

## Výuka odborného cizího jazyka na SOŠ a SOU (na příkladu stavebních a dřevozpracujících oborů)

Michaela Pešková<sup>1</sup>, Kateřina Kubíková<sup>2</sup>, Ivona Mišterová<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, katedra ruského jazyka

<sup>2</sup> Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, katedra psychologie

<sup>3</sup> Západočeská univerzita v Plzni, Filozofická fakulta, katedra anglického jazyka

Redakci zasláno 16. 4. 2020 / upravená verze obdržena 22. 3. 2021 /  
/ k uveřejnění přijato 13. 5. 2021

**Abstrakt:** Cílem studie je analyzovat stav výuky odborného cizího jazyka (OCJ) na středních odborných školách a středních odborných učilištích na příkladu oborů stavebnictví a oborů zpracování dřeva. Dále pak analyzovat závěry strategických dokumentů a na základě výsledků kvalitativního výzkumu popsat aktuální stav výuky OCJ na konkrétních SOŠ a SOU a následně nastínit možná didaktická řešení. Výklady jsou konkretizovány na příkladech oborů stavebnictví (Instalatér, Zedník, Stavebnictví) a zpracování dřeva (Truhlář). Vzhledem ke stanoveným cílům studie a designu výzkumu, který se soustředí zejména na analýzu a mapování současné situace ve výuce odborného cizího jazyka na středních odborných školách, jsem si stanovili následující výzkumné otázky: Jaké metody a didaktické materiály jsou využívány k výuce OCJ? Na jaké bariéry pedagogičtí pracovníci při výuce OCJ narážejí? Prostřednictvím jaké podpory by bylo možné efektivitu výuky OCJ zvýšit? S ohledem na stanovené výzkumné otázky byl výzkum proveden kvalitativní formou metodou poolostrukturovaného rozhovoru. Celkově se výzkumu zúčastnilo 51 učitelů z 10 různých škol. Během výzkumu byly prozkoumány strategické dokumenty, školní vzdělávací programy a relevantní učebnice FLSP s cílem (ne)potvrdit jejich (ne)vhodnost pro vyučující a studenty. Výsledky studie naznačují, že kvalita výuky OCJ na zkoumaných středních odborných školách a učilištích je nedostatečná. Didaktická efektivita, kterou je třeba nastavit, spočívá zejména v integraci komunikační kompetence a odborného obsahu, v důrazu na praktičnost a reálnou profesní komunikaci, využití prvků informálního učení a v neposlední řadě v implementaci strategií digitálního vzdělávání.

**Klíčová slova:** lingvodidaktika, odborný cizí jazyk, komunikační kompetence, profesní komunikace, učňovské školství, digitalizace vzdělávání

Výuka odborného cizího jazyka (dále OCJ) na středních odborných školách a středních odborných učilištích je kurikulárně předepsanou součástí obsahu předmětu Cizí jazyk. Tomuto segmentu výuky však dosud byla v českém

kontextu věnována spíše malá výzkumná, metodická i praktická pozornost. To se v současnosti mění, alespoň na poli praktickém: vznikají ucelené a didakticky relevantní učební materiály v projektech realizovaných v rámci výzev ESF OP VVV. Cílem této studie je doplnit k tématu teoretická východiska, představit závěry strategických dokumentů a – také na základě výsledků vlastního kvalitativního terénního výzkumu – analyzovat aktuální stav výuky OCJ na SOŠ a SOU a následně upozornit na přetrvávající problémy a navrhnout didaktická řešení. Výklady jsou konkretizovány na příkladech oborů stavebnictví (Instalatér, Zedník, Stavebnictví) a zpracování dřeva (Truhlář).

## 1 Teoretická východiska

Odborný cizí jazyk je definován jako cizí jazyk, respektive subsystém cizího jazyka, zaměřený na komunikaci v konkrétním oboru, tj. ve specifickém profesním prostředí (*Language for Specific Purposes* – jazyk pro specifické účely, LSP). Nestor české lingvodidaktiky Josef Hendrych charakterizuje OCJ jako „systém jazykových prostředků, jejichž výběr a uspořádání slouží k ústní nebo písemné komunikaci odborného obsahu.“ (Hendrych, 1988, s. 121). Nejvýraznější oblast v rámci OCJ představuje angličtina pro specifické účely (*English for Specific Purposes*, ESP), již je věnována škála teoretických i praktických materiálů.

Výzkum ESP se začal výrazněji profilovat v šedesátých letech 20. století. Postupně se pojetí ESP a přístup k výuce odborného cizího jazyka přirozeně proměňovaly. Koncepce badatelů se do značné míry rozcházely v názoru, zda ESP má, nebo nemá vlastní metodiku. Hutchinson a Waters (1987, s. 53) definovali odlišnost mezi obecným jazykem a ESP, respektive cizím jazykem pro specifické potřeby, nikoli jako existenci potřeb studentů per se, nýbrž jako uvědomění si těchto potřeb. V prosazovaném principu učení se jazyku (*Learning-Centred Approach*) zdůrazňovali úlohu žáka (či obecně učícího se) jako činitele rozhodnutí. Obdobně kladla na první místo zacílenost na potřeby učících se Robinsonová (1991, s. 2).

Oproti Hutchinsonovu a Watersovu (1987) konceptu pojímajícímu ESP jako přístup či proces spíše než produkt, který de facto nevyžaduje specifický výukový materiál a metodologii, Dudley-Evans a St Johnová zdůrazňovali, že výuka ESP by měla reflektovat metodologii vědní disciplíny či profesního oboru, jejímuž účelu má sloužit, a specifický charakter interakce mezi vyučujícím a žákem. Měla by být změřena na adekvátní penzum odborného jazyka, dovednosti, diskurz a žánry (Dudley-Evans & St John, 1998, s. 4–5).

Dudley-Evans a St Johnová (1998) rozdělili charakteristiky ESP na stálé a proměnné. Stálými atributy jsou: 1) ESP vyhovuje specifickým potřebám studentů, 2) ESP využívá základní metodiku a obsah oboru, kterému slouží, 3) ESP se zaměřuje na jazyk odpovídající tomuto obsahu, pokud jde o gramatiku, lexikum, řečové dovednosti, diskurz i žánry. Proměnné vlastnosti: 1) ESP může být navržena pro konkrétní disciplíny, 2) ESP může ve specifických vyučovacích situacích použít jinou metodiku než obecná angličtina, 3) ESP je určena spíše pro dospělé studenty, buď na terciární úrovni vzdělávání nebo pro profesní komunikaci. Lze ale uvažovat i o studentech středních škol, 4) ESP je obecně určena pro středně pokročilé nebo pokročilé studenty, 5) většina kurzů ESP předpokládá základní znalost jazykových systémů.

Koncept metodiky navržený výše zmíněnými autory (1998) byl inspirován Strevensovým pojetím, jež nachází obsahovou souvztažnost mezi ESP a konkrétními vědními disciplínami, profesními obory a činnostmi, jejichž „specifický jazyk“ by ESP měla na jednotlivých jazykových rovinách rozvíjet (Stevens, 1988, s. 1–13). Komplexní pohled na výuku ESP přináší rovněž Strevensovův článek nazvaný *Special-Purpose Language Learning: A Perspective* (1977, s. 145–163), zabývající se nejen historickým vývojem ESP a jejich definic, ale především vývojovými trendy výuky ESP a jejími přínosy, k nimž náleží časová i finanční efektivita. Není bez zajímavosti, že obdobné stanovisko lze nalézt v souvislosti s výukou angličtiny pro akademické účely u britského lingvisty Widdowsona (1998), jenž však současně poznamenává, že expanze ESP kurzů do jisté míry limituje rozvoj všeobecné komunikativní kompetence. V kapitole věnované ESP, koncipované s odstupem pěti let jako součást monografie zaměřené na problematiku výuky angličtiny, Widdowson (2003) upřesňuje, že ESP vyjadřuje přímou korelaci mezi dvěma druhy specifity, respektive mezi specifickým účelem jazyka a specifickou varietou angličtiny. Podnětný pohled na didaktický rozměr konceptu ESP, jenž klade důraz na potřeby učících se a hledisko specifičnosti, přináší také Hyland (2002, 2009), který definuje ESP jako autonomní obor zahrnující rozmanité svébytné variety (2002, s. 385–395; 2018, s. 448).

Z recentních publikací lze zmínit např. obsáhlou kolektivní monografii *The Handbook of English for Specific Purposes* (2013) představující výsledky výzkumu v oblasti ESP, Brownovu monografii (2016) zabývající se identifikací a analýzou potřeb v rámci ESP a prakticky koncipovanou publikaci Woodrowové (2018) nabízející teoretický i praktický vhled do ESP a tvorby ESP kurzů. Výsledky rozsáhlého kvantitativního a kvalitativního výzkumu

odborné slovní zásoby v rámci ESP prezentuje publikace Coxheadové (2018), jež potvrzuje potřebu pečlivého výběru odborné slovní zásoby s ohledem na dané téma (či oblast výuky ESP) a úroveň znalosti cizího jazyka učících se. Klíčové koncepty i praktické návrhy na pojetí výuky ESP předkládá monografie Laurence Anthonyho s názvem *Introducing English for Specific Purposes* (2018), která, mimo jiné, identifikuje čtyři základní pilíře ESP představované analýzou chyb, cíli, jichž je třeba dosáhnout, adekvátními materiály a odpovídající metodikou a evaluací (2018, s. 44–60). Je zřejmé, že zájem o problematiku výuky ESP neklesá, nýbrž naopak. ESP nezůstává opominuta ani v českém prostředí, i když zde je zkoumána spíše okrajově a segmentárně. Získáváním tzv. didaktických znalostí obsahu, tedy odborných nefilologických znalostí vyučujícími ESP v akademickém prostředí, se v českém kontextu zabývá např. Jašková (2017), Jašková a Šťastná (2019).

Poznamenejme ještě, že vlna pozornosti k OCJ a obohacení způsobu jeho výuky přišla s metodou CLIL a také s výukou podporovanou moderními technologiemi. Fúze CLIL a OCJ se jeví být pro výuku OCJ didakticky výhodná, neboť umožňuje 1) flexibilitu, 2) autentičnost, 3) zaměření se na úlohy, 4) zaměření se na žáka a 5) týmovost (Veselá, 2012). Tento postup citovaná autorka nazvala metodikou CA-CLIL (*Computer Assisted Content and Language Integrated Learning*).

