuje označení za jednu z vhodných alternativ, neboť jeho zkratka **ELF** představuje pouze přehození písmen původně etablovaného termínu **ELF (English as a Foreign Language)**. Sama Jenkinsová se kromě tohoto termínu, jenž používá zejména ve spojení **Lingua Franca Core**, také přiklání k termínu **EIL**. Pro evropský prostor se poté objevuje označení **English as a Lingua Franca for Europe (ELFE)**, popř. **Euro-English** či **Mid-Atlantic English** (podrobněji viz 4.4).

Jak varuje Erlingová (2005, s. 43), kvůli přemíře nové terminologie hrozí nebezpečí, že v oblasti výuky angličtiny sice dojde ke změně označení, avšak ve vzdělávací praxi se nezmění nic.

⁵ Jak uvádí Wright (2004, s. 8) původní lingua franca byla varietou románštiny volně založené na středověké katalánštině, již užívali námořní národy v západním středozemí. Jméno vzniklo, protože Katalánci byli často označováni Frankové, zprvu pravděpodobně pejorativně, poté se však označení zbavilo negativních konotací.

V rámci této práce používám termínů angličtina jako mezinárodní jazyk (**EIL**), hovořím-li o jazyce pro mezinárodní komunikaci, angličtina jako lingua franca (**ELF**), v souvislosti s modelem výuky angličtiny a angličtina jako globální jazyk, zdůrazňuji-li jeho propojenost s globalizačním procesem.

3 Angličtina v „globální vesnici“

3.1 Hlavní globalizační trendy spojené s šířením angličtiny

Vztah anglického jazyka a globalizačního procesu je velmi komplexní a navzájem propojený. Ekonomická globalizace jednak umožnila globální rozšíření anglického jazyka, avšak na druhé straně, anglický jazyk urychlil ekonomickou globalizaci.

Za nejsilnější faktor považuje Graddol (2006, 22-39) demografický, který nejvíce ovlivňuje šíření, posun i změnu jazyků. K demografické změnám začalo docházet již od 18. století, kdy s počátkem urbanizace docházelo k nárůstu obyvatelstva. V méně rozvinutých zemích k nárůstu dochází až později. Graddol (2006, s. 25) nehovoří o populační explozi, spíše o postupném posunu počtu mluvčích z 500 milionů k 10 miliardám. Přičemž právě populační změny v méně rozvinutých zemích způsobují změnu rovnováhy mezi jazyky. Do zemí se stárnoucí populací naopak proudí migrující pracovníci ze zemí s mladší populací. V letech 1960-2000 se podle Graddola (2006, s. 28) celkový počet mezinárodních migrantů zdvojnásobil a dosáhl 175 milionů, tedy 3 % světové populace. Migranti, navrátilci do původních zemí, často přinášejí nově nabyté jazykové dovednosti. Zároveň též představují jakousi novou kategorii, výzvu původní identitě, kdy v rámci jednotlivých rodin existují z hlediska jazykového i kulturního obrovské rozdíly.

Dalším faktorem je rozmach cestování, přičemž analýza mezinárodního cestování prokázala (Graddol, 2006, s. 30), že k 75 % všech cest dochází mezi původně neanglicky hovořícími zeměmi, což opět přispívá k rozšíření angličtiny ve funkci lingua franca.

Graddol (2006, s. 40) uvádí čtyři hlavní ekonomické trendy: 1. Blíží se konec dominance západních ekonomik. 2. Roste význam sektoru služeb, včetně **BPO (Business Process Outsourcing)**, který poskytuje stále větší proporci národních ekonomik. Přičemž právě pro tento sektor má angličtina klíčový význam. 3. Ekonomiky znalostí se přesouvají do zemí jako Indie a Čína. 4. Vztah globalizace a bohatství je velice komplexní. Sociální nerovnosti se zřejmě zvětšují ve všech zemích, přičemž národní ekonomiky se navzájem postupně vyrovnávají.

Právě angličtina se nachází v centru mnoha globalizačních procesů a jak se Graddol domnívá, (2006, s. 40), sledováním jejího vývoje můžeme získat též představu o budoucím vývoji globalizace.

Graddol (2006, s. 48) uvádí 5 hlavních informačních trendů z hlediska šíření jazyků: 1. Technologie umožní nové vzorce komunikace, které mají implikace pro jazykové vzorce. 2. Dojde k překonání anglo-centrické limitace. 3. Z hlediska angličtiny pro mezinárodní použití poskytuje větší rozmanitost názorů. 4. V nových médiích budou figurovat i další jazyky jako španělština, francouzština či arabština. 5. Internet umožní komunikaci i v minoritních jazycích.

Propojení angličtiny a nových technologií je velice rozsáhlé téma, v rámci této práce chci ještě zmínit tři aspekty, jež rozvíjejí Graddolem zmíněné trendy z lingvistického a lingvodidaktického hlediska, a považují je za zásadní:

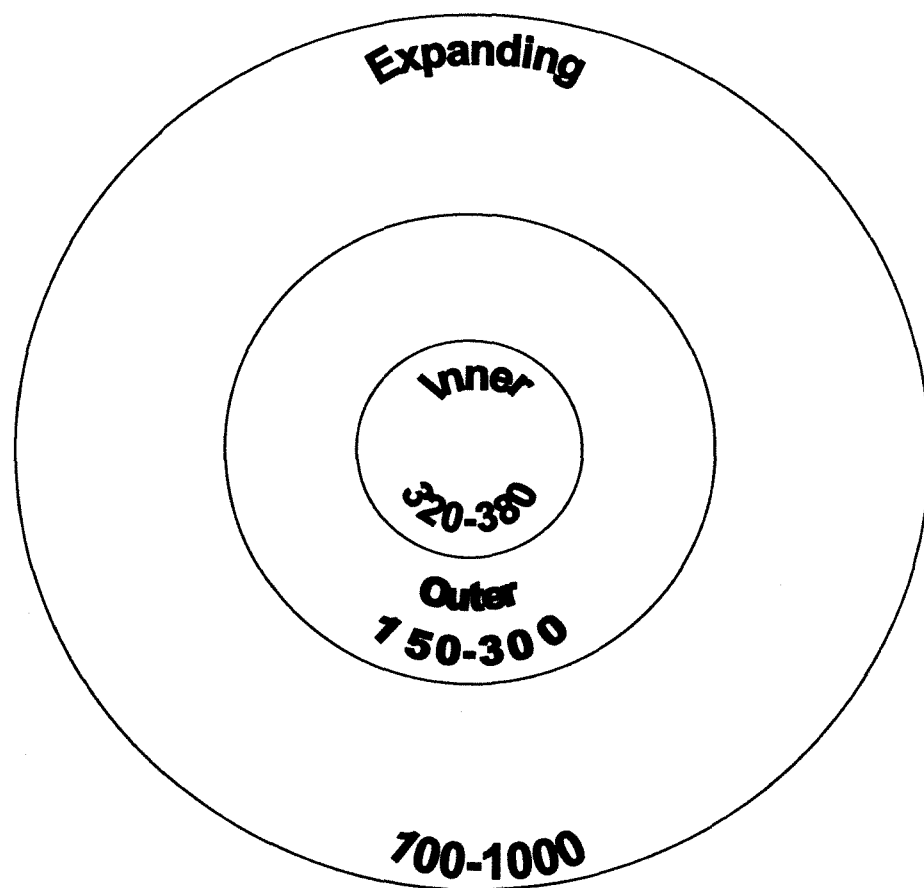
1. Rozvoj nových učebních metod a projektů: **CALL (Computer Assisted Language Learning)**, **e-twinning** (mezinárodní partnerství škol).

2. Ohrožení jazyka internetem. Hanzlíková (2004, s. 109) varuje před **netspeakem** a vlivem netspeaku především na angličtinu: „Představa, že možná není daleko doba, kdy obecná čeština a česká varianta **netspeaku** budou prvním jazykem, mezinárodní **netspeak** druhým, a až ve škole studenti zjistí, že existuje i spisovná čeština a akademická angličtina, které se tak stanou dalšími cizími jazyky, je momentálně dost alarmující.“

3. Nové jazykové možnosti internetu. Crystal (2004, s. 118) si je také vědom nebezpečí internetu jako „intelektuálního ghetta“, na druhé straně však oceňuje jeho naprostou demokratičnost: „On the net, all languages are as equal as their users wish to make them, and English emerges as an alternative rather than a threat.“ *(Na internetu jsou si všechny jazyky natolik rovny, jak si to přejí jejich uživatelé, angličtina tak, spíše než jako hrozba, vystupuje jako jedna z možností).* (2004, s. 120) Crystal (2005, s. 522) též oceňuje internet jako nové, jedinečné médium zachycující v psané formě specifické stylové variety: „Several Internet varieties are inherently informal in character, and the more these are given written expression, the more the medium heightens the contrast with Standard English, which ... is essentially a manifestation of language in its written form. It is volatile, unprecedented, unpredictable and altogether fascinating linguistic situation.“ *(Některé internetové variety jsou inherentně hovorové a čím více jsou zachycovány v psané podobě, tím více toto médium zvýrazňuje rozpor vůči standardní angličtině, jež je v zásadě manifestací jazyka v jeho psané podobě. Jedná se o nepostížitelnou, bezprecedentní a zcela úžasnou jazykovou situaci.)*

3.2 Uživatelé a „vlastníci“ angličtiny

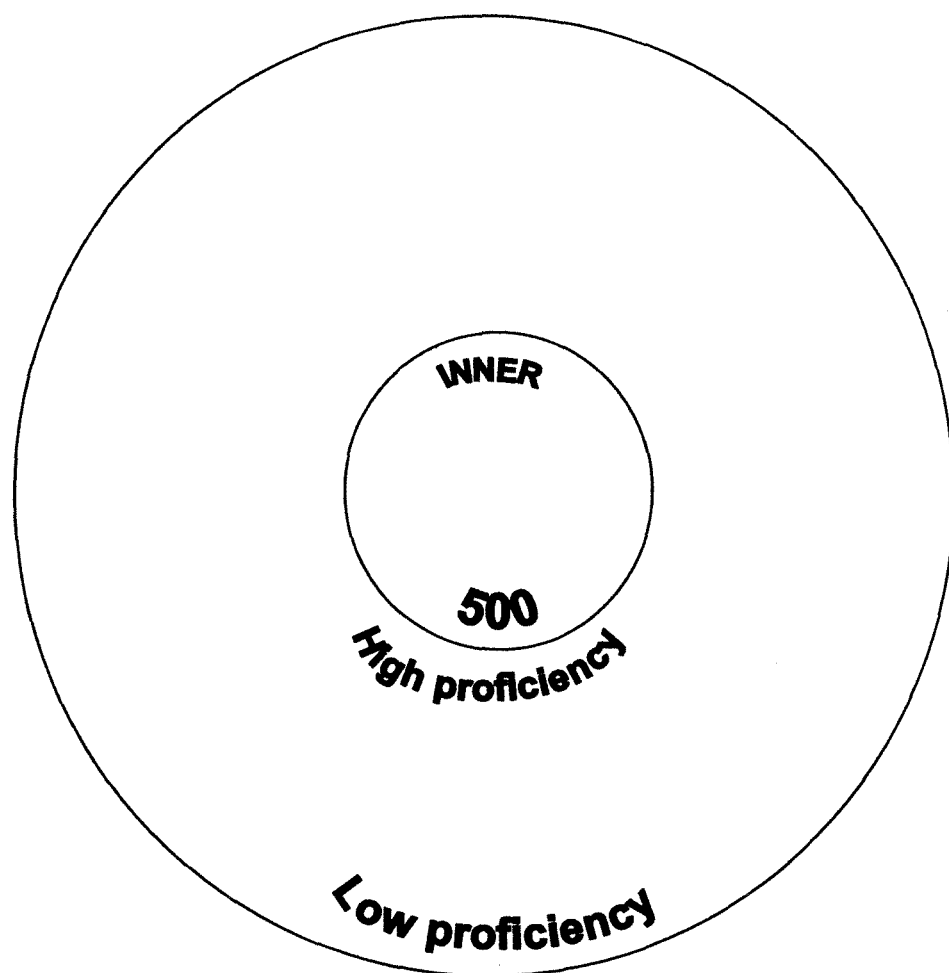
I díky internetu je zřejmé, že angličtina je všudypřítomná a má celou řadu různých uživatelů. Nerozšířenější kategorizaci uživatelů angličtiny přináší Kachru (1985). Jeho schéma rozděluje uživatele anglické jazyka do tří soustředných kruhů: **inner circle**- původní anglicky mluvící země, **outer circle**- země, kde je angličtina oficiálním jazykem a **expanding circle** – země, kde je angličtina vyučována jako cizí jazyk. Phillipson (1992) pro rozlišení původních anglofonních zemí a ostatních, zejména bývalých kolonií, používá pojmů **centre** (*centrum*) a **periphery** (*periférie*). Další schémata světové angličtiny (McArthurův kolesový model a Modianovo schéma angličtiny jako mezinárodního jazyka uvádím v přílohách A, B).



Čísla udávají počty anglických mluvčích v milionech. (Podle Crystala (2004, s. 60) upravila J.G.)

V novém tisíciletí, kdy počet původních rodilých mluvčích představuje pouhou třetinu uživatelů angličtiny a jejich význam je stále více marginalizován, a díky nové funkci angličtiny jako globálního jazyka ztrácí rozlišování užívání angličtiny jako mateřského, druhého a cizího jazyka částečně na významu. .

Graddol (2006, s. 111) uvádí, že i Kachru pod vlivem globalizačních změn přichází s novým schématem, které přesněji odráží současnou situaci. Vnitřní kruh tak představují mluvčí s vysokým stupněm jazykových dovedností, na vnějším okraji jsou mluvčí s nízkým stupněm jazykových dovedností.



(Podle Graddola (2006, s. 111) upravila J.G.)

Schéma tak zachycuje také současné vnímání angličtiny jako základní dovednosti, jejíž ovládnutí v současném světě již nepředstavuje či v průběhu jednoho desetiletí již nebude představovat kompetitivní přednost na trhu práce, nýbrž naopak vyloučení na periferii těch jedinců či skupin, které angličtinu ovládat nebudou. V tomto smyslu také Graddol (2006, s. 52) upozorňuje na nebezpečí sociálního vyloučení minorit ve spojení se šířením angličtiny.

V návaznosti na změněný poměr uživatelů angličtiny navrhuje Jenkinsová (2000, s. 9-10) nahrazení původních termínů **native speaker** (*rodilý mluvčí*) a **non-native speaker**, neboť označení podstatné části uživatelů angličtiny jako **non-native** by mohlo působit derogativně, protože implikuje nižší stupeň kompetence či korektnosti, (přičemž zvláště závažně působí toto rozlišení mezi rodilými a nerodilými učiteli angličtiny). V nové terminologii Jenkinsové by označení **native speaker** nahradil **monolingual English speaker (MES)** (*monolingvní anglický mluvčí*). Pro **native speakers**, kteří plynule hovoří i jiným jazykem a pro **non-native speakers**, kteří plynule hovoří anglicky navrhuje označení **bilingual English speaker (BES)** (*bilingvní anglický mluvčí*). Pro ostatní uživatele angličtiny platí označení **non-bilingual English speaker (NBES)** (*nebilingvní anglický mluvčí*.)

Modiano (2001, s. 160) termín **native speaker** nahrazuje termínem **competent speaker** (*kompetentní mluvčí*), Prodromou (2007, s. 38) definuje SUEs (**Successful Users of English**) (*úspěšní uživatelé angličtiny*) „They have a positive capability (command of core grammar, a rich vocabulary and a rich vocabulary and a reasonably clear accent, for L1 and L2 listeners). But they also have an instinct for where the boundaries lie. They deploy avoidance strategies which accommodate both to their interlocutor and their own intuitive competence. In other

words, they also have a kind of negative capability: their sensitivity to their addressee tells them what not to say in order to achieve communication and understanding“ (*Znají základní gramatiku, mají bohatou slovní zásobu a přiměřeně srozumitelný přízvuk pro posluchače, pro něž je angličtina prvním i druhým jazykem). Zároveň mají instinkt rozpoznat své limity. Využívají únikové strategie, čímž se přizpůsobují jak dalším účastníkům rozmluvy, tak své vlastní intuitivní kompetenci. Mají tedy i jakousi negativní kompetenci, jejich citlivost vůči dalším účastníkům rozmluvy jim napovídá, co nemají říkat, aby dosáhli úspěšné komunikace a porozumění.*)

Přes nedávné odhady (Graddol 2006, s. 17), že angličtina může postupně ztrácet svůj vliv a do popředí se mohou dostávat jiné jazyky jako mandarínská čínština, ruština či španělština, nejnovější odhady (viz Crystal 2008, s. 3-6) ukazují, že původní odhady z počátku nového tisíciletí hovořící o 1,5 miliardě anglicky mluvících lidech je nutno ještě zrevidovat na současné 2 miliardy. To znamená, že v průběhu 25 let se počet anglických mluvčích zvýšil z původní pětiny, na čtvrtinu a v současné době až na třetinu světové populace.

Roky	Odhadovaný počet anglicky mluvících lidí v milionech
1997	1,350
2003	1.500
2008	2.000

Podle Crystala (2008, s.3-6) upravila J.G.

3.3 Standardizace jazyka a globalizace

3.3.1 Globalizace a lingvistický imperialismus

Následující podkapitola se zabývá historickými důvody kritiky šíření angličtiny jako mezinárodního jazyka a shrnuje současné postoje k její standardizaci. Jako jistý historický precedens může posloužit i vývoj středověké latiny.

Chápeme-li globalizaci v širším historickém kontextu, započala, jakož i šíření anglického jazyka, již v době zámořských objevů a počků kolonizace. A bylo to právě celosvětové šíření jazyka, samozřejmě spojené se vznikem nových jazykových variet, které dalo vznik lingvistickému preskriptivismu. Jazykovědci začali stanovovat normy a kodifikovat anglický jazyk, aby uchránili zmíněné jádro, tedy anglický jazyk reprezentující anglickou kulturu před nežádanými změnami. V této době začíná šíření angličtiny, které bylo později rozkryto jako lingvistický imperialismus. „Western science, linguistics distance itself from questions concerning society, culture politics – the wordliness of English –and at the same time prescribes both a particular view of language (monolingualistic and phonocentric) and particular forms of that language.“ (Pennycook 1996, s. 126) (*Západní věda, lingvistika se distancují od otázek týkajících se společnosti, kulturní politiky, tedy světovosti angličtiny, avšak zároveň předepisují, jak se má na jazyk nahlížet po formální stránce (jako na monolitický a fonocentrický)*).

Že diskurz týkající domnělé nadřazenosti anglického jazyka potažmo kultury není již jen nechvalnou kapitolou v dějinách, dokládají i některá poměrně současná prohlášení: „The incredible success of the English language is Britain's greatest asset. It enhances Britain's image as a modern, dynamic country and brings widespread political, economic and cultural advantages,

both to Britain and to our partners. ... The British Council plays a vital role in further extending the use of English around the world and exposing people to the richness of British culture (The British Council Conference prospectus, ELT conference 1998. in Jenkins, 2003, s. 196) (*Neuvěřitelný úspěch anglického jazyka je největším bohatstvím Británie. Posiluje obraz Británie jako moderní, dynamické země a přináší rozsáhlé politické, ekonomické a kulturní výhody Británii i jejím partnerům Britská rada hraje zásadní roli v dalším rozšiřování užívání angličtiny ve světě a seznamuje obyvatele s bohatostí anglické kultury... .*)

Že zmíněná kritika činnosti není zcela oprávněná, dokumentuje skutečnost, že je to právě Britská rada, díky níž se publikace kritiků její vlastní činnosti dostávají do rukou široké veřejnosti. Zároveň je ovšem také jasné, že různá prohlášení britských organizací i politických orgánů, jakož i evropských dokumentů, určujících jazykovou politiku EU mají jen zanedbatelný vliv na živelné i ekonomicky podmíněné šíření či pozbytvání vlivu globálního jazyka. Na rozdíl od kritiků globální angličtiny zde ovšem nechceme popírat, že angličtina má díky specifickému historickému vývoji vlastností,⁶ které usnadňují její šíření, např. prostřednictvím ICT technologií.

Původní koloniální vlivy neustále do jisté míry slouží současné ekonomické globalizaci. Zároveň opačně, pod vlivem stoupajících protiamerických nálad, se v posledním desetiletí, jak upozorňuje Graddol (2006, s. 112), nástrojem ekonomické

⁶ Její analytický charakter usnadňuje zpracování prostřednictvím ICT technologií, díky otevřenosti slovní zásoby zahrnuje mnoho internacionalismů. (Podrobná charakteristika viz Crystal 2004, 2005)

globalizace stává i cílená podpora místních jazyků na úkor angličtiny.

