

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Kirill Berezovskii

Kompetence lektora cizích jazyků

Competencies of Foreign Language Teacher

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2021

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.

Prohlašuji,

že tuto diplomovou práci jsem vypracoval samostatně, že v ní rádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne.....

.....

Kirill Berezovskii

Poděkování:

Rád bych na tomto místě poděkoval doc. PhDr. Martinu Kopeckému, Ph.D. za jeho odbornou podporu při psaní diplomové práce, jeho cenné rady, poznámky a připomínky.

Abstrakt

Předložená diplomová práce se zabývá kompetencemi lektora cizího jazyka. Rozpracovává specifika práce lektora ve sféře jazykové výuky s ohledem na současný ekonomický a sociálně-kulturní kontext a různorodost trhu jazykových služeb. Analyzuje teoreticky a konceptuálně zaměřené zdroje vypracované především na území Evropské unie. Práce obsahuje analýzu konceptů *kompetence*, a to ze sociologického, psychologického, politického a ekonomického pohledu. Je také předložen rozbor současného stavu jazykového vzdělávání a charakteristika subjektů na trhu jazykových služeb. Práce nabízí aktuální klasifikaci lektorských kompetencí, která bere v úvahu soudobé trendy socioekonomického života společnosti. Vypracovaný model kompetencí může sloužit jako orientační bod jak pro politické činitele při standardizaci a regulaci daného povolání, tak i pro jazykové školy a samotné lektory při zvyšování jejich profesionální úrovně. Na základě provedené teoretické analýzy navrhuje široký pohled na lektora cizích jazyků jako na důležitého společenského činitele, jehož činnost překračuje hranici jazykové výuky a zahrnuje mnohem komplexnější ovlivňování žádoucích společenských změn.

Klíčová slova

Lektorské kompetence, lektor cizích jazyků, kompetenční model, cizí jazyk, jazyková výuka, jazykové vzdělávání, trh jazykových služeb, účastník jazykové výuky, klasifikace kompetencí

Abstract

The submitted diploma thesis deals with the competencies of a foreign language teacher. It develops the specifics of the lecturer's work in the field of language teaching with regard to the current economic and socio-cultural context and the diversity of the language services market. It analyzes theoretically and conceptually focused sources developed mainly in the European Union. The thesis contains an analysis of concepts of competence, from a sociological, psychological, political and economic point of view. An analysis of the current state of language education and the characteristics of entities in the language services market is also presented. The thesis offers an up-to-date classification of teaching competencies, which takes into account current trends in the socio-economic life of society. The developed model of competencies can serve as a reference point for political actors in the standardization and regulation of the profession, as well as for language schools and teachers themselves in raising their professional level. Based on the performed theoretical analysis, it proposes a broad view of the foreign language teacher as an important social actor, whose activity transcends the boundaries of language teaching and includes a much more complex influencing of desirable social changes.

Keywords

Teaching competencies, foreign language teacher, competence model, foreign language, language teaching, language education, language services market, participant in language learning, classification of competencies

Obsah

| | | |
|-----|---|----|
| 0 | Úvod..... | 7 |
| 1 | Přístupy ke konceptu kompetence a jeho teoretická rozpracování | 10 |
| 1.1 | Sociologický pohled na kompetence | 11 |
| 1.2 | Sociálně-politická dimenze kompetencí | 14 |
| 1.3 | Behaviorální pohled na kompetence..... | 17 |
| 1.4 | Kompetence z hlediska národní vzdělávací politiky a standardů | 21 |
| 2 | Kompetence lektora ve vzdělávání dospělých..... | 25 |
| 2.1 | Kompetence lektora: konceptualizace ve vybraných evropských projektech | 25 |
| 2.2 | Lektor vzdělávání dospělých z hlediska výzkumu | 29 |
| 3 | Kompetence lektora cizích jazyků | 33 |
| 3.1 | Specifika práce lektora cizích jazyků | 33 |
| 3.2 | Kompetenční modely lektora cizích jazyků z pohledu národních a nadnárodních standardů | 36 |
| 3.3 | Přehled historického vývoje kompetencí lektora cizích jazyků | 38 |
| 4 | Současný stav jazykového vzdělávání v České republice | 42 |
| 4.1 | Sociálně-politický kontext jazykového vzdělávání v Evropské unii..... | 43 |
| 4.2 | Obecná charakteristika trhu jazykového vzdělávání v současné společnosti | 49 |
| 4.3 | Aktéři na trhu jazykových služeb a jejich společenská úloha | 56 |
| 5 | Komplexní model kompetencí lektora cizích jazyků..... | 64 |
| 5.1 | Model kompetencí lektora cizích jazyků podle Richardse | 64 |
| 5.2 | Souhrnná klasifikace kompetencí lektora cizích jazyků..... | 69 |
| 6 | Závěr | 74 |
| 7 | Soupis bibliografických citací..... | 79 |
| 8 | Přílohy..... | 90 |
| | Příloha A: Kompetence lektora cizích jazyků podle Richardse | 91 |

0 Úvod

Kompetence lektora dalšího vzdělávání jsou aktuálním tématem, které se nachází ve středu pozornosti množství současných výzkumů v oblasti andragogiky, resp. dalšího vzdělávání. Nároky na kvalitu dalšího vzdělávání obecně a jeho různých odvětví neustále stoupají. Z toho důvodu se objevily pokusy popsat kompetence lektora jak obecně, tak i lektorů specializovaných na různé oblasti vzdělávání dospělých.

Nezanedbatelnou součástí vzdělávání dospělých je oblast jazykového vzdělávání, mezi pracovníky vzdělávání dospělých patří i lektoři cizích jazyků, kteří dosud nemají všeobecně přijímané standardizované odborné požadavky. Z toho vyplývá poměrně slabá profesionalizace této oblasti a velká rozmanitost odborného profilu lektorů, což má silný vliv na možnosti rozvoje jejich kompetencí. Avšak dynamický rozvoj a rozšíření jazykového vzdělávání spolu s globálními ekonomickými změnami zapříčinily zvýšení požadavků trhu jazykových služeb na kompetence lektora cizích jazyků. Je nutné podotknout, že neprofesionálně či „poloprofesionálně“ vedená výuka jazyka neodpovídá nárokům na kvalitu vzdělávání v podmínkách vysoké konkurence a aspiracím na profesionalizaci v této oblasti.

Další otázkou spojenou s výukou cizích jazyků je působení výrazných a očividných sociálně ekonomických změn na jazykové znalosti a šíření těchto znalostí v dynamické společnosti, která se nachází pod vlivem globalizace, zvyšující se prostorové mobility, technického pokroku, vzdělávací politiky orientované na potřeby trhu práce a narůstajících nároků na kvalitu tzv. lidských zdrojů. Vzhledem k tomu je aktuální otázka specifík a kvality práce lektora cizích jazyků za takových podmínek, jež nepochybně kladou vysoké nároky na představitele tohoto povolání. Za účelem nalezení odpovědí na dané otázky je třeba analýzy různých pohledů na obsah práce lektorů cizích jazyků a cest k zajištění kompetencí pro úspěšné zvládnutí výuky jazyka a rovněž pro stanovení kritérií za účelem ohodnocení kvality výuky z pohledu soudobých nároků vyplývajících ze zmíněných sociálních transformací. Je důležité také reflektovat politické reakce na dané změny, pojmání některých klíčových strategických kroků vůči jazykové způsobilosti obyvatelstva a opatření směrem k jejímu rozvoji.

Je nutné chápat, že povolání lektora cizích jazyků je komplexní činnost, zahrnuje rozsáhlý soubor specializovaných „podprofilů“, které se mohou lišit podle různých charakteristik, například rodilý nebo nerodilý mluvčí, lektor s odborným jazykovým vzděláním nebo se vzděláním jiného profilu, lektor jednoho jazyka nebo dvou a více, lektoři s různými odbornými specializacemi (všeobecné zaměření, ekonomika a obchod, finance, právo atd.), lektoři s různými preferencemi a vzhledem k tomu i úzce zaměření na různé jazykové úrovně, lektoři se zaměřením na přípravu na jazykové zkoušky, jazykoví koučové, individuální či lektoři pracující se skupinami, online

lektoři atd. V této práci je lektor cizích jazyků chápán univerzálně jako pracovník jazykového vzdělávání, který vyučuje cizí jazyk individuálně nebo ve skupinách a pracuje ve specializované vzdělávací instituci zaměřené na jazykové vzdělávání.

Cílem diplomové práce je vytvořit klasifikaci kompetencí lektora cizích jazyků zpracovanou na základě analýzy odborné literatury a současného stavu jazykového vzdělávání a trhu jazykových služeb především v České republice. Tyto roviny by měly být východiskem pro sestavení komplexního aktuálního kompetenčního modelu odpovídajícího soudobým trendům rozvoje jazykového vzdělávání v širokém sociálně-ekonomickém kontextu.

Trh jazykových služeb se v současné době nachází v komplikované a bezprecedentní situaci, která je charakterizovaná především téměř neomezenou nabídkou jazykových služeb různého zaměření, velkým politickým, společenským a tržním tlakem na jazykovou způsobilost obyvatelstva a širokou sadou možností studia cizích jazyků pro účastníky jazykové výuky, do kterých lze zařadit různorodé metody neformálního, a hlavně informálního jazykového vzdělávání, včetně rozsáhlých příležitostí samostudia. Velká rozmanitost samotného pojmu *jazykové vzdělávání* zahrnuje i fakt, že různé jazykové školy mají k nastavení modelu kompetencí odlišný přístup determinovaný řadou faktorů: velikostí jazykové školy, místem na trhu jazykových služeb, zaměřením a povahou nabízených kurzů, organizační strukturou atd., což skutečně odráží složitou strukturu trhu jazykového vzdělávání.

Aktuálnost výzkumu potvrzuje i fakt, že v moderním globalizovaném světě mezikulturní kompetence a interkulturní komunikace nabývají obrovského významu. Jedna z takových kompetencí je umění hovořit cizími jazyky (například Rada Evropy, 2020, nestránkováno). To je nezbytný požadavek pro plnohodnotný život ve společnosti, zaměstnatelnost a kariérní rozvoj. Z toho důvodu je třeba podtrhnout, že jazykové vzdělávání má signifikantní úlohu mezi dalšími sférami vzdělávání dospělých, a tak je patrný růst trhu jazykových služeb a růst množství jazykových škol. Ačkoliv se jazykové školy stále otevírají, rozšiřují se a práce lektora cizích jazyků stále více přitahuje pozornost akademického prostředí a badatelů, konceptuálně propracované fundamentální a obecné východisko chybí.

Výsledek práce v podobě klasifikace kompetencí lektora cizích jazyků může sloužit jako orientační bod při náboru, hodnocení a rozvoji lektorů jazykového vzdělávání, může pomoci při formování pracovních standardů profese a může být použit lektory pro vlastní profesní rozvoj a zvyšování kvalifikace, což by konečně mělo mít pozitivní dopad na kvalitu jazykového vzdělávání.

Teoretickým východiskem i modelem, který bude v průběhu dalšího postupu dopracován, se stala koncepce kompetencí lektora cizích jazyků Jacka C. Richardse (Richards, 2010). Práce se nejprve zaměří na popis teoretického základu kompetencí ze sociologického, behaviorálního

pohledu a také z hlediska národní politiky a standardů. Následně budou probrány kompetence lektora obecně dle vybraných evropských výzkumných projektů a názorů vědců a lektora cizích jazyků s ohledem na specifika jeho práce a historický vývoj modelů kompetencí. Poté budou uvedeny informace o sociálně-politickém kontextu jazykového vzdělávání, současném stavu trhu jazykových služeb, o roli jazykového vzdělávání v současné společnosti a stručná charakteristika subjektů na trhu jazykových služeb.

Při analýze problematiky kompetencí lektora cizích jazyků byly použité různé metody práce především s psanými texty věnovanými tomuto tematickému okruhu: analýza obsahu, srovnávání obsahu, vyhledávání klíčových slov, sémantická analýza klíčových pojmů, sledování historického vývoje problematiky, interpretace textu, identifikování a analýza rozporných argumentací v textech apod. Během této analytické práce jsem se obracel na vědecké články a monografie z oblastí teorie kompetencí (zejména White, 1959; McClelland, 1973; Boyatzis, 1982; Weinert, 1999; Illeris, 2009), kompetencí z hlediska národní a nadnárodní politiky (Salling Olesen, 2013; Zeuner, 2013) kompetencí lektora obecně, kompetencí lektora cizího jazyka a výuky cizího jazyka (Brosh, 1996; Borg 2003; Borg 2006; Komorowska, 2011; Komorowska, 2015; Drakulić, 2013).

Za účelem analýzy politické a společenské stránky problematiky kompetencí čerpám převážně z monografií a článků ze sociologie, internetových stránek a klíčových dokumentů mezinárodních organizací, například Rady Evropy, Evropské komise, OECD a UNESCO. Kromě toho jsem se opíral o zúčastněné pozorování jazykových služeb v jejich veškeré rozmanitosti. Dlouhou dobu jsem pracoval jako lektor cizích jazyků v jazykových školách různého zaměření, a díky této praxi jsem získal užitečné znalosti ohledně specifik této práce a fungování firem v tomto sektoru. Vedl jsem jazykové lekce různého zaměření a obsahu s různými druhy studentů s odlišnými potřebami a motivací. Kromě toho jsem pracoval na pozici metodika cizích jazyků, a tak jsem získal představu, jak se vytvářejí jazykové kurzy a jazykové lekce „na míru“ v souvislosti s požadavky účastníka. Práce se pokouší o spojení teoretické a praktické stránky vybraného tématu kompetencí lektora cizích jazyků s ohledem na její komplexní povahu. Výstupem práce je strukturovaný a aktuální model kompetencí lektora cizích jazyků zpracovaný na širokém teoretickém základu.

1 Přístupy ke konceptu kompetence a jeho teoretická rozpracování

Pojem *kompetence* je dlouhou dobu ve středu pozornosti badatelů a pracovníků zejména v oblastech psychologie práce, managementu, řízení lidských zdrojů a vzdělávací politiky. Kompetenční přístup se dnes používá ve velkém množství sfér a při řešení řady rozmanitých praktických problémů. O kompetencích a modelech kompetencí se mluví při výkonu různých personálních činností, především při náboru, hodnocení a rozvoji pracovníků, a také při určování směru vzdělávací politiky a strategických kroků ekonomického rozvoje. Rozdělení podle kompetencí je také jedním z pilířů klasifikace profesí, například při vytvoření *Národní soustavy povolání* (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2017, nestránkováno) a katalogů profesí, popisu a mapování pracovních pozic, určování platových tříd atd. Kompetence rovněž slouží k sestavování pracovních standardů kvality v různých profesních oblastech. Bez kompetencí se v současné době nedá mluvit o oboru, profesi, personálním řízení, managementu, řízení organizací, rozvoji, kariéře, vzdělávání a mnohých dalších pojmech spojených v první řadě s oblastí zájmů andragogiky a personálního řízení.

Pojem *kompetence* má množství interpretací v závislosti na přístupu a úhlu pohledu. Nelze tedy mluvit o jedné pevně ukotvené a všeobecně uznané definici. Jako potvrzení tohoto stanoviska uvádím názor Weinerta: „Během posledních několika dekád se termín *kompetence* stal módním termínem s matným významem nejenom ve veřejném používání, ale také získal množství interpretací z hlediska různých sociálních věd. To může znamenat kulturní inflaci, když je nedostatek přesných definic doprovázen obrovským nadbytkem významů.“ (Weinert, 1999, s. 4–5, přel. autorem) Dále v souvislosti s tím autor poznamenává, že „rozmanitost významů konceptu *kompetence* je patrná nejenom při jeho aktivním použití, ale také v souslovích při vyjádření kompetencí určitých druhů, například: mediální kompetence, podnikatelské kompetence, věkové kompetence a také kognitivní, sociální, motivační, personální... atd. (...) Neexistuje základ pro teoreticky ukotvenou definici nebo klasifikaci kvůli zdánlivě nekonečnému množství způsobů, kterými se termín kompetence používá.“ (tamtéž, s. 5–6, přel. autorem)

Taková matnost a nadměrná heterogenita pojmu *kompetence* nepochybně zasluhuje určitou míru kritiky, ale na druhou stranu zejména přes kompetenční styl myšlení můžeme vnímat současné firemní prostředí a jeho jednotlivé oblasti, například konkurenceschopnost, boj o talenty, strategické myšlení, schopnost se rychle měnit atd. Zároveň termín *kompetence* poukazuje na to, že efektivní fungování a interakce s prostředím neznamená pouze mít znalosti a dovednosti, stejně jako neznamená mít výborné výsledky ve vzdělávání. Kompetence má ještě hlubší základ a přesněji řečeno komplexní předpoklad efektivního chování, jenž obsahuje samozřejmě i

sociologickou konceptuální rovinu podtrhující funkční charakteristiky a dynamiku tržního subjektu v aktuální ekonomické situaci.

Ellström a Kock píší o třech základních úhlech pohledu na kompetence. První se vztahuje ke schopnosti jednotlivce úspěšně zvládat různé situace nebo plnit pracovní úlohy. Druhý aspekt se soustřeďuje na požadavky samotné práce, buď formální a obecné, anebo konkrétní potřeby určitého pracovního místa. Třetí rovina kompetence jsou atributy jednotlivce a nevztahují se přímo k práci (Ellström, Kock, 2009, s. 35–36). Podobnou klasifikaci můžeme najít i ve článku Irwina, který vyčleňuje další roviny uplatnění kompetenčních modelů: sada dovedností vztahujících se k práci – vstupní model kompetencí, profesní standardy, kvalifikační rámce apod. – výstupní model kompetencí; profesionalita pracovníka – behaviorální model kompetencí (Irwin, 2009, s. 141). Tento řetězec zřetelně ukazuje postup při tvorbě kompetenčních modelů. Předběžné stadium obsahuje relativně abstraktní představu o pracovní náplni při vykonávání určitého povolání. Poté se tato představa upřesňuje za pomoci více konkrétních a formálních nástrojů jako popis pracovní pozice a kvalifikační požadavky, což vytváří podoby profesních standardů.

Lze říci, že samotný pojem *kompetence* označuje různé úrovně analýzy: „Kompetence je koncept importovaný do oblasti dalšího vzdělávání z psychologické terminologie rozvoje lidských zdrojů ve firmách. Byl povýšen na společenskou a politickou úroveň jako součást nového diskurzivního režimu.“ (Salling Olesen, 2013, s. 154, přel. autorem) Na kompetence se tedy lze dívat z různých hledisek: od více obecného a abstraktního sociologického úhlu pohledu přes úroveň profesní, která je spojena s požadavky konkrétní práce, na základě čehož se nejčastěji formují profesní standardy nebo obecně přijaté kompetenční modely, až po třetí úroveň, která se přibližuje ke konkrétnímu jedinci a jeho chování na pracovním místě. Následně se soustředím na každou z těchto úrovní zvlášť.

1.1 Sociologický pohled na kompetence

Na začátku je třeba pokusit se odpovědět na otázku, proč disciplíny se vztahem k personálnímu řízení vůbec potřebovaly zavést do svého slovníku nový pojem, který by nahradil tradiční koncepty znalostí a dovedností a obsadil klíčové místo v hodnocení a vzdělávání lidí z hlediska jejich výkonu (především v práci). Hlavní důvod spočívá především v potřebě bližšího propojení schopností člověka a požadavků jeho pracovního místa, jelikož pojmy *znalosti* a *dovednosti* nemohou nabídnout potřebný význam spojený s plněním zejména pracovních úkolů. Kromě toho „víra v univerzální, abstraktní a neměnné poznání byla nahrazena vědomím, že poznání je vždy protkáno praxí a historicky situováno – a tedy také subjektivně zprostředkováno“ (Salling Olesen, 2013, s. 154, přel. autorem). Předěšlé pojmy pravděpodobně neměly takovou flexibilitu ve

významu, nemohly být spjaté s rychle se měnícími okolnostmi a zachycovat určitou míru subjektivity.

Rozvoj pojmu začínal skromně, *kompetence* původně v klasickém sociologickém paradigmatu Herberta Spencera označovala schopnost organismu „efektivně ovládat nároky prostředí“ (White, 1959, s. 297). Efektivní fungování v tomto kontextu znamená přežití, zatímco přežití označuje osobní úspěch v soutěži přirozeného výběru i v sociálním prostředí. Stojí za poznámku, že takové biologické a zároveň nejširší pochopení kompetencí zahrnuje základ dostačující pro porozumění jakékoli další interpretaci pojmu kompetence, která se v každém případě jeví jako revize původního významu v závislosti na měnícím se prostředí: biologickém, sociálním, pracovním atd. Kompetence tak má biosociální povahu, jelikož se samotný koncept přežití proměňoval spolu se společenským vývojem.

V uvedené souvislosti je třeba poznamenat tři vzájemně propojené a navzájem závislé roviny existence, se kterými se moderní člověk má vyrovnat: přírodní prostředí, sociální prostředí a pracovní prostředí. Pracovní výkon se nachází na vrcholu rozvojové pyramidy jednotlivce, a to z důvodu, že je pro plnění pracovních úloh a následně i pro společenský úspěch každá z těchto složek stejně důležitá, rovněž i pracovní výkon má signifikantní význam pro každou z těchto úrovní. Sémantické jádro pojmu *kompetence* zahrnující komponenty *přežití*, *přizpůsobení* je také patrné například v konceptu *klíčových kompetencí*, které v roce 1974 popsal Dieter Mertens (Mertens, 1974). Dle Mertense jsou klíčové kompetence schopnosti flexibilního a rychlého přizpůsobení na nové požadavky rychle se měnícího trhu práce. Fenomén klíčových kompetencí se jevil jako reakce na zrychlení technického pokroku a s tím i na celkovou dynamizaci prostředí (zejména pracovního).

Historicky se diskutované společenské předpoklady spojené s kompetencí odvíjejí od koncepce dělby práce Adama Smitha (2016, v orig. 1776), která byla dále rozvinutá Émilem Durkheimem v díle *Společenská dělba práce* z roku 1893 (Durkheim, 2004). Durkheim předpokládal, že se jednatel snaží uspokojit své sociální potřeby přes vykonávání určité pracovní činnosti, která mu dovoluje plnit některou funkci ve společnosti. Ze sociálně ekonomického hlediska se dělba práce stala základem pro „klasifikaci“ lidí podle jejich funkcí, a následně každá byla funkce spojena s konkrétním povoláním za pomoci přirozených tržních mechanismů.

Další důležitá příčina tkví v pragmatické rovině a vyjadřuje se v pokusech nalezení pojmu, který by právě mohl spojovat různé úrovně organizací: od individuálního profilu k úrovni celé společnosti. Tak můžeme mluvit o tzv. jádrové kompetenci (*core competence*) celé organizace, například kompetence se učit nebo rychle se měnit a adaptovat se na změny v dynamickém

prostředí. Termín *kompetence* se stal svébytným univerzálním způsobem označení jevů různých úrovní abstrakce a fenoménem, ve kterém se setkávají požadavky prostředí a schopnosti aktéra.

Další důvod objevení se způsobu myšlení postaveném na konceptu kompetencí spočívá v sociálněekonomické rovině a je spojen s nástupem postindustriálních ekonomických modelů, které začaly vyžadovat zvýšenou míru mobility lidských zdrojů. Samotný koncept *sociální mobility* uvedl sociolog Pitirim Sorokin v stejnojmenné knize z roku 1927. Tento badatel v rámci teorie sociální mobility poukázal na proces přechodu z jedné sociální vrstvy do druhé, přechod do nového sociálního statusu vyžaduje získání nebo rozvoj odpovídajících kompetencí. Obecný cíl různých politických rozhodnutí je přitom jasný – modernizace ekonomiky a zvyšování její konkurenceschopnosti. Zde je nutné se také zmínit o transformaci konceptu *znalosti*, který postupně směřoval od teoretického významu, *znalosti něčeho*, k praktické *znalosti jak*. Oba druhy znalosti mají stejně důležitou roli ve společnosti znalostí, ale druhý, pragmatický koncept je těsněji spojen se samotným termínem *kompetence* (Jarvis, 2009, s. 102).

Soonghee Han nabízí zajímavou interpretaci kompetence z hlediska merkantilistického přístupu a kritické teorie práce Marxe jako hodnoty, která se prodává na pracovním trhu. Podle takového přístupu ekonomické faktory panují ve společnosti a každý jednotlivec je donucen se chovat především jako „ekonomický subjekt“. Ekonomický determinismus tedy vnímá kompetence ne jenom jako schopnost produkovat zboží, ale zároveň jako samotné zboží, které se účastní tržní soutěže podobně jako ostatní výstupy výroby. V tomto případě se za proces výroby zboží považuje učení, jinými slovy, osvojení si určitých kompetencí (Han, 2009, s. 57–59). Ve vazbě k marxistickému kritickému směru nelze zapomenout na klasickou debatu v rámci sociologie práce o tzv. *de-skillingu* a *up-skillingu*, která vychází ze dvou protichůdných koncepcí: industrialismu nebo postindustrialismu na jedné straně a marxistické teorie kapitalismu na druhé (Han, 2009, s. 58). Pro ilustraci prvního stanoviska uvedu myšlenku Sawchuka: „Stručně řečeno, po druhé světové válce nastala doba dominance industrialismu, ve které se práce stala více kvalifikovanou, méně fyzicky náročnou a méně monotónní...“ (Sawchuk, 2009, s. 127, přel. autorem). Na pomyslném protilehlém pólu se nachází koncepce Bravermana (tamtéž, 2009, s. 127), který kladl větší důraz na střet mezi řízením a pracovníky za účelem kontroly a zvyšování ziskovosti ve prospěch majitelů. Z tohoto hlediska jsou dovednosti a kompetence médium, prostřednictvím kterého probíhá nastavení moci, kontrola a vykořisťování. Jako příklad autor uvádí Taylorovou teorii rozdělení práce do mikrooperací, přičemž každý pohyb pracovníka má jediný cíl – zvyšování produktivity práce a zisku zaměstnavatele, zatímco samotnou kvalifikaci pracovníka to žádným způsobem neovlivňuje. Společenská role znalostí a dovedností tedy nemůže být určena jednoznačně: „Znalosti a dovednosti podléhají sociální dělbě práce, ale někdy jsou samy o sobě zdroji a nástroji moci. Obvykle mají omezené možnosti vyjádření a jsou ovlivňováni

zaměstnavateli a globálním kapitalismem jako systémem“ (Salling Olesen, 2013, s. 165, přel. autorem). Uvedený protiklad nelze řešit jednoznačně a stanovit hranici mezi oběma úhly pohledu. Na jednu stranu má pracovník opravdu omezenou možnost prokazování svých schopností pouze v rámci přesně definovaného ekonomického modelu, způsobu výroby, nebo dokonce i určitého podniku. Kompetence jsou tedy závislé na externích podmínkách a slouží zdánlivě pouze ve prospěch těchto podmínek. Kompetence takovým způsobem umožňují člověku obsadit určité místo ve výrobní struktuře a hlavním faktorem oceňování a rozvoje kompetencí při tom bude management nebo vlastníci podniku. Na druhou stranu samotné kompetence spočívají v tom, že umožňují člověku vykonávat komplikovanější práci v co největším rozsahu a v co nejkratším čase. A proto by se otázka měla týkat rozdělování zisku mezi podnikem a zaměstnancem a problému spravedlnosti tohoto rozdělení. Je nutné také podotknout, že tato diskuse nebere na vědomí témata sociální a ekologické zodpovědnosti, emoční stránky práce, psychické zátěže na pracovním místě atd., v podmínkách, kdy skutečný svět ekonomického rozvoje je mnohem komplikovanější.

1.2 Sociálně-politická dimenze kompetencí

Z těchto úvah vychází kontroverzní a neřešitelná otázka, do jaké míry přístup založený na soutěži napomáhá soudobé ekonomické situaci: společnosti, trhu práce, velkým organizacím nebo samotným pracovníkům. Ideální koncept by měl poskytovat přínos každému společenskému aktérovi a celé společnosti. Tak se ve druhé polovině 20. století objevily úvahy o některých kompetencích orientovaných na život ve společnosti, jako například *interkulturní kompetence*, případně se stále častěji mluví o její ještě širší verzi, tzv. *globální kompetenci*, což je „je schopnost analyzovat místní, globální a mezikulturní problémy, rozumět a oceňovat hlediska a světonázory ostatních, zapojit se do otevřených, vhodných a účinných interakcí s lidmi z různých kultur a jednat pro kolektivní blahobyt a udržitelný rozvoj“ (The Organisation for Economic Co-operation and Development, 2018, s. 7, přel. autorem).

Někteří autoři chápou objevení globální kompetence s určitou mírou kritiky v různých aspektech: „Pojmy *globální* a *interkulturní* se zde ocitají v natolik těsné blízkosti, až to vyvolává otázku, zda globální kompetence není v tomto přístupu pouze jakousi vylepšenou verzí mezikulturní kompetence, která jen klade větší důraz na jednání s lidmi z jiných zemí a regionů, a to v rámci domovské vlasti jednotlivce a mimo ni.“ (Grotlüschenová, 2018, s. 101) Otázka, zdali globální kompetence není nic jiného než další verze interkulturní kompetence, pravděpodobně nemá příliš smysl, jelikož samotné tyto pojmy mají matný význam, a z toho důvodu mívají subjektivní porozumění a hodnocení. Lze ale konstatovat, že takový terminologický rozvoj je relativně přirozený a odpovídá různým politicky determinovaným paradigmátům konceptualizace mezinárodních vztahů. Jednoduše řečeno, pokud je třeba (z politického hlediska) chápat

mezinárodní situaci *interkulturně*, v politickém slovníku bude mít vyšší postavení termín interkulturní. Pokud situace již potřebuje jiné zachycení, do popředí se dostává pojem *globální* atd. Globální kompetence je nepochybně poměrně diskutabilní a komplexní pojem, který mimo jiné zohledňuje také humanistický přístup UNESCO: „Globální kompetence v pojetí OECD se zaměřuje především na schopnost akceptovat různé perspektivy a úhly pohledu. Tento vztah mezi ‚Já‘ a druhými se zdá být vhodný zejména z hlediska verbálního, nenásilného vyjednávání mezi nositeli různých zájmů“ (tamtéž, 2018, s. 103). Autorka rovněž odhaluje patrný protiklad mezi lidskou důstojností a vzájemnou úctou, která spočívá v potřebě nelebení rovnováhy mezi vlastními základními hodnotami na jedné straně a otevřeností a přijetím na druhé. Tady se střetávají principy normativnosti a pluralismu, a navíc se objevuje problém eurocentrismu jako těžiště hodnotové orientace společnosti: „Za přístupem OECD, jakkoliv sám sebe prohlašuje za neutrální a objektivní, se může skrývat přinejmenším zájem o zachování dominantního postavení západních společností či jejich zástupců“ (tamtéž, 2018, s. 104).