Aktuální přístupy k výuce OCJ stále výrazněji akcentují komunikační složku, sociolingvistický a interkulturní rozměr a velký rozsah uplatnění. Zatímco ještě Dudley-Evans a St Johnová (1998) považovali za dominantní část ESP obchodní angličtinu, dnes OCJ zasahuje sféru ekonomickou, technickou, zdravotní, společensko-politickou, historickou, právní, vojenskou, uměleckou a další. Také proto se OCJ v současnosti označuje jako „profesní diskurz“ a „profesionální komunikace“ (Hyland & Wong, 2019). Do výuky OCJ jsou zároveň zaváděny obecné didaktické trendy: autonomní a individualizované učení, sebereflektivní přístup, problémové úlohy rozvíjející kritické myšlení, projektová výuka, výuka ve vícero prostředích (Veverková, 2017). Nadále klíčové zůstává důsledné plánování, neboť výuka OCJ by neměla obsahovat nic náhodného ani nadbytečného (Belcher, 2009), a pečlivá analýza konkrétních potřeb studentů.

Vraťme se nyní k cílové skupině, respektive k učícím se OCJ. Jak je patrné z definice Dudley-Evanse a St Johnové (1998), ESP, a odvozeně OCJ, bylo

koncipováno pro sféru terciálního vzdělávání a pracovní praxi. Patří také do systému celoživotního vzdělávání (Žáčková, 2013, s. 35). O žácích středních škol se uvažuje pouze jako o potenciální cílové skupině a tento přístup převládá do současnosti. Například mezinárodní časopis *English for Specific Purposes: An international journal*, vycházející od roku 1986, publikuje především stati zaměřené na akademické prostředí. Studie reflektující střední vzdělávání v něm vycházejí spíše sporadicky a mívají empirický charakter (např. McLaughlin & Parkinson, 2018, kteří se věnují právě oblasti dřevařského průmyslu a strategii osvojování odborné slovní zásoby přímo v prostředí praxe).

Účel osvojení si OCJ na univerzitách je však jen částečně totožný s účelem studia OCJ na středoškolské úrovni. Shoduje se v cíli zvýšit konkurenceschopnost a zaměstnatelnost absolventů a umožnit studentskou mobilitu. Na vysokých školách jsou v současné době vyučovány cizí jazyky pro specifické účely ve snaze prohloubit znalost odborného jazyka daného oboru. Ve většině případů je OCJ zahrnuto ve formě povinného, případně povinně-volitelného předmětu do studijních plánů. Cílem výuky OCJ je zejména rozvíjet schopnost studentů porozumět širokému spektru původních odborných textů. Pozornost je, mimo jiné, zaměřena na metody četby odborných textů, jejich vysvětlení, pochopení i využití v praxi, a to především z hlediska vztahu mezi jazykem a sdělovaným obsahem. Opomenuta není ani formální a pojmová analýza termínů a ekvivalentních vyjádření v rodném jazyce. Studenti jsou rovněž vedeni k přípravě prezentací na relevantní témata. V rámci cizích jazyků nabízených vysokoškolskými pracovišti jednoznačně dominuje anglický jazyk, jenž je považovaný za *lingua franca* a základní nástroj komunikace v cizojazyčném prostředí. Je nesporné, že studenti, kterým byla poskytnuta kvalitní výuka odborného cizího jazyka na střední škole, jsou v případě přijetí na vysokou školu navazující na jejich studijní obor v určité výhodě oproti ostatním studentům, kteří tuto příležitost neměli. Jak uvidíme dále, práce s odborným textem však hraje ve středoškolské výuce jen omezenou roli.

## **2 Analýza aktuálního stavu výuky OCJ na SŠ a SOU s vybranými obory**

V analýze se zaměříme především na kritické momenty. Výuka OCJ není na SOŠ a SOU zcela systematická a ani v kurikulárních dokumentech podrobně vysvětlená. Objektivně ji znesnadňuje několik faktorů.

## 2.1 Vymezení v rámcových vzdělávacích programech

Požadavky na výuku OCJ pro budoucí absolventy učňovských oborů a maturanty jsou takřka totožné. *Rámcový vzdělávací program (RVP)* zdůrazňuje, že „...absolventi SOV vstupují do praxe, a je proto nutné, aby byli vybaveni základy odborného cizího jazyka a byli tak připraveni ucházet se o práci v rámci EU. Jejich kompetence v cizím jazyce samozřejmě ovlivní použití odborného jazyka a pohotovost bude úměrná jazykovým dovednostem.“ (*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 33-56-H/01 Truhlář*, 2007, s. 15, *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 36-47-M/01 Stavebnictví*, 2007, s. 18). RVP nasměrovává k tomu, aby žáci dosáhli „jazykové způsobilosti potřebné pro základní komunikaci v cizojazyčném prostředí v nejméně jednom cizím jazyce, dosáhli jazykové způsobilosti potřebné pro základní pracovní uplatnění dle potřeb a charakteru příslušné odborné kvalifikace (např. porozumět základní odborné terminologii a základním pracovním pokynům v písemné a ústní formě)“ (*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 33-56-H/01 Truhlář*, 2007, s. 8, *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 36-47-M/01 Stavebnictví*, 2007, s. 8). U maturitního oboru je navíc požadována dovednost „pracovat s informacemi a zdroji informací v cizím jazyce, včetně internetu nebo CD-ROMU, využívat tyto informační zdroje ke studiu jazyka.“ (*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 36-47-M/01 Stavebnictví*, 2007, s. 22).

Nematuritní a maturitní obory se liší ve stanovení úrovně zvládnutí jazyka a v rozsahu učiva. RVP u učebních oborů požaduje jazykovou úroveň A2+ minimálně u prvního cizího jazyka. Obecně odborná a odborná slovní zásoba má tvořit nejméně 20 %, tedy 192 lexikálních jednotek (z celkově stanovených 960). RVP progresivně neopomíjí komunikační složku jazyka, neredukuje výuku OCJ jen na znalost terminologie a na práci s odborným textem. Požaduje rozvinout „praktické řečové dovednosti pro situace každodenního osobního a pracovního života“, připravit žáky „k účasti v přímé a nepřímé komunikaci“ (*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 33-56-H/01 Truhlář*, 2007, s. 68). Podporuje práci se slovníky, jazykovými příručkami (i na internetu) a využívání mateřského jazyka. V souvislosti s OCJ vymezuje tematické okruhy, jako např. osobní údaje, životopis, vzdělání, práce a zaměstnání, sjednání schůzky, jednání s budoucím zaměstnavatelem, objednávka, obchodní dopis, mluvení zaměřené situačně i tematicky, text v podobě osnovy, výpisky, reprodukce, anotace, překlady apod. U oborů s maturitou (v našem případě Stavebnictví) je OCJ součástí maturitní zkoušky. Nároky na

zvládnutí odborné slovní zásoby jsou vyšší: nejméně 460 lexikálních jednotek z celkově stanovených 2300 (*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 36-47-M/01 Stavebnictví*, 2007, s. 17).

Z nezbytnosti intenzivnějšího rozvíjení komunikační kompetence ve výuce OCJ vychází i vize *Akčního plánu na podporu výuky cizích jazyků pro období 2015–2020* (pracovní verze), kde v kapitole *Systémové řešení podpory výuky cizích jazyků s důrazem na podporu výuky dalšího a odborného cizího jazyka MŠMT* definuje cíl „stanovit zásady propojení jazykové výuky s odborností, zakotvit cíle výuky odborného cizího jazyka v RVP oborů odborného vzdělávání“ (Oleksíková, 2016, s. 8). Cíl „zefektivnit výuku cizích jazyků v odborných školách tak, aby byli žáci připraveni nejen na maturitní zkoušku, ale i pro komunikaci v rámci odbornosti, a tedy i pro trh práce“ uvádějí také *Pravidla pro žadatele a příjemce – specifická část Výzva Budování kapacit pro rozvoj škol II Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání Programové období 2014–2020* (2017, s. 14).

RVP má však určité limity: „...za prvé nestanovuje, jakým způsobem se má kvantitativně stanovený počet lexikálních jednotek rozpracovat do ŠVP – v jakých ročnících, s jakým obsahem.“ (Oleksíková, 2016, s. 3). Následně pak v „ŠVP... odborná témata velmi často chybí či jsou uvedena vágně bez konkrétního rozpisu, jaké kompetence žák získá a jakých cílů a výsledků má být dosaženo.“ (Oleksíková, 2016, s. 3). Ke zpracování ŠVP více v kapitole 4.

## 2.2 Částečná rezignace na výuku OCJ a omezená dostupnost učebních pomůcek

Ve *Výroční zprávě České školní inspekce za školní rok 2014/2015* (2015, s. 89–90) se uvádí, že ve všech oborech odborného vzdělávání se OCJ vyučuje jen v 27,4 % a na téměř polovině středních odborných škol se nevyučuje vůbec, tj. ve 47,4 %. Ve *Výroční zprávě České školní inspekce za školní rok 2015/2016* (2016), poslední, jež se tématu věnuje, se pouze konstatuje fakt, že „ve výuce odborného cizího jazyka stále existují rezervy“ (s. 97). Ze seminářů organizovaných MŠMT s NIDV *Cizí jazyky pro odbornou praxi* (NIDV, 2015) k výuce OCJ vyplynula potřeba zajistit

vývoj nových [materiálů] a stanovit koncepční rámec pro výuku odborného cizího jazyka. [...] Pro většinu oborů vzdělávání, zejména technického zaměření, učebnice, které by byly zaměřeny na specifiku daného oboru, nejsou v České republice dostupné. Školy tedy používají klasické učebnice a doplňují je většinou

vlastními výukovými materiály zaměřenými na odbornost. Tento způsob je pro učitele časově velmi náročný, navíc školy nemají k dispozici dostatečné technické a personální zázemí, aby vytvořily zajímavý výukový materiál. Nadto pro učitele cizích jazyků, kteří většinou nemají odborné vzdělání, je výuka odborného cizího jazyka těžká.