3.3.2 Současné postoje k standardizaci jazyka

Jak uvádí Garner (2001), jako protiproud preskriptivismu se především v posledních desetiletích 20. století rozšiřuje deskriptivismus. Na rozdíl od preskriptivistů studují a popisují deskriptivisté nejrozličnější variety angličtiny/ nové světové angličtiny a zohledňují rozdílné sociální kulturní, a politické kontexty, v němž se prostřednictvím jazyka vytvářejí nové významy. Zároveň se snaží o standardizaci nových variet angličtiny.

S globálním rozšířením angličtiny a zároveň zavržením preskriptivismu, jako mocenského nástroje centra a elit, vyvstává otázka možnosti existence standardního globálního jazyka. Přičemž je nutno si uvědomovat, že se zde jedná o historicky bezprecedentní jazykový fenomén, kdy je daný jazyk prakticky všudypřítomný, nezakotvený v určité kultuře, ale ovlivňovaný bezpočtem jazyků a obohacovaný množstvím významů vycházejících z lokálních kontextů, tedy i jazyk nezachytitelný. Widdowson (1997) tak globální angličtinu označuje za virtuální jazyk.

Ovšem otázka standardizace hraje stěžejní roli právě v oblasti výuky a vzdělávání.

Jak shrnuje Saraceni (2008, s. 22-23), můžeme v současnosti rozlišit tři pojetí angličtiny, které, do jisté míry zohledňují zájmy mluvčích jednotlivých soustředných kruhů podle Kachruho schématu (viz kapitola 3.2).

1. Tradiční puristický, který vnímá ENL (angličtinu jako národní jazyk) jako jedinou možnou volbu a nejlepší model pro světovou

angličtinu. Jedním z nejznámějších proponentů postoje je Quirk (1995). Přestože je v současnosti tento postoj nepřijatelný v rámci akademického diskurzu o výuce angličtiny, stále do jisté míry přetrvává v rámci praktické výuky angličtiny a rodilý mluvčí je stále považován za nejvyššího arbitra z hlediska jazykových norem a tedy představuje i ideálního učitele.

2. Druhé paradigma se označuje jako **World Englishes (WE)** (Kachru, McArthur, Trudgill), staví se proti monolitickému ENL představuje pluralistické a pluricentrické pojetí angličtiny ve světě. Zejména se týká variet angličtiny, které vznikly na území bývalých britských kolonií, tedy tzv. Vnějšího kruhu, kde měla angličtina původně status druhého jazyka, představuje součást identity obyvatel a je každodenně užívána v místních kontextech. Zastánci **WE** se snaží o jistou standardizaci těchto variet. Řada původně britských výukových materiálů zde bývá tématicky i formálně přizpůsobována místním podmínkám.

3. Jako třetí postoj definuje Saraceni tamtéž **English as a Lingua Franca**, k němuž se vyslovuje kriticky, neboť jej považuje za pokus o vytvoření alternativní, avšak jediné prestižní normy nahrazující ENL. Naopak, proponenti **EFL** považují svůj model za součást **WE** paradigmatu, neboť neusilují o vytvoření jediné „správné normy“, pouze se snaží definovat jakési společné srozumitelné jádro variety angličtiny pro mezinárodní použití (podrobněji viz 4.3).

3.3.3 **Precedens latina**

Další vývoj angličtiny jako světového jazyka je sice bezprecedentním fenoménem, přesto je jej však do jisté míry možné srovnávat s vývojem latiny v období středověku. Wright (2004, s. 3-12) upozorňuje na fakt, že studium šíření angličtiny jako světového jazyka hodně přispělo k novému bádání o

rozšíření latiny jako mezinárodního jazyka, není tomu ovšem naopak, což považuje za škodu, neboť v posledních letech vznikla řada moderních studií v této oblasti a především z ukončeného vývoje latiny by bylo, alespoň částečně (vzhledem ke zcela odlišným podmínkám)', možno vyvozovat, jakým směrem se bude ubírat světová angličtina. Wright zde vyvrací mýty o latině (šířené i v dílech lingvistů jako Crystal), jež latinu chápou jako jeden monolitický (tedy standardní) celek, jímž se uskutečňovala mezinárodní komunikace. Zároveň též vyvrací označení latiny jako mrtvého jazyka. Stejně jako jiné jazyky se i latina přirozeně v průběhu středověku postupně regionálně a společensky rozrůžňovala. Byly to až karolinské reformy uskutečněné kolem roku 800 po Kristu, které provedly standardizaci latiny jako jazyka církve a vzdělanosti. Byla tak standardizována archaická podoba latiny založená na modelu latiny germánských mluvčích, kterou museli přijmout i rodilí mluvčí latiny v románských oblastech říše, neboť anglosaská tradice té doby měla sociolingvistickou prestiž. Standardizovaná a fosilizovaná latina poté od 13. století sloužila jako mezinárodní jazyk vzdělanosti po období renesance. Tato umělá standardizace způsobila také rozrůžnění latiny na jednotlivé románské jazyky, neboť jak Wright argumentuje, latina nevymřela jako etruské nebo keltské jazyky, nýbrž jen změnila jméno a románské jazyky jsou jejími pokračovateli. Wright se domnívá, že toto umělé oddělení standardizované variety od přirozeného jazyka vytvořilo řadu národních, vzdělávacích, kulturních, politických i jazykových bariér. V tomto smyslu též pohlíží na vývoj angličtiny a varuje před jakoukoli standardizací jazyka pro mezinárodní účely. Obhajuje práva rodilých mluvčích a domnívá se, že variety rodilých mluvčích si musejí vždy zachovat svou prestiž.

Wright se tak staví proti snahám o vytvoření modelu angličtiny jako *lingua franca*, což též podtrhuje tím, že význam *lingua*

franca v původním kontextu spočíval právě v tom, že byla jazykem všestranným a flexibilním, jemuž by jakákoliv standardizace neprospěla. Wright ovšem nebere v úvahu, že 1. model lingua franca není uplatňován na základě politického rozhodnutí, ale vzniká na základě přirozené volby. 2. nezohledňuje privilegovanou menšinu, nýbrž většinu uživatelů angličtiny 3. neusiluje o standardizaci jedné „prestižní variety“, ale o vytvoření modelu (na základě empirického výzkumu) s cílem vzájemné srozumitelnosti 4. v současném světě propojeném ICT je jakákoliv fosilizovaná varieta jazyka neudržitelná.

4 Výuka globálního jazyka

4.1 Konec stávajících modelů výuky

Je zřejmé, že se v podmínkách globalizovaného světa spojených se změnou funkce, vlastnictvím anglického jazyka, zejména umenšujícím se významem tzv. rodilých mluvčích, jsou již neudržitelné dva stávající modely výuky angličtiny **EFL** a **ESL**.

ESL (English as a Second Language, angličtina jako druhý jazyk) je modelem, jenž sloužil k výuce angličtiny zvláště v postkoloniálních zemích. Na rozdíl od **EFL** uznává tento model roli, již angličtina hraje v dané zemi, společnost je od počátku považována za multilingvální, kde učící se hovoří jistou varietou angličtiny a výuka ve třídě slouží jen k naučení standardního jazyka.

EFL (English as a Foreign Language, angličtina jako cizí jazyk) představuje neustále, zejména v evropském kontextu, převládající model. Model usiluje o to, aby se učící se co nejvíce přiblížil svým vzorům, rodilým mluvčím (jak bude popsáno níže, často i z hlediska kulturních a komunikačních norem), přičemž se ovšem stále klade důraz na nedostatečnost jeho jazykových dovedností ve srovnání s kýženým ideálem. Nutno poznamenat, že v tomto duchu byly a jsou vyučovány i další cizí jazyky.

Praktikující učitelé/ lektori angličtiny tak čelí dvěma zásadním problémům:

1. Tím, že se angličtina jako globální jazyk stává základní lidskou dovedností, přibývá stále mladších a zároveň výrazně starších učících se. Zároveň, v rámci vzdělávání dospělých dochází podobně jako v oblasti profesního vzdělávání ke stále větší specializaci. Poměrně ke kurzům všeobecné angličtiny tak přibývá celá škála kurzů angličtiny pro specifické účely.

2. Změna „vlastnictví“ angličtiny a její globální rozšíření (s množstvím variet) znesnadňuje učitelům rozhodnutí, jakými standardy se ve výuce řídit.

Jak shrnuje Lai (2008, s. 40-41), o výuce angličtiny jako mezinárodního jazyka se vede již dvě desetiletí akademická debata, avšak z praktického hlediska k zásadním změnám výuky zatím nedošlo. Situaci učitele tak nadále vystihuje „For the practicing teacher, however, it probably still comes down to a selection of models for speaking and writing skills which are “not wrong“ in relation to general acceptability and examination syllabuses, while accepting the potential embarrassment of observed counter-examples. Nevertheless, the teacher, and the interested observer, might well feel confused.“ (Rastall, 2000, s. 37) *(Avšak praktikujícímu učitelu stále nezbyvá nic jiného, než volit pro procvičování mluvení a psaní modely, které nejsou z hlediska všeobecné přijatelnosti a požadavků ke zkouškám považovány za „chybné“. Přitom ovšem zároveň akceptuje potencionální rozpaky, když učící se naleznou příklady, jež daným modelům odporují. Každopádně, jak učitel, tak zainteresovaný učící se se mohou cítit zmateni.)*

Zároveň, jak uvádí Lai (2008, s. 43), právě názory učitele angličtiny ovlivňují postoj studentů k angličtině jako mezinárodnímu jazyku. Učitelé tak často stojí před dilematem, kdy jsou vnitřně přesvědčeni, že angličtina by měla být vyučována jako lingua franca, zároveň ale stále věří, že prestižnější variety přinesou studentům úspěšnější budoucnost (složení zkoušek např. TOEFL, IELTS, GEPT⁷) či lepší pracovní uplatnění.

⁷ Seznam standardizovaných jazykových zkoušek z angličtiny v ČR uvádím v příloze C.

4.2 Modely výuky podle Graddola

Graddolova studie o vývoji a dalším šíření popř. stagnaci globální angličtiny (ovšem především z hlediska původních anglofonních zemí, zvláště Británie) definuje obecně nové modely jako: „By a model I do not mean a particular variety of English – such as US or British – though a selection of a particular variety may play a role. By a ‘model’ of English I mean a komplex framework, which includes issues of methodology and variety, but goes beyond these to include other dimensions of the context and practice of learning English.“ (2006, s. 82) (*Modelem nemám na mysli jednu z variet angličtiny, jako americkou nebo britskou, i když výběr variety může být podstatný. ‘Modelem’ angličtiny míním složitý rámec, jenž zahrnuje otázky metodiky a variety, ale zároveň je přesahuje, aby do sebe pojal další rozměry kontextu a praxe učení se angličtině.*)

Graddol (2006, s. 86-101) dále charakterizuje nové modely a projekty výuky globálního jazyka, přičemž tyto se zároveň nevylučují, nýbrž jsou do jisté míry komplementární. Otázkou zůstává, nakolik se je v následujících letech, Graddol hovoří o letech 2010- 2015 jako kulminačním období zájmu o výuku angličtiny, podaří jednotlivé modely uvést úspěšně do praxe či dále rozvíjet.

V následující části kapitoly uvádím modely výuky podle Graddolovy studie. První odstavec přitom shrnuje Graddolovy závěry a odstavce následující představují můj komentář, zvláště specifikující informace týkají se českého prostředí s odkazy na další autory. Komentáře modelů **English as a Lingua Franca** a **English in Europe** poté rozpracovávám ve vlastních podkapitolách, protože je považuji za nejrelevantnější pro oblast celoživotního vzdělávání.

Za zásadní posun v oblasti jazykového vzdělávání považují současné zaměření na rozvoj celkové komunikativní kompetence, na rozdíl od původního cíle, jímž byla pouze jazyková kompetence.

CLIL (Content and language integrated learning- integrace obsahového a jazykového vzdělávání)

„It is a means of teaching curriculum subjects through the medium of a language still being learned, providing the necessary language support alongside the subject specialism. CLIL can also be regarded the other way around - as a means of teaching English through study of a specialist content. (Graddol 2006, s. 86). *(Je to způsob, jak vyučovat předměty obsažené ve vzdělávacím plánu prostřednictvím jazyka, který si učící se zároveň osvojuje. Výuka tedy vedle odborné látky poskytuje i nutnou jazykovou podporu. CLIL je možno chápat i opačně, jako způsob výuky angličtiny prostřednictvím specializovaného obsahu.)*

CLIL je součástí dokumentu EU z roku 2003 nazvaného **Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006**. *(Podpora jazykového vzdělávání a lingvistické rozmanitosti: Akční plán 2004-2006)* Dokument je součástí strategie s cílem, aby si všichni obyvatelé EU do roku 2010 kromě své mateřštiny osvojili dva cizí jazyky (angličtina je zde opět, jako v ostatních dokumentech EU, označována jako cizí jazyk a kýženého plurilingvizmu bude dosaženo až o několik desetiletí později). Výhodou modelu je, že učící se může nově získané jazykové dovednosti prakticky využívat okamžitě. „Vynikající způsob, jak dosáhnout rychlého postupu vpřed při učení se cizímu jazyku, je tedy situace, kdy se mu učíme za určitým účelem, naprosto „programově“. Jazyk sám o sobě se stává nástrojem k dosažení nějakého cíle, nikoliv cílem samým.

Koneckonců, právě stejným způsobem používáme svou vlastní mateřštinu.“ (Knihová 2004/5, s. 1) **CLIL** je v ČR metodicky propracován zejména pro střední školství. Mohl by být ale velmi dobře implementován i v oblasti vzdělávání dospělých, např. v rámci rekvalifikačních kurzů či dalšího vzdělávání učitelů.

Metody obdobné **CLIL** se začínají rozvíjet vzhledem k nárůstu počtu přistěhovalců také v USA. Jak uvádí Malinovský (2007/2008, s. 75-76), mnohonárodnostní a vícejazyčná Amerika musí vycházet vstříc potřebám učících se z řad jazykových menšin, rozvíjejí se tak metody jako je **content-centered/ based language instruction** (*výuka orientovaná na obsah*). V rámci této metody je opět angličtina používá pouze jako prostředek vyučování např. přírodním vědám či matematice a studenti se postupně v angličtině zdokonalují. Výuku zajišťují učitelé jazyků, popř. spolupracují s učiteli jednotlivých předmětů. Podobnou metodu představuje tzv. překlenovací metoda, **sheltered subject matter teaching**, v jejímž rámci se opět vyučují jednotlivé předměty, ale pomocí zjednodušené angličtiny. Výuka nejprve probíhá odděleně. Výuka základů předmětu nejprve probíhá v mateřském jazyce a angličtina (**English as a Second Language**) je vyučována zvlášť. Poté studenti přecházejí do tříd, kde se vyučuje popisovanou překlenovací metodou a nakonec, po získání dostatečné jazykové kompetence, navštěvují běžnou výuku.

ELF (English as a Lingua Franca- angličtina jako lingua franca). Graddol považuje model za nejradikálnější a nejkontroverznější. Podrobnější analýze modelu se věnují v podkapitole 4.3.

ESP (English for specific purposes, angličtina pro specifické účely). Vzhledem ke stále větší profesionalizaci a individualizaci potřeb představuje **ESP** nejrozšířenější model výuky angličtiny

v rámci terciálního vzdělávání a v rámci vzdělávání dospělých. Podrobnou charakteristiku a klasifikaci **ESP** přináší zejména Hutchinson a Waters (1991) a Dudley-Evans a John (1998). **ESP** charakterizují jako určitý přístup ke kurzu, který začíná analýzou potřeb učících se a zjišťování jejich profilů, využívá metodiku a aktivity, které se používají v daných disciplínách a profesích, zaměřuje se na jazyk (gramatické vazby, slovní zásobu), dovednosti a žánry, jež jsou pro dané aktivity potřebné. **ESP** se všeobecně člení na **EAP** (angličtinu pro akademické účely) a **EOP** (angličtinu pro výkon povolání), která je poté někdy členěna na **EPP** (angličtinu pro profesní účely) a **EVP** (angličtinu pro výkon jednotlivých povolání). **ESP** Příkrá zjišťování profilů uživatelů **ESP** v pracovní praxi a jejich rolí na vytváření kurzů **ESP** se zabývá Koblížková (2004), podrobnou analýzu potřeb studentů pedagogických fakult včetně popisu aplikace výsledků přináší Hanesová (2003). Z hlediska učebních materiálů v ČR zásadní počín v oblasti **ESP** představuje projekt nakladatelství Fraus **Angličtina v praxi**. (Fraus, 2008).

V reakci na rozmach **ESP** kurzů Widdowson (1998, s. 12-13) upozorňuje, že **ESP** představuje jisté omezení všeobecné komunikativní kompetence. Domnívám se, že v tomto směru právě přílišný důraz na angličtinu pro specifické účely vede k jistému okleštění angličtiny jako globálního jazyka, jehož primárním cílem by měla být globální integrace všech mluvčích (viz 4.5.1, 4.6).

EYL (English for young learners- angličtina pro děti mladšího školního/ předškolního věku)

Jak Graddol (2006, s. 88) upozorňuje, současným trendem se stává získávání stále mladších dětí, v mladším školním i předškolním věku. Jedná se nejen o vzdělávací, ale i politický a

ekonomický projekt v duchu konceptu celoživotního vzdělávání, jehož cílem mají být plurilingvní Evropané.

Někteří odborníci se k jazykové výuce předškoláků staví skepticky, neboť předmětem studií, dokumentující úspěšnost předškolní výuky, byly děti vyrůstající v zemi, kde se cílovým jazykem hovoří. Jiní ji naopak považují za velmi prospěšnou. (Podrobněji Pavlíčková 2006/2007, s. 71, Švermová, 2007/2008, s. 113-115)

Pro učící se v raném věku SERR (Společný evropský referenční rámec pro jazyky) místo výuky angličtiny/ konkrétního jazyka (což ovšem platí i pro rozvoj sociokulturní kompetence u dospělých učících se) doporučuje tzv. jazykovou přípravku (Fenclová 2004, s. 85-88), jež by děti hravou formou přesvědčila, že existuje vícero jazyků a způsobů vyjadřování a rozvíjela tak jejich sociokulturní kompetenci a toleranci k odlišnými jazykům a kulturám.

The World English Project (*projekt světové angličtiny*)

Graddol považuje tento projekt za novou doktrínu (2006, s. 96), kdy se s výukou bude plošně začínat již v předškolním věku a při vstupu na univerzitu již budou studenti studovat svůj obor v angličtině. Jak Graddol (2006, s. 100-101) uvádí, společnost **English company Ltd. (UK)** na základě počítačových modelů zjistila, že se zároveň budou učit anglicky až 2 miliardy lidí (tzn. jedna třetina lidstva). Podle těchto odhadů bude vrcholný zájem o angličtinu kolem roku 2010, poté postupně dojde k úpadku až na pouhých 500-600 milionů po roce 2050. Pro odhadovaný pokles se nabízejí dvě vysvětlení. Většina lidí si angličtinu osvojí již v raném věku a budou ji později natolik ovládat, že nebude potřeba dalšího zdokonalování.. Druhé vysvětlení naopak

předpokládá, že angličtinu na globální scéně z části nahradí další jazyky jako čínština, španělština či arabština.

4.3 *Angličtina jako lingua franca*

4.3.1 Změna „vlastnictví“, funkce i formální stránky angličtiny

English as a lingua franca (ELF) představuje nejvýraznější model, který se snaží vyřešit rozpor mezi funkcí angličtiny jako mezinárodního jazyka a formou, a tak poskytnout praktickou pomoc učitelům a lektorům angličtiny. Především však usiluje o usnadnění komunikace v mezinárodním kontextu a chce přispět ke globální integraci světa.

