

Proměna anglofonních studií v přípravě učitelů anglického jazyka



Gabriela Klečková

Katedra anglického jazyka Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni
gkleckov@kan.zcu.cz

Justin Quinn

Katedra anglického jazyka Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni
jqinn@kan.zcu.cz

Tato stať hledá odpovědi na otázky související s obsahem oborově vědního základu v pregraduální přípravě učitelů anglického jazyka ve 21. století v bakalářských a magisterských navazujících programech v České republice. Mění se role a vlastnosti anglického jazyka v globálním a technologicky vyspělém světě jsou nepopíratelnými fakty. Angličtina se stala mezinárodním jazykem přítomným po celém světě takřka na každém kroku. Už není primárně spojována s rodilými mluvčími. Od osmdesátých let minulého století se o ní navíc mluví v množném čísle. Angličtiny mají různé formy, identity a historii (Seargeant 2016, s. 15). Běžně se setkáváme s termíny globální angličtina (*Global English*), angličtina jako lingua franca (*English as a lingua franca*), světové angličtiny (*World Englishes*). Jako prostředek globální komunikace se začíná vzdalovat svým historickým kořenům (Carter — Nunan 2001). Množství lidí, kteří používají angličtinu jako druhý/cizí jazyk, je několikanásobně větší než těch, pro které je mateřským jazykem (Graddol 2006; Crystal 2003). Ačkoliv se těžko stanovují přesná čísla mluvčích angličtiny, ukazuje se, že něco mezi 1/4 a 1/3 celosvětové populace používá tento jazyk na různých úrovních dovedností (Seargeant 2016, s. 15). Tato realita vede k diskusi o tom, jaké znalosti a dovednosti potřebuje uživatel angličtiny, a pak se musíme ptát, jaké znalosti a dovednosti potřebuje učitel anglického jazyka ve výchovně vzdělávacím procesu, aby takové uživatele adekvátně připravil a vybavil nezbytnými kompetencemi (Blair 2015). Jinými slovy, rozšíření angličtiny a její funkce v mezinárodním komunikaci činí její výuku složitější a je potřeba přehodnotit základní přesvědčení s výukou angličtiny, a tím pádem i s přípravou učitelů spojená (Matsuda 2006, s. 158).

Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol (2015) uvádí:

Výstupem z učení v oborové složce mají být solidní a dobře strukturované znalosti a dovednosti z oboru, které podstatným způsobem přesahují kurikulum vyučovacího předmětu na typu/stupni školy, pro který absolventi získávají aprobaci/kvalifikaci, a současně mají relevanci pro koncipování, plánování, realizaci a hodnocení výuky v příslušné oblasti vzdělávání.



V této stati se ptáme, jaké mají být — s ohledem na vývoj anglického jazyka v posledních letech — tyto solidní a dobře strukturované znalosti a dovednosti v oboru anglický jazyk. Jakou oborovou znalost potřebuje učitel anglického jazyka, aby jej mohl úspěšně vyučovat a byl oborově připraven na svoji profesi? Co by mělo být obsahem anglofonních studií v přípravě učitelů anglického jazyka ve 21. století? Jaké jsou profesně specifické oborově vědní základy anglofonních studií v kontextu vzdělávání, které by se z podstaty svého zaměření měly svými výstupy lišit od tradičních filologických oborů?

Jsme si vědomi, že nezbytnou složkou v přípravě učitelů anglického jazyka, či dokonce jádrem poznatků učitelského oboru je oborově didaktická část (Janík 2004), nicméně v tomto textu se jí nebudeme zabývat. Nebudeme ani detailněji diskutovat aspekt přípravy učitelů anglického jazyka, a to rozvoj vlastních jazykových znalostí a dovedností v anglickém jazyce nezbytných k vykonávání učitelské profese. Diskuse zůstane zúžena na rovinu oborové znalosti, respektive jedné z jejích složek, bez přímého provázání s dalšími složkami přípravy učitelů. Uvědomujeme si zároveň, že takovéto vymezení je problematické. V přípravě učitelů jsou jednotlivé složky úzce propojeny a vytváří jednotný celek garantující rozvoj nezbytných kompetencí učitele anglického jazyka. Přesto si dovoluujeme počáteční diskusi nad prezentovaným tématem v českém kontextu takto uměle vymezit, abychom mohli jasněji poukázat na potřebu proměny oborového obsahu anglofonních studií v přípravě učitelů anglického jazyka.