Publikace pro výuku OCJ v určitém rozsahu k dispozici jsou, a to zejména pro výuku odborné angličtiny. Nakladatelství Fraus od roku 2008 vydává řadu *Job Matters*. Její součástí je např. učebnice *Job Matters – angličtina pro řemesla a služby* (2015) dvojice autorek Kostlerové a Hovorkové, která je ale zaměřena spíše na témata obecné angličtiny (lidé v práci, pracovní den, nákup zařízení, památky a jejich prohlídka apod.). Řada dále zahrnuje specificky koncipované učební texty, které se zabývají zpracováním dřeva (Wood, Ryan & Jansa, 2008), instalatérstvím a topenářstvím (*Plumbing and Heating*, Lepka et al., 2008), gastronomií (*Gastronomy*, Neil & Hovorková, 2013), výstavbou (*Construction*, Thomson & Vanač, 2008), opravami motorových vozidel (*Car Mechanics*, Braunsteiner-Maukner & Šneberger, 2016). Přínosem materiálů připravujících učně a studenty na zvládnutí odborné nadstavby je názornost, respektive vhodné využití fotodokumentace a ilustrací, přehlednost zpracování (strukturování témat do jednotlivých lekcí, abecedně řazený glosář odborné slovní zásoby) a audio CD s nahrávkami textů a rozhovorů. Nevýhodou je v určitém slova smyslu relativně malý rozsah pokrývající cca 50 stran textu a nedostatečné začlenění a procvičení profesní komunikace v reálných situacích. Právě praktická profesní komunikace je však, jak vyplývá ze strategických dokumentů i z našeho výzkumného šetření (viz dále), pro studenty a učně nezbytná, a explicitně ji doporučuje ve svých materiálech také Rada Evropy (*Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, 2001, s. 145; *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Council of Europe, 2018, s. 31, 36). Například v již zmíněné učebnici určené budoucím instalatérům a topenářům je profesní komunikace v reálné situaci limitována na psaní životopisu, motivačního dopisu a rozhovor se zákazníkem (s jediným odborným výrazem „plumbing“). K fúzi komunikační a odborné složky tedy nedochází. Převažuje de facto adaptace zjednodušeného odborného obsahu oboru a následná transmise do angličtiny.

Učebnice odborného jazyka nabízí rovněž britské vydavatelství Express Publishing, které se specializuje, mimo jiné, právě na publikace určené k výuce ESP. Z jeho provenience pochází série nazvaná *Career Paths* určená nejen

učňům na středních odborných učilištích, ale případně také vysokoškolským studentům a odborníkům. S ohledem na široké vymezení cílové skupiny *Career Paths* poskytuje materiály pro rozmanité obory včetně bankovníctví, finančnictví, námořnictví, strojírenství a technické obory, informační technologie, instalatérství a topenářství, zemědělství, zdravotnictví a mnohé jiné. Obor stavebnictví a korespondující odborná slovní zásoba jsou včleněny do učebnice *Career Paths: Construction I – Buildings* (Evans et al., 2012a,b) kolektivu autorů Evansové, Dooleyové a Revelse. Výhodou graficky zdařilé publikace je, oproti řadě *Job Matters*, větší obsahová (i rozsahová) nasycenost, intenzivnější komunikační zaměření a důsledný a vyvážený rozvoj všech jazykových dovedností. Set obsahuje celkem tři učebnice rozvíjející úroveň znalostí jazyka na úrovních A1, A2 a B1. Součástí je rovněž audio CD.<sup>1</sup>

Učebnice vesměs nejsou koncipovány pro harmonogram školního roku, ne navazují cíleně na RVP konkrétních oborů a profily absolventů, chybí jim on-line opora s interaktivními prvky. Částečně jsou překlopeny ze zahraničních vydání, některé jsou tedy jednojazyčné bez českého kontextu. Proto je také učitelé cizích jazyků na SOŠ a SOU nevyužívají všeobecně. Obecným problémem výuky OCJ je pak zastarávání odborného obsahu. Námi oslovení učitelé odborných předmětů uváděli, že technologie oborů se mění velmi rychle, dokonce i po 3–4 měsících. Na to učebnice daného typu přirozeně nemohou reagovat.

Učitelům jsou však v oblasti výuky OCJ poskytovány i jiné možnosti než učebnice. Pedagogové mohli sami vytvářet a následně sdílet učební materiály v rámci projektů ESF OP VK. V *Databázi výstupů OP VK* (2014) se ale materiály pro výuku OCJ pro zkoumané obory vyskytují v řádu jednotek (např. metodická příručka pro učitele *Začlenění odborné terminologie do*

<sup>1</sup> Některé další učebnice odborného cizího jazyka pro stavební obory:  
Angličtina: Markner-Jägger, B. (2013). *Technical English – Civil Engineering and Construction*. Europa-Lehrmittel.  
Němčina: Balder B. Nadine B., Volker, F., & Köhler, K. (2017). *Schwindt: Arbeitsheft zur Vermittlung von Sprach- und Fachkompetenz*. Pons.; Balder, B., Volker, F., Schneider, R., Friesch, K., & Kübler-Sontheimer, J. (2019). *Bau Farbe Holz: Deutsch Englisch Arabisch Persisch Taschenbuch*. Pons.; Tkadlečková, C., & Tlustý, P. (2010). *GENAU! 1, 2 NĚMČINA PRO STŘEDNÍ ODBORNÉ ŠKOLY A UČILIŠTĚ*. Klett; Karasová, E. (2008). *Němčina pro střední průmyslové školy stavební*. INFORMATORIUM; Dorčáková, H., & Sedláčková, Š. (2006). *Odborná němčina ve stavebnictví*. Kopp.  
Ruština: Šepetková, M., & Blazsek, R. (1989). *Ruský jazyk : odborné texty pro střední odborné školy a střední odborná učiliště – obory dřevařské*. SPN.; Bodnárová, K. (1986). *Ruský jazyk: odborné texty pro střední odborné školy a střední odborná učiliště – obory stavební*. SPN.

výuky cizích jazyků). Alarmující je takřka nulové využití těchto materiálů. Počet stažení (k červnu 2021) se pohybuje kolem 2–3 stažení, někdy je dokonce přímo nulové.

Na daný stav reagovala výzva ESF OP VVV *Budování kapacit pro rozvoj škol II* (č. 02\_16\_032) v Aktivitě č. 6. *Podpora učitelů cizího jazyka – proškolení učitelů cizího jazyka pro výuku odborného cizího jazyka*. V jejím rámci vznikly materiály pro výuku OCJ pro bloky oborů Komunikační a výpočetní technika, Doprava a spoje, Umění a užité umění, Strojírenství, Ekonomika a administrativa, Právo a bezpečnost, Cestovní ruch, hotelnictví, Obchod, Osobní služby a Zdravotnické obory. Studijní opory pro obory Stavebnictví a Zpracování dřeva jsou vytvářeny ve výzvě *Implementace strategie digitálního vzdělávání II* (č. 02\_18\_067). *Pravidla pro žadatele a příjemce – specifická část Výzva Budování kapacit pro rozvoj škol II Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání Programové období 2014–2020* vyžadují, aby výuka OCJ byla efektivní, přesná a jednoznačná (2017, s. 15). Pravidla pro žadatele a příjemce vycházejí z definice OCJ podle Pichla a Draskauové (1985, s. 3), která vymezuje OCJ jako formalizovanou a kodifikovanou varietu jazyka užívaného pro specifické účely s funkcí komunikovat informaci odborné povahy na různé úrovni tím nejekonomičtějším, nejpřesnějším a nejjednoznačnějším způsobem, jak je jen možné.<sup>2</sup>

### 2.3 Nenávaznost výuky cizího jazyka

S nevyhovující kvalitou výuky OCJ souvisí i nesoustavnost výuky cizího jazyka a disproporce ve výběru cizího jazyka obecně. V současné době panuje v českém vzdělávacím systému paradox, že žáci se učí dva cizí jazyky na ZŠ (první cizí jazyk od 3. třídy, druhý cizí jazyk od 7., respektive 8. třídy). Ve většině oborů SOU mají však žáci povinnost pouze jednoho cizího jazyka. Školy, přestože podle RVP mají respektovat cizí jazyk ze ZŠ a nabídnout dva cizí jazyky, často nabízejí jen jeden cizí jazyk, a to zpravidla anglický.

Dle šetření ČŠI *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019 Výroční zpráva České školní inspekce* (Zatloukal et al., 2019, s. 535) byly znalosti anglického jazyka žáků 9. ročníku ZŠ v roce 2019 uspokojivé (72 % úspěšnosti v zadaném testu), méně však v německém jazyce (51 %).

<sup>2</sup> „A formalized and codified variety of language, used for special purposes with the function of communicating information of a specialist nature at any level in the most economic, precise and unambiguous terms possible“.

Na SOU a SOŠ však reálně přicházejí žáci, kteří jsou spíše méně úspěšní, dosahují podprůměrných výsledků v cizích jazycích a často nemají požadovanou výstupní úroveň danou RVP pro ZŠ, tedy A2. Kromě nižší vstupní úrovně je problémem i menší časová dotace hodin cizích jazyků a přerušování výuky praxí. Celkově jde o 6 hodin cizího jazyka týdně jednou za 14 dní.

#### 2.4 Nesoulad s trhem práce

Problémově se dále jeví pouze částečná relevance výuky mezi OCJ a trhem práce. Vzhledem k omezeným možnostem škol nastavení nabídky předmětů ne vždy koresponduje s potřebami zaměstnavatelů. Jedná se zejména o vytrácení se výuky německého jazyka ze SOU, a to i z příhraničních regionů, a nezařazování ruského jazyka. Přitom konkrétně ve stavebnictví „vzniká čím dál větší potřeba znalosti německého jazyka v technických oborech zakončených výučním listem“ (Doležalová & Vojtěch, 2017, s. 35). Jak vyplynulo z našeho šetření, ve všech případech chodí žáci na praxi do německých firem, jezdí se s nimi do Německa, jsou pro ně pořádány mezinárodní soutěže (např. *Hoblík* v Karlových Varech), a přesto bývá němčina na školách „v ohrožení“. Na stavbách žáci reálně pracují s ruskými mluvčími dělníky.

Je ovšem otázka, zda žáci SOU a SOŠ, konkrétně stavebních oborů, znalost cizího jazyka skutečně profesně uplatní. Zpráva *Absolventi středních škol a trh práce Odvětví: STAVEBNICTVÍ* (Doležalová & Vojtěch, 2017, s. 35) zmiňuje, že zaměstnavatelé po uchazečích o práci požadují zejména pracovní nasazení, čtení a porozumění pracovním instrukcím, schopnost nést zodpovědnost, schopnost řešit problém a ochotu učit se a dále se vzdělávat. Zběhlost v cizích jazycích poptává jen 15 % zaměstnavatelů. Motivace k učení se cizím jazykům může být slabší i z tohoto důvodu.

### 3 Metodologie výzkumu

Z výše zmíněných analýz vyplývá, že není vytvořená příliš široká teoretická ani výzkumná základna, která by se hlouběji věnovala problematice výuky cizích jazyků na SOŠ a SOU u nás; chybí podpora didaktická i metodická a hloubkové pedagogické a didaktické výzkumy. Ani na pedagogických fakultách není systematická didaktická průprava k výuce OCJ realizována.