Vychází z popisované změny poměru uživatelů angličtiny (viz kapitola 3.2), jejímž důsledkem je i změna „vlastnictví“ angličtiny. „Vlastníky“ jazyka tak již nejsou jen tzv. rodilí mluvčí, ale všichni jeho uživatelé, do jisté míry se tedy angličtina již stává „vlastnictvím“ celého lidstva. Změnu připouštějí i největší autority z oblasti lingvistiky a výuky angličtiny (Quirk, Widdowson) a naposledy např. též Crystal (2005, s. 506) „Linguistic pluricentrism reflects the fact that, in the twenty-first century, nobody can be said to „own“ English any more. Or rather, everyone who has opted to use it has come to have a part – ownership in it. That is what happens to a language when it achieves an international or global presence. It belongs to all who use it. And when people adopt a language they immediately adapt it, to make it suit their needs“⁸. (*Jazykový pluricentrismus*

⁸ Tento posun má veliký význam zvláště pro oblast učení dospělých, neboť moderní teorie učení dospělých věří, že klíčem k učení je přimět učícího se, aby se stal vlastníkem procesu. Pokud tedy dospělí studenti angličtiny uvěří, že jsou na rozdíl od

odráží skutečnost, že v 21. století se nedá o nikom říci, že angličtinu ještě „vlastní“. Spíše se dá říci, že, každý, kdo se ji rozhodl používat, na ní má podíl- je jejím vlastníkem. Toto se stane jazyku, když dosáhne mezinárodního nebo globálního rozšíření. Patří všem, kdo ho používají. A když lidé jazyk přijmou, okamžitě ho začnou přizpůsobovat svým potřebám.)

Projekt **English as a Lingua Franca** nechce vytvořit umělý jazykový model, nýbrž vychází z empirických dat, jež byla shromažďována v rámci řady projektů (např. Mauranen 2005, Prodromou 2008, podrobný výčet viz Björkman 2008, s. 36-37, Lai 2008, s. 41) Největší z projektů představuje **Vienna-Oxford International Corpus of English (VOICE)** (viz Seidelhofer 2001, 2004). Projekty usilují o vytvoření a analýzu lingvistických korpusů, jež shromáždí relevantní množství řečových vzorů v rámci mezinárodní komunikace, a na jehož základě bude možno zmíněné standardy stanovit. Zásadními otázkami, jež budou v rámci projektu zkoumány, je, jaké jsou nejspolehlivější a nejúspěšněji užívané gramatické konstrukce a lexikální prostředky, které faktory mají tendenci způsobovat nedorozumění a selhání komunikace, odpovídá míra připodobnění varianty k angličtině jako prvnímu jazyku vždy míře úspěchu komunikace, nebo jsou běžně užívané výrazy, lexikální jednotky a zvuková podoba, které by v rámci současného standardního jazyka byly považovány za gramaticky chybné, v rámci komunikace **ELF** nepředstavují žádný problém. Pokud by tomu tak bylo, mohly by být vytvořeny a testovány hypotézy týkající se zjednodušení angličtiny jako prvního jazyka a postupně stanovit systematickou charakteristiku **ELF**.

původních rodilých mluvčích právě oni skutečnými vlastníky, tedy i tvůrci angličtiny, proces učení jazyka bude zajisté mnohem efektivnější.

4.3.2 Principy ELF

Jenkinsové (2000) průlomové dílo v dané oblasti je založeno na korpusovém projektu, jenž se zaměřil na fonologii anglického jazyka a jehož hlavním vyústěním bylo stanovení minimálního počtu pravidel výslovnosti, jenž by měla zaručit porozumění v mezinárodním měřítku. Stručnou analýzou díla si přiblížíme základní principy, na nichž je model **English as a Lingua Franca** postaven.

Nejčastějším modelem tak přestává být interakce mezi **NS** (*rodilý mluvčí*) a **NNS** (*ne-rodilý mluvčí*), na něž se až doposud zaměřovala výuka angličtiny, nýbrž interakce mezi **NNS x NNS**. Za hlavní kritérium při vytváření mezinárodního jazyka tak Jenkinsová považuje **intelligibility** (*srozumitelnost*), kterou nadřazuje původnímu hlavnímu kritériu **acceptability** (*přijatelnosti*), míněnému jako přijatelnost pro rodilé mluvčí, stále ještě považované za hlavní arbitry a autority určující správnou angličtinu. Jenkinsová však argumentuje, že jediná standardní varieta představuje idealizovanou abstrakci, neboť řada nestandardních variet se běžně vyskytuje v různých sociálních rolích jednotlivce (**intra-speaker variation**). (Rodilí mluvčí ovšem tuto variabilitu většinou nevnímají, naopak jsou ale velmi citliví na varianty mluvčích z jiné oblasti, tedy tzv. ne-rodilých mluvčích (**inter-speaker variation**).

Avšak, jak zdůrazňuje Crystal: „International varieties thus express national identities, and are a way of reducing the conflict between intelligibility and identity.“ (2004, s. 145) (*Mezinárodní variety jsou tedy výrazem národních identit a představují způsob, jak zmírnit konflikt mezi srozumitelností a identitou.*) Jenkinsová se proto zaměřuje především na fonologii a fonetiku, protože právě tato stránka jazyka je

1. nejsilnějším odrazem osobní či skupinové identity. „And in view of the close links between accent and personal and group identity ... the need for such redefinition of phonological correctness could be said to amount to a moral obligation.“ (Jenkins, 2000, s. 28). (*Vezmeme-li v úvahu úzké propojení přízvuku s osobní či skupinovou identitou ... dá se říci, že nová definice toho, co je fonologicky správné, se stává přímo morálním závazkem.*) V podobném smyslu se vyslovují též Medgyes (1992) a Bhatia (1997).

2. jak dokládá Trudgill (1998), světové angličtiny se částečně homogenizují na lexikální a gramatické úrovni, ale pomyslné nůžky se nejvíce rozevírají právě na fonologické rovině.

3. je to především rozdílná výslovnost, která působí největší problémy z hlediska srozumitelnosti. Ta, jak již bylo zdůrazněno výše, je svrchovaným kritériem pro angličtinu jako mezinárodní jazyk.

Cílem Jenkinsové je tak stanovení určitého fonologického jádra (**LFC-Lingua Franca Core**), tedy co nejstručnějších základních pravidel výslovnosti, jejichž dodržování zaručí všem uživatelům jazyka vzájemnou srozumitelnost.

Hledání společného jazykového jádra není ovšem novinkou. K podobným pokusům docházelo již od 30. let minulého století. V zásadě je možno rozlišit dva proudy: Cílem jednoho bylo na základě pedagogické či lingvistické intuice stanovit jakési jazykové minimum, které mělo sloužit jako technická pomůcka pro komunikaci nebo usnadnit, především dospělým studentům, rychle si osvojit základy jazyka (Jenkinsová (2000, s. 124-128) odkazuje na: Ogden: **Basic English** (1930)⁹, Gimson:

⁹ U nás byl propagátorem tohoto díla Vočadlo (1941).

Rudimentary International Pronunciation (1978), Quirk: **Nuclear English** (1992)¹⁰. Druhý proud při stanovování základů jazyka vycházel z empirických výzkumů, Jenkinsová (2000, s. 124-128) vychází z Westovy **General Service List of English Words** (1953), Hockettovy studie (1958), která se snažila najít společné jádro všech variet rodilých mluvčích a Jennerovy práce (1989) s podobným cílem spíše zaměřeným na pedagogiku.

Jenkinsová se ve svém přístupu snaží zharmonizovat oba proudy. Při stanovování společného jádra vychází z jediných dvou kodifikovaných standardních výslovnostech, jimiž jsou **RP (Received Pronunciation)** a **GA (General American)**, avšak na základě převážně vlastních empirických výzkumů řečového chování mluvčích různých jazyků, zahrnuje mezi cílová data jen ty rysy **RP** či **GA**, které mají zásadní význam pro porozumění mezi dvěma nerodilými mluvčími angličtiny a naopak ony rysy standardních výslovností, které srozumitelnost znesnadňují, součástí jádra nejsou. „The LFC is grounded in RP and GA, this is only to the extent that features of these varieties are shown in the data to be crucial to the intelligibility among L2 speakers (NBES) speakers of English. Some RP/GA clearly have the opposite effect while others appear to be inconsequential for international intelligibility.“ (Jenkins, 2003, s.131). *Fonologické jádro je založeno na RP a GA, ale jen do té míry, pokud jsou rysy těchto variet zásadní pro porozumění mezi nerodilými mluvčími angličtiny. Některé rysy RP/GA mají přímo opačný vliv a jiné jsou z hlediska mezinárodní komunikace nepodstatné*). Jenkinsová (2000, s. 158-159) tak dospívá ke stručnému

¹⁰ V českém prostředí představuje obdobný pokus o jazykové minimum z pedagogického i didaktického hlediska Malířova učebnice Anglicky za tři měsíce (2000), jež je, i několik desetiletí po svém původním vydání, používanou jazykovou pomůckou.

jednostránkovému seznamu výslovnostních pravidel, jejichž dodržování by mělo jakýmkoliv uživatelům angličtiny zaručit vzájemnou srozumitelnost. Jenkinsová si je ale zároveň vědoma omezeného množství zpracovávaných dat, neboť v dané oblasti jsou její vlastní výzkumy průkopnickou prací a variet ELF neustále přibývá. Nechce tedy k ELF uplatňovat statický monomodelový přístup, nýbrž v návaznosti na Bhatiu (1997) hovoří o „polymodelu“ či používá Bamgboseho (1998) „pluricentrický pohled“.

Ostatní rysy výslovnosti, které nemají zásadní vliv na srozumitelnost, by se tak mohly od sebe lišit v závislosti na regionální varietě, kterou daný mluvčí používá. Mohly by se tak stát odrazem identity jednotlivce nebo příslušníka určité skupiny. Dřívější pejorativní označení cizí či nestandardní přízvuk v tomto pojetí nahrazuje označení regionální varieta, ať se jedná o varietu intranacionální (dialekt) či internacionální.

ELF tak představuje skutečně demokratický prostředek, jehož užíváním se všichni komunikující stávají rovnocennými partnery, neboť jim zaručuje vzájemnou srozumitelnost a zároveň nepotlačuje vyjádření vlastní identity.

Při stanovování fonologických jevů, jež mají zásadní význam pro porozumění mezi nerodilými mluvčími angličtiny, dochází Jenkinsová na základě empirických výzkumů k zjištění, jež má stěžejní význam zvláště z pedagogického hlediska. Jevy, které jsou součástí fonologického jádra, označuje jako (**teachable**), tzn. naučitelné v rámci formalizovaného procesu, zvláště za pomoci učitele/ lektora. Ostatní jevy, mimo jádro (**non-core**), jsou sice také do jisté míry, např. v závislosti na individuálních schopnostech učícího se, naučitelné (**learnable**), avšak ne v rámci formalizovaného procesu. Učící se si je osvojí jen během dlouhodobého vystavení anglickému jazyku. Tato zjištění

do jisté míry znamenají převrat ve výuce výslovnosti, neboť až do současnosti se velká část výuky zaměřovala např. na suprasegmentální jevy a vázanou řeč, které ovšem nejsou součástí jádra. Jenkinsová tedy tuto část výuky angličtiny jako mezinárodního jazyka považuje za ztrátu času, či dokonce kontraproduktivní činnost. Je tedy nutné, aby učitelům a lektorům angličtiny byly principy ELF známy, což bohužel stále není pravdou. Z hlediska vzdělávání dospělých je tak zřejmé, že některé jazykové dovednosti získají učící se pouze v rámci neformálního vzdělávání.

S tímto také souvisí další Jenkinsové zjištění týkající se EIL. Současná didaktika vede učící se k tomu, aby jednotlivé promluvy chápali holisticky jako jeden celek (**top-down processing**), Jenkinsová tvrdí, že v rámci EIL nemá nikdo takovou globální znalost sociokulturního zázemí a kontextu, aby promluvu zpracovával tímto způsobem. Naopak, nerodilí mluvčí se podle ní uchylují k opačnému (**bottom-up**) zpracování promluvy, tedy snaze porozumět jednotlivým slovům promluvy. Z toho vyplývá, že z hlediska EIL není žádoucí, aby mluvčí používali např. vázání slov a další suprasegmentální jevy, ale naopak se snažili co nejzřetelněji vyslovovat jednotlivá slova. Z tohoto důvodu Jenkinsová také navrhuje, aby se do výuky vrátila v posledních desetiletích zatracovaná drilová metoda, jejímž prostřednictvím se učící se nejlépe naučí správně vyslovovat jevy zahrnuté do fonetického jádra, neboť získání srozumitelné výslovnosti je výsledkem automatických motorických dovedností a nejedná se o kognitivní proces.

Je-li hlavním kritériem vzájemná srozumitelnost, je z hlediska receptivních dovedností třeba, aby se učící se seznamovali s co největším počtem globálních variet angličtiny. Jak výzkumy prokázaly, dospělí učící se se nemusejí obávat, že by si

poslechem ne-rodilých mluvčích zároveň osvojili i jejich fonetické zvláštnosti.

Jako novou dovednost, kterou by si měli studenti v rámci výuky **ELF** osvojit, definuje Jenkinsová řečovou akomodaci, což je také v souladu s evropskou jazykovou politikou usilující o rozvoj obecné jazykové kompetence (viz 4.4.4).

Vychází při tom z původní Teorie řečové akomodace (**Speech Accomodation Tudory-SAT**) vypracovanou Gilesem v 70. letech. Teorie se snaží vysvětlit zvláště kognitivní a afektivní procesy, jež jsou základem řečové akomodace v různých kontextech. Teorie vychází z několika sociálně psychologických teorií. Postupně byla rozšiřována o neverbální a diskursivní rozměr v rámci sociální interakce, což se promítlo i do změny názvu na **Communication Accomodation Theory (CAT)** viz (Giles, Coupland and Coupland, 1991). V zásadě se jedná o tři komunikační strategie. 1. Konvergence je strategií, kdy se komunikující pomocí jazykových a prozodických rysů, jakož i neverbálních projevů (např. úsměvu), snaží co nejvíce vzájemně přizpůsobit řeči druhého. 2. Divergence je naopak strategií, kdy se mluvčí identifikuje s komunikativními normami vlastní skupiny, a nepřizpůsobuje se normám dané interakce. K divergenci tedy dochází především v rámci interakcí osob s velmi rozdílnou sociální identitou. Druh divergence tak představuje tzv. **maintenance**, kdy účastníci interakce zachovávají své řečové vzorce a další komunikační normy k udržení vlastní sociální identity.

V Jenkinsnové pojetí akomodační teorie se centrum pozornosti přesunuje od pojmu sociální identita k **communicative efficiency** (*komunikativní efektivnost*). V rámci interakce uživatelů angličtiny jako mezinárodního jazyka (který respektuje regionální variety a nehodnotí je z hlediska standardnosti) by vzájemná

komunikační akomodace měla sloužit především k co nejlepšímu porozumění a tedy efektivní komunikaci. Schopnost řečové akomodace v tomto smyslu demonstruje Jenkinsová na tzv. **Foreigner Talk** (*komunikaci s cizinci*), na němž participoval prakticky každý uživatel jazyka. Rodilý mluvčí, během komunikace s tzv. nerodilým mluvčím (příčemž signálem pro akomodaci je zřejmě neobvyklý přízvuk druhého účastníka interakce) začne upravovat, zřejmě podvědomě, svou řeč takovým způsobem, aby byla méně způsobilému mluvčímu srozumitelnější.

V rámci výuky **ELF** by lektori měli seznamovat studenty s co největším počtem variet angličtiny.¹¹ Zároveň by se učící se měli v rámci výuky zdokonalovat v dovednosti řečového přizpůsobení a věnovat pozornost oněm fonologickým rysům, které mohou mluvčím z dané jazykové skupiny činit problémy s porozuměním. (V rámci této práce se problematikou nezabývám dopodrobna z lingvistického hlediska).

Ze sociálně psychologického hlediska představuje **ELF** optimální přístup, neboť nevyžaduje, aby se učící se snažili odstranit fonologické rysy, které je zařazují do skupiny mluvčích určitého prvního jazyka.

ELF model tak umožňuje zachování identity jednotlivých skupin mluvčích a zcela řeší problém tzv. prestižního přízvuku (viz Pennycook 1996, Milroy 1999).

Aspekt přízvuku hraje zvláštní roli právě v evropském kontextu, kde se učící se a zvláště učitelé a lektori angličtiny až úzkostlivě

¹¹ V multilingválních třídách, kde mají studenti s různým jazykovým zázemím možnost vzájemné interakce, je tento nácvik samozřejmě mnohem jednodušší a přirozenější, v našich podmínkách monolingválních tříd jako náhrada musí postačit audiovizuální a interaktivní pomůcky.

snaží napodobit výslovnost tzn. rodilých mluvčích, což, jak bylo popsáno výše, může být z hlediska porozumění v rámci mezinárodní komunikace i kontraproduktivní.

4.3.3 Nevýhody/ kritika x výhody EFL modelu

Řada autorů považuje tento model za preskriptivistický, nerespektující přirozený vývoj jazyka.

Graddol (2006, s. 87) jej označuje za nejkontroverznější a nejradikálnější přístup, zároveň však dodává, že „even if a few adopt ELF in its entirety, some of its ideas are likely to influence mainstream teaching and assesment practices in the future“. (*... i když jen menšina přijme EFL jako celek, některé z myšlenek v něm obsažené pravděpodobně v budoucnosti ovlivní hlavní proudy praktické výuky a hodnocení.*)

Naopak, základním kritériem je komunikativní efektivita, vzájemné porozumění přispívající ke globální integraci uživatelů jazyka.

Implementací ELF by se předešlo rozšířeným nežádoucím situacím, kdy se např. učitel či lektor radikálně hlásí k americké varietě angličtiny, je ovšem nucen používat u nás rozšířenější učební pomůcky britské provenience. Či naopak lpí na britské výslovnosti, avšak učící se z různých důvodů preferují např. americkou varietu.

ELF nepreferuje žádnou z variet angličtiny, je tedy naprosto demokratickým médiem v rámci interkulturní komunikace.

Vzájemného porozumění se dosahuje dodržováním minimálního množství pravidel.

Z hlediska didaktiky určuje, co je naučitelné v rámci formalizovaného vyučování.

Rozvíjí a podporuje nácvik řečové akomodace a dalších komunikativních strategií a přispívá tak k rozvoji obecné jazykové kompetence.

4.3.4 Angličtina jako lingua franca- konkrétní specifický příklad

Jak uvádí Kirkpatrick (2008, s. 27-34), hned po založení the **Association of Southeast Asian Nations (ASEAN)** v roce 1967 (přičemž dnes má organizace již deset členů) se jediným oficiálním a pracovním jazykem organizace, na rozdíl od EU, stala spontánně angličtina. Avšak teprve na vrcholném summitu v listopadu 2007 jí byl oficiálně udělen statut pracovního jazyka organizace.

Je velice zajímavé studovat použití angličtiny jako lingua franca v rámci této organizace, neboť její členské země můžeme z hlediska vývoje statutu a role angličtiny rozdělit do několika rozdílných kategorií. 1. Zatímco Brunej, Malajsie a Filipíny představují typické země tzv. Vnějšího kruhu, tedy bývalé britské kolonie, kde angličtina vždy hrála významnou úlohu, můžeme tedy hovořit a brunejské, filipínské, malajské a singapurské varietě angličtiny. 2. Barma by se sice také dala zařadit mezi bývalé britské kolonie, xenofóbní politika zde ovšem způsobila velkou marginalizaci role angličtiny. Též v Indonésii se angličtina, ovšem s omezeným úspěchem, teprve v současné době vrací do oblasti vzdělávání. 3. V zemích bývalé francouzské Indočíny, Kambodže, Laosu a Vietnamu sice dochází k masivnímu přechodu od francouzštiny k angličtině, přesto je však jazyková úroveň mluvčích ve srovnání s ostatními členskými zeměmi nižší. Kirkpatrick (2008, s. 28) uvádí, že angličtina jako lingua franca je v rámci ASEAN spíše funkčním označením, neboť z hlediska formálního zde existuje několik variet a řada odchylek. Zamýšlí se, jak mohou lidé hovořící

různými varietami angličtiny a disponující různou jazykovou úrovní používat angličtinu jako lingua franca. Přes různost používaných variet zde existují společné nebo skupinově sdílené jazykové znaky. Na základě výzkumů definuje některé společné fonologické a morfosyntaktické rysy,¹² které se v mnohém shodují i s jinými varietami jako je i **Euro-English** (viz 4.4.1). Zároveň za překvapivé považuje malý výskyt jazykových odchylek. To vysvětluje: „One possible explanation of this relative lack of variation is that, by definition, the speakers in these interactions are focusing on communication and this may lead them to ensure they do not use features, words and idioms which they feel might not be understood by other participants.“ Kirkpatrick (2008, s. 32-33) (*Jedním z možných vysvětlení poměrně malé variability zřejmě je, že se mluvčí v rámci těchto interakcí soustředí na komunikaci a díky tomu si asi dávají pozor, aby nepoužívali rysy, slova a idiomy, o nichž si myslí, že jim další účastníci promluvy nemusejí porozumět.*)

Dále uvádí komunikativní strategie mluvčích a posluchačů, jež přispívají k vzájemnému porozumění:

Vyhýbání se tomu, co Seidelhoferová (2001, s. 16) nazývá **unilateral idiomaticity** (*jednostranná idiomaticita*), tedy používání sociokulturně specifických idiomů a slovních spojení, které nebudou pravděpodobně interaktandovi známy.