V rámci této diskuse pozornost přitahuje i tzv. *sociální kompetence*. Sociální kompetence se podle Negta objevila v 80. letech jako reakce na de-kolektivizaci zájmů pracovníků dílčími útoky na sociální stát a ztrátou nebo transformací zavedených práv (Zeuner, 2013, s. 144). Taková situace se objevila z důvodu hodnotové krize a velkých ekonomických změn: „Je to krize, kterou byste mohli pojmenovat erozí dané kultury. Krizová je situace, se kterou se lidé nemohli dříve setkat ve známém kontextu, tj. za základě toho, co se naučili, a dále přesně neví, jaká podoba orientace je spolehlivá“ (Zeuner, 2013, s. 144, přel. autorem). Člověk má v takovém případě potřebu odpojit se od zastaralých sociálních struktur a rozvinout jiný nezávislý pohled na svět, rovněž i schopnost samostatné orientace v něm: „Cílem sociálních kompetencí je individuální a kolektivní emancipace, rozvoj schopnosti soudit, samostatnost ve smyslu politické agendy a účast na demokratizačních procesech.“ (Zeuner, 2013, s. 139, přel. autorem)

Zatímco globální a interkulturní kompetence jsou podle Negta zaměřeny především na bezkonfliktní efektivní soužití, existenci a jednání v moderním prostředí, sociální kompetence se soustřeďují na osvobození od nepevných základů a proměnlivých podmínek, na rozvoj univerzálních kompetencí jako identita, historická kompetence, uvědomění sociální spravedlnosti, technologická kompetence, ekologická kompetence a ekonomická kompetence (Zeuner, 2013, s. 145).

Každopádně moderní přístup ke vzdělávání prohlašuje za jeho nezbytnou součást interkulturní dimenzi: „Vzdělávání se na všech úrovních musí snažit podporovat výchovu všestranně rozvinutých lidí, kteří mají respekt k sobě i ostatním a empatické porozumění pro vlastní i cizí tradice a kultury. Takové vzdělávání pomáhá vytvářet vyváženější společnost, avšak je zapotřebí, aby se role výchovy a vzdělávání promítala i do dalších oblastí sociální a ekonomické

politiky. Vzdělávání však může být i faktorem jak zvyšujícím, tak snižujícím konflikty, či může sloužit (podle použitých forem, metod a obsahu) buď ke konfrontaci nebo naopak ke koexistenci, spolupráci, toleranci a podpoře lidské důstojnosti.“ (Kroupová, 2006, s. 4) Tudíž vzdělávání se nachází v blízkém vztahu s ekonomickou a sociální rovinou života společnosti, a kromě toho má i specifickou ideologickou funkci, která se samozřejmě liší v závislosti na dominantním politickém směru a celkovém sociálním kontextu. V této souvislosti lze mluvit o pojmu *vzdělávací politika*, který lze definovat jako „souhrn formálních a neformálních pravidel, norem a praktik, které řídí a ovlivňují jednání jednotlivců a institucí v oblasti vzdělávání.“ (Veselý, 2006, s. 8)

Jazykové školy jako mnoho dalších vzdělávacích institucí patří do tzv. *vzdělávací soustavy*, tzn. souhrnu všech vzdělávacích institucí (tamtéž, 2006, s. 15). Je důležité upřesnit, že vzdělávací soustava v podobě institucí a následně pracovníci těchto institucí a samozřejmě i jejich kompetence se nenacházejí v izolaci od širokého kontextu tvořeného vnějšími faktory a okolnostmi, jako jsou například změny na trhu práce, demografický vývoj, technologický rozvoj, kulturní proměny, změny rodiny, změna politického systému, vývoj společensko-politických ideologií, změna mezinárodního uspořádání a mezinárodních vztahů (tamtéž, 2006, s. 17). Dle těchto příčin se pedagogické a psychologické disciplíny věda více kloní k holistickému a komplexnímu chápání pojmu *kompetence*. Kompetence nelze definovat jednostranně nebo nahlížet na ně bez ohledu na konkrétní okolnosti: „Vzdělávání se vždy odehrává v nějakém sociálním kontextu daném konkrétním časem a prostorem.“ (Kopecký, 2006, s. 76) Je samozřejmostí, že se spolu se sociálními změnami mění i vzdělávací politika a vedlejší koncepty jako obsah vzdělávání, role jednotlivých účastníků vzdělávací soustavy, formy a metody výuky a role lektorů. Spolu s tím je postupně přehodnocován a měněn koncept kompetencí.

Na nadnárodní úrovni vzdělávací politika posledních dekád koresponduje s politikou Rady Evropy vůči interkulturnímu vzdělávání, které propaguje demokratické hodnoty, jako například „právo být odlišným a mít rovná práva na participaci“ (Batelaan 2003, s. 2, přel. autorem). Rada Evropy je přitom přímo zaměřená na „posílení kvality vzdělávání jako odpovědi na výzvy kladené diverzitou naší společnosti přes postavení vzdělávání kolem demokracie a propagaci interkulturního komponentu vzdělávání“ (Rada Evropy, 2003, s. 4, přel. autorem). Pro úspěšnou interkulturní komunikaci je třeba překročit identitu a autoritu rodilého mluvčího v době „migrace, transkulturních setkání a narůstajících lingvistických a pragmatických rozdílů mezi lidmi mluvícími stejným jazykem.“ (Kramsch, 1998, s. 16, přel. autorem) Místo toho je nabízen model interkulturního mluvčího, který spočívá v „akceptaci perspektiv druhých a percepce mnohotvárnosti světa pro schopnost přechodu mezi různými perspektivami a pro uvědomění hodnoty jejich odlišnosti“ (Byram, 2001, s. 5, přel. autorem). Takovým způsobem se formuje interkulturní komunikativní kompetence, která se skládá z „lingvistické kompetence,

sociolingvistické kompetence, diskurzivní kompetence a interkulturní kompetence pojaté jako kombinace postojů, znalostí, kritického myšlení a dovedností spojených s interkulturní komunikací.“ (Maciejewska-Stępień, 2011, s. 98, přel. autorem). Opět vidíme, že jazykové vzdělávání nespočívá pouze v čisté jazykové akvizici, ale v současné době zahrnuje mnohem širší perspektivy z hlediska komunikace. Pragmatické a sociální komponenty jazykového vzdělávání se stále posilují, proto minulosti převládající audiolingvální přístup k jazykové výuce, i na gramatice založená překladatelská metoda byly překonány. Místo toho se paradigma jazykové výuky zakládá na kognici, komunikaci a reflexi, o čemž bude řeč níže.

Koncept *kompetence* získává široký význam a hraje velkou roli v celospolečenském měřítku z hlediska především dynamického ekonomického rozvoje, sociální mobility a adaptace na stále se měnící tržní podmínky, které probíhají spolu s integrací společnosti a posilováním spolupráce na nadnárodní úrovni. Kompetence v této souvislosti odráží utilitaristický přístup k ekonomice a podtrhuje především velký význam výkonu v postindustriální společnosti. Prostřednictvím kompetencí je kladen důraz na novou roli znalostí v sociální prosperitě, která může být vnímána rozporuplně ve vztahu k problematickým aspektům kapitalismu. Paradoxně se kompetence staly faktorem výroby a zároveň samotnou hodnotou, svébytným produktem na pracovním trhu, který je nicméně velice užitečný z hlediska propojení různých sociálně ekonomických aktérů na různých rovinách: od jednotlivce po celou společnost.

1.3 Behaviorální pohled na kompetence

Kompetence jsou v úzkém soudobém smyslu spojené především s adaptací na konkrétním pracovním místě, respektive se schopností splňovat pracovní úkoly. Aktuální úvahy o kompetencích můžeme nalézt již v roce 1959 ve Whitově článku *Motivation reconsidered: the concept of competence* (White, 1959). Autor popsal rysy pracovníka, jenž plní pracovní úkoly na výborné úrovni na základě získané přípravy a zformované motivace během jakéhokoliv učení. Ovšem taková definice, která spojovala pouze formální proces přípravy na povolání a psychický proces *motivace*, nemohla v plné míře reflektovat moderní ekonomické změny a uspokojovat potřebu v definování a sjednocení různorodých indikátorů úspěšného zvládnutí požadavků prostředí. A tak pojem *kompetence* vyžadoval další rozpracování.

Skutečným mezníkem v počátečním rozvoji termínu *kompetence* je proslulý McClellandův článek *Testing for Competence Rather than for Intelligence* z roku 1973, ve kterém jsou kompetence vnímány jako rysy osobnosti a způsoby chování způsobující úspěch na určité pracovní pozici. McClelland tvrdil, že ani testy inteligence, ani formální školní hodnocení nemohou predikovat výkon jedince při plnění pracovních úkolů, jinými slovy nemohou garantovat skutečnou přítomnost kompetence (McClelland, 1973, s. 6). Autor ustupuje od formálního

přístupu a chápe kompetenci jako složitý fenomén, který je spojen s velkým množstvím faktorů a který nemůže být určen jednoznačně na základě kvantifikovatelných ukazatelů. V souvislosti s těmito úvahami lze definovat kompetenci více abstraktně jako *předpoklad pro plnění pracovních úkolů na určitých pracovních pozicích*. McClelland tedy poukazyval na to, že by větší důraz měl být kladen na vlastnosti jedince a analýzu chování, které zabezpečují vysoký výkon.

Holistické vnímání termínu kompetence rozvinul Boyatzis, jenž v roce 1982 podotknul, že nelze vyčlenit pouze jeden faktor vedoucí k úspěšnému výkonu. Místo toho mluvil o řadě faktorů, mezi něž patří zkušenost, charakteristiky chování, osobní vlastnosti, sociální role, motivy a dovednosti, přičemž tyto faktory jsou nezbytné k výkonu povolání, ale nemusí vést k nadprůměrnému výkonu (Boyatzis, 1982, s. 21–23). Kompetence tak nabývá určitého významu normativnosti, jinými slovy těch rysů, které jsou nezbytné pro výkon povolání. Hayes se také uvažuje o složkách *kompetence* jako komplexní charakteristiky jedince: „Kompetence obecně zahrnují znalosti, motivace, sociální charakteristiky a role, dovednosti osobností v souvislosti s požadavky organizace.“ (Hayes, 1979, s. 2, přel. autorem)

Illeris trefně ukazuje i na pokusy OECD zkoumat kompetence z tradičního vědeckého hlediska prostřednictvím jejich rozdělení na jednotlivé části, které mohou být co nejvíc měřitelné, hodnotitelné a přesně definované. Avšak spolu s pokusy analyticky a vědecky postupně určit zvláštní prvky kompetencí se ztratí jejich podstata (Illeris, 2009, s. 1). A to je dosud neřešeným problémem, jelikož můžeme téměř nekonečně rozkládat kompetence na jednotlivé prvky a přijít takovým způsobem k drobným jednotlivým aktům chování a psychologickým jevům, procesům, stavům apod., ale je mnohem složitější se shodnout na tom, co leží za tím. Lze konstatovat, že právě holistické konstruování pojmu *kompetence* je skoro neřešitelným úkolem kvůli nadměrné komplikovanosti pojmů *chování*, které se skládá z množství faktorů. Místo toho se vědecká komunita shoduje na podmíněčně zjednodušeném a empiricky objasnitelném konceptu, který pojmenovává podklad efektivního a produktivního chování.

Je patrné, že v centru pojmu *kompetence* se nachází pojem *chování*. S velkou mírou jistoty můžeme považovat kompetenci za schopnost chovat se určitým produktivním způsobem či, přesněji řečeno, za nějaký rys, který se aktualizuje v chování, nebo dokonce i garant tohoto chování. O tom také píšou Spencer a Spencer, podle nichž je kompetence „zásadní a dlouhotrvající charakteristika osobnosti, která může predikovat chování.“ (Spencer, Spencer, 1993, s. 9–12, přel. autor) Autoři mluví o různých úrovních kompetencí, mezi které patří *motiv*, *vlastnost*, *sebehodnocení*, *znalost* a *dovednost*. Tyto úrovně mohou být prezentované modelem ledovce, kde spodní a neviditelná část obsahuje motivy, vlastnosti a sebehodnocení, zatímco vnější a pozorovatelná úroveň je vyjádřena znalostmi a dovednostmi (Spencer, Spencer, 1993, s. 11).

Vyhnánková také nabízí vlastní pojem kompetence, což podle ní je „... soubor všech znalostí a psychických vlastností, které daný jedinec má a užívá je, tvoří vlastně imaginární konto výsledků učení...“ (Vyhnánková, 2007, s. 113) Zase vidíme komplexní povahu pojmu, ze které vyplývá, že kompetence jsou osobité vlastnosti jedince, které se projevují v záměrném chování a aktualizují se jako implementace vlastní způsobilosti do určité činnosti. Vyhnánková se pokusila názorně představit vztahy mezi jednotlivými složkami kompetencí, konkrétně mezi *znalostmi*, *vědomostmi*, *dovednostmi*, *zkušenostmi* a *kompetencemi*. Za pozornost stojí především to, že autorka představuje *kompetence* jako dynamický koncept, který se pohybuje směrem od prvního stupně faktických znalostí k praktickým zkušenostem. Tento rozvojový model přesně reflektuje tradiční hierarchii jednotek získaného učení: vědomosti, dovednosti a zkušenosti. Tyto tři části tvoří kompetence, do kterých také patří psychické vlastnosti jedince:

Tabulka 1: Vymezení pojmu kompetence (Vyhnánková, 2007, s. 112, zvýrazněno v originále)

| | | |
|---|--|--|
| Faktická znalost (naučené poznatky) | Vědomosti (často se používá pojem znalosti) | Kompetence (= znalosti + psychické vlastnosti) |
| Teoretická znalost (získaná výzkumem) | | |
| Procedurální znalost (znalost postupů) | Dovednosti | |
| Praktická znalost | | |
| Zkušenostní znalost | Zkušenosti | |

V rámci souhrnu úvah o kompetencích v jejich behaviorální rovině lze uvést názor Beneše, který poukazuje na to, že koncept *kompetence* vyjadřuje především základní faktory umožňující efektivní kontakt jedince s prostředím. Dle Beneše pojetí *kompetence* obsahuje dva požadavky na jednotlivce (Beneš, 2008, s. 17):

- „kompetence mají zaručit jednání v reálných situacích, jejich získání vyžaduje tedy značný podíl výcviku, opakování, použití v různorodých reálných situacích,
- zároveň se ale zprostředkování kompetencí neomezuje jen na znalosti, schopnosti, pochopení a dovednosti, ale i na vnitřní připravenost a ochotu naučené použít. Kompetence tedy zahrnují i motivační stránku osobnosti, vztah k práci a ke kolektivům, sebedůvěru atd., tedy vlastnosti, které se týkají samotného jádra osobnosti.“

Beneš podtrhuje komplexní povahu kompetencí, které v zásadě zahrnují složku spojenou s naučenými činnostmi, a rovněž i více přirozenou osobnostní stránku. Spolu s tím autor píše, že

„kompetence nepřinášejí něco revolučně nového, ale umožňují jasnější vymezení vztahu mezi předpoklady jedince a požadavky na jednání. Nutí nás explicitně vyjádřit klíčové faktory úspěšného kontaktu jedince s prostředím, ať v profesním významu... nebo v širším významu jedincova života v rodině, ve společnosti.“ (Beneš, 2001, s. 49)

I když je termín *kompetence* poměrně důkladně a do hloubky propracovaný a odpovídající současným tendencím proměn trhu práce a vzdělávacího systému, nevyjadřuje celou potřebnou sadu významů. Například bez povšimnutí zůstává hlubší úroveň, jež vyjadřuje spíše předpoklady nebo predispozice osobnosti k následujícímu rozvoji. Vzhledem k tomu se objevila potřeba najít vedlejší termín s přiměřeným pojmovým obsahem. Ve zmíněné souvislosti je třeba mluvit o tzv. *meta-kompetencích* (v jiných variantách *sebekompetence* nebo *reflexivní kompetence*), které „vyjadřují obecně vzato schopnost reflektovat vlastní jednání, učit se, rozvíjet se ve vlastní režii. Patří k nim ale i životní energie, aspirace, náročnost vůči sobě, stupeň dominance, sebevědomí atd. Jde samozřejmě i o určitou profesní etiku a hodnotové orientace.“ (Beneš, 2008, s. 18) Meta-kompetence pojmenovávají vnitřní rysy osobnosti, které potom ovlivňují vnější chování a tím i pracovní výkon: „Meta-kompetence jsou dovednosti a schopnosti vyššího řádu, na nichž jsou založeny kompetence, jsou spojené se schopností učit se, přizpůsobovat se, předvídat a tvořit, spíše než s dovednostmi prokázat, že člověk má schopnost něco dělat“ (Brown, McCartney, 1995, s. 10, přel. autorem). Meta-kompetence zřetelně reflektují rozvoj pojmu *kompetence*, během něhož se střed pozornosti vědců z vnějších viditelných projevů osobnosti přesunul na neviditelné vnitřní osobnostní kvality, které se lze naučit, ale které nelze naučit někoho jiného. Tyto kvality patří do jádra osobnosti, které člověk musí zformovat zcela samostatně. Co se týká takových meta-kompetencí u lektora cizích jazyků, většinou zůstávají bez pozornosti. Místo toho bude dále probrán pojem *lektorská kognice*.

Na základě výše uvedených definicí se dá s určitou mírou jistoty podotknout, že kompetence není jednoznačný pojem a do jeho obsahu zpravidla patří chování, znalosti, dovednosti, rysy, role, motivy, reflexe. Přičemž všechny tyto faktory by obvykle měly být podřízené pracovním úlohám a zabezpečovat pracovní výkon. Kompetencemi jsou tedy *všechny vlastnosti osobnosti, zajišťující možnost pracovního výkonu na určité pozici*. Tato definice odráží výše uvedené názory na kompetence a ukazuje na heterogenitu obsahu samotného pojmu, jelikož je náročné přesně vymezit složky osobnosti a definovat strukturální vztahy mezi nimi. Avšak výzkumníci se většinou shodují na tom, že hlavní jednotkou efektivní pracovní činnosti je *chování*. A tak můžeme považovat všechny ostatní charakteristiky představitele určité profese (osobnostní rysy a vlastnosti, motivace, znalosti, dovednosti) jako projevující se v chování. Takovým způsobem je při definování kompetence logické podmíněčně a zjednodušeně seřadit řetězec *předpoklad – vlastnost – chování – výkon – výsledek*.

1.4 Kompetence z hlediska národní vzdělávací politiky a standardů

Kompetence samozřejmě není pouze abstraktním teoretickým pojmem vztahujícím se k jednotlivci z psychologického hlediska a ke společnosti ze sociologického úhlu pohledu. Existuje i přechodný článek, který je zpravidla ztělesněn buď profesními či kvalifikačními standardy a rámci, anebo konkrétními modely kompetencí uplatněnými na pracovním místě. Takové standardy mají v podstatě dva hlavní účely: zaprvé zajistit efektivní výkon, což je realizovatelné jenom za podmínek přítomnosti určitého odborníka, který je schopen zabezpečit chování nutné pro žádoucí výsledek; zadruhé uspokojit potřebu standardizace a unifikace kvalifikačních požadavků spjatých s povoláním, což by se také podílelo na snadnější mobilizaci pracovní síly a sloužilo jako nástroj uznávání nebo potvrzení kvalifikace pracovníka.

Národní úroveň se v kontextu kompetencí vyznačuje především tím, že se každý stát snaží vytvořit vlastní národní systém inovací ve vzdělávání, který by spojoval různé subjekty za podmínek existence integrovaného strategického modelu. Mezi tyto subjekty zpravidla patří systém vzdělávání, trh práce, národní stát a konkrétní organizace nebo firmy. „Vzdělávací systém a trh práce jsou národně zkonstruované a je jasné, že hrají klíčovou roli v nastavení kompetencí a následně ve formování základu inovačního procesu ve vzdělávání. Existují národní specifické odlišnosti ve formování kompetencí v kontextu národní dynamiky pracovní síly, stejně jako kulturní bariéry pro svobodný pohyb pracovní síly přes národní hranice“ (Lam, Lundvall, 2007, s. 6, přel. autorem). Za tímto účelem je velice důležitým úkolem integrace nadnárodní vzdělávací politiky a strategií národních států, které by měly mít určitý směr rozvoje. Tento proces vytvoření kompetencí se dá považovat za vzájemný kompromis mezi konceptem *znalost* a organizacemi a institucemi, na který v menší míře působí i trh. Národní systém kompetencí se z tohoto úhlu pohledu liší v závislosti na orientaci buď na formální akademické znalosti, anebo na praktické dovednosti; a také v závislosti na míru kontroly vzdělávacích programů, obsahu expertizy a distribuci kompetencí mezi pracovníky. Úzké profesionálně orientované systémy jsou charakterizované důrazem na formální akademické znalosti, vysoký stupeň kontroly vzdělávacích programů a výrazně nerovnou distribuci kompetencí: důkladně rozvinutý a striktně kontrolovaný systém vysokoškolského vzdělávání je určen pro profesionální elity, zatímco větší část pracovní síly je často vzdělána jen na nízké úrovni.

K takovým státům podle Lama a Lundvalla patří USA a Velká Británie (tamtéž, 2007, s. 10–11). Širší vzdělávání na základě kompetencí stejně velkou roli přiděluje oběma druhům znalostí, jak formálnímu akademickému, tak i prakticky orientovanému. Distribuce znalostí v těchto společnostech probíhá víceméně rovnoměrně mezi celou pracovní silou, organizace práce tedy má decentralizovaný charakter. Mezi takové státy patří například Německo, Dánsko a

Japonsko (tamtéž, 2007, s. 11). Takže jeden z hlavních účelů budování kompetenčního přístupu je zabezpečení inovačního potenciálu, který by měl být rozvinut na základě odpovídající vzdělávací politiky, která se opírá o obsah konceptů znalostí a strukturu lidského kapitálu.

Potřeby státu vytvořit národní inovační systém na základě mezinárodní spolupráce, sjednocení národní politiky s potřebami trhu práce a jednotlivců byly realizovatelné za pomoci přehodnocení konceptu vzdělávání a budování nového vzdělávacího systému. Tak se objevilo tzv. vzdělávání (a odborná příprava) na základě kompetencí (*competency-based education*, také *competency-based learning* a *competency-based training*). Vzdělávání na základě kompetencí má pak další charakteristiky (Bowden, 2000, s. 4, přel. autorem):

- orientace na výsledky,
- blízký vztah k pracovní pozici,
- výsledky vzdělávání jsou chápány jako konkrétní pozorovatelné kompetence,
- hodnocení jako posuzování kompetence na základě rozpoznání a uvědomění zlepšené dovednosti,
- jasné poskytování a transfer kreditů získaných během studia.

Vzdělávání na základě kompetencí by mělo sloužit ke sblížení vzdělávání a konkrétních požadavků trhu práce, respektive ekonomických subjektů, a ještě přesněji řečeno konkrétních pracovních pozicí. Další úloha tohoto druhu vzdělávání spočívá v zabezpečení prostorové mobility studentů, když účastník vzdělávání má možnost zúčastňovat se výuky v celém regionu, nebo dokonce i v celém světě, a tím probíhá vzájemná výměna znalostí a zkušeností a získávání globální kompetence. Třetím zásadním úkolem vzdělávání na základě kompetencí je zabezpečení transparentnějšího a objektivnějšího hodnocení a rozvoje lidských zdrojů.

Vyústěním a konkrétním ztělesněním práce v oblasti ekonomického rozvoje a rozvoje lidských zdrojů jsou kvalifikační modely a rámce, každý z nich se obrací na pojem *kompetence*. Například známý Evropský rámec kvalifikací (*European qualification framework*) používá termín *kompetence* jako jeden ze stěžejních (Evropská unie, 2017, nestránkováno). Dále můžeme zmínit Evropský rámec e-kompetencí (Evropská komise, 2016, nestránkováno), pomocí něž společnost reaguje na rapidní změny v oblasti nových informačních technologií. Tak digitální kompetence nabývá pozice jedné z klíčových sad kompetencí moderní společnosti spolu s globální kompetencí, které by měly zabezpečit maximálně úspěšnou existenci jedince v sociálním prostředí a zároveň přispívat k udržitelnému rozvoji celé soudobé společnosti, pro niž je typická digitalizace řady sfér života.

Jako příklad lze uvést českou *Národní soustavu povolání* (NSP), jejímž základním bodem při popisu určitého povolání je kompetence jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností a postojů umožňující pracovní uplatnění a osobní rozvoj jednotlivce. Vyjadřují předpoklady k

výkonu určitého souboru činností“ (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2017, nestránkováno). Tento nástroj výstižně a poměrně jednoznačně stanoví kritéria, s pomocí nichž se pojem *kompetence* definuje velmi konkrétně. Podle NSP „kompetence musí být sledovatelné, musí být měřitelné / hodnotitelné, musí být trénovatelné / přístupné změně a rozvoji“ (tamtéž, 2017, nestránkováno). Tento model charakterizující kompetence především z empirického hlediska má vztah k behaviorální rovině osobnosti. Jak jsem již zmiňoval výše, behaviorální paradigma má naprosto dominantní charakter, jelikož je považováno za měřitelné, pozorovatelné a umožňující bezprostřední řízení a rozvoj. Avšak nemůžeme opomenout ani stanovisko, že takový redukováný pohled na kompetence nemůže v plné míře reflektovat jejich komplexní podstatu, jak o tom hovořil Illeris (2009, s. 1). Skryté vnitřní předpoklady osobnosti, které také mají přímý vztah ke kompetencím, jinými slovy k chování na pracovním místě, zůstávají bez povšimnutí. A tak lze konstatovat, že tyto rámce a standardy nabízejí pouze redukcionisticky behaviorální, povrchní pohled na kompetence.

Můžeme zde uvést i klasifikaci kompetencí, které se podle NSP (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2017, nestránkováno) dělí na:

- měkké kompetence (například *efektivní komunikace, kreativita, flexibilita, plánování a organizace práce* atd.),
- obecné dovednosti (například *počítačová způsobilost, numerická způsobilost, ekonomické povědomí*, patří sem i *jazyková způsobilost v cizím jazyce*),
- odborné znalosti a dovednosti.

Každé povolání vyžaduje sestavený kompetenční model obsahující konkrétní položky ze všech tří druhů kompetencí. Kompetence jsou rovněž rozdělené na úrovně, a každé povolání potřebuje kompetence rozvinuté na určité úrovni. Úroveň kompetence je vyjádřena číselnou hodnotou. Ve vztahu ke konkrétnímu povolání jsou kompetence rozdělené také na nutné a výhodné. Samozřejmě toto dělení může být chápáno jako problematické, kompetence jako subjektivní, abstraktní a těžce měřitelný jev nemůže být v plné míře vystihnuta tabulkami a seznamy s čísly a měřitelnými úrovněmi. Taková schematická a numerická podoba slouží pouze pro orientační a komparativní účely, například pro porovnání povolání nebo jako svérázný návod pro hodnotitele kompetencí jednotlivce pro výkon daného povolání.

Lze říct, že kompetence je velice rozmanitě interpretovaný koncept, který má množství definic, množství variant klasifikace a pohledů na jejich obsah. Nabízím vlastní souhrnný přehled charakteristik pojmu *kompetence* na základě probraných zdrojů, podle něhož kompetence:

- zahrnují několik úrovní analýzy: od širokého a abstraktního sociologického hlediska, dál na úroveň konkrétního trhu práce a poté nakonec na úroveň jednotlivce,

- mohou být nastavené mezinárodně, národně či lokálně a také na konkrétním pracovním místě,
- mají heterogenní strukturu a obsahují znalosti, dovednosti, schopnosti, motivaci, hodnoty, postoje, inteligenci, talent, zkušenosti,
- mohou být převážně vrozené, získané během socializace, přípravy na výkon práce a pracovní praxe,
- projevují se v chování, a tedy mohou být pozorovány,
- mohou být měřitelné a hodnotitelné,
- mohou být rozvíjené.