Rozhodli jsme se proto otevřít diskusi nad daným tématem a vytvořit pilotním výzkumem prostor pro hlubší zkoumání dané oblasti. Představený výzkum také vytváří lepší podmínky pro zpracování učebních materiálů

zaměřených na výuku cizích jazyků na SOŠ a SOU v projektu ESF OP VVV *Odborný cizí jazyk pro stavební obory a truhláře s implementací digitálního vzdělávání. Stavaři, let's go!*<sup>3</sup>, realizovaném částí autorského kolektivu státní. Jedním z výstupů projektu bude i metodická příručka pro učitele pojednávající o specifikách výuky OCJ.

Vytvořili jsme design výzkumu, jehož hlavním cílem bylo provést analýzu potřeb učitelů a žáků pro tvorbu učebních materiálů, neboť hledisko potřeb a účelu je pro výuku OCJ, jak jsme popsali výše, naprosto zásadní. Na nedostatek analýz při tvorbě kurzů OCJ upozorňují i zahraniční studie, které naznačují, že místo konzultací s odborníky v oboru, analýzy profesního jazyka, nebo dokonce analýzy potřeb studentů, mnoho učitelů ESP „otrocky“ (bezvýhradně používají učebnice, které jsou k dispozici), učí podle publikovaných učebnic a nejsou s to posoudit jejich vhodnost na základě osobní zkušenosti (Anthony, 2018).

Dílčím cílem studie bylo zmapovat konkrétní situaci při výuce OCJ na SOŠ a SOU příslušné odbornosti z pohledu učitelů a ředitelů oslovených škol. V této oblasti jsme si stanovili základní výzkumné otázky:

- Jaké metody a didaktické materiály jsou využívány k výuce OCJ?
- Na jaké bariéry pedagogičtí pracovníci při výuce OCJ narážejí?
- Prostřednictvím jaké podpory by bylo možné efektivitu výuky OCJ zvýšit?

### 3.1 Metody

Cílem výzkumu bylo provést analýzu potřeb učitelů a žáků pro efektivní výuku OCJ a vytvořit tak prostor pro možnost tvorby takových učebních materiálů, které by přímo reagovaly na potřeby učitelů a žáků na SOŠ a SOU a byly by přesně vytvořeny pro potřeby vzdělávání v OCJ ve 21. století. S ohledem na stanovené výzkumné otázky jsme se rozhodli pro kvalitativní sběr dat metodou polostrukturovaného rozhovoru. Tuto metodu jsme zvolili z toho důvodu, abychom získali co nejpřesnější informace o zkoumaném problému přímo od pedagogů a díky tomu lépe identifikovali základní faktory, které souvisejí s řešením výzkumných otázek. Dle Miovského (2006) je polostrukturovaný rozhovor nejrozšířenější podobou metody rozhovoru, jelikož dokáže řešit nevýhody nestrukturovaného rozhovoru i nevýhody plně strukturovaného

<sup>3</sup> CZ.02.3.68/0.0/0.0/18\_067/0012321, výzvy *Implementace strategie digitálního vzdělávání II* (č. 02\_18\_067).

rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor je náročnější v technické přípravě, výhodou však je jeho pružnost, kdy můžeme zaměřovat pořadí otázek či jejich znění dle potřeby a maximalizovat tak výtěžnost rozhovoru. Při rozhovoru se respondentem doptáváme, čímž také zvyšujeme výtěžnost rozhovoru (Hendl, 2016).

### 3.2 *Sběr a zpracování dat*

Rozhovory prováděly autorky výzkumu za stejných podmínek (kancelář ředitele školy, kabinety učitelů) a všechny byly nahrávány na mobilní telefon. Okruhy otázek byly mířeny do následujících oblastí: metody využívané ve výuce OCJ, překážky při výuce OCJ, přínosy a limity digitálních vzdělávacích materiálů (příklady otázek z rozhovoru uvádíme v diskusi). Pořadí otázek bylo voleno tak, aby sledovalo trajektorii od obecnějšího ke konkrétnějšímu a střídalo náročnější otázky s otázkami méně náročnými.

Všechny nahrávky byly přepsány v programu MS WORD a následně zničeny. Pro kódování dat byl použit program Atlas.ti verze 8, kde byly označovány termíny, které se vztahovaly k výzkumným otázkám. Takto vzniklo několik trsů. Tyto trsy výzkumníkovi pomáhají seskupovat výroky do group a tyto groupy pak následně konceptualizovat. Tímto procesem vznikají obecnější kategorie, které řadíme do skupin podle opakujících se znaků. Ve výpovědi respondentů jsme hledali překryv, který nám pomohl najít pasáže související s ohraničeným textem (Miovský, 2006). Díky tomuto postupu zpracování dat vznikaly kategorie navazující na předem stanovené výzkumné otázky. Kromě zaměření na hledání společných znaků byla pozornost obrácena i na rozporné znaky nebo na individuální či originální odpovědi.

### 3.3 *Výzkumný vzorek*

Rozhovory proběhly s pedagogickými pracovníky, kteří odpovídali designu výzkumu (vyučující cizích jazyků na SOŠ a SOU, učitelé odborných předmětů, ředitelé a zástupci ředitelů jednotlivých škol). Školy byly vybrány metodou záměrného výběru, bylo tedy nutné, aby se na nich vyučovaly příslušné obory a vedení školy projevilo zájem se výzkumu zúčastnit. Respondenti byli poté vybráni pomocí záměrného a následně stratifikovaného rovnoměrného výběru tak, aby v případě učitelů byla poměrově dle reálné výuky zastoupena výuka anglického a německého jazyka a aby bylo dosaženo rovnoměrné reprezentace oborů Truhlář, Instalatér, Zedník a Stavebnictví.

Konečný vzorek tak čítal 51 učitelů z 10 různých škol: 36 žen, 14 mužů. Z toho 41 učitelů SOŠ a SOU (22 angličtinářů, 12 němčinářů, 3 angličtináři-němčináři a 1 němčinář-ruštinář, 3 učitelé odborných předmětů), 9 ředitelů, 1 zástupce ředitele SOŠ. Průměrná délka pedagogické praxe učitelů činila 18 let (nejnižší pedagogická praxe byla 1 měsíc, nejvyšší 41 let).

Všem účastníkům výzkumu jsme vysvětlili cíl výzkumu, ujistili je o zachování důvěrnosti získaných informací a anonymním zpracování veškerých dat. Rozhovory jsme realizovali v průběhu ledna a února 2019 a v září 2020. Průměrná délka jednoho rozhovoru činila 30 minut.

### 3.4 Etika

Účast ve výzkumu byla dobrovolná a striktně anonymní. Všichni účastníci výzkumu byli pečlivě proškoleni o metodách a cílech studie. Data analyzovaná ve studii byla zpracována v souladu s GDPR.

### 3.5 Analýza ŠVP

Jako doplňkovou jsme uskutečnili také obsahovou analýzu ŠVP na daných školách. Tu jsme následně rozšířili na celkový rozsah 20 ŠVP pro obor Truhlář a 10 ŠVP pro obor Stavebnictví. Vybrány byly náhodně školy, u kterých byl ŠVP dohledatelný na jejich webových stránkách. Analýza provedená na základě rešerší textového materiálu se vztahovala zejména k výzkumné otázce *Jaké metody a didaktické materiály jsou využívány k výuce OCJ?*. Jejím cílem bylo zjistit, zda, do jaké míry a nakolik podrobně je v ŠVP reflektována výuka OCJ, a jak je didakticky uchopena. Zaměřili jsme se na prezentaci učiva a výstupů z učení spojených s výukou OCJ a na adaptaci požadavků RVP v tomto směru.

## 4 Analýza výsledků výzkumů a diskuse

Nejprve představíme výsledky analýzy rozpracování OCJ do učiva v ŠVP. Šetření ukázalo poměrně tristní stav. V případě oboru Truhlář nemělo pro anglický jazyk pět škol z 20 škol v ŠVP uveden OCJ vůbec a 13 škol mechanicky překlápělo části textu RVP. Pouze nepatrná část škol v jednotlivostech naznačilo konkrétnější obsah výuky OCJ typu: „popíše základní druhy materiálů, dokáže popsat předmět z tech. hlediska (výška, šířka, délka)“. U německého jazyka (zpravidla jde o druhý cizí jazyk) 4 školy ze zkoumaného vzorku OCJ vůbec nerozpracovává, 16 škol kopíruje pasáže z RVP. Ruský jazyk se vyučuje

na jedné ze zkoumaných škol, ale v ŠVP se OCJ nezmiňuje. V případě oboru Stavebnictví je situace o něco lepší. OCJ se často přidává až ve 3. a 4. ročníku jako příprava k maturitě. U anglického jazyka sedm škol z deseti ŠVP opakuje RVP, tři školy vnáší vlastní konkretizaci, avšak podrobnou a nosnou jen v jednotlivých případech: „napíše žádost o práci v zahraničí a životopis, vyjmenuje základní pracovní činnosti své profese, stručně popíše základní pravidla bezpečnosti práce své profese“.

Němčina se vyučovala na 7 zkoumaných školách, z čehož tři školy citovaly RVP a čtyři uváděly dílčí oborová upřesnění: „popisuje základní znaky ocelových a betonových konstrukcí, jmenuje základní části stavby“. V analýze ŠVP se zřetelně projevila skutečnost, že pojetí výuky OCJ záleží na konkrétním učiteli. Např. na škole, kde byla nejvíce rozpracována odborná angličtina, se v němčině OCJ neprojevil vůbec.

Výsledky analýzy provedených rozhovorů s pedagogickými pracovníky podrobně analyzujeme v následujících samostatných podkapitolách. Pro lepší přehlednost a orientaci v textu postupujeme při interpretacích tak, že podle výsledků obsahově kategoriální analýzy u každé z prezentovaných skupin stručně vysvětlujeme její obsah a ilustrujeme ji konkrétními výpověďmi učitelů nebo ředitelů.

Výpovědi jsme v procesu zpracování příslušnou metodou rozdělili do dvou základních kategorií: Problémy s výukou OCJ a Potřeby učitelů pro výuku OCJ. Tyto kategorie jsme dále rozčlenili na obsahově sdružené podkategorie.

