

Rozvoj
interkulturní
komunikační
kompetence



Klára Kostková

Pedagogický výzkum v teorii a praxi
Brno 2012

Ráda bych na tomto místě s úctou poděkovala doc. PhDr. Michaele Píšové, M.A., Ph.D., za laskavou osobní podporu, odborné zázemí a cenné kritické komentáře. V průběhu mého studia i dosavadní pedagogické i vědecké činnosti mě naučila nejen učitelské povolání cítit, ale i o něm přemýšlet.

Masarykova univerzita

**ROZVOJ INTERKULTURNÍ KOMUNIKAČNÍ
KOMPETENCE**

Klára Kostková

Brno 2012

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Kostková, Klára

Rozvoj interkulturní komunikační kompetence / Klára Kostková. -- 1. vyd. -- Brno : Masarykova univerzita, 2012. -- 223 s.

Anglické resumé

ISBN 978-80-210-6035-7

37.043.2 * 316.772.4 * 316.77:81'42 * 37.03 * 81'24 * 371 * 37.014.5 * 377.8 * 37.012 * (437.3)

- multikulturní pedagogika
- interkulturní komunikace
- komunikační dovednosti
- klíčové kompetence
- jazyková výuka
- vzdělávací systémy -- Česko
- vzdělávací politika -- Česko
- vzdělávání učitelů -- Česko
- pedagogický výzkum -- Česko
- monografie

371 – Školství (organizace) [22]

Edice: Pedagogický výzkum v teorii a praxi
Svazek 29

Recenzovaly: doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D.
doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

© 2012 Klára Kostková
© 2012 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-6035-7

Obsah

Úvodem	9
I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA: INTERKULTURNÍ KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE – KONCEPTUALIZACE A DIDAKTIZACE	13
1 Terminologické úvahy místo definic	15
1.1 Kultura (její místo v lidském životě i ve vyučování cizímu jazyku)	15
1.2 Interkulturní vs. multikulturní (výchova a vzdělávání)	20
1.2.1 Interkulturní výchova a vzdělávání	22
1.3 Kompetence	22
1.4 Shrnutí	25
2 Filozofická a lingvisticko-didaktická východiska	27
2.1 Kultura, jazyk a interpretace: inspirace ve filozofii	27
2.1.1 Jazyk a kultura	28
2.1.2 Vybraná východiska filozofické hermeneutiky	29
2.1.3 Hermeneutika – jako umění interpretace	33
2.1.3.1 Hermeneutický kruh	34
2.1.3.2 Předporozumění a předsudky v porozumění a interpretaci	35
2.1.4 Interpretace a její meze	37
2.1.5 Shrnutí	38
2.2 Komunikační kompetence a jak ji vyučovat	40
2.2.1 Komunikační kompetence	42
2.2.1.1 <i>Langue</i> vs. <i>parole</i>	42
2.2.1.2 Vývoj ke kompetenci vs. performanci	43
2.2.1.3 Od jazykové (gramatické) ke komunikační kompetenci	44
2.2.2 Komunikační kompetence a komunikační přístup k výuce cizích jazyků	49
2.2.3 Shrnutí	55
3 Interkulturní výchova a vzdělávání.....	57
3.1 Cíl IVV	59
3.2 Teorie a praxe – implementace IVV	60
3.3 Teorie a praxe – IVV a cizojazyčná výuka	60
3.4 Teorie, praxe a výzkum IVV	61
3.5 Shrnutí	61

4 Interkulturní komunikační kompetence	63
4.1 Vymezení pojmu	64
4.1.1 Interkulturní kompetence nebo interkulturní komunikační kompetence	64
4.1.2 Modely ICC	66
4.1.3 Konceptualizace dimenzí ICC jako jedné komponenty Fantiniho modelu	70
4.1.3.1 Analýza modelů ICC	72
4.1.3.2 Výstupy analýzy: dimenze ICC	73
4.1.4 Dimenze modelu ICC	74
4.1.4.1 Dimenze povědomí a další příbuzné konstrukty	75
4.1.4.2 Dimenze postojů	81
4.1.4.3 Dimenze znalostí	84
4.1.4.4 Dimenze dovedností	85
4.1.4.5 Dimenze cizojazyčné komunikační kompetence	86
4.1.4.6 Shrnutí	86
4.1.5 Dimenze modelu ICC a další vlivné modely	87
4.1.6 Shrnutí	91
4.2 K rozvoji ICC	92
4.2.1 Pedagogicko-psychologická východiska	93
4.2.2 Vybrané teorie učení	95
4.2.3 Implikace pojetí IVV pro podporu procesů rozvoje ICC	98
4.2.4 Didaktické aspekty rozvoje ICC	100
4.2.4.1 Přístupy k rozvoji ICC	101
4.2.4.2 Metody rozvoje ICC	105
4.2.4.3 Rozvoj ICC a cizojazyčná výuka	107
4.2.5 Shrnutí	108
4.3 K hodnocení ICC	109
4.3.1 Přístupy k hodnocení ICC	112
4.3.2 Hodnocení ICC v teorii a praxi	113
4.3.3 Shrnutí	119
4.4 Závěrem aneb ICC jako výzva pro učitele	120

II. VÝZKUM ZAMĚŘENÝ NA VYBRANÉ ASPEKTY ROZVÍJENÍ INTERKULTURNÍ KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE V KONTEXTU ČESKÉHO SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ **123**

5 Širší vzdělávací kontext: IVV v kurikulárních dokumentech.....	125
5.1 ICC v kurikulárních dokumentech	125
5.2 Obsahová analýza školních vzdělávacích programů	128
5.2.1 Výsledky obsahové analýzy školních vzdělávacích programů	129
5.3 Shrnutí	131

6 Rozvoj ICC v přípravném vzdělávání učitelů anglického jazyka.....	133
6.1 Kontext výzkumu: Studijní předmět	
<i>Intercultural Communicative Competence</i>	133
6.1.1 Cíl	133
6.1.2 Obsah	134
6.1.3 Didaktické aspekty	134
6.1.4 Shrnutí	138
6.2 Cíl výzkumu	138
6.3 Metodologie výzkumu	139
6.4 Techniky sběru dat: ohniskové skupiny a dotazníkové šetření	140
6.4.1 Ohniskové skupiny	141
6.4.1.1 Obsahové analýzy záznamů z ohniskových skupin	142
6.4.2 Dotazníkové šetření	145
6.4.2.1 Modifikovaný dotazník <i>YOGA Form</i>	147
6.5 Výsledky: popis, analýza a interpretace dat	153
6.5.1 Výsledky obsahových analýz záznamů z ohniskových skupin	153
6.5.1.1 Obsahová analýza záznamů z ohniskových skupin: vstupní výsledky	154
6.5.1.2 Obsahová analýza záznamů z ohniskových skupin: výstupní výsledky	160
6.5.1.3 Interpretace výsledků obsahových analýz záznamů z ohniskových skupin	165
6.5.1.4 Shrnutí výstupů ohniskových skupin	169
6.5.2 Výsledky dotazníkového šetření <i>YOGA Form</i>	170
6.5.2.1 Shrnutí výstupů dotazníkového šetření <i>YOGA Form</i>	174
6.6 Výsledky výzkumu	175
Závěrem	181
Literatura.....	187
Summary.....	197
Seznam vyobrazení	201
Obrázky	201
Tabulky	201
Přílohy	202
Rejstřík jmenný.....	203
Rejstřík věcný.....	207
Přílohy	211

Úvodem

Motto: Světem obchází strašidlo – strašidlo globalizace. Tato nepřilíš půvabná dáma zdá se dokonce krapáček démonická. S jejím příchodem tudíž vzniká otázka, zda má démona dobrého, či zlého. Ale jak na takovou otázku může odpovědět vědec, je-li nucen oficiálně sdílet mýtus o oddělení poznání a hodnot?

(Jaroslav Kořa)

Žijeme v multikulturním globalizovaném světě, kde se vzdálenosti zkracují a kultury sbližují každým dnem. Je nutno si uvědomit, že proces integrace si žádá více než pouhou schopnost koexistence, kterou ekonom Amartya Sen nazývá *plurálním monokulturalismem* (*plural monoculturalism*) – skupiny, které žijí bok po boku, ale nedotýkají se. Proces integrace si naopak žádá především schopnost vytvořit prostředí, ve kterém se příslušníci různých národů spojují – ztotožní se s novou multikulturní společností – slovy Horace Kallena, vytvoří tzv. *národ národností* (*nation of nationalities*). Naše společnost, zdá se, žije více dle pravidel plurálního monokulturalismu než multikulturalismu, což může vést (a občas vede) k řadě nedorozumění i nepřijemnostem. Nabízí se zde otázka, zda je společnost schopna držet krok s rapidním technickým a ekonomickým pokrokem světa a tendencemi homogenizace. Skalková (2000, s. 17) upozorňuje, že „realizovat ideu globalizace neznamená oslabovat vztahy k vlastní kultuře. Spíše jde o to, nově řešit napětí mezi globálním a lokálním, mezi integrací a svébytností“.

Přestože má setkávání se a prolínání kultur světa dlouhou a bohatou historii, zaměříme se především na současný evropský kontext, evropskou integraci, evropský multikulturalismus a na výchovně-vzdělávací potřeby současné multikulturní Evropy s tím spojené. Faltýn (2005, s. 18) charakterizuje multikulturalismus jako „možnost, jak bez předsudků a zároveň bez iluzí sdílet komunikační prostor bez ohledu na lidskou příslušnost ke skupinám“. Chceme-li využít *advanced organizer* pro perspektivu, kterou v této knize zastáváme, lze jednoduše říci, že **multikulturní Evropa tudíž nemůže existovat bez interkulturní komunikační kompetence její populace**. Fantini (2001, s. 2) předkládá jednoduchou definici interkulturní komunikační kompetence jako schopnosti fungovat efektivně a vhodně v interakci s členy odlišných kulturních skupin. K takovéto interakci je mnohdy nutností vybavenost v jiném než mateřském jazyce, a to nejen z hlediska znalosti jazyka, ale i v rámci znalostí, jak tento jazyk vhodně používat s ohledem na sociální kontext. Woods (1996, s. 19) zde nachází paralelu s distinkcí mezi kompetencí (tacitní jazykovou znalostí) a performancí (zahrnující psychologické a kognitivní aspekty užívání jazyka demonstrované v momentě jeho

užívání), dále pak paralelu mezi deklarativními a procedurálními znalostmi. Schopnost užívat jazyk v komunikaci mezi kulturami vhodně a efektivně, tj. komunikovat interkulturně kompetentně, však zahrnuje ještě více, a to ohled na různá kulturní specifika jedinců i sociálních skupin, např. toleranci k odlišným hodnotovým systémům v rámci současného globalizovaného světa.

Globalizace se tedy zrcadlí nejen v proměnách současného světa, ale přirozeně i v problematice, jak s ní naložit ve výchovně-vzdělávacím procesu. Tyto dvě oblasti jsou úzce provázány, jelikož „vzdělání a výchova přispívají také k utváření hodnot, postojů a chování, které určují rytmus a způsoby sociálního a ekonomického vývoje“ (Skalková, 2000, s. 15). Jak tedy uchopit globalizaci a realitu multikulturní společnosti ve výchově a vzdělávání?

Znamená [to] změnit vzdělání tak, aby budoucí občané byli schopni orientace v novém Minotaurově bludišti? Není vhodné vybavit je schopností přežít například tím, že u nich rozvineme vyšší míru tolerance, ale i odpovědnosti? Nabízí se také otázka, zda i dnešní dítě nežije spíše v mýtu než v racionálně uspořádaném světě vlastníků, výrobců a konzumentů? (Koťa, 2000, s. 2)

Kniha se snaží reflektovat potřebu začlenění interkulturní výchovy a vzdělávání do vzdělávacího procesu. Vzhledem k tomu, že relativně nedávno definovaná problematika interkulturní výchovy a vzdělávání klade na učitele, klíčové aktéry vzdělávacího procesu, nové nároky, zaměřuje se kniha na studenty – budoucí učitele anglického jazyka. Anglický jazyk je v současnosti přijímán jako jazyk mezinárodní (*English as an international language* – EIL), proto by mu měla být v rámci vzdělávacího procesu věnována speciální pozornost. Jako jazyk mezinárodní komunikace prochází změnami, neslouží již pouze ke komunikaci v rámci zemí vnitřního kruhu (*Inner circle countries*), např. Spojených států amerických, Velké Británie a Austrálie, ale postupně zakořeňuje i v dalších kulturách a zemích; jeho primární funkcí je umožnit mluvčím sdílet myšlenky, názory a kulturu s ostatními (volně podle McKay, 2002). S ohledem na tento kontext se jako žádoucí 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.

Interkulturní výchova a vzdělávání s cílem rozvoje interkulturní komunikační kompetence je oblastí, jež jistě zasluhuje pozornost, avšak i pokorný přístup v oblasti teorie, výzkumu i každodenního života. Je zřejmé, že ekonomické i sociální změny, politika a multikulturalismus, resp. politika multikulturalismu, přináší u nás, v Evropě i ve světě překvapivé, mnohdy i šokující a smutné plody. Při letném ohlédnutí nelze opominout např. tragické červencové události v Norsku roku 2011. Jsme si vědomi, že je tento fenomén nutno uchopovat nadmíru opatrně, jelikož se často dotýká každodenního života lidí. Věříme však, že v rámci vyučování a učení se nejen cizím jazykům tvoří rozvoj interkulturní komunikační kompetence jeho neoddelitelnou součástí. V relevantních částech knihy tudíž poukazujeme na možné otazníky ohledně rozvoje interkulturní komunikační kompetence v kontextu formálního vzdělávání;

ztotožňujeme se s Kořou (2000, s. 2), že neklást určité otázky je nebezpečnější než nenajít odpovědi na ty, které jsou již oficiálně na pořadu dne. Obecná otázka po více než deseti letech od doby, kdy byl tento výrok formulován, tedy zní: jak jsme dokázali naložit s problematikou interkulturality v kontextu formálního vzdělávání, a to i s ohledem na v České republice aktuální kurikulární reformu?

Předkládaná kniha je rozdělena do dvou částí. První část je teoretickou studií interdisciplinárních východisek konceptualizace a didaktizace konstruktů interkulturní komunikační kompetence. Druhá část je zaměřena na analýzu vybraných aspektů rozvíjení interkulturní komunikační kompetence v kontextu českého systému vzdělávání.

Ihned v úvodu považujeme za nutné vyjasnit některé terminologické otázky týkající se diskutované problematiky, dále pak prezentujeme její základní a zásadní teoretická východiska. S ohledem na multidisciplinární charakter interkulturní komunikační kompetence hledáme oporu v různých disciplínách. Pozornost zaměřujeme na východiska filozofická, konkrétně na vztah jazyka a kultury, následně pak na východiska lingvisticko-didaktická zaměřená na pojetí konstruktů komunikační kompetence jako cíle cizojazyčného vyučování a na implikace, jaké z toho pro pedagogickou praxi plynou. Východiska pedagogická a psychologická jsou rozpracována v rámci relevantních kapitol, resp. podkapitol. První částí knihy je věnovaná konceptualizaci konstruktů interkulturní komunikační kompetence jako klíčového cíle interkulturní výchovy a vzdělávání. Speciální pozornost je následně zaměřena na rozvoj a hodnocení interkulturní komunikační kompetence u jedinců v kontextu výuky anglického jazyka. Výzkumná část knihy sestává z vícero sond do oblasti vybraných aspektů rozvíjení interkulturní komunikační kompetence. Nejprve se zaměřuje na kontext hlavního výzkumu, a to analýzu potřeb začlenění rozvoje interkulturní komunikační kompetence do přípravného vzdělávání učitelů. Za tímto účelem jsou analýze podrobeny kurikulární dokumenty české provenience. Realizována je jednak analýza rozpracování interkulturní komunikační kompetence v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*, dále pak obsahová analýza vybraných *školních vzdělávacích programů* základních škol. Následně se věnujeme tvorbě sylabu studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence* vyučovaného v rámci magisterského učitelského studijního programu. Tento studijní předmět tvoří kontext hlavního výzkumu zacíleného na rozvoj interkulturní komunikační kompetence u studentů učitelství anglického jazyka. Základní výzkumné otázky jsou:

1. Došlo v průběhu studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence* u studentů k rozvoji interkulturní komunikační kompetence, resp. jejích dimenzí?
2. Pokud ano, k rozvoji kterých dimenzí došlo a v jaké míře?

V závěru knihy jsou diskutovány možné implikace výsledků výzkumu pro pedagogickou praxi i další výzkum. Jsme si však vědomi, že „propast mezi pedagogickým výzkumem a praxí je komplexnější fenomén, než je běžně předpokládáno v odborné literatuře“ (Day, 2011, s. 26).

Přestože je potřeba rozvoje interkulturní komunikační kompetence stěžejní a v různé formě prostupuje všemi současnými kurikulárními dokumenty i dokumenty vzdělávací politiky, stojí stále na základech, které ještě nebyly přesně vydefinovány. Tato oblast je široká; s ohledem na princip selektivity se zaměřujeme na vybrané aspekty interkulturality, a to zejména na rozvoj osobnostního potenciálu jedinců s vírou, že i v konkrétně zaměřeném výzkumu je

*kus naděje, naděje, že se podaří navzdory
proměnám, bouřím a vánicím udržet směr
v bludných vodách současných civilizačních
proměn. A to bude možné jen tehdy, když
pedagogická obec semkne své síly v hledání
a kladení smysluplných otázek.*

(Jaroslav Kořa)

**I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA:
INTERKULTURNÍ KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE –
KONCEPTUALIZACE A DIDAKTIZACE**

První část knihy je zaměřena na teoretické uchopení problematiky interkulturality. Vymezeny jsou stěžejní terminologické otázky a interdisciplinární východiska pro problematiku konceptualizace i didaktizace interkulturní komunikační kompetence (dále ICC). Na tomto základě je představen konstrukt ICC, včetně možností jejího rozvoje a hodnocení v kontextu formálního vzdělávání.

V další části knihy přistupujeme k analýze vybraných aspektů rozvíjení interkulturní komunikační kompetence v kontextu českého vzdělávacího systému.¹

1 Terminologické úvahy místo definic

Cílem kapitoly je vymezit vlastní teoretické (resp. konceptuální) pozice a objasnit s tím spojenou terminologii. Definice konceptů a příslušných termínů relevantních pro diskutovanou problematiku nejsou vždy jednoznačně přijímány, a to jak v české, tak zahraniční literatuře. Pokusíme se tedy objasnit termíny kultura, interkulturní vs. multikulturní, interkulturní výchova a vzdělávání a termín kompetence. Vlastní přístup k jednotlivým termínům pojmáme formou úvah, jelikož jsme si vědomi faktu, že neexistuje jedna cesta správná, aspirujeme zde pouze na eliminaci možných nejasností a nedorozumění a upřesnění výchozích teoretických pozic.

1.1 Kultura (její místo v lidském životě i ve vyučování cizímu jazyku)

Vymezit jednoznačně pojem kultura je nesnadné, příčinou je zejména hojnost definic pocházejících z řady disciplín, které přistupují k tomuto fenoménu z různých pozic lidského vnímání okolního světa, např. filozofie, sociologie, pedagogika, psychologie, antropologie, kulturologie, historie, archeologie, sociolingvistika. Neaspirujeme na vyčerpávající popis tohoto komplexního pojmu, pokusíme se nahlédnout jeho význam zejména z perspektivy relevantní pro rozvoj ICC.

Samotný pojem pochází z latinského slova *cultura* s původním významem pěstovat, jež bylo užíváno ve významu pěstování plodin. Římský filozof Cicero v Tuskulských hovorech (45 př. n. l.) hovořil o tzv. kultuře ducha, což stálo při počátcích značných

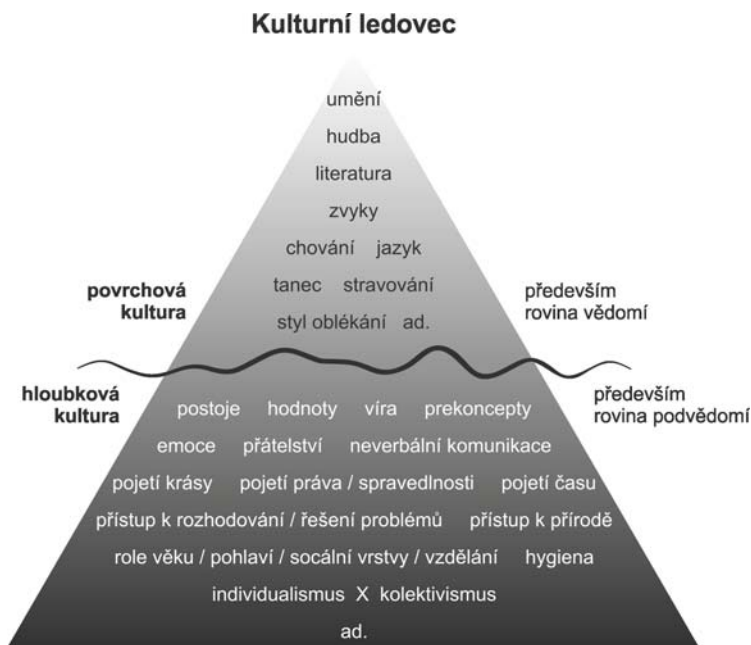
¹ Části výkladu v této kapitole jsou rozšířeny a aktualizovány verzí textu studie *K rozvoji interkulturní komunikační kompetence studentů učitelství anglického jazyka* (Pedagogická orientace, 2013, v tisku).

proměn pojetí kultury. V průběhu času slovo kultura získávalo nové významy, bylo přeneseno do dalších oblastí lidských činností. Zejména se zde jedná o činnosti spojené s lidskou vzdělaností a uměním, tj. např. literaturou a hudbou – zmíněné lze označit za tzv. vysokou kulturu. Jak upozorňuje Sokol (2002a), slovo kultura však může mít i význam širší, kdy zahrnuje celou oblast či síť významů, jejichž prostřednictvím lidé jisté společnosti rozumějí sobě i světu, v němž žijí.

Tento pojem, pojem kultura, nás tedy vede přímo k člověku, jinými slovy vše v lidském životě lze zahalit pod příkrývkou kultury, tj. umělecké i mimoumělecké jevy lidské činnosti a jejich výtvorů.

O člověku a kultuře nelze hovořit jako o dvou (relativně) nezávislých veličinách, jejichž vnější vztahy zkoumáme. Kultura je od samého počátku života člověka přítomna v něm a bez ní by ho nebylo. Jsme teprve na začátku hledání „tajemství naší mysli“. Stále více badatelů zjišťuje až nyní, že tato tajemství jsou zvláštním způsobem rozptýlena v sociálním světě, ztělesněna v materiálu a nástrojích kultury, distribuována do vztahových sítí. Z nich se také vynořují. (Štech, 1998, s. 256)

V odborné literatuře široce zastoupená metafora ledovce² (viz obr. 1) nabízí detailní vhled do tohoto vynořování se kulturních tajemství naší mysli, resp. tajemství toho, co kultura pro člověka znamená, a tudíž jak je možno ji definovat.



Obrázek 1. Kulturní ledovec (syntéza a adaptace vybraných kulturních ledovců)

² Je zřejmé, že je metafora kulturního ledovce zjednodušující, přesto ji lze akceptovat jako přehledné shrnutí různých aspektů kultury.

Veškeré obsažené (a mnohé další) aspekty kultury představují tzv. kulturní deskriptory. Nad hladinou plují pozorovatelné, explicitní aspekty kultury, tzn. ovlivnitelné výchovou v rodině a rovněž snáze vyučovatelné. Jedná se o kulturní deskriptory, které mnohdy slouží jako první vodítka k porozumění jiným kulturám, tj. jak se lidé oblékají, jaká mají jazyková, např. výslovnostní specifika atd. Úroveň hladiny našeho kulturního moře lze definovat jako úroveň přechodovou. Z důvodu vzdouvajících se a klesajících vln jsou jisté kulturní aspekty viditelné a neviditelné zároveň. Jedná se o takové kulturní deskriptory, které jsme schopni částečně odhalit a na základě jejich implicitní znalosti jim i částečně porozumět. Pod hladinou se naopak pohybujeme v oblasti hluboce zanořené v kulturních rámcích jednotlivých lidských společenství. Pohybujeme se v oblasti, kterou nejsme schopni popsat, má však zásadní roli pro rozhodování a jednání příslušníků dané kultury. Tyto kulturní aspekty jsou nepozorovatelné a navíc i obtížněji ovlivnitelné.

Na základě výše zmíněného (včetně obr. 1) lze učinit jistá dělení tohoto komplexního pojetí kultury. Relevantní jsou především obecně přijímaná dělení na (a) vysokou, tzv. Kulturu s velkým K (*Big C-Culture*) a oproti ní stojící kulturu s malým k³ (*Small c-culture*), dále na (b) povrchovou (*Surface culture*) a hloubkovou kulturu (*Deep culture*) a rovněž na (c) materiální a nemateriální kulturu.

(a) Kultura s velkým K vs. kultura s malým k

(Omaggio Hadley, 2001, s. 349–350; Bennet⁴, 1998, s. 3–4 aj.)

Snáze pozorovatelné kulturní projevy jsou zahrnuty do tzv. Kultury s velkým K (*Big C-Culture*), která zahrnuje především kulturní deskriptory pozorovatelné nad hladinou našeho kulturního moře (viz obr. 1). Tyto kulturní aspekty jsou rovněž nazývány olympská kultura (*Olympian culture*). Kultura je zde vnímána jako to nejlepší z lidského života ve smyslu umění, klasické hudby a literatury, často je přisuzována společenským elitám. Z didaktické perspektivy je navíc snáze uchopitelná, a to zejména ve smyslu znalostí o kultuře (např. znalost renesančních malířů).

Kultura s malým k (*Small c-culture*) je rovněž označována ve smyslu tzv. domácí kultury neboli kultury domácího krbu (*Hearthstone culture*). Tato oblast zahrnuje kulturní aspekty vyskytující se pod hladinou i nad hladinou našeho kulturního moře. Kulturu se zde rozumí vše v lidském životě, např. víra, hodnotový systém, pojetí času, tradice, etiketa atd. Je zřejmé, že působit na takto hluboce zakořeněná a vesměs nepozorovatelná kulturní specifika je přinejmenším složité.

Mnohé kulturní projevy spadají do obou těchto kategorií, např. komunikace, což podporuje naši domněnku o vzájemné a úzké propojenosti výše definovaných kulturních oblastí (viz obr. 1).

³ Vymezení *Big C-Culture* a *Small c-culture* přijímáme tak, jak jej prezentují originální zdroje americké a britské provenience (např. Bennet, 1998; Ommagio Hadley, 2001).

⁴ Bennet (1998, s. 3–4) navíc představuje terminologické označení Kultury s velkým K jako objektivní kultury (*Objective culture*) a kultury s malým k jako subjektivní kultury (*Subjective culture*).

(b) Povrchová kultura vs. hloubková kultura

S metaforou ledovce (obr. 1) lze asociovat i dělení kulturních jevů na tzv. povrchovou kulturu (*Surface culture*), které odpovídají projevy kultury snáze viditelné, tj. pozorovatelná část ledovce nad hladinou, a tzv. hloubkovou (či hlubokou) kulturu (*Deep culture*), která reprezentuje implicitní neboli skryté aspekty dané kultury. Toto dělení má význam zejména je-li nahlédnuto perspektivou změny. Povrchová kultura prochází značnými proměnami, které jsou relativně rychlé a dobře viditelné, např. styl oblékání, tanec, hovorový jazyk, moderní hudba. Oproti tomu hloubková kultura s sebou nese vysokou míru stability a pouze pozvolna přes generace a staletí dochází v této oblasti k jistým změnám, a to např. v oblasti náboženství, postojů i v celkovém přístupu k životu a světu. Právě v této hluboké národní tradici hledáme kulturní kořeny národů i typologie národních kultur, a to včetně jejich komunikačních specifik (např. Průcha, 2010, s. 33–47).

Typologií národních kultur se detailně zabýval nizozemský psycholog Hofstede, který rovněž nabídl definici kultury jako takové. Ve svých pracích Hofstede (přehled dostupný z: <http://www.geert-hofstede.com/>) představil např. kulturu jako software lidské mysli (neboli mentální programování) a s tím spojené tři hierarchicky uspořádané úrovně, které jedince činí jedinečným (obecné lidství, národní kulturu a osobnost jedince) či vlastní cibulový model kultury (Hofstede & Hofstede, 2005, s. 4, 7). Cibulový model je obecně známý, jeho obsah však považujeme za zjednodušující (vhodný např. pro potřeby základního vyučování tomu, co představuje kultura). Přestože nejsou Hofstedeho definice předmětem našeho zájmu, zmíníme stručně souvislost mezi hloubkovou kulturou a typologií národních kultur (tj. výše zmíněnou národní kulturou), jelikož je tato oblast významná pro komunikaci mezi kulturami, resp. ICC. Hofstede identifikoval čtyři (později pět) dichotomické kulturní dimenze, na základě kterých realizoval rozsáhlé výzkumné šetření hodnotových charakteristik lidí ve více než 74 zemích a regionech Evropy, Ameriky, Asie a Afriky. Přestože byl tento výzkum realizován před zhruba 40 lety (1967–1973), je stále předmětem zájmu, ale i kritiky. Neobáváme se tvrdit, že tento výzkum hrál – a dosud hraje – klíčovou roli v oblasti zkoumání kulturních specifik, a to zejména v diskutovaných oblastech kultury s malým k a kultury hloubkové. Hofstede se zaměřil na následující dimenze: mocenský odstup (*power distance*), individualismus – kolektivismus (*individualism – collectivism*), maskulinita – femininita (*masculinity – femininity*), vyhýbání se nejistotě (*uncertainty avoidance*) a dlouhodobá – krátkodobá orientace (*long-term – short-term orientation*); tyto dimenze byly následně vyhodnoceny kvantitativními indexy.

V tomto kontextu Gudykunst aj. (např. Gudykunst & Lee, 2002, s. 26–27) zdůrazňují fakt, že komunikace je v každé kultuře unikátní, proto v ní mezi kulturami existují značné podobnosti, ale i rozdíly (např. v Hofstedových dimenzích), které však mohou být odhaleny a jejichž pochopením lze předcházet nedorozuměním. Hall (in Gudykunst & Lee, 2002, s. 26) jde v kladení souvislostí mezi komuni-

kací a národními hodnotovými systémy odhalenými v typologii národních kultur ještě dále, když říká, že „kultura je komunikace a komunikace je kultura“. Hledat příklady takovýchto kulturních specifík by bylo zajímavé, není to však cílem této podkapitoly. V českém kontextu je Hofstedeho typologie zahrnuta např. do Průchovy publikace *Multikulturní výchova* (2001).