1. OD TRADIČNÍ VÝUKY ANGLIČTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA K VÝUCE ANGLIČTINY JAKO MEZINÁRODNÍHO JAZYKA

Za tradiční pojetí výuky anglického jazyka je považován ten model, kdy je zdůrazňován jazyk, jazykový vzor a kultura rodilých mluvčích (Graddol 2006). Tradičně byla angličtina vnímána jako statická a monolitická, dnes je však lingvisticky a kulturně rozmanitá (Matsuda 2012, s. 3). Angličtina jako mezinárodní jazyk už není jen primárně spojena s kulturou zemí tzv. vnitřního kruhu (*Inner Circle*). Jedna z jejích základních funkcí je umožnit sdílení myšlenek a kultur (McKay 2002, s. 81). Zacharias a Manara (2013, s. vii) zmiňují, že tradičně se lidé učili angličtinu s cílem integrace do západních anglicky hovořících společností a v takovém případě se rodilý mluvčí stal pro studenty angličtiny jazykovou normou a vzorem. Nicméně s proměnou statutu je tyto normy třeba přezkoumat a nahradit paradigmatickým, které se soustředí na současné uživatele angličtiny a její novodobé použití. Matsuda (2006, s. 159) argumentuje, že popularita angličtiny jako jazyka mezinárodní komunikace a zájmy studentů volají v mnoha kontextech po změně od výuky angličtiny jako cizího jazyka směrem k výuce angličtiny jako jazyka mezinárodního. Jinými slovy, model rodilých mluvčích jako jediný vzdělávací cíl je třeba změnit (McKay 2009, s. 238; Risager 2007, s. 1). McKay (2002, s. 1–2) argumentuje tím, že v okamžiku, kdy je angličtina vnímána jako mezinárodní jazyk, není možné ji spojovat s jednou zemí nebo kulturou. Je třeba ji vnímat jako jazyk těch, kteří ji používají. Následně je pak potřeba přehodnotit tradiční vztah mezi kulturou a jazykem, a to ve trojím kontextu: v učení jazykové kompetence, ve využití materiálů zahrnujících kulturní obsah a v představách o kultuře, které formují výukové metody.

Je patrné, že v tradičním pojetí výuky anglického jazyka je jazyk vyučován s cílem osvojit si jazykový model rodilých mluvčích jak v rovině receptivní (poslech), tak produktivní (mluvení) bez explicitního zohlednění mnohočetných podob angličtiny. Kulturní informace se zaměřují na realie anglicky hovořících zemí a takové texty, mnohdy spolu s obrázky, slouží jako podpůrný materiál k rozvoji jazykové kompetence. Podle Modiana (2009, s. 66) tento tzv. native-speakerism prostoupený anglofonní tradicí dominuje výuce angličtiny v Evropě. Například ve Švédsku je tradičně základem výuky angličtiny britská angličtina, ve výuce jsou prezentovány britské a americké realie a nechybí ani napodobování idealizovaného rodilého mluvčího. V českém kontextu je situace obdobná. Příkladem je obsah ústní maturitní zkoušky, kde mnohé školy zdůrazňují nutnost podrobně znát realie anglicky hovořících zemí. Častý důraz na seznámení se pouze s britskou nebo americkou angličtinou může vytvořit dojem, že jsou to jediné správné podoby jazyka, což následně ovlivňuje postoje k jiným podobám angličtiny a vytváří určité zkrácené jazykové normy. Ve výuce angličtiny je třeba vytvořit takové podmínky, které povedou k uvědomění si existence různých podob angličtin (Matsuda 2006, s. 161) a s nimi spojených kulturních vzorců. Tento pohled reflektuje proměnu role angličtiny, která je jako globální nástroj komunikace vyučována s cílem získat schopnost komunikovat s lidmi z různých zemí a kultur. Studenti jsou vedeni k rozvoji interkulturní komunikativní kompetence a schopnosti jazykově a kulturně porozumět lidem z různých kultur, včetně jejich osobitých pohledů, hodnot a projevů chování (Byram – Gribkova – Starkey 2002; Pulverness 2003). Například v již zmíněném Švédsku je model výuky postupně měněn k různorodějšímu pojetí jazyka a interkulturní kompetenci a vzdělávací cíl výuky anglického jazyka se zaměřuje na komunikaci v mezinárodním kontextu, tj. v kontrastu s komunikací probíhající primárně s rodilými mluvčími (Modiano 2009, s. 66).