#### 4.1 *Problémy s výukou OCJ*

*Spíše pasivní přístup některých učitelů.* Jeden z problémů představuje pasivnější přístup některých učitelů k cílům, metodám i prostředkům výuky OCJ. Z našeho šetření vyplynulo, že učitele lze podle přístupu k výuce OCJ v zásadě rozdělit do dvou skupin: na učitele, řekněme „rezistentní“, kteří se vstřebávání různých aktuálních trendů ve vzdělávání brání s odkazem na nedostatek času na zvyšování kvalifikace i na nedostatek prostoru pro inovace v hodinách, zachovávající status quo („Já to nepotřebuji, my to děláme, máme v maturitních otázkách slohy od románského po funkcionalismus.“ Učitelka angličtiny.), a na učitele adaptabilní a otevřené moderním metodám včetně digitalizace. Tito učitelé vítají nové výukové materiály a jsou ochotni a schopni se s nimi naučit pracovat. Mezi nimi se vyskytují i tzv. „učitelé – misionáři“ (Moree, 2015, s. 137), kteří sami vytvářejí učební materiály a zkoušejí různé

nové učební postupy a technologie. V odpovědi na otázku, v jakém poměru si učitelé sami připravují učební materiály, se objevil rozptyl od 10 % do 50 %. Učitelé tvoří pro své žáky i pracovní listy OCJ, slovníčky, vyhledávají on-line zdroje a odborné texty. Někteří učitelé hojně využívají vlastních prezentací, které se soustředí zejména na terminologii (např. části domu), definice spojené s obsahem oboru (nářadí, stavební slohy) a ukázky vizuálního materiálu (obrázky, schémata a fotografie). Zaznamenali jsme i náměty pro skupinovou úkolovou výuku (prezentace plánu bytu z pohledu stavařů) nebo vhodnou adaptaci pro potřeby konkrétní školy (průvodce budovou školy s architektonickým komentářem). Velmi málo se však pracuje s odbornými autentickými texty a cvičeními rozvíjejícími profesní komunikaci ve smyslu např. jednání se zahraničním zákazníkem, práce v mezinárodní firmě, objednávky zboží ze zahraničí apod.

Při rozhovorech nikdo z učitelů cizích jazyků a ani z učitelů odborných předmětů explicitně nevedl, že by výuku OCJ vzájemně konzultovali. Při doptávání jsme zjistili, že spolupráce a diskuse v dané oblasti není jednoduchá. Učitelé odborných předmětů nebývají jazykáři, nemívají představu o didaktice cizích jazyků a neznají cizojazyčnou odbornou slovní zásobu, takže mohou radit učitelům cizích jazyků jen velmi omezeně. Učitelé cizích jazyků na daném typu škol obvykle nedisponují ani možnostmi konzultací s rodilými mluvčími. Tato situace snižuje odbornou i jazykovou správnost svépomocí vytvářených materiálů i jejich aktuálnost. Nicméně jsme se setkali s jedním učitelem, u něhož došlo ke vzácné synergii: pracoval jako truhlář v Anglii, vyučuje odborné předměty pro truhláře a zároveň angličtinu. To se odrazilo v celkově výjimečném přehledu o oboru, pracovním prostředí i metodice výuky cizího jazyka (v podmínkách distanční výuky například simuloval pracovní pohovory se studenty v on-line režimu).

*Nedostatečné sdílení vytvořených materiálů.* Sdílení materiálů vypracovaných učiteli probíhá velmi sporadicky. Na portálech rvp.cz nebo dумы.cz se pracovní listy k výuce OCJ vyskytují, ale nepřilíši frekventovaně, neuceleně a co do oborů a jazyků nerovnoměrně. Tematická zpráva ČŠI *Využívání digitálních technologií v mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách* (2017, s. 23) obecně konstatuje, že ke sdílení již vytvořeného obsahu nedochází: „Nízký podíl sdílení dokumentů a výstupů vytvořených v hodinách zřejmě souvisí s konzumentským přístupem k on-line prostředí a nízkou schopností využívání potenciálu tohoto prostředí pro učení.“ Náš výzkum potvrdil, že vytvořené pomůcky často nepřesáhnou hranice školy

a hrozí nebezpečí, že s odchodem učitele ze školy zmizí i vytvořené materiály („Nepouštím tam žádné hosty, nikoho zvenku.“ Učitel odborných předmětů. „Je to „moje dítě“, které jsem si vypiplala. Nebudu ho nikomu jen tak poskytovat.“ Učitelka anglického jazyka.). Můžeme pozorovat fenomén jakýchsi „učitelů-ostrovů“, kteří o sobě často navzájem vůbec nevědí a jejichž pokusy stav věcí zlepšit vyznívají izolovaně. Zaznamenali jsme dokonce případ, kdy se učitel zavádějící novinky cítil být ostrakizován („Nejen, že jsem za to nic nedostal, ale jsem ještě za vyvrhele a sabotuji mé odborné vedení. Na škole moodle, co jsem založil pro všechny předměty, používá 10 % učitelů. Někteří to mají od jiných zakázané.“ Učitel odborných předmětů).

*Nízká úroveň zvládnutí cizího jazyka jako takového.* Limitující pro výuku OCJ na SOŠ a SOU je nízká úroveň zvládnutí i obecného cizího jazyka žáky a jejich nízká motivovanost k učení se cizím jazykům vůbec. To dokazují nejen studie, zprávy a strategické dokumenty, ale soustavně se o tom zmiňovali i všichni respondenti z řad ředitelů a učitelů: „Někteří neumějí pořádně číst a psát česky, velké procento je jich ze speciálních škol.“ Ředitel školy. „Studenti naší školy mají pramálo zájem o jazyky. Může je zaujmout leda tak angličtina, o jejíž potřebě se mluví všeobecně na každém kroku. Ruština a němčina jsou v mnohem horším postavení. Vůči ruštině mají studenti dokonce despekt, jsou vesměs ovlivněni stereotypy.“ Učitel odborných předmětů. Učitelé potvrzují problém s nižší vstupní jazykovou úrovní žáků: „Ještě bych se zamyslel nad jednou věcí, a to jsou obrovské jazykové rozdíly mezi žáky. Zpravidla 1/5 je jazykově úplně mimo, nemají žádné základy, protipólem je druhá 1/5 – schopni komunikovat –, zbytek je něco mezi. Osobně razím zásadu nenechat z jazyka na SOU nikoho propadnout, pokud vyloženě nechce.“ Učitel angličtiny a zároveň učitel odborných předmětů.

V podmínkách střídající se teoretické výuky a praxe komentovali oslovení učitelé cizích jazyků situaci jako neustálý návrat k téže kapitole učebnice a její začínání stále znovu a znovu. Z výpovědí učitelů lze soudit, že se v jedné vyučovací hodině podaří zvládnout velmi málo aktivit. Žáci lépe zvládají popis (podle obrázků) než vyprávění. Jsou schopni reagovat na základní pokyny v cizím jazyce, ale zadání cvičení je třeba jim překládat do češtiny a dovysvětlovat je. Podle učitelů žáky těší každý úspěch a pochvala a vyžadují potvrzení správnosti svého mluveného projevu.

*Skepse k výuce OCJ a k uplatnění OCJ v praxi.* Jak se ukázalo v našem výzkumu, učitelé podle svého odhadu OCJ věnují v průměru 15 % výuky cizího

jazyka (minimálně bylo uvedeno 0 % – „Jsem na škole nová.“) (otázka: „V jakém poměru vyučujete obecný a odborný cizí jazyk?“). Část učitelů zůstává vůči výuce OCJ spíše skeptická. Při představení projektu, pro jehož účely byl výzkum také prováděn, upozorňovali učitelé i vedoucí pracovníci opakovaně na to, že jde o návrhy příliš náročné jazykově i technologicky, obsáhlé a celkově idealizované („Paní kolegyně, to je pěkná myšlenka, ale pro naše žáky je to moc těžké. Ředitel školy. Drtivou většinu témat naši žáci v cizím jazyce nezvládnou.“ Učitelka němčiny. „Účast v mezinárodní soutěži? Tam se nedostanou. Odborný obsah je nezajímá. Stále se ptají, na co se to učíme.“ Učitel odborných předmětů.). Jako hlavní motivací k učení se cizím jazykům uváděli učitelé výdělek („Všechny motivují hlavně peníze, kolik si vydělají v zahraničí.“ Učitel odborných předmětů.), ale zároveň upozorňovali, že ani znalost cizího jazyka k němu nevede („Sehnat si brigádu zahraničí z Česka je nereálné, jen přes známé.“ Učitel odborných předmětů).

Učitelé potvrzovali, že žáci jen málo vnímají nezbytnost kompenzace vlastního deficitu ve znalosti cizích jazyků, a to i na obecné úrovni. V rámci středoškolského studia nebývají okolnostmi v naprosté většině nuceni cizí jazyk bezprostředně používat (jen občasné setkání s cizinci na škole nebo jedou na exkurzi do zahraničí, práce s cizojazyčnými zdroji je vyžadována minimálně) a učí se ho do jisté míry bez jasného cíle, jako by „do zásoby“. V době studia cizí jazyk používají převážně jen jako simulovaný v hodinách cizího jazyka.

#### 4.2 Potřeby učitelů pro výuku OCJ

*Potřeba účelnosti výuky cizích jazyků.* Většina učitelů však při rozhovorech zdůrazňovala smysluplnost výuky OCJ („Mluví se o tom, co je žákům blízké.“ Učitelka angličtiny.) a její motivační efekt („Jakmile jde odborná konverzace, berou to, baví je to, že to má smysl. Ty odborné názvy se učí rychleji.“ Učitelka angličtiny.). Zařazení odborných slovíček a témat hned v rané fázi studia jazyků je pro žáky vysoce motivující i podle odborníků (Kärchner-Ober et al., 2015), neboť získávají pocit, že je pro ně učení přínosné, je jim *k něčemu*.

*Potřeba adekvátních výukových materiálů.* V našem šetření uváděla učebnice speciálně určené pro výuku OCJ coby používaný učební materiál pouze třetina respondentů, a to mezi ostatními zdroji. („Vytvořili jsme si svůj seznam slovíček, pracujeme se Stavebním slovníkem, máme skripta Technical English for Civil Engineering; ponejvíce vlastní zdroje, vysokoškolská skripta, materiál

z webu, reálné stavařské učebnice z ang. mluvících zemí.“ Učitelé anglického jazyka) (otázka: „Podle jakých učebnic nebo materiálů učíte odborný cizí jazyk?“). Někteří učitelé přitom uvedli jen učebnice obecného cizího jazyka. Za nedostatky dostupných materiálů k výuce OCJ (otázka: „Jaké nedostatky mají podle Vás stávající dostupné učební materiály?“) považují oslovení učitelé v případě učebnic především jejich menší oborovou specifikaci nebo úplnou absenci pro určité obory (například pro geodézii). Konstatují, že materiálů je málo a tyto vyžadují úpravu či rozšíření, nebo naopak že učebnice svou složitostí neodpovídají jazykové úrovni žáků („Učebnice vyhovují pro rozvíjení znalosti cizího jazyka, ale ne v odbornosti.“ „Neobsahují odborné texty.“ „Chybí odborná slovní zásoba.“ „Chybí materiály pro žáky s poruchami učení.“ „Pokud je učebnice zaměřena na odborný cizí jazyk, je málo přehledná, buď příliš obtížná nebo zase poměrně jednodušší, nevhodná pro učební obory.“ Učitelé angličtiny a němčiny). Učitelé také postrádají odborné texty se současnou tematikou. Výsledkem je, že 30 % učitelů odpovědělo v duchu *téměř všechno si připravujeme sami*. K soustavnému využívání internetových zdrojů (otázka: „Využíváte internetové zdroje?“) odkázalo 92 % respondentů. Podle průzkumu se nějakého školení k výuce odborného cizího jazyka zúčastnilo 15 % dotázaných učitelů.