(c) Materiální vs. nemateriální kultura

Poslední dělení, které jsme se rozhodli do naší úvahy nad kulturou stručně zahrnout, je rozdíl mezi kulturou materiální a nemateriální. Materiální kultura je reprezentována lidskými výtvy, tzn. artefakty, oproti tomu kultura nemateriální (neboli duchovní) zahrnuje veškeré aspekty lidského chování a jednání. Hodnoty a normy spadají tudíž do kultury nemateriální, zatímco např. sochy a obrazy do kultury materiální. Dle Jandourka (2008, s. 58) se však i nemateriální kulturní projevy musí nějak vtělit do našeho světa, aby je lidé mohli sdílet – děje se tak pomocí jazyka a symbolů. Americký sociolog Ogburn (in Jandourek, 2008, s. 112) rovněž rozlišoval mezi materiální a nemateriální kulturou, zdroj sociální změny pak viděl v materiální invenci. Vyjádřil přesvědčení, že by nemateriální kultura měla konzistentně dohánět kulturu materiální, což se ne vždy daří. Poukazoval na opožďování vývoje méně přízpusobivých složek nemateriální kultury v souvislosti s rapidním rozvojem kultury materiální, např. vliv rozvoje komunikačních technologií na sociální vztahy ve společnosti. S tímto názorem se plně ztotožňujeme, jelikož svou argumentací podporuje potřebu rozvoje ICC, která se z velké části zakládá právě na nemateriálních kulturních jevech.

Ve snaze zohlednit zaměření knihy, tj. tematiku podpory rozvoje ICC v kontextu cizojazyčného vyučování, postihuje tato podkapitola pouze vybraná pojetí kultury, jejich objasnění a hledání vzájemných souvislostí. Kulturou tedy rozumíme vše v lidském životě, a to včetně kultury rodinného krbu, kultury hloubkové i nemateriální. Dle Štecha (1998, s. 228) lze kulturu chápat i jako tzv. duch národa; tato problematika byla rovněž diskutována v souvislosti s národní typologií. Pouze skrze porozumění kultuře lze tedy porozumět jejím členům. Akceptujeme-li fakt, že kultura je úzce provázána s jazykem, resp. řečí, je zřejmé, že k úspěšné interkulturní komunikaci je nutné porozumění kulturám, které jsou v interakci zahrnuty, např. tolerance k jejich výše zmíněným národním typům a komunikačním specifickým.

Kultura a komunikace jsou neoddělitelné, protože kultura nejen diktuje, kdo mluví s kým, o čem a jak komunikace probíhá, pomáhá rovněž porozumět, jak lidé kódují zprávy, jaké významy těmto zprávám přiřazují i podmínkám, ve kterých různé zprávy mohou nebo nemohou být poslány, přijaty a rozuměny. Kultura je základnou komunikace. (Samovar, Porter, & Jain, 1981, s. 24)

Slova čínskeho filozofa Konfucia naši argumentační linii podporují v následujícím tvrzení:

Lidské bytosti se vzájemně přitahují svou podstatou, ale oddělují se svými zvyky a tradicemi.

1.2 Interkulturní vs. multikulturní (výchova a vzdělávání)

Alternativních termínů spojených s diskutovanou problematikou je mnoho, kromě inter/multikulturní (výchova) se objevují pojmy jako např. inter/multi-etnická výchova, transkulturní výchova, kroskulturní výchova, mezinárodní výchova, globální výchova, výchova k světovému občanství a sociokulturní výchova. Pro naše potřeby se zaměříme na termíny hojně užívané v českém kontextu, tj. interkulturní a multikulturní (výchova, vzdělávání, kompetence aj.), které se v různých tvarech a spojeních často objevují jako synonyma, nicméně obecně přijatá teoretická základna zde chybí.

Jednak proto, že [relevantní] pojmy pocházejí z různých věd, z nichž každá jim někdy přikládá odlišný význam: jednak z toho důvodu, že systematická terminologie není ani u nás, ani na mezinárodní scéně ustálena či kodifikována. [...] Jak neustálené je používání termínů v této oblasti lze vidět např. z toho, že *Mezinárodní kongres o multikulturní výchově* nesl v roce 1997 označení *International Congress on Multicultural Education*, kdežto v roce 1999 *International Congress on Intercultural Education*, ačkoliv byl pořádán na téže místě. (Průcha, 2001, s. 17, 40)

Průcha (2001, s. 39–40) rovněž uvádí, že termínu multikulturní bývá užíváno zejména v USA, Kanadě, Austrálii a Velké Británii, naopak termín interkulturní je zakotven zejména v terminologii Evropské unie. Přestože je např. termín interkulturní výchova často užívaný souznačně s termínem multikulturní výchova, je možné se v kontextu výše prezentovaného pozastavit nad terminologickým uchopením této problematiky v českých kurikulárních dokumentech, tj. v *rámčových vzdělávacích programech*, které jako jeden z mezipředmětových vztahů zahrnují *Multikulturní výchovu* (např. RVP ZV, 2007, s. 97–98); zavádí tudíž užívání termínu multikulturní, a to bez jakéhokoli teoretického odůvodnění.

Ač je terminologie v této oblasti neustálená – a možná i právě proto – se přikláníme k termínům interkulturní/interkulturalita, jelikož mezi výše zmíněnými termíny vnímáme jistý rozdíl. Termínu multikulturní navíc ve vlivných lingvodidaktických odborných zdrojích nebývá užíváno ve spojitosti s termínem kompetence, objevuje se spíše v souvislosti s výchovou (např. již zmíněný mezipředmětový vztah *Multikulturní výchova*), občas i vzděláváním, či stavem společnosti (např. multikulturní Londýn).

Multikulturalita dle našeho názoru reprezentuje stav společnosti, kde různé kultury, sociální skupiny, etnika atd. koexistují v diverzifikované multikulturní společnosti, neimplikuje však jejich vzájemné vztahy. „Multikulturalita nevypovídá o vztazích a procesech mezi skupinami, ale zabývá se například tím, jakou povahu tyto sociokulturní skupiny mají“ (Faltýn, 2005, s. 23). Z této perspektivy lze mnohé státy prohlásit za státy multikulturní.

Oproti tomu interkulturalita (lat. *inter* = mezi) je termín založený na vnímání společnosti jako různorodého, ale současně kompatibilního celku. Zahrnuje tak jistou mezikulturní vzájemnost, tj. např. vzájemné interakce mezi příslušníky různých sociokulturních skupin. Tyto interakce samozřejmě přinášejí svá pozitiva i negativa,

jejichž uchopení je náročným úkolem interkulturní výchovy a vzdělávání. Faltýn (2005, s. 23) charakterizuje pojem interkulturalita jako dynamickou výměnu statků, vzájemné ovlivňování světů; sociokulturní skupiny nejsou v intencích tohoto pojmu izolovanými entitami; předpokládá procesuální pojetí kultury (společnosti), kdy kultura existuje, reprodukuje se a proměňuje v neustálých procesech změny.

Tento rozdíl je možno přirovnat k dvěma přístupům k interkulturní/multikulturní výchově, které výstižně sumarizovaly Leemanová a Ledouxová (2005, s. 578). Jednak jako rozlišovací přístup (*differentiation approach*), který se zaměřuje na kulturní rozdíly a problémy v komunikaci či kulturně zapříčiněné konflikty, které mohou plynout právě z těchto rozdílů. Běžným postupem je zde poskytnutí širšího vhledu do kulturního pozadí různých skupin, což však může snadno vést ke stereotypizaci. Druhý přístup neklade takový důraz na kulturní charakteristiky spojené s etnickým původem různých skupin, ale na pluriformitu ve všech sférách (*pluriformity in all sorts of domains*). Toto zahrnuje rozvoj ohleduplnosti k rozdílům všech druhů, respektu těchto rozdílů a osvojování strategií, jak se s těmito rozdíly vyrovnat. Obdobný názor byl vysloven rovněž ve sborníku *Multikulturní výchova v období globalizace* (1999) či v první monografii u nás týkající se tohoto tématu nazvané *Multikulturní výchova* (Průcha, 2001). Pokud je multi/interkulturní výchova vnímána dle rozlišovacího přístupu, může vést nejen k výše zmíněným problémům, ale i k separatismu či ke vzniku nežádoucích předsudků. Uvědomění si vlastní sounáležitosti se společností a zodpovědnosti vůči ní je zde potlačeno pozorností kladenou na rozdíly mezi menšinami, etniky či kulturami.

Užíváme tedy termínů interkulturní⁵ výchova a interkulturní (komunikační) kompetence. Zaměříme se na rozvoj ICC (s akcentem na pluriformitu ve všech sférách) ve společnosti jako v jednom kompatibilním celku, a to bez ohledu na fakt, jak pestrobarevná mozaika dnes naši společnost tvoří. Takový přístup k rozvoji ICC považujeme za způsob, jak se pokusit dosáhnout kýžené koexistence v multikulturní integrované Evropě.

Ve snaze zohlednit různé náhledy na interkulturní výchovu a vzdělávání považujeme za korektní uvést i umírněnější názory týkající se definování a dosahování kýžených cílů, např. významný německý pedagog Wulf (1998) vnímá koncepci interkulturní výchovy jako nástroj pomáhající při sjednocování Evropy, nesdílí však neúměrný optimismus některých evropských politiků a odborníků, kteří vkládají do programů interkulturní výchovy nerealistické naděje (in Průcha, 2001, s. 45–46).

⁵ Nebude-li se jednat o přímé citace z odborných zdrojů.

1.2.1 Interkulturní výchova a vzdělávání

Z vymezení termínů interkulturní a multikulturní částečně vyplývá jejich vztah k cílům i obsahu výchovy a vzdělávání v této oblasti. V České republice se jedná o problematiku relativně novou, první vlašťovky věnované tomuto tématu (ať už koncepčně či terminologicky různě pojatému) se objevily teprve počátkem 90. letech 20. století. Průcha (2001, s. 39) poukazuje na důvody intenzivního a stále sílícího zájmu o tyto otázky:

Ačkoli lidstvo si je vědomo již od nejstarších historických dob svých rozdílů etnických, rasových, jazykových či náboženských, teprve před zhruba 30 lety se začalo v různých vědeckých disciplínách prosazovat poznání o potřebě záměrného vzdělávání lidí o těchto rozdílech.

V této relativně mladé historii interkulturní výchovy a vzdělávání (dále IVV) je opět v odborných zdrojích používána nejednotná terminologie. Konzistentněji bývá užíváno slovních spojení multikulturní výchova a interkulturní vzdělávání (srov. např. Zerzová, 2012, s. 15). Domníváme se, že je vhodné užívat pojmů výchova a vzdělávání, stejně tak jako např. v anglické terminologii se užívá pojmu *education*. Jedná se o téma velmi široké (srov. Horváthová & Buryánek, 2002; Průcha, 2005; Průcha, Walterová, & Mareš, 2009; Švingalová, nedatováno); na základě těchto zdrojů (Průcha et al., 2009, s. 63) lze shrnout, že pojem vzdělávání neboli edukace označuje jakékoli situace, kdy dochází k nějakému druhu učení se a vyučování. Jedná se tedy o pojem střešní. Přestože komplexní pojem vzdělávání tedy výchovu zahrnuje (interkulturní vzdělávání tak bezesporu zahrnuje i výchovu v této oblasti), přikláníme se k užívání souhrnného pojmu IVV⁶, jelikož označuje diskutovanou problematiku v celé její šíři. IVV směřuje k rozvoji znalostí, dovedností, postojů i hodnot⁷, a to záměrným působením na „osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji“ (Průcha et al., 2009, s. 345).

1.3 Kompetence

Pojetí pojmu kompetence je v mezinárodním i českém diskurzu relativně rozrůzněné. Jedná se o pojem, který bývá často nadužíván bez jasného vymezení, ale i kritizován jako módní. Pochází z latinského slova *competere*, obecně tento termín vymezuje

⁶ I přes toto terminologické vymezení je v jistých částech knihy (citace zdrojů) užíváno termínu multikulturní výchova (např. kap. 5); důvodem je ukotvenost tohoto termínu ve vybraných českých kurikulárních dokumentech, resp. v *rámcových vzdělávacích programech* pro různé úrovně škol. Následkem toho je rovněž pochopitelné, že tímto termínem operuje i česká pedagogická veřejnost, tj. zejména učitelé, přičemž doufáme, že v rámci diskusí nad problematikou dojde v průběhu času k potřebným revizím a terminologickým upřesněním.

⁷ Konkrétní cíle, obsahy a procesy IVV nejsou předmětem této terminologické úvahy, jsou pojednány samostatně v kapitole zabývající se danou problematikou (kap. 3).

způsobilost a schopnost jedince k výkonu určité činnosti. Do pedagogického diskurzu proniká již od 50. let 20. století, přičemž, jak upozorňují Průcha et al. (2009, s. 129), klíčovou roli sehrála lingvistická teorie, tzv. generativní transformační gramatika. V rámci této teorie představil Chomsky kompetence jako relativně obecné, hlubinné (kognitivní) struktury, které nejsou přímo pozorovatelné. V tomto pojetí pojem kompetence označoval vnitřní dispozice jedince k jistému vnějšímu projevu, resp. reálnému jazykovému výkonu označovanému pojmem performance. V této podobě přejala kompetenci i kognitivní psychologie (Messick, 1984), kde se kompetence vztahuje k tomu, co jedinec zná a je schopen vykonat v ideálních podmínkách, zatímco performance k tomu, co je nakonec v existujících podmínkách vykonáno (in Eraut, 1994, s. 178). Od adopce tohoto termínu pedagogickou terminologií před zhruba půl stoletím se zdá, „že teprve po implementaci kompetencí do strategických politických a kurikulárních dokumentů probíhají zpětné snahy o jejich teoretické ukotvení“ (Janík, Maňák, & Knecht, 2009, s. 75).

Co vše se tedy skrývá pod tímto pojmem, který pevně zakotvuje v českém pedagogickém diskurzu? Ve svém komplexním pojetí funguje jako pojem zastřešující, „znamená schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti“ (Průcha et al., 2009, s. 129). Toto pojetí podporují rovněž Janík, Maňák a Knecht (2009, s. 73), kteří zároveň upozorňují na sociální dimenzi kompetencí, jinými slovy zdůrazňují jejich společenskou objednávku: „kompetence jsou chápány jako zastřešující pojem, který vyjadřuje obecnou vůli společnosti po zdůraznění nadoborových schopností, které doposud byly ve vzdělávání spíše opomíjeny (flexibilita, kreativita, komunikace), s cílem zabezpečit jedinci co nejlepší společenské uplatnění“.

Definování pojmu kompetence (klíčová kompetence), včetně jejích dílčích znaků, je v současnosti věnována značná pozornost (nejen) u nás, ale i v rámci Evropské unie (např. Janík et al., 2009; *Bílá kniha*, 2001; Průcha, 2005; RVP ZV, 2007; Skalková, 2007). Tyto definice mají mnohé společné, např. Průcha (2005, s. 216) uvádí, že z některých prací lze vyvodit, že se tento pojem vykládá jako komplexní soubor určitých dispozic a dovedností, jenž je složen z dílčích či speciálních kompetencí. Tyto dílčí kompetence lze označit za dílčí složky, které společně v interakci reprezentují, z čeho se kompetence skládá. V českých kurikulárních dokumentech (např. v RVP ZV, 2007, s. 14) je (klíčová) kompetence definována jako souhrn „vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot“. Tento dokument čerpá z dokumentu v českém kontextu nadřazeného/výchozího, a to Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice – *Bílá knihy* (2001, s. 38), kde je však v rámci nového pojetí kurikula kladen důraz na „klíčové kompetence i osvojení postojů a hodnot“. Kompetence zde tedy stojí vedle postojů a hodnot, oproti definici tohoto pojmu v dokumentu hierarchicky nižším, tj. RVP ZV, kde jsou postoje a hodnoty do tohoto pojmu integrovány. Zajímavé rovněž je, že dle řady dokumentů Rady Evropy (Gordon et al., 2009, s. 12 a další) zahrnují cíle vzdělávání „kategorie vědomostí, dovedností a kompetencí“ (*knowledge, skills and competences*); kompetence tedy opět stojí vedle dalších kategorií, v tomto

případě dovedností a vědomostí. Kompetenci lze však vnímat jako tzv. gestalt, který reprezentuje více než souhrn jejích součástí, tj. v našem pojetí souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot.

Pojem kompetence se uplatňuje v mnoha odvětvích lidské činnosti, jeho precizní definice jsou tudíž kontextově vázány, jelikož zakotveností v různých oblastech kompetence nabývá dalších specifických významů. Např. Klieme a Leutner (in Klieme, Maag-Merki, & Hartig, 2010, s. 107) vymezují kompetence „jako *kontextově specifické kognitivní výkonové dispozice*, které se funkcionálně vztahují na situace a požadavky v určité doméně“. Doména pedagogiky, resp. didaktiky, v současném českém vzdělávacím systému operuje např. s pojmem klíčová kompetence (RVP PV, 2004; RVP ZV, 2007; RVP G, 2007; RVP OV, 2007)⁸.

V oblasti IVV v kontextu výuky cizích jazyků kompetence nabývá vlastních specifických významů, klíčové jsou pro nás kompetence komunikační⁹, kompetence interkulturní a interkulturní komunikační kompetence. Tyto budou objasněny při modelování interkulturní komunikační kompetence v rámci relevantních kapitol knihy.

Dalším zdrojem možných nejasností, které je nutné v souvislosti s pojmem kompetence objasnit, je užívání tohoto termínu v českém jazyce. Anglický jazyk odlišuje mezi termíny *competence* označující holistické pojetí a *competency* vyjadřující analytický přístup, tj. např. více integrovaných dílčích složek (srov. Příšová 2005, s. 38–39). Český jazyk pro holistické i analytické označení užívá stejného slova: kompetence. Lze jej však zároveň užívat jako nadřazený holistický pojem (*competence*) i jako pojem definující dílčí složky, resp. dílčí kompetence (*competencies*).

Fakt, že český pojmový aparát tento rozdíl nereflektuje (případně jednou používá termínu kompetence v singuláru jako pojmu obecného a nadřazeného, jindy v plurálu pro označení různých dílčích domén), může výrazně přispět ke koncepční nejasnosti této problematiky. (Příšová, 2005, s. 39)

V českém kontextu se objevují oba tyto přístupy v definicích ICC, např. Morgensternová et al. (2007, s. 15–140) analyticky vydefinovali tři složky interkulturní kompetence, kterými by měl člověk disponovat, a to: kognitivní kompetenci, afektivní kompetenci a behaviorální kompetenci. Naopak Průcha (2010, s. 46–47) přistupuje k interkulturní (komunikační) kompetenci z pozice holistické. Přestože ICC vnímáme jako pojem

⁸ V textu se klíčovými kompetencemi podrobněji nezabýváme, pro jednotlivé stupně škol se tyto kompetence liší. Pro nás je relevantní RVP ZV, v této etapě základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

⁹ Překlad anglického termínu *communicative competence* do českého jazyka je nejednotný: častěji se objevuje termín komunikační kompetence (a to i ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky*, 2002; dále též Ježková, 2003; Mareš & Gavora, 1999). Bohemisté (např. Hrdlička, 2005) však upozorňují, že je vhodnější užívat přídavné jméno komunikační, odvozené od podstatného jména komunikace, spíše než přídavné jméno komunikativní, odvozené od podstatného jména komunikativnost. Proto v textu důsledně používáme termínu komunikační kompetence (např. rovněž Příšová, Kostková, & Janík et al., 2011, s. 54). Průcha (2010, s. 125) naopak nevnímá významový rozdíl mezi oběma českými variantami, obdobně se však přiklání k termínu komunikační.

integrující vícero dílčích složek (resp. dimenzí, viz kap. 4.1.4) přikláníme se k jejímu holistickému pojetí. Naopak u pojetí komunikační kompetence respektujeme charakter analytický, např. Bachmanovo (1990, s. 87) vymezení jazykové kompetence složené z organizační a pragmatické kompetence, které se dále dělí na další specifické kompetence (viz kap. 2.2.1.3).

V neposlední řadě upozorňuje Píšová (2005, s. 39) na sémantiku pojmu kompetence, která může být posuzována na binární škále (tj. jsem/nejsem kompetentní k výkonu určité činnosti), ale také na škále graduované, kde být kompetentní představuje jistou pozici mezi začátečníkem a expertem (např. v souvislosti s profesní dráhou učitele). Udělat něco kompetentně tedy stojí v kontinuu mezi vědět, jak něco udělat a vědět, jak něco udělat velmi dobře, resp. umět něco udělat a umět něco udělat velmi dobře. Člověk se tedy pohybuje na škále binární, neexistuje zde něco jako částečná kompetence k tomuto výkonu. Naopak osvojování si kompetencí v procesu učení se znamená postupovat po daném kontinuu v rozvoji / osvojování si / kultivaci¹⁰ konkrétních kompetencí. Akceptujeme proto graduovanou škálu osvojovaných kompetencí, tzn. kontinuum interkulturní (komunikační) kompetence.

1.4 Shrnutí

První kapitola představuje stručný teoreticko-terminologický rámec s cílem předejít možným nejasnostem v užívání a chápání relevantních pojmů. S ohledem na současnou terminologickou pluralitu v pojmech relevantních pro IVV jsme cítili potřebu vymezit tento termín i východiska pro jeho přijetí. Objasnili jsme rovněž vlastní vnímání klíčového fenoménu kultury. V závěru jsme se zaměřili na vymezení pojmu kompetence, jelikož její formování je stěžejním tématem knihy.

¹⁰ S užíváním slova kompetence souvisí i volba vhodných činnostních sloves (podrobněji např. Píšová, 2005, s. 39).

2 Filozofická a lingvisticko-didaktická východiska

Tato kapitola si klade za cíl představit teoretická východiska, která mohou být přijímána jako zásadní pro problematiku interkulturality, resp. pro problematiku rozvoje ICC v kontextu cizojazyčného vyučování. Pojednává o filozofická pojetí vztahu kultury a jazyka, a to zejména v perspektivě hermeneutické filozofie, na jejímž základě je konkrétněji diskutován vliv kultury a jazyka na porozumění a interpretace okolního světa. Toto zakotvení jazyka v různých sociokulturních kontextech je reflektováno v následných východiscích lingvisticko-didaktických. Pozornost je zaměřena na zásadní milníky snah o uchopení sociálního kontextu užívání jazyka v rámci vyučování a učení se cizím jazykům, zejména na rozvoj a pojetí konstruktů komunikační kompetence – cíle cizojazyčného vyučování. Jazyk je zde vnímán jako prostředek sociální interakce, kompetentní mluvčí by tedy měl být schopen produkovat nejen věty gramaticky správné, ale i používat jazyk efektivně a vhodně ve specifických sociálních a kulturních kontextech.

2.1 Kultura, jazyk a interpretace: inspirace ve filozofii

Úvaha o tom, jak jazyk a kultura determinují člověka a jeho vnímání světa, slouží v knize jako nosná. Zaměřujeme se na porozumění jazyku, řeči a jejich zrcadlení se v myšlení, ale i porozumění okolnímu světu a interpretace jazyka a řeči. Dále se zabýváme hermeneutikou jako uměním interpretace, a to především teorií hermeneutického kruhu a s ním spojeným předporozuměním, společně s předsudky a stručně i rolí interkulturality. Vycházíme především z filozofické hermeneutiky prezentované Gadamerem v díle *Člověk a řeč*, dále pak z myšlenek a tezí dalších významných myslitelů¹¹. V závěru kapitoly stručně poukazujeme na možné limity interpretace diskutované zejména v díle Eca *Meze interpretace*. Právě interpretace je totiž stěžejní součástí mezikulturního dialogu.

Filozofická východiska by mohla být označena i za východiska filozoficko-lingvistická, jelikož poukazují na vztah jazyka a kultury i na to, jak jazyk v kultuře vyrůstá a zároveň tuto kulturu tvoří. Tento výrok implikuje, že učení se jazykům je více než učení se pouhým jazykovým systémem. K úspěšnému porozumění a schopnosti interpretace (sebe i ostatních) je potřeba mnohem více, a to vhlédnout do zakořenění lidské mysli v jazyce a kultuře jednotlivých společenství. Právě hermeneutika jako nauka o porozumění a hledání společného se ukázala v období dnešní globalizace a neustálého setkávání se a sbližování kultur jako nadmíru aktuální, tzn. aktuální pro potřeby rozvoje ICC. Stěžejní podmínkou porozumění je znalost kontextu jednotlivých aktů

¹¹ Podrobněji např. *Hermeneutika jako teorie porozumění* (Pokorný et al., 2005).

(či situací) a znalost sociálního a kulturního systému, který konkrétní způsob vyjádření podmiňuje. Do jakéhokoli procesu poznávání vkládáme své vlastní předporozumění¹², a to jak individuální, tak kolektivní. Předporozumění je determinováno naší řečí a naším kulturním rámcem, ze kterých lze jen obtížně vystoupit; předsudky svým způsobem ovlivňují poznávací proces. Lidská zkušenost se odehrává v ustavičném komunikačním rozvíjení dřívějších poznatků o světě, v rozmluvě s kulturou, tradicí. Na přední místo se tak znovu dostává jazyk (a samozřejmě i vnímání mimojazykového kontextu).

2.1.1 Jazyk a kultura

Jazyk a kultura determinují člověka a jeho vnímání a porozumění světu. Tato myšlenka slouží jako centrální v následující úvaze, a to jednak nad postavením jazyka a řeči v lidském životě, nad porozuměním jazyku a řeči i nad jejich interpretacemi, jimiž se mimo jiné zabývá hermeneutická filozofie, dále pak nad mezemi těchto interpretací. Na vztah jazyka, řeči, kultury a člověka nahlédneme nejen na úrovni mateřského jazyka a primárního kulturního rámce, ale i na úrovni porozumění a vnímání jazyka cizího a setkávání se a porozumění cizím kulturám, čímž se zabývá interkulturní filozofie¹³. Hermeneutika, jako umění interpretace a nástroj porozumění, prochází dle interkulturní filozofie v dnešním globálním (interkulturním) kontextu fundamentálními změnami a zažívá bezprecedentní rozšiřování vlastních horizontů, které ale nemusí vždy kráčet ruku v ruce s jejich splýváním v reálném světě (Gadamerovo *Horizontverschmelzung*)¹⁴. Dle Malla (2000, s. 15) má každá hermeneutika své vlastní kořeny, a nemůže tedy být považována za univerzální ani bezpodmínečně přijímána. Jde tedy především o naši schopnost a vůli porozumět a akceptovat jisté prolínání světů, kultur, jazyků atd., jelikož, jak napsal již Shakespeare ve slovech Hamletových:

...zavřen do skořápky po ořechu dokázal bych
se cítit jako král nesmírných prostorů¹⁵.

¹² Pojmy předporozumění a předsudky užíváme (na základě využitých zdrojů, např. Skalický, 1997) souznačně. V tomto kontextu je důležité, že Gadamer (1999) nevnímá předsudky pouze jako negativní (jak většinou předsudky vnímány bývají), ale přisuzuje jim stejně tak i pozitivní zbarvení.

¹³ Vymezení termínu interkulturní filozofie je věnována úvodní kapitola Mallovy knihy *Intercultural Philosophy* s názvem *Intercultural Philosophy – A Conceptual Clarification*; autor zmíněné knihy má však s definováním tohoto nového konceptu a jeho zařazením do širšího rámce jistý problém. Sám dokonce v jedné části popisuje interkulturní filozofii (pouze) jako přístup. Slovy Malla (2000, s. xii) je „interkulturní filozofie proces emancipace od centrismu, ať už evropského či mimoevropského. Interkulturní filozofie připouští preferenční (přednostní) a diferenciatní (rozlišující) nakládání s filozofickými tradicemi, ale není diskriminační ani monolitická. Umožňuje nám zejména kriticky vnímat jednotlivé filozofické tradice z úhlu pohledu dalších těchto tradic a naopak“.

¹⁴ Podrobně se touto problematikou Mall zabývá v kapitole *Toward a Theory of an Analogous Hermeneutics* (2000).

¹⁵ Z anglického originálu *I could be bounded in a nutshell and count myself a king of infinite space* přeložil Zdeněk Urbánek.

2.1.2 Vybraná východiska filozofické hermeneutiky

Gadamer¹⁶, jeden z nejvýznamnějších německých filozofů 20. století, se mimo jiné věnoval vypracování teoretické koncepce filozofické hermeneutiky. Výběr z Gadamerova díla tvoří soubor jeho pozdějších textů prezentovaných v knize *Člověk a řeč*. Zabývají se především úlohou řeči a lidského porozumění. Východiskům filozofické hermeneutiky je věnována kompletní první část knihy sestávající z pěti esejů z let 1963–1983; na vybrané z nich (tj. relevantní pro naši diskusi) se v následující části detailněji zaměříme¹⁷:

(a) Propojení jazyka a řeči s lidským bytím

Propojení jazyka a řeči s lidským bytím je věnována Gadamerova esej *Člověk a řeč* (1966). Dle Gadamera (1999, s. 29) je řeč pravým středem lidského bytí, je ovšem třeba ji vidět v oblasti, kterou sama vyplňuje, „v oblasti lidského spolubytí, v oblasti dorozumění, vždy znova vzrůstající shody, jež je pro lidský život stejně nezbytná jako vzduch, který dýcháme“. Aristoteles definoval člověka jako živou bytost, jež má *logos*¹⁸. Bylo by naivní přisuzovat tentýž *logos* – dle Gadamera záhadný, hluboce skrytý děj – různým lidem, kulturám, národům atd. Přesto se ale mnozí (resp. mnohé disciplíny) snažili poznávat v zrcadle řeči náhledy národů na svět (včetně podrobností o utváření jejich kultur¹⁹). Náhledy národů na svět založené na náhledech na svět jednotlivců přenáší naši debatu k člověku a jeho vlastnímu jazyku a řeči. Člověk je ve svém myšlení a poznávání už vždy předpojat řečovým výkladem světa, do něhož vrůstat znamená vyrůstat na světě²⁰ (Gadamer, 1999, s. 23–26). Gadamer (1999, s. 26–29) toto zabydlení člověka v řeči i lidský náhled na svět uložený v jazycích vnímá jako záhadu, kterou právě řeč ukládá lidskému myšlení, a to z důvodu, že k podstatě řeči náleží její přímo propastná nevědomost o sobě samé. Rozlišuje tři

¹⁶ Považujeme zde za zajímavé připomenout, že Gadamer obdržel mnoho čestných doktorátů, mimo jiné v roce 1996 i čestný doktorát filozofie Univerzity Karlovy.