2. CESTA PROMĚNY VÝUKY ANGLIČTINY PROSTŘEDNICTVÍM PŘÍPRAVY UČITELŮ

Mnozí autoři zmiňují, že proměna obsahu výuky anglického jazyka je možná pouze tehdy, když se změní příprava učitelů anglického jazyka. Jinými slovy: změny ve výuce anglického jazyka, jak je argumentováno výše, nemohou nastat bez změny učitelů (McKay 2012). Učitelé musí mít znalosti a pochopení pro historii a pro současné používání angličtiny, aby ve výuce mohli reflektovat potřeby uživatelů angličtiny v mezinárodní komunikaci (Matsuda 2009). Murray a Christison (2012, s. 65) v diskusi o inovaci ve vzdělávání v anglickém jazyce zmiňují, že znalosti a názory učitelů jsou klíčové pro formování vyučovacího procesu, což úzce souvisí s dovednostmi studentů. Výuka angličtiny jako mezinárodního jazyka vyžaduje jiný způsob myšlení než ten, který je typický ve výuce, kde je angličtina úzce spojována s Velkou Británií a USA (Matsuda 2009, s. 170). Deyrich a Stunel (2014, s. 83) zmiňují, že vzhledem k měnícímu se stavu světa je potřeba stávající modely přípravy učitelů cizích jazyků proměnit a vytvořit modely nové, které by lépe reagovaly na nové učební a výukové situace a nové formy přístupu k informacím. Sharifian (2009, s. 12) argumentuje, že cílem přípravy učitelů anglického jazyka by měl být jedinec, který může učit úspěšnou komunikaci bez ohledu na to, jakou světovou angličtinu k ní použije. Tento trend





změny, kdy programy připravující učitele anglického jazyka reflektují pojetí angličtiny jako mezinárodního jazyka, je stále více patrný a je na vzestupu (Matsuda 2017, s. xvi).

3. TRADIČNÍ OBOROVÁ ZNALOST VE STUDIJNÍCH PROGRAMECH ZAMĚŘENÝCH NA PŘÍPRAVU UČITELŮ

V literatuře zabývající se oborovými znalostmi a dovednostmi ve vztahu k učitelské profesi je oborová znalost (*disciplinary knowledge, content knowledge*) popisována neboli kategorizována různě. Tradičně se příprava učitelů anglického jazyka dělí na přípravu učitelů, kteří budou anglický jazyk vyučovat v anglicky hovořícím prostředí (*English as a second/additional language*), a přípravu učitelů, kteří jej budou učit jako cizí jazyk (*English as a foreign language*). Toto rozdělení je patrné i v uchopení oborového obsahu. V prvních typech zmíněných programů byla v minulosti v oblasti oborové znalosti soustředěna pozornost na lingvistický obsah (v teoretické i aplikované rovině) a teorii učení se druhému jazyku (SLA). Ve druhých typech programů, tedy v programech, které připravují učitele cizích jazyků, figurují tradičně literatura, lingvistika a kulturní studia (Schultz 2000, cit. Freeman 2009, s. 12). Podobně nově vytvořené standardy pro přípravu učitelů v tzv. krátkodobých programech poskytující základní přípravu učitelů anglického jazyka (TESOL Short-term Certificate Program Standards) do oborové znalosti zahrnují porozumění jednotlivým složkám jazyka (fonologie, morfolgie, syntax, sémantika, pragmatika) a teoriím učení se cizímu jazyku. Standardy též zahrnují problematiku kultury (např. porozumění vztahu mezi jazykem a kulturou apod.) (TESOL International Association 2015). Skutečností však zůstává, jak zmiňují Freeman a Johnson (2004), že oborovou znalost nelze úplně jednoduše vymezit nebo kategorizovat, jako je tomu u jiných oborů, např. v oblasti práva, medicíny apod. Richards (2010) obdobně poznamenává, že téma oborové znalosti v přípravě učitelů cizích jazyků se stále vrací a vyvolává mnohé debaty.

Stav obsahu oborové složky přípravy učitelů v evropském a českém kontextu se příliš neodlišuje od výše uvedeného. Studie zabývající se problematikou přípravy učitelů cizích jazyků v 32 zemích Evropy zmiňuje, že studenti přípravných programů absolvují předměty související s historií, literaturou a kulturou zemí studovaného jazyka. Jazykovědné předměty, zvláště aplikovaná jazykověda, jsou součástí přípravy ve 24 zemích (Kelly et. al 2002, s. 22). V českém kontextu nacházíme podobný obsah. Učitelé cizích jazyků — respektive anglického jazyka — jsou tradičně připravováni na filozofických a pedagogických fakultách. Doulík, Škoda a Orlova (2013, s. 72–74) provedli analýzu přípravy učitelů cizích jazyků v České republice, přesněji řečeno studijních plánů, a popsali zastoupení různých složek přípravy včetně oborové. V oborových předmětech sledovali lingvistické předměty, které kromě tradičních lingvistických předmětů také zahrnovaly předměty typu praktický jazyk, literárně orientované předměty a tzv. ostatní oborové předměty charakterizované zejména reáliemi a kulturou spojenými s daným jazykem. Jak u předmětů povinných, tak povinně volitelných v bakalářském studijním programech hraje (z pohledu kreditové dotace) největší roli blok oborový — část lingvistická, za nímž je blok oborový — část



realie a kultura a následuje blok oborový — část literární. V navazujících magisterských programech jsou také zastoupeny všechny tři oblasti/části. Poměr se liší ve vztahu k povinnosti a typu studijního programu (ZŠ a SŠ) (tamtéž, s. 93–94, 108–109). Analýza se bohužel blíže nezaměřuje na obsah jednotlivých předmětů. Pro ilustraci zde (Tabulka 1) uvádíme skladbu tradičních oborových předmětů ve třech zmíněných částech — lingvistické, kulturní a literární — ve studijních plánech bakalářského a navazujícího magisterského programu na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni, které byly realizovány do roku 2015.