Let it pass strategy, kdy posluchač sice částečně neporozumí vyřčenému, ale povzbudí mluvčího k pokračování promluvy a z kontextu si vyvodí význam neporozuměného.

¹² Např. odpadávání -s ve třetí osobě singuláru a koncovky prostého času minulého, vzácný výskyt složených tvarů gramatických časů.

Strategie opakovaného parafrázování, přičemž během opakovaného parafrázování otázky směřujícímu k porozumění, na sobě ani jeden účastník promluvy nedá znát netrpělivost či podráždění, aby se žádný z účastníků komunikace necítil vyřazen či znevýhodněn.

Kirkpatrick tak nepřímou cestou dospívá k tomu, co Seidelhoferová a Jenkinsová považují za hlavní přínos svého výzkumu **ELF**. **ELF** přesahuje pojmy jako forma a funkce, **ELF** je specifickým způsobem a modelem komunikace, který prostřednictvím řady komunikativních strategií směřuje k vzájemnému porozumění

4.4 *Angličtina v Evropě*

4.4.1 **Mid-Atlantic English/ Euro-English**

Také Evropané se odklánějí od standardní britské angličtiny a používají specifickou varietu tzv. **Euro-English**. Crystal (2004, s.179) se ve vztahu k **Euro-English** zmiňuje především o výrazech spojených s EU a její administrativou, např. **Euro-Fighter**, **Eurocrat**. Modiano (2000, s. 28-37) hovoří o tzv. **Mid-Atlantic English**, (nebo též **Euro-English** jako vedlejším označení) a definuje ji jako směs britské a americké angličtiny, přičemž mluvčí vědomě volí onu varietu, která je vhodnější pro danou interkulturní komunikaci a vyhýbá se jazykovým možnostem, které v obou varietách působí jako zvláštnost (např. amer. **condominium**, či britské **building society**). Mluvčí si tak jsou vědomi nejen jazykového úzu, který interkulturní komunikaci usnadňuje, ale zároveň dokáží též podvědomě rozpoznat, co může potencionálně způsobit nedorozumění. Modiano tak **Euro-English** považuje za komunikativní strategii, která v sobě propojuje jazykové rysy přispívající k efektivní komunikaci. Modiano se domnívá, že tento trend směřuje k vytvoření vlastní variety angličtiny pro kontinentální Evropu.

Vytvoření variety by svým významem přesáhlo pouhý komunikativní cíl, neboť varieta by se zároveň stala výrazem evropské identity. „Euro-English allows Europeans when speaking English to remain European, and as such to be less obliged to assume multi-identities which are indicative of the mimicking of a culture-specific variety. It is one aspect of an emerging (mainland) European identity, one which though English, is an integral component of European cultural integration.“ (*Euro-English umožňuje Evropanům, aby, když hovoří anglicky, mohli zůstat Evropany a v menší míře tak museli přijímat multiidentity, které jsou výrazem nápodoby kulturně specifické variety. Je to jeden z aspektů vznikající identity (kontinentální) Evropy, který, ačkoli hovoříme o angličtině, představuje integrální součást evropské kulturní integrace.*)

Jenkinsová, Modiano a Seidelhoferová (2001, s. 13- 19) stručně charakterizují rysy **Euro-English**. Modiano definuje proces tzv., diskurzivní nativizace, pomocí něhož se výrazy z jednotlivých evropských jazyků stávají součástí **Euro-English**. Výrazu nejprve rozumí lidé, kteří daný jazyk ovládají. Postupně jej začnou akceptovat i další mluvčí angličtiny, výraz je nativizován a dostává se mu komunikativní legitimacy. Modiano však zdůrazňuje, že je nutno odlišit proces nativizace od tzv. procesu fosilizace, během něhož začne být např. jistý „nesprávný“ gramatický tvar, jemuž jsou mluvčí dlouhodobě vystaveni, postupně užíván a všeobecně akceptován.

Seidelhoferová považuje **Euro-English** za vznikající regionální varietu lingua franca, kterou je možno systematicky popsat a postupně kodifikovat. Tím by se **Euro-English** stala součástí slovníků a gramatik a mohly by být vytvářeny patřičné učební materiály, které by podpořily její výuku.

4.4.2 ELF v rámci evropských univerzit

Stále více univerzit v Evropě se stává vícejazyčnými, neboť většina evropských zemí se rozhodla participovat na Boloňském procesu, který podporuje mobilitu studentů a výměnné studentské programy. Jak dokládá řada studií, většina evropských univerzit se stává jazykově rozmanitými. Mezi hlavní cíle Boloňského procesu patří „to make European Higher Education more compatible and comparable, more competitive and more attractive for Europeans and for scholars from other continents“ (European Commission, 2007). *(aby se evropské vyšší vzdělávání stalo kompatibilnějším a porovnatelným, konkurenceschopnějším a atraktivnějším pro Evropany i odborníky z jiných kontinentů.)* Vyvrcholením Boloňského procesu by se tak mělo stát do roku 2010 vytvoření společného evropského prostoru vyššího vzdělávání. Společným jazykem v akademické oblasti se přirozenou volbou, aniž by její statut bylo třeba oficiálně zakotvit, stala angličtina.

Akademické prostředí se tak stává další sférou, kde se provádí výzkum ELF. Navazujíc na výzkumy prováděné v rámci německých univerzit Erlingovou (2007) a na korpusový projekt **ELFA (English as a Lingua Franca in Academic Settings)** Mauranenové (2007), provedla rozsáhlý výzkum na technické univerzitě ve Švédsku provedla Björkmanová (2008, s. 35-41). Uvádí, že v rámci magisterských programů představují mezinárodní studenti 50%-75% všech 20 000 studentů univerzity. Björkmanová nahrávala 28 hodin ústní interakce v rámci skupinové práce mezi z 50% švédskými studenty a 50 % studenty z dvaceti dalších zemí a sledovala výskyt nestandardních forem z morfosyntaktického hlediska. Její zjištění se v zásadě shodují s ostatními studii EFL. Nestandardní užití řadí do tří kategorií:

1. Nestandardní úzus vedoucí k narušení komunikace – přičemž pro tuto kategorii zjistila Björkmanová jediný morfosyntaktický rys - špatné tvoření otázek 2. Úspěšné omezení redundance, např. přidávání –s k substantivům v plurálu a 3. Nástroje přispívající k lepšímu porozumění, např. uvedení substantiva na začátku a zároveň jeho zástupného zájmena ve větě, zápor bez pomocného slovesa. Z hlediska komunikativních strategií uvádí, že pouhá strategie opakování většinou není dostatečná.

4.4.3 Angličtina jako obchodní jazyk Evropy

Erlingová a Walton (2007, s. 32-40) ve své zprávě o průzkumu sedmi mnohonárodnostních společností v Německu uvádějí, že od roku 1990 došlo k dramatickým změnám v rámci jejich struktury jakož i dalších velkých evropských společností. Zatímco v předcházejícím období se zvláště pevně etablovaly v zemích svého původu, postupně se stávají mnohonárodními a těžko se dají ztotožnit s určitým státem. Ukázkový příklad představuje DaimlerChrysler, vytvořený v roce 1998 sloučením německého výrobce motorových vozidel Daimler-Benz s americkým výrobcem automobilů Chrysler Corporation. Vedlejším efektem vzniku těchto korporací je skutečnost, že se angličtina stala klíčovým jazykem mezinárodního obchodu. V rámci společnosti DaimlerChrysler angličtina získala oficiální status.

Zároveň však studie Evropské komise (European Commission, 2007) ukazují, že menší jazyková diverzita, tzn. znalost i dalších cizích jazyků, některých podniků v porovnání s jinými odráží i jejich menší úspěšnost v oblasti exportu, jednoznačně mluví ve prospěch současné jazykové politiky EU (viz 4.4.4).

4.4.4 Jazyková politika EU

Celoživotní vzdělávání v jazykové oblasti představuje jednu z priorit vzdělávací politiky Evropské unie. K tomuto účelu byl vypracován Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SEERR), který rozpracovává, avšak nepředepisuje, jak se cizím jazykům učit a jak je vyučovat. Především však stanovuje kritéria pro jednotné hodnocení jazykové komunikativní kompetence.

Z kvantitativního hlediska je cílem, aby byl každý Evropan schopen hovořit vedle svého mateřského jazyka dvěma dalšími evropskými jazyky. Průzkum **Eurobarometer 2006 Europeans and their languages** (*Evropané a jejich jazyky*) dokumentuje úspěšnost těchto snah. V průměru 28 % obyvatel EU nad 15 let dokáže vést rozhovor ve dvou cizích jazycích, v ČR je to 29 %, na prvním místě je Lucembursko (92%). Anglicky hovoří 38 % Evropanů (v roce 2001 to bylo pouze 32 %), zároveň se zlepšuje i znalost francouzštiny, němčiny a španělštiny. V ČR hovoří anglicky 24 % obyvatel,¹³ (německy 28%, rusky 20%).

Graddol (2006, s. 84) zejména vyzdvihuje Evropské jazykové portfolio, které se nezaměřuje na nedostatky, nýbrž hned od počátků učícího se utvrzuje v dovednostech, byť jen jednotlivých promluvách, které již sám zvládne. Evropské jazykové portfolio (EJP) představuje oficiální evropský doklad o míře ovládnutí cizího jazyka. Skládá se ze tří částí: Jazykového pasu, Jazykového životopisu a souboru dokumentů a prací učícího se.

¹³ Podle průzkumu provedeného v srpnu 2002 umí anglicky (v České republice celkem 35,3 %). Ve věkové kategorii do 29 let je to až 60 % populace, 30-39 let 45%, 40-49 let 23% a 50-59 let už pouze 11%. Na rozdíl od Eurobarometru průzkum zahrnul i občany, kteří mají jen částečnou znalost tj. čtou, rozumějí a mluví na základní úrovni. (Houska, 2003/2004, s. 3-5)

EJP je svým charakterem sebeevaluační a v tomto smyslu rozvíjí autonomní způsob studia, vědomého, sebeřízeného učení, které je nezbytné pro celoživotní vzdělávání. Doposud bylo vydáno EJP pro žáky do 11.let, EJP pro žáky a žákyně 11-15 let, EJP pro studenty 15-19 let, EJP pro dospělé a EJP příručka pro učitele a školitele (podrobněji viz MŠMT). V roce 2004 si ECML (Evropské centrum moderních jazyků) stanovilo za prioritu harmonizaci programů vzdělávání učitelů cizích jazyků a bylo vytvořeno Evropské portfolio pro studenty učitelství cizích jazyků (EPOSTL) (Podrobněji Vojtková 2007/2008, s. 54-55).

Výuka a učení se cizímu jazyku by nemělo být zaměřeno pouze na daný jazyk, nýbrž u učících se by se měla rozvíjet jakási obecná komunikativní kompetence, která by přesahovala rámec daného jazyka. Nejedná se ovšem jen o schopnost dorozumět se ústně, ale zahrnuje celou řadu jazykových činností, zahrnující např. i interpretaci a produkci nejrůznějších textů. Celková komunikativní kompetence se skládá ze šesti jednotlivých kompetencí: kompetence jazykové, sociolingvistické, diskurzivní, strategické, sociokulturní a sociální. Odstričilová (2004, s. 221-223) v tomto smyslu uvádí, že celková komunikační kompetence musí být hlavním cílem výuky jazyků v odborné jazykové přípravě jak pro učitele tak pro studenty. Tuto souhrnnou činnostní kompetenci chápe jako „vzájemně se prolínající a podmiňující soubor dílčích kompetencí, tedy odborné, metodické a sociální“ (2004, s 222). Schéma uvádím v příloze D.

Rámec nijak nevymezuje specifické postavení angličtiny jako globálního/ mezinárodního jazyka, pouze ji označuje jako první cizí jazyk vyučovaný na školách. Zároveň uvádí, že rozvoji plurilingvizmu v Evropě přispěje „snížení dominantního postavení angličtiny v mezinárodní komunikaci.“ (Council of

Europe, 2004, s. 4). Ovšem obavy, že angličtina způsobí vymření dalších jazyků jsou naprosto nepravdivé. Naopak, byl to právě rozmach angličtiny, který podnítl zájem a obavy o existenci malých jazyků. Navíc, znalost angličtiny už začíná být považována za základní dovednost a nepředstavuje tedy na trhu práce nijakou přednost, na rozdíl od znalosti jiných cizích jazyků, které se tedy lidé toužící po uplatnění budou přesto muset učit. Globální rozšíření angličtiny tak opět spíše přispívá k zájmu o další cizí jazyky. Müller (2008, s. 172) uvádí, že angličtina se v Evropě plní funkci *lingua franca* zejména mezi ekonomickými a politickými elitami, které představují vznikající evropskou (a globální) elitu a jež si vytvářejí jak vlastní deliberativní praxi, tak jistý evropský komunikační mediální prostor (jeho zárodkem by mohly být Panevropské Euronews), který lze považovat za jistou formu evropské veřejné sféry. Odkazuje zde na Giddense (2001), který se domnívá, že globalizační tlak uniformní kultury vyvolává zpětnou vazbu projevující se puzením k výlučnosti, tedy i jazykové diverzitě a pěstování bohatých jazykových tradic. Müller (2008, s. 172) nakonec uvádí, že „... anglofonizace ...může naopak posílit multikulturní komunikaci, usnadnit vyjednávání, spolupráci i vzájemné porozumění. Usnadní pak bourání vzájemných předsudků i antagonizmů a tím i bohatí kulturní rozvoj.“

Navíc se domnívám, že z hlediska učení se jazyku implikuje označení cizí jazyk lpění na zastaralých standardech, které nejsou zcela vyhovující z hlediska mezinárodní komunikace, zejména mimo evropský prostor. V rámci učení se angličtině tak do jisté míry dochází k paradoxu, že v rámci primárního a nižšího sekundárního vzdělávání učící se většinou pracují s materiály, jež respektují standardy britské angličtiny, v rámci sekundárního vzdělávání a vzdělávání dospělých poté používají učební materiály, které alespoň částečně zohledňují globální rozsah

angličtiny. Model angličtina jako lingua franca se navíc v Evropě prosazuje přirozenou volbou.

Angličtina je považována za cizí jazyk i českými lingvodidaktiky připravujícími na pedagogických fakultách budoucí učitele jazyků. Fenclová (2004, s. 8) uvádí: „Komunikace mezi různými jazykovými společenstvími předpokládá znalost a tedy studium různých jazyků, z nichž každý je pro někoho mateřský, pro jiného cizí. Bohuš (2004, s. 81-82) se zamýšlí nad možným zánikem angličtiny a upozorňuje na nebezpečí redukcionismu, jež by s sebou přineslo výlučné postavení angličtiny: „Je-li dnes angličtina jazykem vědy, přináší to s sebou vedle zjednodušení komunikace též přejímání jazykových, potažmo myšlenkových vzorců.

Specifické místo angličtiny mezi ostatními cizími jazyky si však uvědomuje nestor české metodiky cizích jazyků. Malíř (2007/08, s. 74-77) tak vymezuje DAK, Didaktiku anglické komunikace, jako „specifický a neobyčejně významný vědní obor pedagogiky ... DAK nesporně aplikuje řadu poznatků lingvistiky, psychologie a dalších věd, avšak má svůj specifický předmět, specifickou strukturu, úkoly, metodologii a význam, neboť na rozdíl od jazykovědy **ovlivňuje podstatně po řadu let široké masy obyvatelstva** (zvýraznila J.G.).“

4.5 *Výuka mezinárodního/ globálního jazyka/ ELF a interkulturní komunikace*

Řada autorů (např. Kachru 1985, Pennycook 1996, Acar 2006) kritizují užívané přístupy k výuce angličtiny, zejména britský komunikativní přístup, kdy učení se angličtině zároveň zahrnuje osvojování si kulturních hodnot a společenských norem. V kritickém duchu se dokonce hovoří o asimilativním charakteru výuky. Takováto výuka je ovšem žádoucí pouze u učících se

s integrativní motivací, např. imigrantů, viz členění Gardnera a Lamberta (1972).

Uživatelé angličtiny jako mezinárodního jazyka jsou však převážně motivováni instrumentálně, tzn. učí se jazyk kvůli dosažení nějakého konkrétního cíle, např. studiu, pracovnímu uplatnění, neboť jazyk se využívá převážně v oblastech obchodu, vědy, vzdělávání, turistiky¹⁴. U uživatelů angličtiny jako mezinárodního jazyka můžeme samozřejmě také hovořit o integrativní motivaci, ovšem ne ve vztahu k zemi cílového jazyka (v našem případě převážně Velké Británii a USA), ale ve smyslu globální integrace (viz níže).

Jenkinsová konstatuje: „Culture learning is not part of EIL learning.“ (Jenkins, 2000, s. 74) (*Seznamování s kulturou cílové země není součástí učení se angličtině jako mezinárodnímu jazyku*). Za nutnost dále považuje (2000, s. 74-75), aby v rámci učení se mezinárodnímu jazyku byla představována celá řada kulturních zázemí a zahrnování aktivit rozvíjející sociokulturní povědomí, aby se učící se rozvinuli v interkulturní mluvčí (což je též v souladu s jazykovou politikou EU).

Poláčková (2004, s. 242) uvádí „ Po reflexi vlastní kultury zahrnující otázky kulturního pozadí, uvědomění si kulturní podmíněnosti chování a po detekci hodnot, dochází k překročení hranic vlastní kultury, objevují se kulturně nová řešení a to na základě transkulturního učení při zachování kulturní identity jedince.“

¹⁴ V tomto smyslu označuje Widdowson (1997) variety EIL za ESP (angličtiny pro specifické účely).

Dále uvádí, že „zkušenosti ukazují, že efektivní pro dosahování interkulturní kompetence je, když v interkulturním vzdělávání nedominují specifika jednotlivých zemí.“

Choděra (2004, s. 40) tak vedle expanze metod na bázi neuvědomovaných procesů učení jako hlavní inovační trend jazykové výuky vyzdvihuje posilování humanizačních prvků výuky spjatých s interkulturní a multikulturní senzitivitou a tolerancí.

V tomto smyslu by implementace popisovaného modelu lingua franca z hlediska formálního svou nepřipoutaností k určitému národnímu standardu, snahou o všeobecné porozumění a zároveň možností zachování vlastní identity již od počátku přispívala k rozvoji interkulturního jedince. Ve vztahu k angličtině jako mezinárodnímu jazyku tak Modiano (2000, s. 34) poznamenává, že učící necítí potřebu usilovat o dosažení dokonalosti v jazykové oblasti, ale jsou si vědomi, že hlavním cílem je srozumitelnost v multikulturním prostředí. V ideálním případě se tak jedinci podaří dosáhnout globální integrace.

Jedním z hlavních cílů jazykového vzdělávání se tedy stává interkulturní učení a jazyková výuka se zároveň může stát jedním z hlavních zdrojů informací o interkulturní komunikaci neboť, získávání dat o interkulturní komunikaci je v praxi velmi složité. Jak uvádí Niklesová (2007/2008, s. 78), „získat empirické informace o průběhu interpersonální komunikace ve firmách si vyžaduje nutnost najít takové postupy, takové možnosti, které pomohou tyto obtíže obejít nebo překonat. Zatím se jeví jako jediná možnost vyhledávání takových situací, ve kterých jednající osoby nebudou mít námitky proti záznamu nebo přítomnosti třetí osoby. V ekonomické sféře je však takových situací poskrovnu a jejich význam má zcela nahodilý charakter.“ Jako jednu z možností a situací, z nichž by se dala žádaná data získávat,

považuje Niklesová právě cizojazyčnou výuku manažerů a dalších osob z hospodářské oblasti.

4.5.1 Aktivity přispívající k interkulturnímu učení

V následující podkapitole se zabývám způsoby rozvíjení sociokulturní kompetence, jež je v rámci současného světa stejně podstatná jako kompetence jazyková. Zároveň si je ale třeba uvědomovat i riziko, před nímž varuje Jelínek (2006/2007, s. 128). Přílišný důraz na rozvoj sociokulturní kompetence může vést k oslabení rozvoje jazykových dovedností.