¹⁷ Východiska prezentovaná v následující části práce jsou řazena dle jejich relevance k tématu knihy, ne dle jejich řazení Gadamerem.

¹⁸ *Logos* překládáno jednak jako rozum, respektive myšlení, rovněž pak jako řeč (viz Gadamer 1999, s. 22–23).

¹⁹ Podle amerického lingvisty Sapira je řeč především hlasová aktualizace (lidského) sklonu k symbolickému vidění skutečnosti; otázka po jejím původu tedy přesahuje hranice jazykovědy (Sokol, 2002b, s. 68).

²⁰ Touto problematikou se zabývali již např. Heidegger v jeho *Dopisu o humanismu* (1947), v němž říká, že řeč je „příbytek bytí [...], obydlím lidské bytosti“ (in Störig, 1991, s. 459) či duchovní otec neopozitivizmu Wittgenstein. Uvedeme pár reprezentativních ukázek z jeho *Traktátu*: „Hranice mého jazyka označují hranice mého světa [...], že svět je mým světem, je vidět z toho, že hranice jazyka (kterému pouze já sám rozumím) označují hranice mého světa. [...] Existuje však něco, co je nevyslovitelné. Odkazuje se na to, je to něco mystického“ (in Černý, 1996, s. 452). Nesmíme zde však přehlédnout fakt, že sám Wittgenstein některé své myšlenky z *Traktátu* později revidoval, např. v předmluvě k jeho pozdějšímu dílu *Filozofická zkoumání* uvádí: „Od té doby, co jsem se před šestnácti lety opět počal zabývat filozofií, musel jsem si přiznat vážné omyly, které tato kniha (tj. *Traktát*) obsahovala“ (in Störig, 1991, s. 480). Vybrané revidované pasáže budou prezentovány dále.

zásadní rysy řeči: (1) Jednak tedy již zmíněné bytostné sebezapomnění, které mluvení přísluší. Poukazuje na nutnost obrovské abstrakce, jež je nám potřeba například při učení se gramatiky vlastní mateřštiny a upozorňuje i na zkušenost s učení se cizím jazykům²¹. Znalost cizích jazyků může paradoxně napomoci pochopení jazyka mateřského, neboť „kdo nezná cizí jazyky, neví nic o svém vlastním, protože mu připadá tak samozřejmý, že si ho vůbec nevšímá“ (Goethe, in Sokol, 2002b, s. 75). Gadamer (1999, s. 27) však poukazuje na to, že „čím více je řeč živým výkonem, tím méně si ji uvědomujeme. Tak tedy ze sebezapomnění řeči plyne, že její vlastní bytí je to [...], do čehož vcházíme, když ji slyšíme, totiž to řečené“. (2) Další rys bytí řeči odhaluje Gadamer v její nepřipoutanosti k JÁ; mluvení tedy patří do sféry MY. Právě v rozhovoru existuje a roste řeč; v rozhovoru, který potřebujeme k seberealizaci a žití vůbec. „Hra řeči a protiřeči [pak] pokračuje dál ve vnitřním rozhovoru duše se sebou samou, jak Platón krásně nazývá myšlení.“ (Gadamer, 1999, s. 28) (3) Jako třetí rys řeči, který souvisí úzce s výše zmíněným, předkládá Gadamer její univerzálnost (1999, s. 28): „je to univerzálnost rozumu, s níž možnost vyslovení neúnavně drží krok²²“. Každá lidská společnost má nějaký jazyk a všechny tyto jazyky jsou svým způsobem dokonalé tím, že každý z nich dokáže vyjádřit to, o čem daná společnost chce a potřebuje mluvit. Dle Jaspersena (in Sokol, 2002b, s. 71) tedy všechny jazyky splňují Gadamerův požadavek univerzálnosti; všechny se v některých aspektech vzájemně podobají; všechny mají cosi společného – obecně lidského. Prvním pro naši debatu relevantním východiskem je tedy úvaha nad tím, jak vnímáme, jsme schopni porozumět a interpretovat svět kolem nás v rámci jazyka, do kterého se rodíme, v němž vyrůstáme a který tvoří jakousi hráz našeho porozumění a přístupu ke světu.

Souvislostí mezi jazykem, bytím, myšlením a kulturou se detailně zabývá etnolinguvistika, jejíž základní teze byly vypracovány již v prvních desetiletích 20. století; v letech 30. vznikla pak teorie jazykového relativismu – základní etnolinguvistická teze tzv. hypotéza Sapira a Whorfa²³, dle které má mateřský jazyk zásadní význam pro vnímání světa. Zastánci jazykového relativismu poukazují na souvislost mezi tím, jak se vzájemně různé jazyky liší a kolik jich existuje, a tím, kolik máme různých světů, v nichž žijeme; jinými slovy člověk, jehož mateřštinou je např. čeština, bude

²¹ Při učení se cizím jazykům máme již zvládnutu transformaci zkušenosti světa do jazyka (mateřského); máme tedy již tuto část úkolu za sebou a můžeme ji využít (Sokol, 2002b, s. 66).

²² Zde nebereme v potaz situace, kdy člověk tzv. nemá slov.

²³ Sapir, inspirátor této hypotézy, došel ve svých pracích postupně k těmto názorům:

1. Mateřský jazyk je na jedné straně společenský výtvar, který odráží objektivní realitu, na druhé straně jakožto systém, v němž jsme vychováni a v němž od útlého dětství myslíme, ovlivňuje náš způsob chápání vnějšího světa.
2. Lidé vychovaní v různých jazykových prostředích různě vnímají okolní svět, protože jazyky se mezi sebou liší, neboť jsou odrazem různých prostředí.
3. Lidé poznávají svět jen prostřednictvím některého jazyka, a proto světy, v nichž žijí různá společenství, jsou různé světy, nikoli jenom tyž svět popsaný různými etiketami.

Dle Černého (1996, s. 405) je již dnes zřejmé, že ne všechny Sapirovy myšlenky lze vnímat jako obecně přijatelné, podle polského filozofa Schaffa mají však racionální jádro.

mít odlišné kulturní zázemí a představu o vnějším světě než např. příslušník některého indiánského kmene, a to právě díky mateřskému jazyku, který nám umožňuje chápat vnější svět specifickým a neopakovatelným způsobem²⁴. „Mateřským jazykem jsme zkrátka vstoupili do zvláštního, specifického světa svého společenství a přijali s ním víc, než si dovedeme představit: značnou část jeho kultury a tradice“ (Sokol, 2002b, s. 75).

(b) Porozumění různým světům prostřednictvím jazyka, řeči a kultury

Druhým východiskem je rozšíření úvahy o souvislosti mezi řečí a lidským bytím k jakémusi interkulturnímu aspektu vnímání jazyka, řeči a kultury. V úvodním eseji *Občané dvou světů* (1983) zaměřuje Gadamer svou pozornost jednak na Evropu a její úlohu ve světovém rozhovoru, ale i na nástup moderních přírodních věd a jejich vliv na filozofii. Pokusíme se zde nastínit prvé. Gadamer (1999, s. 9) poukazuje na naši bezradnost, máme-li popsat a zařadit například moudrost východní Asie do našich třídních pojmů filozofie, vědy, náboženství, umění atd. Z každodenního života uveďme např. slovo chléb a představu, co toto slovo reprezentuje v kultuře české, anglické, francouzské, indické aj. Naši pozornost pak obrací také do historie, kdy se již staří Řekové dovedli učit z jiných kultur. Tato potřeba porozumění světům, které nás obklopují, zde stále naléhavěji přetrvává v době „moderní empirické vědy, [neboť] vědecký rys, který vstoupil do duchovního vývoje Evropy, vedl k takovému rozrůznění forem výpovědí a myšlení, jaké ještě nikdy a nikde v kulturním životě lidstva nebylo“ (ibid.). Na jedné straně vidí Gadamer (1999, s. 11) tradice kultury, která nás utvářela, což ve své jazykové a pojmové podobě určuje naše sebepochopení/sebepojetí; na straně druhé pak moderní empirické vědy, které přetvořily náš svět a celé naše rozumění světu. Tento vědecký rys prošel v našem kulturním okruhu fascinujícími dějinami a řeč přitom jistě měla základní význam pro celek našich vnitřních dějin myšlení. V podstatě řeči vidí především záhadný záznak pojmenování a významu jména a rovněž zde akcentuje setkávání se s cizími jazyky i kulturami. „Na první pohled se slovo a věc zdají být neoddelitelně spojeny. Pro každého mluvčího jsou cizí jazyky, v nichž se totéž jmenuje a zní jinak, něco znepokojivého a napoprvé prostě neuvěřitelného“ (ibid.). Tato rozmanitost mnoha různých jazyků a konfrontace s nimi vyžaduje od člověka jistou dávku sebekázně. Neměli bychom pokládat za svoji úlohu a výsadu vnucovat jiným kladení otázek vzešlých z naší životní zkušenosti, která je pevně usazena ve zkušenosti naší vlastní řeči; tato zkušenost se stává bohatší, čím více jazykových systémů a s tím spojených konvencí a kultur přijmeme. Gadamer (1999, s. 21) dále poukazuje na to, že „zde budeme muset pečovat o rozhovor mezi

²⁴ Existuje řada mezikulturních experimentů zabývajících se zkoumáním procesů myšlení, jazyky atd. Sapir např. porovnával jazyk a s tím spojené vnímání světa u kmene Hopi s jazyky SAE (*Standard Average European*) (in Černý, 1996, s. 403–404). Cole např. studoval lidské činnosti a kognitivní procesy u negramotných rýžových rolníků kmene Kapelle a u severoamerických vysokoškolských studentů (in Štech, 1998, s. 245). Rogožniková např. srovnávala verbální asociace specifické pro nositele zkoumaných jazyků, které odrážejí národní kulturu země; experiment proběhl u dětí Rusů, Bělorusů, Slováků a Angličanů (in Průcha, 2010, s. 21).

jazyky a možnostmi rozumění, jež jsou založeny ve všech jazycích, a to dokonce až po samo pojmové myšlení“. Toto vzájemné rozumění (si) Gadamer (1999, 20) přenáší na setkávání se rozdílných kultur, náboženství, mravů a hodnocení, jež má sice v našem neustále se smršťujícím světě dávnou historii, ta však bohužel byla často spojena s krveprolitím a konflikty. V tomto setkávání se je neopomenutelná i potřeba sebereflexe a vlastního sebezpojetí. Gadamer (ibid.) výslovně říká, že „také prostřednictvím druhého nebo jiného se můžeme setkat sami se sebou. Naléhavější než kdy dříve je však nyní úkol učit se v jiném a v jinosti rozpoznávat to společné“²⁵. Jako druhé východisko (nové) filozofické hermeneutiky tedy chápeme potřebu porozumění sobě sama i našemu okolí; toto s důrazem na jazyk a řeč, ale především na optiku, kterou nám náš jazyk, řeč a kultura poskytují pro vnímání sebe sama a interakci s okolním světem.

(c) Řeč a porozumění

Posledním východiskem filozofické hermeneutiky, které zde prezentujeme, jsou Gadamerovy úvahy shrnuté v eseji *Řeč a porozumění* (1970). Právě porozumění řeči je dle Gadamera (1999, s. 34-42) novodobým problémem, který vzniká např. i mezi generacemi, zvláště pak ale vyvstává v poslední době, kdy si dokonce i světové dějiny obouvají sedmimílové boty a z proměn našeho života a našich zkušeností vznikají stále nové a nové jazykové vazby a způsoby vyjadřování; sama řeč nám však současně předepisuje, co je v řeči zvykem. Na tomto místě je nutné si uvědomit, že významy slov nejsou zcela jednoznačné, je možné zde zaznamenat jistou kolísavost těchto významů – v mateřském jazyce a o to více v porozumění jazykům cizím při setkávání se s cizími kulturami²⁶. Vzhledem k již zmíněnému rysu řeči, a to jejímu vlastnímu sebezapomnění (tu sebe samu zakrývající sílu řeči, takže to, co se v ní odehrává, je chráněno před přístupem vlastní reflexe a zůstává takřka uchráněno v nevědomí), je tato kolísavost významů dobře propojitelná se zkušeností pravděpodobně každého z nás, kdy se v řeči zarazíme, slova nám docházejí, a to nejčastěji právě v okamžiku, kdy si na ně začneme dávat bdělý pozor. Nejen situace, kdy jsme tzv. beze slov, jsou přítomny v rozhovoru, kdy řeč mlčí a ticho mluví, jde též o takové jevy, na které Gadamer (1999, s. 30) poukazuje u každého, kdo se snaží naslouchat řeči, a to „mlčenlivé srozumění; [...] schopnost vytušit i beze slov, [...] co chce druhý říci; [...] úžas bez hlesu nebo němý obdiv“. I mlčení v sobě nese jistý význam a může být extrémně výmluvné²⁷. Když „něco člověku vzalo řeč, tak to znamená, že toho chce říci tak *mnoho*, že ani neví odkud začít. *Selhání* řeči dosvědčuje její *schopnost* hledat výrazy pro *všechno*. Že mi tedy něco vzalo řeč, je samo jakýsi druh řeči – a to takový, jímž řeč nekončí, nýbrž začíná“ (Gadamer, 1999, s. 31). Rozhovor opřeny o jazyk, ale i rozhovor (řekněme) bez jazyka znamená komunikaci skrze kterou budujeme společný pohled na svět. Dle Gadamera (1999, s. 34) rozhovor proměňuje oba a teprve způsob, jakým

²⁵ Tato úvaha je v plném souladu se záměry současné IVV. Toto sebezpojetí (sebereflexe) koresponduje s jednou z dimenzí ICC, a to dimenzí povědomí (podrobně kap. 4.1.4.1).

²⁶ Toto zahrnuje např. i problematiku překladu.

²⁷ Wittgenstein na toto téma říká: „O čem nelze mluvit, o tom se musí mlčet“ (in Blecha, 1998, s. 228).

společně vykládáme svět, nám umožňuje mravní a společenskou solidaritu²⁸. Vztah řeči a vzájemné porozumění i ovlivňování se je tedy posledním (zde zmíněným) východiskem filozofické hermeneutiky. Výše jsme uvedli, že mluvení je nehlouběji sebezapomenutelné jednání, jaké my rozumné bytosti konáme (Gadamer, 1999, s. 43–44) a právě pro přirozenou podvědomost řeči (slov i beze slov) je její výpovědní hodnota nadmíru vysoká.

Z Gadamerových východisek filozofické hermeneutiky tedy přijímáme (a) spojení jazyka a řeči s bytím člověka, (b) vliv jazyka, řeči a kultury na lidské myšlení, na porozumění sobě sama i na optiku nahlížení okolního světa a (c) porozumění řeči, včetně situací, kdy ticho mluví a řeč je němá. Závěrem uvedeme úryvek z Gadamerovy eseje *Řeč a porozumění* (1999, s. 30), který precizně shrnuje základní výše prezentované úvahy a přenesse nás dále k problematice hermeneutiky.

Problém rozumění se v posledních letech stává stále aktuálnějším. Jistě souvisí s vyhocením světové politické a společenské situace a s vyostřováním napětí, jež prostupují naší přítomnost. Všude se stává, že pokusy o dorozumění mezi zónami, národy, bloky, generacemi troskotají, že se zdá, jako by chyběla společná řeč, a že klíčové pojmy, které užíváme, působí jako provokace, které utužují protiklady a vyostřují napětí, kvůli jejichž odstranění se lidé sešli. Vzpomeňme jen na slova „demokracie“ nebo „svoboda“.

Tak vlastně ani není třeba dokazovat tezi, že každé dorozumění je řečový problém a buď se v prostředí řečovosti zdaří, nebo nezdaří. Všechny fenomény dorozumívání, rozumění i neporozumění, jež tvoří předmět takzvané hermeneutiky, jsou tedy jevy řečové.

2.1.3 Hermeneutika – jako umění interpretace

Z fenomenologie (a s odvoláním na Diltheye) se zrodila současná filozofická hermeneutika, snažící se nalézt metody interpretace (textů, jazyka, historických a kulturních útvarů) tak, abychom dosáhli co nejvyššího porozumění sledovaných jevů. Přiznává přitom nevyhnutelnost našeho zakotvení v tzv. hermeneutickém kruhu: každé rozumění předpokládá zásadní předporozumění tomu, čeho se dotazujeme. (Blecha, 1998, s. 141)

Zabýváme se pouze tzv. novou hermeneutikou jako německou filozofií období ovlivněného pozitivizmem, a dalším – pro nás relevantním – vlivem této nové hermeneutiky. Gadamer, který položil základy nové hermeneutiky, se narodil v prvním roce 20. století a stal se tak svědkem rozvoje vědy a techniky i značných společenských, politických a kulturních změn; to vše pravděpodobně vedlo k jistému posunu, ve kterém se hermeneutika stala aktivní interpretací toho, kde a jak žijeme, kdo jsme, co bychom měli dělat a jak rozumět světu kolem nás – jak vnímat rozdíl mezi myšlením a činný. Skalický (1997, s. 10) upozorňuje, že ve středu pozornosti nové hermeneutiky stojí rovněž význam překladu určitého sémantického obsahu z jednoho jazyka (příp. kultury) do druhého. Lze říci, že hermeneutika se v tomto pojetí zaposlouchává do jazyka, resp. řeči.

²⁸ Nezmiňujeme zde například setkání se s někým, kdo si již vykládá svět obdobně jako my a toto vnitřní souznění v nás vzbuzuje pocit příjemného „spolumlčení“ či mohdy až humorného „přenosu myšlenek“.

Dle Skalkové (1992, s. 8–11) lze dnes hermeneutiku pokládat v širokém vymezení za teorii a praxi interpretace a porozumění různým druhům lidských výtvorů, a to jak vědeckých, tak produktů každodenního života. Teorie interpretace byly podrobně rozpracovány a v nich se významným stává akt porozumění, chápání. Ohlédneme-li se ale do minulosti, viděl již Dilthey způsob postihování skutečnosti právě v teorii porozumění, na jejímž základě se člověk snaží vcítit do ostatních lidí, do událostí atd. Jako důležitou podmínku porozumění ale rovněž vnímal znalost konkrétního kontextu jednotlivých aktů nebo situace, znalost sociálního a kulturního systému, který konkrétní způsob vyjádření podmiňuje²⁹.

Hermeneutika, nauka o porozumění a hledání společného, se ukázala v období dnešní globalizace³⁰ a neustálého setkávání se a sblížování kultur jako nadmíru aktuální. Störig (1991, s. 485) uvádí, že se Gadamer ve svém přístupu k hermeneutice postavil proti hermeneutice starší, resp. interpretacím textů, a povznesl ji k univerzálnímu principu; zdůrazňuje, že všechna lidská zkušenost se odehrává v ustavičném komunikativním rozvíjení dřívějších poznatků o světě, v rozmluvě s tradicí – čímž se na přední místo znovu dostává jazyk. Gadamer (1999, s. 17) např. uvádí, že

[Již] Platón pochopil, že úkol filosofie je v tom, probouzet v myšlení to, co v naší přirozené zkušenosti a z ní nastřádané řeči ve skutečnosti už je. Proto nazývá každé poznání znovurozpoznáváním. Znovu něco rozpoznávat totiž neznamená pouze opakovat nějaké poznání. Je to v pravém slova smyslu „zkušenost“, vyzkoušená cesta, na jejímž konci je spojení známého s novým poznáním do trvalého vědění.

2.1.3.1 Hermeneutický kruh

Ve svém rozpracování hermeneutiky Gadamer rozvinul teorii tzv. hermeneutického kruhu. Podle ní ke každému textu i všemu slyšenému (a snad i čemukoli pouze vnímanému) člověk přistupuje s jistým předporozuměním; toto předporozumění se postupně vyvíjí, tj. během samotného čtení textu či promluvy se kriticky mění, jelikož obzory interpretantů se rozšiřují o právě čtené či slyšené. Hermeneutický kruh tedy tvoří spíše jakousi hermeneutickou spirálu.

Hermeneutika je v současnosti pojata jako hledání smyslu nikoli již pouze určitého textu, ale bytí vůbec. Tento smysl bytí se hledá tam, kde se bytí zjevuje, totiž v člověku (viz heideggerovské *Da-sein*, po-byt), a tak dochází k tomu, že se hermeneutika rozšiřuje a stává se filozofickou metodou a zároveň se zakotvuje v samém člověku; tázání se po bytí předpokládá určitou znalost dotazované skutečnosti, jisté předporozumění, které je podmínkou možnosti jakéhokoli výkladu a je výkladem zpětně ovlivňováno – jde zde tedy o již zmíněnou kruhovost, na kterou před Gadamerem poukázali už Dilthey a Heidegger (Skalický, 1997, s. 22). Hermeneutika jednak rozpoznává případy,

²⁹ Toto téma bylo již rozpracováno ve východiscích filozofické hermeneutiky, viz výše.

³⁰ Derrida v tomto kontextu dává přednost pojmu mondializace, který nenavozuje falešnou představu, jakoby současný vývoj zahrnoval stejně celou zeměkouli (in Sokol, 2002b, s. 80).

kdy už předem něco o poznávaném víme, ale i případy, kdy si povšimneme nového poznatku, který bychom za nový považovat nemohli, pokud bychom nebyli předem připraveni vnímat ho jako nový. Blecha (1998, s. 140–141) upozorňuje, že chceme-li něco poznat, musíme se nechat oslovovat, umět naslouchat a také se umět tázat³¹.

Jsou to tedy právě otázky, které tvoří prostor pro naše výpovědi, vytváří kontext, roztáčí naši hermeneutickou spirálu. Pokud vnímáme svět jako nekonečné intelektuální dobrodružství, potom kontext³², který nám kladené otázky nabízejí, je stejně dobrodružný a my nemáme (krom předporozumění skutečnosti, které nás jistým způsobem směřuje) možnost předpovídat, jaké výpovědi – odpovědi nalezneme. To, co nalezneme a kam budeme směřovat, je stejně nepředvídatelné jako je nepředvídatelná cesta kamene, který pustíme z kopce.

2.1.3.2 Předporozumění a předsudky v porozumění a interpretaci

Hermeneutika tedy zdůrazňuje, že nelze přistupovat k předmětu poznání neutrálně; do jakéhokoli procesu poznávání vkládáme své vlastní předporozumění, a to jak individuální, tak kolektivní, jež je determinováno naší řečí a naším kulturním rámcem, ze kterých lze jen obtížně vystoupit. To, „co bylo dosud (zvl. v logickém pozitivizmu) považováno za defekt poznání, je zde prohlášeno za jeho podmínku“ (Blecha, 1998, s. 140). Je přirozené lidské chovat sympatie k jistým osobám, názorům, uměleckým výtvorům atd., které nás obklopují; na základě těchto sympatií svým způsobem směřujeme naši cestu poznání. Podle Skalického (1997, s. 39) může být životní vztah vykladatele k věci velmi různý a může mít i existenciální hloubku, od pouhé zvědavosti přes čistě intelektuální zájem až k nejhlubšímu osudovému zaujetí – čím hlubší je vykladatelův zájem o věc, tím větší bude i jeho vnímavost, která bezpochyby je už jakýmsi chápáním – předporozuměním. Toto předporozumění nám má být spíše neustálou výzvou k větší otevřenosti, neboť tím, že se stále hlouběji tážeme, oprošťujeme se stále dokonaleji od náhledové jednostrannosti, v níž bychom jinak mohli nevědomky uvíznout. Současně s sebou tato podvědomá selekce může (na základě našeho předporozumění a našich předsudků) nést jisté nebezpečí, že na jejich úkor upozadíme něco důležitého – předsudky svým způsobem ovlivňují (eliminují) poznávací proces; v něm předsudky tvoří téměř paradoxní situaci, kdy nejsme schopni porozumění, aniž bychom jisté předsudky neměli, a zároveň v porozumění selháváme, pokud předsudky jsou to jediné, co máme. Z toho vyplývá, že nás na základě našeho vyváženého užívání předsudků směřuje právě to, co pro nás má jistý význam a pouze to, co se pro tento význam rozhodneme (podvědomě) vnímat svými smysly.

³¹ Wittgenstein tvrdí, že „k odpovědi, kterou nelze vyslovit, nelze vyslovit ani otázku. [...] Lze-li [...] nějakou otázku položit, pak ji lze také zodpovědět“ (in Blecha, 1998, s. 227). Úlohou filozofie je (řečeno opět slovy Wittgensteinovými) „hledat smysl tvrzení a tázání“ (in Störig, 1991, s. 469).

³² Zde je potřebné si uvědomit, že kontext se časem mění, a že čím více toho o kontextu víme, čím jsme mu blíží, tím více může tento kontext být jakýmsi psychologizujícím prvkem; naopak čím větší je odstup poznávajícího (kdo) od poznávaného (co), a to v čase i prostoru, tím lépe uchopitelné poznávané je.

Vrátíme-li se zpět k jazyku a řeči, lze tedy na základě našeho vnímání okolí říci, že já jsem (můj) svět a (můj) svět je (můj) jazyk. Dle Sokola (2002b, s. 67) je možné v řeči zpřítomnit cokoli, jazyk dokáže přivolat, vyvolat, nebo dokonce nahradit jakoukoli zkušenost, třeba ve vzpomínce; jako děti nás vždy mrzelo, že třeba létající koberec není skutečností, než jsme přišli na to, že jazyk právě takový létající koberec je – ovšem s tím rozdílem, že může člověka zanést nejen do Indie, ale i do světa, který nikde není. Naše vnímání světa je tedy rovněž ovlivňováno naší fantazií – naší jazykovou fantazií. Pro setkávání se, vnímání a porozumění okolí, je předporozumění rovněž podmínkou každé jazykové komunikace. Blecha (1998, s. 140) uvádí, že význam jazykových výrazů může být sice určován pomocí definic (například ve slovnících, v kontextu cizojazyčného vyučování např. dvojjazyčné/překladové či výkladové slovníky), avšak tomu, co jazyk může sdělovat, musíme nějak rozumět ještě před těmito definicemi. Dále říká (Blecha, 1998, s. 141), že v hermeneutice jde o jakousi schopnost rozumějícího vciťování, které nás angažuje i těmi stránkami naší celkové existence, které nelze redukovat na rozumovou reflexi a jazykový výraz³³. Do popředí se zde dostávají další aspekty procesu komunikace, a to jednak jisté odkrývání všech vrstev sdělovaného, ale i vnímání mimojazykového kontextu, který má pro danou situaci neopomenutelný význam. Dle Blechy (1998, s. 127–129) nelze práci s jazykem redukovat pouze na řetězení jazykových výrazů a jejich formalizaci; jazyk je daleko bohatší kulturní fenomén a umí sdělovat významy mnohem pestřejší škálou prostředků. Proto je nutno zabývat se, kromě výzkumů formálních vlastností výrazů a jejich vztahů (tj. logické syntaxe), také vztahem výrazů k tomu, co označují (tj. sémantikou), ale i za jakých podmínek a za jakým účelem jsou výrazy mluvčího pronášeny (tj. jazykovou pragmatikou). Syntax, sémantika a pragmatika spadají do oboru zvaného sémiotika³⁴.

Jazyk (resp. jeho porozumění) tudíž zahrnuje více než (pouhý) systém znaků, jenž je třeba dešifrovat, je to součást integrovaného celku, za nímž teprve hledáme

³³ Toto podporuje i pozdní Wittgenstein, který ve svých *Filosofických zkoumáních* říká, že „slova a věty jazyka jsou obvykle víceznačná, vágní, nepřesná. [...] Kdo chce vědět, co [...] slovo znamená, musí sledovat, jak se ho používá – to je jediný způsob, jak poznat jeho význam“ (in Störig, 1991, s. 481). Oproti tomu ranný Wittgenstein ve svém *Traktátu* praví: „Co lze vůbec říci, to lze říci jasně. ... Co přesně znamená slovo ‚x‘, to musí být v případě nutnosti možno objasnit důkladnou analýzou“ (ibid.).

³⁴ Touto problematikou se z různých úhlů pohledu zabývají různé myšlenkové školy. Nazírání řeči jako jedné z komplexních činností, jež má své sociální a historické podmínky, které je třeba respektovat, reflektuje například filozofie přirozeného jazyka. Základním termínem této filozofie je tzv. řečový akt, který připomíná starší termín jazyková hra, který Wittgenstein definuje v díle *Filosofická zkoumání*. Störig (1991, s. 481) jazykovou hru objasňuje následovně: mluvčí operuje se slovy a větami obdobně jako hráč s figurkami, a to podle určitých, předem daných pravidel, s nimiž musí být obeznámeni oba účastníci hry (byť si je nemusí uvědomovat výslovně), přičemž však nelze pravidla jazykové hry kodifikovat přesně a s konečnou platností; mj. už proto ne, že jazykovou hru lze hrát a rozumět jí pouze tehdy, vezmeme-li v úvahu jako její kontext mimojazykové skutečnosti, jako je situace mluvčího, to, co bylo řečeno dříve atd. Je zřejmé, že Wittgenstein zde rýsuje úkol, jenž sice napoprvé vypadá dost skromně (ve srovnání s tím, co požadovali dřívější filozofové), avšak zahrnuje nakonec práci vpravdě sisyfovskou: oprostit naše myšlení od ustavičných svodů, omylů a fascinací jazyka je úloha nekonečná, neboť jsme uvězněni v médiu jazyka a nikdy z něho nemůžeme vyjít.

myšlenky mluvčího a ty na základě našeho vnímání okolí dále interpretujeme. To, jaké myšlenky v našem okolí hledáme a vnímáme, to vše nás neustále směřuje; tedy to, čím se zabýváme, s čím se setkáváme, co nám imponuje, v jakém prostředí jsme se narodili a vyrůstali, jakým jazykem hovoříme (zde máme na mysli nejen mateřský jazyk a další světové jazyky, ale i např. jazyk rodiny, práce, vědy, náboženství, sociální skupiny, milenců atd.) ... Lze toto již nazvat mezí interpretace?

2.1.4 Interpretace a její meze

Problematika interpretace se prolíná celou kapitolou. Ve východiscích filozofické hermeneutiky jsme poukázali na optiku, kterou nám řeč (se všemi výše popsány rasy) a kultura, ve které jsme vyrůstali, poskytují pro vnímání, porozumění a interpretaci okolního světa, a to jak v komunikaci mateřským a případně dalšími světovými jazyky, tak jazyky různých společenství. Dále jsme se zabývali hermeneutikou jako uměním interpretace a metodou, jež se již neomezuje pouze na porozumění textům, ale zahrnuje i mluvenou řeč v mezilidské komunikaci (případně i jiné formy komunikace). V neposlední řadě jsme stručně náhledli některé faktory, které naši perspektivu světa ovlivňují, tj. hermeneutický kruh (spirálu), předporozumění, předsudky atd.