Předměty	Bakalářský program	Navazující magisterský program
Lingvistické předměty	Fonetika a fonologie Fonetická cvičení Morfologie Syntax Lexikologie Lexikální cvičení Stylistika Všestranný jazykový rozbor Sociolingvistika	Morfosyntaktická analýza textu Analýza diskurzu Kapitoly ze stylistiky
Literární předměty	Britská literatura 1 Britská literatura 2 Americká literatura Literárně-jazykový seminář	Britská literatura 20. stol. Americká literatura 20. stol. Literatura pro děti a mládež Interpretace literárního textu
Ostatní oborové předměty/kulturně zaměřené předměty	Britská kulturní studia Americká kulturní studia	Kapitoly ze současného politického a kulturního vývoje anglofonních oblastí

TABULKA 1 Přehled oborových předmětů ve studijních plánech bakalářského a navazujícího magisterského programu

Tento přístup k obsahu oborové složky přípravy učitelů není specifický jen pro český kontext. Obsah přípravných programů se soustředí převážně na Británii a Spojené státy. Matsuda (2009) zkoumala obsah přípravných programů učitelů anglického jazyka v Japonsku. Soustředila se na typy angličtin, kterým jsou studenti vystaveni, původ studované literatury a kultury, s nimiž se během studia seznámí. Výsledky ukázaly, že v přípravě učitelů existuje zájem o přinášení nových pohledů na angličtinu a že některé programy již reflektují roli angličtiny jako mezinárodního jazyka. Na druhou stranu Matsuda přiznává, že nová pojetí zůstávají stále spíše na okraji a že jazyk, literatura a kultura jsou stále spojovány s tzv. vnitřním kruhem Kachruova modelu (Kachru 1985), tzn. s USA a Velkou Británií, a jsou automaticky brány jako hlavní obsah oborové přípravy. Matsuda (2009) apeluje na potřebu změny od monolitického k pluralistickému pojetí angličtiny, které připouští různé standardy jazyka ve vztahu ke kontextu. Zároveň zmiňuje, že z rámce přípravy není třeba vypouštět tradiční obsah, tedy britskou a americkou angličtinu a literaturu, ale jejich využití by mělo vycházet z cílů studijních programů.



4. PROMĚNA OBSAHU OBOROVÉ ZNALOSTI

Z reality anglického jazyka v globálním kontextu vyplývá, že tradiční pojetí oborového obsahu je s ohledem na proměnu světa problematické a nedostatečné. Je potřeba, aby profesní znalosti byly pro učitele relevantní a aby byly úzce propojeny s realitou vzdělávacího prostředí, a dovozovaly tak učitelům adekvátně zprostředkovat obsah studentům (Johnson 2016). Otázkou zůstává, jak realizovat proměnu obsahu oborové znalosti v českém kontextu s ohledem na tradici, stávající stav a možnosti rozvoje. Změnou v rovině lingvistické? V rovině literárněvědné? V rovině kulturních studií? Je možné proměnit obsah oborového bloku izolovaně, tj. bez proměny ostatních aspektů přípravy učitelů (Johnston — Goettsch 2000; Ngyuen 2013)?

Společný evropský referenční rámec pro jazyk (SEERRJ), který poskytuje základ pro tvorbu cizojazyčného kurikula, zahrnuje interkulturní dimenzi jako jeden z cílů výuky jazyků (blíže představeno v Kostková 2012). Podobně McKay (2002) zdůrazňuje roli kultury ve vztahu k výuce angličtiny jako mezinárodního jazyka vzhledem k různorodému kulturnímu zázemí jejích uživatelů. Kostková (2012, s. 10) ve vztahu k roli angličtiny jako jazyka mezinárodní komunikace zdůrazňuje, že „jako žádoucí [se] jeví rozvoj interkulturní komunikační kompetence u studentů učitelství anglického jazyka, aby se ve své budoucí pedagogické praxi sami mohli stát úspěšnými zprostředkovateli interkulturní komunikační kompetence pro své žáky“.