Nečasová (2004, s. 216-220) uvádí, že sociokulturní kompetence neznamena pouze poznávat, ale i akceptovat. Interkulturní vědomí se nejlépe rozvíjí prostřednictvím činnostně orientované výuky (Dewey, Piaget, Vygotskij). „Jedná se o globální učení, během něhož jsou skloubeny kognitivní, emocionální a psychomotorické učební procesy. Tyto procesy jsou podmiňovány individuální aktivitou učícího se subjektu a zahrnují více vědních oborů (interdisciplinarita je jev, se kterým je nutno v budoucím procesu vzdělávání a výchovy nutně počítat). Podporují vytváření takových kompetencí jako je dovednost týmové práce, flexibilita, zodpovědnost za vlastní práci a rovněž dovednost řešit konflikty. Jde tedy o to přiblížit učení se jazyku co nejvíce realitě a organizovat ho jako činnostně orientovaný učební proces“ (2004, s. 217). Dále uvádí, že propojení procesu osvojování sociokulturních znalostí a činnostně orientované výučování je vyzdviženo v teorii kontextualizovaného učení. „Zastánci této teorie tvrdí, že poznání je nástrojem, který podstatně závisí na činnosti a kultuře. Základem je kontext učení, nebrat ohled na kontext učení znamená jít proti prvotnímu poslání vzdělávání, tj. zprostředkování poznatků, které budou žákovi užitečné v jeho každodenním životě.“ (2004, s. 218) Jako jednu z metod

činnostně orientované výuky vyzdvihuje projektové vyučování. Zmíněné se sice týká oblasti pedagogiky, ale princip kontextualizovaného učení jazyku platí ve stejné míře i ve vzdělávání dospělých.

Jeden z nejpřirozenějších a nejvíce motivujících prostředků směřujících k pochopení jiné kultury představuje umělecký text. Lísková (2004, s. 191) uvádí, že umělecký text ve výuce podporuje vnímání kulturních, společenských a mravních hodnot cizí civilizace. Tím přispívá k tomu, abychom se učili toleranci k neznámému. Např. Pennycook (1996, s. 232-260) se zabývá anglicky psanou literaturou v bývalých britských koloniích a zamýšlí se, nakolik jazyk kolonizátorů může vyjadřovat pocity kolonizovaných a vznikem nových významů na základě místních socioekonomických podmínek.

Jak již bylo popsáno výše (viz 1.4), překlad představuje jedno z nejproduktivnějších médií interkulturní komunikace. Přesto byl, zejména v rámci výuky angličtiny, po mnoho let odmítán jako rudiment překonaných výukových metod. Tyto tendence vycházely z přesvědčení, že motivace učících je integrativní. Britský komunikativní přístup, jenž se stal hlavním výukovým proudem po roce 1990 sice překlad přímo neodmítá, ovšem monolingvální učební materiály poskytují minimum podnětů pro překladová cvičení. Přitom ovšem i z didaktického a praktického hlediska (v rámci pracovního procesu je překládání a tlumočení jednou z nejčastěji užívaných jazykových dovedností) má překlad ve výuce cizího/ mezinárodního jazyka své místo. Navíc, překládání vede i k pěstování mateřského jazyka a zvyšování zájmu o něj.

Současný důraz na sociokulturní kompetenci vrací překladu místo a překlad je konečně definován jako „pátá jazyková dimenze“ (Gromová, Müglová, 2002, s. 161-164), které by

v rámci výuky cizího/ mezinárodního/ globálního jazyka i v rámci přípravy budoucích učitelů a lektorů měla být věnována patřičná pozornost. V rámci překládání se zároveň učící se zdokonalují v ostatních čtyřech jazykových dovednostech, čtení, psaní, poslechu a mluvení. V tomto duchu Káňa (2004, s. 152) charakterizuje překlad jako další jazykovou dovednost: „Překládání se tak z pozice nástroje zprostředkovávání gramatických struktur stává jednou z jazykových dovedností, tedy cílem. Dále uvádí, že dobrý učitel cizího jazyka by měl být i dobrým „kulturním tlumočnickem“ (2004, s. 153), přičemž tento termín se začíná objevovat v Rakousku po roce 2000. A překlad tak samozřejmě musí přispívat především k rozvoji komunikativní kompetence. „I u překladu i u tlumočení musíme vést žáky/ studenty k tomu, že jedním z nejdůležitějších kritérií překladu je komunikační efekt. Překladatel překládá pro současného čtenáře a měl by respektovat návyky, normy a konvence doby příjemce.“ (Hrdlička, 2004, s. 125)

4.6 Výuka angličtiny jako prostředek alternativní globalizace

Nelze přehlížet riziko, že výuka a učení se angličtině jako mezinárodnímu jazyku může podlehnout jistému redukcionismu, kdy je jazyk nahlížen jako pouhý instrument k dosažení utilitárních cílů. „... with the burgeoning of the field of ESP, English teaching has started to be seen as a kind of service industry, providing English services for a range of specialised areas“ (Pennycook, 1996, s. 164), *(s rozmachem oblasti ESP (angličtiny pro specifické účely se na výuku angličtiny začalo pohlížet jako na jistý sektor služeb, jenž poskytuje výuku angličtiny jako službu pro nejrůznější specializované oblasti)*. Dopady komodifikace vzdělávání všeobecně shrnuje Kopecký (2004, s. 74). „Komodifikace vzdělávání sice vede k růstu jeho nabídky, ale může prohlubovat socioekonomické nerovnosti,

Znevýhodňovat nějaké obsahy, posouvat náročnější formy vzdělávání směrem k zábavným apod. Stále větší pozornost je věnována specifickým potřebám menšin.“

Zde se zároveň mohu vrátit ke kritikám britského komunikativního přístupu. Ten sice na první pohled odhazuje původní jednostrannou kulturní zátěž, ovšem stále zdůrazňuje zejména pozitivní stránky současného světového vývoje a proklamuje hodnoty konzumní společnosti zdůrazňováním zábavnosti učení a v tomto smyslu i patřičně volených témat a přispívá tak k produkci dalších „**knowleagable consumers**“ (znalých/ vzdělaných konzumentů) (Jarvis, 2004, s. 179) Přitom např. Salverda (2002, s. 11) právě v atraktivnosti anglických materiálů založených na současné populární kultuře vidí nejlepší způsob, jak učinit přitažlivější i výuku ostatních cizích jazyků v Evropě.

Obsahová náplň jazykového vzdělávání poté jakoby potvrzovala, že sama příslušnost mezi učící se angličtiny zařazuje jednotlivce či skupiny mezi úspěšné konzumenty, neboť jak upozorňuje Graddol (2006, s. 38, s. 52), je to i šíření angličtiny jako globálního jazyka, které může ještě více rozevírat pomyslné nůžky mezi bohatými a chudými oblastmi světa, či později, když se ekonomická úroveň jednotlivých států začne postupně vyrovnávat, začnou se vyostřovat sociální rozdíly v rámci jednotlivých zemí a k sociálnímu vyloučení minorit může docházet právě na základě jejich neznalosti angličtiny.

Pokud ovšem chápeme mezinárodní/ globální jazyk jako vlastnictví sdílené celým lidstvem, měla by to být právě výuka a učení se angličtině, v jejímž rámci by se mělo zvyšovat povědomí a diskutovat o globálních problémech i v rámci celoživotního vzdělávání. Výuka mezinárodního jazyka by se tak mohla stát skutečným prostředkem alternativní globalizace, o níž

hovoří Pöggeler (2004, s. 108) „The globalisation of economy, communication, commerce, traffic etc., cannot be reversed or even called off. The realistic answer to heavy criticism of the obvious errors and mistakes of one-sided economic globalisation can be found in an alternative globalisation which is struggling to realise a new solidarity of mankind in a new world policy of social justice and world-wide peace.“ (*Globalizaci hospodářství, komunikace, obchodu, dopravy atd. není možno zvrátit nebo dokonce odvolat. Realistickou odpovědí na těžkou kritiku jednostranné ekonomické globalizace můžeme nalézt v rámci alternativní globalizace, jež se usilovně snaží o vytvoření nové solidarity lidstva v rámci nové světové politiky sociální spravedlnosti a celosvětového míru*).¹⁵

¹⁵ Jako je angličtina prostředkem ekonomické globalizace, představuje i nástroj alternativní globalizace. V tomto smyslu uvádí Crystal (2004, s. 24): „Local languages continue to perform an important set of functions (chiefly, the expression of local identity and English is seen as the primary means of achieving a global presence. The approach recognises the legacy of colonialism, as a matter of historical fact, but the emphasis is now on discontinuities, away from power and towards functional specialisation. It is a model which sees English playing a central role in empowering the subjugated and marginalised, and eroding the division between the „haves“ and the „have-nots“. (*Místní jazyky stále plní řadu důležitých funkcí, (především vyjádření lokální identity, zatímco angličtina je považována za hlavní prostředek, jak se cítit součástí globalizovaného světa. Tento přístup nepřehlídí odkaz kolonialismu, jako historického faktu, ale nyní klade důraz na přerušování tohoto vývoje, kdy pojem moci ustupuje do pozadí a směřuje se k funkčním specializacím. Je to model, který vidí hlavní roli angličtiny v tom, že posiluje podřízené a marginalizované a odbourává rozdíly mezi bohatými a chudými*). Crystalovy názory jsou ovšem často kritizovány jako naivně liberální, neboť často skutečně opomíjejí negativní dopady globalizace/šíření angličtiny.

Jako konkrétní příklad je možno uvést text z učebnice **Headway Intermediate** (Soars 2003),¹⁶ používané v rámci sekundárního i terciálního školství i celoživotního vzdělávání dospělých. Text **Wonders of the Modern World** (*Zázraky moderního světa*) (Soars, 2003, s. 10-11) seznamuje učící se se světovým pokrokem v oblasti ICT, medicíny, cestování, zemědělství ..., přičemž pouze v jediné větě zmiňuje globální problémy, když konstatuje, že v jiných částech světa je hladomor. Nepůsobilo by sdělení pravdivěji, kdyby jej doprovázel např. text (samozřejmě v patřičné jazykové úpravě) shrnující zprávu OSN o vývoji : „Consumption has multiplied by a factor of six since 1950, but one billion people cannot even satisfy their most elementary needs: 60% of residents in developing countries have no basic social infrastructures, 33% no access to drinking water ... the average income of 120 million people is less than \$1 per day, in the world's richest country (USA) 16.5% live in poverty, 20% of the adult population are illiterate (cit. podle Jarvis, 2004, s. 180-181). (*Spotřeba se od roku 1950 znásobila šestkrát, ale miliarda lidí stále nemůže ani uspokojit své nezákladnější potřeby, 60% obyvatel rozvojových zemí nemá základní sociální infrastrukturu, 33% nemá přístup k pitné vodě, ... průměrný příjem 120 milionů lidí je méně než 1\$ denně, v nejbohatší zemi světa (USA) žije v chudobě 16.5% lidí, 20% dospělých obyvatel je negramotných.*)

Jak upozorňuje Siek-Piskozubová (2004, s. 33), v bývalých totalitních zemích mají stále obyvatelé problémy přijmout odpovědnost za vlastní život i vlastní učení (tedy přijmout současný koncept celoživotního, sebeřízeného učení. Z toho

¹⁶ Kniha je součástí jedné z nejuznávanějších (a pravidelně inovovaných) řad učebnic, jež se po obsahové i lingvodidaktické stránce snaží přizpůsobit potřebám globálního světa.

může i vyplývat nechuť k diskutování o globálních problémech, což do jisté míry vyžaduje přijetí zodpovědnosti za celý svět.

V tomto smyslu charakterizuje situaci v naší zemi Vymazal (2002, s. 106): „Vzdělání je i u nás ve službách profesního výkonu a sociálního úspěchu. ... Komunismus nás neučil imunními vůči dalším ideologiím. Přinejmenším ideál blahobytu, založený na vizi technokratické společnosti, ovládl zástupy. Dokonce i tradiční úcta k vědě a k racionálnímu vysvětlování světa spojená s úsilím o pravdu, které bylo v kolébce českého vzdělávání dospělých, bledne nyní před utilitaristickým pojetím přípravy pro sociální vzestup, bohatství a moc.“

Navíc, jak bylo uvedeno dříve, i v naší zemi již platí, že dosažení jisté znalosti angličtiny představuje jeden ze stupínků oddělujících úspěšné od neúspěšných a odsuzující neznalé k jistému sociálnímu vyloučení.

Domnívám se, že výuka a učení se angličtině, zejména jako mezinárodního jazyka skýtá díky svému stále masivnějšímu šíření a i jisté obsahové volnosti (i když v rámci odborné jazykové přípravy zajisté omezené) potenciál pro vzdělávání v duchu alternativní globalizace. Výrazný počín v tomto směru představuje projekt Společnosti pro Fair Trade **Global Issues-rozvojové vzdělávání ve výuce angličtiny**, v jehož rámci jsou všem angličtinářům poskytnuty materiály a semináře pro globální rozvojové vzdělávání.

Shrnujícím zdrojem pro učitele může být také publikace **Global issues** (Sampedro, Hillyard 2008), která přináší desítky didakticky zpracovaných aktivit s tematikou rozvojového vzdělávání. Jak v úvodu uvádí Maley (In Sampedro, Hillyard 2008, s. 3), rozvojové vzdělávání má v učení se angličtině své místo, neboť učení se jazyku samo o sobě nemá uzavřený obsah,

kterým by se mohly právě stát globální problémy. Obsah poté přesahuje trivialitu běžných jazykových učebnic a přináší zřejmě osobní sdělení pro učící se. Úzké zaměření jazykového vzdělávání tak může získat širší vzdělávací perspektivu. A právě učení se angličtině, jako hlavnímu médiu globálního konzumerismu, by mělo své „konzumenty“ upozorňovat na některé negativní globalizační dopady.

Důraz na rozvojové vzdělávání ovšem představuje i jistá rizika, jímž může být až kazatelská snaha učitele/ lektora, jež by na učící se mohla mít spíše nemotivující efekt a také nebezpečí, zmiňované i v souvislosti s rozvojem sociokulturní kompetence, kdy přílišné zaměření na obsah začne být na úkor rozvoje jazykové kompetence, která nadále zůstává hlavním cílem jazykové výuky.

Nespornou výhodou publikace je, že na jednotlivých tématech, rozvíjí techniky, které poté lektori mohou tvořivě využít při zpracovávání jiných obsahů. Publikace tak také zároveň přispívá k rozvoji sebeřízeného učení, neboť rozvíjí interaktivní přístup k učení se jazyku a kritické a kreativní myšlení.

4.7 Učebnice angličtiny jako globálního/ mezinárodního jazyka/ ELF

Cílem této kapitoly není komplexně charakterizovat učebnici, což by složitostí a rozsahem mohlo stát tématem samostatné práce. Pouze zde chceme v hlavních rysech nastínit, v čem se učebnice angličtiny jako globálního/ mezinárodního jazyka/ ELF liší od učebnice cizího jazyka.

Cizojazyčné učebnice můžeme, jak uvádí Jelínek (2006/2007, s. 126) dělit na učebnice aspektové a učebnice komplexní. „Učebnice aspektové jsou určeny ke studiu jednotlivých aspektů jazyka. Postihují tedy pouze jednu složku osvojování jazyka. Jde

např. o učebnice morfologie, syntaxe, fonetiky ... také různé gramatické příručky, příručky z frazeologie. Aspektový charakter mají i některé počítačové programy určené např. k nacvičování slovní zásoby, vybraných mluvnických témat ... Učebnice komplexní se zaměřují na osvojování jazyka v celistvosti postihují tedy všechny složky jazykové výuky ve vzájemných souvislostech, tj. všechny jazykové prostředky (roviny) a všechny řečové dovednosti, tj. poslech a čtení s porozuměním, ústní a písemný projev) a spole s tím také poznatky z reálií a z kultury dané jazykové oblasti.“ Naše charakteristika učebnice jako mezinárodního jazyka se bude týkat především učebnic komplexních, i když některé aspekty, např. jazykové hledisko, by bylo třeba zohlednit i při tvorbě učebnic aspektových.

Je zřejmé, že na rozdíl od učebnic angličtiny jako cizího jazyka nemůže učebnice mezinárodního jazyka být postavena především na jazykových materiálech britské či americké provenience. Převážně z hlediska nácvičku receptivních dovedností by měla učící se seznamovat s co nejširším spektrem různých variet angličtiny, tedy např. klást větší důraz např. na variety jihovýchodní Asie, které jsou z ekonomického hlediska velmi perspektivním partnerem.

Z hlediska nácvičku produktivních dovedností učebnice nevyžaduje dodržování původních jazykových standardů, ale především respektuje model **ELF** (viz kapitola 4.3) a vede učící se k respektování pravidla: co je srozumitelné, je i správné.

Učebnice mezinárodního jazyka by v sobě měla spojovat výhody učebnic dvoujazyčných, národnostně orientovaných, i učebnic jednojazyčných, původně určených převážně pro výuku národnostně pestrých skupin učících se, ale s rozmachem komunikativního přístupu často užívaných i jako učebnice národnostně homogenních skupin. Jak definuje Jelínek

(2006/2007, s. 126) „Významná přednost dvojjazyčných učebnic se projeví zvláště tehdy, když v nich je náležitě zajištěn diferencovaný přístup k jevům cizího jazyka podle míry jejich obtížnosti, dané pozitivním či negativním působením znalosti mateřštiny ... Jevům obtížnějším, jejichž osvojování je ovlivněno mezijazykovou interferencí, se totiž věnuje zvýšená pozornost, k jejich upevňování se užívají zvláštní typy cvičení (např. cvičení kontrastivní). Jelínek (2006/2007, s. 126) dále uvádí, že právě konfrontační popis jazyků má v české jazykovědě bohatou tradici, jejímž příkladem může být Mathesiova příručka „Nebojte se angličtiny“. Mateřský jazyk by měl být navíc součástí učebnice, protože to je hlavní kulturní aspekt, jenž odděluje určitou skupinu od ostatních uživatelů a vlastníků angličtiny jako mezinárodního jazyka.

Jednojazyčné učebnice, jak uvádí Jelínek (2006/2007, s. 126) či podrobněji Houska (1994/1995, s. 270-271), přinášejí ukázky současného živého jazyka, používání původních (i když dle stupně pokročilosti učících se patřičně didakticky upravených textů) a výběr aktuálních reálií v širších kulturologických souvislostech. Přičemž v případě mezinárodního jazyka se nejedná pouze o znalost kultury jednoho národa, ale v ideálním případě o alespoň rámcovou znalost různých světových kultur, popř. kultur určité části, v našem případě Evropy.

Vzhledem k rychlým proměnám současného světa také bude učebnice vyžadovat časté aktualizace.

Ze všech diskutovaných hledisek se jako nutné ukazuje, že na tvorbě učebnice se musí podílet mezinárodní tým, složený z autorů ze země, pro niž bude daná učebnice určena, dále z autorů jedné ze zemí, kde je angličtina rodným jazykem, a dále autorů ze zemí, kde je angličtina používána jako lingua franca.

4.8 *Lektor angličtiny jako globálního/ mezinárodního jazyka/ ELF*

4.8.1 **Vzdělávání lektorů/ učitelů angličtiny**

V této podkapitole se zaměřuji především na lektory, ovšem vzhledem ke skutečnosti, že řada zásad jazykového vzdělávání je společná oběma profesím a také k faktu, že většina učitelů zároveň působí i jako lektoři v rámci vzdělávání dospělých, nemohu učitele zcela opominout.

Otázkou často řešenou z hlediska výuky angličtiny zůstává, zda upřednostňovat domácí/ bilingvní lektory a učitele angličtiny nebo tzv. rodilé mluvčí, i když tento termín, jak bylo ukázáno (viz 3.2) se stává problematickým. Nejnovější průzkumy sice ukazují (Kubálková, 2010, s. 4), že v rámci primárního a sekundárního vzdělávání působí jen minimum rodilých mluvčích, v rámci vzdělávání dospělých ovšem představují podstatnou část. Na rozdíl jiných zemí, např. Skandinávie, kde se vždy spoléhalo na místní lektory a učitele, jsou v naší zemi rodilí mluvčí stále považováni za představitele lepší angličtiny a autenticity.

Graddol (2006, s. 114) ovšem označuje rodilé mluvčí za jistou překážku. Společně s výukou jazyka si s sebou nesou i kulturní zátěž, jsou obvykle dražší než místní lektoři, chybí jim pátá jazyková dimenze, jíž je překlad a tlumočení a jak dokazují výzkumy korpusové lingvistiky, nepředstavují rodilí mluvčí lingvisticky čisté modely standardního jazyka, který jak již bylo uvedeno, představuje pouhý abstrahovaný ideál. Jenkinsová (2000, s. 215-216) dále uvádí, že místní lektoři/ učitelé jsou obvykle lépe vzděláni než tzv. rodilí mluvčí, mají lepší znalosti fonetiky a fonologie zároveň i větší přehled a vlastní zkušenost, co je v rámci angličtiny jako mezinárodního jazyka srozumitelné. Zároveň tak pro studenty představují sociolingvisticky i sociopsychologicky lepší vzory, tzn. Jsou představiteli uživatelů

angličtiny, kteří se dokáží dorozumět v globálním měřítku a zároveň si udržují vlastní kulturní identitu. Jenkinsová tak považuje za nutné, aby se lektoři, rodilí mluvčí, nejprve sami seznámili se zásadami angličtiny jako lingua franca.