Celkově by učitelé uvítali komplexní učební materiál k výuce OCJ, ale nikoli široce pojatý, nýbrž zacílený na konkrétní dílčí obory. Strategie MŠMT směřující k tvorbě takových materiálů tedy odpovídá školní realitě. Učitelé mají poměrně vyhraněné představy o studijních materiálech pro výuku OCJ: důraz na odbornou slovní zásobu, odborná témata, použitelnost jazyka v reálném pracovním prostředí, praktickou konverzaci, orientaci na angličtinu jako na mezinárodní dorozumívací jazyk a na německé pracovní prostředí („Cvičení, která by se mohla uplatnit v praktickém životě.“ „Pracovní komunikace.“ „Komunikace s německými žáky, s nimiž se naši žáci spřátelili – sociální sítě apod.“ „Spolupráce s firmami v ČR – stáže, praxe, exkurze.“ Učitelé angličtiny a němčiny.).

Z rozhovorů vyplynulo, že z konkrétních forem materiálů by učitelé nejvíce preferovali tematické slovníčky s aktuální slovní zásobou s překladem do češtiny, interaktivní cvičení na procvičení slovní zásoby s automatickou kontrolou, pracovní listy pro práci v hodině a ze všeho nejvíce by uvítali videospoty (reálné profesní situace s použitím odborného cizího jazyka, hraná komunikační videa). Nejméně by využili digitální žákovské portfolio, tabulky

sebehodnocení žáků k vyplnění on-line, náměty na projektové vyučování a rozšiřující cvičení. Z odpovědí je vidět výše zmíněný pasivnější přístup některých učitelů, kteří dávají přednost materiálům „na klíč“, jistá neochota k aktivizaci žáků v úlohách s otevřenými řešeními a v dlouhodobějších učebních činnostech.

## 5 Doporučení pro praxi

Jak jsme popsali výše, didaktika výuky OCJ není pro sféru sekundárního vzdělávání zcela pevně ukotvená. Můžeme konstatovat, že nejobtížnější je vyřešit, jak vyučovat OCJ od nízké úrovně znalostí obecného jazyka. Příslušná slovní zásoba i odbornost textů apriori přesahuje úroveň A1. Profesionální komunikace zároveň vyžaduje i znalost fonetického, grafického a základního gramatického systému cizího jazyka a obecné slovní zásoby, která je na vstupu nízká. Někteří autoři hovoří v tomto smyslu o OCJ jako o nadstavbě, ale opět bez adaptace na středoškolské prostředí: „K určení obsahu odborného vyučování je nutné upozornit na to, že získávání znalostí v odborném cizím jazyce je nadstavbou znalostí jazykových prostředků obecně vědního charakteru v rovině lexikální, gramatické, fonetické a pravopisné, popř. jazykových prostředků spadajících do oblasti odborného stylu.“ (Trousilová & Hřebíčková, 1990, s. 106). Nevyřešenost toho, jak provázat výuku OCJ a obecného jazyka, aby se vzájemně podpořily, se projevuje ve fragmentárnosti podání učiva ve většině učebnic i v materiálech vytvářených učiteli (výčet terminologie bez komunikačního ukotvení, malý počet situací z profesního diskurzu).

Cesta k etablování a zefektivnění výuky OCJ na SOŠ a SOU dle našeho názoru vyplývá ze samotné základní definice OCJ, tedy z premisy, že všechna rozhodnutí se odvíjejí z účelu učení. Vytvořené učební materiály musejí být tedy sestaveny v maximální míře účelně a využívat takové metody výuky, jež by pečlivě reflektovaly potřeby dané cílové skupiny. Nosné jsou podle nás tři základní přístupy.

*Respektování specifiky výuky OCJ a adaptace studijních materiálů pro žáky SOŠ a SOU.* Konkrétní praktická obecně a oborově didaktická doporučení pro práci s danou cílovou skupinou můžeme shrnout takto:

- Učivo bezprostředně navazovat na odbornou praxi, a to v časové souslednosti. Výuka OCJ by měla zahrnovat odborná témata, která žáci v odborných předmětech již probrali.

- Jasně odlišit obligatorní učivo od učiva fakultativního, respektive soustředit se takřka výhradně na učivo obligatorní. Méně je zde více.
- Odbourat u žáků průvodní paniku, že cizí jazyk je nekonečný, že se nedá zvládnout. Obsah OCJ lze dobře podat jako ohraničený a obsáhnutelný.
- Vést žáky k tomu, aby se sami snažili určit, co pro profesní komunikaci potřebují, a aby vystihli cíle učení a vlastní jazykový deficit.
- Z lingvistické kompetence dbát nejvíce na složku lexikální. Lpění na dodržování přesných gramatických pravidel jazyka je podružné.
- Žáky soustavně motivovat. Chválit, povzbuzovat, potvrzovat správnost řešení.
- Soustředit se na to, co žáci umějí, ne na to, co neumějí. Jelikož žáky pořád někdo opravuje a hodnotí, pracovat spíše než s opravami s nabídkami řešení.
- Omezit aktivní produkci chyb, tzn. volit takové formy cvičení, které nedovolují dělat mnoho chyb. Jde o cvičení na reproduktivní a poloproduktivní úrovni, jako je přiřazování, klasifikace, doplňování, výběr, metoda řízených odpovědí apod.
- U tvůrčích a produktivních cvičení se soustředit na odborný obsah, uvádět příklady a návody, postupovat dle TBL (*Tasks-based Learning*), tj. učit žáky využívat vyučovaného jazyka jako prostředku k získání informací a řešení úkolů, které jsou pro cílovou skupinu skutečně relevantní.
- Vycházet z vizuálního nastavení dnešních žáků: propojit text, grafiku, audio a video, pracovat s funkční multimedialitou a interaktivitou.

Pro výukovou praxi maturitních oborů lze doporučit trochu jiný přístup. Zatímco učební obory jsou orientovány velmi prakticky na výkon odborných činností, maturitní obor (Stavitelství) má mnohem menší časovou dotaci praxe. I v něm se uplatní nácvik modelových komunikačních profesních situací, ale obsah výuky OCJ by měl více kopírovat odborný teoretický obsah oboru, rozsáhleji podporovat práci s odbornými cizojazyčnými texty, vyhledávání v cizojazyčných zdrojích a zahrnout témata typu „práce v mezinárodním kolektivu a její řízení“ a témata ekonomická.

Základním pravidlem tvorby učebních opor k OCJ by mělo být, že výuka spočívá v integraci odborné slovní zásoby do běžné a jednoduché komunikace ve školních a pracovních situacích, se kterými se žáci setkávají ve školním a budou se nadále setkávat v profesním životě. Prosté definice odborných pojmů, seznamy termínů bez kontextuálního využití, zevrubné popisy pracovních postupů či reprodukce odborných výkladů nemají, zejména pro učně, větší didaktický smysl. Osvojení OCJ nespočívá v deskriptivním cizojazyčném překladu a pouhá reprodukce obsahu odborných předmětů je nadbytečná a nefunkční. Zahraničnímu obchodnímu partnerovi není např. nutné popisovat, jak funguje dřevoobráběcí stroj, anebo mu vysvětlovat, co je to palubka, protože to sám ví. Je třeba si uvědomit, že k profesní komunikaci, zejména ústní, stačí poměrně jednoduchá podoba jazyka a řada úkonů se jen ukazuje. Na výuku OCJ je tedy vhodné uplatnit především metodiku výuky tzv. jazykového minima (Veselý, 1985), respektive optima (Choděra, 2000, s. 61).

Jako příklad fúze odborného obsahu a komunikačního přístupu můžeme uvést práci s textem na téma *Návštěva zástupců partnerské školy u nás*. Do rozhovoru, v němž ředitel a žáci představují svou školu, což je situace, jež reálně nastává, lze snadno integrovat odbornou slovní zásobu – konkrétně pro stavaře – z oblastí „části domu“, „základní vybavení dílny“, „rekonstrukce“, „představení oboru a profese“. Pro maturitní obor také téma „architektonické styly“. Je možné se vracet i k běžné konverzaci (zde přivítání, seznámení, domluva na schůzce). Uvedený příklad demonstruje, že právě trojí až čtverá integrace je velmi efektivní co do zvyšování příležitostí k učení. Žáci si při 1) profesní komunikaci procvičují i 2) obecný cizí jazyk, 3) opakují si a upevňují odborný obsah oboru a pokud je k tomu zadání vedou, 4) zvyšují své digitální kompetence a informatické myšlení (učební materiál v podobě digitálního vzdělávacího zdroje, na text navázané on-line interaktivní a jiné úlohy). Samozřejmě lze procvičovat i gramatiku (například číslovky při čtení rozměrů řeziva, rozkazovací způsob při probírání pokynů, s nimiž se setkáváme na stavbě, apod.). Gramatika a obecný jazyk však zůstávají prostředky k osvojení OCJ, jejich zvládnutí není cílem výuky.