2 Kompetence lektora ve vzdělávání dospělých

Komplikace ve vymezení lektorských kompetencí vznikají jak z důvodu nejednoznačnosti pojmu *kompetence*, tak i z hlediska mnohotvárnosti pojmu *lektor*. Lektorská činnost je velmi rozmanitá a liší se v závislosti v řadě faktorů: druh vzdělávání, sféra, prostředí, institucionální podmínky, zkušenost samotného lektora, požadavky na výsledky vzdělávání atd. Druhá komplikace je spojena s často velice subjektivním charakterem hodnocení lektorské práce a s nejednoznačným obrazem „dobrého lektora“, a to nejenom mezi různými kulturami, ale i v rámci jednoho kulturního kódu. Kromě toho „spolu s dalšími výzvami zdánlivě existuje i nedostatek shody mezi experty a politickými činiteli ohledně toho, co je nejdůležitější v přípravě lektorů, pokud bereme na vědomí širokou oblast formálního, neformálního a informálního vzdělávání (učení), rovněž i velkou různorodost zásadních a nezbytných znalostí lektorů“ (Caena, 2011, s. 2, přel. autorem). Na lektora nemůžeme nahlížet jako na samostatný fenomén, izolovaný a separovaný od množství sociálních, kulturních a politických faktorů. Na lektora působí společenský řád, kultura jak obecně, tak i kultura vzdělávání, využívaný koncept znalostí, úroveň rozvoje společnosti, interakce mezi tradicemi a inovacemi, celá řada politických a institucionálních faktorů, trendy a tendence v oblasti vzdělávání v určitém oboru, dostupnost digitálních prostředků, lektorská komunita atd. Vzájemná souvislost těchto faktorů a jejich reagování na tržní podmínky formuje žádoucí kompetenční profil lektora, který není pouze zprostředkovatelem znalostí a dovedností, ale osobitým reprezentantem tohoto členitého souboru. „Vzhledem k tomu by mělo být předpokládáno, že jakékoliv využití učení, učení se nebo jiná vzdělávací činnost reprezentuje určité vyhraněné hodnotové preference, provázené institucionálními trendy a vnějšími regulačními mechanismy; odpovědí na klíčové záležitosti je řešení spojené s přesvědčeními, prioritami a ideály a také s tendencemi zachovat nebo změnit existující sociální řád.“ (tamtéž, 2011, s. 2, přel. autorem)

2.1 Kompetence lektora: konceptualizace ve vybraných evropských projektech

Různorodé evropské projekty během posledních let řešily otázku profesního rozvoje a kompetencí vzdělavatele dospělých. Hlavními obecnými záležitostmi, které by měly řešit tyto projekty, jsou *profesionalizace* sféry vzdělávání dospělých, jež je těsně spojená se zvyšováním jeho kvality celkově; *integrace a standardizace* toho oboru mezi různými zeměmi a aktéry a také *poskytování vhodných nástrojů uznávání kompetencí* získaných různými způsoby a cestami. Lze s jistotou podotknout, že tyto úkoly dosud nebyly v žádném projektu řešeny v plné míře. Uvedu reprezentativní projekty, které byly určeny k řešení zmíněných problémů.

Prvním projektem v této řadě byl *A Good Adult Educator in Europe*, zkráceně AGADE, který probíhal v letech 2004 až 2006 a byl koordinován estonskou Asociací vzdělávání dospělých spolu s partnery z Maďarska, Irska, Lotyšska, Litvy, Portugalska, Švédska a Norska. Ve středu pozornosti tohoto projektu byla minimální kompetenční kritéria vzdělavatele dospělých. Všechny kompetence byly rozdělené do dvou skupin: osobnostní oblast (*Personal development area / ethic dimension*) a profesní oblast (*Professional development area*). (Bernhardsson, Lattke, 2009, s. 8) První sada osobnostních kompetencí zahrnuje sebeúctu, toleranci, odpovědnost, komunikaci. Druhá skupina se dělí do tří podskupin: organizační oblast – znalostní rovina, výkonová oblast – dovednostní rovina a evaluační oblast – institucionální rovina. Znalostní rovina obsahuje znalosti v oblasti psychologie dospělých, metod vzdělávání dospělých, organizační dovednosti a dobrou znalost vyučovaného předmětu. Do dovednostní roviny patří schopnost motivovat, aktivovat a zapojit studenty a také porozumění potřebám studentů. Evaluační oblast zahrnuje kritické myšlení, sebereflexi a schopnost hodnotit osobní rozvoj a rozvoj účastníků (tamtéž, 2009, s. 6–7). Tento model zřetelně reflektuje důležitost osobnostní stránky lektora a klade důraz na všechny tři časové dimenze lektorské práce: minulost, která je vyjádřena přípravou a plánováním, přítomnost, během níž probíhá samotná výuka, a budoucnost zaměřená na hodnocení a rozvoj. Tyto charakteristiky kompetenčního modelu lektora jsou stěžejní a zachycené ve většině kompetenčních modelů.

Úplně jiný přístup ke kompetencím nabízí projekt *European Master in Adult Education*, zkráceně EMAE. Tento projekt byl vypracován a zahájen v roce 2006 jako magisterský studijní program v oboru andragogika nebo vzdělávání dospělých konsorciem sedmi států: České republiky, Dánska, Finska, Německa, Itálie, Rumunska a Španělska. EMAE byl mnohem více fundamentální program než AGADE, určený především pro akademické účely a adresovaný těm studentům, kteří cíleně plánují pracovat v tomto oboru na plný úvazek a rozvíjet kariéru v této oblasti. Vzhledem k tomu, že EMAE byl zamyšlen jako projekt celoevropské profesionalizace a integrace v oblasti vzdělávání dospělých, jeho dodatečným velkým úkolem byla příprava na práci v oboru v mezinárodním prostředí (Bernhardsson, Lattke, 2009, s. 7–8).

Tyto dva pokusy o vytvoření kompetenčních modelů výstižně ukazují absolutně různé přístupy ke kompetencím: AGADE byl zaměřen na nastavení minimálních kritérií pro výkon povolání, což souvisí s přístupy ke kompetencím Boyatzisa, který, jak bylo uvedeno výše, hovořil o normativním přístupu a minimálních požadavcích na povolání; zatímco EMAE byl důkladným východiskem vysokoškolského vzdělávání a nabízel mnohem podrobnější a širokou sadu kompetencí, které se přímo nevztahovaly k lektorské roli ve vzdělávání dospělých. Stěžejními principy, o něž se opíraly tyto modely, jsou partnerství a integrace, což vyznačovalo významné kroky směrem k celoevropské standardizaci a profesionalizaci v této oblasti.

Kromě toho je důležité zmínit projekt *Validation of informal and non-formal psycho-pedagogical competencies of adult educators*, zkráceně VINEPAC, který byl řízen Rumunskou institucí vzdělávání dospělých spolu s Německem, Francií, Maltou a Španělskem a probíhal v letech 2006 až 2008. VINEPAC se koncentroval na lektorskou roli ve vzdělávání dospělých a na uznání kompetencí získaných prostřednictvím neformálního či informálního vzdělávání (učení). Prostřednictvím tohoto projektu byl nabízen nástroj, s jehož pomocí vzdělavatelé dospělých mohli lépe pochopit a uvědomit si získané kompetence, prokázat jejich existenci a tím je i zviditelnit pro zaměstnavatele či klienty. Všechny kompetence byly rozděleny do následujících skupin: znalosti (například psychosociální profil dospělých, znalost cílové skupiny, znalosti v oboru), školení/management (například, analýza potřeb, příprava na školení, vedení školení, použití technologií), hodnocení školení (například, použití výsledků vzdělávání pro plánování kurikula, monitorování pokroku na cestě k cíli, znalost různých strategií hodnocení, poskytování vhodné zpětné vazby studentům atd.), motivace a konzultování (například sdílení informací ohledně dodatečných možností, zdrojů a možností vzdělávání, poskytování odkazů na dodatečné zdroje, vedení účastníků po jejich individuální vzdělávací dráze, osobní a profesní rozvoj – analýza potřeb a příležitostí pro osobní rozvoj, zájem o rozvoj osobnosti) a otevřená kategorie, která se zdá jako důležitá pro vzdělavatele nebo hodnotitele. VINEPAC můžeme bezpochyby považovat za další důležitý krok v profesionalizaci vzdělávání dospělých, který zároveň odpovídal převládající koncepci vzdělávání tím, že otevíral různé cesty pro získání kvalifikace nutné pro efektivní práci v této oblasti.

Velkou roli měl projekt *Key competences for adult learning professionals*, který byl financován Evropskou komisí a proveden nizozemským *Ústavem pro výzkum politiky*. Výzkum byl zaměřen na identifikaci klíčových kompetencí, které by mohly být použité jako zdroj k sestavení profesního profilu pro lidi pracující ve vzdělávání dospělých a následně i zvýšení kvality této oblasti celkově (Institute for Policy Research, 2010, s. 9). Tento výzkum byl věnován celé oblasti vzdělávání dospělých bez ohledu na institucionální kontext a specifické pracovní funkce nebo profily. Je nutné říct, že tento dokument má pro členské státy Evropské unie doporučující charakter a může být uplatněn na dobrovolném základě. V projektu je představeno sedm základních obecných klíčových kompetencí, které platí pro jakéhokoliv odborníka v tomto sektoru:

- schopnost se autonomně učit celý život,
- být komunikátorem a týmovým hráčem,
- být zodpovědný za další rozvoj vzdělávání dospělých,
- být expertem ve svém oboru,

- být schopný uplatňovat různé metody výuky, styly a techniky ve vzdělávání dospělých,
- být motivátorem,
- být schopný zvládat heterogenitu a pracovat se skupinami.

Kromě základních klíčových kompetencí dokument obsahuje dvanáct specifických klíčových kompetencí, které se dělí do šesti kompetencí přímo ovlivňujících vzdělávací proces:

- být schopný určovat potřeby účastníků vzdělávání,
- být schopný definovat výukový postup,
- být facilitátorem znalostí a stimulovat vlastní rozvoj dospělých účastníků,
- být hodnotitelem vzdělávacího procesu,
- být poradcem pro účastníky,
- být schopný zpracovávat vzdělávací programy.

Dále se dělí na šest kompetencí podporujících vzdělávací proces nebo vztahujících se k němu nepřímo:

- být finančně zodpovědný,
- být schopný v řízení lidí,
- být schopný zvládat management obecně,
- být schopný oslovit cílové skupiny a podílet se na marketinkových akcích v instituci,
- podporovat administrativní práci,
- poskytovat podporu ohledně použití a rozvoje internetových a digitálních technologií.

Tento projekt měl za účel vytvořit celoevropský rámec kompetencí lektora vzdělávání dospělých a umožnit snadnější transfer kompetencí mezi různými aktéry vzdělávání dospělých a také poskytnout nástroj pro širokou škálu potřeb pracovníků v oblasti vzdělávání dospělých: od sebehodnocení k rozvoji a stanovení standardů kvality. Tento model se vztahuje na celou oblast vzdělávání dospělých a reprezentuje spíše „celofiremní“ kompetence, jinými slovy popisuje sumu kompetencí každého pracovníka jakékoli instituce aktivní v oblasti vzdělávání dospělých. Samozřejmě tyto kompetence mohou být dále specifikované pro každého jednotlivého pracovníka s důrazem na jeho oblast odpovědnosti, například finanční, administrativní nebo vzdělávací.

Z této krátké analýzy vyplývá, že spolu s pokusy o *profesionalizaci* a *standardizaci* v podmínkách stálého rozšiřování trhu a nárůstu potřeb dalšího vzdělávání má velký význam i poskytování obecných nástrojů či zdrojů pro usnadnění orientace v profesi, pro hodnocení a rozvoj personálu v této oblasti, pro přizpůsobení rámců užším požadavkům na povolání, když mluvíme o konkrétní organizace vzdělávání dospělých.

2.2 Lektor vzdělávání dospělých z hlediska výzkumu

Kromě ze strany politiky iniciovaných pokusů o profesionalizaci a integraci oblasti vzdělávání dospělých na národní a nadnárodní úrovni je třeba probrat teoretické modely vytvořené badateli a určit jejich specifika. Budu se věnovat pouze modelům, které se týkají lektorské činnosti, respektive bezprostředního působení na účastníky za účelem jejich rozvoje v jakékoli oblasti. Avšak je třeba nejdřív podotknout, že ani lektor jako učící se činitel nemůže být chápan jednoznačně a škála lektorských rolí, které se neustále během této práce střídají, je velice široká: odborník-poradce, dramaturg, vedoucí týmu (v případě více lektorů), iniciátor, logistik, diplomat, pozorovatel, facilitátor, odborná autorita, lidská autorita (Svatoš, Lebeda, 2004, s. 106–118). V závislosti na rolích se mění i kompetence lektora, ale soustředím se na nejobecnější modely v souvislosti s tradičním pochopením lektora jako vzdělavatele dospělých.

Matulčík nabízí třísložkový model kompetencí lektora vzdělávání dospělých, který se skládá z odborných, andragogických a osobnostních kompetencí (Matulčík, 2009, s. 6–7). Odborné kompetence spočívají jak v již osvojených znalostech a zkušenostech v rámci předmětu, který lektor učí, tak i ve schopnosti a zájmu učit se nové věci v oboru, provádět inovace a umět systematizovat přítomné znalosti neúčinnějším a logickým způsobem. Také k tomu dodává i všeobecné vzdělání a široký sociálně kulturní rozhled, jenž by měl být základním kompetenčním prvkem pro každého lektora vzdělávání dospělých. Andragogické kompetence vyplývají z teoretických východisek vzdělávání dospělých, metodických dovedností umožňujících lektorovi vybírat a používat správné metody a prostředky učení a také v komunikačních dovednostech, bez kterých lektor nedokáže vybudovat vztahy s účastníky a efektivně interagovat během samotného procesu výuky.

Stejně vnímá kompetence lektora i Langer. Podle něj by měly být každému lektorovi vlastní odborné, metodické a osobnostní kompetence (Langer, 2016, s. 9). Podobně vnímá strukturu kompetencí lektora Mužík, který vyčleňuje čtyři oblasti: odbornost, osobnost, výuková komunikace, naučit se vyučovat druhé (Mužík, 2005, s. 230). Jak vidíme, Mužík zvláště mluví o komunikační kompetenci, ale to také může spadat do didaktické kompetence, jelikož komunikace má charakter působení na účastníka s cílem podpory jeho učení. Velkou roli v profesionalitě lektora hraje i jeho osobnostní stránka, a to z důvodu, že se lektor a účastníci vzdělávání nachází v poměrně blízkých vztazích a často se ovlivňují i prostřednictvím svých osobnostních rysů, zapojují do komunikace osobní zkušenost, osobní zájmy a svůj vlastní životní příběh.

Kompetence lektora se tedy zpravidla dělí do tří oblastí: osobnostní, oborové a andragogické (Mužík, 2005, s. 230; Langer, 2016, s. 9; Matulčík, 2009, s. 6–7). Jinými slovy tyto

tři roviny odpovídají na otázky, *kdo učí, co učí a jak učí*, což na první pohled pokrývá všechny aspekty kvalitní výuky. Nicméně chtěl bych podotknout, že tyto modely mají výlučně instrumentální charakter a jsou omezeny kontextem výuky. Lektor tady není vnímán jako širší společenský činitel, který pracuje ve společnosti, se společností a pro společnost. Ovlivňování nebo působení na komunity různé velikosti je jedna ze základních obecných úloh lektora, která je nepochybně důležitá z hlediska narůstající role vzdělávání. Podmínečně můžeme říct, že to spadá do kategorie *osobnostních kompetencí* a vztahuje se k postojům a sociální zodpovědnosti, která má obrovský význam v rámci diskuze o společenském udržitelném rozvoji těsně souvisejícím s přehodnocenou rolí vzdělávání: „Neexistuje silnější transformační síla než vzdělávání – pro podporu lidských práv a důstojnosti, odstraňování chudoby a prohlubování udržitelnosti, budování lepší budoucnosti pro všechny, založené na rovných právech a sociální spravedlnosti, respektování kulturní rozmanitosti a mezinárodní solidaritě a sdílené odpovědnosti, to vše jsou základní aspekty našeho společného lidství.“ (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2015, s. 4, přel. autorem) Deklarovaná role vzdělávání již přesáhla pouze ekonomickou rovinu a v současné době se o něm stále častěji mluví v kontextu sociální rovnosti: „Během této doby byla expanzi vzdělávání přidělena téměř magická síla – prostřednictvím vzdělání, ekonomické prosperity a dobrých životních podmínek by sociální nerovnost postupně mizela.“ (Nicoll, Salling Olesen, 2013, s. 104, přel. autorem)

Z toho lze dospět k závěru, že probrané modely mají popisnou povahu, která teoreticky může zahrnovat bezmála cokoliv, jelikož základ každé činnosti patří buď k osobnostní stránce, nebo k profesní, v daném případě k práci s účastníky vzdělávání.

Co se týče podrobnějších modelů kompetencí lektora vzdělávání dospělých, situace je podobná. Takový model nabízí Malach (2003, s. 26–28). Podle autora se kompetence dělí na:

- motivační kompetence,
- perceptivní kompetence,
- expresivní kompetence,
- komunikační kompetence,
- didaktické kompetence,
- konstruktivní kompetence,
- organizační kompetence,
- diagnostické a evaluační kompetence.

Všechny tyto kompetence vychází z obsahu lektorské práce a přímo pokrývají jednotlivé složky lektorské činnosti. Malach nemluví zvláště o osobnostní stránce lektora, ale některé z kompetencí mají hraniční charakter a nachází se mezi osobnostní a didaktickou nebo andragogickou složkou.

Na rozdíl od modelu Malacha se Medlíková snaží brát na vědomí všechny stránky lektorské práce, které tkví nejenom v znalostech a dovednostech v kontextu přímého kontaktu se studenty, ale také ve vztazích k lidem, v názorech na skutečnost a přesvědčeních (Medlíková, 2010, s. 27). Medlíková mluví zvláště o způsobilostech lektora, které umožňují provádět výukový proces a odpovídat očekáváním a požadavkům klienta. Do způsobilostí patří pedagogická způsobilost, psychologická způsobilost, způsobilost v oboru a image lektora (tamtéž, 2010, s. 20). Koncepce Medlíkové zahrnuje několik důležitých rovin, které nejsou vždy reflektované jinými badateli. Autorka zvláště mluví o hodnotové úrovni lektora, poté o jeho didaktických a psychologických dovednostech, které souvisí se samotnou andragogickou kompetencí, a dále vyčleňuje takovou rovinu jako *image* lektora, která na jednu stranu koreluje s jeho osobnostní stránkou, ale na druhou míní některý odstup od osobnosti a určitou míru dramatického umění, která je vždycky v té či jiné míře přítomná při výukovém procesu.

Kromě pojmu *image* lektora, kterým výzkumníci rozumí rolou stránku lektora při jeho interakci s účastníky výuky a který je spíše spojen s emoční stránkou působení lektora na účastníky s cílem udělat určitý dojem, lze najít i vedlejší koncept lektorské *identity*. Avšak je třeba zdůraznit, že *image* lektora se formuje na straně studentů na základě procesu vnímání, zatímco identita ve větší míře patří samotnému lektorovi a označuje dominanci v procesu výuky různých kompetencí. Veršlovskii navrhuje další pojetí lektorské identity (Veršlovskii, 2013, s. 243):

- specialista, který klade důraz na odborné znalosti proti didaktickým záležitostem a řízení výukového procesu,
- specialista v andragogice, který dává přednost didaktickým záležitostem a výukovému procesu, zatímco odborné znalosti nehrají tak velkou roli,
- facilitátor, který prohlubuje schopnosti studentů do širokého sociálního a profesního kontextu.

Většina výzkumů kompetencí v podstatě dělí kompetence na dvě velké skupiny. Jedna skupina se týká znalosti předmětu, který lektor vyučuje. Druhá skupina obsahuje široký rozsah kompetencí v oblasti předávání těchto poznatků, jinými slovy psychologické, didaktické, andragogické kompetence. Někteří autoři také vyčleňují osobnostní kompetence a mluví o lektorské identitě a *image* lektora. Lektorská práce může být vnímaná ve dvou rovinách: úzce a široce pojaté. Úzká rovina je spojená s „instrumentální“ rolí lektora a jeho vlivem pouze na rozvoj studentů. Široce pojatá může být chápána v celospolečenském měřítku a je spojená s budoucím stavem celé společnosti, jelikož celá práce lektora je zaměřena na budoucnost. Avšak teoretické modely výzkumníků reflektují jenom úzkou roli, zatímco nadnárodní standardy zvláště zdůrazňují lektorské působení na rozvoj celé společnosti a podtrhují jeho úlohu v multikulturním spojení společnosti, její integraci a bližší mezinárodní spolupráci. Roli tohoto multikulturního

prostředníka často plní lektor cizích jazyků, pokud ji vnímáme v širokém smyslu neomezeném pouze na konkrétní výcvikovou funkci. Lektor spojuje různé kultury a pomáhá lidem přecházet od jedné kultury do druhé a tím zároveň napomáhá šířit kulturně a společensky relevantní hodnoty.

3 Kompetence lektora cizích jazyků

V moderní době jazykové kurzy nabízí množství jazykových škol, akademických institucí, online platforem a elektronických aplikací a obor *lektor cizích jazyků* je formálně uznán a přednášený a zkoumaný na vysokých školách. Ačkoliv *lektor cizích jazyků* je profese přitahující v moderním globalizovaném světě velkou pozornost, žádný obecně přijatý kompetenční model dosud nebyl vypracován a všeobecně přijat. Zatím lze jenom podotknout, že v odborné literatuře se můžeme setkat pouze dílčím způsobem zaměřené výzkumy a teoretické úvahy zaměřené jen na některé specifické aspekty lektorské práce. Avšak profese lektora cizích jazyků bezesporu předpokládá splnění určitých požadavků, které na jednu stranu vychází z obecných kompetencí lektora vzdělávání dospělých, ale na druhou jsou specifické a uplatnitelné pouze v rámci toho oboru.

3.1 Specifika práce lektora cizích jazyků

Borg ve článku *The distinctive characteristics of foreign language teachers* mluví o tom, jak se lektor cizích jazyků liší od lektorů jiných předmětů. Autorem bylo realizováno dotazování více než 200 lektorů angličtiny jako cizího jazyka a učitelů jiných předmětů. Výsledky toho výzkumu ukázaly jedenáct určujících charakteristik, které popisují rozdíly mezi lektorem cizích jazyků a lektorem jiných předmětů. Mezi tyto charakteristiky patří (Borg, 2006, s. 5):

- Podstata samotného předmětu: jazyk je více dynamický než jiné předměty a má více praktický vztah k sociální realitě.
- Obsah vyučování: unikátnost v rozsahu a komplexitě. Vyučování jazyka jde za hranice vyučování pouze gramatiky, slovní zásoby a jiných tradičních dovedností a zahrnuje širokou sadu dalších otázek jako kultura, komunikační dovednosti a dovednosti se učit.
- Metody: úkol využití metod spočívá ve vytvoření kontextu pro komunikaci a maximalizaci zapojení účastníků.
- Vztahy lektora a účastníků: ve výuce jazyka je aktivnější komunikace mezi lektorem a účastníky a více možností se opírat o zájmy účastníků.
- Použití nemateřského jazyka: v jazykové výuce lektor a účastníci operují nemateřským jazykem.
- Charakteristiky lektora: kreativita, flexibilita a entuziasmus jsou pro lektora cizích jazyků klíčové.
- Vzdělání: existuje množství v různé míře uznaných vzdělávacích programů pro lektory cizích jazyků, přičemž některé trvají méně než čtyři týdny.

- Status: lektori cizích jazyků mají nižší status než lektori jiných předmětů, rovněž cizí jazyk má zpravidla nižší prestiž než jiné předměty.
- Chyby: nekorektní použití cizího jazyka je více tolerováno než chyby v rámci jiných předmětů.
- Počet studentů: dospělí celkově studují jazyky častěji než jiné předměty.
- Komercializace: výuka cizího jazyka se intenzivně rozvíjí na komerčním základě.

Tyto rozlišující faktory nepochybně ovlivňují kompetenční profil lektora cizích jazyků. Také stojí za pozornost, že jeden ze zmíněných bodů přímo ukazuje na nedirektivnost jazykového vzdělávání, která spočívá především ve vytvoření prostředí a správného kontextu komunikace, a druhý se přímo týká konkrétních kompetencí, kterými jsou kreativita, flexibilita a entuziasmus. Lektor cizích jazyků stanovuje poměrně blízké vztahy se studenty i z toho důvodu, že samotný předmět *cizí jazyk* není tematickým obsahem výuky, ale v mnohem větší míře je nástrojem uchopení tematického obsahu. Na druhou stranu tento obsah má podřízenou funkci a slouží jako rozvoj nástroje jeho verbálního vyjádření. Kromě podřízené funkce je tematické naplnění jazykových lekcí charakterizováno skoro neomezeným rozsahem, který lektor a účastníci společně určují na základě svých osobních a kulturních preferencí. Téma tedy mohou mít různou míru distance od konkrétní osobnosti nebo naopak být velice intimní.

Další otázka se týká terminologického upřesnění. Drakulić konstatuje, že moderní role lektora spočívá nejenom v disponování znalostmi a jejich transferu, ale také v umění zabezpečit pozitivní interpersonální vztahy ve skupině. Kvalita procesu výuky tedy záleží nejenom na tom, co zná a umí lektor, ale i na jeho osobních charakteristikách (Drakulić, 2013, s. 159). Vzhledem k tomu vznikají některé nejasnosti v rozdělení konceptů *kompetence* a *charakteristika*, zejména osobní, jelikož osobní charakteristika v množství případů začíná fungovat jako profesionální, což spadá do sémantického obsahu pojmu *kompetence*. Drakulić píše, že skoro stejný pojem může označovat několik podobných sousloví: charakteristika lektora, vlastnost lektora a kompetence lektora (tamtéž, 2013, s. 159). Otázka rozvádění těchto pojmů je skoro neřešitelná a nemá příliš smysl, místo toho autorka nabízí vyhnout se této komplikaci a vnímat charakteristiky a další vlastnosti jako širokou sadu kompetencí, které popisují znalosti, charakteristiky, dovednosti, schopnosti, kterými by lektor měl disponovat. Autorka píše o tom, že „u dobrého lektora cizích jazyků jsou oceňovány znalosti jazyka výuky a kultury, v níž je zakotven, a také znalosti v edukačních vědách (pedagogika, psychologie), které dovolují lektorovi kvalitně zorganizovat práci ve třídě, motivovat, prezentovat, vysvětlovat a objasňovat látku srozumitelným způsobem. Kromě předmětově specifických kompetencí literatura také vyčleňuje sadu žádoucích osobních charakteristik, do kterých nejčastěji patří vřelost, tolerance, čestnost a dobrý smysl pro humor“ (tamtéž, 2013, s. 160). Je třeba poznamenat, že tyto charakteristiky se nevztahují izolovaně

k osobnosti, ale mají kulturní povahu a vyjadřují spíše jisté interkulturní konstanty ukotvené ve většině národních kultur.

Brosh píše o tom, že konvenční a obecný model ideálního lektora cizích jazyků, a to znamená i představy o jeho kompetencích, charakteristikách, žádaném chování a kvalifikaci, neexistuje (Brosh, 1996, s. 125). Klíčovým faktorem úspěšného vyučování je podle autora komunikace ve třídě, jelikož samotný průběh učení je komunikativním procesem a na kvalitě a stylu komunikace závisí efektivita výuky. Komunikace zaleží především na osobnostní stránce lektora: „I když lektor může mít vysokou akademickou kvalifikaci, bohatou praxi ve výuce, adekvátní znalost metod a výborné komunikační dovednosti, efektivní komunikace ve třídě není garantována.“ (tamtéž, 1996, s. 127) Brosh konstatuje, že výzkumy podporují hypotézu, že osobnost lektora hraje větší úlohu v přitahování pozornosti účastníků, a tedy i v efektivitě výuky. Osobnost zahrnuje další prvky: 1) fyzický vzhled: oblečení, účes, váha, věk, zdraví a elegance; 2) inteligence: přirozená schopnost a získané znalosti a postoje; 3) sociální schopnosti: vyrovnání se s okolím a interakce s lidmi; 4) kulturní rysy: řeč a vystupování; 5) psychologický profil: emocionální stabilita a schopnost zvládat životní problémy, entuziasmus, schopnost stimulovat, inspirovat a budit pozitivní reakce (Brosh, 1996, s. 128).

To vede k dilematu: pokud osobnost hraje tak velkou roli v efektivitě výuky, otázkou je, jestli vůbec stojí za pozornost mluvit o takovém pojmu jako kompetence, které tradičně patří do profesionální sféry. Tedy „dobrý“ lektor může být omezen jenom osobnostní složkou a nepotřebuje nic navíc. Přístup založený na zapojení osobnostních rysů do kategorie kompetencí se orientuje na široké pojetí toho, co člověk potřebuje pro výkon práce a co nemůže být od samotného člověka odděleno.

Do profesionálního profilu lektora cizích jazyků patří i tzv. lektorská kognice (*teacher cognition*), která označuje nepozorovatelnou kognitivní dimenzi výuky – znalosti, postoje a myšlenky (Borg, 2003, s. 81). I když se v chování projevuje do určité míry, je třeba upřesnit, že tato složka obsahuje latentní hlubinné personální charakteristiky, mezi které patří přesvědčení, znalosti, teorie, postoje, obrazy, předpoklady, metafory, koncepce, perspektivy. Ten na první pohled neviditelný prvek osobnosti lektora má podstatný význam pro lektorskou práci a dotýká se její celkové struktury. Lektor může být přesvědčen o neefektivnosti té či jiné metody učení nebo může mít konkrétní negativní zkušenost, kterou získal sám během své vzdělávací dráhy, a na tom základě zformovat určitý postoj k této metodě. Lektor rovněž může vybudovat obraz kultury, ve které působí, a to také na základě svých subjektivních zkušeností. Řadu prvků vnitřní kognice lektora lze rozvíjet téměř donekonečna, a to je samozřejmě extrémně důležité jak pro chování lektora při výuce, tak pro výsledky jazykové výuky.

Výše uvedené faktory efektivity aktivit lektora, kterými jsou *osobnost* a *kognice*, jsou charakteristické zejména slabým vztahem k čistě odborným dovednostem. Jinými slovy, práce lektora se opírá v první řadě o subjektivní prvky, jeho práce není vysoce standardizovaná, není mechanistická, dokonce ani není plně předpověditelná a plánovatelná. Otázka rozdělení personálních dovedností, osobnostních rysů a dominance jedné ze dvou kategorií v lektorské práci také může být předmětem vědeckého zkoumání. Nakonec, jak již bylo zmíněno, se nemůžeme vyhnout ani interkulturní povaze lektorské práce, která spočívá v přímé účasti lektora na mezikulturním dialogu a podílení se na procesech integrace do společnosti a vzájemném pronikání kultur. Nepochybně by do hodnotové úrovně lektora cizích jazyků měla patřit globální nebo interkulturní kompetence, o které také byla řeč výše.