Problémem výuky angličtiny v České republice nadále zůstává nedostatek kvalifikovaných učitelů a lektorů. Na základních školách je čtvrtina angličtinářů nekvalifikovaných, na středních školách dokonce třetina (Kubálková, 2010, s. 1). V oblasti vzdělávání dospělých je situace ještě složitější. Přestože podle vlastní sondy většina jazykových škol upřednostňuje lektory s patřičným vysokoškolským vzděláním pedagogického zaměření, absolvovala většina lektorů, zejména rodilých mluvčích, pouze měsíční metodický kurz.. Jenkinsová (2000, s. 198-199) ovšem zdůrazňuje nutnost vzdělávání lektorů angličtiny jako mezinárodního jazyka, které je však často nahrazováno pouhým metodickým výcvikem. Výcvik seznámí lektory s technikami výuky, které poté aplikují bez rozdílu při výuce různých učících se. Naopak, lektor s patřičným vzděláním má hlubší vhled do jazyka a také dokáže odhadnout rozdílné potřeby, jejichž velká různorodost představuje charakteristický rys současnosti (v závislosti na věku, vzdělání, upřednostňovaném kognitivním stylu).

Velmi důležitá je tedy kvalita vysokoškolské přípravy budoucích učitelů a lektorů. Freudenstein (2004, s. 47-53) uvádí dvanáct rysů dobrého učitele jazyků, přičemž ze svého hlediska učitele němčiny vyzdvihuje roli učitelů rodilých mluvčích (na rozdíl od mého názoru na učitele angličtiny jako mezinárodního jazyka), kteří nejlépe cílový jazyk ovládají. V rámci přípravy budoucích učitelů tak považuje za nutné, aby studenti strávili alespoň rok studia v cílové zemi. Podobně též uvádí Hasil (2004, s. 113): „K získání náležité sociokulturní kompetence je zahraniční stáž,

zahrnující nejen intenzivní studium jazyka, příslušné literatury, kultury a historie, ale i neakademické seznamování se s životním stylem, kulturou a tradicemi a také navazování neformálních lidských kontaktů, přímo nezbytná.“ Domnívám se, že učitel angličtiny jako mezinárodního jazyka by měl strávit alespoň dva roky ve dvou či více rozdílných zemích, v nichž se angličtina používá podle původního rozlišení jako první, druhý jazyk, či kde má již své pevné místo jako lingua franca (např. ve Skandinávii), by studentům umožnilo lépe pochopit komplexnost globálního/mezinárodního jazyka a vnímat a tolerovat rozdílnosti jednotlivých variet a na druhou stranu si uvědomovat potřebu vzájemné srozumitelnosti.

Freudenstein dále definuje svůj požadavek na změnu vzdělávání učitelů cizích jazyků (což zejména platí pro učitele angličtiny) : „Die Ausbildung künftiger Fremdsprachenlehrer sollte auf wissenschaftlicher Grundlage, aber von Anfang an nicht nur fachsondern vor allem berufsbezogen erfolgen. Anstelle von historischer Sprachwissenschaft sollte angewandte Linguistik gelehrt werden, anstelle von philologischen Studien zur Literatur vergangener Jahrhunderte sollten moderne Sachtexte auf dem Arbeitsprogramm stehen. Anstelle sich um perfekte Übersetzungen zu bemühen, sollten Lehramtsstudierende ein Sachfach wie Geografie oder Biologie so studieren, damit sie es bilingual unterrichten können.“ (2004, s. 51-55). (*Vzdělávání budoucích učitelů cizích jazyků by mělo probíhat od počátku nejen se zaměřením na obor, nýbrž především se zaměřením na povolání. Místo historické jazykovědy by měla být vyučována aplikovaná lingvistika, místo filologických studií literatury minulých století by se měly probírat moderní odborné texty. Místo úsilí o perfektní překlad by budoucí učitelé měli studovat jeden z odborných předmětů jako zeměpis nebo biologii, aby jej byli schopni vyučovat dvojjazyčně.*) V podobném smyslu též

Hanušková (2004, s. 104) definuje lingvodidaktiku jako spojovací článek. „Je třeba, aby lingvodidaktikové spolupracovali na jedné straně s vyučujícími odborných předmětů a na druhé straně s vyučujícími pedagogiky a obecné didaktiky, případně psychologie ve společném základu.“ Z hlediska angličtiny by tyto požadavky měly být již samozřejmostí.

Jelínek (2004, s. 19) zdůrazňuje potřebu většího prolínání teoretické a praktické přípravy budoucích učitelů cizích jazyků, jejíž součástí by se tak mělo stát i **reflection in action**, *zkušenostní učení či koncepce reflektivního praktika*. (podrobněji viz Wallace, 1993, s. 56)

4.8.2 Další vzdělávání lektorů a učitelů angličtiny

Na základě Operačního programu - rozvoj lidských zdrojů Evropského sociálního fondu (ESF) byl v listopadu 2005 zahájen národní program Brána Jazyků. Studium hradí ESF (75 %) a MŠMT (25 %). Je určen učitelům odborných předmětů a dalším pracovníkům v oblasti školství. Učitelé odborných předmětů často nejsou dostatečně jazykově vybaveni, aby si mohli vyhledávat cizojazyčné (především anglické) odborné texty na internetu a také komunikovat dostatečně v rámci EU. Program též umožní učitelům participovat na mezinárodních projektech. (Podrobněji Roubalová, 2006/2007, s. 6-7).

V letech 2003-2004 proběhl národní projekt JAME (jazyk a metodika) určený kvalifikovaným učitelům bez způsobilosti k výuce především anglického jazyka. Projektu se zúčastnilo 4500 učitelů z celé České republiky. MŠMT ve spolupráci s Národním institutem pro další vzdělávání dále připravilo pro období 2006-2008 projekt MEJA (metodické a jazykové kurzy) určené především pro učitele 1. stupně ZŠ, MŠ a ZUŠ. (Kameníčková, 2006/2007, s. 5-6).

Na vzdělávání lektorů jazykových škol jsou zaměřeny mezinárodní kvalifikace v oblasti metodiky, především cambridgeské zkoušky **TKT**, **CELTA**, **DELTA** a kurz **TEFL**. Od ledna 2007 mohou zájemci o mezinárodní kvalifikaci v oblasti metodiky anglického jazyka získat **Access Certificate in English Language Teaching (ACE)**, který poskytuje katedra anglického jazyka a literatury PF MU v Brně. Zkouška je určena lektorům jazykových škol a studentům pedagogických a filozofických fakult jazykových oborů (viz Šrůtková, 2006/2007, s. 185).

Na základě vlastní sondy jsem zjistila, že většina jazykových škol pořádá pravidelné metodické semináře pro vlastní i další lektory jazyků, zejména anglického zaměřené především na zlepšení a oživení metodiky v rámci komunikativního přístupu. Metodické semináře také zdarma pořádají velká vydavatelství (CUP, OUP, Macmillan), která kromě dalšího vzdělávání lektorů angličtiny mají za cíl propagaci vlastních učebních materiálů. Za nedostačující považují další vzdělávání lektorů v oblasti angličtiny jako lingua franca (viz 4.3) a z hlediska odborné jazykové přípravy pro oblast **ESP**. (viz 4.2), např. oblast technickou, vědní a společenskovědní. Přitom jsou to právě kurzy **ESP**, kterých bude neustále v poměru ke kurzům všeobecné angličtiny přibývat.

Od počátku roku 2009 je všem učitelům angličtiny zdarma k dispozici nová internetová stránka **British Council** a **BBC**. (podrobněji viz Nezval, 2009).

V České republice je také nedostatek lektorů specializovaných na expandující model EYL (angličtina pro předškolní a mladší školní děti). V České republice působí dvě velké agentury: **Helen Doron** a **WattsenGLISH**, která je zároveň tvůrcem ucelené metodiky výuky angličtiny pro předškolní děti. Tu jako jedinou

vydalo Ministerstvo školství a distribuuje ji do sítě mateřských škol (viz. Filipová 2010). Obě agentury umožňují vhodným zájemcům získat příčinnou kvalifikaci.

Přestože je současným trendem zaměřovat se na stále mladší učící se angličtině, představují nezanedbatelnou skupinu učících se angličtině i starší dospělí, kteří jsou vzhledem k předlistopadovému vývoji v naší zemi často nedostatečně jazykově vybaveni. Ti zároveň představují skupinu, která je na základě neznalosti anglického jazyka ohrožena horším uplatněním na pracovním trhu. Podněty v této oblasti může poskytnout výzkum Berndtové (2001). Většina starších dospělých si stěžuje na problémy s komunikativní metodou a na ní založených učebních materiálech, již jsou cizí jazyky vyučovány v současné době. V době svých školních let však byli vyučováni především na základě gramaticko-překládové metody či audiolingvální metody (v zemích bývalého východního bloku se komunikativní přístup dokonce začal postupně uplatňovat až v první pol. 90. let) . Berndtová (2001, s. 117-118) zde přichází s tzv. teorií zapomínání (**Retrieval-Failure Theory**) převzatou z oblasti zpracovávání informací. Podle této teorie si paměť ukládá informace na různé úrovně podle kategorií. Pokud princip, podle něhož byla informace uložena do příslušné kategorie již není přístupný, cesta k informaci se ztrácí. Zapomínání tedy představuje neschopnost najít informaci, která byla uložena dříve. Pro znovuosvojení si dříve nabytých, nyní zapomenutých znalostí stačí tedy znovu vybudovat ztracenou cestu. V případě jazyka, který daná osoba dříve alespoň z části ovládala, ale již „zapomněla“ , je tedy nejvhodnější používat stejných metod a materiálů, které byly použity při prvotním učení se cizího jazyka a k zavádění novějších metod přistupovat postupně a s citem. Avšak Berndtová také dodává, že je otázkou, zda dnešní mladí studenti budou v pokročilejším věku pro osvěžení jazykových

schopností dávat přednost komunikativní metodě, podle níž se učili v mládí, či jim bude více vyhovovat analyticko-kognitivní přístup vhodný pro starší dospělé.

5 Závěr

Globalizace a šíření angličtiny představují dva komplexně propojené procesy, a to v nejširším historickém kontextu. Byly to především demografické, ekonomické a technologické vlivy, jež přispěly k celosvětovému rozšíření angličtiny, což následně vedlo k urychlení globalizace. Rozporuplné postoje ke globalizaci se odrážejí i v postojích ke globální angličtině, přičemž na jedné straně je angličtina vnímána jako kulturně unifikační a utilitární prostředek zejména jednostranné ekonomické globalizace. Na druhé straně slouží také jako médium alternativní globalizace, tedy společenskému hnutí, které podporuje globální spolupráci a vzájemnost a staví se proti negativním vlivům ekonomické globalizace, neboť vnímá, že škodí či přinejmenším nedostatečně podporuje lidské hodnoty jako ochrana životního prostředí, ekonomickou spravedlnost, ochranu pracovníků, původních kultur a lidských práv.

V rámci globalizace zároveň působí dvě protichůdné tendence, tendence k univerzálně platnému a na druhé straně tendence k ochraně lokálního. Z hlediska angličtiny se jako tendence k lokálnímu projevuje kulturní politika (např. EU) směřující k podpoře a ochraně dalších jazyků, zejména proti rostoucímu vlivu angličtiny a též snaha o standardizaci a ochranu jednotlivých regionálních variet angličtiny, zvláště v zemích, kde měla angličtina statut druhého jazyka. V Evropě tak dochází k paradoxu, kdy v rámci primárního a nižšího sekundárního vzdělávání učící se v zásadě pracují s materiály, jež respektují standardy britské angličtiny, v rámci sekundárního vzdělávání a vzdělávání dospělých poté používají učební materiály, které alespoň částečně zohledňují globální rozsah angličtiny. Na druhé straně se ovšem ukazuje, že podpora jazykové diverzity vede k ekonomickým úspěchům.

Z hlediska univerzálního trendu za zásadní považují skutečnost, že 1. počet tzv. nerodilých mluvčích angličtiny dvojnásobně překročil počet rodilých mluvčích 2. ovládnutí angličtiny je považováno za jakousi univerzální dovednost a nedostatek této dovednosti představuje značné znevýhodnění na trhu práce, jehož důsledkem může být i sociální vyloučení. V rámci výuky angličtiny by se tak mělo vycházet vstříc zejména potřebám takto ohrožených skupin, kterou představují např. Romové či starší dospělí.

Problém spatřuji v rozporu mezi teorií a praxí. Akademické debaty týkající se změny vlastnictví, funkce angličtiny se vedou již několik desetiletí. Také kvantita a různorodost terminologie týkající se globálního jazyka, pro niž je charakteristické označení angličtina jako ..., naznačuje značnou nejednotnost v dané oblasti. Podobně intenzivní a nejednotné jsou i snahy najít patričné ekvivalenty překonaným termínům rodilý- nerodilý mluvčí. Ve vzdělávací praxi angličtina zůstává cizím jazykem (popř. cizí jazyk 1) do jisté míry lpící na formálních aspektech, které jsou v rámci mezinárodní komunikace irelevantní. Z hlediska standardizace existují tři postoje ke globální angličtině. 1. respektování standardů převážně britské a americké angličtiny 2. usilování o standardizaci variet zemí, kde měla angličtina statut druhého jazyka 3. model ELF (angličtina jako lingua franca) vycházející z mezinárodní komunikace mezi nerodilými mluvčími, jehož kritériem je vzájemná srozumitelnost a efektivní komunikace všech uživatelů angličtiny.

Za zásadní považují právě u nás málo propracovaný model ELF, jehož alespoň částečnou implementaci zejména v rámci celoživotního vzdělávání považují za nezbytnou. Model se snaží řešit funkční, formální i sociokulturní hledisko angličtiny jako mezinárodního jazyka. Angličtina jako lingua franca se rozvíjí

spontánně zejména v prostředí mezinárodních organizací a institucí v různých částech světa a přesto vykazuje podobné rysy. Hlavním kritériem modelu je komunikativní efektivita a vzájemná srozumitelnost mezi všemi uživateli angličtiny, kteří si zároveň zachovávají vlastní národní/ skupinovou identitu. Z didaktického hlediska stanovuje minimální jádro, naučitelné v rámci formalizovaného vyučování a vede učící se k rozvoji komunikativních strategií. **ELF** tak představuje zcela demokratické médium v rámci globalizovaného světa. **ELF** samozřejmě představuje jistý precedens, není to sice umělý jazyk, nýbrž jazyk založený na britské a americké angličtině, ale jazyk bez jednotného kulturního zázemí. Zároveň je tak však vyučování a učení se angličtině jako **ELF** vlastní interkulturní učení nezaměřené na určitou cílovou zemi, ale na svět v globálním měřítku. Interkulturní učení tak považují za nezbytnou součást zejména výuky a učení se angličtině. To odpovídá současným profesním potřebám mobility, tolerance sociokulturních rozdílností a schopnosti pracovat v multietnických týmech. Nutnost interkulturního učení ovšem vychází z hlubších lidských potřeb. Vývoj lidského myšlení a řeči je těsně propojen a zároveň pevně zakotven v konkrétním sociokulturním prostředí. Z dialogického charakteru řeči vyplývá, že člověk se rozvíjí a obohacuje prostřednictvím rozhovoru. Výsledkem plodného kulturního rozhovoru je poté interkulturní jedinec.

Potřebám současného světa se přizpůsobují i další nové modely výuky angličtiny. Charakterizuje je propojení odborného vzdělávání s jazykovým (**CLIL**), rozšíření věkového spektra učících se (od předškoláků, **EYL**) až po seniory a především postupný odklon od výuky všeobecného jazyka a stále větší profesní specializace (**ESP**). Ovšem je to právě oblast angličtiny pro specifické účely, kde hrozí nebezpečí redukcionismu výuky a učení se jazyku na pouhý „sektor služeb“ (Pennycook, 1996, s.

164), který neumožní učícím se rozvinout obecnou komunikativní kompetenci a tedy schopnost komunikovat v nejrůznějších kontextech.

Angličtina jako globální jazyk/ lingua franca/ mezinárodní jazyk tak klade nové nároky na lektory (jejich přípravu a další vzdělávání). Největší problém v této oblasti u nás neustále představuje nedostatek kvalifikovaných lektorů angličtiny. Ovšem, podle vlastní sondy již prestižní jazykové školy upřednostňují lektory s patřičným vysokoškolským vzděláním pedagogického směru a zároveň je soustavně, zejména metodicky, dále vzdělávají. Deficit paradoxně představuje zdokonalování v oblasti problematiky angličtiny jako lingua franca a **ESP**. Většina učebních materiálů používaných u nás je monolingvální a zohledňuje britský komunikativní přístup. Z hlediska interkulturního učení a důrazu na globální charakter angličtiny i rozvoje sebeřízeného učení bych za lepší považovala učební materiály vytvořené ve spolupráci zahraničních a českých autorů.

Výuka a učení se angličtině v rámci celoživotního vzdělávání primárně slouží potřebám profesní specializace učících se, neboť její znalost je v současnosti předpokladem pracovního uplatnění. Zároveň však docházím k závěru, že díky svému masivnímu rozšíření a skutečnosti, že všichni uživatelé jazyka se mohou cítit i jeho vlastníky, skýtá prostor i pro globální rozvojové vzdělávání. Angličtina definovaná jako globální jazyk/ lingua franca či mezinárodní jazyk (jako nové označení oproti pojmům angličtina jako národní jazyk, angličtina jako cizí jazyk) a vnímaná svými uživateli jako společné vlastnictví a zcela demokratický prostředek zaručující všem stejná práva tak přispěje ke globální integraci svých mluvčích.

6 Soupis bibliografických citací

ACAR, Ahmed. 2005. The "communicative competence" controversy. *Asian EFL Journal*, 2005, Vol. 7, No. 3, s. 55-60. ISSN 1738-1460.

AHULU, Samuel. 1997. General English: A consideration of the nature of English as an international medium. *English Today*, 1997, Vol. 13, No. 1, s. 17-23. ISSN 0266-0784.

BAMGBOSE, Ayo. 1998. Torn between the norms: innovations. *World Englishes*, 1998, Vol. 17, No. 1, s. 1-14. ISSN 0883-2919.

BECK, Ulrich. 2004. *Riziková společnost. Na cestě k jiné moderně*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-32-6.

BENEŠ, Milan. 2003. *Andragogika, teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8.

BHATIA, Vijay, K. 1997. Introduction: genre analysis and world Englishes. *World Englishes*, 1997, Vol. 16, No. 3, s. 313-319. ISSN 0883-2919.

BIAO, Zuo. 2001. Lines and Circles, west and east. *English Today*, 2001, Vol. 17, No. 3, s. 3-8. ISSN 0266-0784.

BERNDT, Annette. 2001. Der Blick zurück. Überlegungen zu Lern- und Lehrerfahrungen älterer Menschen. *Praxis Deutsch* 2001, 48/2, s. 115-122. ISSN 0341-5279.

BJÖRKMAN, Beyza. 2008. 'So where we are?' Spoken lingua franca English at a technical university in Sweden. *English Today*, 2008, Vol. 24, No. 2, s. 35-41. ISSN 0266-0784.

BOHUŠ, Martin. 2004. Angličtina - první cizí jazyk? In FENCLOVÁ, Marie (ed.). Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století. Sborník příspěvků ze IV. Středoevropské regionální konference mezinárodní federace učitelů živých jazyků (FIPLV) UK PedF, Praha, 2003. Praha: UK Ped F., 2004. s. 81-83. ISBN 80-7290-177-X.

BRUNNER, August. 1996. *Řeč jako počáteční východisko teorie poznání*. Překl. J. Skalický. Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 80-7198-027-7.

COGO, Alessia. 2008. English as a Lingua Franca: Form follows function. *English Today*, 2008, Vol. 24, No. 3, s. 58-61. ISSN 0266-0784.

COUNCIL of EUROPE (ed.). 2004. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

COUNCIL of EUROPE (ed.). 2006. Eurobarometr. [cit. 10. srpna 2008], Dostupné na internetu http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc137_cs.htm.