Pro atraktivitu a didaktickou účinnost studijních materiálů je tedy podmínkou sloučení aktuálnosti jazykové (skutečně používaná slovní zásoba včetně profesního slangu), didaktické (moderní aktivizační metody, digitalizace) a odborné (reflexe aktuálního stavu vývoje v příslušných oborech, technické novinky, progresivní pracovní postupy apod.). Jako nevhodnější se pro tvorbu opor stále jeví metoda komunikační (živý jazyk, reálné situace, rolové

hry). Pro výuku OCJ je platná i tzv. postkomunikační metoda (*Post-method era*; Kumaravadivelu, 1994; Thornbury, 2009; Vojtková, 2012). Spočívá v tom, že z různých metod výuky cizích jazyků jsou vybírány vhodné činnosti a) s ohledem na potřeby aktuální cílové skupiny žáků i na povahu a preference učitele (parametr konkrétnosti), b) s důrazem na efektivitu a sebereflexi (parametr praktičnosti) a c) s akcentem na učitelovu i žakovu identitu (parametr možnosti). Daný eklektický přístup do výuky OCJ přináší např. postupy metody TPR (*Total Physical Response*), kdy si žák nejprve osvojuje slovíčka pouze poslechem a reakcí na ně (předvádění, ukazování, zde např. konkrétních pracovních činností a nástrojů), metody audiovizuální (videospoty), ale i metody dvojjazyčného čtení (odborné texty), přirozeně metody CLIL atd. Postkomunikační metoda se snaží o maximalizaci příležitostí k učení. Vysokou příležitost při dodržení účelnosti může mít ve výuce OCJ každá cíleně vystavěná aktivita, a to zároveň i pro několik oblastí. Postkomunikační metoda dále výrazně podporuje samostatnost žáků. Výuku OCJ, zejména pomocí digitálních technologií, lze organizovat tak, že žák pracuje distančně a individualizovaně: využívá vlastní učební prostředí (PLE, *Personal Learning Environment*), vybírá si cvičení podle svého senzorního typu, vypracovává zadání rozšiřující nebo podpůrná, sleduje svůj pokrok, sám vytváří obsah, například v podobě slovníčků a různých cizojazyčných produktů (pozvánky, plakáty, seznamy zboží, popisky výrobků, virtuální výstavy apod.).

*Aktivizační formy výuky.* Jak uvádí *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 33-56-H/01 Truhlář* (2007, s. 68):

[...] problémem, se kterým se setkáváme zvláště ve středních odborných učilištích, je nízký zájem žáků o vzdělání a předčasné odchody ze vzdělávacího procesu. To klade vysoké nároky na všechny učitele z hlediska motivace a výchovy žáků i z hlediska vytváření pozitivního klimatu ve škole. Prostředkem k řešení těchto problémů může být [...] větší aktivizace žáků ve vyučování.

*Inovační strategie České republiky 2019–2030* (2019, s. 8) jako opatření pro nápravu nedostatečně vyvinutého systému polytechnického vzdělávání doporučuje právě orientaci na kreativitu, badatelské přístupy, technickou představitost, logické a kritické myšlení, řešení problémů, vyhodnocování informací či projektově zaměřenou výuku.

To v současnosti zřejmě také nejlépe umožňují výukové materiály v podobě digitálních vzdělávacích zdrojů (viz dále). Na otevřených, interaktivních a multimediálních výukových portálech lze efektivně kombinovat přípravná

a fixační receptivní cvičení (na základě automatického testování) a poloproduktivní cvičení s oporou o podklady a vzory (pro vybrané obory např. modely pracovní komunikace, odborné texty, životopis, technická dokumentace) s aktivitami plně produktivními. Žáci postupují od jednoduchých on-line interaktivních cvičení (např. osvojení slovní zásoby) přes náročnější a komplexnější úkoly (řečová a komunikační cvičení) k individuální nebo skupinové úkolové výuce (např. na odborný obsah navázaná tvorba infografik, digitálního storytellingu, komiksů, prezentací, myšlenkových map, webquestů) a následně k projektové výuce (např. ucelené tematické slovníčky, žákovská videa, komplexní prezentace výrobku, ale i rozvoj time managementu a plánování v kooperativních systémech a systémech správy projektů) a k sebereflektovanému učení (digitální žákovské portfolio). Motivační a účinné je zařazení elementů gamifikace, herních prvků, sbírání odznaků, chatů a soutěží v reálném čase apod.

*Implementace strategií digitálního vzdělávání do výuky OCJ.* Učitelé ze škol, na nichž proběhlo šetření, potvrzovali, že žáci nejraději pracují v on-line aplikacích, jako je např. Quizlet či Kahoot („Hecnou se, ponoří se, slovíčka se takto naučí.“ Učitelka angličtiny.) a že digitální prostředky ve výuce a nové metody žáci vítají. Většina učitelů se shodla na tom, že implementace strategií digitálního vzdělávání je cestou i ke zvýšení efektivity výuky OCJ („Žáci všechny novinky vítají, bude se jim to líbit. Děti jsou 100% digitální, s tím se dá počítat. Když už to mají pořád v ruce, ať na tom dělají pro mě.“ Učitel odborných předmětů.).

Tzv. generace Z (nar. 1995–2010), k níž současní žáci SOU patří, je generací pragmatickou (neztrácí čas, chce vidět smysluplnost práce). Jedná se o pokolení tzv. post-digitální doby. Digitální technologie jsou pro ně neutrální, de facto neviditelné. Je pro ně příznačná masová informovanost v globálním měřítku, fungují transnacionálně a tíhnou k informálnímu vzdělávání (z cizích jazyků se sami naučí to, co potřebují při pohybu v realitě i na síti). Generace Z žije v setrvalě multimediálním prostředí s důrazem na vizualitu a v soustavném multitaskingu. Nejpřirozenějším operačním prostředkem jsou pro její příslušníky smart mobilní technologie. Multiscreening a neustálá konektivita znamenají pro tuto generaci normu, virtuální a rozšířená realita a interaktivita přirozenost (Kazdová, 2016; Horvátová, 2016). Na druhou stranu je tato generace zvyklá digitální obsah spíše konzumovat a vykonávat činnosti, kdy není potřebná přílišná vlastní invence, není očekávaná kombinace a užití složitějších postupů, ale je naopak vyžadován „jednoduchý, často

předem poměrně jasný izolovaný výstup“, jak uvádí zpráva *Využívání digitálních technologií v mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách* (2017, s. 23).

Právě digitální vzdělávací zdroje (při dodržení *Kritérií kvality digitálních vzdělávacích zdrojů podpořených z veřejných rozpočtů*; Neumajer, 2016) odpovídají požadavkům *Inovační strategie České republiky 2019–2030* (Rada pro výzkum, vývoj a inovace, 2019) pro prioritu *Polytechnické vzdělávání* (s. 8), do níž obory SOŠ a SOU spadají, a to v aspektech: a) důraz na kreativitu, badatelské přístupy, technickou představivost, logické a kritické myšlení, řešení problémů, vyhodnocování informací, projektově zaměřenou výuku (sdílení, PLE, režim diskusí a chatu, reflektované učení), b) kompenzace nedostatečné připravenosti na využívání disruptivních modelů ve vzdělávání a stále vážnoucí seznamování žáků a pedagogických pracovníků s nejnovějšími technologiemi, c) podpora informálního učení a propojení více prostředí pro výuku (možnost plného samostudia, dostupnost digitálních vzdělávacích zdrojů kdekoli a kdykoli – škola, domov, vrstevnická skupina, on-line virtuální prostředí, blended learning, automatické testování, odevzdávání úkolů on-line).

## 6 Závěry

Naše výzkumné kvalitativní šetření mezi 51 učiteli potvrdilo zjištění několika představených analytických studií a vybraných strategických dokumentů. Výsledky výzkumu tak zapadají do širšího kontextu hodnocení výuky OCJ u nás a lze z nich vyvodit i konkrétní metodická doporučení. Tato doporučení korespondují se závěry těch odborných prací, které o výuce OCJ uvažují jako o specifické subdisciplíně lingvodidaktiky s potřebou vlastní metodologie.

Teoretická, výzkumná a aplikační pozornost k výuce OCJ na středoškolské úrovni je malá, výrazně omezená oproti sféře terciálního vzdělávání. Jde o oblast, která čeká na přesnou definici svého obsahu i rozsahu a didaktickou aplikaci v učebních materiálech. RVP určuje obsah a způsob výuky OCJ ne zcela komplexně. Nejdůležitější didaktickou otázkou je, jak uchopit výuku OCJ pro počáteční úroveň zvládnutí cizího jazyka. Vytvoření efektivních učebních materiálů pro výuku OCJ pro učňovské obory na úrovni A1/A2 představuje značnou didaktickou výzvu. Bariérou pro účinnou výuku je nízká motivace i horší připravenost žáků SOŠ a SOU ke studiu cizích jazyků obecně, přirozeně okrajové postavení výuky cizích jazyků na daném typu

škol a skepse některých učitelů vůči výuce OCJ (či dokonce cizího jazyka per se). Část učitelů vzhledem k nevyřešenosti didaktických otázek na výuku OCJ rezignuje nebo ji pojímá spíše mechanicky (prezentace terminologie bez kontextu, opisné překlápění obsahu odborných předmětů). Absenci OCJ nebo formální přístup k němu ukázala také analýza vybraných ŠVP. Učebnice OCJ saturují potřeby učitelů pouze částečně, není možné je využít pro výuku bez adaptací a doplnění. Výukové materiály jsou dostupné nerovnoměrně, co se týče cizích jazyků (největší možnosti poskytuje angličtina) i oborů (pro některé je k dispozici několik učebních pomůcek, pro některé žádné). Deficit pro výukovou praxi kompenzují studijní opory, jež jsou pro většinu oborů v současnosti vytvářeny v rámci výzev ESF OP VVV.

Část učitelů k výuce přistupuje kreativně a vytváří vlastní učební materiály. Výpovědi respondentů podtrhly význam osobní individuální angažovanosti, autonomie a autenticity učitelů. Způsob, jak se na určité škole OCJ vyučuje, záleží na konkrétním učiteli cizího jazyka. Ten určuje podíl výuky OCJ a obecného cizího jazyka, jejich vzájemné propojení, výběr učebních materiálů i vyučovacích metod. Od přístupu učitele odvisí, zda jsou využívány digitální technologie a zdroje. Úkol zařadit výuku OCJ je pro učitele cizích jazyků značně náročný a složitý – učitel cizího jazyka nebývá zároveň učitelem odborných předmětů, v odborném obsahu se na profesionální úrovni zpravidla neorientuje, nemůže být připraven oddělit důležité od méně podstatného, sledovat trendy v oboru. A naopak, možnost konzultací k OCJ ze strany odborníků oboru je velmi omezená.

V rámci námi sledovaných oborů selhává právě integrace vznikající ze spolupráce učitelů cizích jazyků a učitelů odborných předmětů, učitelů cizích jazyků mezi sebou, koordinace ve sdílení materiálů. Integrace (odborného a obecného jazyka, komunikačního přístupu a odborného obsahu oboru, jazykové výuky a digitálních kompetencí) je ale zároveň cestou k moderní výuce OCJ. Klíčem k efektivitě je také pojetí OCJ ne jako samoúčelného cíle výuky, ale jako prostředku k získávání informací a řešení odborných úkolů, které jsou pro cílovou skupinu skutečně relevantní a v profesním životě reálné. Jako nosná se jeví účelově orientovaná metoda postkomunikační kombinující různé přístupy, metody a aktivity dle aktuálních potřeb cílové skupiny. Axiomem pro výuku OCJ je právě jeho účelové zaměření na komunikaci v konkrétním oboru. To diktuje výběr odborných témat, komunikačních situací, způsob práce s textem i rozsah terminologie určené k osvojení.