Jak uvádí Greisch (1992, s. 14) ve své publikované přednášce *Rozumět a interpretovat*, filozofický směr, kterým jsme se doposud zabývali, a který označujeme jako hermeneutickou filozofii, nepokrývá celé pole problémů, k nimž se vztahuje pojem hermeneutický věk rozumu. Nesmíme totiž zapomínat, že v průběhu 20. století rozvíjeli základní myšlenku interpretace i autoři, které nelze v mnoha ohledech zahrnout do hermeneutické filozofie (jak se historicky konstitovala u autorů jako Heidegger, Gadamer či Ricoeur). Budeme tedy postulovat jako axiom, že interpretace dokáže obsáhnout víc než hermeneutická filozofie.

Metoda interpretace je jednou ze tří základních sémiotických metod³⁵. Podle Pelce „spočívá metoda interpretace v tom, že s osobami, předměty, vlastnostmi, jevy a událostmi, které ve své podstatě nejsou znaky, zacházíme tak, jako by jimi byly“ (in Černý, 1996, s. 432).

Je zřejmé, že je interpretace v podstatě všudypřítomná; z její všudypřítomnosti však plyne i určité nebezpečí, že totiž může být snadno použita nesprávně. Neopomenutelný je tedy fakt, že interpretace nemůže být nikdy objektivní, že má i své limity, které je nutné respektovat. Na základě již diskutovaného by bylo možno tyto meze interpretace rozdělit do mnoha kategorií, např.: meze časové (tj. časový odstup interpretanta od interpretovaného, nedostatek času na provedení interpretace atd.), meze výrazové – pojmové (tj. neporozumění či jiné vnímání symbolů, které interpretujeme atd.), meze kontextové (tj. nedostatečné porozumění či znalost daného kontextu atd.), meze redukce (tj. neschopnost eliminovat hlavní myšlenku a tu dále interpretovat

³⁵ Vedle metody jazykového rozboru a metody formalizace.

atd.), meze neverbálních – mimořečových projevů a v neposlední řadě při interkulturní komunikaci³⁶, např. i meze překladové (tj. např. co jeden jazyk vyjádří jedním slovem: včera, to jiný vyjádří čtyřmi: *the day before yesterday*, nebo význam věty *what an interesting question* znamená v jazyce českém téměř až pravý opak věty anglické).

V díle Eca³⁷ *Meze interpretace* (2005) je interpretace vnímána jako proces ve své podstatě limitovaný, tj. že interpretant nemá nekonečnou svobodu v interpretačních asociacích, které čtenému, slyšenému či pouze vnímanému přisuzuje. Eco čtenářům nepředkládá interpretační teorii, spíše poukazuje na omezení, na která můžeme v procesu interpretace narazit. Poukazuje rovněž na dva rozdílné póly interpretace (viz výše), které nás provázejí celými dějinami, a to (1) interpretace jako návrat k původnímu se snahou žít si do původního kontextu a (2) interpretace v kontextu současném – pro nás stěžejním.

Eco (2005, s. 27) zdůrazňuje princip podobnosti v hermeneutické tradici; „jakmile se člověk pustí do hledání podobností, najde je doslova všude: Při jistém popisu lze cokoli nahlížet jako podobné všemu ostatnímu“. S tímto tvrzením nelze nesouhlasit, avšak opět nám zde vyvstává problematika („objektivní“) interpretace, jelikož hledání podobného či společného je vysoce individuální, je vidět ve východiscích filozofické hermeneutiky i hermeneutice samotné. Tato individualizace vnímání světa se dále prohlubuje v souladu s hermeneutickým kruhem, kdy se každý z nás ubírá na základě jistých předpokladů různým směrem, a tak znalost znaků, se kterými se setkáváme, nás dle Eca (2005, s. 35) „vede ke znalosti něčeho jiného“, což sám Eco nazývá hermetickým driftem. Jeho základním rysem se zdá být nekontrolovatelná schopnost přecházet od významu k významu, od podobnosti k podobnosti, od jednoho spojení k druhému; jde tedy o již zmíněný proud asociací. Dochází zde k jakési syntéze nového a starého i interpretanta a interpretovaného, jelikož, jak Eco uvádí ve výroku Derridově (2005, s. 42): „Od okamžiku, kdy se objeví význam, neexistuje nic než znaky. Myslíme ve znacích“. Meze interpretace spočívají tedy v tom, že myšlení každého z nás je determinováno naším jazykem.

2.1.5 Shrnutí

Filozofická východiska pro diskutovanou problematiku se zaměřují na naše vrůstání do mateřského jazyka a na to, jak jazyk ovlivňuje naše myšlení, vnímání a interpretace okolního světa. Stejně tak je však důležité uvědomovat si i limity těchto interpretací. Současný svět klade na naše interpretace nové nároky interkulturní komunikace.

³⁶ Jazyky se neliší tím, co mohou či nemohou vyjádřit, ale tím, co nutí nebo nenutí říci. Kromě společných a příbuzných rysů nese každý jazyk i své vlastní a jedinečné rysy – výrazy zvláštní zkušenosti určitého společenství (Sokol, 2002b, s. 74).

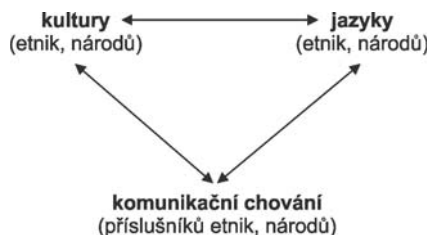
³⁷ Eco je významnou osobností v rozvoji systematické sémiotické teorie a jejím propojení s fenomény kultury a interpretace.

Sokol (2002b, s. 76, 71) zdůrazňuje, že

Přes všechny rozdíly typů jsou si ale všichni lidé koneckonců podobní – dokud nezačnou hovořit. Jakmile ale promluví, ukáže se, že jejich komunikační prostředky, jejich jazykové kompetence nejdou dohromady. [...] Přes existenci těchto jazykových a kulturních překlad však lidské společnosti nikdy nebyly úplně uzavřené.

Přestože jsme problematiku mezi interpretace diskutovali především na pozadí mateřského jazyka a našeho primárního kulturního rámce, nastínili jsme rovněž komunikaci interkulturní. Gadamer (1999, s. 21–50) poukazuje na potřebu péče o rozhovor mezi jazyky a možnosti porozumění, které jsou založeny ve všech jazycích, a to dokonce až po samo pojmové myšlení. Říká, že když spolu mluvíme, budujeme tak společný pohled na to, o čem mluvíme, jelikož rozhovor proměňuje oba. To, jak si společně v rozhovoru vykládáme svět, teprve umožňuje mravní a společenskou solidaritu. Zároveň však upozorňuje na fakt, že člověk nemůže rozumět, aniž by rozumět chtěl. Toto shrnutí vybraných Gadamerových myšlenek plně reflektuje cíle IVV i rozvoje ICC.

Z uvedených východisek vyplývá, že pro objasňování interkulturní komunikace jsou důležité tři základní fenomény.



Obrázek 2. Fenomény interkulturní komunikace (upraveno podle Průcha, 2010, s. 24)

Lze shrnout, že naše interpretace okolního světa je závislá na úhlu pohledu, kterým na tento svět nahlížíme a je možná pouze tak, že ten, kdo se snaží porozumět, vnáší do tohoto procesu vlastní předpoklady. Porozumění v jazyce vyplývá jak ze společenské situace (kultura, společenská třída aj. výše zmíněné), tak z individuálních předpokladů, zkušeností, ale rovněž schopností a dovedností.

2.2 Komunikační kompetence a jak ji vyučovat

Motto: Existuje slovanské přísloví „Přeješ-li si mluvit dobře, musíš nejdříve zavraždit jazyk.“

Toto je často přehlíženo učiteli jazyků, kteří vyžadují bezchybnou přesnost od začátečníků, kteří jsou nuceni rozmělnovat drobné části gramatiky, až nakonec jejich touha naučit se jazyk nenávratně zmizí.

(Otto Jespersen)

Lingvisticko-didaktická východiska navazují na výstupy východisek filozofických, a to zejména ve smyslu realizace úspěšného dialogu mezi kulturami, a tím, co vše tento dialog ovlivňuje.

Pro úspěšný dialog mezi kulturami je obvykle podmínkou jistá dosažená úroveň cizojazyčné komunikační kompetence. Z diskuse v rámci filozofických východisek je zřejmé, že komunikační kompetence všech jazyků jsou silně zakořeněny v různých sociokulturních kontextech. Cizí jazyky se tedy liší nejen v tom, jakými jazykovými strukturami vyjadřují potřebné, ale i jakým způsobem v řečeném reflektují dané komunikační konvence atd. Vzdělávání kompetentních mluvčích cizích jazyků je tudíž úkolem nelehkým.

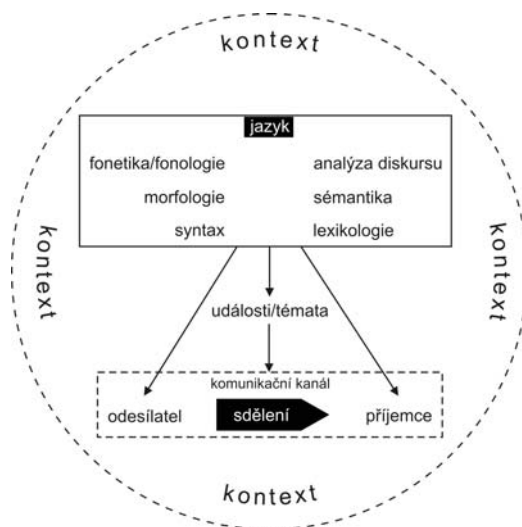
S ohledem na výrok Jespersena podrobíme diskusi vše, co by – kromě gramatiky – mělo být obsahem učení se cizímu jazyku, resp. kultuře, přičemž poukážeme na roli lingvistiky jako tradičního zdroje obsahu výuky cizím jazykům.

Různé kultury mají různé systémy dorozumívání, tj. jazyky. Je tedy zřejmé, že dorozumění mezi kulturami může být obtížné. Snahy o uchopení sociálního kontextu lze rovněž vysledovat v přístupu k teorii jazyka; jazyk není pouze systém, ale i prostředek sociální interakce s akcentem na kulturní senzitivitu. Jak uvádí Hymes (1991), kompetentní mluvčí by měl být schopen nejen produkovat vhodné věty, ale i používat jazyk pragmaticky ve specifických sociálních a kulturních kontextech (in Lim, 2002, s. 73).

Od 30. let 20. století probíhaly v mnohých školách myšlenky snahy o rozpracování jednotné teorie jazyka.

Tyto snahy byly soustředěny kolem prominentních lingvistů (např. Bloomfield, Firth, Halliday, Hjelmslev, Chomsky), vlivných center lingvistických studií (např. Pražská lingvistická škola, Ženevská škola, Americký strukturalismus, Londýnská či Britská škola, Kodaňská škola) i kolem vůdčích konceptů (např. strukturalismus, tagmémika, transformační a generativní mluvnice, generativní sémantika, teorie řečových aktů). (Stern, 1996, s. 134)

Zásadní problém ve studiu jazyka, kterým se lingvisté ve 20. století zabývali, a to definice a vzájemné vazby veškerých aspektů, které mají na jazyk vliv, je přehledně shrnut na obrázku 3.



Obrázek 3. Kategorie lingvistické analýzy (upraveno podle Stern, 1996, s. 135)

Uživatelé jazyka operují v daném kontextu (situaci), tzn. že odesílatel, např. mluvčí, komunikuje s příjemcem, např. posluchačem, o událostech a tématech ze světa, ve kterém žije. Dle Sterna (1996, s. 135) může být užívání jazyka v těchto komunikačních aktech rozděleno do jednotlivých komponent prezentovaných na obrázku 3. Přímou pozorovatelnou je však pouze sdělení. Zásadní otázky pro tvůrce lingvistického systému jsou: (a) Do jaké míry je možné studovat jazyk abstraktně, tj. bez pozornosti věnované kontextu, tématu, mluvčímu a posluchači? (b) Jak různé aspekty jazyka – fonologie, gramatika, sémantika, lexis atd. – vzájemně souvisejí?

V kontextu výuky cizích jazyků se lze ptát, do jaké míry by se mělo vyučování/ učení se cizímu jazyku zaměřovat na jazyk jako (formální) systém a do jaké míry by mělo zahrnovat širší sociální kontext a užívání jazyka mluvčími a posluchači? Stern (1996, s. 229) uvádí, že právě konstrukt komunikační kompetence implikuje lingvistickou kompetenci, ale zejména se zaměřuje na intuitivní uchopení sociálních a kulturních pravidel a významů obsažených v jakémkoli projevu. Učení se jazykům směřuje především k tomu, aby byli učící se jedinci schopni dosahovat stanovených komunikačních cílů, což je ovšem přímo závislé na dosažené úrovni komunikační kompetence. Konstrukt komunikační kompetence, potažmo ICC, je tedy pro problematiku komunikace mezi kulturami stěžejní. Jedná se o konstrukt definující

komunikaci v mateřském i cizím jazyce, přestože obsahem se tyto komunikace samozřejmě odlišují (zde se zaměřujeme na komunikační kompetenci cizojazyčnou).

2.2.1 Komunikační kompetence

Komunikační kompetence je běžně užívaným pojmem v české i zahraniční odborné literatuře i v dokumentech vzdělávací politiky, resp. dokumentech strategických a kurikulárních. Cesta k jejímu vydefinování byla relativně dlouhá a od 60. let 20. století je jí věnována značná pozornost a řada odborných diskusí.

Je vhodné zde poukázat na některé významné milníky v konstruování konstruktu komunikační kompetence: proslulou de Saussurovu dichotomií³⁸ jazykový systém vs. konkrétní slovní promluva, resp. *langue* vs. *parole*, Chomského kompetenci a performanci či funkční přístup k jazyku (např. forma vs. obsah) Pražského lingvistického kroužku atd. Další vývoj pojetí konceptů komunikační kompetence akcentující její složky spojené zejména s pro nás relevantní problematikou ICC jsou modely Canala a Swainové, Savignonové, Bachmana, model komunikativní způsobilosti Van Eka a s tím spojený přístup Rady Evropy publikovaný ve *Společném referenčním rámci pro jazyky* i model autorek Usó-Juanové a Martínez-Florové vztahující se jak k ICC, tak k rozvoji řečových dovedností uživatelů jazyka.

2.2.1.1 *Langue vs. parole*

Za počáteční bod naší diskuse o vývoji komunikační kompetence lze považovat teorie významného švýcarského lingvisty a představitele strukturalismu de Saussura. Pro naši debatu je stěžejní zejména jeho dichotomie *langue vs. parole*.

Podle de Saussura představuje *langue* (jazyk) systém všech pravidel, jimiž se řídí všichni mluvčí jazykového společenství; je to abstraktní systém konvenčních pravidel, která jsou všeobecně uznávaná. Jedině tento všeobecně uznávaný systém, respektovaný všemi mluvčími téhož jazyka, umožňuje, aby se jednotliví mluvčí mezi sebou dorozuměli. Jazyk je tedy majetkem společnosti, je to společenský jev. Naproti tomu *parole* (promluva) je jev individuální; je to konkrétní autentické sdělení, vyslovené určitým jednotlivcem v daný okamžik. Konkrétní promluvu může ovšem mluvčí formulovat jediné při znalosti a dodržování pravidel systému jazyka, tj. při znalosti a dodržování *langue*. (Černý, 1996, s. 135)

Langue tedy představuje soubor pravidel, která komunikaci mezi mluvčími stejného jazyka umožňují, zatímco *parole* je konkrétním sdělením.

³⁸ De Saussure rozlišuje tři fenomény: řeč (*le langage* – konkrétního jazyka jako čeština, angličtina apod.), jazyk (*la langue* – jakožto pozadí a nosná struktura mluvy) a mluvu (*la parole* – toho, co říkáme – je skrytou, ale nezbytnou základní osnovou řeči) (Pokorný et al., 2005, s. 24). Řeč je v pojetí de Saussura dvěma dalším fenoménům nadřazena, zahrnuje jak jazyk, tak mluvu. Sama však není de Saussurem přímo definována, je vymežována souvislostí zvuku a myšlenky, má stránku individuální i sociální, de Saussure ji redukuje na takové duality jako je právě vztah mezi jazykem a mluvou (Janoušek, 2007, s. 11).

2.2.1.2 Vývoj ke kompetenci vs. performanci

Chomsky v 60. letech 20. století navázal na strukturalistické pojetí jazyka, dospěl nicméně k značnému posunu. Porovnáme-li myšlenky de Saussura, který půl století před Chomským rozlišil jazykový systém od individualizovaného řečového projevu, vidíme, že Chomsky zavedl pojem kompetence jako individuální znalosti jedince o daném jazykovém systému. Kompetenci lze v Chomského pojetí vnímat jako část Saussurova pojetí *langue*. *Langue* (jazyk) představuje abstraktní systém všech konvenčních, tj. všeobecně uznávaných pravidel, kterými se řídí všichni mluvčí daného jazykového společenství; naopak pojem kompetence je znalost jazyka individualizovaná.

Chomsky popisuje kompetenci jako ideální (explicitní i implicitní) znalost systému jazyka, tj. mluvnice. Chomsky navrhl zcela nový přístup k jazyku, který je považován za první variantu mluvnice, tj. generativní a transformační mluvnice. Na užívání jazyka je nahlíženo jako na tvůrčí proces, v němž se jednotlivé věty vytvářejí podle předem daných pravidel. Člověk má dle Chomského vrozenou schopnost k ovládnutí gramatiky kteréhokoliv jazyka. Tato schopnost pravděpodobně vyplývá z možnosti vytvářet v mozku určitá spojení a vztahy (volně podle Černý, 1996, s. 218–229). Jakmile tedy dítě zvládne daný jazyk, má v tomto jazyce schopnost vytvářet, resp. generovat, nekonečné množství vět. Kompetenci každého mluvčího lze tedy definovat jako tuto neohrazenou schopnost v daném jazyce neustále vytvářet nové a nové věty.

Jedna ze základních myšlenek, které Chomsky v rámci teorie generativní gramatiky představil, byla teorie o kompetenci a performanci³⁹. Oproti internalizované znalosti jazykového systému staví Chomsky právě performanci, tj. skutečný souhrn reálných jazykových projevů v konkrétních situacích. Individuální jazykovou performanci lze často označit za nedokonalou, a to z různých mimojazykových příčin, např. únava, nesoustředěnost, limity paměti aj. Chomsky proto věřil, že konkrétní performance mluvčího nereflektuje jeho kompetenci, tedy jeho mentální charakteristiku jako ideálního mluvčího (*Philosophy of Cognitive Science, Chomsky's Linguistics*, nedatováno, s. 7).

Černý (1996, s. 228) vysvětluje, že některé jazykové jevy patří do kompetence, jiné do performance, např. vše, co souvisí s tzv. gramatičností věty a jejím sémantickým obsahem, patří do kompetence, oproti tomu vše, co souvisí např. s frekvencí jazykových jevů nebo pravděpodobností jejich výskytu u dané osoby, patří do performance (lingvista v tomto případě bude využívat spíše metod psychologických, sociologických apod.).

Zatímco se [tedy] strukturalisté jako Bloomfield (1933) a další zaměřovali na ‚povrchové‘ znaky fonologie a morfologie, Chomsky se zabýval ‚hlubokými‘ sémantickými strukturami i tím, jak je větám rozuměno. Transformační generativní gramatika zkoumá vnitřní gramatickou kompetenci vnímanou jako společnou všem rodilým mluvčím. Toto rozlišení mezi hloubkovou gramatickou kompetencí a jejími vnějšími projevy v jazykové performanci je důležité k pochopení Chomského lingvistiky i reakcí, které vyprovokovala. (Savignon, 1983, s. 11)

³⁹ Anglický pojem *performance* nemá příslušný český ekvivalent, proto došlo k zaužívání tohoto pojmu v jeho originální formě; význam slova lze překládat např. jako: výkon, provedení, užití.

2.2.1.3 Od jazykové (gramatické) ke komunikační kompetenci

Od zavedení pojmu kompetence do jazykovědy na přelomu 50. a 60. let 20. století se jeho rozpracování věnovala řada odborníků: z hlediska vývoje např. Campbell a Wales (1970), Halliday (1970), Hymes (1972), Widdowson (1978), Canale a Swainová (1980), Munby (1981), Littlewood (1981), Savignonová (1983), Van Ek (1987), Bachman (1990). Mnozí z nich podrobili vlivné Chomského teorie kritice, a to zejména kvůli nedostatečné pozornosti věnované sociokulturním aspektům promluvy. Chomsky však nepopíratelně stojí u rozkvětu konstruktů komunikační kompetence.

Campbell a Wales akceptovali Chomského distinkci mezi kompetencí a performancí, jako první však poukázali na to, že tato konceptualizace nezahrnuje vhodnost promluvy v určité situaci nebo kontextu, ani sociokulturní význam. Campbell a Wales (1970) vyjádřili přesvědčení, že míra, do jaké jsou produkce či porozumění uživatele jazyka vhodné v daném kontextu, je důležitější než gramatičnost jazyka (in Canale & Swain, 1980, s. 4).

Stejně tak Hymes (1972, s. 5) viděl v Chomského pojetí jazyka absenci jistých aspektů; toto vyjádřil známým aforismem: „existují pravidla gramatiky, která by bez pravidel užívání jazyka byla zbytečná“. Gramatická pravidla (tj. Chomského jazyková kompetence, resp. gramatická kompetence) chápe Hymes jako jednu komponentu mnohem širšího konstruktů, který nazývá komunikační kompetencí (angl. *communicative competence*). Originálním zdrojem tohoto termínu byl příspěvek na konferenci na téma jazyk u znevýhodněných dětí, který se datuje zpět do roku 1966. Hymes termín použil záměrně jako poznámku k Chomského užití termínu kompetence v předěšlém roce v práci *Aspects of the Theory of Syntax* (1965). Dle Howatta a Widdowsona (2004, s. 329–330) zamýšlel Hymes dodáním slova komunikační připomenout, že byla Chomského definice neúplná co se týká dimenze znalosti, jak komunikovat významem (*how to communicate meaning*). Tento pojem tedy zahrnuje kromě gramatické kompetence, tj. formální znalosti jazyka jako systému, rovněž znalosti o pravidlech jeho užívání. Bez této znalosti by byla pravidla gramatiky nedostatečná pro realizaci úspěšné komunikace. Hymes tedy pojednává komunikační kompetenci jako souhrn sociolingvistické a kontextuální kompetence a kompetence gramatické. Jeho teorie (oproti Chomskému) nazírá kompetenci z více úhlů, které Savignonová (1983, s. 12) označuje za „čtyři parametry systému pravidel, které ovlivňují komunikační chování“, a to:

1. Zda (a do jaké míry) je něco formálně správné.
 2. Zda (a do jaké míry) je něco uskutečnitelné.
 3. Zda (a do jaké míry) je něco vhodné v daném kontextu.
 4. Zda (a do jaké míry) je něco reálně vykonáno a jaké to bude/může mít důsledky.
- (volně podle Hymes, 1972, s. 281)

Hymesova teorie tedy postihuje to, jak si osoba X bude interpretovat větu Y v kontextu Z. Hymes (1972, s. 281–283) dále zdůrazňuje, že kompetence je determinována nejen kognitivními, ale také afektivními a volními faktory. Rozsah a úroveň komunikační kompetence lze hodnotit na základě výše zmíněných faktorů: formální správnosti, sociální vhodnosti a (zjednodušeně řečeno) ilokuční a perlokuční síly. Později Hymes (1982) dále rozpracoval první z těchto faktorů do podoby lingvistické kompetence, která zahrnuje zdrojovou a diskurzivní gramatiku a styl projevu (in Bachman, 1990, s. 85–86).

Na Campbella a Walese i na myšlenky Hymese významně navázali v rozvoji konstruktů komunikační kompetence Canale a Swainová. Poukázali na rozpolcenost literatury v 70. letech 20. století ohledně toho, zda komunikační kompetence zahrnuje i kompetenci gramatickou:

Je běžné najít termín „komunikační kompetence“ užívaný výhradně pro označení znalostí či schopností souvisejících s pravidly užívání jazyka a termín „gramatická (nebo lingvistická) kompetence“ užívaný pro označení pravidel jazyka. [...] Stejně běžné je nalézt tyto termíny užívané způsobem, kterým je užívali Hymes (1972) či Campbell a Wales (1970). (Canale & Swain, 1980, s. 5)

Na základě dostupných pojetí komunikační kompetence té doby (např. Campbell & Wales, 1970; Hymes, 1972; Munby, 1981; Savignon, 1972; Widdowson, 1978) formulovali Canale a Swainová v počátku 80. let 20. století (1980) teoretický rámec pro model komunikační kompetence sestávající z vícero (tří) komponent, resp. kompetencí (in Omaggio Hadley, 2001, s. 5). Stejně jako mnozí další vnímají sociolingvistické aspekty jazyka jako neopomenutelné, nicméně gramatická kompetence je dle nich pro úspěšné osvojení jazyka neméně důležitá. Jejich model tedy obsahuje gramatickou, sociolingvistickou a strategickou kompetenci, Canale později (1983) dodává kompetenci diskurzivní (in Omaggio Hadley, 2001, s. 6):

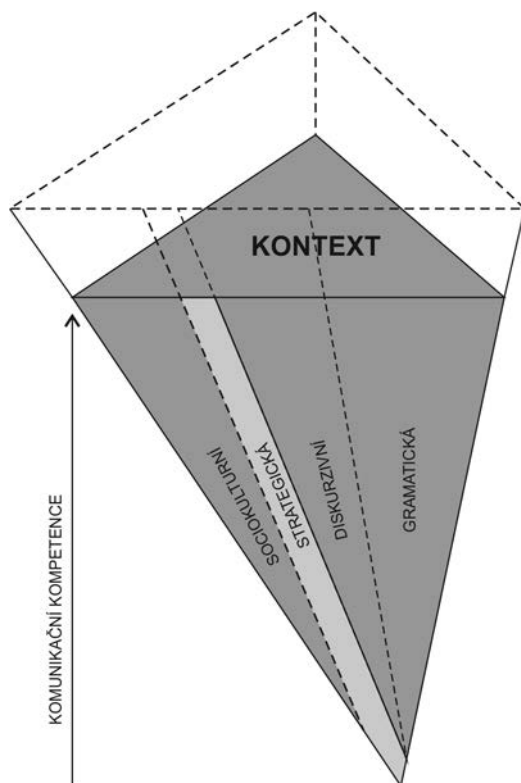
- Gramatická kompetence v podstatě odpovídá Chomského jazykové kompetenci, resp. Hymesově lingvistické kompetenci. Zahrnuje znalost lexika, morfologie, syntaxe, větně-gramatické sémantiky a fonologie, což označují za základní předpoklad úspěšné komunikace. Jedná se zde o to, zda je jisté užití jazyka formálně správné po stránce gramatické.
- Sociolingvistická kompetence vychází ze sociokulturních pravidel (jde o vhodnost výroků v daném sociokulturním kontextu, např. vhodný registr a styl). Do popředí zde kladou míru, do které je jazyk vhodně užíván (a rozuměn) ve specifických kontextech s cílem naplnit dané komunikační funkce. Jedná se tedy o vhodnost jazykového projevu, potažmo vliv dané kultury na užívání konkrétních jazykových struktur.
- Strategická kompetence označuje znalost komunikačních strategií potřebných k přenosu významu. Je tvořena verbálními a nonverbálními komunikačními strategiemi, zejména těmi, které se používají ke kompenzaci při selhání komunikace z důvodu nedostatečné znalosti užívaného kódu nebo faktorů ovlivňujících jazykovou performanci.

- Diskurzivní kompetence zahrnuje schopnost vyjadřovat formálně kohezivně vlastní koherentní myšlenky. Uživatel jazyka, který disponuje diskurzivní kompetencí, umí užívat kohezivních prostředků (*cohesive device*), např. zájmen, spojek, příslovcí atd. Jedná se zde o plynulou a logickou spojitost a organizovanost projevu. (ibid.)

Komunikační kompetence se tedy za období více než deseti let vyvinula v konstrukt složený z dílčích komponent; jejich uspořádání se však v různých modelech liší i překrývá zároveň.

Model Canala a Swainové nelze zmínit bez odkazu na Savignonovou, která již na počátku 70. let představila svůj první model komunikační kompetence, který dále rozpracovala. Její model úzce koresponduje s modelem Canala a Swainové (v průběhu 70. let lze předpokládat vzájemnou inspiraci). Tento model rovněž představuje komunikační kompetenci jako komplexní celek sestávající z dílčích kompetencí. V popisu modelu Savignonová (1983, s. 8–9) klade důraz na užívání komunikační kompetence ve vzájemné interakci, a to v souvislosti s paralingvistickými⁴⁰ aspekty komunikace. Komunikační kompetenci chápe jako dynamický (ne statický) koncept a vidí její přímou závislost na vyjednávání/vymezování významu (*negotiating meaning*) mezi dvěma a více jedinci; komunikační kompetence je tedy relativní (ne absolutní) a závisí na spolupráci všech zúčastněných. Ještě více akcentuje vliv kontextu na komunikační kompetenci. Dle Savignonové (1997) se komunikace odehrává v nekonečné rozmanitosti situací a úspěch v konkrétní roli závisí na tom, jak rozumíme kontextu a na předešlých zkušenostech podobného charakteru (in Omaggio Hudley, 2001, s. 4). Roli kontextu naznačuje obrázek 4.

⁴⁰ Kromě obsahu řeči se zde soustředíme na její formální stránku, tj. na to, jak je sdělení řečeno. Problematika paralingvistiky, která se zabývá tím, co se při písemném přepisu mluveného projevu ztrácí, zahrnuje např. tón hlasu, tempo mluvy, intonaci, pomlky, hlasitost, artikulaci, akustické napne přestávek (např. Mareš & Křivohlavý, 1995; Vybíral, 2005).



Obrázek 4. Komunikační kompetence (upraveno podle Savignon, 1983, s. 46)

Současnou evropskou vzdělávací politiku jazykového vzdělávání významným způsobem ovlivnil Van Ekův model komunikační schopnosti (*Communicative ability*) z roku 1986, a to zejména prostřednictvím vlivného dokumentu Rady Evropy nazvaném *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* a pojetí komunikační kompetence v něm rozpracované. Van Ek svůj model komunikační schopnosti sestavil z šesti kompetencí. První čtyři do značné míry korespondují s modelem Canala a Swainové i Savignonové, nebudeme je proto detailně popisovat:

- Lingvistická kompetence (gramatická kompetence dle Canala a Swainové i Savignonové).
- Sociolingvistická kompetence.
- Diskurzivní kompetence.
- Strategická kompetence.