CRYSTAL, David. 2004. *English as a Global Language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2004. ISBN 0-521-53032-6.

CRYSTAL, David. 2005. *The Stories of English*. London. Penguin Books, 2005. ISBN 0-141-01539-4.

CRYSTAL, David. 2008. Two thousand milion? *English Today*, 2008, Vol. 24, No. 1, s. 3-6. ISSN 0266-0784.

ČORNEJ, Petr. 2002. Komunikace a izolace: dva póly jednoho problému? In BLÁHOVÁ, Kateřina (ed.). 2002. *Komunikace a*

izolace v české kultuře 19. století, sborník příspěvků z 21. plzeňského sympozia. Praha: Koniasch Latin Press, 2002, s.446-453. ISBN 80-85917-88-2.

DAVIDSON, Keith. 2007. The nature and significance of English as a global language. *English Today*, 2007, Vol. 23, No. 1, s. 48-50. ISSN 0266-0784.

DUDLEY-EVANS? Tony, JOHN, Maggie. 1998. Developments in English for Specific Purposes. A Multidisciplinary Approach. Cambridge: CUP, 1998. ISBN 0-521-59675-0.

ERLING, Elizabeth J., WALTON, Alan. 2007. English at work in Berlin. *English Today*, 2007, Vol. 23, No. 1, s. 32-40. ISSN 0266-0784.

ERLING, Elizabeth J. 2005. The many names of English. *English Today*, 2005, Vol. 21, No. 1, s. 40-44. ISSN 0266-0784.

EUROEAN COMMISION. 2007. *Education and training: The Bologna process towards the European higher education area*. [cit 30. září 2008], dostupné z Internetu .
http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm.

EUROEAN COMMISION. 2007. *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. [cit 20. října 2008], dostupné z Internetu
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/studies_en.html .

FENCLOVÁ, Marie (ed.). 2004. Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století. Sborník příspěvků ze IV. Středoevropské regionální konference mezinárodní federace učitelů živých jazyků (FIPLV) UK PedF, Praha, 2003. Praha: UK Ped F., 2004. ISBN 80-7290-177-X.

FENCLOVÁ, Marie. 2004. IV. Středoevropské regionální konference mezinárodní federace učitelů živých jazyků (FIPLV). In FENCLOVÁ, Marie (ed.). *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století. Sborník příspěvků ze IV. Středoevropské regionální konference mezinárodní federace učitelů živých jazyků (FIPLV) UK PedF, Praha, 2003*. Praha: UK Ped F. 2004, s. 6-8. ISBN 80-7290-177-X.

FENCLOVÁ, Marie. 2004. Jazyková příprava jako alternativa raného učení cizímu jazyku. In FENCLOVÁ, Marie (ed.). *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století. Sborník příspěvků ze IV. Středoevropské regionální konference mezinárodní federace učitelů živých jazyků (FIPLV) UK PedF, Praha, 2003*. Praha: UK Ped F. 2004, s. 85-88. ISBN 80-7290-177-X.

FILIPOVÁ, Dana. 2010. *Wattsenglish nabízí školám kvalifikované rodilé mluvčí*. [online], [cit. 28. ledna 2010], Dostupné na internetu: www.ucitelske-listy.cz/2010/01/dana-filipova-kvalifikovani-rodili.html.

FRAUS (ed.). 2008. *Angličtina v praxi*. [cit. 30. listopadu 2008], dostupné z Internetu: <http://ucebnice.fraus.cz/anglictina-v-praxi-2/>.

FREUDENSTEIN, Reinhold. 2004. Merkmale des guten Fremdsprachenlehrers. In FENCLOVÁ, Marie (ed.). *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století. Sborník příspěvků ze IV. Středoevropské regionální konference mezinárodní federace učitelů živých jazyků (FIPLV) UK PedF, Praha, 2003*. Praha: UK Ped F. 2004, s. 47-53. ISBN 80-7290-177-X.

FRIEDMAN, Thomas. L.. 2005. *The World is Flat: a brief history of the 21st century*. 1st ed. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2005. ISBN 0374292884.

GADAMER, Hans Georg. 1999. *Člověk a řeč*. Praha 1999, překl.: Jan Sokol, Jakub Čapek. Praha: Oikúmené, 1999. ISBN 80-86005-76-3.

GADUŠOVÁ, Zdenka, GROMOVÁ, Edita. 2002. Translation – the Fifth Dimension of Foreign Language Competence. In LEPILOVÁ, Květuše (ed.). *Lingua et Communicatio in Sphaera Mercaturae*. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava, Filozofická fakulta, 2002, s. 161-164). ISBN 80-7042-617-9.

GARDNER, Robert C., LAMBERT, Wallace E.. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

GARNER, Bryan A.. Calling for a truce in the descriptivist-prescriptivist wars. *English Today*, 2001, Vol. 17, No. 2, s. 5-9. ISSN 0266-0784.

GIDDENS, Anthony. 2004. *Třetí cesta a její kritici*. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1208-5.

GILES, Howard, COUPLAND, Justine, COUPLAND, Nikolas (ed.). 1991. *Contexts of accomodation: developments in applied sociolinguistics*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1991. ISBN 0521361516.

GRADDOL, David. 2006. *English Next 2006* [online], [cit. 10.července 2008], Dostupné na internetu: www.britishcouncil.org/learning-research-englishnext.html.

HAKE, Barry J., van GENT, Bastiaan, KATUS, József (eds.). 2004. *Adult Education and Globalisation: Past and Present*, the

proceedings of the 9th International Conference on the History of Adult Education. Frankfurt am Mein, New York: P.Lang 2004. ISBN 3631528175.

HANESOVÁ, Dana. 2003. *Odborná angličtina na pedagogických fakultách*. Banská Bystrica: Trian, 2003. ISBN 80-88945-67-4.

HANUŠOVÁ, Světlana. 2004. Rozvíjení didaktické kompetence v rámci pre-graduální přípravy učitelů cizího jazyka. In FENCLOVÁ, Marie (ed.). *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století. Sborník příspěvků ze IV. Středoevropské regionální konference mezinárodní federace učitelů živých jazyků (FIPLV) UK PedF, Praha, 2003*. Praha: UK Ped F. 2004, s. 103-106. ISBN 80-7290-177-X.

HANZLÍKOVÁ, Marie. 2004. Email nebo email? [emajl] <=>[imejl]. In FENCLOVÁ, Marie (ed.). *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století. Sborník příspěvků ze IV. Středoevropské regionální konference mezinárodní federace učitelů živých jazyků (FIPLV) UK PedF, Praha, 2003*. Praha: UK Ped F. 2004, s.107-110. ISBN 80-7290-177-X.

HASIL, Jiří. 2004. Sociokulturní kompetence ve výuce cizích jazyků. In FENCLOVÁ, Marie (ed.). *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století. Sborník příspěvků ze IV. Středoevropské regionální konference mezinárodní federace učitelů živých jazyků (FIPLV) UK PedF, Praha, 2003*. Praha: UK Ped F. 2004, s. 11- 113. ISBN 80-7290-177-X.

HENDRYCH, Josef. 2004. Zodpovědnost – důležitý ukazatel profesionality učitele cizích jazyků. In FENCLOVÁ, Marie (ed.). *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století. Sborník příspěvků ze IV. Středoevropské regionální konference*

mezinárodní federace učitelů živých jazyků (FIPLV) UK PedF, Praha, 2003. Praha: UK Ped F. 2004, s. 15-17. ISBN 80-7290-177-X.

HEIDEGGER, Martin. 1996. *Bytí a čas*. Překl. I. Chvatík, P. Kouba, M. Petříček ml., J. Němec. Praha, 1996. ISBN 80-7298-048-3.

HOUSKA, Leoš. 1994/1995. Učebnice naše, nebo zahraniční? *Cizí jazyky*, 1994-1995, roč. 38, č. 7, s. 126-130. ISSN 1210-0811.

HOUSKA, Leoš. 2003/2004. Cizí jazyky ve školách a mezi obyvateli ČR 2002-2003. *Cizí jazyky*, 2003/2004, roč. 47, č. 1, s. 3-5. ISSN 1210-0811.

HRDLIČKA, Milan. 2004. Současná translologie a její místo při výuce jazyků. In FENCLOVÁ, Marie (ed.). *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století. Sborník příspěvků ze IV. Středoevropské regionální konference mezinárodní federace učitelů živých jazyků (FIPLV) UK PedF, Praha, 2003*. Praha: UK Ped F. 2004, s. 122- 125. ISBN 80-7290-177-X.

HUTCHINSON, Tom, WATERS, Alan. 1991. *English for Specific Purposes: A Learning –Centered Approach*. Cambridge: CUP 1991. ISBN 0521267323.

CHODĚRA, Radomír. 2004. Didaktika cizích jazyků jako vědní obor. In FENCLOVÁ, Marie (ed.). *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století. Sborník příspěvků ze IV. Středoevropské regionální konference mezinárodní federace učitelů živých jazyků (FIPLV) UK PedF, Praha, 2003*. Praha: UK Ped F. 2004, s. 36-40. ISBN 80-7290-177-X.

JARVIS, Peter. 2004. Lifelong learning and active citizenship in a global society: an analysis of the European Union's lifelong learning policy. In HAKE, Barry J., van GENT, Bastiaan, KATUS, József (eds.). *Adult Education and Globalisation: Past and Present, the proceedings of the 9th International Conference on the History of Adult Education*. Frankfurt am Mein, New York: P. Lang 2004, s. 177-186. ISBN 3631528175.

JELÍNEK, Stanislav. 2004. Didaktika cizích jazyků v přechodu studenta do role učitele. In FENCLOVÁ, Marie (ed.). *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století. Sborník příspěvků ze IV. Středoevropské regionální konference mezinárodní federace učitelů živých jazyků (FIPLV) UK PedF, Praha, 2003*. Praha: UK Ped F. 2004, s. 18-21. ISBN 80-7290-177-X.

JELÍNEK, Stanislav. 2006/2007. Koncepční otázky učebnic cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 2006-2007, roč. 50, č. 4, s. 126-130. ISSN 1210-0811.

JENKINS, Jennifer, MODIANO, Marco, SEIDELHOFER, Barbara. Euro-English. *English Today*, 2001, Vol. 17, No. 4, s. 13-19. ISSN 0266-0784.

JENKINS, Jennifer. 2000. *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press, 2000. ISBN 0-19-442164-3

KACHRU, Braj, B. 1985. Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In QUIRK, Randolph, and WIDDOWSON, Henry (Eds.). *English in the world: Teaching and learning the language and literature*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1985. s. 11-30. ISBN 0521304830.

KAMENÍČKOVÁ, Anna. 2006/2007. Brána jazyků. *Cizí jazyky*, 2006-2007, roč. 50, č. 1, s. 5-6. ISSN 1210-0811.

KÁŇA, Tomáš. 2004. Překladatelské semináře ve vzdělávání učitelů cizích jazyků. In FENCLOVÁ, Marie (ed.). *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století. Sborník příspěvků ze IV. Středoevropské regionální konference mezinárodní federace učitelů živých jazyků (FIPLV) UK PedF, Praha, 2003*. Praha: UK Ped F. 2004, s. 152-155. ISBN 80-7290-177-X.

KIRKPATRICK, Andy. 2008. English as the official working language of the Association of Southeast Asian nations (ASEAN): Features and strategies. *English Today*, 2008, Vol. 24, No. 2, s. 27-34. ISSN 0266-0784.

KNIHOVÁ, Ladislava. 2004/2005. Jazykáři – víte, co je CLIL? *Učitelé listy*, 2004, č. 4, s. 6. ISSN 1210-6313.

KOBLÍŽKOVÁ, Andrea. 2004. The Role of ESP in Practice. In JEŽKOVÁ, Šárka (ed.). *Learning Together. Proceedings of the 4th International and 8th National Conference of the Association of Teachers of English of the Czech Republic*. Pardubice: ATECR, 2004. ISBN 80-7194-724-5.

KOPECKÝ, Martin. 2004. *Sociální hnutí a vzdělávání dospělých*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86432-96-3.

KUBÁLKOVÁ, Pavla. 2010. Inspekce: školám chybí kvalifikovaní angličtináři. *Lidové noviny*. 7.1.2010, s.1, 4. ISSN 1213-1385.

LAI, Hsuan-Yau T. 2008. English as an international language? *English Today*, 2008, Vol. 24, No. 3, s. 39-45. ISSN 0266-0784.

LENNEBERG, Eric. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons, 1967.

LÍSTKOVÁ, Renáta. 2004. Literární text v cizojazyčném vzdělávání. In FENCLOVÁ, Marie (ed.). *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století. Sborník příspěvků ze IV. Středoevropské regionální konference mezinárodní federace učitelů živých jazyků (FIPLV) UK PedF, Praha, 2003*. Praha: UK Ped F. 2004, s. 188-191. ISBN 80-7290-177-X.

MALINOVSKÝ, Milan. 2007/2008. K některým současným metodám vyučování cizím jazykům v USA. *Cizí jazyky*, 2007-2008, roč. 51, č.3, s. 74-77. ISSN 1210-0811.

MALÍŘ, František. 2007/2008. 33 poznámek k pedagogice, didaktice cizích jazyků a didaktice angličtiny (2). *Cizí jazyky*, 2007-2008, roč. 51, č.2, s. 38-41. ISSN 1210-0811.

MALÍŘ, František. 2000. *Anglicky za tři měsíce*. Praha: Slovo, 2000. ISBN 80-900148-9-5.

MAURANEN, Anna. 2007. Hybrid voices: English as the lingua franca of Academics. In FLOTTUM, Kjersti (ed.). *Language and Discipline Perspectives on Academic Discourse*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2007, s. 243-259. ISBN 9781847180933.

MATHESIUS, Vilém. 1932. *Nebojte se angličtiny*. Praha: Melantrich, 1932.

McARTHUR, Tom. 1998. *The English Languages*. Cambridge, New York: CUP, 1998. ISBN 0521481309.

McARTHUR, Tom. 2001. World English: a blessing or a curse? *English Today*, 2001, Vol. 17, No. 3, s. 57-61. ISSN 0266-0784.

McKAY, Sandra, Lee. 2003. Toward an appropriate EIL pedagogy: Re-examining common ELT assumptions.

International Journal of Applied Linguistics, 2003, Vol. 13, No.1, s. 1-22. ISSN 0802-6106.

MEAD, Hans Georg. 1934. *Mind, Self, and Society*. Chicago 1934

MEDGYES, Péter. 1992. Native or non-native: who's worth more? *ELT Journal*, Vol. 46, No. 4, s. 340-349. ISSN 0951-0893.

MEDGYES, Péter. 1994. *The Non-Native Teacher*. London: Macmillan, 1994. ISBN 0-333-60020-7.

MESTHRIE, Rajend. English circling the globe. *English Today*, 2008, Vol. 24, No. 1, s. 28-32. ISSN 0266-0784.

MILROY, James, MILROY, Lesley. 1999. *Authority in Language*. 3rd ed.. London, New York: Routledge, 1999. ISBN 0415174120.

MODIANO, Marco. 1999. International English in the global village. *English Today*, 1999, Vol. 15, No. 2, s. 22-28. ISSN 0266-0784.

MODIANO, Marco. 2000. Rethinking ELT. *English Today*, 2000, Vol. 16, No. 2, s. 28-34. ISSN 0266-0784.

MODIANO, Marco. 2001. Ideology and the ELT practitioner. *International Journal of Applied Linguistics*, 2001, Vol. 11, No.2, s. 159-173. ISSN 0802-6106.

MŠMT (ed.). 2009a. *Evropské jazykové portfolio*. [cit 3. dubna 2009]. Dostupné na internetu: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-jazykove-portfolio>.

MŠMT (ed.). 2009b. *Přehled nejběžnějších dostupných jazykových zkoušek*. [cit 29. dubna 2009]. Dostupné na internetu: <http://www.vyuka.jazyku.cz/i/File/PrehledJazykovychZkousek.pdf>, s.1-3.

MÜLLER, Karel, B. 2008. *Evropa a občanská společnost. Projekt evropské identity*. Praha: Slon, 2008. ISBN 978-80-8642984-7.

NEČASOVÁ, Pavla. 2004. Formování sociokulturní kompetence prostřednictvím činnostně orientované výuky. In FENCLOVÁ, Marie (ed.). *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století. Sborník příspěvků ze IV. Středoevropské regionální konference mezinárodní federace učitelů živých jazyků (FIPLV) UK PedF, Praha, 2003*. Praha: UK Ped F. 2004, s. 216-219 . ISBN 80-7290-177-X.

NIKLESOVÁ, Dana. 2007/2008. Praktické problémy ve zkoumání interkulturní komunikace. *Cizí jazyky*, 2007-2008, roč. 51, č. 3, s. 77-79. ISSN 1210-0811.

NERO, Shondel, J. 2002. Englishes, attitudes, education. *English Today*, 2002, Vol. 18, No. 1, s. 53-56. ISSN 0266-0784.

NEZVAL, Jiří. 2009. *Učitelům angličtiny*. [cit 25. února 2009] Dostupné z internetu <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ucitelum-anglictiny>.

NORBERG, Johan. 2006. *Globalizace*. Praha: Alfa Publishing s.r.o. společně s liberálním institutem, 2006, ISBN 80-86851-32-X, 80-86389-44-8.

NORDBY, Halvor. 2008. Values, Cultural Identity and Communication: A Perspective from Philosophy of Language. *Journal of Intercultural Communication* [online časopis], , Issue 17, June 2008. [cit 25. srpna 2008], dostupné z Internetu: <http://www.immi.se/intercultural/>. ISSN 1404-1634.

ODSTRČILOVÁ, Milada. 2004. K dalšímu vzdělávání učitelů cizích jazyků s odborným zaměřením. In FENCLOVÁ, Marie

(ed.). Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století. Sborník příspěvků ze IV. Středoevropské regionální konference mezinárodní federace učitelů živých jazyků (FIPLV) *UK PedF, Praha, 2003*. Praha: UK Ped F., 2004. s. 221-223. ISBN 80-7290-177-X.

PATOČKA, Jan. 1995. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. J. Polívka (ed.), Praha: 1995. ISBN 80-85241-90-0.

PAVLÍČKOVÁ Helena. Strategie výuky cizích jazyků – cesta k lepšímu dorozumění? *Cizí jazyky*, 2006-2007, roč. 50, č. 2, s. 71. ISSN 1210-0811.

PENNYCOOK, Alastair. 1996. *The Cultural Politics of English as an International language*. 2nd ed. Harlow: Longman, 1996. ISBN 0-582-23472-7.

PETRUCIOVÁ, Jelena. 2006. Lidská identita a (ne)tolerantní svět. In KROUPOVÁ, Alena (ed.). *Vzdělávání k toleranci v multikulturním prostředí střední Evropy*. Svazek 21. Praha, 2006, s. 18-25. ISBN 80-903623-1-1.

PHILLIPSON, Robert. 1992. *Linguistic Imperialism*. OUP, 1992. ISBN 0-19-437146-8.

PÖGGELER, Franz. 2004. Globalisation through the transfer of adult education between cultures: Perspectives on past and present. In HAKE, Barry J., van GENT, Bastiaan, KATUS, József (eds.). *Adult Education and Globalisation: Past and Present, the proceedings of the 9th International Conference on the History of Adult Education*. Frankfurt am Mein, New York: P. Lang 2004, s. 107-110. ISBN 3631528175.

POLÁČKOVÁ, Věra. 2004. K interkulturnímu vzdělávání učitele cizího jazyka. In FENCLOVÁ, Marie (ed.). *Vzdělávání učitelů*

cizích jazyků na počátku 21. století. Sborník příspěvků ze IV. Středoevropské regionální konference mezinárodní federace učitelů živých jazyků (FIPLV) UK PedF, Praha, 2003. Praha: UK Ped F. 2004, s. 241-243. ISBN 80-7290-177-X.

PRODROMOU, Luke. 2007. Is ELF a variety of English? *English Today*, 2007, Vol. 23, No. 2, s. 47-53. ISSN 0266-0784.

PRODROMOU, Luke. 2008. *English as a lingua franca: a corpus based analysis*. London, New York: Continuum, 2008. ISBN 9780826497758.

RASTALL, Paul. 2000. Diversity, yes- but what is the English teacher to do?. *English Today*, 2000, Vol. 16, No. 2, s. 35-37. ISSN 0266-0784.

RICOEUR, Paul. 1993. Universální civilizace a národní kultury. In *Život, pravda, symbol*. Praha: OIKÚMENÉ, 1993, s. 148-160. ISBN 80-85241-32-3.

ROUBALOVÁ, Bohumila. 2006/2007. Grantový projekt Evropského sociálního fondu. *Cizí jazyky*, 2006-2007, roč. 50, č. 1, s. 6-7. ISSN 1210-0811.