3.2 Kompetenční modely lektora cizích jazyků z pohledu národních a nadnárodních standardů

Ke změně situace v oblasti výuky cizích jazyků, která je charakterizována matnou představou o potřebných kompetencích lektora cizích jazyků, je nutná koordinovaná systematická práce v oblasti stanovení standardů kvality té práce a na tom základě i vytvořených kompetenčních modelů. Nejprve je třeba vyvinout a implementovat jednotné kvalifikační požadavky pro lektory cizích jazyků a rozvinout mechanismy pro jejich aplikaci a také vytvořit kvalitní programy dalšího vzdělávání a systém certifikace lektorů cizích jazyků, který by splňoval požadavky mezinárodních standardů, o kterých se píše níže. Většina anglicky mluvících zemí vyvinula vlastní standardy pro výuku cizích jazyků, někdy jich existuje i několik pro různé teritoriální jednotky, například ve Spojených státech existují standardy vytvořené pro různé státy. Avšak zpravidla tyto standardy nejsou závaznými usneseními na úrovni vlády nebo ministerstev. Tvůrci standardů si za svůj cíl nestanovili vytvoření regulačních mechanismů pro hodnocení činnosti konkrétního lektora nebo nástrojů vedení činnosti, její omezení, povzbuzení nebo trestání. Standardy jsou určeny pro pomoc lektorům a metodikům při diagnostice současné úrovně odborné způsobilosti a při výběru cesty profesního růstu a rozvoje, určování dovedností a kompetencí, které je třeba rozvíjet. Mezi tyto standardy patří například *Cambridge English Teaching Framework*; *The Teaching English Continuing Professional Development Framework*; *English as a New Language Standards*; *Standards for ESL/EFL Teachers of Adults Framework* a některé další.

Při stručném pohledu na strukturu výše uvedených standardů lze dojít k závěru, že tvůrci všech uvedených standardů identifikovali přibližně stejné kategorie deskriptorů kompetencí, dali jim mírně odlišné názvy, rozdělili velké kategorie do menších nebo kombinovali některé podobné podkategorie. Všechny oblasti odborných znalostí a dovedností popsáné v těchto standardech lze rozdělit do čtyř širokých kategorií:

1. Odborné znalosti: zahrnují znalosti teorií výuky ve vztahu k cizímu jazyku a znalosti charakteristik studenta, pochopení kontextu, potřeb a individuálních rozdílů v procesu výuky a učení.
2. Jazyk: obsahuje praktické znalosti cílového jazyka, znalost struktury a rysů jazyka a terminologie vysvětlení jazykových pravidel.
3. Praktické vyučovací dovednosti: porozumění a uplatnění principů plánování lekce, výuky, školení a hodnocení.
4. Profesionální rozvoj a hodnoty: kritická analýza vlastních aktivit, touha po rozvoji, určování cesty vlastního rozvoje, podpora a pomoc kolegům, rozvoj profesní komunity.

Ku příkladu lze uvést *Standards for ESL/EFL Teachers of Adults Framework*.¹ Je nutné také poznamenat, že ačkoliv se tyto standardy vztahují k angličtině, neobsahují žádnou kompetenci v rámci znalostí právě anglického jazyka, a tak mohou být uplatňovány na lektora cizích jazyků obecně.

Standards for ESL/EFL Teachers of Adults Framework obsahují několik oblastí kompetencí (TESOL International Association, 2008, nestránkováno):

- Oblast plánování (*domain: planning*): vypracování návodů pro vedení výuky a splnění požadavků účastníků a také pro modifikaci plánů za účelem zapojování účastníků a dosažení žádoucích výsledků učení.
- Poskytování pokynů (*domain: instructing*): vytvoření podpůrného prostředí, které zapojuje všechny účastníky do záměrného učení a zabezpečuje efektivní interakci ve skupině.
- Hodnocení (*domain: assessing*): uvědomění si důležitosti a schopnost sbírání a interpretace informací o výuce a performanci za účelem zabezpečení neustálého intelektuálního a jazykového pokroku každého účastníka.
- Identita a kontext (*domain: identity and context*): porozumění tomu, kdo jsou účastníci, a tomu, jak jejich způsob komunikace, osvojování znalostí a účely ovlivňují výuku a formují očekávání vůči výuce. Lektor bere na vědomí důležitost kontextu a jeho přínosu pro identifikaci formování a následně i ovlivňování výuky.
- Jazyková dovednost (*domain: language proficiency*): lektor demonstruje dovednosti v sociálním, pracovním a akademickém cílovém jazyce. Dovednosti mluvení, poslouchání, čtení a psaní znamenají, že lektor je na úrovni vzdělaného rodilého mluvčího.

¹ ESL je English as a Second Language; EFL je English as a Foreign Language.

- Učení (*domain: learning*): lektor spoléhá na svoji znalost jazyka a učení se jazyka dospělými, aby pochopil proces, díky němuž si účastníci osvojují nový jazyk ve skupině a mimo ni.
- Obsah (*domain: content*): lektor by měl brát na vědomí, že se učení jazyka odehrává v situaci použití jazyka pro přirozené komunikativní účely. Obsahem jazykového kurzu je jazyk, který účastníci potřebují pro poslech, mluvení, čtení a psaní na určité téma nebo tematické oblasti.
- Oddanost a profesionalita (*domain: commitment and professionalism*): lektor se neustále rozvíjí v porozumění vztahům jazykové výuky ke společenství profesionálů v této oblasti, k širšímu lektorskému společenství a společnosti celkově a využívá toto porozumění za účelem zprostředkování pozitivních změn ve společnosti.

Tady vidíme logicky vybudovaný model, který začíná plánováním lekcí, končí institucionální stránkou profese a tím pokrývá všechny čtyři výše uvedené velké oblasti kompetencí. Kromě toho se takový kompetenční model týká tří časových os: příprava na výuku, samotná výuka a práce po výuce. Osa *příprava na výuku* znamená přípravné stadium a obsahuje zjištění potřeb účastníků, nastavení cílů, plánování, přípravu kurzu atd. Osa samotné *výuky* zahrnuje chování a interakci během hodin, jinými slovy samotný proces předávání znalostí. Třetí časový úsek *po výuce* se koncentruje na analýzu a rozvoj jak lektora, tak i lektorské komunity. Kromě toho tento model reflektuje důležitou roli lektora jako zprostředkovatele pozitivních změn ve společnosti tím, že pomáhá adaptaci nových členů do společnosti a přenáší multikulturní hodnoty, které určitým způsobem spojují společnost a podporují její udržitelný rozvoj. Opět zaznamenáváme důraz na úroveň mezinárodních standardů, které reflektují sociální dimenzi profese.

3.3 Přehled historického vývoje kompetencí lektora cizích jazyků

Systém vzdělávání lektorů cizích jazyků reaguje na společenské změny a trendy, které panují v jazykové výuce. Současné paradigma lektorské práce se opírá o koncepce *audiolingvalismu* (angl. *audiolingualism*) a *kognitivismu*. Audiolingvalismus vycházel z domněnky, že by se lektor cizích jazyků měl opírat jenom o „pedantické následování materiálu určeného pro jazykový kurz“ (Komorowska, 2011, s. 13, přel. autorem). Audiolingvalismus je spojen převážně s metodickými znalostmi ohledně plánování kurzů, formování sylabů a dovedností testování účastníků výuky a rovněž s využíváním metodických a technických pomůcek. Koncepce kognitivismu zase vyžaduje, aby lektor „dodržoval smysluplný vstup, přijal nové přístupy k chybám jako důležitým krokům učení, stejně tak podporoval kreativitu, autonomii účastníka a svobodné praktiky prokazující znalosti různých forem skupinové práce ve třídě, jako

je hraní rolí, simulace, diskuse, hry, debaty, párová a skupinová práce, projektová práce“ (tamtéž, 2014, s. 13–14, přel. autorem). Princip kognitivismu hlouběji pronikal do podstaty práce lektora cizích jazyků, což znamenalo soustředění především na interakci s účastníkem výuky, a až posléze striktní dodržování organizačních požadavků kurzů a kurikula.

Postupně pojem *kognice* nabyl významu a zasloužil si zákonné místo v hlubším pochopení výukového procesu. Kognice se týká takových mentálních činností jako akvizice, uchovávání, transformace a využívání znalostí a zahrnuje širokou škálu mentálních procesů, konkrétně vnímání, paměť, obraznost, jazyk, řešení problémů, uvažování a rozhodování (Matlin, 2005, s. 2, přel. autorem). Přičemž přeměrování pozornosti na kognitivní procesy se týká jak lektora cizích jazyků, tak i účastníka výuky. Kognice určuje kvalitu práce lektora, rovněž osvojení si cizího jazyka účastníkem probíhá přes kognitivní procesy. Použití jazyka v praxi, což je hlavním konečným cílem jazykové výuky, se tedy nekoná prostřednictvím pouhého zopakování a napodobování určitých jazykových vzorů, ale tvoří se jako osobitý mentální konstrukt. Ještě hlubší úroveň tohoto procesu by měla být definována jako *reflexe osobní kognice*, tzn. uvědomění a korekce vlastních kognitivních procesů za účelem zvyšování jejich efektivity. Tento trend ve výuce jazyka bude s největší pravděpodobností panovat v následující době ve snaze dál rozvíjet kompetence a zvyšovat výkon.

Objevení tohoto principu koresponduje s koncepcemi ve vzdělávání dospělých, jako třeba sebeřízené učení podle Knowlese (1980) nebo Kolbův cyklus učení (1984), které přispívají k odklonu od formálních aspektů výuky k reálným činnostem účastníků vzdělávání ve prospěch jejich rozvoje. Tím se reaguje na poměrně náročný problém převahy jednoho ze dvou procesů: *učitel vyučuje a student se učí*. Který z těchto komponentů dominuje v jazykové výuce? Je očividné, že student si může osvojit jazyk zcela samostatně a dál využívat komunikaci v sociálním prostředí k nácvičce jazykových dovedností. Úlohou lektora je v tom případě maximálně zvětšit svůj osobní přínos k jazykovému rozvoji studenta. Tento přínos by měl začínat zaujetím a motivací a dál poskytováním unikátních zdrojů jazykové výuky, z nichž hlavním je samotný lektor, zejména jeho jedinečné zkušenosti a kulturní rozhled. Avšak spolu s tím nesmíme zapomínat ani na to, že výuka s lektorem je jenom jedna z množství možností studia cizích jazyků. Lektor je umístěn do rozmanitého systému jazykového vzdělávání, i když se stále nachází na jeho vrcholu.

Vývoj náhledů na lektorské kompetence šel cestou rozšiřování požadavků na ně. Například Shulman v roce 1986 nabízel tři velké oblasti znalostí lektora: znalosti předmětu, znalosti kurikula a znalosti v oblasti pedagogiky. Poté byl tento seznam rozšířen a zahrnoval následující polohy (Komorowska, 2011, s. 17, přel. autorem):

- znalosti obsahu výuky,
- znalosti účastníků a procesu učení,

- znalosti obecné pedagogiky,
- znalosti kurikula,
- znalosti kontextu,
- sebepoznání.

Ovšem tento statický model se omezoval pouze na „pasivní“ teoretické znalosti, zatímco práce lektora cizích jazyků je v první řadě dynamická interakce učitele a studenta. Proto je logické, že dalším krokem konceptualizace kompetencí lektora cizích jazyků, který se učinil přibližně na konci 20. století, bylo objevení modelů orientovaných na chování (angl. *behaviour-oriented*). Tyto modely odstoupily od konceptu *znalostí* (angl. *knowledge*) a používaly označení *dovednosti* (angl. *skills*). Kromě toho lektorská profesionalita postupně přestala být chápána jenom v rámci znalostí předmětu a pedagogiky. Klasifikaci, která více méně odpovídala daným požadavkům, nabídl James (Komorowska, 2011, s. 18) a zahrnovala dovednosti v následujících oblastech:

- předmětové dovednosti,
- metodologické dovednosti,
- rozhodovací dovednosti,
- sociální a interaktivní dovednosti,
- aktivizující dovednosti (angl. *enabling skills*) jako například prezentační dovednosti, vyučovací dovednosti atd.

Kromě znalosti předmětu a pedagogiky (didaktiky) postupně nabývala významu také psychologie. I když tento model výslovně nezahrnoval ani psychologické, ani pedagogické dovednosti a místo toho nabízel více konkrétní praktické prvky práce lektora, pedagogika a psychologie se prolínaly celou sadu těchto kompetencí. Například sociální a interaktivní dovednosti logicky vycházejí z oblasti sociální psychologie, zatímco metodologické a rozhodovací jsou těsně spjaté s pedagogickými poznatky.

80. a 90. léta se vyznačují velkou mírou pozornosti ke vzdělávání lektorů, zejména lektorů cizích jazyků. Za zmínku stojí také dílo Wallaceho *Training Foreign Language Teachers* (1991), kde se autor pokusil rozdělit modely vzdělávání lektora cizích jazyků podle dominance určitého paradigmatu jeho kompetenčního profilu. Autor vyčlenil tři takovéto modely: řemeslný model, model aplikované vědy, reflexivní model.

Řemeslný model bere v úvahu behaviorální stránku lektorské práce, která vychází z příkladů dobré praxe v rámci audiolingválního přístupu, a zanedbává jiné nepozorovatelné, těžce měřitelné komponenty práce lektora. Lektor by dle řemeslného modelu měl přibližovat své chování uznaným vzorům a nepřinášet nic nového a tvůrčího. Model aplikované vědy je spojen s akademickými a teoretickými znalostmi. Reflexivní model je orientován na poptávku a reaguje na skutečné požadavky klientů jazykových kurzů.

Kompetence lektora cizích jazyků šly cestou od znalostí z oblasti předmětu a pedagogiky ke komplexnímu holistickému rámci jeho profesionality. Pozornost se posunula od předmětu výuky k účastníkům, zatímco kompetence od teoretických a metodologických znalostí (*pasivní model kompetencí*) přes behaviorální stránku lektora (*aktivní model kompetencí*) našly své klíčové místo v neviditelných a těžce měřitelných prvcích (*kognitivní nebo reflexivní model kompetencí*). Tento proces vždy probíhal přes uvědomění deficitů v modelech lektorských kompetencí: na začátku po vypracování audiolingválního přístupu badatelé došli k nutnosti brát v úvahu chování lektora během práce ve třídě a jeho interakci se studenty, poté se od viditelných projevů přesunuli k hlubšímu aspektu v pokusech odhalit předpoklady a mentální kognitivní fundament lektorské činnosti. Současné postbehaviorální moderní paradigma chápe lektorské kompetence jako souhrnu přesvědčení, znalostí, zkušeností a rovněž aktuálního chování ve třídě. Tento celek je často nazýván lektorským stylem (Komorowska, 2011, s. 24, přel autorem). Do něho se běžně zahrnuje osobnost lektora, zatímco chování bývá častěji spojeno s pojmem *image lektora*, jinak řečeno, chování se vědomě ukládá do předem zvoleného stylu, který lze měnit v závislosti na reakci účastníků výuky. Ekonomické procesy ve společnosti a přechod jazykového vzdělávání do sféry služeb na otevřeném trhu diktují reaktivnost lektorské činnosti místo proaktivního přístupu. A to vytváří nutnost nalezení rovnováhy mezi předmětem, interakcí s účastníky a jejich reakcí na výuku v širokém smyslu, od emoční zpětné vazby ke skutečnému pokroku v jazykových dovednostech.

4 Současný stav jazykového vzdělávání v České republice

Úvahu o kompetencích nelze vést bez ohledu na ekonomický a společenský systém, jelikož na jednu stranu tento systém určuje kompetence v procesu rozvoje různých ekonomických subsystémů, na druhou se samotné kompetence projevují v rámci tohoto sociálně determinovaného komplexu vztahů a interakcí. Kompetence jsou určeny řadou faktorů, jako například současná úroveň rozvoje technologií, intenzita a charakter ekonomické interakce subjektů a států, úroveň otevřenosti společnosti, míra mobility obyvatelstva, politická situace, struktura sektorů ekonomiky atd. Tyto faktory se stanovují během historického rozvoje společnosti, když se určují subjektivně dané a historicky podmíněné koncepty poznání a znalostí (Jarvis, 2009, s. 102; Salling Olesen, 2013, s. 154). Tyto kompetence rozvinuté na určitou úroveň poté podporují rozvoj společností a různých odvětví ekonomiky. Při tom je třeba podotknout, že zde nejde pouze o odborné kompetence, sociální a sociální kompetence rovněž pomáhají zabezpečovat společenskou prosperitu. Často se hovoří o nutnosti rychle se učit, jelikož v soudobém světě kompetence rapidně přicházejí o jejich aktuálnost kvůli neustálým společenským změnám. Tak se může stát, že získaná a rozvinutá kompetence ztratí svoji hodnotu v jedné lokalitě nebo oblasti, čímž zapříčiní potřebu relokace nebo získání jiných kompetencí odpovídajících konkrétní sociální situaci.

Proto je při uvažování o kompetencích nutné brát na vědomí jejich základ a znát prostředí, které svébytně podněcuje vznik a rozvoj kompetencí nutných pro úspěšné zvládnutí daného prostředí a slouží jako prostor pro „kompetentní“ chování za účelem uspokojení potřeb jednotlivce a společnosti.

Před zahájením analýzy situace na trhu jazykového vzdělávání v České republice je třeba podotknout, že toto téma není ve vědecké literatuře propracované, a tak se opírám také o vlastní zkušenosti získané jak během dlouhodobé práce v oblasti jazykového vzdělávání na území České republiky, tak i během mnoholetého pozorování dané oblasti, a to včetně samotné účasti na různých jazykových kurzech v různých jazykových školách.

Velká pozornost k oblasti jazykového vzdělávání je podmíněna především jeho významem pro soudobou společnost: „Jazykové vzdělávání se stalo integrální součástí celoživotního učení ve 21. století, s miliardami učících se cizí jazyk...“ (International Association of Language Centres, 2016, s. 4) Vzhledem k tomu je aktuální situace na trhu jazykových služeb charakteristická přítomností množství účastníků tržní soutěže nabízejících jazykové kurzy různého obsahu, intenzity, délky a formátu. Zájemce o jazykovou výuku má skutečně velký výběr jazykového vzdělávání jakéhokoliv druhu. Nicméně většina jazykových škol poskytuje jazykovou výuku obecně, univerzálně a zabývá se tématem kompetencí lektora cizích jazyků jen nárazově. Lektor v tom případě cítí prostor v tom, jak realizovat samotnou jazykovou výuku, zatímco škola v drtivé

většinu případů ověřuje kvalitu lektora osobním vstupním pohovorem hlavně pomocí analýzy vystupování a zkušeností nabytých během profesního života a zajišťuje setkání studenta a lektora. Avšak s růstem podílu na trhu a s rozvojem dané sféry se jazyková škola snaží také o vývoj více propracovaných metod péče o lektory za účelem dosažení stability lektorského týmu a pevnosti výsledků samotného výukového procesu. Je zřejmé, že vzhledem k velikosti a různorodosti současného trhu jazykového vzdělávání je vhodné uvažovat o jeho účinné regulaci, která by podpořila jeho přehlednost, kvalitu nabízených služeb i jeho samotných aktérů.

4.1 Sociálně-politický kontext jazykového vzdělávání v Evropské unii

Trh jazykového vzdělávání je v současném světě podroben významným transformacím. Důvodem k tomu je široká a velmi pestrá nabídka jazykových služeb a neustálý společenský tlak a propagace jazykového vzdělávání na pozadí paradigmatu multikulturalismu. Multikulturalismus je sociální koncepce známá jako vztah „odlišných etnických, jazykových, náboženských či národních (eventuálně jiných) minorit s majoritní společností, tedy koexistenci, kooperaci a vzájemnou interakci mezi odlišnými ‚kulturními identitami‘ v rámci většího společenství a v posledku v rámci (prozatím) jednoho národního státu“ (Petrušek, 2006, s.198). Multikulturalismus je ale rovněž ideálem harmonické koexistence kultur, politickým programem i ideologií.

Kromě multikulturalismu nelze nechat bez povšimnutí i jiné politické koncepce přímo se vztahující k jazykovému obrazu společnosti. Jde především o tzv. mnohojazyčnost (angl. *multilingualism*), která označuje ideologie a opatření ve směru podpory jazykové rozmanitosti na určitém území. Mnohojazyčnost je možné shrnout do následujících bodů (Evropská unie, 2014, nestránkováno):

- mnohojazyčnost je důležitá pro sociální soudržnost a mobilitu pracovní síly. To je klíčový bod, který klade důraz na evropskou strategii pro mnohojazyčnost,
- je třeba se více soustředit na dospělé a ty, kteří se ocitli mimo rámec formálního vzdělávání, u nichž je větší pravděpodobnost, že hovoří pouze jedním jazykem. Tato myšlenka je součástí koncepce *celoživotního učení*, jež byla formulována v doporučení Rady EU od roku 2012, které vyzývalo země EU, aby nabízely občanům pracovní příležitosti na základě neformálních zkušeností,
- zásada celoživotního učení je také klíčovým prvkem programu Erasmus+, který spojuje současné politiky EU pro sport, vzdělávání, mládež a odbornou přípravu a nabízí občanům šanci žít a získávat nové dovednosti v zahraničí,
- jazykovou propast v EU lze zmenšit prostřednictvím médií, nových technologií a překladatelských služeb,

- důležitost jazykové výuky a hodnocení jazykových znalostí je zopakována v závěrech Rady EU z roku 2014 o mnohojazyčnosti a rozvoji jazykových kompetencí.

Důraz na mnohojazyčnost má rozhodující význam pro rozvoj multikulturního a rozmanitého prostředí z různých hledisek: z hlediska mobility pracovní síly, z hlediska podpory snadnější a efektivnější komunikace ve společnosti, z hlediska rozvoje lidských zdrojů a ekonomiky, z hlediska udržování a zlepšování společenského blahobytu atd. Mnohojazyčnost na jednu stranu podporuje rozvoj osobnosti a hodnoty jedince na trhu práce, na druhou stranu se jeví jako mocný nástroj propagace diverzity a multikulturalismu v samotné společnosti. Mluvit několika jazyky potenciálně znamená být nositelem části jiného kulturního kódu a zároveň vyjadřovat úctu k jiným kulturám, čímž se podporuje i samotná koncepce mnohojazyčnosti.

Za účelem šíření koncepce mnohojazyčnosti Evropská komise v roce 2009 zahájila tzv. Občanskou platformu pro mnohojazyčnost (angl. *The Civil Society Platform on Multilingualism*), jejímiž klíčovými prvky se staly (Civil Society Platform on Multilingualism, 2011, s. 5, přel. autorem):

- podpora vícejazyčnosti pro sociální soudržnost a mezikulturní dialog,
- poskytování příležitostí migrantům naučit se místní jazyk a současně si pěstovat vlastní mateřský jazyk,
- využití výhod médií, která mají potenciál otevřít množství nových kanálů pro mezikulturní dialog,
- zlepšení politiky mnohojazyčnosti k zajištění práv všech evropských jazyků (úředních, regionálních, menšinových a migrujících),
- zajistit příležitosti pro studium jazyků pro všechny občany po celý život.

Krucialním bodem zmíněných politických opatření je poskytování příležitostí a přístupu k jazykovému vzdělávání, jak formálních, tak i neformálních, stejně jako propagace soudružnosti a mnohojazyčnosti v kontextu multikulturního dialogu.

Je vidět protiklad mezi politikou mnohojazyčnosti, která i přes uvědomění užitečnosti studia jazyků pro společenský pokrok nenechává bez povšimnutí i kulturní stránku, a společensky-ekonomickým tlakem, ten na úkor kulturní rozmanitosti protlačuje cestu především k efektivnější komunikaci. V ideálním případě by vzdělávací systém včetně jazykového vzdělávání měla tvořit právě rovnováha společenských a ekonomických faktorů, které určují moderní agendu vzdělávací politiky, i když někteří výzkumníci dosud podtrhují dominanci tržního ekonomického mechanismu: „Nové myšlení o vzdělávání a učení však bylo podporováno spojenectvím jinak protichůdných sil. Na jedné straně existovalo velmi tradiční utilitární myšlení, které vedlo k názoru, že vzdělávání je nákladné a nadbytečné, a na straně druhé neoliberální strategie v rámci

tzv. new public management². Jednalo se o cestu, která ustoupila tržním mechanismům právě proto, že přiřadila rozhodující roli vzdělávání a učení v globální konkurenci, a proto se strategie rozhodování již neměla řídit sociálními kritérii“ (Nicoll, Salling Olesen, 2013, s. 105, přel. autorem).

Globální nebo spíše „globalizovaná“ komunikace probíhá většinou v angličtině a dalších hlavních evropských jazycích, například němčině nebo francouzštině. O tomto problému je také řečeno v již zmíněném dokumentu: „Klíčovou otázkou je, jak vyvážit potřeby účinné a efektivní komunikace se stejně zásadní potřebou chránit a podporovat kulturní a jazykovou rozmanitost.“ (Civil Society Platform on Multilingualism, 2011, s. 6, přel. autorem) Za tím účelem je třeba především nalézt rovnováhu mezi jazykovou rozmanitostí a učením se jazyků vhodných pro interakci v širším prostředí: „Doporučujeme vypracovat metodiku, která by případ od případu vyhodnotila, jak by tato rovnováha měla vypadat. V tomto ohledu zdůrazňujeme, že se termín mnohojazyčnost může vztahovat jak k *lidem komunikujícím v několika jazycích*, tak k *lidem, s nimiž se komunikuje v jejich jazycích*“ (tamtéž, 2011, s. 6, přel. autorem, zvýrazněno v originále). Lektor cizích jazyků se může nacházet na obou pólech: kulturně determinovaném nebo určovaném ekonomickými příčinami. A to v závislosti převážně na motivaci účastníků, která se může pohybovat na široké škále od čistě osobního zájmu v rámci zájmového vzdělávání ke striktně profesně podmíněnému. Každopádně se prosazuje politika orientovaná na občany EU: „Všechny aktivity musejí být zaměřené na občany, tj. musejí vycházet z potřeb, požadavků, cílů a sociálního kontextu občana EU.“ (tamtéž, 2011, s. 6, přel. autorem) Ideologie těchto opatření jako hnací síly vzdělávacích aktivit prohlašuje za ústřední jedince a jeho cíle, avšak zájmy jedince vždycky pokrývají škálu od čistě osobně podmíněných k určovaným společensky-ekonomicky.

Je třeba poznamenat, že v rámci zvoleného politického směru byla vybrána poměrně komplikovaná cesta, která se snaží brát v úvahu protilehlé zájmy. Celá tato strategie a zahrnutá opatření se přímo týkají formování identity občana EU a mají za účel „přiblížit Evropu jejím občanům a posílit celoevropskou identitu v souladu s národní a regionální identitou“ (tamtéž, 2011, s. 5, přel. autorem). Formování identity, na jednu stranu jediné, ale na druhou rozmanité, obsahující množství kulturních kódů, částečně spadá do úkolů lektora cizích jazyků. Lektor se takovým způsobem podílí na formování osobnosti dotyčného účastníka jazykové výuky a do jisté míry zajišťuje jeho kulturní orientaci a následující identifikaci. Sociální aktér tak patří do společnosti nejenom fyzicky tím, že se nachází na určitém území a komunikuje s místními

² New public management „odkazuje na soubor reforem, které radikálně předefinovaly povahu organizací veřejného sektoru. Reformy byly inspirované rozšířenou ideologií managementu a přesunuly důraz na ‚skutečné‘ organizace, které mají jasnou a jedinečnou identitu, jsou schopny plánovat a provádět racionální rozhodnutí a mají dobře definované hranice a hierarchické struktury (...) Byl představen v 80. a 90. letech v mnoha západních zemích i jinde s podporou mezinárodních organizací, jako jsou OECD, WTO a velkým množstvím konzultačních služeb pro oblast řízení.“ (Fredriksson, Pallas, 2018, s. 1, přel. autorem).

obyvateli, ale i mentálně na úrovni sebepojetí. Lektor by měl správně předávat kulturní znalosti, rozšiřovat rozhled studenta a chápat, do jaké míry potřebuje transformovat svou identitu. Jazykové vzdělávání je vsutku velmi široká a mnohostranná oblast, proto vyžaduje od lektora přiměřenou orientaci v okolí, pochopení sociální dynamiky a velkou míru flexibility.

Jako reakce na mnohojazyčnost se objevily koncepce známé jako *code switching* nebo *code-mixing*, což je „variabilní kombinace dvou nebo více jazykových variant“ (Gardner-Chloros, 2009, s. 4, přel. autorem). Dané „jazykové přepínání“ se v literatuře nezářídka diskutuje jako *překračování identity* (Gardner-Choros, 2009; Lin a Li, 2012), když se jedinec nachází současně na hranicích několika kulturních prostorů a umí se v nich orientovat a volit jazykové prostředky v závislosti na kontextu komunikace a tato „volba jednoho nebo druhého jazyka nezávisí jen na dostupnosti jazykových zdrojů, které má vícejazyčný jedinec k dispozici, ale na roli identity“ (Cenoz, 2013, s. 9, přel. autorem). Jedinec, který se učí cizí jazyk, činí volbu ve prospěch kulturního přepínání a překonání „úzké“ a v určitém smyslu rigidní identity, čímž formuje jinou unikátní mnohostrannou osobní identitu. Lektor cizích jazyků nejenom předává účastníkovi výuky tento účinný nástroj, který mu umožňuje kulturní přechody, ale také přispívá k jeho mnohostrannému rozvoji. Tady je třeba připomenout, že jazyk není jenom komunikačním prostředkem, díky němu se také provádí proces socializace jedince a vstřebávání kulturních kódů. Jazyk je unikátním zprostředkovatelem určité kultury a současně i její součástí. Zejména jazyk výrazně působí na formování jedince jako osobnosti a prolíná řadu aspektů jeho existence: sociální, psychologický, kognitivní, ekonomický atd. Jazyk je kromě toho nástrojem myšlení a uspořádání množství informací v mentálních strukturách mozku.