Van Ek pak dodává další dvě kompetence (1987, s. 8). Jednak opět akcentuje sociokulturní kontext daného jazyka, věnuje mu však speciální pozornost, a to nejen v kontextu kompetence sociolingvistické (srov. Canale & Swain, 1980; Savignon, 1983), Van Ek zdůrazňuje roli vědomostí (znalostí) o okolí. Dále pak zvláště poukazuje na uživatele jazyka, resp. na sociální schopnosti jednice (volně podle Van Ek, 1987, s. 8):

- Sociokulturní kompetence zahrnuje povědomí (*awareness*) o sociokulturním kontextu, ve kterém je konkrétní jazyk užíván rodilými mluvčími, dále pak o tom, jak tento kontext ovlivňuje výběr a následný vliv konkrétních jazykových forem.
- Sociální kompetence je schopnost užívat sociálních strategií vhodných k dosažení komunikačního cíle.

Ještě podrobněji rozpracovává model komunikační kompetence Bachman (1990), který stejně jako Van Ek používá odlišného termínu, a to komunikační jazyková schopnost (*Communicative language ability*). Bachman (1990, s. 84) rovněž považoval za důležitou znalost jazyka i jeho kontextualizované užívání možné prostřednictvím znalosti okolního světa. Model navíc obohacuje o tzv. psychofyziologické mechanismy, tj. kapacitu fyzicky projev realizovat. Interakci těchto komponent přehledně ilustruje obrázek 5.



Obrázek 5. Komponenty komunikační jazykové schopnosti (upraveno podle Bachman, 1990, s. 85)

Tři základní (a dvě související) komponenty komunikační jazykové schopnosti (viz obr. 5) jsou (Bachman, 1990, s. 87):

- Psychofyziologické mechanismy, tzn. neurologické a psychologické procesy, které jsou zapojeny při vlastním uskutečňování jazyka jako fyzického jevu.
- Strategická kompetence reprezentuje mentální kapacitu k implementaci jednotlivých aspektů jazykové kompetence, a to v jejím kontextualizovaném komunikač-

ním užívání. Strategická kompetence tedy umožňuje využít jazykovou kompetenci s ohledem na situační kontext a znalostní struktury uživatele jazyka.

- Jazyková kompetence (viz obr. 6), kterou Bachman dále detailněji rozpracoval a rozdělil na dvě základní komponenty, a to organizační kompetenci a (s ohledem na cíl této knihy, tj. rozvoj ICC, důležitou) kompetenci pragmatickou.



Obrázek 6. Jazyková kompetence (upraveno podle Bachman, 1990, s. 87)

Organizační kompetence shrnuje znalost lingvistických složek (*units*) a pravidel pro jejich organizaci na úrovni věty (gramatická kompetence) i diskurzu (textová kompetence). Pragmatickou kompetenci dělí Bachman na ilokuční kompetenci, pro kterou je stěžejní znalost jazykových funkcí, dále pak na kompetenci sociolingvistickou, která zahrnuje schopnost užívat jazyk vhodně s ohledem na kontext. Bachman (1990, s. 86) označuje tento stromový diagram (obr. 6) jako metaforu, ne jako teoretický model, a jako každá metafora tak zachycuje jisté aspekty na úkor jiných. Diagram reprezentuje hierarchické vztahy mezi komponentami jazykové kompetence na úkor toho, že se zdají být oddělené a vzájemně nezávislé. V užívání jazyka se však všechny tyto komponenty vzájemně prolínají; právě interakce mezi dílčími kompetencemi a kontextem charakterizuje komunikativní užívání jazyka.

Lze tedy shrnout, že vývoj konstruktů komunikační kompetence vedl k vytvoření čtyř (v současnosti) patrně nejvlivnějších teoretických modelů Canalem a Swainovou (1980), Savignonovou (1983), Van Ekem (1986) a Bachmanem (1990). Mezi těmito modely existuje zřetelná shoda ohledně dílčích komponent komunikační kompetence, i když se v jistých oblastech liší jejich uspořádáním i hloubkou jejich rozpracování, resp. mírou obecnosti. Lze usuzovat, že v průběhu vývoje tohoto konstruktů se jednotlivé přístupy vzájemně obohacovaly.

2.2.2 Komunikační kompetence a komunikační přístup k výuce cizích jazyků

Historii výuky anglického jazyka v 70. letech 20. století dominovala jedna vlivná idea – komunikace (Howatt & Widdowson, 2004, s. 250). Konstrukt komunikační

kompetence měl rovněž značný vliv na převrat ve výuce cizím jazykům v tomto období. Dění v oblasti didaktiky anglického jazyka a aplikované lingvistiky vedlo k rozvoji komunikačního přístupu (např. Howatt & Widdowson, 2004; Larsen-Freeman, 2000; Richards & Rodgers, 2001).

Od představení [komunikační kompetence] do diskuse o jazyku a vyučování jazykům v počátku 70. let byl tento termín reflektován. Naštěstí pro přežití tohoto potřebného konceptu se nestal konceptem zjednodušujícím, stávajícím se pouhým sloganem. Spíše nadále reprezentuje koncept, který přitahuje výzkumníky i tvůrce kurikula. (Savignon, 1991, s. 263)

Richards a Rodgers (2001, s. 153) rovněž upozorňují na vliv rozvoje konstruktů komunikační kompetence na výuku cizích jazyků, když poukazují na britské aplikované lingvisty, kteří nově věnovali pozornost funkčnímu a komunikačnímu potenciálu jazyka. Toto potvrzuje Littlewood (1981, s. 1), další představitel komunikačního přístupu k výuce cizím jazykům, v následujícím tvrzení: „jedním z nejcharakterističtějších znaků komunikačního přístupu je, že se systematicky věnuje funkčním i strukturálním aspektům jazyka“. Komunikační přístup k jazyku předpokládá, že pokud je cílem cizojazyčného vyučování rozvoj komunikační kompetence jako komplexního celku (tj. schopnost užívat jazykový systém efektivně a vhodně, např. Richards a Rodgers, 2001, s. 156), jsou komunikační aktivity stěžejní součástí procesů učení se a vyučování. Hedgeová (2000, s. 57) výstižně poznamenává, že „výsledek implikuje proces“ (*product implies process*). Výuka cizích jazyků tedy není pouhé nabývání znalosti gramatických pravidel, tento proces je současně zaměřen na získávání schopnosti používat jazyk ke komunikaci, což není pro pedagogy snadný úkol, jelikož struktury jazyka tedy musejí být ve výuce pojaty tak, aby umožňovaly praktické zvládnání těchto struktur v reálném životě. Do České republiky se díky politické situaci tyto trendy z USA a západní Evropy dostaly mnohem později, v současnosti však celosvětově dominují⁴¹ (k analýze výhod i limitací a podrobnější diskusi ke komunikačnímu přístupu ve výuce cizích jazyků např. Hedge, 2000; Richards & Rodgers, 2001).

Komunikační kompetence je v souladu s komunikačním přístupem k cizím jazykům reflektována v projektu Rady Evropy – dokumentu s názvem *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (SERRJ), který navazuje na práci Van Eka (viz výše model komunikační způsobilosti). Přestože tento rámec není jediným dokumentem Rady Evropy věnovaným této problematice, přehledně prezentuje vlastní pojetí komunikační kompetence založené na spolupráci řady odborníků v oblasti didaktiky cizích jazyků a aplikované lingvistiky. V souladu s již představenými modely (a v přímé návaznosti na některé z nich) SERRJ představuje pojetí komunikační kompetence

⁴¹ Implementace komunikativního přístupu vzniknuvšího především ve Velké Británii, USA a dalších anglicky mluvících zemích s sebou nese značná pozitiva pro ostatní země světa. Existuje však rovněž jistá kritika ohledně této unifikované aplikace jednoho přístupu k vyučování jazyku i silné nadvládě jednoho jazyka, tj. angličtiny. (a) Komunikativní přístup je aplikován i v zemích s rozdílnými kulturními tradicemi, včetně např. rozdílných tradic výuky, což je označováno za tzv. kulturní imperialismus (např. Richards & Rodgers, 2001). (b) Dominance anglického jazyka v celosvětovém měřítku je dnes zřetelná, a to jednak z důvodu historického, ale i vlivem vyučování anglickému jazyku. V současnosti tak dochází k tzv. lingvistickému imperialismu (např. Phillipson, 1992).

v širším sociálním kontextu. Dle tohoto dokumentu (SERRJ, 2002, s. 103) je nicméně „užitečné odlišit kompetence, které se blíže nevztahují k jazyku [tj. obecné kompetence], od lingvistických kompetencí [tj. komunikativní⁴² jazykové kompetence], které jsou přesněji specificky vymezeny“. SERRJ nenabízí graficky rozpracovaný model, který by poukazoval na vztahy mezi jednotlivými složkami; pro přehlednost uvádíme alespoň jejich výčet.

1. Obecné kompetence (SERRJ, 2002, s. 103–110) do značné míry reflektují socio-kulturní i osobnostní specifika uživatelů jazyka, lze konstatovat, že zahrnují i vybrané aspekty interkulturní kompetence (srov. např. Fantini, 2000; viz kap. 4.1.2):
 - deklarativní znalosti (*savoir*): znalosti okolního světa, sociokulturní znalosti, interkulturní⁴³ způsobilost;
 - dovednosti a praktické znalosti (*know-how, savoir-faire*): praktické dovednosti a praktické znalosti, interkulturní dovednosti a praktické znalosti;
 - „existenciální“ kompetence (*savoir-être*): vztahy, různé typy motivace, hodnoty, přesvědčení, kognitivní styly, osobnostní faktory;
 - schopnost učit se (*savoir-apprendre*): jazykový cit a komunikační povědomí, obecné fonetické povědomí a dovednosti, studijní dovednosti, heuristické dovednosti.

Dle SERRJ (2002, s. 110) „k realizaci komunikativních záměrů uživatelé/studenti využívají svých obecných schopností, které byly blíže charakterizovány výše, společně se specifičtěji jazykově zaměřenou komunikativní kompetencí“.

2. Komunikativní jazykové kompetence (SERRJ, 2002, s. 110–133) mají v tomto užším slova smyslu následující komponenty:
 - lingvistické kompetence: lexikální, gramatická, sémantická, fonologická, ortografická, a ortoepická kompetence;
 - sociolingvistické kompetence: lingvistické markery sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy, výrazy lidové moudrosti, rozdíly ve funkčních stylech, dialekt a přízvuk;
 - pragmatické kompetence: diskurzivní kompetence, funkční kompetence.

Porovnáme-li uchopení konstruktů komunikační kompetence v tomto dokumentu vzdělávací politiky s výše prezentovanými modely, nalezneme značnou shodu, což oprávněně činí komunikační kompetenci v SERRJ jedním z vývojových milníků tohoto konstruktů, který je navíc v tomto dokumentu detailně popsán. V současnosti je tento model hojně využíván k formulaci cílů cizojazyčného vzdělávání, včetně České

⁴² Užíváme zde (i přes naše odlišné pojmové vymezení) pojmu komunikativní, a to z důvodu jeho užívání v českém překladu dokumentu SERRJ.

⁴³ Pojem interkulturní pochází rovněž z českého překladu dokumentu SERRJ, neuvádíme ho však v samotném textu knihy.

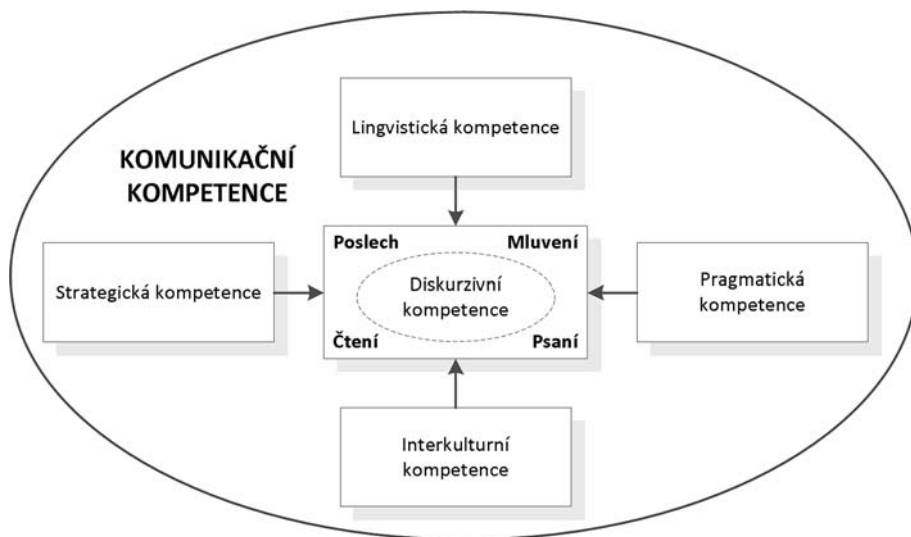
republiky, je však překvapivé, že dokument SERRJ současně nenabízí operacionalizaci tohoto modelu. Popis referenčních úrovní míry dosahování komunikační kompetence a formulace deskriptorů (SERRJ, 2002, kap. 3 téhož dokumentu) jsou jednak poměrně obecné, dále pak svým zpracováním nesledují složky komunikační kompetence, ale jsou definovány formou řečových dovedností⁴⁴, konkrétně: porozumění (čtení a poslech), mluvení (samostatný ústní projev, ústní interakce) a psaní (písemný projev) (SERRJ, 2002, s. 26). Lze se domnívat, že si tvůrci SERRJ byli vědomi této diskrepance, když uvádějí, že (SERRJ, 2002, s. 21) „je třeba, aby popis vycházel z teorií jazykové kompetence. Splnit tento úkol je obtížné, jelikož dostupné teorie a výzkum nejsou s to poskytnout základ pro takový popis. Ale rozdělení do kategorií⁴⁵ a popis musí být zakotveny v teorii“.

Za problematický lze tudíž označit fakt, že na straně jedné jsou cíle cizojazyčného vyučování formulovány prostřednictvím dlouhodobě se vyvíjejícího konstruktů komunikační kompetence a na straně druhé je jeho operacionalizace a hodnocení realizována skrze řečové dovednosti. Larsen-Freemanová a Cameron (2009, s. 94) poukazují na obtížné oddělování jazyka od kontextu, v němž je užíván, i jazykových struktur od jejich užívání.

O vzájemné propojení komunikační kompetence s řečovými dovednostmi se snaží model komunikační kompetence nazvaný schéma navrženého konstruktů komunikační kompetence integrující čtyři řečové dovednosti (*Schematic representation of the proposed framework of communicative competence integrating the four skills*; obr. 7). Model Usó-Juanové a Martínez-Florové (2006, s. 15) zahrnuje jak dílčí složky komunikační kompetence: diskurzivní, lingvistickou, pragmatickou, interkulturní a strategickou kompetenci, tak čtyři řečové dovednosti: mluvení, poslech, čtení a psaní.

⁴⁴ V RVP (RVP ZV, 2007, s. 26–27) vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace*, obor *Cizí jazyk* v souladu s SERRJ definuje cíle vzdělávání formou receptivních, produktivních a interaktivních řečových dovedností. Ani tento dokument tedy neoperuje s konstruktem cizojazyčné komunikační kompetence, která je však obecně akceptovaným cílem cizojazyčné výuky.

⁴⁵ Tato vědomá potřeba bohužel nebyla naplněna, i když jistá pozitivita je možné zmínit ohledně snahy definovat dosaženou úroveň komunikační kompetence, a to rovněž v návaznosti na již zmíněného Van Eka a jeho práci na téma *Threshold Level* (1977) i publikace vypracované stejným autorem společně s Trimem *Waystage* a *Vantage Levels* (1991, 1997). Omaggio Hudleyová (2001, s. 9) poukazuje na to, že s definicemi komunikační kompetence v 70. letech 20. století došlo k novému náhledu různých složek jazykových schopností. Tyto modely však nespécifikovaly úrovně, které by odborníkům/učitelům pomohly hodnotit rozvoj studentů či stanovovat cíle výuky. Přínos Rady Evropy (Van Ek, SERRJ atd.) v této oblasti lze tedy hodnotit pozitivně.



Obrázek 7. Schéma navrženého konstruktů komunikační kompetence integrující čtyři řečové dovednosti (upraveno podle Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006, s. 16)⁴⁶

Jednotlivé dílčí složky nemohou být rozvíjeny samostatně, naopak rozvoj v jedné z nich je v interakci s ostatními a vede k rozvoji komunikační kompetence jako celku, proto jsou na grafickém znázornění modelu všechny složky umístěny společně v kruhu reprezentujícím komunikační kompetenci jako integrovaný celek.

Tento model, jako pravděpodobně každá snaha o uchopení tak komplexního fenoménu jako je komunikace, jistě není modelem ideálním. Z řady důvodů jej však lze označit za model přínosný: (a) zahrnuje obecně přijaté dílčí složky komunikační kompetence (viz výše: analýza modelů komunikační kompetence); (b) zahrnuje koncept interkulturní kompetence; (c) integruje komunikační kompetenci s řečovými dovednostmi, tj. integruje *langue (competence)* a *parole (performance)*. Model Usó-Juanové a Martínez-Florové je proto posledním, který je zde stručně popsán. Didaktické uchopení tohoto modelu, resp. rozvoj komunikační kompetence skrze jednotlivé řečové dovednosti, není cílem této knihy; je přehledně prezentován v knize *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills* (Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006, sekce II–V). Zaměříme se zde zejména na jeho lingvistické aspekty (Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006, s. 15–19):

- Diskurzivní kompetence je zde chápána jako kompetence klíčová. Je definována jako výběr a sekvencování promluvy (*utterances*) nebo vět s cílem kohezivního

⁴⁶ Tento model do českého prostředí uvedla Šebestová (2011).

a koherentního mluveného či psaného projevu; důležitý je konkrétní záměr a situační kontext. Právě v diskurzu a skrze diskurz jsou ostatní kompetence realizovány (centrální roli diskurzu podporují např. Celce-Murcia & Olshtain, 2000, s. 16).

- Lingvistická kompetence se vztahuje ke všem aspektům lingvistického systému, tj. fonologie, gramatika a lexis, které jsou potřeba k interpretaci či produkci mluveného či psaného projevu.
- Pragmatická kompetence se týká ilokuční síly a jazykových funkcí zahrnutých v promluvě, která má být porozuměna či vyprodukována. Dále zahrnuje kontext, který má vliv na vhodnost této promluvy.
- Interkulturní kompetence se vztahuje ke znalostem, jak interpretovat a produkovat mluvený či psaný diskurz v rámci konkrétního sociokulturního kontextu. Zahrnuje znalost kultury jako např. pravidla chování v kultuře cílového jazyka nebo kulturní povědomí, tj. rozdíly a podobnosti mezikulturní komunikace.
- Strategická kompetence je konceptualizovaná znalost strategií učení se cizímu jazyku, ale zejména strategií komunikačních, speciálně takových, které napomáhají předcházet případným selháním komunikace z důvodu např. nedostatečné znalosti jazyka.

Jednotlivé dílčí složky vnímáme rovněž v kontextu již prezentovaných modelů a pojetí komunikační kompetence. Vzhledem k zahrnutí řečových dovedností do konstruktu komunikační kompetence jsme se rozhodli doplnit další dílčí složku:

- Plynulost projevu, kterou Faerch a Phillipson (1984), později např. Hedgeová (2000) odlišují od strategické kompetence, která předpokládá nedostatečnou znalost potřebného jazyka. Plynulost projevu naopak zahrnuje schopnost mluvčího využít veškeré – již osvojené – lingvistické a pragmatické kompetence (Hedge, 2000, s. 54). SERRJ (2002, s. 131) rovněž operuje s plynulostí projevu, tuto charakteristiku však zmiňuje v souvislosti s osvojením pragmatické, resp. funkční kompetence. Dva odlišné faktory kvalitativní povahy, které podmiňují úspěch studenta/uživatele jazyka z funkčního hlediska jsou:
 - (a) plynulost projevu, schopnost vyjádřit se, udržet tok promluvy a vyrovnat se se situací, kdy se mluvčí dostane v hovoru do slepé uličky;
 - (b) přesnost propozice, schopnost formulovat myšlenky a výpovědi tak, aby jasně vyjádřil to, co chce říci.

Je zajímavé, že tento dokument popisuje plynulost projevu spíše jako strategickou kompetenci (např. Canale & Swain, 1980; Bachman, 1990; Savignon, 1983; Van Ek, 1987), a to schopnost kompenzovat neznalost jazyka potřebného v daném kontextu pro danou promluvu. Kategorie plynulosti projevu je samozřejmě vhodná pouze pro řečovou dovednost mluvení (příp. psaní).

Model komunikační kompetence Usó-Juanové a Martínez-Florové zdůrazňuje důležitost všech čtyř řečových dovedností, které jsou zde vnímány jako projevy (manifestace) interpretace a produkce mluveného i psaného projevu, tj. diskurzu, který – jak již zmíněno – je zde chápán jako klíčová složka komunikační kompetence. Právě skrze diskurz, projevující se v řečových dovednostech, jsou veškeré další dílčí složky komunikační kompetence realizovány a rozvíjeny.

Uvedené pojetí komunikační kompetence si klade za cíl: (a) poukázat na vztahy jednotlivých složek komunikační kompetence; (b) zahrnout zvláště pragmatickou a interkulturní kompetenci; (c) zdůraznit funkci všech čtyř řečových dovedností rozvíjejících diskurzivní kompetenci, potažmo kompetenci komunikační (Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006, s. 16).

2.2.3 Shrnutí

V lingvisticko-didaktických východiscích jsme se zaměřili na vývoj konstruktů komunikační kompetence v průběhu 20. století s přesahem do prvního desetiletí století 21. Jako dílčí složky komunikační kompetence jsme pro naše potřeby vydefinovali kompetenci diskurzivní, lingvistickou, pragmatickou, interkulturní a strategickou (v souvislosti s plynulostí promluvy u mluveného projevu). Zakotvení v kontextu tématu knihy vnímáme pozitivně jednak akcent na složky pragmatické a interkulturní kompetence, ale i integraci řečových dovedností, ve kterých se dosažená úroveň komunikační kompetence (potažmo pak úroveň interkulturní komunikační kompetence) projevuje. Domníváme se, že námi přijaté pojetí komunikační kompetence obsahově plně reflektuje Sternovy kategorie lingvistické analýzy (obr. 3). Srovnáme-li jednotlivé dílčí složky komunikační kompetence (včetně integrace řečových dovedností) s kategoriemi lingvistické analýzy, resp. s tím, co vše je obsahem komunikace, lze konstatovat, že konstrukt komunikační kompetence realitu, ve které je jazyk živ, úspěšně uchopil.

Přestože tedy existují obecně přijaté dílčí složky komunikační kompetence, jejichž definování prošlo dlouhodobým vývojem a je stěžejní např. pro stanovování cílů a obsahů cizojazyčného vyučování, nesmíme zapomenout, že (Larsen-Freeman & Cameron, 2008, s. 95) „nakládat se subsystémy jazyka jako s nezávislými autonomními jednotkami kráčí proti možnosti porozumět tomuto komplexnímu systému jako celku“. Komunikační kompetenci tedy vnímáme jako gestalt, tj. celek, který je více než pouhá suma jednotlivých dílčích složek, které ji tvoří. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (Richards & Schmidt, 2002, s. 90) definuje komplexní konstrukt komunikační kompetence jako „schopnost aplikovat nejen gramatická pravidla jazyka za účelem tvořit gramaticky správné věty, ale i znalost kdy a kde tyto věty použít a komu je sdělit“. Je tedy důležité vědět: jak, kdy, kde něco sdělit, ale i komu a co, neméně důležitá je i schopnost vyhodnotit, kdy promluvu realizovat a kdy nikoli.

Sbírání definic komunikační kompetence je zábava. Učitelé, metodologové i tvůrci učebnic používají tento termín mnoha zajímavými i matoucími způsoby. Někteří s jistotou, někteří tendenčně a někteří opatrně. Jsou ale i tací, kterým stále ještě činí problém ji jen vyslovit!

(Sandra J. Savignon)

3 Interkulturní výchova a vzdělávání

Motto: ... první vlně [imigrantů] chybí schopnost a pravděpodobně i touha se integrovat. Nevyvozují z toho, že se setkáváme s nepřekonatelnou bariérou, ale že tu určitá bariéra existuje, že se integrační partie hraje s dětmi a celá se odehrává ve školství a ve školní budově. [...] Jenomže u nás školu, která „formovala“, stále více přehlušuje škola dítěte, které se formuje samo.

(Giovanni Sartori)

IVV je v pedagogické terminologii (v různých pojetích) relativně novým pojmem, má však své bohaté kořeny. Již v 17. století upozorňoval Komenský, že rozmanitost perspektiv přináší nejen vědomosti, ale podporuje i vzájemné porozumění mezi lidmi z různých prostředí. Piaget (1957) označil Komenského za „apoštola mezinárodní spolupráce“ (in Cushner & Mahon, 2009, s. 305). Cushner a Mahonová (ibid.) upozorňují na „konceptualizaci Komenského myšlenek v termínech: interkulturní výchova, která získala pozornost v první polovině 20. století, a interkulturní kompetence, která se objevila teprve nedávno“. Do kontextu české vzdělávací reality vstoupila IVV v současném pojetí teprve počátkem 90. let 20. století. Přestože se jedná o více než dvě dekády a IVV (v různých terminologických pojetích) již zakotvila i v českých kurikulárních dokumentech (*Bílá kniha*, RVP; podrobněji kap. 5.1), je tato oblast stále terminologicky neujasněná a cíle, obsahy i procesy jejího rozvoje jsou zahaleny pluriformitou myšlenek. Stejně tak se vznášejí otázky nad jejím rozpracováním v kurikulárních dokumentech konkrétních škol (podrobněji analýza ŠVP v kap. 5.2) a praktickou aplikací v realitě školních tříd.

Zdroje IVV lze hledat v různých disciplínách. Průcha (2001, s. 46–65) upozorňuje na nutnost znát a studovat to, čím jednotlivé vědy k teorii IVV přispívají, aby bylo možno přístupy jednotlivých věd propojovat a vytvářet komplexní pojetí jevů a konstruktů IVV. Mezi zásadní disciplíny ovlivňující pojetí IVV patří: kulturní antropologie, etnologie a etnografie, sociologie (etnosociologie), interkulturní psychologie⁴⁷, etnopsy-

⁴⁷ Interkulturní psychologie: Dle Průchy (2004a, s. 17) nejsou zatím v české psychologické literatuře k dispozici souhrnná objasnění toho, co je interkulturní psychologie. Interkulturní psychologie zahrnuje velmi komplexní problematiku, která se opírá o poznání v celé řadě disciplín. V českém kontextu se interkulturní psychologii, vedle Průchy, zabývají např. autoři Morgensternová et al. (2007). Průcha (2004a, s. 19) na základě syntézy dostupných zahraničních zdrojů zformuloval definici interkulturní psychologie takto: interkulturní psychologie je svou podstatou komparativní věda: popisuje a srovnává vlastnosti a procesy lidské psychiky v závislosti na kulturních faktorech založených v odlišnostech etnik, národů, rasových, náboženských či jazykových skupin. Psychologické zkoumání kulturních fak-

chologie, komparativní lingvistika a etnolingvistika, pedagogika, mezinárodní právo, historie, estetika, literatura aj. Z výčtu těchto disciplín vyplývá, že IVV by neměla být pojímána jako záležitost různých projektů či praktických aktivit (jak je bohužel v současnosti populární, např. multikulturní týden ve školách), nýbrž, jak poukazuje Průcha (2004b, s. 14), „potřebuje být založena na vědeckých teoriích a nálezech vědeckého výzkumu“. IVV lze pak označit za samostatnou oblast vědecké teorie, která vymezuje svá vlastní východiska, je definována a realizuje vlastní výzkumná šetření.

Definovat IVV není jednoduché, již v teoreticko-terminologických východiscích jsme se přiklonili k přístupu skrze perspektivu interkulturní oproti multikulturní, která vychází spíše ze statického společenského uspořádání. Plně se ztotožňujeme s Faltýnem (2005, s. 33) (viz kap. 1.2.1), že IVV

vychází z interkulturality – z procesu kulturní změny, mezikulturní dynamiky. [...] Pro interkulturní vzdělávání a výchovu je důležité zejména neklást důraz na kategorie etnicity. Nepopírat je, ale ustoupit od jejich akcentace, nechat je zvolna zaniknout. V každodenních situacích je uplatňována spousta identit člověka, etnická identita je jen jednou z nich, a proto je zbytečné ji zdůrazňovat, jak se v teorii interkulturního vzdělávání mnohdy děje. V popředí úvah o interkulturním vzdělávání by měl být především způsob, jakým konstruujeme obraz druhého, a přijetí existence komunikačního kódu, kterým se příslušníci různých sociokulturních skupin domluví.

V rámci tohoto vymezení IVV⁴⁸ budiž akcentována její zakotvenost v každodenních situacích (ne situacích hraničních) a širší záběr než pouhé studium reálií menšin a jejich začleňování do většinové společnosti. Zaměřujeme se tudíž především na společnost jako jeden celek. Obdobně vymezují IVV např. i Janebová a Kasíková (2007, s. 291) v tvrzení, že se IVV týká i výchovy a vzdělávání majority, resp. pak celé společnosti obecně. Pomocí poznávání a porozumění své vlastní kultuře i kulturám ostatních by IVV měla směřovat k tolerantnímu postoji bez etnocentrismu. Věnovat pozornost menšinám a odlišným kulturám je v současném světě jistě žádoucí, takto vymezený cíl a obsah IVV však nepovažujeme za nejdůležitější, jelikož lze předpokládat, že se

torů se zaměřuje na variabilitu vyskytující se mezi těmito společnostmi, jež se projevuje odlišnostmi v kognitivních procesech (v myšlení, v poznávání světa), v interpersonálním chování a komunikaci lidí, v hodnotových orientacích, v postojích a předsudcích, ve výchovných stylech rodin a škol aj. Morgensternová et al. (2007, s. 31, 62–63) vymezují disciplínu psychologie jako vědu, která se zabývá jak individuem jako samostatnou entitou, tak společností jako vztahovým systémem, sociálním kontextem či společenstvím, sumou jedinců. Je proto samozřejmé, že jedním z významných psychologických témat je proces, kterým jedinec ve společnosti prochází, vyvíjí se a je formován – proces socializace, jehož cílem je integrovat jedinec schopný rozumět společnosti, v níž se pohybuje, čerpat z ní, ale být jí zároveň přínosem, obohacovat a rozvíjet ji svou existencí. Interkulturní psychologii vnímají pak, na rozdíl od Průchy, spíše jako disciplínu aplikovanou, která se zabývá analýzou psychických podmínek, procesů a účinků lidského prožívání a chování v situacích, které lze označit za zvláštní či hraniční a v nichž se střetávají jedinci z různých kultur. Dle přijaté perspektivy IVV (viz kap. 1.2.1) považujeme za vhodné věnovat pozornost nejen situacím hraničním či zvláštním, ale jakýmkoli každodenním situacím, ve kterých se soustředíme ne pouze na popisování a porovnávání odlišností mezi kulturami, ale především na rysy společné, na reflexi své vlastní kultury / společenské třídy / sociální skupiny i sebe sama.