V Čechách je většinou literatura a kultura vyučována v přípravných učitelských programech — přehledových kurzech o britské a americké literatuře (viz Tabulku 1) s možným zahrnutím novějších témat, například poskolonialismu a feminismu. Takováto struktura napovídá, že základní znalost hlavních směrů a autorů daného období je nutným doplňkem pro didaktickou a lingvistickou praxi. Zatímco některé studenty možná obsah takových předmětů skutečně zaujme, z naší zkušenosti vyplývá, že taková struktura znalostního obsahu má ve většině případů za následek memorování a testování, které je svou povahou zásadně faktografické — studenti absorbují rozsáhlé bloky informací například o romantismu nebo viktoriánské literatuře, které pak jen reprodukují u státních zkoušek.¹

Tento přístup v sobě obsahuje dva základní problémy. Za prvé je látka (s určitými výjimkami) omezená na britskou a americkou literaturu a historii, zatímco rozsah anglofonní kultury, jak jsme ukázali výše, je v současnosti mnohem širší právě díky novému statusu angličtiny jako globálního jazyka. Tradiční struktura je schopná pouze s obtížemi vstřebat spisovatele, jako jsou například Vladimír Nabokov, Aleksandar Hemon, Mohammed Hanif, Jana Prikryl, Jaroslav Kalfař, Lara Vapnyar, Nuruddin Farah nebo Ha Jin. Národní kánony se pokoušejí tyto a podobné autory začlenit nebo vyloučit, ale množství a kvalita anglofonní literatury mimo tradiční pojetí je už ve 20. století enormní. Nelze popisovat spisovatele typu Nabokova jako buď ruského, nebo amerického, anebo Ha Jina jako čínského, nebo amerického. Národní rámec kultury je tedy nedostatečný a dosahuje bodu zlomu.

Druhý problém je možná zásadnější. Není zřejmé, jak tyto přehledové znalosti souvisí s přípravou budoucích učitelů angličtiny na třetím (SŠ), natož na druhém

1 Výukové strategie se napříč institucemi samozřejmě mohou odlišovat. My zde vycházíme z vlastní zkušenosti ze dvou fakult.



stupni českých škol (ZŠ). Studenti jsou při takovémto přístupu nepochybně vystaveni širšímu rozsahu registru a slovní zásoby, než je výrazivo, se kterým se setkají v současných textech, a zároveň získají tzv. obecný přehled. Přesto nám není jasné, jak například znalost hlavních rysů britské romantické poezie s několika příklady může pomoci učitelům angličtiny ve výuce na druhém stupni. Nabízí se otázka, zda dlouhé roky strávené studiem oboru anglický jazyk a literatura na úrovni bakalářské nebo magisterské ve stávající podobě a s ohledem na proměnu doby a s tím spojených vzdělávacích potřeb nejsou ztrátou času jak pro učitele, tak pro studenty. Dokud nebudeme mít v rukou důkaz o tom, že znalostní, faktografický obsah je v přípravě na učitele skutečně v praxi užitečný, je kladení si otázek ohledně relevantnosti obsahu jediným možným závěrem.

Jak je možné k této realitě přistupovat, co se týče způsobu výuky kultury ve studijních programech pro budoucí učitele angličtiny? Přestože mnoho českých vysokoškolských učitelů ve svém výzkumu zkoumá oborovou problematiku daleko za hranicemi modelu *Inner Circle* (zkoumáním postkolonialismu, interkulturní teorie, globalismu, multikulturalismu, teorie recepce a dalších trendů), musíme se ptát, jak takovéto výzkumné projekty ovlivní univerzitní kurikulum. Existuje samozřejmě nabídka kurzů zaměřených na nové oblasti bádání, přesto však většina programů na fakultách připravujících budoucí učitele (jak filozofických, tak pedagogických) stále klade důraz především na znalost přehledů literatur *Inner Circle* (hlavně Velké Británie, Severní Ameriky a výjimečně třeba Austrálie). Je také pravděpodobné, že se na úrovni státních závěrečných zkoušek netestují například znalosti nigerijských nebo indických autorů, protože tito autoři nejsou vnímáni jako součást tzv. základních znalostí. Jak argumentují mnozí pedagogičtí odborníci: pokud nějaká látka není hodnocena, pak v zásadě není ani předkládána k učení. Autoři nad rámec *Inner Circle* nemohou být prostě jen přidáni na seznam povinné či doporučené literatury nebo být součástí nepovinných seminářů. S ohledem na stav věcí nezbývá tedy než zpochybňovat stávající kanonicitu a hledat cesty proměny kurikul oborových obsahů a jednotlivých předmětů.

My zde jako první možný krok změny oborového obsahu, tzn. znalostí, navrhuje restrukturalizaci kulturního kurikula, ve kterém je literatura vykládána ne v blocích faktografických znalostí, ale jako zóna transakcí. Teorie transnacionalismu definuje představu *route* (cesty) oproti představě *root* (kořen), která je pro kulturu zásadní (viz Clifford 1997, s. 3). To znamená, že místo studia národních kánonů, jejichž kořeny (*roots*) dosahují až do imaginární minulosti (například u Beowulfa nebo Caedmona), sledujeme trasy, jimiž se kultura ubírá při svých cestách z jednoho místa na druhé. Clifford (1997) navrhuje — a jeho myšlenka měla transformační vliv na sociologii, antropologii a literární kritiku — že právě tato cesta, trasa, je skutečným základem kultury.