Vzhledem k tomu stojí za zmínku, že „v posledních několika letech došlo k posunu od silné atomistické perspektivy, která se tradičně zaměřuje na vícejazyčnost jako souhrn několika jazyků, k holistickým perspektivám založeným na celém jazykovém repertoáru a sociálním kontextu“ (tamtéž, 2013, s. 13, přel. autorem). Jinak řečeno, jazykové zdroje jedince se začaly chápat jako jediný celek, jenž nemůže být izolován od společenského prostředí a okolí, kde se odehrává určitá konverzace. Lektor tedy pomáhá člověku účinněji existovat v prostředí a přecházet z jednoho prostředí do druhého, čímž významně ovlivňuje jeho perspektivy ve sféře ekonomického (pracovního) a sociálního života.

Tudíž se práce lektora cizích jazyků neomezuje pouze na předávání jazykových znalostí, což je podmíněno kontextem, ve kterém se odehrává samotná jazyková výuka, a těmi trendy, které v ní panují. Mezi ně patří (Komorowska, 2015, s. 9, přel. autorem)³:

- multikulturalismus,

³ Autorka zastává názor, že tyto tendence můžeme najít i v minulosti, tzn. nepřinesly do jazykové výuky podstatně nic nového. Tyto tendence nebo trendy lze považovat spíše za deklarativní než skutečné změny kontextu výuky jazyků.

- vzájemné porozumění (angl. *intercomprehension*),
- oceňování jazyků (angl. *valuing languages*),
- vyjasnění cílů jazykového vzdělávání,
- jazyková expozice a kontakt s komunitou, kde se daným jazykem mluví,
- sociálně-kulturní komponent,
- interaktivní výukové metody a koncept chyby jako kroku v učení,
- materiály šité na míru potřebám studentů s konkrétními účely,
- role sebevzdělávání.

Zde vidíme trendy týkající se metod jazykové výuky, a rovněž i tendenci přehodnocení a rozšiřování obsahu jazykového vzdělávání. Jazyk přestává být pouze jazykem, tento předmět je mnohem širší a objemnější než schopnost víceméně správně používat určitý komunikativní nástroj za účelem domluvy s adresátem. Jazyk zahrnuje zásadní sociální, kulturní, historické komponenty, které se nesmí zanedbávat. Lektor se tak stává zdrojem nejenom jazykových znalostí, ale i činitelem schopným jednat v multikulturním prostředí a šířit představy o jiných nezářídka velmi dalekých kulturních jednotkách a společnostech. Lektor působí na hranicích různých kultur a zprostředkovává jejich vzájemné prolínání a obohacení. Nesmíme zapomínat ani na to, že lektor cizích jazyků (jako překladatel nebo tlumočník) má často užší specializaci a je odborníkem v nejazykové disciplíně, například technického nebo ekonomického směru. Tedy je již zbytečné mluvit o velkých nárocích na moderního lektora jazyků, který mimo profesionální „filologickou“ znalost jazyka musí disponovat velkým množstvím dalších dovedností.

Zájem k jazykové problematice moderního globalizovaného světa podtrhuje i pokus rozšířit terminologický aparát v této oblasti. Například spolu s mnohojazyčností v poslední době byly nabízeny termíny *metrolingualism* (Otsuji, Pennycook, 2010), *heteroglossia* (Bailey, 2012) a *polylingualism* (Jørgensen, 2008). Neustále se objevující nové podoby interakce jazyka, kultury a společnosti vedou k snaze hledat nové jazykové fenomény a novotvary. Jde o to, že každé zvláštní sociální okolnosti výrazně ovlivňují komunikativní styl aktérů, například na ulici velkoměsta se mnohojazyčnost bude značně lišit od mnohojazyčnosti v sociálních médiích na internetu. Komunikace ve stejném jazyce s různými adresáty také může být různorodá, přebírá tedy široký kontextuálně podmíněný význam. Lektor cizích jazyků by se měl nejenom orientovat v teoretické části této problematiky, ale měl by také být schopen existovat v různých formách jazykové interakce, která se mezitím neustále transformuje. Otázkou je, jak politický a následně i vzdělávací systém bude reagovat na takovéto rapidní změny.

S velkou mírou jistoty mohu podotknout, že jednou z nejdůležitějších cest k zajištění efektivního fungování jazykové politiky je její propojenost s jinými sférami. Jazyková politika v zásadě nemůže existovat izolovaně od politických kroků v jiných oblastech: „Opatření by měla

být případně propojena s dalšími politikami EU, jako je hospodářská konkurenceschopnost, sociální soudržnost, celoživotní učení, mobilita a zaměstnanost. Je-li to vhodné, měly by být do všech politik EU zahrnuty také jazykové aspekty“ (Civil Society Platform on Multilingualism, 2011, s. 6, přel. autorem). Jazyková politika se soustřeďuje převážně na zajištění jazykové způsobilosti obyvatelstva a poskytování příležitostí k využití četných jazykových služeb a takové rozšíření jazykových možností populace staví pevný fundament pro rozvoj zmíněných oblastí. Cizí jazyky pronikají do všech sfér života, proto je jazyková politika nezbytně nutným základem pro kvalitní život jedince v moderní společnosti.

Mezi dalšími doporučeními v oblasti politických kroků vůči jazykovému vzdělání lze také zařadit následující (Evropská komise, 2020, s. 10–11):

- změny v postojích tvůrců politiky a vůdců směrem k pozitivnějšímu vnímání hodnot inklusivního vzdělávání a plurilingvismu,⁴
- odstranění nesouladů mezi cíli plurilingválních strategií a jejich praktické implementace,
- investice finančních a lidských zdrojů do realizace změn,
- školení odborníků o nových pedagogických přístupech,
- zlepšení systémů monitorování a hodnocení implementace jazykové výuky,
- budování nového systému zodpovědnosti za provádění inovací, který bude zahrnovat jak vertikální, tak i horizontální zodpovědnost,
- posilování autonomie škol a učitelů,
- příprava vzdělávacího systému na pedagogické, sociální a technologické změny.

Politika rozvoje oblasti jazykového vzdělávání je zaměřena především na posílení partnerství a integrace jazykové výuky (například Evropská komise, 2020, s. 11). Integrace by se při tom měla týkat výše uvedených subjektů a sloužit prosperitě všech dotyčných a rovněž sjednocovat systém jazykového vzdělávání na všech úrovních: od případného předškolního jazykového vzdělávání dítěte po neformální jazykové vzdělávání v dospělém věku. Partnerství v tomto smyslu je možné stanovit mezi různými aktéry: základními a středními školami, jazykovými školami, akademickými zařízeními a jazykovými centry. Standardy kvality práce lektora při tom mohou pomoci integraci všech účastníků vzdělávací soustavy ve smyslu dodržování jednotného a jednoznačného konceptu kvalitní jazykové výuky.

⁴ Plurilingvismus a multilingvismus se v literatuře často chápou jako stejné fenomény, nezdědka také mohou být definované jako odlišné koncepty s významem, který se liší zdroj od zdroje. Rada Evropy definuje plurilingvismus jako kompetenci mluvčího „mluvit více než jedním jazykem“ a multilingvismus jako „přítomnost více než jednoho jazyka na určitém území.“ (Rada Evropy, 2007, s. 10)

Uvedená analýza umožňuje docenit, že studium jazyků se nachází v širokém kontextu z hlediska sociálně politických procesů kolem něj. Tyto procesy se přímo nebo okrajově vztahují ke kompetencím lektora cizích jazyků. Lektor by se měl řídit svojí prací v souvislosti s touto dynamikou a předávat hlavně aktuální jazykové znalosti s ohledem na skutečnou existenci dotyčného studenta v různorodém prostředí, naučit ho vnímat situaci z jazykové strany a orientovat se v závislosti na společensky kulturním kontextu. A kromě toho potom samostatně rozvíjet své jazykové dovednosti v rámci celoživotního vzdělávání.

4.2 Obecná charakteristika trhu jazykového vzdělávání v současné společnosti

Zmiňoval jsem se již o potřebě ovládat dva cizí jazyky na území EU podle doporučení Evropské komise. K tomu lze přidat i větší požadavky firem na znalost cizích jazyků. Angličtinu po uchazečích o práci vyžaduje 60 až 70 % pracovních nabídek (například JOBS, 2013, nestránkováno; MMPORTAL, 2010, nestránkováno). Avšak podle údajů Českého statistického úřadu „znalostí angličtiny disponuje v České republice necelá polovina (45 %) obyvatel, ovšem 10 % Čechů ji umí pouze minimálně a 14 % na základní úrovni. Středně pokročilou znalostí angličtiny, která již vyžaduje znalost jazyka na běžné komunikační úrovni, se může chlubit přibližně 15 % populace, velmi pokročilou pak 7 %“ (Český statistický úřad, 2017, nestránkováno). Podle stejného zdroje se kurzů nebo soukromých lekcí účastní 6 až 12 % obyvatelstva ve věku 18–50 let. To znamená, že trh ještě neuspokojil národní nebo spíše nadnárodně určenou poptávku po cizích jazycích, která zatím může být chápána jako strategický cíl a dlouhodobý plán rozvoje jazykové způsobilosti obyvatelstva na území EU, jmenovitě ČR. Dominance angličtiny je zjevná, ale jak například ukazuje Edwards – mluvit anglicky je nutnost, ale „schopnost mluvit jinými jazyky nicméně zajišťuje konkurenční výhodu.“ (Edwards, 2004, s. 164)

Z toho se dá vyvodit závěr, že relativně velká část populace musí naplnit ten nedostatek jazykových dovedností a musí být díky tomu považována za potenciální či budoucí návštěvníky jazykových kurzů. Tudíž se z hlediska státu a ekonomických subjektů daná poptávka ještě nachází na cestě k uspokojení. Otázkou je, jestli to samotní uchazeči o jazykové kurzy vnímají stejně. Ovšem jejich počet ve skutečnosti nemůže být tak velký, jak potřebuje systém v dokonalém představení, a to z důvodů různorodých limitů jako čas, finanční prostředky, motivace atd. Vzhledem k tomuto protikladu je patrné, že se úkol jazykových škol do značné míry mění. Není dostačující nabízet pouze kvalitní jazykové služby, ale k tomu má být přidáno něco navíc. Jde spíše o formování dlouhodobé motivace u účastníků a neochvějného přání navštěvovat jazykové kurzy, a tím plnit jak svoje nedostatky znalosti cizích jazyků, tak i deklarovanou nutnost jejich

ovládání. Školy pod tímto tlakem jdou v tržní soutěži dál a soupeří nejenom v kvalitě služeb, ale i v budování nadstandardního servisu a motivačních nástrojů pro studenty.

Uvedená situace klade velké požadavky i na lektory cizích jazyků. Lektor na sebe bere funkci nejen vyučujícího, ale i marketingového nástroje, poskytovatele zábavy v rámci koncepce známé jako „edutainment“: „Edutainment je neologismus, který vyjadřuje směr edukace a zábavy. Zahrnuje obsah, jehož podstata je vzdělávací, ale doprovázena zábavnou látkou s použitím různých moderních technologických nástrojů; čili obsah je v zásadě zábavný, avšak má vzdělávací význam. Do aktivit při tom mohou být zapojené televizní nebo rádio pořady, internet, počítačové aplikace včetně her, hudby a prezentací, což může být použito uvnitř nebo vně třídy pro mladé a dospělé účastníky“ (Juma, 2018, s. 3, přel. autorem). Přičemž je samozřejmostí, že se pojetí zábavy liší od člověka k člověku a nemůže být vnímáno jednotně. Konečně lektor cizích jazyků, kromě hluboké znalosti předmětu a vyučovacích dovedností, by měl vystupovat jako specifický podněcovatel dojmů a rovněž i přitahovat studenty svojí osobností. Za podmínek přítomnosti nerozhodných lidí na trhu jazykových služeb a zvýšených nároků na kvalitu nejenom samotné služby, ale také i doplňkových benefitů pro klienty, kladou jazykové instituce velký důraz na své kompetence a snaží se, aby odpovídaly tomuto komplikovanému období a pomáhaly zajistit přežití a ideálně i rozvoj podniků. Jde především o chápání jazykové výuky na jednu stranu jako hodnoty a investic, které se nezbytně vyplatí v budoucnu, ale na druhou jako varianty naplnění volného času. Lektor by měl být schopný vytvářet jazykové hodiny tak, aby byly považované ne za namáhavou práci, ale za veselou, zajímavou a produktivní součást osobního rozvoje, jak to prohlašuje koncepce edutainmentu. Avšak nároky na obsah jazykového kurzu zaleží především na motivaci jeho účastníků.

Motivace účastníků firemního jazykového vzdělávání se může lišit od motivace účastníků kurzů pro veřejnost (rozdíl mezi firemními jazykovými kurzy a kurzy pro veřejnost zmiňuje například Holland (2001, s. 10–11). Zaprvé, firemní jazykové vzdělávání je zpravidla zcela nebo částečně dotováno zaměstnavatelem, který je zainteresován v jazykovém rozvoji zaměstnance. Zadruhé, samotný zaměstnanec se řídí obvykle pracovními zájmy, které jsou spojené s dlouhodobým ziskem (Hartl, 1999, s. 136). Jazyková výuka je dlouhotrvající proces, který vyžaduje pevnou motivaci účastníka a stabilní soustředění na učení. V tomto ohledu tyto dva vzájemně propojené motivační prvky pomáhají posilovat a udržovat zájem účastníků. Je nutné si rovněž povšimnout, že zaměstnanci zpravidla nedocházejí do kurzů povinně, ale znalost jazyka se stává buď nutnou podmínkou pro dosažení vyšší pozice v kariérním postupu, anebo ve většině případů nutností pro udržení zaměstnání (Janíková, 2011, s. 167). Cizí jazyk se takovým způsobem převrací z výhody pro získávání určitého pracovního místa a převahy při hledání zaměstnání do nezbytné podmínky pro skoro jakékoliv zaměstnání, jinými slovy, cizí jazyk se z privilegia stal

normou a je nyní součástí tzv. obecné gramotnosti ve smyslu schopnosti komunikovat a pracovat s informacemi. Jazyková způsobilost je v éře politiky globalizace umístěna do kontextu tolerování kulturních zvláštností a společenských tradic jiných národů, a to konečně znamená schopnost žít spolu a řešit společenské problémy v těsné spolupráci s ostatními, což koresponduje s věhlasnou Faurého zprávou *Learning to Be: The world of education today and tomorrow* z roku 1972. Proto je ovládání cizího jazyka považováno v mnohem větší míře za jednu z klíčových podmínek existence v soudobé multikulturní společnosti než za jakousi výhodu pro získávání lepšího zaměstnání. Tudíž se dá hovořit o určité „deekonomizaci“ jazykové vybavenosti obyvatelstva a jeho přesouvání z tržní ekonomicky podmíněné roviny do sociální.

Nároky a tlak na kvalitu pracovníků se zvyšují, včetně jazykové vybavenosti. Na jednu stranu společenský pokrok dovoluje zaevidovat demokratizaci vzdělávání, ale na druhou přivodí jeho inflaci, včetně jazykového rozvoje. Vzdělání je samozřejmostí, která skoro nedává sociálnímu aktéru žádné garance ekonomického blahobytu a pohybu dál, ale posouvá do popředí společenský globalizovaný systém, aby mohl řádně fungovat v podmínkách existence propojených států a nadnárodních sociálních prostor. „Idea, že výuka druhého jazyka je vstupenkou do více kvalitního zaměstnání nebo obsazení pozice v mezinárodní společnosti, je zastaralým mýtem. Dnes je znalost cizího jazyka jednou ze spousty dalších dovedností, které mohou pomoci jednotlivci získat smysluplnou práci, ale negarantuje lepší uplatnění na trhu nebo karierní postup“ (Eaton, 2010, s. 7). Takto se projevuje již dotyčná koncepce *de-skillingu* a *up-skillingu*, když se odhaluje velice složitá otázka, jestli tlak společnosti na jednotlivce slouží vlastní prosperitě jako rozvíjejícího se systému, nebo skutečně funguje ku prospěchu jednotlivce. Nicméně daný faktor také ovlivňuje patrnou prosperitu firemního jazykového vzdělávání a jeho specifčnost na trhu jazykových služeb. Cizí jazyk je obrovská sféra znalostí, která nicméně musí být osvojena skoro každým občanem za účelem úspěšných interakcí s okolím, adaptace a úspěšné integrace v sociálním smyslu.

Eaton poznamenává, že jazyková výuka se postupně zbavuje takových znaků jako (Eaton, 2010, s. 7–10):

- vágní a prázdné sliby ohledně efektivity výuky, které po výuce nemohou být prokázány,
- tvrzení, že naučit se cizí jazyk je jednoduché,
- autoritativní postavení lektora,
- stížnosti na nedostatečné financování,
- jazykové laboratoře (především s poslechem speciálních audionahrávek).

Místo toho autorka podtrhuje dominanci následujících trendů (Eaton, 2010, s. 11–15):

- jasné a prokázané promítání výsledků výuky,

- rámcové, srovnávací a další přístupy orientované na již existující znalosti studentů, nikoliv na jejich deficity,
- individualizovaná, uzpůsobitelná výuka orientovaná na účastníka,
- použití technologií v jazykové výuce,
- propojení jazykové výuky s využitím vůdcovských dovedností,
- demonstrace vlivu investic přispěvatelů na studenty, na společnost a celý svět.

Všechny tyto trendy zřetelně ukazují stav jazykového vzdělávání a jeho přizpůsobení moderním pedagogickým (andragogickým), psychologickým, technologickým a ekonomickým tendencím, které v podstatě odpovídají jediné základní a zásadní paradigmatické změně: dříve se účastník výuky musel přizpůsobovat výuce, dnes se naopak výuka musí přizpůsobovat účastníkovi, jelikož jsme přešli k reflexivní koncepci vzdělávání lektora a otevřeným tržním vztahům. Jazykové vzdělávání je příkladem vzdělávání v „klasickém“ slova smyslu a služby orientované na klienta, zatímco lektor je nositel těchto služeb.

Pokud budeme hovořit o jazykovém vzdělávání v širší perspektivě, lze kromě profesní motivace zmínit i zájmové vzdělávání dospělých, které se však nachází v kontroverzním vztahu k jazykovému rozvoji. Mezi charakteristiky zájmového vzdělávání patří neutilitárnost a čistě dobrovolný popud k jeho absolvování (Šerák, 2005, s. 71), což nelze s jistotou říct o veškerém jazykovém vzdělávání. Zájemce o jazykový rozvoj může mít teoreticky jak profesní účely spojené s cizím jazykem, tak i mimoprofesní, například turistiku nebo čtení krásné literatury v cizím jazyce. Nicméně získané jazykové vzdělávání má každopádně praktické účely a může být uplatněno v různých sférách života, včetně získávání lepšího uplatnění v profesi a dosažení vyšší pracovní pozice, tehdy osobní zájem přejde do odborného. A tak se jazykové vzdělávání často nachází na hranici profesního a zájmového, jelikož jazyk lze uplatňovat při řešení široké škály společenských úkolů.

Ze zmíněných úvah vyplývají rizika proměn trhu jazykového vzdělávání. První je odůvodněno tím, že angličtina je jako přední jazyk mezinárodní komunikace mezi hlavními požadavky zaměstnavatelů. Proto až množství anglicky mluvících pokryje tento požadavek trhu práce, poptávka po jazykových kurzech bude postupně klesat, pokud se neobjeví ekonomicky podmíněný zájem o další jazyky. Tato hrozba na druhou stranu může být podpořena také systémem formálního vzdělávání. Pokud systém primárního, sekundárního a terciárního vzdělávání bude zabezpečovat dostačující míru jazykové vybavenosti lidí, poptávka po cizích jazycích bude existovat v krajně omezeném objemu.

Další velká hrozba pro trh jazykového vzdělávání tkví v překotném pokroku možnosti studia v rámci informálního vzdělávání. Rozvoj moderních technologií, včetně skoro enormních možností e-learningu, vede k tomu, že uchazeč dostává širokou škálu příležitostí osvojení cizího

jazyka. Může studovat samostatně a izolovaně od vzdělávacího systému, což výrazně ohrožuje institucionální systém jazykového vzdělávání. Dále technický pokrok za pomoci vynálezu funkčních a poměrně levných elektronických mobilních překladačů může s velkou pravděpodobností zapříčinit zdánlivou zbytečnost studia cizího jazyka. Za hrozbu tedy lze považovat transformaci konceptu *znalost jazyka*, její postupnou technologizaci nebo digitalizaci. Subjekty trhu jazykového vzdělávání budou při uskutečnění takového velice pravděpodobného scénáře nuceny diverzifikovat kurzy cizích jazyků a připravit jiné produkty v široké oblasti jazykových služeb: od zábavných online platforem pro výuku po možné prodeje automatických překladačů. Učení se cizích jazyků je skutečně namáhavá činnost vyžadující množství času a úsilí, pokud se cizí jazyk jednou dostane do pozice skoro zbytečné dovednosti, trh bude zaznamenávat výrazný pokles aktivních zájemců o vzdělávání v této oblasti. Daný obraz budoucnosti jazykového vzdělávání bude klást nové nároky na lektory, kteří budou muset prokazovat způsobilost také v oblasti digitálních technologií a řízení (možná i konstruování) internetových platforem. „Schopnost přizpůsobit se různým prostředím a novým požadavkům je rovněž zásadní v době sociálních médií, digitalizace a neustálého zlepšování digitální výuky“ (Malach, 2020, s. 200, přel. autorem). Kromě toho „studenti mohou pocházet z různých sociálních, vzdělávacích, kulturních a etnických prostředí, školitelé musí prokazovat velkou flexibilitu a neustále znovu přizpůsobovat své vyučovací metody potřebám studentů.“ (tamtéž, s. 200, přel. autorem) Lektor cizích jazyků se postupně stane z učícího aktéra a zdroje znalostí manažerem jazykových služeb v jejich rozmanitosti. Za pravděpodobnou variantu rozvoje událostí na trhu lze považovat následující užší specializaci lektorů v oblasti jazykového vzdělávání, když spolu s „klasickými“ lektory budou existovat zvláštní specialisté pro výuku jazyka prostřednictvím různorodých nástrojů.

Existuje několik základních metod, jak čelit uvedeným hrozbám. Někdy mohou za účelem posílení jednotlivých institucí, stabilizace trhu a zvýšení kvality vzdělávání vznikat sdružení jazykových škol jako například Asociace jazykových škol, což je „profesní sdružení jazykových škol z celé České republiky, jehož cílem je zvýšení kvality jazykového vzdělávání a podpora jazykové vzdělanosti v ČR“ (Asociace jazykových škol, 2015, nestránkováno). Každý člen asociace se při tom řídí speciálně rozpracovaným *Kodexem kvality*. Členské školy se zavazují k dodržování principů kvalitní jazykové výuky a mimo to i *Etického kodexu*, který „zavazuje členské školy k zodpovědnému jednání a chování vůči klientům, spolupracovníkům i dalším podnikatelským subjektům.“ (Asociace jazykových škol, 2015, nestránkováno) V oblasti rozvoje výuky nelze přehlédnout každoroční konferenci „Moderní přístupy ve výuce cizích jazyků“ vedenou asociací. Konference pomáhá sledovat trendy v oblasti jazykového vzdělávání, definovat nejefektivnější z nich a tím posouvat celou oblast jazykové výuky dál. V současné době asociace

spojuje takové jazykové školy jako AKCENT International House Prague, BOHEMIA INSTITUT, Glossa, James Cook Languages, PRESTO, Skřivánek a mnoho dalších.

Státy chápou velký význam cizích jazyků a vyzdvihují, že „jazyky jsou fundamentálními aspekty života a demokratického fungování společnosti“ (Rada Evropy, 2020, nestránkováno, přel. autorem). Současná společnost a nadnárodní instituce kladou důraz na multikulturalismus a na výuku cizích jazyků. Jazykové výuce se věnují významné mezinárodní organizace jako Rada Evropy a Evropská komise. Za zmínku stojí několik důležitých kroků učiněných těmito institucemi, například rozpracování a přijetí *Nové rámcové strategie pro mnohojazyčnost* (Rada Evropy, 2005). Podle této strategie by zaprvé měl každý občan EU v dostačující míře komunikovat a tím maximálně využívat svůj potenciál, zadruhé by měl mít přístup k jazykovému vzdělávání různých druhů, aby redukoval překážky v komunikaci na úrovni sociálního, profesního a osobního života.

Zvláštní pozornost Rada Evropy věnuje politice v oblasti migrace a prohlašuje důležitost pomoci třem základním skupinám migrantů – dospělým migrantům, mladým migrantům a uprchlíkům. Druhým příkladem politického opatření je usnesení Evropské komise, která kladla důraz na jazykovou rozmanitost, ekonomický rozvoj a vyhlásila princip, podle něhož by každý občan EU měl umět mateřský plus dva nemateřské jazyky (Evropská komise, 2009, s. 6). Propagaci znalosti cizích jazyků a jejich významnost pro společenskou prosperitu lze najít i v jiných zdrojích: „Pouze prostřednictvím znalostí různých cizích jazyků bude možno zlepšit komunikaci a interakci mezi lidmi s odlišnými mateřskými jazyky, a tak ve světě podpořit mobilitu, vzájemné porozumění a spolupráci a překonat předsudky a diskriminaci“ (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2009, s. 6). Tudiž je možné mluvit o cílevědomé aktivní politice vůči jazykové vzdělanosti obyvatelstva a v širokém smyslu vůči mezinárodní komunikaci, mobilitě, integraci a multikulturalismu. Ovládnutí cizích jazyků je nepochybně nezanedbatelnou součástí tzv. učící se společnosti a jejím výstižným moderním prvkem. S ohledem na zmíněné potenciální problémy trhu jazykového vzdělávání vzniká zásadní otázka: v jaké míře instituce typu Evropská unie, Rada Evropy, Evropská komise, UNESCO mohou skutečně podporovat a svým způsobem ochraňovat tento trh, anebo se omezují pouze propagační deklarativní politikou spočívající ve vyhlásování požadavků a cílů v oblasti jazykové způsobilosti obyvatelstva.

Lze shrnout, že trh jazykového vzdělávání v současné době čelí výzvám různé povahy. Tržní situace a akutní potřeba poskytovat dodatečné služby pro klienta vede k tomu, že v nabídkách jazykových škol jsou často představeny i méně obvyklé formy jazykového vzdělávání, například jednodenní kurzy, odborné kurzy podle konkrétní specializace pro osvěžení nebo doplnění jazykových znalostí, diskuzní kluby pro rozvoj komunikačních dovedností, rozvoj jazykového myšlení a argumentačních dovedností, jazykové poradenství jako forma mimořádného

jazykového mentoringu, analýza veřejného vystupování a písemných projevů a další. Tento bohatý sortiment služeb hraje velkou roli v zaujetí klientů, ale také vyžaduje po lektorech rozmanité kompetence. Například při vedení diskusních klubů má lektor prokazovat facilitátorské dovednosti nebo kompetence v oblasti výuky zaměřené na studenta, odborné kurzy potřebují znalosti lektora v dané disciplíně, rozvoj řečového reagování a argumentačních dovedností požaduje jak schopnost práce s jazykem podle Richardse, tak i řečnické dovednosti a způsobilost v logice a rétorice. To zapříčiní užší specializaci lektorů, například jako jazykového kouče nebo lingvistického poradce, ale lektor má zřídka pouze jednu specializaci, nejspíš si osvojí celou sadu lektorských rolí (například Svatoš, Lebeda, 2004, s. 106–118). Kompetence lektora cizích jazyků tvořené trhem jazykového vzdělávání se svým způsobem nacházejí v přechodném stadiu. Tradiční výukové dovednosti a znalost předmětu zdánlivě postupně odcházejí do pozadí, zatímco schopnost zaujetí studenta a znalost moderních technologií se stávají stěžejními faktory úspěšné lektorské práce. Konečně taková klíčová kompetence jako schopnost se rychle učit bude aktuální i pro lektory cizích jazyků. K tomu také lze předat i tvůrčí způsobilosti, jelikož již v nejbližší budoucnosti vznikne potřeba vymýšlet a konstruovat nové formy vzdělávacích aktivit, a to především za pomoci médií.

Kompetence z hlediska chování mohou být teprve výstupem formování určitého modelu kompetencí. Pravý význam v tvoření kompetencí má interakce sociálních a ekonomických faktorů, následně lze kompetence považovat za reaktivně čerstvý koncept, který se poté ověřuje v praxi. Je samozřejmostí, že kompetence nemohou být stabilním neměnným konceptem. Neustálá transformace trhu mění i kompetence, tento proces je zřetelný rovněž vůči lektorům cizích jazyků, přestože tuto profesi je možné považovat za nejméně podrobenou vlivu technického pokroku a dynamizace života. Nicméně dotyčný obor se mění podle určitých společenských trendů a pod vlivem konkurence v boji o budoucího klienta.

Kompetence lektora cizích jazyků se nachází pod vlivem následujících obecných faktorů:

- velká konkurence na trhu jazykového vzdělávání, včetně vzniku rozmanitých online platforem a digitálních prostředků,
- přehodnocení role účastníka jako ústředního bodu vzdělávacích aktivit,
- dominance koncepce „edutainmentu“ v moderním jazykovém vzdělávání s důrazem na zábavu a udržování zájmu účastníků,
- digitalizace a gamifikace jazykového vzdělávání,
- globalizace a ideál multikulturalismu a tolerance,
- ekonomický a politický tlak na jazykovou vybavenost obyvatelstva,
- zvyšující se mezinárodní sociální mobilita.