⁴⁸ Přehled dostupných definic multi/interkulturní výchovy a vzdělávání poskytuje např. Průcha (2001, s. 39–42).

sociokulturní rozmanitost obyvatel České republiky bude v souladu s celosvětovým trendem i nadále rozvíjet a nebude možné diverzitu uchopit skrze veškeré etnické perspektivy (tj. perpektivy jednotlivých menšin). Dle Průchy et al. (2009, s. 160) by IVV měla usilovat „o to, vytvářet [prostřednictvím vzdělávacích programů] způsobilost lidí⁴⁹ chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky“. Vogt (1997, s. 190–191) pobízí k „respektující pozornosti“ k odlišnostem, k přípravě studentů na svět, kde jednotná shoda neexistuje a pravděpodobně existovat nebude. Dále vyjadřuje přesvědčení, že pokud by multikulturalismus podporoval kult „my“ a „oni“, lidé by se nemohli naučit řešit problémy společně. Nedostatky Vogt nevidí v absenci shody mezi různými sociokulturním skupinami, ale v absenci „respektující neshody“. Toto vymezení dále ovlivňuje cíle, obsahy i procesy IVV.

3.1 Cíl IVV

Jak v české vzdělávací oblasti uvádějí např. Janebová a Kasíková (2007, s. 291), cílem IVV je „připravit žáky na život v multikulturní společnosti a vybavit je potřebnými kompetencemi: znalostmi, dovednostmi a postoji“. S takto formulovaným cílem se ztotožňuje řada odborníků, např. Morgensternová et al. (2007, s. 15–140) definují cíl IVV jako rozvoj interkulturních kompetencí, tj. kognitivní, afektivní a behaviorální kompetence. Tým projektu Varianty (2002, s. 14) obdobně popisuje cíl IVV jako přípravu studentů na život v kulturně pluralitní společnosti tak, že je vybaví potřebnými interkulturními kompetencemi. Tyto kompetence vymezuje jako: (a) znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti; (b) dovednosti orientovat se v kulturně pluralitním světě a využívat interkulturní kontakty a dialog k obohacení sebe i druhých; (c) postoje tolerance, respektu a otevřenosti k odlišným skupinám a životním formám, včetně vědomí potřebnosti osobní angažovanosti.

Shrneme-li cíl IVV, na kterém se shodují mnohé české odborné zdroje, lze jej definovat jako rozvoj interkulturní kompetence, která se skládá ze třech dílčích složek: kognitivní, resp. znalostní; konativní, resp. behaviorální/dovednostní; afektivní, resp. emocionální/postojové (viz kap. 4.1).

⁴⁹ Tj. příslušníků majoritních i minoritních skupin.

3.2 Teorie a praxe – implementace IVV

Dle Leemanové a Ledouxové (2005, s. 575) je teoretická debata o IVV odtržena od každodenní praxe ve třídě, tzn. že praktický záměr IVV a vývoj teorie IVV se bohužel ubírají různými směry. Nejsme dostatečně způsobilí kriticky analyzovat a hodnotit rozvoj všech dimenzí interkulturní kompetence našich žáků, ale ani společnosti jako celku. Průcha ve své knize *Multikulturní výchova* (2001) obdobně upozorňuje na existující skromná výzkumná zjištění, která naznačují, že rozvoj žáků v různých dimenzích interkulturní kompetence, který by měl vést k redukci etnických konfliktů otrásajících naši společnosti, bohužel neodpovídá přehnanému optimismu o očekávaných výsledcích IVV.

3.3 Teorie a praxe – IVV a cizojazyčná výuka

V kontextu této knihy je nutné k výše zmíněnému, a to, že praktická aplikace IVV není zcela v souladu s jejími záměry, dodat, že IVV ani její výzkum nejsou dostatečně zaměřeny na výuku cizích jazyků, přičemž právě vyučování/učení se cizím jazykům bývá označováno za jeden ze stěžejních prostředků vedoucích k rozvoji ICC, a tím k úspěšné komunikaci v rámci multikulturní Evropy (resp. světa). Mothejzíkova (2005, s. 129) vyjadřuje názor, že právě tato potřeba klade vysoké nároky na současnou didaktiku cizích jazyků; stejně tak, že je nezbytné rozvíjet tuto oblast v celé její šíři.

Jako ilustrativní příklad uveďme kvalitativní výzkum organizovaný Radou Evropy (Lázár, 2003, s. 11) v deseti evropských zemích zabývající se učiteli anglického a francouzského jazyka a jejich zkušenostmi s rozvojem ICC v jazykovém vyučování, který bohužel prokázal absenci jakékoli systematické práce v této oblasti. Realizovaný výzkum přinesl mnohé zajímavé informace, tj. především důvody, proč učitelé nevěnují IVV ve výuce pozornost. Jako hlavní příčinu učitelé uvádějí, že lze rozvoj interkulturní kompetence ve výuce přirovnat k plachtění v neznámých vodách s nebezpečím „vplutí“ do míst, kde se necítí bezpečně a jejich pozice autority by mohla být ohrožena. Tento pocit učitelů může pramenit z nedostatečné přípravy týkající se IVV s cílem rozvoje ICC během přípravného vzdělávání učitelů. IVV by tudíž měla tvořit neopomenutelnou součást všech úrovní výchovně-vzdělávacího procesu, tzn. jak vzdělávání žáků, tak budoucích učitelů, případně i učitelů v praxi.

3.4 Teorie, praxe a výzkum IVV

Diskutována by měla být řada podnětných otázek ohledně role IVV a její implikace pro pedagogickou praxi i výzkum. Průcha (2001, s. 44–45) je výstižně vymezuje ve dvou oblastech:

- Z hlediska praxe jde o otázky formování interkulturní kompetence: Jakými prostředky lze ve školách tuto kompetenci u žáků vytvářet? V jakých předmětech a na jakých tématech? Jak k tomu připravovat učitele? atd.
- Z hlediska výzkumu jde o otázky zjišťování a měření interkulturní kompetence: Je vůbec školní interkulturní výchova efektivní? Může ovlivňovat postoje a předsudky mladých lidí vůči příslušníkům jiných národů, ras, etnických menšin? Nebo jsou vlivy rodiny a příslušné society natolik formativní, že na interkulturní postoje mladých lidí nemá už školní edukace rozhodující vliv?

Na položené otázky máme k dispozici jen velmi omezené množství spolehlivých odpovědí. Jejich přesná formulace je nicméně nadmíru relevantní a informativní pro vzdělávání budoucích učitelů s cílem, jak jej definuje např. Píšová (2005, s. 20–37), a to „,sestrojit‘ celistvý model architektury učitelova profesního ‚já‘“ (*the architecture of teacher's professional self*). Rozvoj IVV nabývá na důležitosti a naším prvotním úkolem nyní je (na základě dostupných poznatků v této oblasti) připravit pro naše školy učitele – kvalitní a informované zprostředkovatele interkulturní kompetence v oblasti procesuální i obsahové.

3.5 Shrnutí

Význam IVV vzrůstá a její konceptualizace pedagogickou teorií je doprovázena jistými proměnami, např. v oblasti cílů a obsahu. Cushner a Mahonová (2009, s. 306) popisují dva přístupy k IVV: jednak kulturně-specifický přístup, tj. specifické informace o individuálních skupinách, dále pak nově se prosazující přístup, který dle autorů zdůrazňuje potřebu učitelů naučit se dovednostem redukcí předsudky a zkvalitnit vztahy mezi různými skupinami lidí. V českém kontextu došlo k obdobnému posunu po roce 1989, a to od převážně znalostně orientovaného pojetí, které bylo navíc silně ideologicky ovlivněné, k evropským trendům integrace a inkluze s pozorností věnovanou též afektivním a konativním dimenzím interkulturní kompetence. I přes tuto pozornost vzdělávací teorie a praxe i existenci řady evropských (a národních) projektů jsme ještě nedospěli ke společně akceptovaným teoretickým vymezením IVV v oblasti konkretizace cílů, ale zejména obsahu, metodologie a hodnocení. Shoda však panuje ohledně potřebnosti IVV s klíčovým cílem rozvoje interkulturní kompetence (příp. ICC).

4 Interkulturní komunikační kompetence

Motto: Vikingové sice objevili Ameriku, ale neprojevili dost citu, aby si ji udrželi.

(Oscar Wilde)

Ačkoli teoretická východiska i praxe rozvoje interkulturní kompetence prošly značným vývojem, mnozí autoři (Fantini, 2000; Deardorff, 2009; Leeman & Ledoux, 2005; Průcha, 2001, 2010 aj.) se stále shodují na jistých kritických aspektech a výzvách pro teorii, výzkum i praxi v této oblasti. Patří k nim:

- Nejednotné konceptuální uchopení – neexistuje teoretická shoda ohledně daného konstruktů; teorie navíc ne vždy čerpá z dostupných výzkumných zjištění.
- Omezená výzkumná šetření – existující výzkumné nálezy jsou často pouze dílčí a roztráštěné, nejsou navíc vzájemně porovnávány. Zdá se rovněž, že přes přehnaný optimismus výstupy ve smyslu rozvoje interkulturní kompetence učících se jedinců neodpovídají vynaloženému úsilí.
- Propast mezi teorií a praxí – teoretická debata o IVV a rozvoji interkulturní kompetence se zdá být odtržena od každodenní praxe ve třídě; rozvoj teorie interkulturní kompetence a didaktická praxe se ubírají různými směry.
- Nedostatečné hodnocení – nejsme schopni kriticky analyzovat a hodnotit rozvoj interkulturní kompetence žáků ani společnosti jako celku.

Množství (evropských) projektů se značnou finanční podporou si klade za cíl přispět k řešení zmíněných výzev. Nedospěly však ještě k obecně akceptovaným výsledkům; teoretická východiska, cíle, obsahy a sdílení výzkumných zjištění, se stále zdají být nejednotné. Spitzberg a Changnonová (2009, s. 5) poukazují na to, že „konceptualizace interkulturní komunikační kompetence jsou velmi rozmanité v disciplínách, terminologii a akademických i praktických cílech“. V tomto smyslu jsou pochopitelné výsledky výzkumu uvedené v kap. 3.3, tj. pocity učitelů, že jsou nuceni plachtit v neznámých vodách, žádáme-li je, aby ve svých třídách uváděli výuku interkulturní kompetence v život. Pozornost je proto potřeba zaměřit na definování a konceptualizaci tohoto cílového konstruktů, dále pak na jeho didaktizaci, tj. zejména na rozvoj a hodnocení.

4.1 Vymezení pojmu

V literatuře se objevují různé definice a modely konstruktů interkulturní (komunikační) kompetence, objevuje se i s jistá terminologická pluralita. Jedná se o konstrukt multidisciplinární, který je tudíž možno analyzovat z různých perspektiv i označovat rozdílnými termíny (inter/multi/cross/pluri/socio/kulturní kompetence aj.). Nejfrekvencovanější jsou nicméně pojmy interkulturní kompetence a interkulturní komunikační kompetence⁵⁰.

Obecné definice se v mnohém shodují; uveďme příklad dvou: (a) Kim (in Barna, 1998, s. 187) definuje interkulturní komunikační kompetenci jako „souhrnnou vnitřní schopnost jedince zvládat klíčové znaky interkulturní komunikace kladoucí na jedince jisté nároky“. (b) Deardorffová (2009, s. xi) pak definuje interkulturní kompetenci jako vhodnou a efektivní komunikaci a chování v interkulturních situacích, a to na základě postojů, interkulturních znalostí, dovedností a reflexe. Obě definice akcentují roli efektivní komunikace v interkulturních situacích, přičemž stojí za povšimnutí, že např. Deardorffová ve své definici hovoří o interkulturní kompetenci jako *sine qua non* komunikace v interkulturních situacích, její označení diskutované kompetence však aspekt komunikace nereflektuje. Někteří autoři pojmají tyto konstrukty jako zaměnitelné, tj. synonyma (např. Fantini, 2001; Průcha 2010), jiní si naopak kladou nárok na možnost a potřebu oba termíny významově odlišit (např. Byram, 1997).

4.1.1 Interkulturní kompetence nebo interkulturní komunikační kompetence

Významový rozdíl mezi interkulturní kompetencí a interkulturní komunikační kompetencí považujeme za důležitý, přestože, jak již bylo uvedeno, nejsou názory na tuto problematiku jednotné. Možnou příčinou této významové diskrepance jsou zdoje diskutovaných definic a modelů. Mnohé z nich pochází z provenience anglicky mluvících zemí, tj. z kontextu anglického jazyka jako současné *lingua franca*⁵¹ (např. Jenkins,

⁵⁰ V anglicky psaných zdrojích je možno nalézt termín interkulturní komunikační kompetence ve dvou podobách, a to *intercultural communicative competence* (např. Byram, 1997; Feng, Byram, & Fleming, 2009; Lázár, 2003; Omagio Hudley, 2001) a *intercultural communication competence* (např. Barna, 1998; Lustig & Koestner, 2006; Spitzberg & Changnon, 2009; Wiseman, 2001). Druhý z termínů se zdá být odvozen z označení *Competence in intercultural communication* (např. Lustig & Koestner, 2006). Vzhledem k tomu, že odborné zdroje nepoužívají tyto odlišné termíny významově konzistentně, naopak se mnohdy objevují jako zaměnitelné, nebudeme mezi nimi činit rozdíl. V českém jazyce navíc existuje možnost překladu pouze slovem komunikační. Tuto problematiku podrobněji diskutuje např. Hrdlička (2005, nestránkováno): „Vedle náležitého atributu komunikační (např. kompetence) se totiž často užívá hodnotícího přívlastku komunikativní, přestože lexémy komunikace (a tedy komunikační) a komunikativnost (odtud komunikativní) označují odlišné skutečnosti“.

⁵¹ Někteří označují anglický jazyk jako jazyk mezinárodní – *English as an international language, EIL* (např. McKay, 2002).

2007). Přestože nebývá v těchto modelech otázka jazyka explicitně řešena, aspekt komunikace tyto modely samozřejmě neopomíjejí (např. Deardorff, 2004, 2009; Fantini, 1995, revidováno 2001, 2005; Fantini, 2000). Naopak modely a definice pocházející např. z oblasti Evropské unie roli cizího jazyka pro potřeby interkulturní komunikace přímo vyzdvihují (např. Byram, 1997).

V tomto smyslu je tedy interkulturně kompetentní jedinec schopen komunikovat s jedinci z jiných zemí a kultur ve svém mateřském jazyce; během této komunikace čerpá ze znalostí o interkulturní komunikaci, postojích, dovednostech, předešlé zkušenosti atd. Oproti tomu interkulturní komunikační kompetence umožňuje lidem komunikovat s lidmi z jiných zemí a kultur v jazyce cizím; znalosti o cizí kultuře, jejích hodnotách, zvyklostech atd. jsou propojeny s jejich cizojazyčnou komunikační kompetencí, a to prostřednictvím schopnosti užívat cizí jazyk vhodně (sociolingvistická a diskurzivní kompetence, např. Byram, 1997, s. 71) i na základě povědomí o specifických významech, funkcích a konotacích cizího jazyka, tj. jazyka užívaného k interkulturní komunikaci. Byram (1997, s. 71) definuje vztah mezi interkulturní kompetencí a interkulturní komunikační kompetencí jako „míru komplexity a schopnosti vypořádat se s širší škálou komunikačních situací“; tato míra je v kontextu interkulturní komunikační kompetence vyšší. Interkulturní komunikační kompetenci – komplexnější z konstruktů – lze vnímat jako amalgám všech složek kompetence interkulturní i kompetence komunikační.

Fantini diskutuje obdobný problém a označuje interkulturní (komunikační) kompetenci⁵² jako pojem, který staví na konstruktu široce užívaném již mnoho let – komunikační kompetenci. Z pohledu Fantiniho (2009, s. 458)

má každý jedinec komunikační kompetenci v mateřském jazyce (CC1) a během interkulturního kontaktu se obvykle objevuje nutnost využít v dialogu cizojazyčnou komunikační kompetenci (CC2). Ti, kteří se rozhodnou osvojit si komunikační kompetenci v cizím jazyce, CC2, rozvíjejí současně kompetenci interkulturní. [...] Interkulturní kompetence tedy zahrnuje přítomnost CC1, rozvoj CC2 a vzhled do kultur obou jazyků; tento se odvozuje od schopnosti porovnávat kultury obou jazyků. Toto jedinečné hledisko je důležitým aspektem interkulturní kompetence a něčím, co cizojazyčný, monokulturní jedinec nemůže získat.

Graficky Fantini přehledně prezentuje ICC na obrázku 8.

**komunikační kompetence 1 + komunikační kompetence 2 (+CC3,4 atd.) =
interkulturní komunikační kompetence**

Obrázek 8. Interkulturní komunikační kompetence (upraveno podle Fantini, 2009, s. 458)

⁵² Fantini (2001, s. 1) rozdíl mezi interkulturní kompetencí a interkulturní komunikační kompetencí nepovažuje za důležitý; ICC v jeho pojetí označuje „interkulturní komunikační kompetenci (neboli krátce interkulturní kompetenci)“. Příčinu lze hledat v zakotvenosti Fantiniho interkulturní kompetence v komunikační kompetenci v anglickém jazyce, která je ve Fantiniho kontextu (USA) většinou jazykem mateřským.

Dle Fantiniho (2009, s. 458) existuje ICC pouze v kontextu užívání cizího jazyka, ne jazyka mateřského, jelikož interkulturní kompetence se váže právě na tuto cizojazyčnou komunikační kompetenci (CC2, 3, 4 atd.). Jinými slovy, stejně jako Deardorffová, definuje Fantini ICC jako schopnost komunikovat efektivně a vhodně s lidmi z jiných lingvistických a kulturních prostředí. Navíc pak ale dodává, že komunikovat efektivně reflektuje pohled mluvčího na vlastní projev v cílovém jazyce (pohled zevnějšku, tzv. *etic* pohled); komunikovat vhodně pak reflektuje to, jak rodilí mluvčí cizího jazyka tuto komunikaci vnímají (pohled zevnitř, tzv. *emic* pohled). Termíny *emic* a *etic* (představeny lingvistou Pikem) lze popsat dva různé druhy chování: *emic* zahrnuje chování a víru jedinců uvnitř kultury, je tedy závislé na kontextu dané kultury; *etic* je zaměřen na společné, resp. popisuje totožné chování aplikovatelné na ostatní kultury (bez kulturních, jazykových aj. specifik) – snaží se být neutrální. Fantini (2000, nestránkováno) poukazuje na to, že se tyto percepce často liší, nicméně jsou poučné při jejich porovnávání, jelikož vyplývají z odlišných kulturních přístupů k identickým situacím.

Je zřejmé, že se pojetí interkulturní a interkulturní komunikační kompetence liší (např. pojetí Byrama a Fantiniho), zároveň se ale ve vybraných aspektech shodují. Vzhledem k tomu, že modelů a definic interkulturní (komunikační) kompetence je mnoho, nepoukazujeme zde více na terminologickou pluralitu diskutovaných termínů, přikláníme se však k termínu interkulturní komunikační kompetence, a to zejména z důvodu komplexity tohoto termínu, který tudíž vnímáme jako termín nadřazený (kompetenci interkulturní i kompetenci komunikační). Do diskuse nicméně zahrnujeme i vybrané modely označené termínem interkulturní kompetence, a to za předpokladu, že obsahují (alespoň) implicitní akcent na kompetenci komunikační – ve snaze zohlednit zvolenou charakteristiku ICC (tj. důraz na kompetentní cizojazyčnou komunikaci) klademe tedy důraz na jednotlivé složky (tj. náplň) ICC spíše než na její terminologické označení.

V závěru definování a terminologického ujasňování konstruktu ICC považujeme za nutné konstatovat, že pojmáme ICC obecněji, a to nejen jako komunikaci v cizím jazyce, ale i jako komunikaci v jazyce mateřském, která vykazuje charakteristiky interkulturní komunikace⁵³ a žádá si tudíž interkulturně kompetentní komunikační chování, resp. ICC. Vzhledem k tomu, že v interkulturní komunikaci většinou hraje roli cizí jazyk, zabýváme se rozvojem ICC v kontextu cizojazyčného vyučování.

4.1.2 Modely ICC

Stejně jako definic, existuje i řada modelů ICC. Přehledné shrnutí různých typů modelů ICC prezentují např. Spitzberg a Changnonová (2009, s. 7–34) v podkapitole

⁵³ Jako takovou komunikaci můžeme označit např. komunikaci s menšinami žijícími na území České republiky s nimiž komunikujeme v jazyce českém, nicméně pro úspěšnou komunikaci je ICC potřebná, např. nedotkne se nás, pokud nám vietnamský prodavač tyká.

zaměřené na současné modely ICC. Za dostatečné považujeme dělení na tři základní typy modelů ICC (podrobněji k modelování kompetencí např. Klieme et al., 2010):

- **Kompozitní modely** představují jednotlivé složky (tj. dimenze, charakteristiky atd.) ICC; tyto modely nepostihují jejich váhu, vzájemné vztahy a interakce, avšak mnohdy velmi detailně popisují obsah složek ICC (např. model Morgensternové et al., 2007).

Kompozitní modely jsou pro vyučovací proces přínosné zejména svým podrobným výčtem a popisem složek ICC, na jehož základě je možno definovat obsah i cíle rozvoje ICC.

- **Orientační modely** poukazují na vztahy mezi jednotlivými složkami ICC, do zorného pole se dostávají např. hierarchické, konsekvenční a podmíněčné vztahy, souvislosti a přesahy mezi složkami atd. (např. model Byrama, 1997).
- **Vývojové modely** poukazují na důležitost vývojového aspektu ICC, a to zejména v interakci (intrapersonální i interpersonální), často rovněž zahrnují interkulturní zkušenost, která však není podmínkou (např. model Benneta, 1998).

Orientační i kompozitní modely rovněž hrají svou nezastupitelnou roli v procesu rozvoje ICC, jedná se zejména o plánování procesů tohoto rozvoje.

Zmíněné typy modelů ICC se mohou překrývat či si být vzájemnou inspirací. Řada autorů rozpracovává své modely v souladu s vícero typy prezentovaných modelů, např. Deardorffová (2004) představuje vlastní pojetí ICC jednak ve verzi pyramidového modelu, který poukazuje na vzájemné podmíněnosti jednotlivých složek, dále pak ve verzi vývojové (výukové) spirály. Obdobně Fantini (2000) ve své definici ICC zahrnuje dva typy modelů, nejprve představuje jednotlivé složky (resp. komponenty) konstruktů ICC (tj. kompozitní model), dále pak jednu stěžejní složku svého modelu rozpracovává s akcentem na vztahy jednotlivých dimenzí (tj. orientační model).

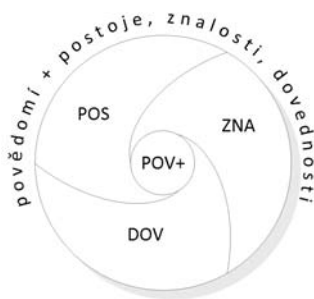
Autoři dostupných modelů ICC většinou sdílejí názor, že ICC je gestalt, tj. komplexní a integrovaný celek, v němž lze pouze identifikovat dílčí a vzájemně komplementární složky. Jejich počet se liší dle zvoleného přístupu. Vzhledem k tomu, že existuje řada cenných modelů i definic, není možno tuto širokou problematiku obsáhnout jejich úplným výčtem a popisem. Fantini, vlivný americký interkulturalista, před více než dekádu představil relativně jednoduchý, současně však velice komplexní návrh konstruktů ICC, tzv. revidovaný návrh konstruktů (*A Construct Proposal*) ICC a jejích složek (1995; revidovaný 2001). Tento návrh konstruktů ICC lze díky jeho míře obecnosti akceptovat jako rámec pro další diskuse a vymezení ICC. Jednak z důvodu vysoké míry shody jeho složek s tím, jak jsou cíle IVV rozpracovány v kurikulárních dokumentech; dále pak proto, že Fantini, oproti ostatním autorům, rozpracovává konkrétní nástroje⁵⁴ pro hodnocení rozvoje ICC (podrobněji kap. 6.4.2).

⁵⁴ Hodnocením rozvoje ICC se zabývá rovněž např. Byram (1997), který operacionalizuje cíle ICC, nenabízí však nástroje využitelné pro hodnocení rozvoje ICC.

Fantini sám však poukazuje na absenci konsensu ohledně složení ICC (zejména jejich dimenzí), upozorňuje, že někteří odborníci zdůrazňují globální znalost, další sensitivitu, další zdůrazňují určité schopnosti a dovednosti, proto navrhuje konstrukt ICC, který je komplexnější než jakýkoli z těchto pohledů.

Dle Fantiniho (Fantini, 2001, s. 1–2) jsou komponenty ICC (*components*) následující:

1. **Paleta charakteristik/rysů/znaků/vlastností** (*variety of characteristics or traits*⁵⁵) – mezi nejčastěji uváděné charakteristiky atd. popisující profil úspěšného interkulturního jedince patří: respekt, empatie, víra, flexibilita, trpělivost, zájem, zvědavost, otevřenost, motivace, smysl pro humor, tolerance, ochota zdržet se úsudku, ochota učit se atd.⁵⁶
2. **Tři oblasti nebo domény** (*areas or domains*) – ICC zahrnuje schopnosti (*abilities*) ve třech oblastech neboli doménách:
 - schopnost navázat a udržet vztahy,
 - schopnost komunikovat s minimální ztrátou obsahu či zkreslením,
 - schopnost spolupracovat za účelem uskutečnění něčeho oboustranně potřebného či zajímavého.
3. **Čtyři dimenze**⁵⁷ (*dimesions*) – ICC je složena z následujících dimenzí: znalosti (*knowledge*), (pozitivní) postoje (*positive attitudes*), dovednosti (*skills*) a povědomí (*awareness*). Jako centrální je označena dimenze povědomí sebe sama i ostatních (viz obr. 9).



Obrázek 9. Fantiniho obecný model ICC⁵⁸ (upraveno podle Fantini, 2000)

⁵⁵ Anglický termín *trait* je slovo s širším významem, oproti jeho českým ekvivalentům zahrnuje rysy, znaky i vlastnosti jedince.

⁵⁶ Pouze některé vlastnosti a charakteristiky mohou být rozvíjeny skrze IVV; je nutné odlišit ty vrozené od těch, které si jedinec osvojuje během života. Stejně tak je nutné zvažovat roli rodiny a roli školy. Obě tato rozlišení mají vliv na IVV, jelikož vznášejí otázku, které vlastnosti, charakteristiky, schopnosti atd. mohou – a měli by být – rozvíjeny v kontextu formálního vzdělávacího procesu.

⁵⁷ V jedné z revizí svého modelu ICC Fantini vyčlenil komunikační kompetenci v cizím jazyce z dimenzí ICC a definoval ji jako samostatnou složku (Fantiniho, 2000).

⁵⁸ Tuto složku ICC u vybraných modelů podrobuje analýze s cílem konceptualizovat dimenze ICC (kap. 4.1.3.1).

4. **Způsobilost v cizím jazyce** (*proficiency in the host language*) – způsobilost komunikovat v cizím jazyce (CC2, viz výše) je dle Fantiniho pro rozvoj ICC stěžejní. Tento proces vede často k přesahům a proměnám v porozumění světu. Neschopnost komunikace v cizím jazyce (alespoň na minimální úrovni) limituje člověka k přemýšlení a jednání na světě pouze v rámci svého nativního kódu (resp. kultury).
5. **Různé úrovně dlouhodobého a vývojového procesu** – rozvoj ICC je dlouhodobý a nepřetržitý proces; jsme neustále v procesu stávání se interkulturně kompetentními, jelikož se před námi otevírají nové, a tím opět nové výzvy. Cílem IVV by měla být minimálně iniciace tohoto vývojového procesu. Proces rozvoje je možno strukturovat do tzv. ukazatelů rozvoje ICC. Fantini je dělí na čtyři základní úrovně: úroveň I: vzdělávající se cestovatel, úroveň II: *sojourner* (pobývajících), úroveň III: profesionál, úroveň IV: interkulturní/multikulturní specialista⁵⁹.

Komponenty ICC v tomto Fantiniho návrhu konstruktů ICC vzájemně souvisejí a každá z nich může být (a je) dále rozpracována.