Teorie transnacionalismu se postupně vyvinula z postkoloniálních studií v posledních dvou dekadách. Dřívější teorie, propagovaná například Frantzem Fanonem (1963), Edwardem Saidem (1978) a Homim Bhabhou (1994), brala v potaz fakt, že velká část důležité anglofonní literatury 20. století vznikla původně v bývalých britských koloniích, a ne v samotné Anglii. Jak zní název jedné klíčové studie, „Impérium píše zpátky“ (*The Empire Writes Back*, Ashcroft — Griffiths — Tiffin 1988), což znamená, že postkoloniální autoři řeší jazykový posun a politickou nezávislost a přidávají se



k anglofonnímu literárnímu kánonu. Anglofonní literatura již nevzniká výlučně v Británii nebo v Americe.

Tento fakt hluboce změnil povahu literárních studií, přičemž také vyšlo najevo, že postkolonialismus zároveň popisoval, jak se kultura pohybuje mezi centrem a periferií, a postkoloniální autoři byli vnímáni jako ti, kteří se vynořili z exotického okraje kontrastujícího s metropolitním centrem bývalého impéria. To se odehrávalo jak na úrovni tematické, tak na úrovni publikační, obchodní a distribuční.

V posledních letech transnacionální literární kritika soustředila pozornost na široké spektrum literárních děl, která již do postkoloniálního vzorce nezapadají. Například spisovatelka indického původu Jhumpa Lahiri, která získala Pulitzerovu cenu za rok 2000, píše prózu tematicky zasazenou mezi Indií a Amerikou, a nikoli Británií. Navíc v posledních letech není jejím primárním literárním jazykem angličtina, ale italtina, čímž překročila hranice anglofonní sféry a upozornila na dva proudy v transnacionální literární kritice anglofonní literatury: první proud se drží jednoho jazyka (většinou angličtiny) a druhý zkoumá vzájemné transakce mezi literaturami jiných jazyků. Literární vědci jako Paul Jay (2010), Jahan Ramazani (2009), Françoise Lionnet a Shu-mei Shih (2005) tuto problematiku detailně promýšlejí.

V tomto bodě se transnacionální literární kritika setkává s interkulturní komunikací, která se také (v jiných oblastech) zabývá interakcí mezi odlišnými kulturami a jazyky. Naším cílem je tyto dva přístupy propojit ve studijním programu tak, aby chom budoucím učitelům angličtiny mohli nabídnout modely a schopnosti, které jim umožní překračovat kultury a jazyky. Pokoušíme se zkoumat především cesty, kterými se literatura ubírá, a ne tolik její kořeny vyrůstající z odlišných národních kánonů.

Z toho plyne, že například první setkání se Shakespearem by bylo vykládáno prostřednictvím recepce jeho díla v českém prostředí, konkrétně na látce shromážděné v knize Zdeňka Stříbrného *Shakespeare and Eastern Europe* (2000), a až následně by se s ním studenti seznámili komplexněji v anglickém kontextu. Studenti by byli vystaveni množství kulturních zprostředkovatelů (překladačů, učitelů, cestujících herců a tlumočnicků), kteří se neustále pohybují mezi svou a cizí kulturou. Součástí takového přístupu by byla na počátku výuka tematicky zaměřená na schopnost nahlížet vlastní kulturu zvenčí. To lze dobře ukázat na studiu textů, které prezentují (občas mylně) Čechy cizímu publiku pomocí tak odlišných žánrů, jako jsou detektivka, žurnalistické články, literární, filmová, divadelní a výtvarná kritika, beletrie a drama.

Tento přístup nabízí dvě výhody. Za prvé je možné ponechat silný důraz na klasiky anglofonní literatury, i když přitom bude nutno některé aspekty starších představ týkajících se britského a amerického kánonu obětovat. Za druhé tento přístup nabídne studentům poznání modelů interkulturní komunikace uplatňujících se v aktivitách různorodých kulturních činitelů, kteří se neustále pohybují mezi domácím a cizím kontextem.

4.1. PŘÍKLAD PROMĚNY

V rámci tvorby žádosti o novou akreditaci bakalářského studijního programu (Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání) a navazujícího magisterského studijního programu (Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ) na Katedře anglického jazyka FPE ZČU v Plzni v roce 2015 se hledaly cesty, jak proměnit zaměření a obsah li-

terárněvědných a kulturněvědných předmětů s ohledem na výše uvedenou realitu. Výsledkem úsilí celého pracoviště bylo získání akreditace se strukturou předmětů uvedených v Tabulce 2.