Obecně řečeno, je nutné si uvědomit, že lektor cizích jazyků je „klíčovým aktérem změn. Za účelem podpory změn směrem k inovativní pedagogice, školy by měly poskytnout možnosti mentoringu nebo supervize pro lektory, a také institucionálních příležitostí k projevení vlastní iniciativy“ (Evropská komise, 2020, s. 11). Lektor cizích jazyků v současné době disponuje velkým množstvím variant uplatnění a specializací. Avšak většina se neomezuje pouze jedním směrem a upřednostňuje práci v různých institucích s využitím různých kompetencí. Lektor může být zaměstnán v jazykové škole pro veřejnost s důrazem na obecný jazyk, pro firemní segment se zaměřením na tzv. business komunikaci a například v centru pomoci cizincům s akcentem na interkulturní kompetence, může vyučovat různé jazyky, pracovat ve skupině či individuálně atd. Čím víc se rozšiřuje sortiment služeb jazykového vzdělávání, tím víc odpovídajících kompetencí bude vyžadováno po lektorech. Tato cesta nemůže vést k ničemu jinému než k užší specializaci jak malých a středních jazykových škol, tak i lektorů, jelikož nebudou schopni osvojit si do hloubky každou jednotlivou specializaci.

Za podmínek dynamického prostředí se pozornost od odborné stránky lektorských kompetencí posouvá k osobnostním rysům. Proto často sledujeme úvahy o významnosti především osobnosti lektora jako hodnoty, která hraje velkou roli bez ohledu na modernizaci výukových prostředků a společenské trendy. V rizikové společnosti a době nepřítomnosti jistot lektor může spoléhat pouze na svoji osobnost a schopnost se rychle učit nebo se adaptovat na neustále se proměňující podmínky.

4.3 Aktéři na trhu jazykových služeb a jejich společenská úloha

Jazykové vzdělávání se ve významné míře odehrává v rámci formálního vzdělávání na základních, středních i vysokých školách. Avšak vedle formálního existuje i široké spektrum neformálního jazykového vzdělávání, které je určeno jak ke kompenzaci nedostatků jazykového vzdělávání ve formálním systému, tak i k uspokojení poptávky po potřebách nepředvídatelných v rámci standardního školského programu, pokud se u jednotlivce objeví zájem nebo profesionální požadavek naučit se další cizí jazyk. Za těmito účely na trhu existuje spousta různorodých institucí, které lze podmíněčně rozdělit podle několika vzájemně propojených kritérií:⁵

- zdroj financování,
- tržní zaměření,
- velikost a ambice,
- úroveň standardizace jazykového vzdělávání,
- vztah k vládním institucím a společenská angažovanost,

⁵ Téma klasifikace jazykových škol není propracované ve vědecké literatuře. Přítomná analýza je provedená na základě vlastních zkušeností autora.

- role klienta a vztah jazykové školy k účastníkům výuky,
- zdroj kompetencí lektorů.

První tři kritéria lze považovat za formální a jednoznačná. Zdrojem financování může být například stát čili státní příspěvky v různých podobách a objemech nebo klienti v případě samostatných soukromých institucí fungujících zcela podle tržních pravidel. Finanční zabezpečení organizace se může realizovat i na základě smíšeného systému, tzn. zákazníci a stát zajišťují fungování podniku v různých podílech. S tím souvisí i tržní zaměření, které se projevuje v orientaci na určitou skupinu klientů. Ku příkladu lze uvést tři nejčastější směry.

První směr je založen na orientaci na širokou veřejnost, tzn. účastníkem jazykového vzdělávání může být jakýsi zájemce o jazykový rozvoj, jazyková škola při tom funguje jako klasický představitel sféry služeb ve formátu známém jako *business-to-consumer* (dále bude použita zkratka B2C), který je zaměřen na poskytování služeb jednotlivcům na otevřeném trhu. Druhým směrem je orientace na firemní jazykové vzdělávání ve formátu *business-to-business* (dále bude použita zkratka B2B), když je klientem jazykové školy druhý podnik. Za třetí často se vyskytující směr lze považovat orientaci na místní jazyk pro cizince, výuka při tom má za účel hluboké „ponoření“ do jazykového prostředí, nebo dokonce i integraci potenciálně kvalitních lidských zdrojů do lokální ekonomiky. Je zřejmé, že jazykové školy mohou diverzifikovat své služby a nabízet studium jazyka v několika oblastech, nicméně většinou základní orientace zůstává jediná. Samozřejmě, že vůči probraným ekonomickým subjektům podle jejich zaměření může být uplatněna podrobnější klasifikace, například lze uvést jazykové kurzy center pro integraci cizinců, rekvalifikační kurzy úřadu práce, kurzy univerzit třetího věku atd. Avšak v rámci tržního systému se obecně vyskytují tři uvedené směry. Na tom ve velké míře záleží i velikost jazykové školy a její ambice na trhu, ale toto kritérium lze považovat za subjektivní a závislé na osobních preferencích, manažerských kompetencích a vizích vrcholového managementu.

Velký zájem vyvolává dělení jazykových škol podle dalších vzájemně propojených kritérií, která jsou v podstatě jednolitým nedělitelným celkem, a mohou tedy být popsána spolu. Je bezesporu, že vládní regulace je jedním z nejvíce diskutabilních témat v oblasti vzdělávání, včetně vzdělávání dospělých. Dá se podotknout, že regulace za strany politických orgánů v oblasti jazykového vzdělávání je přítomná vždy, ale existuje v různých podobách a s různou mírou povinnosti dodržování přijatých nařízení. Tato povinnost záleží právě na výše uvedeném tržním zaměření, oblasti působení a úloze pro společnost nebo povaze společenské zodpovědnosti.

Formálně se za stěžejní formu vlivu na oblast jazykového vzdělávání dá považovat *Společný evropský referenční rámec: učení, vyučování, hodnocení* (2001) od Rady Evropy: „Společný evropský referenční rámec poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se

musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat“ (Rada Evropy, 2001, s. 1). V rámci jsou popsány tři úrovně znalosti cizího jazyka, které se dále člení na šest stupňů známých jako A1, A2, B1, B2, C1 a C2. Jednotlivé stupně (jazykové úrovně) vyhodnocují a popisují jazykové kompetence, tj. míru zvládnutí cizího jazyka, ve třech oblastech: porozumění, mluvení a psaní (Rada Evropy, 2001, s. 1). Obvykle se o takové rozdělení opírá většina jazykových škol při definování úrovně jazykových znalostí potenciálního účastníka jazykové výuky a při nastavování výukových cílů nebo kritérií. Jazykové školy zaměřené na veřejné kurzy pro jednotlivce se omezují pouze tímto rámcem, který má v zásadě slabý vliv na průběh a metody výuky. Lze říct, že tyto instituce svoji práci řídí tržními pravidly a spokojeností klientů. Úlohou takových organizací je uspokojení poptávky po cizích jazycích ze strany jednotlivců, a tím i zvýšení společenské jazykové vybavenosti ve snaze naplnit politicky stanovenou a deklarovanou společenskou potřebu jazykových znalostí. Školy v tomto sektoru mohou mít různé velikosti a ambice, disponovat různými finančními prostředky, nabízet skupinovou, individuální a distanční výuku a mít buď propracovaný model lektorských kompetencí, nebo jenom povrchní představu o obsahu profesionality lektora. Nicméně v každém případě působení na společnost probíhá přes jednotlivce, s minimálním zásahem zvláštní politické kontroly. Obvykle se lektor při vykonávání výuky v takové organizaci řídí pouze formálními a etickými pravidly a svými vlastními zkušenostmi. Jazykové školy pro veřejnost v podstatě tvoří trh jazykového vzdělávání, jsou čistě tržním hráčem z ekonomického hlediska. Jinými slovy, tento druh škol je orientován na uspokojení potřeb klientů a jejich požadavků, přičemž nejdůležitějším kritériem úspěchu a ukazatelem kvality jejich služeb jsou finanční výsledky.

Druhá skupina jazykových škol se orientuje na firemní segment a často stanovuje svoje vlastní standardy kvality a metodiku jazykového vzdělávání. Ku příkladu lze uvést jazykovou školu James Cook Languages a její metodiku *Coach and Practice* zaměřenou na komunikační dovednosti účastníka. Avšak státní regulace činnosti jazykových škol v B2B sektoru je také slabá, i když je jejich působení na společnost a ekonomii patrné a relevantní pro rozvoj dokonce i mezinárodní konkurenceschopnosti. Školy takového druhu svojí činností spojují zájmy několika velkých aktérů, mezi kterými jsou:

- vzdělávací politika v podobě konkrétních rámcových programů a prohlášených cílů v oblasti vzdělávání,
- organizace, kterým školy poskytují výuku (jmenovitě vedení těchto organizací, HR a konkrétní pracovníci, kteří se účastní kurzů),
- samotní jednotlivci,

- obyvatelé konkrétního státu či regionu, jelikož se školy účastní rozvoje společnosti a nepřímo se podílí na takových procesech jako globalizace a mezinárodní integrace.

Jazykové školy orientované na veřejnost a na firemní výuku dnes musejí prokazovat velkou míru adaptace na neustále se měnící tržní podmínky, těsně spolupracovat se zákazníky a umět uspokojovat zájmy zmíněných subjektů. Takové společnosti mají širokou oblast působení a uspokojují zájmy aktérů na různých úrovních: od úrovně jednotlivce po úroveň společnosti a vlády. Hlavním zdrojem lektorských kompetencí u takových organizací je praxe, nabyté zkušenosti (jak vlastní, tak i existující mnoholetá světová tradice v oblasti jazykového vzdělávání) a požadavky účastníků jazykových kurzů, stejně jako jejich reakce na výukový proces. Kompetence jsou tedy výsledkem komplikované interakce mezi touto současnou situací a požadavky klienta, který se zase řídí nejenom svými osobními zájmy a ambicemi, ale i celospolečenskou dynamikou. Firma v tomto okolí jedná jako zvláštní zprostředkovatel a přechodný článek mezi ekonomicky determinovanou poptávkou po kompetencích a konkrétními nositeli určitých kompetenčních profilů.

Kromě jazykových škol orientovaných na veřejnost a na firemní segment lze mluvit i o nejvíce regulovaných organizacích, jako například jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. Organizace výuky na jazykových školách s právem státní jazykové zkoušky se řídí vyhláškou MŠMT č. 33/2005 Sb., *o jazykových školách s právem státní jazykové zkoušky a státních jazykových zkouškách*. Výuka v takových institucích vždy dodržuje již zmíněný *Společný evropský referenční rámec*. Přítomnost stanoveného standardu jako jednoznačného návodu na jednu stranu unifikuje kvalitu výuky a garantuje mezinárodně uznané výsledky, avšak na druhou je omezujícím faktorem, který může redukovat tvůrčí potenciál lektorů a případně brání zavedení nových metod a forem výuky, jak se tento problém diskutoval při přechodu od audiolingválního paradigmatu ke kognitivnímu a dál reflexivnímu modelu interakce lektora a účastníka. Nelze říci, že tento standard striktně nařizuje plán každé výukové hodiny, spíše ukazuje dráhu a definuje požadavky na žádanou kompetence, které by si měl osvojit student. Samotný průběh výuky určuje metodické oddělení v blízké spolupráci s lektory. Kromě toho, kurzy jsou charakterizovány komplexním obsahem, jelikož studenti musejí prokazovat jak řečové schopnosti, tak i umění naslechu, porozumění, čtení, dovednosti v gramatice a pravopisu.

Zvláštní podskupinou škol s právem státní jazykové zkoušky jsou školy orientované na lokální jazyk pro zahraniční studenty, například Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy (ÚJOP UK). Tyto školy plní specifickou společenskoekonomickou funkci. Evropa (EU), respektive Česká republika, je místem přitahujícím cizince z různých částí světa, především z Východu (východní Evropy). Celkem v současné době v ČR žije kolem 570 tisíc cizinců, z nich na vysokých školách ČR studuje kolem 44 tisíc (Český statistický úřad, 2018, nestránkováno).

Důvody k tomu jsou poměrně jasné: „Cizinci řeší odchodem z mateřské země do ČR nejčastěji svou nepříznivou finanční situaci, reagují na nestabilní politický systém nebo nedostatek sociálních jistot“ (Leontiyeva, Vávra, 2009, s. 11). Vysoký podíl studentů z ciziny je určen především kvalitním a bezplatným vzděláváním, které pak usnadňuje uplatnění na trhu práce. Nepochybně tento „nový“ lidský kapitál nejdřív musí procházet přípravným stadiem, především výukou českého jazyka. Studenti ze zahraničí jsou cenným prvkem místního lidského kapitálu díky tomu, že zaprvé prokazují jazykovou vybavenost, jelikož kromě češtiny disponují ještě alespoň jedním jazykem, zadruhé se většina z nich snaží získat vysokoškolské vzdělání a tím se stát kvalitním a žádoucím uchazečem na trhu práce. Školy typu ÚJOP UK se díky specifické povaze své práce nachází v jiné pozici než klasické soukromé jazykové školy a podílí se na rozvoji nejenom místní společnosti a ekonomiky, ale také nepřímou na předpokladech ekonomického rozvoje cizích zemí, jelikož velký podíl studentů se konečně vrací zpět.

Jeden ze stěžejních faktorů v rámci debaty o společnostech s vysokou mírou formalizované účasti státu by se měl týkat zdrojů lektorských kompetencí. Samotný účastník výuky tady nehraje tak velkou roli v definování kompetencí lektora, všichni účastníci přitom mají stejný postup a stejný konečný cíl v podobě složení certifikované jazykové zkoušky. Větší míra standardizace, státní kontroly, unifikace a profesionalizace dané školy zásadně ovlivňují požadavky na lektorské kompetence. Tudíž kurikulum a obsah vyučovacích hodin jsou určené nejenom jako výsledek přirozeného rozvoje školy, který se opíral o její zkušenosti a spokojenost klientů, ale jako formální program. S tím souvisí i kompetenční profil lektorů, kteří musejí demonstrovat místo tvůrčích schopností a snah vybudovat výuku zábavným způsobem spíše orientaci na již daný a oficiální studijní program zaměřený na předmětovou oblast na jednu stranu a na komplexní ovládnutí jazyka na stranu druhou. Kromě toho, „lektori a tvůrce pojetí jazykových kurzů by měli pomoci studentům rozvíjet jejich samostatnost a zaměřit se nejen na plnění jejich potenciálních cílových profesionálních potřeb, ale také na rozvoj akademických dovedností, které zvýší jejich jazykové sebevědomí, a reagovat na výzvy evropského trhu práce.“ (Łuczak, 2011, s. 76, přel. autorem)

Z hlediska diskuse probrané v dřívějších částech jsou takové instituce téměř ideálním příkladem jazykového vzdělávání ve vazbě na plnění sociálně ekonomických funkcí. Zaprvé, daný druh vzdělání je standardizován na nadnárodní úrovni, což garantuje dodržování předem schváleného postupu vyučovacího procesu a jeho kvalitu. Zadruhé, jazykový kurz má v rámci schváleného programu pevnou vědecko-metodickou oporu, která zaručuje kvalitu lektorského týmu. Zatřetí, produkt nabízený školou na jednu stranu plní funkci ekonomické podpory pro společnost a na druhou umožňuje integraci v nové společnosti pro účastníky výuky. Vzhledem k tomu se samotná funkce vzdělávání liší v závislosti na úrovni působení. Pro účastníky je důležitá adaptace a začlenění do společnosti za pomoci získaného jazykového vzdělání a formování nových

sociálně kulturních dovedností. Bez takového vzdělání účastník nebude schopný normálně jednat v neobvyklém prostředí a nebude schopen plnit roli úspěšného ekonomického subjektu. Jinak řečeno, klientům je prostřednictvím takového vzdělání poskytována potenciálně naprosto jiná životní úroveň a perspektiva. Společnosti to zaručuje především podporu mobility pracovní síly, zabezpečování ekonomiky kvalitními lidskými zdroji a na nižších úrovních i podporu systému vysokoškolského vzdělávání. Jazykové školy zaměřené na veřejné kurzy pro jednotlivce uspokojují společenskou poptávku po jazykovém vzdělávání, jinými slovy pracují na odstranění deficitů jazykových znalostí, respektive angličtiny, přičemž požadavek je deklarován shora jako reakce na pocíťované deficity a podmíněn tlakem ze strany politických organizací, které se řídí logikou ekonomického pokroku. Zatímco školy druhu ÚJOP UK pracují pro specifickou skupinu klientů, která relativně samostatně formuje svoji poptávku po jazykovém vzdělávání. Motivace naučit se místní jazyk se výrazně liší od motivace naučit se cizí jazyk pro osobní nebo profesní účely. Lokální jazyk je základem, bez něhož téměř není možná integrace do společnosti a plnohodnotná existence v ní. Cizí jazyk mezinárodní komunikace nebo určitého území plní deficity pro získání nových komunikačních příležitostí s různými cíli, a při tom je vidět i určitý tlak ze strany vlády a ekonomického systému především vůči angličtině nebo dalšímu cizímu jazyku, který umožňuje interakci na mezinárodní úrovni. Avšak samostatné formování poptávky po vzdělávání neznamena žádný konkrétní vliv na jazykový kurz, jelikož jsou v případě jazykových škol lokálního jazyka pro cizince s pravém státní jazykové zkoušky je celý tento kurz a jeho cíl předem dané. V případě škol zaměřených na veřejnost, kde je právě tato poptávka často formována pod ekonomicky podmíněným tlakem, účastník má mnohém větší vliv na obsah kurzů a jeho finální výsledek. Tudíž stát může ovlivňovat jazykové vzdělávání prostřednictvím psaní a zveřejnění závazných a doporučených standardů, nebo přes propagaci vzdělávání, formování pocitu komunikačních „deficitů“, prohlášení nutnosti mluvit několika jazyky atd. Při tom druhá strategie žádným způsobem neovlivňuje samotný obsah vzdělávání, ale částečně má účinek na práci lektora cizího jazyka. Ten má větší míru svobody v kurzech zaměřených na veřejnost, ale zároveň potřebuje víc flexibility a tvůrčích schopností. V tom případě se lektorské kompetence formují spontánně, na základě přirozené dynamiky. Standardizovaný jazykový kurz mezitím vyžaduje disciplínu a schopnost dosáhnout přesně daných výsledků, stát se při tom může podílet na nastavování kompetenčního profilu lektorů za pomoci zveřejnění oficiálních kvalifikačních požadavků.

Různý charakter regulace obsahu a kvality práce lektora cizích jazyků, ze strany státu a ze strany přirozených ekonomických procesů, determinuje různé strategie tvorby kompetencí a jejich „prodej“ ze strany lektorů, pokud se budeme odkazovat na ekonomicky determinované chápání kompetencí jako svého druhu zboží. Jestliže chceme počítat kompetence spolu s klasickou

sociologií (viz kapitola 1.1) za schopnost efektivní adaptace na prostředí a boje o přežití, vzniká otázka, vyžadují-li školy regulované vládou schopnost vyrovnat s požadavky okolí v mnohem větší míře, než to potřebují školy orientované na veřejnost a byznys. To však neznamená, že ÚJOP UK nepotřebuje žádný marketing v tržní soutěži s jinými organizacemi podobného zaměření, ale tento marketing se nebude opírat o možnosti přizpůsobování kurzů konkrétním klientům a snaze vyhovět jim v maximálně míře.

Tím zapříčiní i naprosto odlišné zacházení s potenciálními zákazníky již od stadia jejich zaujetí a získávání. Cílovou skupinou škol lokálního jazyka regulovaných vládou jsou většinou mladí lidé, kteří se chystají buď ponořit se do jazyka tuzemské společnosti a nezřídka i změnit místo ubytování, anebo získat prestižní vysokoškolské vzdělání v zahraničí, a rovněž jejich rodiče, kteří se zpravidla starají o finanční stránku. A tak přilákání studentů zaleží rovněž na reputaci státu na mezinárodním trhu vzdělávání a následně i na politické situaci, s níž jsou často spojené pobytové záležitosti a přání studovat a strávit aspoň část života v zahraničí. V tom se skrývá hlavní riziko pro fungování organizací tohoto druhu. Na rozdíl od veřejných škol, jež nejsou tak závislé na interním trhu jazykových služeb a na postupně klesající poptávce po angličtině. Školy místního jazyka jsou potenciálně ohrožené politickou situací a ekonomickými podmínkami především ve vysílajících zemích, například ve východní části Evropy. Dá se říci, že obě hrozby nemohou být podceněné, avšak lze konstatovat, že mezinárodní politická situace je mnohem komplikovanější než interní trh jazykové výuky a jako důsledek i docela těžce vypočitatelná a slabě podrobená kontrole za strany domácích politických aktérů. Nicméně tyto školy se vyznačují významnou společenskou úlohou a funkcemi, které plní v široké strategické perspektivě. Hrají roli „brány“ do evropského vzdělávání a dalšího uplatnění na evropském trhu práce, čímž podporují jak ekonomiku přes její zabezpečení kvalitními lidskými zdroji, tak i se podílí na „multikulturalizaci“, na obohacení sociálních interakcí a vztahů. Zatímco B2C a B2B školy se koncentrují na uspokojení poptávky po znalostech cizích jazyků, především angličtiny, a tím nepřímo na prosperitě firem především uvnitř států působení.

Lze shrnout, že tyto druhy jazykových škol se podstatně liší v každém klíčovém aspektu svých činností. Kompetence lektora škol pro veřejnost vyplývají z požadavků klienta a jeho přání osvojit si především řeč, jinými slovy naučit se používat jazyk v praxi. V drtivé většině případů jde o použití jazyka pro řešení pracovních záležitostí, zejména v případě škol čili kurzů pro firemní segment. Kompetence se podle škol s právem státní jazykové zkoušky tvoří více na základě formálních kvalifikačních požadavků na lektory. Z toho vychází i podstatné rozdíly ve formování lektorských týmů a konstruování jazykových kurzů. První dva druhy škol mají možnost připravit kurzy na míru a omezují se pouze na účely a spokojenost klienta, třetí typ musí dodržovat striktní požadavky závěrečné zkoušky a orientuje se primárně na její výsledky. Kompetence lektora

spolurozhodují o úspěchu účastníků ve společnosti. Cesta od kompetencí lektora po vzdělaného účastníka je ovlivňována samotným konceptem výsledků výuky. Výsledky výuky mohou být definované odlišnými kritérii a aktéry, což může zásadně ovlivnit obsah kompetencí lektora. Avšak lze říci, že tyto druhy jazykových škol jsou zřetelným příkladem stále probíhajících společenských změn na pozadí globalizace: lokální trh práce potřebuje co nejvíc lidí, kteří mluví cizími jazyky, zatímco dynamické globální ekonomické procesy vyžadují intenzivní mobilitu pracovníků.

5 Komplexní model kompetencí lektora cizích jazyků

5.1 Model kompetencí lektora cizích jazyků podle Richardse

Jeden z nejpropracovanějších modelů kompetencí vypracoval Jack C. Richards (Richards, 2010). Tento model bude sloužit jako výchozí bod pro komplexní a aktuální model kompetencí, který bude brát v úvahu kontextuální podmínky a soudobé související trendy. Podle Richardse kompetenční model lektora cizích jazyků není homogenní a hierarchicky strukturovaný jev: „Ony (kompetence) nejsou v hierarchických vztazích a někdy se překrývají, avšak ukazují základ a mohou nám pomoci konceptualizovat povahu kompetencí, expertizu a profesionalitu v jazykové výuce.“ (Richards, 2010, s. 1, přel. autorem) Další podstatná komplikace ve formulování přesného a univerzálního kompetenčního modelu spočívá v těsné návaznosti kompetencí na sociálně kulturní prostředí. Tedy zvláštní význam patří samotnému pojmu kultura jako „kolektivnímu programování mentality odlišující členy jedné skupiny od členů druhé skupiny“ (Hofstede Insights, 2019, nestránkováno). Jinými slovy, kultura je program obvyklých historicky podmíněných způsobů myšlení a chování v rámci jednoho národního celku. Vzhledem k tomu má každá kultura odlišný obraz „dobrého učitele“ (Richards používá sousloví *good teacher*), který je závislý na preferovaných a kulturně adekvátních rolích studentů a jejich míry zapojení do skupinových aktivit, což je spojeno s dalšími historicky podmíněnými rysy společnosti, kterými jsou například kolektivismus a individualismus, vzdálenost moci atd. Některé kultury nahlíží na vzdělávání jako na direktivní proces s pevně stanovenou hierarchií, jinými slovy s velkou vzdáleností mezi lektorem a účastníky založenou na většinou formalizovaných vztazích. V tom případě jsou účastníci výuky převážně pasivními recipienti lektorské expertizy. V jiných kulturách je naopak lektor vnímán jako facilitátor, při tom účastníkům výuky patří aktivnější, tvořivější role, vzdálenost mezi lektorem a studenty je minimální, charakter jejich vztahů směřuje k neoficiálnímu pojetí, styl komunikace je spíše neformální. Druhý model výuky odpovídá „tradiční“ andragogické koncepci *sebeřízeného vzdělávání*, která vnímá lektora jako facilitátora a partnera pomáhajícího, přizpůsobujícího a usnadňujícího výukovou látku. Richards vychází z koncepce výuky zaměřené na studenta, která více souvisí s podstatou jazykového vzdělávání jako souboru dovedností, jež musí být neustále a aktivně procvičované samotnými účastníky.

Richards pojímá soubor lektorských kompetencí v širší perspektivě, pokud to budeme porovnávat s přístupem standardů nebo většiny výzkumníků v oblasti vzdělávání dospělých. Richards rozděluje kompetence na další oblasti:

- schopnost práce s jazykem (angl. *language proficiency factor*),
- obsahové znalosti (angl. *content knowledge*),

- pedagogické dovednosti (angl. *teaching skills*),
- kontextuální znalosti (angl. *contextual knowledge*),
- lektorská identita (angl. *language teacher's identity*),
- výuka zaměřená na studenta (angl. *learner-focussed teaching*),
- pedagogické zdůvodnění (angl. *pedagogical reasoning skills*),
- schopnost tvořit teoretické modely z praxe (angl. *theorization from practice*),
- členství v profesní komunitě (angl. *membership in professional community*).

Jak můžeme vidět, autor vychází za hranice tradičního systému kompetencí, který se skládá z odborných znalostí, dovedností spojených s vyučováním a osobnostní stránky lektora. Richards buduje do hloubky jdoucí holistický model s množstvím aspektů, někdy si všímá nepatrných kompetencí nebo zařazuje do seznamu kompetencí i některé vedlejší stránky lektorské práce.

Skupina kompetencí v rámci tzv. *jazykového dovednostního faktoru* zahrnuje kompetence v rámci jazykových znalostí, jak systémových a strukturních, tak i spojených se správným a efektivním používáním jazyka. Podle Richardse k té skupině patří další kompetence: správné porozumění textu, poskytování vhodných jazykových vzorců, dodržování použití cílového jazyka během lekcí, poskytování objasnění a návodů v cílovém jazyce, použití vhodných příkladů pro správné porozumění slovům a gramatickým strukturám, použití jazyka přiměřeného účastníkům, výběr vhodných zdrojů v cílovém jazyce (dodatečná látka: video a audio nahrávky, texty, tematické články, noviny atd.), monitorování vlastní řeči a vlastního psaní, poskytování korektní zpětné vazby účastníkům výuky, dodržování potřebné úrovně náročnosti, poskytování rozvíjející jazykové zkušenosti.

Obsahové znalosti se týkají toho, co lektor učí a jak to dělat nejvhodnějším způsobem, včetně znalostí o jazykové výuce jako takové. Tato oblast kompetencí vyplývá z aplikované lingvistiky a dělí se na dvě části: znalosti disciplíny a pedagogické znalosti. Disciplinární znalosti jsou profesionální znalosti jazyka s ohledem na jazykovou výuku. Mohou obsahovat historii metod jazykové výuky, zákonitosti akvizice druhého jazyka, sociolingvistiku, fonologii, syntax, diskurzivní analýzu, teorii jazyka atd. V podstatě jde především o teoretické znalosti v rámci profesního oboru *výuka cizího jazyka*. Pedagogické znalosti jsou zaměřené na řízení vyučovacího procesu a projevují se v plánování kurikula, hodnocení znalostí, řízení třídy, výuce dětí atd. Konkrétně do pedagogických znalostí patří: pochopení potřeb účastníků výuky, diagnostika problému osvojení jazyka účastníky, plánování vhodných cílů lekcí, výběr a strukturování úkolů, hodnocení výsledků výuky, tvoření a adaptace testů, hodnocení a výběr dodatečné látky a výukových materiálů, adekvátní použití technologií a hodnocení vlastní výuky (Richards, 2010, s. 6).

Zvláštní význam v rámci pedagogických znalostí má technologický a pedagogický obsah (*technological pedagogical content*), kterým Richards rozumí „schopnost inkorporace a integrace technologií do výukového procesu“ (Richards, 2010, s. 7). To se týká jak sdílení materiálů prostřednictvím e-mailů a dalších moderních prostředků, virtuálních disků a cloud-technologií, prezentace během výukových hodin za pomoci projektorů, elektronické tabule apod., a rovněž i designu výukové látky ve speciálních aplikacích určených pro lektora.

Třetí skupina kompetencí jsou *pedagogické dovednosti*, která pokrývá repertoár technik během výkonu ve výuce a zahrnuje procesní a akční dovednosti, například zahájení lekce, úvod a objasnění úkolů, organizační a disciplinární schopnosti, kontrolování porozumění probírané látky, vedení lekce, monitorování použití jazyka studenty, přechod mezi aktivitami, ukončení lekce atd. Richards věnuje této oblasti kompetencí velkou pozornost a zavírá příslušnou část popisem zkušeného lektora, který prošel cestou od závislého a nesamostatného aktéra vyučovacího procesu k improvizacímu stylu učení.

Kontextuální znalosti jsou další důležitou složkou profesionality lektora. Jde zde o znalosti prostředí, ve kterém probíhá výuka, očekávání, hodnot, pravidel, sociálně kulturních zvláštností a dalších vedlejších faktorů. Patří sem i schopnost přizpůsobit se požadavkům organizace a sladit je se svojí *lektorskou identitou*. *Lektorská identita* je v Richardsově pojetí velice důležitý pojem. Je ovlivněná biografií, genderem, kulturou, pracovními podmínkami, věkem, školní a třídní kulturou (Richards, 2010, s. 10). V podstatě se tato oblast kompetencí týká pochopení toho, co znamená být lektorem. Jde o schopnost identifikovat se s profesí a umění vytvořit svůj vlastní obraz lektora. Lektor se neustále učí, rozvíjí se a tím formuje identitu, přičemž proces přechodu od role „lektora-učedníka“ k plnohodnotné roli lektora je náročný a zahrnuje zvládnání různých sociálních a kulturních dílčích rolí, překonání napětí a stresu, které jsou s tím spojené, přijímání zodpovědnosti a nabývání autority.