Následující analýza vybraných modelů ICC se zaměřuje zejména na komponentu 3, a to dimenze ICC (viz obr. 9). Důvodem je především zjištění, že mnohé další dostupné modely (např. Byram, 1997; Byram & Fleming, 1998; Deardorff, 2004, 2009) pracují právě a pouze s dimenzemi ICC a komunikační kompetence v cizím jazyce, tzn. že nenahlížíjí konstrukt ICC obdobně komplexním pohledem jako Fantini

⁵⁹ Obdobné dělení lze nalézt např. v dokumentu SERRJ, který specifikuje dosažené referenční úrovně komunikační kompetence v cizím jazyce, kterou však v poslední vývojové úrovni autoři rovněž propojují s kompetencí interkulturní (překladač české verze SERRJ užívají termínu mezikulturní, viz níže). Úrovně komunikační kompetence zde stručně uvádíme, a to zejména kvůli jejich přesahu od kompetence komunikační ke kompetenci interkulturní, což poukazuje na jejich vzájemnou provázanost, resp. lze obě zahrnout pod komplexní pojem interkulturní komunikační kompetence (podrobněji např. Byram, 1997; Fantini, 2001). Šest referenčních úrovní (A1, A2, B1, B2, C1 a C2) specifikuje SERRJ (2002, s. 23) takto:

- *Breakthrough* (průlom) odpovídá tomu, co Wilkins ve svém návrhu z roku 1978 nazval „ovládnutím základních frází“ (*Formulaic Proficiency*) a co Trim ve stejné publikaci nazval „úvodní (způsobilost“ (*Introductory*);
 - *Waystage* (na cestě) odráží specifikace obsahu formulované Radou Evropy;
 - *Threshold* (práh) odráží specifikace obsahu formulované Radou Evropy;
 - *Vantage* (rozhled) odráží třetí specifikaci obsahu formulovanou Radou Evropy, která je Wilkinsem charakterizována jako „omezená operační způsobilost“ (*Limited Operational Proficiency*) a Trimem jako „přiměřené reagování na běžné situace“;
 - *Effective Operational Proficiency* (účinná operační způsobilost), kterou Trim pojmenoval „účinná způsobilost“ (*Effective Proficiency*) a Wilkins „adekvátní operační způsobilost“ (*Adequate Operational Proficiency*), představuje pokročilou úroveň kompetence vhodnou pro složitější pracovní a studijní úlohy.
 - *Mastery* (zvládnutí), pro kterou Trim užívá „celkové zvládnutí“ (*Comprehensive Mastery*) a Wilkins „celkovou operační způsobilost“ (*Comprehensive Operational Proficiency*), odpovídá cíli nejvyšší úrovně. [...] Tato úroveň by mohla být rozšířena o rozvinutější mezikulturní (*sic*) kompetenci, která přesahuje tuto úroveň a kterou disponují mnozí profesionálové z jazykové oblasti.
- Je zajímavé a překvapivé, že dle SERRJ je ICC obsažena až v nejvyšší dosažené úrovni, tj. *Mastery*.

ve svém revidovaném návrhu (2001). V kvantitě i kvalitě dimenzí vymezujících ICC se však autoři liší, považujeme proto za nutné ověřit tuto komponentu Fantiniho návrhu modelu ICC, konkrétně její dimenze (tj. komponentu 3).

4.1.3 Konceptualizace dimenzí ICC jako jedné komponenty Fantiniho modelu

Ve snaze konceptualizovat dimenze ICC jsou nejprve podrobeny analýze relevantní modely ICC z českých i zahraničních odborných zdrojů. Cílem je ověřit výčet a charakteristiky dimenzí zahrnutých do ICC v modelech vybraných odborníků z oblasti interkulturality, tj. vymezit dimenze, které ICC tvoří. Analyzována je tedy jedna část Fantiniho návrhu konstruktů ICC, a to konkrétně komponenta 3 (viz obr. 9).

Základním kritériem pro zařazení modelů do analýzy je jejich zaměřenost na vhodnou a efektivní komunikaci a chování v interkulturních situacích. Tabulka 1 představuje 17 analyzovaných modelů ICC; některé dostupné modely byly z analýzy záměrně vypuštěny, a to z důvodu jejich nedostatečné korespondence s předem stanovenými charakteristikami, např. požadavek na pobyt v zemi cílového jazyka (Bennet, 1986; Gullahorn & Gullahorn, 1962; Navas et al., 2005; Rathje, 2007 atd.). V tabulce 1 jsou uvedeny základní charakteristiky vybraných modelů ICC, tj. název, základní složky (dimenze, vlastnosti, charakteristiky, aspekty interkulturní komunikace aj.), autor (autorský tým) a rok publikace.

Tabulka 1
Modely zahrnuté do analýzy

	model	základní složky/dimenze	autor/autoři	rok	
1	Interkulturní kompetence	Kognitivní kompetence; afektivní kompetence; behaviorální kompetence	Morgensternová, Šulová et al.	2007	
2	Interkulturní kompetence	Základ: jazyková vybavenost a respektování kulturních specifických partnerů	Průcha	2010	
3	Intercultural Competence Components Model	Attitudes; Knowledge; Skills	Awareness; Understanding; Appreciation	Howard Hamilton, Richardson, Shuford	1998
4	Intercultural Facework Competence	Knowledge dimension; Mindfulness dimension; Interaction skills; Facework competence criteria	Ting-Toomey, Kurogi	1998	

	model	základní složky / dimenze	autor/autoři	rok
5	Multilevel Process Change Model of Intercultural Competence	Antecedent Factors: system level, individual level and interpersonal level factors Change Process Factors: managing culture shock process, managing identity-change process, managing new relationship issues, managing surrounding environment Outcome Factors: system level, interpersonal level and personal identity change outcomes	Ting-Toomey	1999
6	Pyramid Model of Intercultural Competence	Requisite Attitudes; Knowledge and Comprehension + Skills Desired Internal Outcomes; Desired External Outcomes	Deardorff	2006
7	Process Model of Intercultural Competence	(above Pyramid Model of Intercultural Competence) + Individual; Interaction; Process Orientation	Deardorff	2006
8	Global Competencies Model	Own cultural box; Openness / Diversity / Recognition of others – differences / Nonjudgmental reactions; Globalization / World History; Effective participation both socially and in business generally / Collaboration across cultures / Identifying cultural differences to compete globally / Ability to assess intercultural performance	Hunter, White, Godbey,	2006
9	Intercultural Competence: A Construct Proposal	Longitudinal and developmental process; Variety of traits: openness, flexibility, ... Dimensions: Knowledge, Attitudes, Skills, Awareness; Proficiency in a 2 nd language	Fantini	2001
10	Intercultural Communicative Competence	Linguistic; Sociolinguistic; Discourse competence + Intercultural competence = Knowledge; Skills (Interpreting/Relating; Discovery/Interaction); Critical cultural awareness; Attitudes	Byram	1997
11	Intercultural Communication Competence	Basic human rights; Interculture + Shared symbols + Mutual Understanding; Noise Culture A/B member – (Re)Action; Cultural A/B Intercultural Perceptas and Conceptas	Kupka	2008
12	Intercultural Maturity Model	Cognitive; Intrapersonal; Interpersonal	Initial, Intermediate, Mature development level King, Baxter Magolda	2005
13	Intercultural Communicative Competence Model	Host Communication Competence; Adaptive Predispositions; Adaptation Outcomes; Host Contextual Conditions	Kim	1988

	model	základní složky/dimenze	autor/autoři	rok
14	Intercultural Communicative Competence	Cultural Empathy; Experience; Interaction Involvement (Conversation awareness); Global Attitude; Motivation	Arasaratnam	2007
15	Intercultural Communication Model	Cultural Understanding + Communication Competence; Cultural Interaction + Communication Interaction; Relationship Quality	Griffith, Harvey	2000
16	Relational Model of Intercultural Competence	Sojourner's and Host-National's: Skills, Motivation, Knowledge + Experiences and Goals Common: Outcomes	Imahori, Lanigan	1989
17	Communicative language competences + General competences	Linguistic competences; Sociolinguistic competences; Pragmatic competences + Declarative knowledge; Skills and know-how; 'Existential' competence; Ability to learn	<i>Common European Framework of reference for Languages</i>	2001

4.1.3.1 Analýza modelů ICC

Analýza vybraných modelů ICC je zaměřena na dimenzionální pojetí konstruktů ICC (podrobněji Kostková, 2010, s. 232–240). Analyzované modely jsou dvojího kvalitativně rozdílného charakteru:

- modely pocházející z empirických studií (např. metoda *delfi* založená na postupném dotazování, porovnávání a vyhodnocování odpovědí vybraných expertů daného oboru ke konkrétnímu problému: Deardorff, 2006; Hunter, White, & Godbey, 2006);
- modely pocházející z analýzy relevantních teoretických zdrojů (např. Byram, 1997; CEFR, 2001; Ting-Toomey & Kurogi, 1998).

Jelikož je ICC konstruktem multidisciplinárním, jsou do analýzy zahrnuty modely z různých zdrojů, např. socio/lingvistika, diplomacie, humanitární pomoc, podnikatelská sféra, management lidských zdrojů apod. Analyzované modely se v mnoha aspektech zásadně liší, díky jejich dostatečnému počtu, zastoupení různých zdrojových disciplín i oblastí původu (Česká republika, Evropská unie, Velká Británie, USA, Japonsko, Indie atd.) má analýza potenciál poskytnout validní informace o konkrétních složkách (včetně dimenzí) ICC. Snažíme-li se nalézt shodu ohledně dimenzí ICC, které jsou v analyzovaných modelech vnímány jako stěžejní, je nutné za paletou charakteristik, deskriptorů, rysů, znaků, vlastností, domén, dimenzí a definic ICC i za terminologickou pluralitou analyzovaných modelů odkrýt jednak shodu v typech dimenzí, dále pak analyzovat četnost jejich výskytu.

4.1.3.2 Výstupy analýzy: dimenze ICC

Autoři modelů zahrnutých do analýzy sdílejí názor, že je ICC integrovaný komplexní celek sestávající ze složek, jejichž množství se liší dle zvoleného přístupu (zdrojová disciplína atd.). Některé z modelů zdůrazňují znalost cílové kultury, toleranci, senzitivitu, pozitivní postoje či specifické schopnosti a dovednosti. Jiné modely pojmají ICC jako efektivní adaptaci v cizí kultuře a za základní předpoklad rozvoje ICC označují zkušenost. Další akcentují vhodnou (dyadickou) interakci v rámci interkulturních vztahů nebo vhodnou a efektivní komunikaci o interkulturních tématech.

Provedená analýza postihuje fenomén interkulturality z perspektivy komplexnější než jednotlivé výše prezentované pohledy, odhaluje však mnohé společné složky modelů a definic ICC, včetně jejích dimenzí (viz tab. 2: jednotlivé složky, tj. dimenze atd., prezentovány dle četnosti výskytu).

Tabulka 2
Výsledky analýzy modelů ICC

Složky ICC	Četnost výskytu
Postoje	16
Komunikační kompetence	14
z toho cizojazyčná komunikační kompetence (příčinu lze hledat v původu některých modelů v anglicky mluvících zemích, v nichž je anglický jazyk chápán jako primární jazyk interkulturní komunikace (tzv. <i>lingua franca</i>); nejedná se tudíž o komunikační kompetenci v jazyce mateřském)	9
Dovednosti	13
Povědomí⁶⁰ (sebe sama a ostatních)	13
Znalosti⁶¹	12
Interakce	10
Komunikace (verbální, neverbální, komunikační styly, ...)	9
Kontext – prostředí, kultura, atd.	7
Porozumění a pochopení	6
Vývoj/ový proces/	5
Externí (efektivní a adekvátní komunikace na základě znalostí, postojů, dovedností atd.) a interní (adaptabilita, flexibilita, empatie atd.) výstupy	5
Osobnost/charakter	5
Efektivní vztahy	5
Interkulturní zkušenosti	3

⁶⁰ Anglický termín *awareness* se v české odborné literatuře překládá nejčastěji termíny povědomí a uvědomění, pro naše potřeby se přikláníme k pojmu povědomí, jsme si však vědomi jistého prostotu pro diskusi ohledně přijaté terminologie.

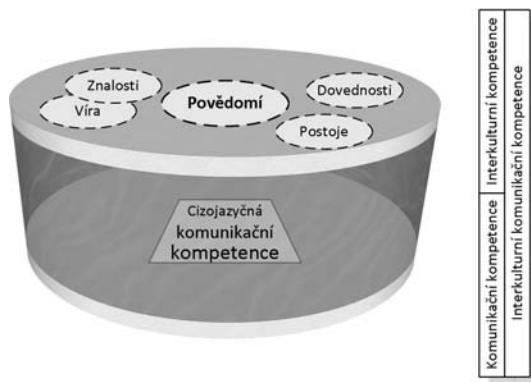
⁶¹ Lze překládat rovněž např. jako vědomosti.

Výstupem analýzy je výčet složek tvořících ICC, tzv. kompozitní model ICC. V pojetí Kliemeho et al. (2010, s. 112) se jedná o tzv. strukturální kompozitní model, který se vztahuje „k otázce, jak vzájemně souvisí zvládnání různých požadavků a prostřednictvím jakých a kolika dimenzí lze adekvátně popsat interindividuální rozdíly v kompetencích“. Na základě četnosti výskytu analyzovaných složek následně v definici ICC a popisu jednotlivých dimenzí vymezujeme jejich vzájemné vztahy. ICC lze definovat následovně:

ICC zahrnuje pět základních dimenzí: postoje, dovednosti, povědomí a znalosti, které jsou zakotvené v cizojazyčné komunikační kompetenci. ICC je vývojový proces – vychází z dynamické smysluplné interakce v rámci komunikace jedince v (interkulturním) kontextu/prostředí. Tato (interkulturní) interakce založená na předchozích interních a externích výstupech/schopnostech by měla vést k navázání a udržení efektivních vztahů. Vztahů, v rámci kterých je jedinec schopen jednat efektivně a vhodně s členy cizí sociokulturní a jazykové skupiny.

4.1.4 Dimenze modelu ICC

Ze složek ICC (viz výsledky analýzy modelů v tab. 2) byly následně vyčleněny její základní dimenze, přičemž je zohledněna četnost jejich výskytu. Navržený model ICC tedy obsahuje čtyři základní dimenze: postoje, dovednosti, povědomí a znalosti⁶², cizojazyčná komunikační kompetence pak tvoří další, pátou, zásadní dimenzi ICC, ve které jsou ostatní čtyři dimenze zakotveny (obr. 10).



Obrázek 10. Model interkulturní komunikační kompetence (Kostková, 2012)

⁶² Dimenzi znalostí je možné (viz grafické znázornění dimenzí ICC, obr. 10) propojit s vírou (příp. přesvědčením), což bude objasněno při vydefinování dimenze znalostí.

Rozvoj těchto dimenzí tvoří cíl a zároveň obsah rozvoje ICC, je proto nutné věnovat pozornost jejich preciznímu vydefinování. Dimenze povědomí a postojů jsou ve výchovně-vzdělávacím procesu obtížněji uchopitelné (kap. 4.2), na rozdíl od dimenzí znalostí a dovedností mají svá významná východiska v oboru psychologie. Diskutovány jsou tedy podrobněji, tj. nejprve perspektivou psychologie, následně pak v kontextu ICC.

4.1.4.1 Dimenze povědomí a další příbuzné konstrukty

Dimenzi povědomí⁶³ je mnohými interkulturalisty vnímána jako základní, resp. nejvlivnější klíčová dimenze (viz kap. 4.1.2), např. Stevens, 1971; Curle, 1972; Gattegno, 1976 (in Fantini, 2000); Byram, 1997, 1998; Fantini, 2001, 2005. Povědomí vychází z ostatních dimenzí a současně umocňuje jejich rozvoj. Na rozdíl od zbývajících dimenzí je nemožné rozvoj povědomí zvrátit či zastavit – jakmile se staneme uvědomělými, je nemožné vrátit se zpět do stavu výchozího.

Dimenzi povědomí je možno chápat jako centrální prostředek rozvoje ICC a rovněž jako její centrální náplň. Přeneseno do kontextu IVV, rozvoj dimenze povědomí může být označen jak za přístup⁶⁴, tak za obsah; obsahem IVV, která si klade za cíl rozvoj ICC, je tedy člověk – člověk jako jedinec a jeho vztah k okolí.

Výrost a Slaměník (1997, s. 181) uvádějí, že je povědomí sebe sama a zážitek vlastního já trvalým předmětem zájmu psychologů odedávna. Poukazují na fakt, že v posledních třech desetiletích příspěvky na toto téma narůstají nebyvalou měrou, což pozitivně hodnotí, ale rovněž upozorňují na to, že takový zájem současně vedl ke vzniku nepřehledného množství konceptů, které vyjadřují různé aspekty reflexe vlastního já a důsledky této reflexe na chování jedince. Cílem zde není obsáhnout tuto komplexní (a obtížně zmapovatelnou) problematiku celé její šíří⁶⁵. Zaměříme se na vybrané aspekty procesu reflektování zkušenosti se sebou samými⁶⁶ a utváření vztahu

⁶³ Dimenze povědomí je spojena s konceptem identity (např. Abrams, O'Connor, & Gilda, 2002; Faltýn, 2005; Jenkins, 2007; Kramsch, 1998; Morgensternová et al., 2007; Průcha, 2004).

⁶⁴ Využíváme zde klasifikaci přístup – metoda – technika dle Anthonyho (viz kap. 4.2.4).

⁶⁵ Pokusme se alespoň o výčet konceptů spojených s diskutovanou problematikou: sebereflexe (*self-reflection*), sebesystém (*self-system*), sebeuvědomění (*self-awareness*), sebeschéma (*self-schemas*), sebeobrana, sebepoznávání a sebeporozumění (*self-understanding*), sebepojetí (*self-concept*), sebepercepce (*self-perception*), sebeakceptance (*self-acceptance*), sebemonitorování (*self-monitoring*), sebepozorování, sebeposuzování, sebehodnocení (*self-evaluation*), sebeocenění (*self-worth*), sebeodměňování, sebevýchova a sebevzdělávání (*self-education*), sebezprezentace (*self-presentation*), sebetrestání, sebezavrhování, sebejistota (*self-confidence*), seburčení, sebekontrola (*self-control*), sebeovládání, sebeřízení (*self-guidance*), sebeúcta (*self-esteem*), vztah k sobě, identita aj.

⁶⁶ Výrost a Slaměník (1997, s. 183) zde upozorňují na „dvojakost jáství“, která je v sebereflexi vyjádřena v jednoduché větě „Já jsem si vědom sám sebe“. Na jedné straně stojí tzv. podmíněné já – ten, kdo si uvědomuje sám sebe (*knower*); na druhé straně předmět vlastního poznávání (*known*), představ a hodnocení, v angličtině *self*. Studium já jako subjektu zahrnuje zkoumání intrapersonálních aktivit a procesů, které jsou na rozdíl od reflexe sebe sama často implicitní a neuvědomované, proto je velmi obtížné je popsat a hodnotit.

k sobě, které ovlivňuje hledání odpovědí na otázky: Kdo jsem? Jaká/y jsem? Jak mě vidí ostatní? Jak působím na ostatní já? Jak se v životě vyvíjím? Jak přetvářím své vlastní já? aj.

Schopnost sebereflexe, tj. vědomého sebepoznávání, sebevymezení a sebehodnocení, na jehož základě se formuje vztah k sobě, je obvykle považován za centrální psychickou charakteristiku člověka. Obsah sebereflexe je u každého jedince navýsost jedinečný, je determinovaný jednak dispozičně (Blatný, Osecká, 1996), jednak interpersonálně, a také kulturně a historicky (Triandis, 1989, Baumaister, 1987). (Výrost & Slaměnk, 1997, s. 186)

Sebesystém

Jako souhrnné označení všech aspektů obsahu sebereflexe a jáské zkušenosti se v současnosti používá termínu sebesystém (*self-system*), avšak při studiu různých konstruktů vztahovaných k jáské zkušenosti upozorňují Výrost a Slaměnk (1997, s. 188), „že psychologická analýza sebesystému je v současné sociální psychologii velmi diferencovaná a málo přehledná“. Např. Blatný, Osecká a Macek (in Morgensternová et al., 2007, s. 29) využívají pro označení stejného termín sebepojetí. Výrost a Slaměnk (1997, s. 187) obdobně poukazují na to, že termínu sebepojetí bylo v minulých desetiletích často užíváno v širším významu – pokrýval celou jáskou zkušenost. Tito autoři dělí sebesystém (sebepojetí) na tři složky, a to:

- kognitivní – obsah a strukturu – sebepojetí;
- emocionální/afektivní – celkový vztah k sobě a sebehodnocení;
- behaviorální/konativní – motivační a seberegulační funkci.

Výrost a Slaměnk (1997, s. 188) vidí opodstatnění tohoto dělení⁶⁷ z hlediska tradičního logického třídění psychických procesů a jejich projevů (poznávání – prožívání – chování), nicméně v běžné zkušenosti člověka se já reprezentuje jako mnohvrstevnatý a komplexní fenomén a jeho reflexe málokdy respektuje logické třídění. Jsme si navíc vědomi provázanosti a prostupnosti diskutovaných složek sebesystému.

Pojetí tří výše zmíněných složek sebesystému (sebepojetí) vykazuje podle Výrosta a Slaměnka (1997, s. 186–204) jistou shodu s klasifikací dimenzí ICC (kap. 4.1.4). Následující podkapitoly tudíž tvoří základní psychologická východiska problematiky rozvoje ICC, specificky dimenze povědomí.

• Kognitivní složka sebesystému – sebepojetí

Sebepojetí (*self-concept*) implikuje zejména kognitivní obsah – jsou to především poznatky o vlastním já, ale často i struktury (*self-conception, self-structure*) vědomé sebereflexe; utváří a mění se kontinuálně v průběhu celého života člověka.

⁶⁷ Toto dělení navíc koresponduje jak s dělením interkulturních kompetencí (např. Morgensternová et al., 2007), tak s třemi složkami postoje (např. Lašek, 2007, s. 39).

Sebepojetí (jako kognitivní struktury uložené v paměti) odpovídá na procesuální úrovni asi nejlépe sebepoznávání a sebezrozumění (*self-understanding*). Poznatky získané z výzkumu sebepojetí vedou ke konceptualizaci modelů kognitivní organizace sebepojetí.

Kognitivní jednotky sebepojetí je možno nazvat sebeschématy, která jsou pro člověka vodítkem, jaké informace bude považovat za seberelevantní a jaké ne; navíc co je seberelevantní pro jednoho, nemusí být seberelevantní pro druhého. Sebeschématy tvoří jakýsi filtr informací, který se uplatňuje jednak při uchování a reflexi vlastní minulosti (rychle evokujeme a rekonstruueme ty události, které jsou relevantní sebeschématům), tak v přítomnosti a budoucnosti⁶⁸ (jsou vodítkem pro určité činnosti, které odpovídají vytvořeným schématům). Plní tedy i funkci stabilizátora vlastního sebepojetí – odmítané informace, které se nedají navázat na již vytvořená schémata.

Podle Kihlstroma a Cantorové (1984) je já uloženo v paměti jako struktura znalostí a zkušeností reprezentováno prototypem, který není kategorií jasně ohraničenou, spíše je na své periférii propustný ve směru k dalším kategoriím, a tvoří tak charakteristiku méně stabilní. Prototyp je abstrahován z pozorování sebe sama ve specifických situačních kontextech a já je pak manifestováno jako hierarchie mnoha já (*selves*), která se integrují na různé úrovni abstrakce; např. já sám versus já s ostatními lidmi.

Z výše zmíněného lze vyvozovat jistou mnohostrannost sebepojetí, která má rovněž psychohygienickou funkci, např. lidé s komplexnějším sebepojetím jsou schopni snáze se vyrovnat s určitými životními zklamáními. Má-li být tato komplexita sebepojetí pro člověka příjemná a užitečná, je důležité, aby jednotlivé znalosti vztahované k vlastnímu já tvořily souvislý a soudržný celek, toto nazýváme potřebou koherence a konzistence sebepojetí. Lidé proto vyhledávají především takové informace, které jim potvrzují dosavadní představy o svém pravém já; rovněž z různých možných interpretací vlastního chování a prožívání si lidé obvykle vybírají to, co potvrzuje jejich dosavadní schémata či prototyp já, např. volíme si takové přátele, kteří nám jsou blízcí.

Neopomenutelné jsou i obsahové charakteristiky sebepojetí, avšak základním problémem všech šetření v dané oblasti je, zda to, co (na základě subjektivních výpovědí) zjišťujeme a měříme, lidé skutečně vztahují k vlastnímu já, tedy, zda jde o charakteristiky, které jsou relevantní sebepojetí. Z výzkumu Gordona (1968), který uspořádal výpovědi respondentů na otázku Kdo jsem? do celku, který nazval sebekoncepcí (*self-concept*), je možné vidět konkrétní obsahy, a to: různé aspekty sociální identity (role, status, pohlaví, jméno, věk), osobnostní atributy (zájmy, aktivity, interpersonální styly chování, další konkrétní charakteristiky, reference

⁶⁸ Zde můžeme hovořit o minulém, přítomném a budoucím já, které obsahuje aktuální představy a úvahy o já, představy a hodnocení vlastní minulosti i pohled do budoucna (Výrost & Slaměnk, 1997, s. 189).

o vzhledu, majetku atd.), systemické mínění o sobě (vědomí vlastní kompetence jako globální posouzení vlastních možností vyrovnávat se s požadavky prostředí, způsob determinace vlastního já), vědomí vlastní mravnosti (vyjádřené stabilitou struktury hodnot) a pocit osobní autonomie a globální sebehodnocení.

• Emocionální složka sebesystému – celkový vztah k sobě a sebehodnocení

Vyčlenit jáské emoce a city jako samostatný aspekt sebesystému je i na teoretické úrovni velmi složité, jelikož prožívání v emocionálním kontextu je téměř vždy propojeno s nějakým reflektovaným obsahem, který člověk vztahuje k vlastnímu já.

Odlišit sebe sama od okolního prostředí je první krok při utváření vztahu k sobě. Uvědomění si okolí, resp. mapování vnějšího prostoru jakoby zakládalo možnost pociťovat i svůj vnitřní prostor. Gergenovi (1986) uvádějí čtyři hlavní procesy, které se podílejí na utváření vztahu k sobě a na jeho změnách v průběhu života.

- Fenomén zrcadlového já, podle kterého slouží druzí lidé jako zrcadlo, ve kterém může člověk spatřit sám sebe; naše vlastní já je tedy představa o tom, jak se domníváme, že nás hodnotí pro nás důležití lidé (*significant others*).
- Sociální srovnávání, skrze které si člověk ověřuje, co je sociálním okolím akceptováno, považováno za správné a co za nežádoucí; od toho se odvíjí i sebehodnocení.
- Přijímání sociálních rolí, kdy na sebe člověk bere ty, které jsou všeobecně akceptované a společensky oceňované, zvyšuje to jeho sebejistotu a podporuje pozitivní vztah k sobě.
- Percepce sociální odlišnosti, kdy, není-li to společensky sankcionováno, má člověk potřebu zdůrazňovat vlastní jedinečnost v odlišném prostředí.

Na tyto čtyři hlavní procesy a jejich zvědomování je možné (a žádoucí) se v rámci IVV cíleně zaměřovat (např. v simulačních hrách).

V procesu sociálního srovnávání se objevuje sebehodnocení, které je rovněž spojeno s emocionální složkou sebesystému. Při sebehodnocení se člověk srovnává a konfrontuje se standardy, nejčastěji s ideálním já. Na obecnější úrovni se sebehodnocení manifestuje jako globální vztah k sobě, či jako vědomí vlastní hodnoty. Problematika sebehodnocení je nadměrně komplexní a svým způsobem i provázána s kognitivní složkou sebesystému. Nastíháme proto stručně zmíněné aspekty:

- Sebediskrepanční teorie dává do souvislosti prožívané emoční stavy a vlastní sebereflexi, tedy subjektivní normy a očekávaný stav s konstrukty ideálního a požadovaného já (*ideal self, ought self*)⁶⁹. Určitou míru diskrepance samo-

⁶⁹ Ideální já – představa člověka o tom, jaký by chtěl být; požadované já – ideální já zahrnující požadavky a normy společnosti (Výrost & Slaměník, 1997, s. 191).

zřejmě zažívá každý, nicméně na vyšší úrovni mohou diskrepance mezi zmíněnými konstrukty vést např. k frustracím, depresím, studu, případně obavám z možných sankcí.

- Sebehodnocení je úzce provázané s tím, co si o nás myslí ostatní lidé, jinými slovy je do značné míry provázané s hodnocením, které od ostatních dostáváme. Toto je označováno interpersonálním kontextem hodnocení. Nicméně sebehodnocení není ovlivněno pouze tím, jak nás hodnotí druzí, ale i jak my sami interpretujeme vlastní chování a chování druhých.
- Zde nastupují jisté mechanismy obrany a podpory vnitřního sebehodnocení, které jsou vyjádřeny tzv. benefiktancí – potřebou udržet si kladné sebehodnocení a pozitivní vztah k sobě, viděním sebe sama jako efektivního a kompetentního činitele. Například setká-li se člověk se situací či úkolem, který vnímá jako obtížný, má tendenci sám sebe/svůj neúspěch předem ospravedlňovat, nebo je-li vlastní sebehodnocení předem ohroženo, mají lidé tendenci srovnávat se s těmi, o kterých se domnívají, že jsou na tom hůře než oni sami (méně úspěšní či šťastní).
- Jak již bylo zmíněno, sebehodnocení je na obecnější úrovni manifestováno jako globální vztah k sobě – globální sebehodnocení nezávisí jen na specifických dílčích sebehodnoceních, ale ve značné míře i na celkovém emočním naladění a vnímání těch dílčích charakteristik, ve kterých se jedinec hodnotí pozitivně, jako důležitých a stabilních; či jako vědomí vlastní hodnoty (*self-worth*), která je těsně provázána s morálními normami, celkovou hodnotovou orientací a se smyslem vlastního života.

• Konativní složka sebesystému – sebezprezentace

Konativní neboli behaviorální aspekt sebesystému lze charakterizovat jako tendenci či připravenost jednat takovým způsobem, který koresponduje s poznáním a hodnocením sebe sama, tedy s aspektem kognitivním a emocionálním. Ovlivňování toho, co si o nás lidé myslí, realizujeme skrze sebezprezentaci, která je jednak důsledkem sebezpoznání a sebehodnocení (spojená s vědomou reflexí), vyplývá ale i z potřeby potvrdit vlastní sebepojetí a sebehodnocení či z potřeby vyvolat určitý dojem – strategická sebezprezentace (nevědomá, rutinní). Harré (in Janoušek, 2007, s. 125) rovněž uvádí, že znalost vhodných forem sebezprezentace je jedním ze zdrojů kompetentního sociálního aktéra.

V konativní složce se v podstatě střetávají všechny zmíněné složky povědomí, které jsou pozorovatelné v našem chování. Dle Janouška (2007, s. 124) jsou vzorce chování dány jak geneticky a biologicky, tak jako výsledek učení a výchovy a nejčastěji jsou dány právě kulturou jako sociální pravidla, požadavky, interpretace aj. Tímto třetím druhem sociálních vzorců se zabývá etogenika, která se konkrétně zaměřuje na to, co lidé vědí o pravidlech a konvencích své společnosti a jak je vy-

užívají při provádění vhodných aktivit. Jedná se tedy o to, zda si lidé uvědomují, jaké chování je akceptovatelné a zda se podle toho chovají.