Předměty	Bakalářský program	Navazující magisterský program
Literárně-kulturní předměty	Česká kultura v anglických textech Interkulturní inteligence Anglofonní kultura očima imigrantů Překlad v souvislostech Postkolonialismus Literatura pro děti a mládež Anglofonní díla v globálních souvislostech	Česká kultura z perspektivy anglofonních autorů Globální anglofonní kultura Komunikace a kultura

TABULKA 2 Přehled literárněvědných a kulturněvědných předmětů v nově akreditovaných studijních plánech bakalářského a navazujícího magisterského programu

Jak je patrné u obou typů programů, nové je zaměření na odborné vědomosti a dovednosti v oblasti anglofonní kultury a jejích širších globálních souvislostí, komunikaci mezi anglofonními a dalšími kulturami, vztahy a strategie, které přímo ovlivňují užívání angličtiny jako globálního jazyka. Jedná se o první pokus o inovaci obsahu s ohledem na nové paradigma angličtiny jako mezinárodního jazyka. Zůstává však velký prostor pro inovace v ostatních částech oborové znalosti, tzn. v lingvistických předmětech, které by následně měly být reflektovány v oborové didaktice včetně přípravy na didaktickou transformaci interkulturní komunikativní kompetence (Kostková 2013).

ZÁVĚREM

Jak bylo zmíněno v úvodu textu, cílem této stati bylo kriticky se zamyslet nad obsahem oborově vědního základu v pregraduální přípravě učitelů anglického jazyka ve 21. století v bakalářských a magisterských navazujících programech v České republice a začít hledat odpovědi na její případnou proměnu. Zde se jedná o úvodní diskusi oborového obsahu anglofonních studií, respektive jedné z jejích oblastí, která otevírá dveře dalšímu hledání cest.

Na diskusi ve velké šíři navazujeme v knize *Anglophone Literature in Second Language Teacher Education: Curriculum Innovation through Intercultural Communication*, která za naší redakce vyšla v roce 2021 v nakladatelství Routledge. Publikace představuje, jak mohou programy SLTE svými předměty reagovat na nové paradigma angličtiny, převažuje v ní idiom literární vědy a využívá myšlenky interkulturních studií. Přispěli do ní odborníci z oblasti literární a kulturní vědy a aplikované lingvistiky. Dialogy vedené v této knize jsou tak dalším příkladem toho, jak mohou probíhat mezioborové rozhovory a přispět k tomu, aby programy vzdělávání učitelů druhého jazyka (SLTE) lépe reagovaly na výzvy, kterým budoucí učitelé angličtiny čelí.



Je velmi pravděpodobné, že celá diskuse vyvolává více otázek než odpovědí, a vzhledem ke komplexnosti dané problematiky se to dá předpokládat. Přesto se domníváme, že transformace stávajícího obsahu tak, aby budoucí učitelé globálního nástroje komunikace, kterým angličtina bezesporu je, mohli úspěšně realizovat potřebné výchovně-vzdělávací procesy ve výuce anglického jazyka, je nezbytná; je proto potřeba hledat v dosavadních modelech vysokoškolské přípravy budoucích učitelů způsoby její realizace.

LITERATURA

- Ashcroft, Bill — Griffiths, Gareth — Tiffin, Helen:** *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. Routledge, London 1988.
- Bhabha, Homi:** *The Location of Culture*. Routledge, London 1994.
- Blair, Andrew:** Evolving a Post-Native, Multilingual Model for ELF-aware Teacher Education. In: Yasemin Bayyurt — Sumru Akcan (eds.): *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca: Developments in English as a Lingua Franca [DELFL]*. De Gruyter Mouton, Berlin 2015, s. 89–102.
- Byram, Michael — Gribkova, Bella — Starkey, Hugh:** *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Council of Europe, Strasbourg 2002.
- Carter, Ronald — Nunan, David (eds.):** *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press, Cambridge 2001.
- Clifford, James:** *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Harvard University Press, Cambridge, MA 1997.
- Crystal, David:** *English as a Global Language*. 2 vyd. Cambridge University Press, Cambridge 2003.
- Deyrich, Marie-Christine — Stunnel, Kari:** Language Teacher Education Models: New Issues and Challenges. In: Juan de Dios Martínez Agudo (ed.): *English as a Foreign Language Teacher Education: Current Perspectives and Challenges*. Rodopi, Amsterdam 2014, s. 830–106.
- Doulík, Pavel — Škoda, Jiří — Orlova, Natalia:** *Analýza vysokoškolské přípravy učitelů cizích jazyků*. UJEP, Ústí nad Labem 2015.
- Fanon, Frantz:** *The Wretched of the Earth*, přel. Constance Farrington. Grove Weidenfeld, New York 1963.
- Freeman, Donald — Johnson, Karen E.:** Common Misconceptions about the Quiet Revolution. *TESOL Quarterly* 38, 2004, č. 1, s. 119–127.
- Freeman, Donald:** The Scope of Second Language Teacher Education. In: Anne Burns — Jack C. Richards (eds.): *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press, Cambridge 2009, s. 11–19.
- Graddol, David:** *English Next: Why Global English May Mean the End of 'English as a Foreign Language'*. British Council, London 2006 <<http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/books-english-next.pdf>>.
- Janík, Tomáš:** Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a vzdělávání učitelů. *Pedagogika* 54, 2004, č. 3, s. 243–250.
- Jay, Paul:** *Global Matters: The Transnational Turn in Literary Studies*. Cornell University Press, Ithaca, NY 2010.
- Johnson, Karen E:** Language Teacher Education. In: Karen E. Johnson — Graham Hall (eds.): *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. Routledge, London 2016, s. 121–134.
- Johnston, Bill — Goettsch, Karin:** In Search of the Knowledge Base of Language Teaching: Explanations by Experienced Teachers. *Canadian Modern Language Review* 56, 2000, č. 3, s. 437–468.
- Kachru, Braj B.:** Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. In: Randolph