Druhá důležitá oblast kompetencí se podle Richardse jmenuje *výuka zaměřená na studenta*. Tento soubor kompetencí by měl lektorovi umožnit splňovat roli facilitátora učení zaměřeného na účastníka, nikoliv na sebe jako na subjekt vyučovacího procesu. Výuka zaměřená na studenta se realizace v určitých behaviorálních projevech, například lektor by během hodiny měl mluvit méně času než studenti, měl by být způsobilý k účinnému zapojování studentů do aktivit a motivování k účasti na různých formách práce ve třídě, jak individuálních, tak i skupinových, měl by umět prezentovat látku z perspektivy účastníků výuky, brát na vědomí jejich zájmy a osobní charakteristiky, získávat a brát v úvahu zpětnou vazbu od účastníků, vnímat jejich potřeby, preference, problémy atd.

Další skupina kompetencí jsou *dovednosti pedagogického zdůvodnění*. Sem patří interní kompetence, které nejsou pozorovatelné a jsou spojené převážně s duševním životem lektora: jeho

hodnoty, postoje, přesvědčení a jejich vliv na pochopení a konceptualizaci výuky a práce ve třídě. Jádrem této sady kompetencí je pojem *kognice lektora*, o kterém již byla řeč, jinými slovy taková specifika myšlení, která jsou základem všech lektorských činností: plánování, vedení, hodnocení lekcí apod.

Dovednost *teoretizování z praxe* je další pilíř kompetenčního modelu Richardse. Autor definuje tuto kompetenci následujícím způsobem: „rozvoj osobního systému znalostí, přesvědčení a postojů, jenž je vybudován na základě praktické lektorské práce.“ (Richards, 2010, s. 16) Tento systém postojů se formuje konceptualizací zkušeností a projevuje se v konkrétních lektorských činnostech. Lektor by měl umět formulovat osobní zásady a filozofii výuky cizího jazyka a nastavovat přesná kritéria efektivního učení.

Richards nenechá bez povšimnutí i schopnost být členem profesionální komunity. Tato kompetence se týká nejenom ohledu na určitou specifickou společenskou kulturu lektora, ale nese i praktický význam, jelikož komunita obvykle pomáhá řešit profesní otázky nebo komplikace a plní další funkce v oblasti rozvoje svých členů, podílí se na metodické práci, hledání nových cest učení, sdílení zkušeností atd. Kromě toho je komunita platformou poskytující kariérní příležitosti pro lektora, který postupně získává možnosti působit v nových pracovních kontextech jako *vedoucí týmu, trenér pro lektory, supervizor, mentor, poradce, metodik* apod. Spolupráce se může projevovat na různých úrovních: kolegové, administrativa, další pracovníci školského zařízení atd. Pro přehlednost je souhrnná tabulka kompetencí lektora cizích jazyků podle Richardse představená v Příloze A.

Je nutné vyčlenit obecné charakteristiky koncepce Richardse a ukázat důvody, proč se jeho model stal východiskem pro tuto práci:

- koncepce Richardse je komplexní, věnuje pozornost různým složkám kompetenčního modelu: od jazykových znalostí do schopnosti být členem profesní komunity,
- koncepce byla vytvořena na základě jak teoretických výzkumů, tak i na základě praxe a porovnání různých praktik reálné výuky jazyka v různých sociokulturních prostředích,
- koncepce zřetelně popisuje dynamickou rozvojovou stránku lektora: od nezkušeného závislého učitele k improvizujícímu expertovi,
- Richardsův model propojuje kompetenční stránku s takovými pojmy jako identita a profesionalita lektora.

Stojí za pozornost, že Richards nemluví přímo ani o osobnostní stránce lektora, ani o jeho odborných znalostech. Místo toho Richards přichází s novým pojetím kompetencí, zdůrazňuje kompetence přímo využívané ve výuce a bezprostředně působící na studenty. Například místo jazykových znalostí autor nabízí jazykový dovednostní faktor, což znamená správné a vhodné

použití jazyka za účelem jeho předávání jako znalostí. Takto izolovaná znalost jazyka se transformuje do konkrétního působení na studenty. Místo osobnostní stránky Richards hovoří o identitě lektora, která zřetelněji podtrhuje interakci lektora s účastníky.

Lektor je v koncepci Richardse vnímán holisticky, autor probírá a propojuje relativně bohatou sadu potřebných kompetencí, zahrnuje je do kontextu profesionality lektora a jeho identity a také bere v úvahu aspekt lektorského rozvoje. Velký význam Richards připisuje pojmu *kultura*, a tak zdůrazňuje kulturně podmíněné složky profesionality lektora. Tudíž kompetenční model lektora cizích jazyků neexistuje izolovaně a nezávisle jenom v rámci interakčního modelu s účastníky výuky. Lektor je „zakotven“ širším kontextu, abstraktní a nejvyšší úroveň tohoto kontextu pak představuje kultura, ve které působí, další úrovně představují společnosti různých velikostí a blízkosti k samotnému lektorovi: od nadnárodní společnosti k firemnímu týmu a lektorské komunitě. Lektor tyto podmínky propojuje se svou lektorskou identitou a spolu s tím se podílí na jejich rozvoji. Lektor tím je kulturní, společenskou a výkonnou jednotkou, bezprostředně ovlivňuje jak přímý objekt svého působení, kterým jsou účastníci, tak i nepřímý, kterými jsou kultura a společenství. Přičemž i cíl účastníků výuky nelze vnímat plošně a zjednodušeně: „při učení se cizímu jazyku žák rozšiřuje svůj horizont osobních a společenských hodnot, kultury, tradic, obohacuje svůj samozřejmý každodenní svět o poznání nového světa, jenž je jiný, někdy dokonce cizí. Cílem však nejsou prvotně nové vědomosti, nýbrž schopnost uvažování o svém a cizím, o rozdílnosti hodnot, dialog o smyslu tradic a o jejich prolínání, o zkušenosti a její fragmentárnosti, o normách a jejich relativitě, o možnostech domluvy s druhým, o solidaritě, o kladení otázky smyslu bytí jako bytí spolu jako vzájemnosti.“ (Choděra, Ries, 1999, s. 9) Schopnost efektivní interakce a efektivního chování na všech úrovních se dá chápat jako hlavní faktor úspěšné lektorské práce v dnešní době.

Představené sady kompetencí lze podmíněčně a schematicky rozdělit podle vztahování k různým oblastem, se kterými je spojena práce lektora. Schopnost práce s jazykem zdůrazňuje vztah lektora s předmětem (jazyk), obsahové znalosti s teorií výuky (znalosti, jak učit), pedagogické dovednosti s výukou v praxi (chování ve třídě během výuky), lektorská identita je svázaná se vztahem lektora k sobě samému, výuka zaměřená na studenta s účastníky výuky (spíše jejich individualitou a osobností), pedagogické zdůvodnění s plánováním (obsahu, látky, aktivit), schopnost tvořit teoretické modely s analýzou vlastního jednání, členství v profesní komunitě s interakcí s profesionálním okolím. Tabulka 2 ukazuje model kompetencí lektora podle těchto vztahů k různým prvkům jeho práce.

Tabulka 2: Model kompetencí lektora cizích jazyků podle oblasti práce

| Aspekt lektorské práce | S ním spojená oblast |
|------------------------------------|----------------------|
| Schopnost práce s jazykem | Předmět |
| Obsahové znalosti | Teorie výuky |
| Pedagogické dovednosti | Výuka v praxi |
| Lektorská identita | Lektor |
| Výuka zaměřená na studenta | Účastník |
| Pedagogické zdůvodnění | Plánování |
| Schopnost tvořit teoretické modely | Reflexe a analýza |
| Členství v profesní komunitě | Profesní komunita |

Zdroj: vlastní zpracování

Je nutné taktéž si uvědomit, že tyto probrané aspekty kompetencí jsou vzájemně těsně propojené, o čemž také psal Richards (Richards, 2010, s. 1). Každý aspekt nemůže existovat bez jiného, vzájemně se prostupují a nachází se v komplikované nepřetržité interakci. Například výuková činnost není možná bez ohledu na její předběžné rozpracování a plánování, což se opírá o didaktické znalosti lektora, a to všechno má v základě lektorskou identitu, respektive to, jak lektor vnímá sebe v roli lektora a jak působí na studenty.

5.2 Souhrnná klasifikace kompetencí lektora cizích jazyků

Richards zřetelně odhalil holistickou podstatu oboru *lektor cizích jazyků*, avšak badatel udělal pouze první krok v definování vztahů mezi kompetencemi jazykového lektora. Podstatnou otázkou je, jestli je možné určit tyto zmiňované komplikované vztahy mezi kompetencemi, což by pomohlo překonat limity nejenom Richardsovy klasifikace, ale i jiných standardů, kde byly kompetence představené v podobě seznamu. Takové představení dělalo mylný dojem, že kompetence jsou skutečně izolovanými faktory úspěšného výkonu. S tím je ale nutné pochopit, že správné nebo alespoň logické seřazení kompetencí je velice náročnou otázkou, proto patrně nejvíce srozumitelným řešením tohoto problému je právě Richardsovo tvrzení o komplikovanosti vztahů mezi kompetencemi a jejich složité interakci. Tato teze je stručně vyjadřuje myšlenku, že každá kompetence ovlivňuje a je ovlivňovaná všemi ostatními. Nicméně stojí za to pokusit se definovat některé souvislosti v tomto seznamu.

Schopnost práce s jazykem a pedagogické dovednosti lze považovat za výstupní kompetence, jinými slovy za behaviorální složku lektorské práce. Lektor se musí ve třídě chovat určitým způsobem, který podporuje transfer znalostí. Pedagogické zdůvodnění jazykových lekcí je hlubší složka lektorské práce, která pomáhá lektorovi v realizaci výuky, jelikož rozhodování a plánování předchází samotnému činu. Přibližně na stejném místě se nachází obsahové znalosti

a schopnost tvořit teoretické modely. Výuka zaměřená na studenta vyjadřuje obecné zaměření a charakter aktivit ve třídě, jinými slovy ovlivňuje všechny ostatní kompetence, protože lektor provádí plánování a samotnou výuku na základě zaměření na účastníka. Členství v profesní komunitě dovoluje lektorovi získávat a předávat jakékoli kompetence, tzn. tento aspekt má opět vliv na ostatní kompetence. Lektorská identita je základem všech ostatních kompetencí, jelikož určuje samotný styl myšlení lektora a definuje postoje, motivaci a celkové chápání koncepce výuky a své role v ní.

Tabulka 3: Hierarchický model kompetencí dle klasifikace Richardse

| | | |
|------------------------------------|---|----------------------------|
| Behaviorální projev | Schopnost práce s jazykem Pedagogické dovednosti | |
| Plánování a rozhodování | Pedagogické zdůvodnění Obsahové znalosti Schopnost tvořit teoretické modely | |
| Interaktivní úroveň | Členství v profesní komunitě | Výuka zaměřená na studenta |
| Kognitivní úroveň | Lektorská identita | |

Zdroj: vlastní zpracování

Zásadní závěr ohledně kompetencí tedy spočívá v tom, že to není plošný homogenní jev, spíše hierarchicky strukturovaný fenomén, kde určitý aspekt tvoří a definuje další – od identity po viditelný projev. Význam behaviorálních kompetencí lze podtrhnout tím, že jsou nejširší a obsahují kompetence nižších úrovní, zatímco kompetence nižších úrovní zcela určují chování lektora ve třídě.

Druhou důležitou otázkou z hlediska diskusí v předešlých kapitolách je okolí, ve kterém se tyto kompetence tvoří. Tuto otázku lze přeformulovat následně: „Proč jsou tyto kompetence důležité?“ nebo „Pro čí prospěch slouží určité kompetence?“. Všechny zatím probrané modely zanedbávají vliv prostředí, alespoň pokud jde o jejich explicitní stránku. Kompetence nabývá smyslu automaticky bez zdůvodnění: k čemu je tato kompetence určena, na co má vliv, jakému sociálnímu aktéru prospívá atd. Jednoduše řečeno, na tento problém se lze dívat ze dvou různých stran. V souladu s první stranou kompetence slouží především efektivitě výuky a je zaměřená na účastníka a jeho prospěch ve vzdělávání. Druhý pohled se soustřeďuje na mnohostranné vnímání

kompetencí lektora s ohledem na sociální a ekonomickou povahu kompetencí. První pohled bere na vědomí behaviorální projev lektora cizích jazyků, zatímco druhá dovoluje pochopit hlubší podstatu kompetencí. Například lektorská identita a členství v profesní komunitě mohou pomoci v budování silné lektorské komunity a asociací jazykových škol za účelem zlepšení a profesionalizace oblasti výuky cizích jazyků, hledání nových cest a metod, což v konečném důsledku zvýší kvalitu jazykové vybavenosti populace a následně zkvalitňuje lidský kapitál a konkurenceschopnost ekonomiky. Kompetence jako zboží na trhu práce pomáhají samotnému lektorovi najít lepší uplatnění. Schopnost formovat teoretické modely z praxe může být využita v sestavení standardů výuky cizích jazyků, čímž rovněž bude zkvalitněna celá jazyková výuka na určitém území.

Zpracovaný hierarchický model kompetencí lektora cizích jazyků Richardse bude sloužit jako základ pro finální model kompetencí vytvořený shrnutím východisek předcházející teoretické analýzy a vlastních zkušeností autora.

Konkrétněji řečeno, v souladu s tím je třeba rozšířit Richardsův kompetenční model lektora cizích jazyků o následující polohy:

- sociálně-kulturní kompetence,
- reflexivní kompetence,
- andragogická kompetence.

Vycházejí z tradic chápat kompetence široce, spíše jako aspekt práce lektora, musím objasnit význam každé z uvedených položek.

Sociálně-kulturní kompetence znamená především orientaci lektora cizích jazyků v současné společnosti, pochopení mezinárodních a lokálních tendencí, schopnost analyzovat minulý a predikovat budoucí stav a spolu s tím i politické pohyby. Tyto znalosti slouží k pomoci studentům formovat vlastní identitu a přiměřeně využívat schopnost *code-switchingu* v podmínkách multikulturní a mnohojazyčné společnosti. Velký význam má i uvědomění role lektora pro celou společnost a významný podíl na procesech globalizace a sociální integrace, které se patrně dále budou prohlubovat. Lektor cizích jazyků je tím, kdo zprostředkuje přechod lidí mezi územími, kulturami a společnostmi, někdy velmi vzdálenými a silně odlišnými. Tím je dána nutnost uvědomění jazykového vzdělávání v širší perspektivě jako součásti interkulturního vzdělávání a interkulturní komunikace.

Reflexivní kompetence obsahuje především dovednost lektora uvědomovat si svoji lektorskou kognici a vybírat nejvíce efektivní image lektora a styl chování ve třídě v závislosti na reakcích účastníků výuky. Sem patří také schopnost učit se celý život a rozvíjet se ve své profesionální oblasti, dovednost vidět své limity a zlepšovat slabé stránky, stejně jako adekvátně oceňovat svoji hodnotu na trhu práce a pozici v profesionálním společenství. Reflexe by

v současném slova smyslu měla znamenat nejenom analýzu vlastního výkonu, avšak pochopení toho, co stojí za tímto výkonem, co je třeba změnit, odmítnout a zkvalitnit.

Andragogická kompetence slouží hlavně k pochopení potřeb a motivace dospělých účastníků jazykové výuky, jejich psychologických rysů, kognitivních schopností k osvojení jazyka, místa jazykové výuky v celoživotním vzdělávání a jejího přínosu k celkovému rozvoji jedince (Veršlovskii, 2013, s. 243–244). Jazykové vzdělávání je nutné chápat v jeho souvislostech s individuálním i sociálním životem jedince.

Pro souhrn nabízím vlastní klasifikaci kompetencí, která spojuje Richardsův model s nabízenými kompetencemi:

Tabulka 4: Souhrnný model kompetencí lektora cizích jazyků

| Behaviorální projev | | | |
|--------------------------------|--------------------------|------------------------------------|--|
| Schopnost práce s jazykem | | Pedagogické dovednosti | |
| Plánování a rozhodování | | | |
| Pedagogické zdůvodnění | Obsahové znalosti | Schopnost tvořit teoretické modely | Andragogická kompetence |
| Osobnostní aspekt | | Společenský aspekt | |
| Reflexivní úroveň | Kognitivní úroveň | Společenská úroveň | Interaktivní úroveň |
| Reflexe vlastní kognice | Lektorská identita | Sociálně-kulturní kompetence | Členství v profesní komunitě Výuka zaměřená na studenta |

Zdroj: vlastní zpracování

Zpracovaná tabulka odráží specifické vztahy mezi kompetencemi. Dolní část je tvořena dvěma velkými prvky: osobnostním aspektem a společenským aspektem, které jsou základem kompetencí vyššího řádu. Osobnostní aspekt je tvořen reflexivní kompetencí a kognicí (sem patří formování lektorské identity), zatímco společenský zahrnuje společenskou (vztahuje se na širší společnost, jak lokální, tak globální) a interaktivní úroveň (vztahuje se na úroveň mikrosociální, tzn. úroveň bližší interakce, obsahuje postavení vůči profesní komunitě a účastníkům). Dále následuje úroveň bližší k samotnému výkonu, tzn. plánování a rozhodování, které zahrnují

odborné znalosti pomáhající lektorovi připravit se na výkon. Horní část je tvořena samotným výkonem práce, jinak řečeno chováním lektora během práce se skupinou.

Je nutné také formulovat několik komentářů ohledně vypracované klasifikace. Jako každá jiná klasifikace lektorských kompetencí je podmíněčná a schematická. Takové přesné rozdělení kompetencí a hierarchických vztahů mezi nimi je jenom pokusem o uspořádání aktuálních znalostí o práci lektora cizích jazyků. Na druhou stranu jsem se pokusil rozvinout standardní kompetenční modely existující v podobě seznamů dovedností často obsahujících deficity a limity z důvodů slabé propojenosti jednotlivých prvků a zanedbávání vysvětlení, proč byla implementována určitá kompetence a jakému účelu slouží. Je jasné, že i tento model zasluhuje určitou míru kritiky a pravděpodobně plně neodráží komplikovanou realitu. Podstatnou otázkou například je, jestli se reflexe a kognice opravdu nacházejí v základě pracovního chování? Nebo je jejich interakce mnohem komplikovanější a mnohostranná? Badatelé se většinou nepokusili určit nějaké pořadí v kompetenčních modelech, a proto mohu nabízet jenom takový zjednodušený model, jenž je ale krokem k hlubšímu pochopení kompetencí lektora cizích jazyků a k pokračování vědecké diskuse v této oblasti.

Předložená koncepce bere v úvahu skoro celé spektrum lektorské činnosti. Zde je zřetelně představena meta-kompetence v podobě reflexe vlastní kognice a schopnosti zařazovat svoji práci do širší společenské perspektivy: „Lektor vždycky byl jádrem každého vzdělávacího systému. V současné době je od lektora vyžadáno mnoho záležitostí, lektorovi jsou dány komplexní úkoly vyplývající z místních, evropských a globálních potřeb a problémů.“ (Kocór, 2012, s. 175) Je možné jenom vyjádřit naději, že takový přístup bude jistě panovat v současném světě a bude v budoucnu dál rozvinut. Tendence a předpoklady k tomu jsou evidentní.

6 Závěr

Cílem práce bylo provést komplexní analýzu kompetencí lektora cizích jazyků a sestavit komplexní klasifikaci kompetencí lektora cizích jazyků na základě provedeného teoretického výzkumu. Tato klasifikace by měla umožnit hlubší pochopení práce lektora cizích jazyků, případně posloužit jako určitý orientační bod pomáhající v profesionalizaci této role, standardizaci kompetenčních profilů lektorů cizích jazyků. Rovněž by mohla vystupovat jako orientační bod při profesním rozvoji samotných lektorů, což by konečně mělo přispívat ke zkvalitnění procesu náboru lektorů, rozvoji lektorských týmů a následně i ke zlepšení kvality jazykového vzdělávání.

Lektor cizích jazyků je v současnosti chápán nejenom jako činitel vládnoucí určitým jazykem a zajišťující transfer těchto znalostí. Lektor cizích jazyků je komplexní mnohostranná profese, která se nachází ve středu různých sociálně ekonomických procesů a která se týká řady aspektů a sfér lidského působení. Kompetence lektora cizích jazyků se vztahují k různým úrovním: úrovni kognice, úrovni chování, úrovni standardů, úrovni společností různých velikostí, a dokonce i úrovni kultury. Lektorská práce se skládá z rozmanitých činností odehrávajících se v učebnách a mimo ně, jako je například příprava na hodiny, analýza lekcí, podílení se na rozvoji profesní komunity a šíření kulturně relevantních hodnot, které si studenti odnáší z hodin, formování nové interkulturní identity účastníků atd. Specifikum práce lektora cizích jazyků spočívá v tom, že lektor jednak reprezentuje kulturu daného jazyka, jednak umožňuje účastníkům výuky seznámit se s touto kulturou a v mnoha případech se významně podílí na přechodu studentů z jednoho sociálně kulturního prostředí do druhého. Tudíž kvalita práce lektora cizích jazyků má přímý vliv na rozvoj lidského soužití, zejména v jeho nynější multikulturní podobě s intenzivní mobilitou lidí. Avšak lektor cizích jazyků nepůsobí pouze na horizontální mobilitu, ale také na kariérní rozvoj účastníků a přispívá k jejich lepšímu uplatnění na trhu práce. Cizí jazyk otevírá možnosti například studia v zahraničí a otevírá nové možnosti přístupu k informacím. Často je nezbytným předpokladem pro realizaci těchto možností.

Bylo provedeno teoretické rozpracování pojmů kompetence ze sociologického, behaviorálního a politického hlediska. Klasický sociologický pohled na kompetence rozumí kompetencí faktor přežití a plnohodnotného fungování ve společnosti umožňující sociálním aktérům mimo jiné interakci za účelem uspokojení společenských potřeb. Kompetence při tom slouží nejen jako základní faktor výroby zboží a poskytování služeb, ale najednou jako samotné zboží na trhu práce, prostřednictvím něhož pro sebe jednotlivec hledá lepší uplatnění na trhu. Sociologie kompetencí dál předpokládá, že kompetence neexistují v izolovaném prostředí, ale nachází se pod vlivem spousty vnějších faktorů. V současnosti, v době multikulturalismu a

mnohojazyčnosti, jsou na lektora cizích jazyků kladené velké požadavky i jako na společenského aktéra, který se účastní významných globálních procesů. Cizí jazyk je v dnešní době nejen faktorem přežití, avšak je součástí široké oblasti interkulturního vzdělávání a interkulturní komunikace.

Behaviorální pohled na kompetence již dlouhou dobu tvoří základní paradigma konceptualizace tohoto pojmu. Ačkoliv si věda již uvědomila poměrně povrchní povahu takového přístupu, překonat dimenzi pracovního chování a přejít na více komplexní modely se ještě nepodařilo, ale kroky v tomto směru jsou patrné. Chování na pracovním místě je těsně spojeno s výkonem a výsledkem práce, proto se často zanedbává hledání kompetencí jiných úrovní.

Druhá kapitola byla věnována kompetencím lektora vzdělávání dospělých, která odhalila především základní obecně používanou klasifikaci kompetencí lektora vzdělávání dospělých. Badatelé a zmíněné v práci standardy kompetencí lektora cizích jazyků často vyčleňují andragogickou kompetenci, odbornou kompetenci a osobnostní kompetenci. Tento model kompletně odpovídá na otázku „kdo učí, čemu učí a jak učí“ a může být s některými upřesněními použit i u lektorů cizích jazyků.

Ve třetí kapitole byly analyzovány kompetence lektora cizích jazyků. Většina standardů a badatelů rozděluje praktické vyučovací dovednosti a teoretické (didaktické, metodické), jelikož jazykové vzdělávání má dlouhou historickou tradici a spoustu propracovaných a podrobně popsaných metod, zatímco samotný jazyk je specifickým předmětem jak z hlediska své „neomezenosti“, tak ze strany specifík a zákonitostí osvojení. Další důležité kompetence lektora cizích jazyků se vztahují k profesní komunitě a jeho osobnosti. Lektor by tedy měl umět efektivně fungovat v této komunitě za účelem předávání znalostí a neustálého rozvoje sebe i komunity.

Historický vývoj kompetencí lektora cizích jazyků spočíval v přechodu od audiolingválního přístupu k výuce ke kognitivnímu, a zároveň i přesun od behaviorální dimenze ke kognitivní v pokusech nalézt přiměřený základ užitečného výkonu a flexibilního chování potřebného pro fungování v dynamické a rozmanité společnosti. Proto je důležitým úkolem lektora formování vlastní lektorské kognice, sady principů profesního výkonu a o odbornosti.

Čtvrtá kapitola představila kontext, ve kterém působí lektor cizích jazyků a bez kterého nelze uvažovat o jeho práci. Současná společenská situace je charakterizována velkou individuální a kulturní rozmanitostí v souladu s koncepcemi multikulturalismu a mnohojazyčnosti. Globalizovaný svět potřebuje neustále zajišťovat mobilitu obyvatelstva a dodatečně podporovat sociální soudržnost. Jazyk přestává být pouhým nástrojem komunikace, jazyk je prvkem tvořícím novou interkulturní identitu občana. Role lektora cizích jazyků je v těchto procesech klíčová.

Trh jazykového vzdělávání a jeho pokrok klade velké požadavky na lektora a vyznačuje se především zvýšenou a pořád narůstající konkurencí na trhu jazykového vzdělávání, rozšířením

možností studia cizího jazyka za pomoci samostudia, digitálních prostředků a online platform, novou rolí účastníka jako středu individualizovaného vzdělávání připravovaného „na míru“ a celkovým tlakem na vysokou jazykovou způsobilost obyvatelstva. V takových dynamických podmínkách by lektor měl vládnout zejména klíčovou kompetencí celoživotního učení, zaujímat studenty svojí osobností a prokazovat i vysokou úroveň odborných kompetencí. Dále byli probráni aktéři na trhu jazykového vzdělávání a jejich role ve tvoření kompetencí, které probíhá na základě interakce ekonomických podmínek, politických rozhodnutí, společenské dynamiky, požadavků klientů a vize vedení konkrétní jazykové školy.

Rovněž byl předložen podrobný model kompetencí lektora cizích jazyků Richardse. Tento model je uznávanou holistickou klasifikací kompetencí a stal se základem pro vytvoření komplexní aktuální klasifikace kompetencí lektora cizích jazyků.

Přepřerování modelu Richardse probíhalo ve dvou krocích. Nejdřív na základě jeho modelu byla definována hierarchie kompetencí, která se nicméně nachází v počátečním stadiu. Další práce v tomto směru by vyžadovala velkou teoretickou a empirickou analýzu kompetencí v jejich komplikovaných vztazích. Je třeba se připustit, že určit takovou strukturu zcela výstižným způsobem není možné, v každém případě bude subjektivní a převážně hypotetická, ale kroky v tomto směru by byly vhodné k rozvoji pochopení souhrnu kompetencí jako celku, a to nejenom pro lektory cizích jazyků, ale případně i pro další obory. Takový postup by sloužil přechodu mezi představením kompetencí jako jednoduše daných výčtů k holistickému a strukturovanému přístupu.

Druhým krokem se stalo vytvoření nové klasifikace s přidáním takových kompetencí jako sociálně-kulturní kompetence, reflexivní kompetence a andragogická kompetence. Hierarchické vztahy byly představené v propracovanější podobě, přičemž cesta k viditelnému chování vedla přes osobnostní a společenskou úroveň a dál k plánování a rozhodování před samotným pracovním výkonem. Takový model dovolil vzít na vědomí reflexivní a kognitivní stránku lektora a zároveň jeho postavení v komunitě (účastníci výuky a profesionální komunita) a širší společnosti. Tento model patrně ukazuje na to, že behaviorální projev se opírá o přípravu k danému projevu a hlubší neviditelné a neměřitelné prvky osobnosti. Například efektivní výuka ve třídě není možná bez solidní didaktické přípravy a správných pedagogických rozhodnutí. Efektivní komunikaci s účastníky si nelze představit bez zaměření na tyto účastníky atd. Příprava na hodiny je spjatá s rolí lektora, jeho postavením mezi příjemci jazykových služeb a kolegy, stejně jako nad prožíváním vlastní kognice a vnitřní reflexe.

V textu uvedená analýza a vytvořený kompetenční model měly za účel překonat určité limity. První limit při uvažování o kompetencích spočívá v jejich částečné izolaci od širšího prostředí, tzn. od toho, co tyto kompetence také mohlo vytvořit a či prosperitě tyto kompetence

slouží. Trh jazykového vzdělávání je spojen s politickými kroky a transformací společnosti, kde jsou požadované jazykové znalosti vázané na potřebu posilování různých podob účinné komunikace. Velké mezinárodní společnosti jako zaměstnavatelé vyžadují solidní jazykové znalosti. Schopnost komunikovat v cizích jazycích bude nepochybně v budoucnu hrát enormní úlohu. Na jednu stranu neustálá potřeba v jazykovém vzdělávání bude podporovat tento trh a jeho rozvoj, ale na druhou konkurence bude dál narůstat. Lektor za takových podmínek bude muset disponovat rozvinutými kompetencemi podle uvedeného modelu.

Kromě toho by lektor podle moderních představ měl být vnímán jako významný aktér v procesech globalizace a integrace společnosti. Lektor je zejména prostředníkem umožňujícím kulturní dialog a kulturní mobilitu, která je bezpochyby jednou z hlavních charakteristik současného světa. Lektor cizích jazyků umožňuje mezinárodní a mezikulturní rozvoj tzv. lidského kapitálu a výrazně se podílí na jeho adaptaci v nových podmínkách a prostředí.