SALVERDA, Reiner. 2002. Language Diversity and International Communication. *English Today*, 2002, Vol. 18, No. 3, s. 3-11. ISSN 0266-0784.

SAMPERDO, Ricardo, HILLIARD, Susan. 2008 *Global Issues*. OUP 2008. ISBN 0-19-437181-6.

SARACENI, Mario. 2008. English as a lingua franca: between form and function. *English Today*, 2008, Vol. 24, No. 2, s. 20-26. ISSN 0266-0784.

SEIDELHOFER, Barbara. 2001. Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 2001, Vol. 11, No. 2, s. 133-58. ISSN 0802-6106.

SEIDELHOFER, Barbara. 2004. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2004, Vol. 24, s. 209-239. ISSN 0267-1905.

SIEK-PISKOZUB, Teresa. Social constructivism in foreign language education. . In FENCLOVÁ, Marie (ed.). *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století. Sborník příspěvků ze IV. Středoevropské regionální konference mezinárodní federace učitelů živých jazyků (FIPLV) UK PedF, Praha, 2003*. Praha: UK Ped F. 2004, s. 28-35. ISBN 80-7290-177-X.

SOARS, Liz, SOARS, John. *The New edition. New Headway Intermediate*. Oxford: Oxford University Press, 2003. ISBN 0-19-438750-X.

SPOLEČNOST PRO FAIR TRADE (ed.). 2009. *Global Issues- rozvojové vzdělávání ve výuce angličtiny*. [cit 30. března 2009]. Dostupné z internetu: <http://www.fairtrade.cz/index.php?clanek=498>.

STREVENS, Peter. 1992. English as an international language: directions in the 1990s. In KACHRU, Braj B. (ed.). *The other tongue: English across cultures*. 2nd ed.. Urbana: University of Illinois Press, 1992. s. 27-47. ISBN 0252062000.

ŠRŮTKOVÁ, Helena. 2006/ 2007. Mezinárodní zkouška z metodiky anglického jazyka. *Cizí jazyky*, 2006-2007, roč. 50, č. 5, s. 185-186. ISSN 1210-0811.

ŠVERMOVÁ, Dagmar. Využití imerzních prvků při osvojování cizího jazyka v raném věku. *Cizí jazyky*, 2007-2008, roč. 51, č. 4, s. 113-115. ISSN 1210-0811.

TAYLOR, Charles. 2001. *Multikulturalismus*. Překl. A. Bakešová, M. Hrubec, J. Velek. Praha: FILOSOFIA, 2001. ISBN 80-7007-161-3.

TOOLAN, Michael. 1997. Recentring English: New English and Global. *English Today*, 1997, Vol. 13, No. 4, s. 3-10. ISSN 0266-0784.

TRUDGILL, Peter. 1998. World Englishes: Konvergence or divergence? In LINDQUIST, Hans, KLINTBERG, Steven, LEVIN, Martin (ed.). *The Major Varieties of English*. Papers from MAVEN 97. Växjö: Acta Wexionesia, 1998. ISBN 0521593786.

VOČADLO, Otakar. 1941. Ogden; Basic step by step. In Frýdl J.V.. *Basic English*. Beroun. Josef Šefl.

VOJTKOVÁ, Naděžda. 2007/2008. Evropské portfolio pro studenty učitelství cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 2007-2008, roč. 51, č. 2, s. 54-55. ISSN 1210-0811.

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Průcha, Jan (ed). Praha: Portál s.r.o., 2004. ISBN 80-7178-943-7.

VYMAZAL, Jiří. 2002. České vzdělávání dospělých ve světle tradice a při pohledu do budoucnosti. In BENEŠ, Milan a kolektiv. *Idea vzdělávání v současné společnosti*. Praha: Eurolex Bohemia, 2002. ISBN 80-86432-40-8.

WALLACE, Catherine. 2002. Local literacies and global literacy. In BLOCK, David, CAMERON, Deborah. *Globalisation and*

Language teaching. London, New York: Routledge, 2002. ISBN 0415242754.

WALLACE, Michael J. 1993. *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. ISBN 0521356549-7.

WIDDOWSON, Henry. G. 1998. Communication and Community: The Pragmatics of ESP. *English for Specific Purposes*, 1998, Vol. 11, No. 1, s. 3-13. ISSN 1682-3257

WIDDOWSON, Henry. G. 1997. The forum: EIL, ESL, EFL: Global issues and local interests. *World Englishes*, 1997, Vol. 16 No. 1, s. 135-46. ISSN 0883-2919.

WRIGHT, Roger. 2004. Latin and English as world languages. *English Today*, 2004, Vol. 20, No. 4, s. 3-12. ISSN 0266-0784.

7 Bibliografie

ALPTEKIN, Coskun. Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 2002, Vol. 56, No.(1), s. 57-64. ISSN 0951-0893.

AUSTIN, John Langshaw: *Jak udělat něco slovy*. přel. Pechar, Jiří a kol. Praha: FILOSOFIA, 2000. ISBN 80-7007-133-8.

BAVOROVÁ, Kateřina. *Učitel cizího jazyka*. 2006. Dostupné z internetu <http://cizi-jazyky.blogspot.com/2006/01/uitel-cizho-jazyka.html>.

BENEŠ, Milan a kolektiv. *Idea vzdělávání v současné společnosti*. Praha: Eurolex Bohemia, 2002. ISBN 80-86432-40-8.

BENEŠ, Milan. *Andragogika filozofie-věda*. Praha: Eurolex Bohemia, 2001. ISBN 80-86432-03-3.

BERNS, Margie. Expanding on the expanding circle: where do WE do from here?. *World Englishes*, 2005, Vol. 24, No. 1, s. 85-93. ISSN 0883-2919.

BRUTT-GRIFFLER, Janina. Conceptual questions in English as a world language: Taking up an issue. *World Englishes*, 1998, Vol. 17, No. 3, s. 381-392. ISSN 0883-2919.

CASTELLOTTI, Veronique. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: Clé International, 2001. ISBN 2847880145.

COOK, Vivian. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 1999, Vol. 33, No. 2, s. 185-210. ISSN 0039-8322.

DRUCKER, Peter, F.. *To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku*. Praha: Management Press, 2002. ISBN 80-7261-066-X.

ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP, 1997. ISBN 0-19-437212-X.

EDWARDS, John. No good past Dover. *English Today*, 2001, Vol. 17, No. 4, s. 3-12. ISSN 0266-0784.

ERLING, Elizabeth. I learn English since ten years. The global English debate and the German university classroom. *English Today*, 2002, Vol. 18, No. 2, s. 8-13. ISSN 0266-0784.

FAIRMAN, Tony. Mainstream English. *English Today*, 2002, Vol. 18, No. 1, s. 57-61. ISSN 0266-0784.

FENCLOVÁ, MARIE: Úloha mateřštiny v didaktice cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 1998/99, roč. 42, č. 1-2, s. 3-5. ISSN 1210-0811.

FOX, Jeremy. *Chomsky a globalizace*. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-367-9.

GASKELL, Philip. Standard Written English. *English Today*, 2000, Vol. 16, No. 1, s. 48-52. ISSN 0266-0784.

HARTL, Pavel. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-841-7.

HOOK, Donald D.. on English, its simplicity and great usefulness. *English Today*, 2002, Vol. 18, No. 4, s. 35-38. ISSN 0266-0784.

CHODĚRA, Radomír (ed.). *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Rudná u Prahy: Editpress, 2001. ISBN 80-238-7482-9.

JENKINS, Jennifer. Which pronunciation norms and models for English as an international language? *ELT Journal*, 1998 Vol. 52, No. 2, s.119-126. ISSN 0951-0893.

JENKINS, Jennifer. *World Englishes*. London: Routledge, 2003. ISBN 0415258057.

JENKINS, Jennifer. Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, 2006, Vol. 40, No. 1 , s. 157-181. ISSN 0039-8322.

KACHRU, Braj. B. World Englishes and applied linguistics. *World Englishes*, 1990, Vol. 9, No. 1, s. 3-20. ISSN 0883-2919.

KACHRU, Braj. B.. Models for non-native Englishes. In KACHRU, Braj. B..(ed.). *The Other Tongue: English Across Cultures* (2nd ed.). Urbana: University of Illinois Press, 1992, s. 48-74. ISBN 0252062000.

KACHRU, Braj B. Teaching world Englishes. In KACHRU, Braj. B..(ed.). *The Other Tongue: English Across Cultures* (2nd ed.). Urbana: University of Illinois Press, 1992, s. 335-336. ISBN 0252062000.

KARSTADT, Angela. Standard Englishes: What do American undergraduates think? *English Today*, 2002, Vol. 18, No. 3, s. 38-47. ISSN 0266-0784.

LAM KAM-MEI, Jacqueline. What is an international language? *English Today*, 2002, Vol. 18, No. 1, s. 11-16. ISSN 0266-0784.

LEWIS, Michael. *The Lexical Approach: the state of ELT and a way forward*. 2nd ed. Hove: language teaching publications, 1996. ISBN 0-906717-99-X.

McKAY, Sandra L. *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press, 2002. ISBN 978-0-19-437364-7.

MOTHEJZÍKOVÁ, Jarmila. *Methodology for TEFL Teachers*. Praha: SPN, 1988.

NELSON, Cecil L. My language, your culture: Whose communicative competence. In KACHRU, Braj. B.(ed.). *The Other Tongue: English Across Cultures* (2nd ed.). Urbana: University of Illinois Press, 1992, s. 327-339. ISBN 0252062000.

NUNAN, David. *Exploring second language classroom research: a comprehensive guide*. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning, 2008. ISBN 9781424027057.

NUNAN, David. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. ISBN 0521370140.

NUNN, Roger. Competence and teaching English as an international language. *Asian EFL Journal*, 2005, Vol. 7, No. 3, s. 61-74. ISSN 1738-1460.

PAREKH, Bhikhu. *Rethinking Multiculturalism*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2000. ISBN 0-674-00436-1.

PEŠKOVÁ, Jaroslava. Komunikace a izolace v české kultuře 18. a 19. století. In BLÁHOVÁ, Kateřina (ed.). 2002. *Komunikace a izolace v české kultuře 19. století, sborník příspěvků z 21. plzeňského sympozia*. Praha: Koniasch Latin Press, 2002, s. 7-13. ISBN 80-85917-88-2.

PRODROMOU, Luke. Kettles of fish: or does unilateral idiomacity exit? *English Today*, 2007, Vol. 23, No. 3/4, s. 34-39. ISSN 0266-0784.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

QUIANG, Niu, WOLF, Martin. Is EFL a modern Trojan horse? *English Today*, 2005, Vol. 21, No. 4, s. 55-60. ISSN 0266-0784.

RICHARDS, Jack. C., RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 0521803659.

SKEHAN, Peter. *A Cognitive Approach to Language Learning*. 3rd ed.. Oxford: Oxford University Press, 2000. ISBN 0-19-437217-0.

SMITH, Ross. Global English: gift or curse? *English Today*, 2005, Vol. 21, No. 2, s. 56-62. ISSN 0266-0784.

STÖRIG, Hans J.. *Malé dějiny filosofie*. Praha: Zvon, 1991. ISBN 80-7113-041-9.

TAAVITSAINEN, Irma, PAHTA, Päivi. From global language use to local meanings: English in Finnish public discourse. *English Today*, 2008, Vol. 24, No. 3, s. 25-45. ISSN 0266-0784.

VITLIN, Ž.L. *Výuka dospělých cizím jazykům*. Olomouc: Krajský pedagog. ústav. 1981.

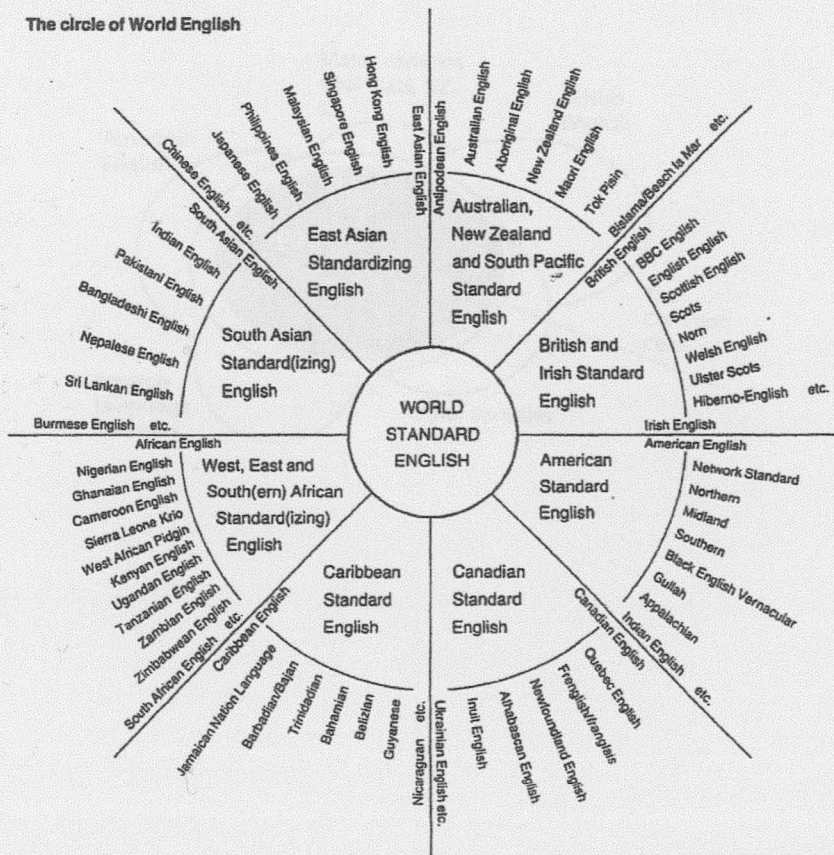
YANO, Yasukata. 2000. World Englishes in 2000 and beyond. *World Englishes*, 2000, Vol. 20, No. 2, s. 119-131. ISSN 0883-2919.

8 Přílohy

Příloha A

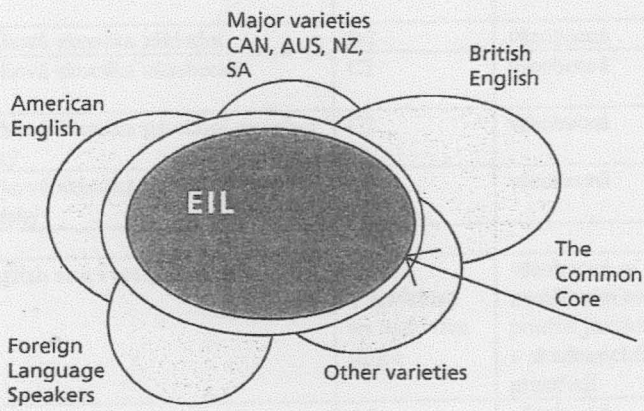
McArthurův model světové angličtiny (In Mesthrie, 2008, s. 30)

The circle of World English



Příloha B

Modianův model angličtiny jako mezinárodního jazyka (In Erling, 2005, s. 41)



Příloha C

**Přehled nejběžnějších dostupných jazykových zkoušek
sestavený podle informací poskytnutých jazykovými školami s právem státní jazykové zkoušky
a zahraničními kulturními instituty v České republice**

Název zkoušky	Úroveň podle stupnice Společného evropského referenčního rámce pro jazyky	Typ zkoušky	Kde lze zkoušku složit
angličtina			
Osvědčení o základní znalosti jazyka	B1	všeobecná	Jazyková škola hl. m. Prahy
Státní jazyková zkouška základní	B2	všeobecná	Jazyková škola hl. m. Prahy
Státní jazyková zkouška všeobecná	C1	všeobecná	Jazyková škola hl. m. Prahy
Státní jazyková zkouška speciální pro obor tlumočnický	C2	všeobecná	Jazyková škola hl. m. Prahy
Státní jazyková zkouška speciální pro obor překladatelský	C2	všeobecná	Jazyková škola hl. m. Prahy
Test of English as a Foreign Language (TOEFL)	B1-C1 v závislosti na bodovém skóre	všeobecná se zaměřením na použití jazyka v akademickém prostředí	Tři testovací centra v Praze a jedno v Ostravě. Informace na http://www.fulbright.cz/testy/toefl.shtml
KET (Key English Test)	A2	všeobecná	<ul style="list-style-type: none"> • Zkoušková centra Britské rady • The Bell School Praha, a.s. • Akcent International House Prague
KET (Key English Test)	A2	všeobecná (pro děti 11-14 let)	<ul style="list-style-type: none"> • Zkoušková centra Britské rady • The Bell School Praha, a.s. • Akcent International House Prague
PET (Preliminary English Test)	B1	všeobecná	<ul style="list-style-type: none"> • Zkoušková centra Britské rady • The Bell School Praha, a.s. • Akcent International House Prague
PET (Preliminary English Test)	B1	všeobecná (pro děti 11-14 let)	<ul style="list-style-type: none"> • Zkoušková centra Britské rady • The Bell School Praha, a.s. • Akcent International House Prague
FCE (First Certificate in English)	B2	všeobecná	<ul style="list-style-type: none"> • Zkoušková centra Britské rady • The Bell School Praha, a.s. • Akcent International House Prague
CAE (Certificate in Advanced English)	C1	všeobecná	<ul style="list-style-type: none"> • Zkoušková centra Britské rady • The Bell School Praha, a.s. • Akcent International House Prague

CPE (Certificate of Proficiency in English)	C2	všeobecná	<ul style="list-style-type: none"> • Zkoušková centra Britské rady • The Bell School Praha, a.s. • Akcent International House Prague
BEC (Business English Certificate) Preliminary	B1	obchodní	<ul style="list-style-type: none"> • Zkoušková centra Britské rady • The Bell School Praha, a.s. • Akcent International House Prague
BEC (Business English Certificate) Vantage	B2	obchodní	<ul style="list-style-type: none"> • Zkoušková centra Britské rady • The Bell School Praha, a.s. • Akcent International House Prague
BEC (Business English Certificate) Higher	C1	obchodní	<ul style="list-style-type: none"> • Zkoušková centra Britské rady • The Bell School Praha, a.s. • Akcent International House Prague
IELTS stupeň 7,5	C2	všeobecná	Zkoušková centra Britské rady
IELTS stupeň 6,5-7,0	C1	všeobecná	Zkoušková centra Britské rady
IELTS stupeň 5,0-6,0	B2	všeobecná	Zkoušková centra Britské rady
IELTS stupeň 3,5-4,5	B1	všeobecná	Zkoušková centra Britské rady
IELTS stupeň 7,5	C2	akademický modul	Zkoušková centra Britské rady
IELTS stupeň 6,5-7,0	C1	akademický modul	Zkoušková centra Britské rady
IELTS stupeň 5,0-6,0	B2	akademický modul	Zkoušková centra Britské rady
IELTS stupeň 3,5-4,5	B1	akademický modul	Zkoušková centra Britské rady
Starters	méně než A1 (po 100 hodinách výuky)	všeobecná pro děti 7-12 let	Zkoušková centra Britské rady
Movers	A1	všeobecná pro děti 7-12 let	Zkoušková centra Britské rady
Flyers	A2	všeobecná pro děti 7-12 let	Zkoušková centra Britské rady
ILEC – International Legal English	B2	právnícká	<ul style="list-style-type: none"> • Zkoušková centra Britské rady • The Bell School Praha, a.s.
ILEC – International Legal English	C1	právnícká	<ul style="list-style-type: none"> • Zkoušková centra Britské rady • The Bell School Praha, a.s.
ICFE - International Certificate in Financial English	B2	finanční	<ul style="list-style-type: none"> • Zkoušková centra Britské rady • The Bell School Praha, a.s.
ICFE - International Certificate in Financial English	C1	finanční	<ul style="list-style-type: none"> • Zkoušková centra Britské rady • The Bell School Praha, a.s.
BULATS (Business English Language Testing Service)			
BULATS (Business English Language Testing Service) skóre 0-19	A1	obchodní	Zkoušková centra Britské rady
BULATS (Business English Language Testing Service) skóre 20-39	A2	obchodní	Zkoušková centra Britské rady
BULATS (Business English Language Testing Service) skóre 40-59	B1	obchodní	Zkoušková centra Britské rady

BULATS (Business English Language Testing Service)skóre 60-74	B2	obchodní	Zkoušková centra Britské rady
BULATS (Business English Language Testing Service)skóre 75-89	C1	obchodní	Zkoušková centra Britské rady
BULATS skóre 90-100	C2		

Schema celkové komunikativní kompetence

(Odstrčilová, 2004, s. 222)