Na samý závěr můžeme konstatovat, že výuka OCJ má několik nesporných výhod. Je pro žáky více motivační než učení se obecnému cizímu jazyku, neboť je pro ně atraktivnější vzhledem k návaznosti na praxi. Učivo je ohraňované a jednoznačné. Výuka OCJ umožňuje ve vysoké míře využívat žákům blízké ICT platformy a také jim nabízí informální učení.

## Literatura

- Anthony, L. (2018). *Introducing English for specific purposes*. Routledge.
- Belcher, D. (2009). What ESP is and can be: An introduction. *English for Specific Purposes in Theory and Practice*, 1–20.
- Braunsteiner-Maukner, R., & Šneberger, J. (2016). *Job Matters. Car Mechanics*. Fraus.
- Brown, J. D. (2016). *Introducing needs analysis and English for specific purposes*. Routledge.
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Language Policy Programme.
- Coxhead, A. (2018). *Vocabulary and English for specific purposes research*. Routledge.
- Databáze výstupů projektů Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. (2014). <https://databaze.op-vk.cz/>
- Doležalová, G., & Vojtěch, J. (2017). *Absolventi středních škol a trh práce Odvětví: Stavebnictví*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Evans, V., Dooley, J., & Revels, J. (2012a). *Construction I – Buildings. Students' book*. Express Publishing.
- Evans, V., Dooley, J., & Revels, J. (2012b). *Construction I – Buildings. Teacher's book*. Express Publishing.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Hendrych, J. (1988) *Didaktika cizích jazyků*. SPN.
- Horvátová, K. (2016, 2. července). *Generace Y je generací sítí, říká sociolog Martin Buchtík*. E15.cz. <https://www.e15.cz/the-student-times/generace-y-je-generacisiti-rika-sociolog-martin-buchtik-1305721>.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2002). Specificity revisited: How far should we go now? *English for Specific Purposes*, 21(4), 385–395.
- Hyland, K. (2009). Specific purpose programs. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of language teaching* (pp. 201–217). Wiley-Blackwellm.
- Hyland, K. (2018). *The essential Hyland. Studies in applied linguistics*. Bloomsbury.
- Hyland, K., & Wong, L. L. (Eds.). (2019). *Specialised English: New directions in ESP and EAP research and practice*. Routledge.
- Choděra, R. (2000). *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Editpress.

- Jašková, J. (2017). ESP university teacher's pedagogical content knowledge: Retrospective perceptions of professional beginnings. *Teaching English for Specific Purposes at Universities*, 1–17.
- Jašková, J., & Štátná, D. (2019). Tertiary level proficiency in ESP: Employer survey analysis. *CASALC Review*, 9(2), 5–20.
- Kärchner-Ober, R., Hunger, A., & Werner, S. (2015). German for specific purposes (GSP)—a pathway to studies in engineering at University of Duisburg-Essen. In *Proceedings of the 43rd SEFI Annual Conference*.
- Kazdová, A. (2016). Jak přilákat generace Y a Z. *Moderní řízení*, 51(6), 20–22.
- Kostler, E., & Hovorková, M. (2015). *Job Matters – angličtina pro řemesla a služby. A1-A2, učebnice*. Fraus.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27–48.
- Lepka, W., Oldham, P., Thompon, K., & Jansa, R. (2008). *Job Matters. Plumbing and Heating*. Fraus.
- McLaughlin, E., & Parkinson, J. (2018). 'We learn as we go': How acquisition of a technical vocabulary is supported during vocational training. *English for Specific Purposes*, 50, 14–27.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing.
- Moreo, D. (2015). *Základy interkulturního soužití*. Portál.
- Neil, D., & Hovorková, M. (2013). *Job Matters. Gastronomy*. Fraus.
- Neumajer, O. (2016, červenec). *Kritéria kvality digitálních vzdělávacích zdrojů podpořených z veřejných rozpočtů verze 1*. [https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/21071/kriteria\\_kvality\\_digitalnich\\_vzdelavacich\\_zdroju.pdf](https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/21071/kriteria_kvality_digitalnich_vzdelavacich_zdroju.pdf)
- NIDV. (2015, 11. srpna). Cizí jazyky pro odbornou praxi. *Řízení školy online*. <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/cizi-jazyky-pro-odbornou-praxi.a-1469.html>
- Oleksíková, K. (2016). *Výuka odborného cizího jazyka na středních odborných školách v České republice*. [https://www.openagency.cz/pdf/odb\\_cj\\_stredni\\_skoly.pdf](https://www.openagency.cz/pdf/odb_cj_stredni_skoly.pdf)
- Paltridge, B., & Starfield, S. (Eds.). (2013). *The handbook of English for specific purposes*. John Wiley and Sons, Inc.
- Picht, H., & Draskau, J. (1985). *Terminology: An introduction*. University of Surrey.
- Pravidla pro žadatele a příjemce – specifická část Výzva Budování kapacit pro rozvoj škol II. Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání Programové období 2014–2020*. (2017). <https://opvvv.msmt.cz/download/file427.pdf>
- Rada pro výzkum, vývoj a inovace. (2019). *Inovační strategie České republiky 2019–2030*. <https://www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?Idsekce=866015>
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 33-56-H/01 Truhlář*. (2007). MŠMT.
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 36-47-M/01 Stavebnictví*. (2007). MŠMT.
- Robinson, P. C. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. Prentice Hall.
- Ryan, T. F., & Jansa, R. (2008). *Job Matters. Wood*. Fraus.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. (2001). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Strevens, P. (1977). Special-purpose language learning: A Perspective. *Language Teaching*, 10(3), 145–163.
- Strevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the art* (s. 1-13). SEAMEO Regional Language Centre.

- Thomson, K., & Vanač, P. (2008). *Job Matters. Construction*. Fraus.
- Thornbury, S. (2009). *Method, post-method, and metodos*. British Council.
- Trousilová, E., & Hřebíčková, S. (1990). *Problematika odborného jazyka při přípravě dospělých*. Universita Karlova.
- Veselá, K. (2012). *Teaching ESP in new environments*. CA-CLIL. ASPA.
- Veselý, J. (1985). *Problematika vyučování ruštině jako blízce příbuznému jazyku*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Veverková, D., Kolečani Lenčová, I., Lupták, M., & Danihelová, Z. (Eds.). (2017). *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte IV*. [https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane\\_jazyky\\_v\\_univerzitnom\\_kontexte\\_iv\\_0.pdf](https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_iv_0.pdf)
- Vojtková, N. (2012). *Nové přístupy ve výuce cizích jazyků: post method era a úkolová výuka*. <https://is.muni.cz/publication/972659/cs>
- Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2014/2015. (2015). ČŠI.
- Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2015/2016. (2016). ČŠI.
- Využívání digitálních technologií v mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách. *Tematická zpráva*. (2017). ČŠI. <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Vyuzivani-digitalnich-technologii>
- Widdowson, H. G. (1998). Communication and community: The pragmatics of ESP. *English for Specific Purposes*, 17(1), 3–14.
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford University Press.
- Woodrow, L. (2018). *Introducing course design in English for specific purposes*. Routledge.
- Začlenění odborné terminologie do výuky cizích jazyků – Metodický postup pro žáky. (2012). Databáze výstupů projektů. Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost. <https://databaze.op-vk.cz/Product/Detail/69107>
- Zatloukal, T., et al. (2019). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019: Výroční zpráva České školní inspekce*. ČŠI.
- Žáčková, M. (2013). *Jazykové vzdělávání pro konkurenceschopnost absolventů ŠAVŠ – tvorba výukových modulů v německém jazyce s ohledem na soudobé trendy ve výuce odborného cizího jazyka [Rigorózní práce]*. Univerzita Karlova. <https://is.cuni.cz/webapps/zjp/detail/111507/?lang=en>

## Autorky

Mgr. Michaela Pešková, Ph.D., Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, katedra ruského jazyka, Veleslavínova 42, 301 00 Plzeň, e-mail: [peskova@krf.zcu.cz](mailto:peskova@krf.zcu.cz)

Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D., Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, katedra psychologie, ruského jazyka, Chodské náměstí 19, 301 00 Plzeň, e-mail: [kubikov@kps.zcu.cz](mailto:kubikov@kps.zcu.cz)

PhDr. Ivona Mišterová, Ph.D., Západočeská univerzita v Plzni, Filozofická fakulta, katedra anglického jazyka, Sedláčkova 15, 301 00 Plzeň, e-mail: [yvonne@kaj.zcu.cz](mailto:yvonne@kaj.zcu.cz)

## Teaching foreign languages for specific purposes at secondary schools and secondary vocational schools

**Abstract:** The objective of this study is to analyse the status of teaching foreign languages for specific purposes (FLSP) at secondary schools and secondary vocational schools on the examples of construction and wood processing industries. Furthermore, it aims to analyse the conclusions of strategic documents, and, based on the qualitative research results, describe the current state of teaching at particular secondary schools and secondary vocational schools, and suggest possible didactic solutions. The results are specified using the examples from the fields of construction (plumber, bricklayer, construction worker) and wood processing (carpenter). With respect to the given objectives of the study and research design, which focuses mainly on the analysis and mapping of the current situation in the teaching of foreign languages for specific purposes at secondary schools and secondary vocational schools, we have set the following research questions: What methods and didactic materials are used to teach FLSP? What barriers do pedagogical staff encounter in teaching FLSP? Through the mediation of what aids could the effectiveness of FLSP teaching be increased? With regard to the given research questions, the qualitative research method based on semi-structured interviews was used. In total, 51 teachers from 10 various schools took part in the research. During the research, strategic documents and relevant FLSP textbooks were explored to either prove or disprove their (un)suitability for teachers and students. The results of the study suggest that the quality of FLSP teaching at the examined secondary schools and secondary vocational schools is insufficient. The didactic effectiveness which needs to be set consists mainly in the integration of communication competence and professional content, emphasis on practicality and real professional communication, the use of elements of informal learning and, last but not least, the implementation of digital education strategies.

**Keywords:** linguodidactics, language for specific purposes, communicative competence, professional communication, apprenticeship education, digitalization of education