Z hlediska národní a nadnárodní politiky je lektor cizích jazyků významným sociálním činitelem. Na politická rozhodnutí nelze nahlížet bez jejich souvislostí s ekonomickým vývojem společnosti. Základní otázka, která musí být řešena prostřednictvím různorodých politických opatření, je spojená se zlepšením a usnadněním komunikace mezi představiteli různých obyvatel multilingválních regionů, do kterých zřejmě patří i EU. Komunikace evokuje jiné pojmy, jako identita a kultura. Propojování všech těchto prvků a zabezpečení jejich harmonického fungování patří do úkolů státu a mezinárodních organizací. Lektoři cizích jazyků hrají klíčovou roli v implementaci opatření směrem k propagaci a posílení soužití a mnohojazyčnosti. Ačkoliv lze zaznamenat patrný důraz politiky na jazykové záležitosti, kompetencím lektora cizích jazyků je věnováno nedostatečné množství systematické pozornosti.

Existují komplikované vztahy mezi „přirozeným“ rozvojem trhu jazykových služeb, jazykovou politikou a skutečnou jazykovou vybaveností lidí. Tyto prvky mohou být v určitém rozporu, který by měl být řešený prostřednictvím různorodých přiměřených politických opatření. Žádoucí kroky na jednu stranu mají za účel chránit a podporovat trh jazykových služeb, na druhou pomáhat občanům rozvíjet potřebné jazykové dovednosti. Jedním z klíčových pilířů vyvážené jazykové politiky jsou kompetence lektora cizích jazyků, které ovlivňují jak kvalitu jazykového vzdělávání, tak rozvoj organizací působících v tomto sektoru. Zajištění určitých standardů v oblasti kompetencí lektora cizích jazyků by mohlo být jedním ze základních bodů v pěstování společenské prosperity, soužití a ekonomické integrace. Při tom by představa o kvalitním jazykovém vzdělávání měla odpovídat současné situaci a brát v úvahu požadavky „moderního“ klienta. Jazyková výuka je velice rozmanitá a může se lišit v závislosti na množství faktorů. Různí lidé hodnotí jazykové lekce odlišně, každý účastník má vlastní nároky a svoji představu o tom, jak by se měl chovat lektor během hodin. A tak standardy kvality mohou existovat v podobě nabízení

principů čili modelů jazykových kurzů a jednotlivých lekcí a šíření představy, jak by měla vypadat kvalitní jazyková výuka podle různých potřeb a přání účastníka. Zjednodušeně řečeno, jde o propagaci kvalitní jazykové výuky s důrazem na proměnlivou společenskou situaci, moderní tendence a nástroje v jazykovém vzdělávání, a z toho vycházejících kompetencí lektora cizích jazyků. Je důležité si uvědomit propojenost kompetencí s výchozími body, jako společenská situace a odpovídající efektivní jazyková výuka, a na tomto základě sestavovat kompetenční modely lektora.

Lektor vstoupil do doby, kde musí pracovat na hranici zábavy a vzdělávání na tenkém ledě všestranných rizik, což nás odkazuje na proslulé koncepce tzv. konzumní, tekuté, rizikové společnosti a společnosti dojmů. Dá se podotknout, že ani v současnosti není lektorská práce vnímaná komplexně a role lektora se většinou považuje za omezenou pouze na přímé působení na studenty a podílení se na životě profesní komunity, i když někteří badatelé a podoby vzdělávací politiky to vnímají jinak. To vyvolává otázku role cizího jazyka ve společnosti. Lektorská práce je skutečně určena k předávání cizího jazyka jako komplexu znalostí. Diskuse vzniká tehdy, kdy se začínáme ptát, jaké znalosti předává lektor a jak tyto znalosti chápou účastníci. Jazyk je možné považovat za pouhý nástroj domluvy mezi jedinci nebo za hlavní smysluplný a kruciální faktor prosperity společnosti. Dá se říct, že tento pohled zaleží na úrovni odstupu od problémů a na optice, kterou se na problém díváme. Politické, sociologické, ekonomické názory chápou lektora cizích jazyků a samotný jazyk odlišně, pohled na globální ekonomickou situaci dovoluje odhalit další rovinu cizího jazyka a jeho významné společenské úlohy. Podrobná analýza těchto pohledů je další možná orientace vědecké práce v této oblasti. Je třeba se domnívat, že toto omezení bude časem překonáno, pokud si společnost nezvolí jiný směr vývoje, například se neodkloní od integračních procesů.

7 Soupis bibliografických citací

ASOCIACE JAZYKOVÝCH ŠKOL. *O nás* [online]. 2015 [vid. 2020-09-11]. Dostupné z: <https://www.asociacejs.cz/cz/o-nas.html>.

BAILEY, Benjamin. Heteroglossia. In: MARTIN-JONES, Marilyn, Adrian BLACKLEDGE a Angela CREESE, eds. *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London: Routledge, 2012, s. 499–507. ISBN 978-113-8932-517.

BATELAAN, Pieter. *Intercultural Education in the 21st Century: Learning to Live Together* [online]. 2003 [vid. 2021-02-04]. Dostupné z: http://www.coe.int/t/e/cultural_cooperation/education/intercultural_education/EMED21_5.pdf.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-802-4725-802.

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

BERNHARDSSON, Nils a Susanne LATTKE. *Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe. Findings from a Transnational Delphi Survey Conducted by the Project “Qualified to Teach”* [online]. QF2TEACH partnership, 2009 [vid. 2019-11-07]. Dostupné z: https://asemlllhub.org/wp-content/uploads/attachments/QF2TEACH_Transnational_Report_final_1_.pdf.

BORG, Simon. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*. 2003, 36(2), s. 81–109. ISSN 1475-3049.

BORG, Simon. The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research* [online]. Edward Arnold (Publishers) Ltd, 2006, 10(1), s. 3–31 [vid. 2019-08-16]. ISSN 1362-1688. Dostupné z: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-distinctive-characteristics-of-foreign-language-Borg/1b6793964a6b71a4dbecf132f1aae55dc422d8bc>.

BOWDEN, John A. *Competency-Based Education—Neither a Panacea nor a Pariah*. Royal Melbourne Institute of Technology, Australia [online]. 1997 [vid. 2018-04-21]. Dostupné z: https://pdfs.semanticscholar.org/f971/fd6bdab8d9c345c29472b35888714ed5c46d.pdf?_ga=2.195700908.1003272335.1584644972-1543735827.1584644972.

BOYATZIS, Richard. *The Competent Manager*. New York: John Wolfy & Sons, Inc., 1982. ISBN 978-047109-03-11.

BROSH, Hezi. Perceived Characteristics of the Effective Language Teacher. *Foreign Language Annals* [online]. 1996, 29(2), s. 125–136 [vid. 2019-11-07]. ISSN 0015-718X. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/228057240_Perceived_Characteristics_of_the_Effective_Language_Teacher.

BROWN, Reva Berman a Sean MCCARTNEY. Competence is not enough: Meta-competence and accounting education. *Accounting Education* [online]. March 1995, 4(1), s. 43–53 [vid. 2021-02-10]. ISSN 0963-9284. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/232930818_Competence_is_not_enough_Meta-competence_and_accounting_education.

BYRAM, Michael, Adam NICHOLS a David STEVENS, eds. *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. ISBN 978-18535-9536-3.

CAENA, Francesca. *Literature Review Teachers' Core Competences: Requirements and Development* [online]. European Commission, April 2011 [vid. 2019-10-22]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teacher-competences_en.pdf.

CENOZ, Jasone. Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics* [online]. March 2013, 33 [vid. 2021-02-26]. ISSN 1471-6356. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/259438531_Defining_Multilingualism.

CIVIL SOCIETY PLATFORM ON MULTILINGUALISM. *Policy Recommendations for the Promotion of Multilingualism in the European Union* [online]. June 2011 [vid. 2021-02-25]. Dostupné z: https://ecspm.org/wp-content/uploads/2018/12/CSPM-Policy-Recommendations_2011.pdf.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Čtyři z pěti Čechů se domluví cizí řečí. *Statistika a my* [online]. 17. října 2017 [vid. 2020-09-21]. Dostupné z: <https://www.statistikaamy.cz/2017/10/17/ctyri-z-peti-cechu-se-domluvi-cizi-rci/>.

DRAKULIĆ, Morana. Foreign language teacher competences as perceived by English language and literature students. *Journal of Education Culture and Society* [online]. 2013, 1, s. 158–165 [vid. 2021-02-25]. ISSN 2575-3460. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/338546305_Foreign_language_teacher_competences_as_perceived_by_English_language_and_literature_students.

DREYFUS, Stuart a Hubert DREYFUS. A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition. *Washington DC: Storming Media* [online]. February 1980 [vid. 2018-03-17]. Dostupné z: <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a084551.pdf>.

DURKHEIM, Émile. *Společenská dělba práce*. Praha: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004. ISBN 80-7325-041-1.

EATON, Sara Elain. *Global Trends in Language Learning in the Twenty-first Century* [online]. Eaton International Consulting, June 2010 [vid. 2018-03-17]. ISBN 978-0-9733594-6-6. Dostupné z:

http://eatonintl.com/www.eatonintl.com/Research_files/Global%20Trends%20in%20Language%20Learning%20in%20the%2021st%20Century.pdf.

EDWARDS, Viv. *Multilingualism in the English-speaking world: pedigree of nations*. Wiley-Blackwell, Oxford, 2004. ISBN 978-0631-2361-3-9.

ELLSTRÖM, Per-Erik a Henrick KOCK. Competence development in the workplace: concepts, strategies and effects. In: ILLERIS, Knud, ed. *International perspectives on competence development: developing skills and capabilities*. London: Routledge, 2009, s. 34–54. ISBN 978-0-415-49210-2.

EVROPSKÁ KOMISE. *European e-Competence Framework* [online]. 2016 [vid. 2019-05-04]. Dostupné z: <https://www.ecompetences.eu/>.

EVROPSKÁ KOMISE. *Evropská klasifikace dovedností/kompetencí, kvalifikací a povolání* [online]. 2020 [vid. 2020-05-22]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/esco/portal/qualification>.

EVROPSKÁ KOMISE. *Mnohojazyčnost – most k vzájemnému porozumění* [online]. Lucemburk: Úřad pro úřední tisky Evropských společenství, 2009 [vid. 2020-02-25]. ISBN 978-92-79-11671-1. Dostupné z: <https://op.europa.eu/cs/publication-detail/-/publication/0df8c479-e47c-40a6-8187-500308b77041>.

EVROPSKÁ KOMISE. *The Future of Language Education in Europe* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020 [vid. 2020-10-30]. ISBN 978-92-76-13060-4. Dostupné z: https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2020/05/NESET_AR_2020_Future-of-language-education_Full-report.pdf.

EVROPSKÁ UNIE. *Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning* [online]. EUR-Lex, 2017 [vid. 2021-03-03]. Dostupné z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=EN).

- EVROPSKÁ UNIE. *Mnohojazyčnost – přínos a závazek* [online]. EUR-Lex, 2014 [vid. 2021-02-22]. Dostupné z: <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/CS/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:ef0003&from=ENFAU>.
- FAURE, Edgar, Majid RAHNEMA, Frederick Champion WARD, Felipe HERRERA, Abdul-Razzak KADDOURA, Henri LOPES a Arthur V. PETROVSKY. *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. London: Harrap, 1972. ISBN 92-3-101017-4.
- FREDERIKSSON, Magnus a Josef PALLAS. New Public Management. *The International Encyclopedia of Strategic Communication* [online]. August 2018 [vid. 2021-05-21]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/327879150_New_Public_Management.
- GARDNER-CHLOROS, Penelope. *Code-switching* [online]. Cambridge University Press, 2009 [vid. 2021-02-27]. ISBN 978-0-521-68113-1. Dostupné z: https://www.academia.edu/12864556/Code_Switching_by_Gardner_Chloros.
- GROTLÜSCHENOVÁ, Anke. Politická gramotnost a globalizace v časech neoliberalismu. Komentář ke strategii OECD *Globální kompetence*. In: KOPECKÝ, Martin. *Celoživotní učení a transnacionalizované veřejné politiky: lidský rozvoj v (post)krizové konfliktní éře*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2018, s. 89–111. ISBN 978-80-7308-875-0.
- HAN, Soonghee. Competence: commodification of human ability. In: ILLERIS, Knud, ed. *International perspectives on competence development: developing skills and capabilities*. London: Routledge, 2009, s. 56–68. ISBN 978-0-415-49210-2.
- HARTL, Pavel. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-841-7.
- HAYES, James. A new look at managerial competence: The AMA model for worthy performance. *Management Review*. 1979, 59, s. 2–3. ISBN neuvedeno.
- HOFSTEDÉ INSIGHTS. *What do We Mean by Culture?* [online]. 2019 [vid. 2019-6-17]. Dostupné z: <https://www.hofstede-insights.com>.
- HOLLAND, Chris. *Breaking down barriers*. London: NIACE, 2001. ISBN 978-1-8620-1130-4.
- HRONÍK, František. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1458-2.
- CHODĚRA, Radomír a Lumír RIES. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-157-6.

ILLERIS, Knud, ed. *International perspectives on competence development: developing skills and capabilities*. London: Routledge, 2009. ISBN 978-0-415-49210-2.

INSTITUTE FOR POLICY RESEARCH. *Key competences for adult learning professionals: contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals: final report*. Netherlands: Research voor Beleid, 2010. ISBN neuvedeno.

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF LANGUAGE CENTRES. *Trends in the Demand of Foreign languages*. IALC Study Travel Research Report [online]. 2016 [vid. 2019-9-22]. Dostupné z: <https://www.ialc.org/about-us/resources/2016-report/>.

IRWIN, Pam. Competences and employer engagement. In: ILLERIS, Knud, ed. *International perspectives on competence development: developing skills and capabilities*. London: Routledge, 2009, s. 139–146. ISBN 978-0-415-49210-2.

JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-802-4735-122.

JARVIS, Peter. Learning to be an expert: competence development and expertise. In: ILLERIS, Knud, ed. *International perspectives on competence development: developing skills and capabilities*. London: Routledge, 2009, s. 99–110. ISBN 978-0-415-49210-2.

JOBS. *Pracovním inzerátům vládnou angličtina a němčina* [online]. Jobs.cz, 2013 [vid. 2020-09-13]. Dostupné z: <https://www.jobs.cz/poradna/pracovnim-inzeratum-vladnou-anglictina-a-nemcina/>.

JØRGENSEN, Normann. Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism* [online]. August 2008, 5(3), s. 161–176 [vid. 2021-03-02]. ISSN 1479-0718. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/233226274_Polylingual_Languaging_Around_and_Among_Children_and_Adolescents.

JUMA, Muayyed. *Edutainment in Teaching English as a Foreign Language* [online]. December 2018 [vid. 2020-09-13]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/329758398_Edutainment_in_Teaching_English_as_a_Foreign_Language.

KNOWLES, Malcolm. *The Modern Practice of Adult Education: from pedagogy to andragogy* [online]. Cambridge: The Adult Education Company, 1980 [vid. 2020-11-7]. ISBN 0-8428-2213-5. Dostupné z: http://www.umsl.edu/~henschkej/articles/a_The_%20Modern_Practice_of_Adult_Education.pdf.

KOCÓR, Maria. Teachers' Professional Competences in Theory and Practice. *Practice and Theory in Systems of Education* [online]. 2012, 7(2), s. 175–187 [vid. 2019-4-22]. Dostupné z: <http://eduscience.hu/2007MariaKocor.pdf>.

KOLB, David. *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development* [online]. Prentice Hall, January 1984 [vid. 2020-12-03]. ISBN 978-0-13-295261-3. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development/link/00b7d52aa908562f9f000000/.

KOMOROWSKA, Hanna. Paradigms in Language Teacher Education. In: KOMOROWSKA, Hanna, ed. *Issues in Promoting Multilingualism: Teaching, Learning, Assessment* [online]. Foundation for the Development of the Education System, 2011 [vid. 2021-02-28]. ISBN 978-83-62634-19-4. Dostupné z:

https://issuu.com/frse/docs/issues_in_promoting_multilingualism_internet.

KOMOROWSKA, Hanna. Past, Present and Future of language Education. *Glottodidactica An International Journal of Applied Linguistics* [online]. 2015, 40(1), s. 7–18 [vid. 2021-02-22].

ISSN 0072-4769. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/281889295_Past_Present_and_Future_of_Language_Education.

KOPECKÝ, Martin. Sociologie vzdělávání. In: KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, eds. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2006. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, s. 75–90. ISBN 80-246-1259-3.

KOUBEK, Josef. *Řízení pracovního výkonu*. Praha: Management Press, 2004. ISBN 80-7261-116-X.

KRAMSCH, Claire. The Privilege of the Intercultural Speaker. In: BYRAM, Michael a Michael FLEMING, eds. *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. s. 16–31. ISBN 978-0-521-6255-9-3.

KROUPOVÁ, Alena. Multikulturní a interkulturní dimenze vzdělávání pracovníků cestovního ruchu. *Interkulturní kompetence a diversity management* [online]. Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, Praha, 2006 [vid. 2021-02-20]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/2564225-Interkulturni-kompetence.html>.

KUBEŠ, Marián, Dagmar SPILLEROVÁ a Roman KURNICKÝ. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0698-9.

LAM, Alice a Bengt-Aake LUNDVALL. The Learning Organisation and National Systems of Competence Building and Innovation. In: LORENZ, Edward a Bengt-Aake LUNDVALL, eds. *How Europe's Economies Learn: Coordinating Competing Models* [online]. Oxford University Press, 2007, s. 110–139 [vid. 2019-05-15]. ISBN 978-0-199-20319-2. Dostupné z: <https://mpira.ub.uni-muenchen.de/12320/>.

LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.

LEONTIYEVA, Yana a Martin VÁVRA, eds. *Postoje k imigrantům*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2009. ISBN 978-80-7330-173-6.

LIN, Angel M. Y. a David C. S. LI. Codeswitching. In: MARTIN-JONES, Marilyn, Adrian BLACKLEDGE a Angela CREESE, eds. *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London: Routledge, 2012, s. 470–481. ISBN 978-1138-9325-1-7.

ŁUCZAK, Aleksandra. ESP Courses at Universities. Preparing Students for the Challenges of the European Market. In: KOMOROWSKA, Hanna, ed. *Issues in Promoting Multilingualism: Teaching, Learning, Assessment* [online]. Foundation for the Development of the Education System, 2011 [vid. 2021-02-28]. ISBN 978-83-62634-19-4. Dostupné z: https://issuu.com/frse/docs/issues_in_promoting_multilingualism_internet.

MACIEJEWSKA-STEPIEŃ, Ewa. Developing Intercultural Communicative Competence in Language Education. In: KOMOROWSKA, Hanna, ed. *Issues in Promoting Multilingualism: Teaching, Learning, Assessment* [online]. Foundation for the Development of the Education System, 2011 [vid. 2021-02-28]. ISBN 978-83-62634-19-4. Dostupné z: https://issuu.com/frse/docs/issues_in_promoting_multilingualism_internet.

MALACH, Josef. Ethical codes in adult education as subjects of comparative analysis. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adult* [Online]. 2020, 11(2), s. 199-217 [vid. 2021-02-28]. ISSN 2000-7426. Dostupné z: http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.2020112/841/rela_841.pdf.

MALACH, Josef. *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-945-3.

MATLIN, Margaret. *Cognition*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, 2005. ISBN 978-0-471-65834-4.

MATULČÍK, Július. Od lektora k facilitátorovi. *Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých*. 2009, 4, s. 6–7. ISSN 1211-6378.

McCLELLAND, David. Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist* [online]. January 1973, 28, s. 1–14 [vid. 2018-07-20]. ISSN 1935-990X. Dostupné z: https://pdfs.semanticscholar.org/d3d2/8b654e5411cb021a7a0f3995a4ac2b85dd08.pdf?_ga=2.101453893.555387155.1614975216-1126413212.1614975216.

MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-802-4732-367.

MERTENS, Dieter. Schlüsselqualifikation. *Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* [online]. Jahrgang 1974, 7, s. 36–43 [vid. 2018-06-11]. Dostupné z: http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf.

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Národní soustava povolání* [online]. 2017 [vid. 2018-01-25]. Dostupné z: <https://www.nsp.cz>.

MMPORTAL. *Angličtinu ovládá jen 14 % uchazečů o práci* [online]. 2010 [vid. 2020-08-29]. Dostupné z: <http://www.mmportal.cz/anglictinu-ovlada-jen-14-uchazecu-o-praci.html>.

MUŽÍK, Jaroslav. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. Praha: Institut pro místní správu, 2005. ISBN 80-86976-02-5.

NICOLL, Katherine a Henning Salling OLESEN. Editorial: What's new in a new competence regime? *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* [online]. 2013, 4(2), s. 103–109 [vid. 2021-03-25]. ISSN 2000-7426. Dostupné z: http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201342/relae7/relae7.pdf.

OLESEN, Henning Salling. Beyond the current political economy of competence development. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* [online]. 2013, 4(2), s. 153–170 [vid. 2021-03-25]. ISSN 2000-7426. Dostupné z: http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201342/rela9013/rela9013.pdf.

OTSUJI, Emi a Alastair PENNYCOOK. Metrolingualism: Fixity, fluidity, and language in flux. *International Journal of Multilingualism* [online]. August 2010, 7, s. 240–254 [vid. 2021-02-25]. ISSN 1479-0718. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/249025313_Metrolingualism_Fixity_Fluidity_and_Language_in_Flux.

PETRUSEK, Miloslav. *Společnosti pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2006. Knižnice Sociologické aktuality. ISBN 80-8642-963-6.

RADA EVROPY. *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* [online]. Language Policy Division, 2007 [vid. 2021-03-04]. Dostupné z: <https://rm.coe.int/16802fc1c4>.

RADA EVROPY. *Intercultural Education in the New European Context. Declaration* [online]. 2003 [vid. 2021-03-01]. Dostupné z: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/declaration_Athenes_2003_Eng.PDF.

RADA EVROPY. *Language Policy Portal* [online]. 2020 [vid. 2020-10-06]. Dostupné z: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/hom>.

RADA EVROPY. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* [online]. 2001 [vid. 2018-11-17]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>.

RICHARDS, Jack. Competence and Performance in Language Teaching. *RELC Journal* [online]. Cambridge University Press, 2010 [vid. 2018-04-10]. ISBN 978-1-107-91203-8. Dostupné z: http://www.cambridge.org/files/5314/8354/5032/Competence_and_performance_in_language_teaching_by_Jack_Richards.pdf.

SAWCHUK, Peter. Labour perspectives on the new politics of skill and competence formation: international reflections. In: ILLERIS, Knud, ed. *International perspectives on competence development: developing skills and capabilities*. London: Routledge, 2009, s. 124–138. ISBN 978-0-415-49210-2.

SHULMAN, Lee. Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching. In: WITTROCK, Merlin, ed. *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986. s. 3–36. ISBN 978-0-415-96338-1.

SMITH, Adam. *Pojednání o podstatě a původu bohatství národů*. Praha: Liberální institut, 2016. ISBN 978-80-86389-60-8.

SPENCER, Lyle a Signe SPENCER. *Competence at Work*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1993. ISBN 0-471-54809-X.

SVATOŠ, Vladimír a Petr LEBEDA. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0318-1.

ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2005. ISBN 80-86284-55-7.

ŠTIKAR, Jiří, Milan RYMEŠ, Karel RIEGEL a Jiří HOSKOVEC. *Psychologie ve světě práce*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0448-5.

TESOL International Association. *Standards for ESL/EFL Teachers of Adults Framework* [online]. 2008 [vid. 2020-09-10]. Dostupné z: <https://www.tesol.org/docs/books/standards-for-esl-efl-teachers-of-adults-framework.pdf?sfvrsn=0>.

THE ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competence Framework* [online]. OECD, 2018 [vid. 2019-09-07]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2004. ISBN 80-247-0405-6.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *Rethinking Education. Towards a Global Common Good* [online]. UNESCO, 2015 [vid. 2019-07-11]. ISBN 978-92-3-100088-1. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>.

URBAN, Jan. *Řízení lidí v organizaci*. Praha: ASPI Publishing, 2005. ISBN 80-86395-46-4.

VERŠLOVSKII, Semen. *Towards the Issue of Andragogical Competence of Teachers of Adults* [online]. 2013 [vid. 2017-10-05]. Dostupné z: <https://nauchtrud.com/894/2020091909160458433>.

VESELÝ, Arnošt. *Vzdělávací politika jako vědní obor*. In: KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, eds. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2006. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, s. 7–22. ISBN 80-246-1259-3.

VETEŠKA Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

VYHNÁNKOVÁ, Kateřina. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-808-6723-464.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky* [online]. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2009 [vid. 2020-01-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/178>.

WALLACE, Michael. *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. ISBN 978-0521-3563-6-7.

WÁGNEROVÁ, Irena. *Hodnocení a řízení výkonnosti*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-2361-7.

WEINERT, Franz. *Definition and Selection of Competencies: Concepts of Competence* [online]. April 1999 [vid. 2018-03-13]. Dostupné z: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.111.1152&rep=rep1&type=pdf>.

WHITE, Robert W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review* [online]. 1959, 66, s. 297–333 [vid. 2018-03-27]. ISSN 0033-295X. Dostupné z: https://pdfs.semanticscholar.org/4d08/8ffe25ae4251ccebcbabd58fbc9aff63e1d33.pdf?_ga=2.159677305.555387155.1614975216-1126413212.1614975216.

ZEUNER, Christine. From workers education to societal competencies: Approaches to a critical, emancipatory education for democracy. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* [online]. 2013, 4(2), s. 139–152 [vid. 2021-03-25]. ISSN 2000-7426. Dostupné z: http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201342/rela9011/rela9011.pdf.

ZBEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press, 2002. ISBN 978-80-7261-169-0.

8 Přílohy

| | |
|---|----|
| Příloha A: Kompetence lektora cizích jazyků podle Richardse | 91 |
|---|----|

Příloha A: Kompetence lektora cizích jazyků podle Richardse

| Kompetence | Indikátory |
|--|--|
| Schopnost práce s jazykem (<i>Language proficiency factor</i>) | Správné porozumění textu, poskytování vhodných jazykových vzorců, dodržování použití cílového jazyka během lekcí, poskytování objasnění a návodů v cílovém jazyce, použití vhodných příkladů pro správné porozumění slovům a gramatickým strukturám, použití jazyka přiměřeného účastníkům, výběr vhodných zdrojů v cílovém jazyce (dodatečná textová látka, články, noviny), monitorování vlastní řeči a svého psaní, poskytování korektní zpětné vazby účastníkům výuky, dodržování potřebné úrovně náročnosti, poskytování rozvíjející jazykové zkušenosti pro studenty. |
| Obsahové znalosti (<i>Content knowledge</i>) | Oborové znalosti: historie metod jazykové výuky, zákonitosti akvizice druhého jazyka, sociolingvistika, fonologie, syntax, diskurzivní analýza, teorie jazyka. Pedagogické znalosti: plánování kurikula, hodnocení znalostí, řízení třídy, výuka dětí. Pochopení potřeb účastníků výuky, diagnostikování problému osvojení jazyka u účastníků, plánování vhodných cílů lekcí, výběr a formování studijních úkolů, hodnocení výsledků výuky, tvoření a adaptace testů, hodnocení a výběr dodatečné látky, autentických a komerčních materiálů, adekvátní použití technologií, hodnocení vlastních lekcí. |
| Pedagogické dovednosti (<i>Contextual knowledge</i>) | Zahájení lekce, úvod a objasnění úkolů, organizační a disciplinární schopnosti, kontrolování porozumění výukové látce, vedení lekce, monitorování použití jazyka studenty, přechod mezi aktivitami, ukončení lekce atd. |
| Lektorská identita (<i>Language teacher's identity</i>) | Pochopení toho, co znamená být lektorem, schopnost identifikovat se s profesí a umění vytvořit vlastní lektorskou identitu |
| Výuka zaměřená na studenta (<i>Learner-focussed teaching</i>) | Mluvení v kratším čase než studenti, zapojování studentů do aktivit a motivování k účasti v různých formách třídní práce, jak individuální, tak i skupinové, prezentování látky z perspektiv účastníků výuky a uvědomění si jejich zájmů a osobních charakteristik, získávání zpětné vazby od účastníků výuky, vnímání potřeb, preferencí a problémů účastníků atd. |
| Pedagogické zdůvodnění (<i>Pedagogical reasoning skills</i>) | Duševní život lektora, jeho hodnoty, postoje, přesvědčení a jejich vliv na pochopení a konceptualizaci výuky a práci s kolektivem účastníků. Analýza potenciálního obsahu lekcí, hledání zdrojů a určování způsobů jejich použití během lekcí, nastavování cílů vyplývajících z těchto zdrojů, předpovídání problémů a propracování metod jejich řešení, efektivní rozhodnutí o čase a organizaci konkrétní práce. |
| Schopnost tvořit teoretické modely | Spojování konceptů, informací a teorií ze získaného vzdělávání v oblasti výuky cizího jazyka a konkrétní třídní praxe, implementace |

| Kompetence | Indikátory |
|---|---|
| (Theorization from practice) | teorií v praxi. Práce v souvislosti se zájmy účastníků pro dosažení jejich většího ponoru, umění vyučovat celou skupinu, nejen úspěšnější studenty, hledání způsobů posílit nezávislou výuku studentů, přidání prvků zábavy do výuky, tvorba hodnot, které si studenti odnesou z lekcí, vnímání osobních mentálních schopností studentů, facilitace odpovědnosti a samostatnosti účastníků. |
| Členství v profesní komunitě (<i>Membership in professional community</i>) | Spolupráce s členy profesní skupiny za účelem probírání profesních otázek, problémů a dalších záležitostí, jako například použití vhodné učebnice, propracování testů, plánování kurzů atd. Sdílení zkušeností s kolegy. Spolupráce s administrativou a supervizí instituce, řešení vedlejších pracovních otázek. |