- Quirk — H. G. Widdowson (eds.): *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge University Press, Cambridge 1985, s. 11–30.
- Kelly, Michael et al.:** *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe*. European Commission 2002.
- Kostková, Klára:** *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. MuniPress, Brno 2012.
- Kostková, Klára:** K rozvoji interkulturní kompetence studentů učitelství anglického jazyka. *Pedagogická orientace* 23, 2013, č. 1, s. 72–91.
- Lionnet, Françoise — Shih, Shu-mei (eds.):** *Minor Transnationalism*. Duke University Press, Durham 2005.
- Matsuda, Aya:** Negotiating ELT Assumptions in EIL Classrooms. In: Julian Edge (ed.): *(Re) Locating TESOL in an Age of Empire*. Palgrave, Basingstoke 2006, s. 158–170.
- Matsuda, Aya:** Desirable but Not Necessary? The Place of World Englishes and English as an International Language in English Teacher Preparation Programs in Japan. In: Farzad Sharifian (ed.): *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*. Multilingual Matters, Bristol 2009, s. 169–189.
- Matsuda, Aya (ed.):** *Principles and Practices of Teaching English as an International Language*. Multilingual Matters, Bristol 2012.
- Matsuda, Aya (ed.):** *Preparing Teachers to Teach English as an International Language*. Multilingual Matters, Bristol 2017.
- McKay, Sandra Lee:** *Teaching English as an International Language*. Oxford University Press, Oxford 2002.
- McKay, Sandra Lee:** Pragmatics and EIL Pedagogy. In: Farzad Sharifian (ed.): *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*. Multilingual Matters, Bristol 2009, s. 227–241.
- McKay, Sandra Lee:** Principles of Teaching English as an International Language. In: Lubna Alsagoff et al. (eds.): *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*. Routledge, New York 2012, s. 28–46.
- Modiano, Marko:** EIL, Native-Speakerism and the Failure of European ELT. In: Farzad Sharifian (ed.): *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*. Multilingual Matters, Bristol 2009, s. 58–77.
- Murray, Denise E. — Christison, MaryAnn:** Understanding Innovation in English Language Education: Contexts and Issues. In: Christopher Tribble (ed.): *Managing Change in English Language Teaching: Lessons from Experience*. British Council, London 2012.
- Nguyen, Minh Hue:** The Curriculum for English Language Teacher Education in Australian and Vietnamese Universities. *Australian Journal of Teacher Education* 38, 2013, č. 11, s. 33–53.
- Pulverness, Alan:** Materials for Cultural Awareness. In: Brian Tomlinson (ed.): *Developing Materials for Language Teaching*. Continuum, London 2003, s. 426–438.
- Quinn, Justin — Kleckova, Gabriela (eds.):** *Anglophone Literature in Second-Language Teacher Education: Curriculum Innovation through Intercultural Communication*. Routledge, London 2021.
- Ramazani, Jahan:** *Transnational Poetics*. University of Chicago Press 2009.
- Richards, Jack C.:** Competence and Performance in Language Teaching. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research* 41, 2010, č. 2, s. 101–122.
- Sharifian, Farzad:** *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*. Multilingual Matters, Bristol 2009.
- Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol (2015) <https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/546/RamcovaKoncepceUcitelskePripravy_10_2015.pdf>.
- Risager, Karen:** *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Multilingual Matters, Clevedon 2007.
- Said, Edward:** *Orientalism*. Pantheon, London 1978.
- Sergeant, Philip:** World Englishes and English as a Lingua Franca: A Changing Context for ELT. In: Graham Hall (ed.): *The Routledge*





Handbook of English Language Teaching.
Routledge, London 2016, s. 13–25.

Stříbrný, Zdeněk: *Shakespeare and Eastern Europe.* Oxford University Press, Oxford 2000.

TESOL International Association: *Standards for Short-Term TEFL/TESL Certificate Programs.* TESOL Press, Alexandria, VA 2015.

Zacharias, Nugrahenny T. — Manara, Christine (eds.): *Contextualizing the Pedagogy of English as an International Language: Issues and Tensions.* Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne 2013.