- **Model dynamického sebesystému**

Všechny výše zmíněné složky sebesystému (v celé jejich provázanosti) je možné spatřit v modelu dynamického sebesystému (*dynamic self-concept*) Markusové a Wurfové (1987), který integruje všechny výše zmíněné jáské zkušenosti. Sebe-pojetí vymezují jako soubor sebeprezentací (schémat, standardů, strategií, pravidel, možných já). Tyto reprezentace mají různou strukturu a funkci, jsou propojeny s intrapersonálními kognitivními a emocionálními procesy (např. zpracování seberelevantních informací) a společně tvoří emocionálně-kognitivní systém, který je jednou charakteristickou stránkou osoby. Aktualizované momentálně činné já je pak propojeno jak s emocionálně-kognitivním systémem, tak s reprezentací interpersonálního chování (např. sociální percepce, sociální srovnávání, interakční strategie chování). (volně podle Výrost & Slamník, 1997, s. 186–204)

Z uvedeného přehledu sebesystému člověka vystupuje celá řada aspektů, které ovlivňují vnímání sebe sama, okolního světa a jejich vzájemné ovlivňování se, které tvoří základ pro další přetváření se a vývoj.

V souladu s psychologickými východisky se v rámci diskuse o roli povědomí v modelu ICC přikláníme k názoru Fantiniho (2000), který právě tuto dimenzi označuje za dimenzi centrální. Mnozí autoři se shodují na dvou aspektech dimenze povědomí. Jednak povědomí sebe sama, tj. uvědomování si vlastní kultury, vlastních hodnot atd., dále pak povědomí ostatních, tj. uvědomování si kultur dalších, nejen své vlastní. Teprve na základě uvědomění si sebe sama jsme však schopni uvědomovat si i svět kolem nás. Někteří autoři v této souvislosti dokonce hovoří o tzv. intrakulturní komunikační kompetenci a interkulturní komunikační kompetenci, např. Byram (1997, s. 40) si klade otázku, zda je mezi výše zmíněnými termíny rozdíl „ve smyslu komunikace uvnitř a vně národní nebo státní hranice, mezi lidmi hovořícími stejným nebo rozdílným jazykem“. Věříme, že v oblasti uvědomování si (intra) kulturních i interkulturních aspektů je opravdu vhodné začít u sebe samého a poté zaměřit pozornost k ostatním; nesmíme však opomenout, že povědomí sebe sama, resp. intrakulturní kompetence, se často rozvíjí právě v konfrontaci s jinakostí, jinak zůstává nezvědoměna. Dle Byrama, Nicholse a Stevense (2001, s. 7) je „*kritické kulturní povědomí (savoir s'engager)* schopnost hodnotit – kriticky a na základě explicitních kritérií, perspektiv, postupů a produktů – svou vlastní i další kultury a státy“.

Dimenzi povědomí lze navíc v některých odborných zdrojích nalézt jako integrální součást ostatních dimenzí (např. Howard Hamilton et al., 1998, viz obr. 11), možná právě pro její centrální postavení. Facciol a Kjartansson (2003, s. 78) např. poukazují na to, že „povědomí o kulturních rozdílech vyvolává nové postoje“.

4.1.4.2 Dimenze postojů

Rozvoj ICC s sebou nese rovněž otázky ohledně působení na postoje a hodnoty žáků v kontextu formálního vzdělávání, resp. ohledně možnosti ovlivňovat postoje žáků vůči světu. Tato podkapitola je proto zaměřena zejména na vymezení pojmu postoj a jeho vztah k hodnotám, dále pak na vnitřní skladbu postojů a jejich utváření či případnou změnu.

Vymezení pojmu

Jak uvádí např. Nakonečný (1995, s. 118), vztah k hodnotám tvoří obsah postojů; ty pak představují zvláštní prvky ve struktuře osobnosti, nicméně psychologové nejsou zajedno v tom, co přesně pojem postoj vyjadřuje. Ve snaze vyjasnit nejednotnost ve výkladu tohoto pojmu Allport (in Výrost & Slaměník, 1997, s. 238) v polovině 30. let zanalyzoval 16 definic postojů a definoval postoj jako „mentální a nervový stav pohotovosti organizovaný zkušeností, vyvíjející dynamický a direktivní vliv na odpovědi jedince vůči všem objektům a situacím, se kterými je ve vzájemném vztahu“. Čáp (Čáp & Mareš, 2001, s. 149–150) definuje postoj jako získaný motiv vyjadřující jedincův vztah k určitému objektu, k věci, lidem, činnosti, skupině, události, názoru apod. Upozorňuje, že se lidé v postojích liší a představuje tři složky postoje:

- poznání objektu, názory na něj;
- citové hodnocení objektu, sympatií či antipatií, popřípadě dokonce lásku nebo nenávisť, eventuálně lhostejnost;
- pobídku k jednání či chování v souhlasu s názorem a emočním hodnocením, popřípadě návyk, navyklou formu takového chování či jednání.

Tyto tři složky, z nichž každá přispívá celku, lze popsat pomocí tří dimenzí⁷⁰, a to kognitivní, afektivní a behaviorální (konativní, snahovou)⁷¹. Nakonečný (1999, s. 135) upozorňuje, že „jedna z nich může být dominantní, ale obvykle jsou vyvážené: dominuje-li kognitivní komponenta, hovoříme o smýšlení, dominuje-li emotivní komponenta, označuje se to slovem sentiment“.

Postoje se vytvářejí v procesu uspokojování potřeb, mohou být izolované a často se integrují do hodnotových systémů – zde je důležité, jak a v jakém stupni je postoj s hodnotovým systémem spojen (Lašek, 2007, s. 40). Hodnocení, které je podle Nakonečného (1995, s. 118) komplementárním procesem poznávání, je důležitým aspektem vztahu člověka ke světu. Může být vyjadřováno slovy, ale může mít i povahu neverbalizovaného vztahu. Hodnocení je více či méně vědomé prožívání hodnoty objektů, jejich tříd a vztahů, vyjadřuje jejich subjektivní význam, a jako takové zahrnuje všechny tři komponenty psychiky: poznávání, cítění a snahy.

⁷⁰ Problematikou vnitřní struktury postojů a jejich organizaci do soustav se zabývají Výrost a Slaměník (1997, s. 247), kteří představují i jednodimenzionální a dvojdimenzionální pojetí postojů.

⁷¹ Toto dělení postoje do tří dimenzí koresponduje s dělením interkulturních kompetencí, např. Morgensternová et al. (2007), Vališová et al. (2007).

Některé postoje se [tedy] vztahují k hodnotám společnosti, tedy k tomu, co určitá společnost hodnotí jako [pravdivé], významné, cenné, o co je třeba usilovat, co je třeba chránit apod. [...] Postoje lidí k hodnotám se nazývají hodnotová orientace. Ty silně ovlivňují život jedince i skupin, včetně jejich zařazení do společnosti. Lidé se navzájem liší v hierarchii („žebříčku“) hodnotových orientací či hodnot. (Čáp & Mareš, 2001, s. 150)

Nejen lidé, ale i kultury se tedy liší v tom, co a jak hodnotí. Byram a Fleming (1998, s. 165) představují základní, ale zásadní dělení hodnot⁷² na:

- Osobní hodnoty: jsou to vždy jedinci, kteří svým chováním vyjadřují svou kulturu, jejich chování je ovlivněno jejich osobním hodnotovým systémem, který je hluboko zakódován.
- Kulturní hodnoty: každá kultura má svou hierarchii hodnot: takové, které jsou většinou neuvědomělé a jsou dodržovány všemi, kteří jsou spojeni jistými vnitřními zákony; a takové, které dávají jedincům svobodu, sebevědomí a právo vyjadřovat své vlastní soudy o chování ostatních – tyto ve spojení s osobními hodnotami.

Hodnoty zahrnují, co jednotlivec, skupina, kultura atd. považuje za dobré, nebo špatné; správné, nebo špatné; pravdivé, nebo nepravdivé; spravedlivé, nebo nespravedlivé; krásné, nebo ošklivé; čisté, nebo špinavé; hodnotné, nebo bezcenné; vhodné, nebo nevhodné; milé, nebo kruté atd. a ovlivňuje naše postoje. Dle Argylea (in Nakonečný, 1999, s. 49) si však „příslušníci kultury nejsou vědomi toho, jak se jejich hodnoty liší od hodnot jiných společností nebo jak odlišný je proces sociální interakce“.

Utváření a změna postojů

Utváření postoje tedy probíhá učením, a to: (a) generalizací zkušenosti individua/ sociokulturní skupiny, (b) přebíráním postojů autorit (Faltýn, 2005, s. 54). Sociální psychologie

chápe postoje jako produkty učení, což znamená, že zdrojem jejich formování jsou individuální zkušenosti – vyjma předsudků⁷³. [...] Postoje tak vznikají jako důsledky individuálních kontaktů a interakcí, ale současně již hotové postoje tyto kontakty a interakce ovlivňují; uplatňují se při tom v různých kulturách a subkulturách odlišné normy. (Nakonečný, 1995, s. 122)

Nakonečný (1999, s. 48) uvádí, že společným činitelem osvojování kulturních vzorců je učení, které vychází ze sociální interakce, je to tedy sociální učení, neboť tyto většinou nepopsané vzorce jsou implicitní postojům a chování lidí, s nimiž se subjekt stýká.

⁷² Nakonečný (1995, s. 118) dělí hodnoty podrobněji, a to: na: biologické, kulturní, duchovní, sociální a další.

⁷³ Předsudky jsou zvláštním druhem postojů, jsou obvykle převzaté, tradicemi udržované iracionální postoje, které se udržují u jedince jako afektogenní vztahy podporované často racionalizací (Nakonečný, 1995, s. 121).

Tvorba postojů jedince je tedy úzce spjata se socializací a přidružování se k sociálním skupinám, tzn. že čím více společných postojů k jistým hodnotám vyznávám s jistou sociální skupinou, tím více budu k takovéto komunitě inklinovat, a své postoje tak nadále upevňovat; postoje se utvářejí v procesu uspokojování potřeb jedince. Navíc čím více se postoj včleňuje do již existujícího hodnotového systému jedince, tím více se posiluje emoční složka postoje, postoje jsou pak trvalejší a pevnější (Lašek, 2007, s. 40). Lze tedy usuzovat, že jakákoli podstatná postojová změna není možná bez působení na emocionální složku postojů, nebo minimálně, že emocionální složka tvoří jejich velmi stabilní část.

Je zřejmé, že jakákoli změna v dimenzi postojů je komplikovaná a dle Výrosta a Slaměníka (1997, s. 250) si „stále více sociálních psychologů klade otázku, zda snaha změnit určitý konkrétní postoj může vést k pozitivnímu a v čase stabilnímu výsledku bez poznání hlubšího psychologického kontextu“. Ke změnám postojů v lidském životě nicméně přirozeně dochází⁷⁴, jelikož se mění okolí, ve kterém jedinec žije a stejně tak jedinec sám a s tímto vývojem je spojeno stále nové a nové konstruování vlastních postojů, které může probíhat přirozeně, ale i s jistými těžkostmi. Podle Laška (2007, s. 42)

tato měnitelnost závisí na řadě faktorů: na *osobnosti jedince*, speciálně na jeho inteligenci (vyšší inteligence předpokládá vyšší kritičnost, adaptibilitu a senzitivitu k novým informacím, které mnohostranněji porovnává s informacemi dřívějšími, také nižší sugestibilitu); na *kvalitě hodnotového systému*; na *přidružení se člověka k sociální skupině*; na *percepční obraně* (vnímám pouze to, co chci slyšet).

V souvislosti se stabilitou postojů, jinými slovy s jejich potencialitou měnit se, nelze opominout jejich dělení z hlediska subjektivní významnosti na postoje centrální a okrajové. Nakonečný (1995, s. 118–119) uvádí, že postoje centrální jsou ty, které se týkají významných objektů, okrajové jsou tudíž méně významné. Centrální postoje navíc zastávají integrativní funkci – utvrzují jedince ve vztazích, které jsou pro něj psychologicky významné (např. postoje kompenzující nevědomé komplexy – pohrdání „bílými límečky“ kompenzuje komplex z vlastní intelektuální inferiority). Postoje tedy mohou upevňovat sebevědomí, mohou ale i přispívat k sebevyjádření, sebeospravedlňování a mohou překonávat nejistotu a úzkost. Právě postoje, které mají takový osobní význam (postoje centrální, ale rovněž často i postoje extrémní), bývají rezistentní vůči změnám.

V kontextu IVV, resp. rozvoje ICC v cizojazyčném vyučování, hrají významnou roli i postoje ke kultuře cílového jazyka, jelikož učení se dalšímu (cizímu) jazyku s sebou nese zároveň učení se být další sociální osobou. Důležitý je tedy jednak pozitivní postoj k cílovému jazyku i kultuře, ale i postoj k učení/osvojování si cizího jazyka jako

⁷⁴ S tím úzce souvisí Festingerova teorie kognitivní disonance (1957) a otázka, co se stane, vznikne-li nekonzistence mezi postoji a chováním jedince? Dle Laška (2007, s. 43) dojde k porušení emocionální balance postoje. Tuto postojovou disonanci lidé redukuje buď právě změnou emocionální složky postoje, nebo překonstruováním postoje do takové podoby, aby byla nová informace slučitelná s jejich přesvědčením (Festinger rovněž tvrdí, že vyhraněný postoj bývá často rezistentní vůči změně).

takového, resp. motivace k učení. Právě motivaci spojenou s učáním se cizím jazykům doplňuje Gardner (in Williams & Burden, 2007, s. 116–117) motivací integrativní a instrumentální. Integrativní motivace zahrnuje motivaci, kdy jedinec studuje jazyk s cílem a přáním identifikovat se s mluvčími cílového jazyka, resp. integrovat se. Instrumentální motivace popisuje skupinu faktorů týkajících se motivace vycházející z existence vnějších cílů, např. složení zkoušky, finanční odměna, kariérní postup aj.

Dimenze postojová zahrnuje i postoje jednotlivce/ů vůči odlišným skupinám lidí, např. členům cizí kulturní skupiny. Tyto postoje bývají charakterizovány jako předsudky a stereotypy⁷⁵, které bývají často negativní. Byram (1997, s. 34) upozorňuje, že postoje, které jsou předpokladem úspěšné interkulturní interakce, „nemusí být nutně pozitivní, jelikož i pozitivní postoje mohou bránit vzájemnému porozumění“. Dle Byrama et al. (2001, s. 5) by interkulturní postoje (*savoir être*) kompetentního interkulturního komunikátora měly být:

zvídavost a otevřenost, připravenost pozastavit nedůvěru a pochyby o jiných kulturách a přesvědčení důvěry o kultuře vlastní. Toto znamená ochotu relativizovat vlastní hodnoty, víru, názory a chování, ne předpokládat, že tyto jsou jediné možné a přirozeně správné. Jedná se také o schopnost vidět je z vnější perspektivy, z perspektivy někoho uznávajícího odlišné hodnoty, víru, názory a chování. Toto může být nazváno schopností ‚decentrace‘.

4.1.4.3 Dimenze znalostí

Dimenze znalostí je další základní dimenzí modelu ICC. V rámci této dimenze došlo k značnému posunu, a to zejména v odklonu od původního akcentu na znalosti o kultuře cílového jazyka, tzv. reálie, kterým byla připisována nadměrná důležitost. Byram et al. (2001, s. 6) definují dimenzi znalostí následovně:

Znalosti (savoirs): sociálních skupin a jejich produktů a praktik své vlastní kultury i kultury partnera v dialogu, obecných procesů společenské a individuální interakce. Znalost tedy může být definována v rámci dvou hlavních komponent: znalost sociálních procesů, znalost názorných příkladů těchto procesů a jejich produktů; znalost, jak jiní lidé vnímají sami sebe i znalost o jiných lidech.

Dimenze znalostí tedy zahrnuje jednak znalosti o sociálních skupinách a jejich kulturách – těmto aspektům dimenze znalostí je věnována pozornost formální vzdělávání např. prezentací historických a geografických faktů atd., ale i znalosti procesů interakce, které jsou zásadní pro úspěšnou komunikaci – tyto znalosti nejsou osvojovány automaticky, je proto nutné věnovat jim speciální pozornost. Znalosti obou úrovní ve své podstatě zahrnují vědomé povědomí, tzn. vědomé a cílené uvědomování si (učení se) znalostí, resp. faktů o kulturách a specifických komunikace v rámci nich.

V souvislosti s dimenzí znalostí lze diskutovat i o úzké provázanosti této dimenze s vírou (*belief*) a předpoklady (*assumption*). Lustig a Koestner (2006, s. 87) popisují víru jako myšlenku o světě, o které lidé předpokládají, že je pravdivá. Víra je tedy

⁷⁵ Podrobněji o stereotypech a předsudcích např. Lustig & Koestner (2006); Morgensternová et al. (2007); Průcha, (2004).

soubor naučených interpretací, na základě kterých se příslušníci kultur rozhodují o tom, co je a není logické a správné. I z vlastní pedagogické praxe pak víme, že je v jistých situacích složitě odlišit znalosti jedinců od toho, čemu o cizí kultuře věří či co o dané kultuře předpokládají. Woods (1996, s. 194) neodlišuje znalosti, víru a předpoklad jako tři různé koncepty, ale jako tři body jednoho významového spektra; znalosti označují to, co jedinec ví – všeobecně akceptovaná fakta; předpoklady označují přechodně akceptovaná fakta, které nemůžeme říci, že víme, ale které dočasně vnímáme jako pravdivá; víra označuje akceptaci tvrzení nebo teze, která není podpořena žádnou všeobecnou shodou. Rozdílem mezi tím, čemu věřím a tím, co vím, se zabýval Abelson (1979, in Woods, 1996, s. 72), který identifikoval šest rozdílů mezi vírou a znalostí:

1. víra není konsensuální: ne všichni souhlasí s daným přesvědčením a alternativní názory na stejnou záležitost jsou akceptovány;
2. víra často zahrnuje pojem existence, tedy, že něco existuje;
3. systém toho, čemu věříme, má vysoce hodnotící funkci: stav je považován za dobrý, nebo špatný;
4. systém našich přesvědčení obsahuje vysoký stupeň episodického materiálu (příběhy);
5. víra se liší intenzitou, silou (tj. silná přesvědčení);
6. víra má nejasné hranice a značnou měrou přesahuje do jiných oblastí víry.

Čím více těchto rysů je přítomno, tím více se jedná o víru spíše než znalost. Tato distinkce, tj. víra vs. znalost, má značný vliv i na interkulturní porozumění. Např. příslušníci euroamerické kultury obecně vnímají lidstvo jako oddělené od přírody. Z pohledu typického Euroameričana, je zvláštní osoba ta, která věří, že onemocní kvůli zlým duchům skrývajícím se ve stromech. Euroameričané vědí, že lidé onemocní zaviněním zlých stromových duchů; v indické kultuře ale lidé stejně tak dobře vědí, že lidské nemoci jsou způsobovány právě takovými duchy (volně podle Lustig & Koestner, 2006, s. 88). Kultury se zde liší v dimenzi znalostní (propojené s oblastí víry). Tento příklad rovněž odhaluje propojenost znalostí s ostatními dimenzemi ICC, např. s povědomím či postoji, tj. jaký zaujmeme k takovéto situaci postoj: jsme schopni tolerance, respektu a ochoty nehodnotit toto odlišné pojetí stejného jevu?

4.1.4.4 Dimenze dovedností

Dimenze postojů a znalostí jsou úzce provázány s dimenzí dovedností, a to zejména nahlížíme-li jednotlivé dimenze z pohledu formálního vzdělávání. Jak upozorňují Byram et al. (2001, s. 6), učitelé nemohou mít či předjímat veškeré znalosti, které budou jejich žáci potřebovat. Mnozí učitelé navíc nezažili kontakt s kulturami a kulturními

projevy, se kterými se v budoucnu setkají jejich žáci. Facciol a Kjartansson (2003, s. 78) obdobně upozorňují, že není v silách učitelů obsáhnout znalosti potřebné k naplnění budoucích potřeb svých žáků; z toho vyplývá, že dovednosti a metody (resp. způsoby) získávání znalostí interkulturní povahy je stejně důležité, ne-li důležitější než znalosti samotné. Existují tedy dovednosti, díky kterým si žáci poradí v různých (interkulturních) situacích. Právě těmi by měli učitelé své žáky vybavit. V interkulturním kontaktu je důležité, aby si jeho účastníci byli vědomi příčin vzniku možného nedorozumění, i toho, jak mohou těmto nedorozuměním předcházet. Potřeba je dle Byram et al. (2001, s. 6) jednak „postoj ‚decentrace‘, ale i dovednost porovnávat, interpretovat a hledat souvislosti (*savoir comprendre*): schopnost interpretovat dokument nebo událost z cizí kultury, tyto vysvětlit a hledat souvislosti a vztahy k vlastním dokumentům a událostem“. Dovednost porovnávat, interpretovat a hledat souvislosti mezi procesy a produkty pocházející z vlastní i cizí kultury se zakládá na již existujících znalostech. Neméně potřebné je osvojit si dovednosti, které nám v budoucnosti pomohou získávat nové znalosti o cizích kulturách a tyto integrovat do již osvojených znalostí. Podle Byrama et al. (2001, s. 6) se jedná o dovednost odhalování/objevování a interakce (*savoir apprendre / faire*): „schopnost osvojovat si znalosti o kultuře a kulturních praktikách a schopnost operovat těmito znalostmi, postoji a dovednostmi v kontextu reálné komunikace a interakce“. Tyto dovednosti fungují lépe, pokud jedinec v interakci vůči svému partnerovi zastává postoje zvědavosti a otevřenosti.

4.1.4.5 Dimenze cizojazyčné komunikační kompetence

Poslední, avšak neméně důležitou dimenzí ICC, je dimenze cizojazyčné komunikační kompetence. Tato dimenze zahrnuje širokou oblast, proto jsme jejímu vydefinování i implikacím pro její praktické využití věnovali detailní pozornost v kap. 2.2. Komunikační kompetence v cizím jazyce tvoří rámec, ve kterém jsou všechny ostatní dimenze ICC pevně zakotveny (viz obr. 10). Komunikační kompetence v cizím jazyce má na kvalitu ICC nezanedbatelný vliv, bez ní by ICC nebylo, nebo jen ve velmi omezené podobě.

4.1.4.6 Shrnutí

Dimenze ICC jsou provázány, vzájemně se ovlivňují a právě touto vzájemnou závislostí tvoří jeden integrovaný celek. Gardner (in Williams & Burden, 2007, s. 115) poukazuje na odlišnost výuky cizích jazyků od ostatních vyučovacích předmětů v tom, že zahrnuje rovněž osvojování si dovedností a způsobů chování, které jsou charakteristické pro kulturu cílového jazyka. Jednotlivé dimenze je tedy potřeba zahrnout do procesů učení se / vyučování cizím jazykům, tyto dimenze se však liší v obtížnosti jejich didaktického uchopení, pozornosti, která je jim ve vyučovacím procesu věnována i v možnosti je přímo pozorovat. Dimenze znalostí a dimenze

komunikační kompetence v cizím jazyce má již ve vzdělávacím procesu své místo, jsou rovněž snáze pozorovatelné, tedy i hodnotitelné. Dimenze postojů a povědomí – sebe sama i ostatních jsou neméně důležité; jsou však obtížněji didakticky uchopitelné, a to jak na úrovni jejich rozvoje, tak hodnocení. Rozvoj dimenze dovedností se pomalu dostává do centra pozornosti (lze spekulovat, že v českém kontextu možná i vlivem kurikulární reformy s akcentem na rozvoj klíčových kompetencí), problematická však stále zůstává oblast jejího hodnocení. Rozvíjet je potřeba všechny dimenze ICC, hodnotit⁷⁶ rozvoj ICC je však možné zejména prostřednictvím dimenzí pozorovatelných, ve kterých se – v ideálním případě – dimenze nepozorovatelné projevují (podrobněji kap. 4.3), přičemž je důležité brát v potaz provázanost postojů, znalostí a povědomí s chováním jedince (např. možnost sebestylizace). Zajímavý poznatek uvádí Rymeš (1998), který říká, že postoj, který člověk zaujímá, se s hrozbou sankcí a v podmínkách vynucené konformity nemusí projevit v chování (in Beran, Mareš, & Ježek, 2007, s. 116). Je tedy otázkou, jak ovlivňuje žáky vědomí toho, co chce např. učitel slyšet (tzn. neprojevím negativní postoje vůči Rómům, přestože je chovám). Co tedy způsobuje shodu mezi postoji a chováním? Arnold a kol. (2007) citují Pratkanise a Tunera (1994), kteří uvádějí čtyři faktory, které podle nich zvyšují shodu mezi postoji a chováním:

1. Je-li objekt postoje dobře definovaný a významný.
2. Je-li síla postoje velká, tj. postoj se rychle v mysli vynoří.
3. Jsou-li znalosti podporující postoj rozsáhlé a komplexní. Zvyšuje to jistotu dané osoby v jejich názorech a její schopnost účinně jednat vůči objektu daného postoje.
4. Jestliže postoj podporuje důležité aspekty „Já“. (ibid.)

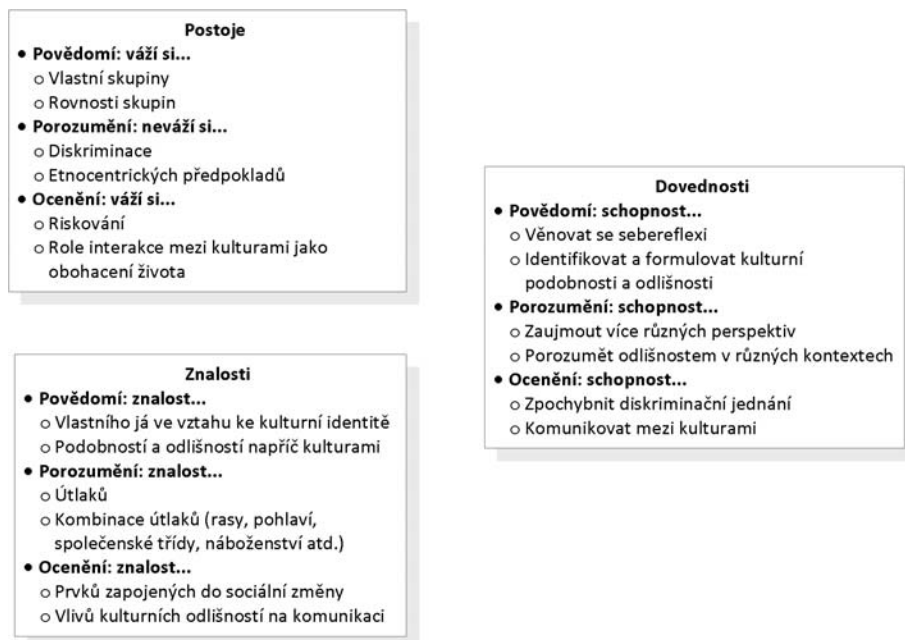
4.1.5 Dimenze modelu ICC a další vlivné modely

Námi definované dimenze modelu ICC (kap. 4.1.4) korespondují s některými analyzovanými modely, např. s modely Byrama (1997), Deardorffové (2006, 2009), Fantiniho (2000) či Howarda Hamiltona et al. (1998). Každý z těchto modelů má navíc potenciál obohatit naše zjištění, a přispět tak k uchopení a pochopení problematiky ICC. Zejména se jedná o oblast vymezování významu jednotlivých dimenzí a jejich vztahů.

V první řadě považujeme za přínosné akcentovat již zmíněnou centrální roli dimenze povědomí. Toto je zřejmé např. z Fantiniho obecného modelu ICC (2000, viz obr. 9), kde je dimenze povědomí umístěna v samotném středu modelu dimenzí ICC. Lze usuzovat, že tímto umístěním Fantini poukazuje na nutnost procesů uvědomování si vlastních i cizích postojů a hodnot, uvědomování si znalostí o vlastní i cizí kultuře

⁷⁶ Nehovoříme zde např. o sebehodnocení.

a uvědomování si vlastních i cizích dovedností. Teprve na základě tohoto uvědomění si (nejen např. vědění) jsme schopni kompetentně komunikovat napříč kulturami. Fantini vnímá roli dimenze povědomí jako roli prohlubující všechny ostatní dimenze. Obdobný názor prezentují Howard Hamilton et al. (1998), kteří integrují dimenzi povědomí do ostatních dimenzí ICC, a to samostatně stojících dimenzí znalostí, postojů a dovedností. Každá tato dimenze pak obsahuje tři úrovně procesů, a to právě povědomí, dále pak porozumění a ocenění neboli uznání. Toto přehledně shrnuje obrázek 11.

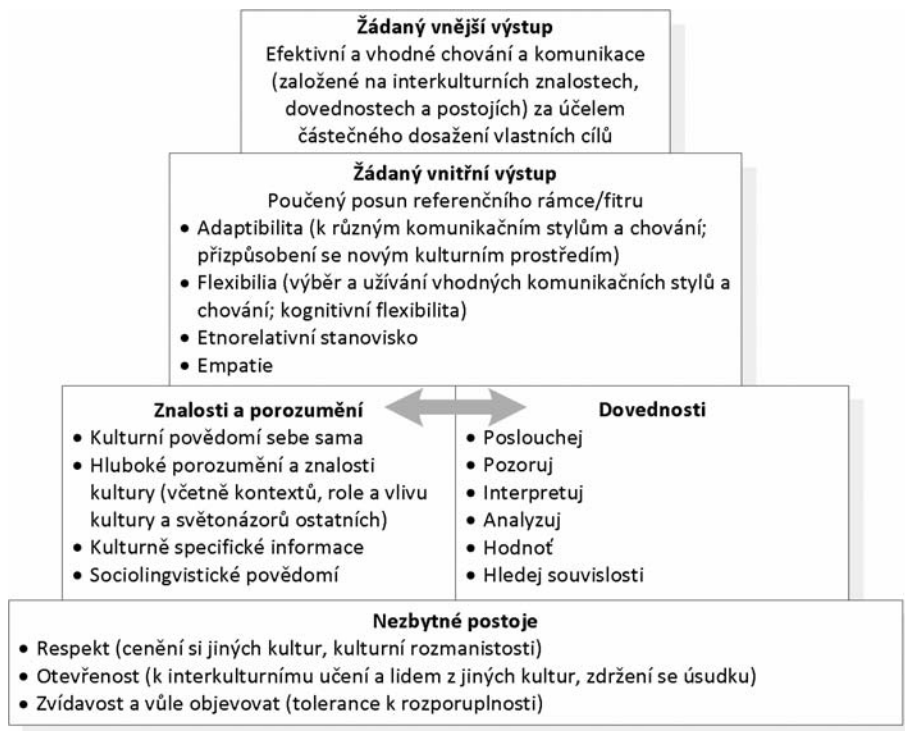


Obrázek 11. Komponenty ICC (upraveno podle Howard Hamilton et al., 1998)

Model Howarda Hamiltona et al. (obr. 11) je modelem kompozitním, nepostihuje tedy vzájemné vztahy jednotlivých dimenzí.

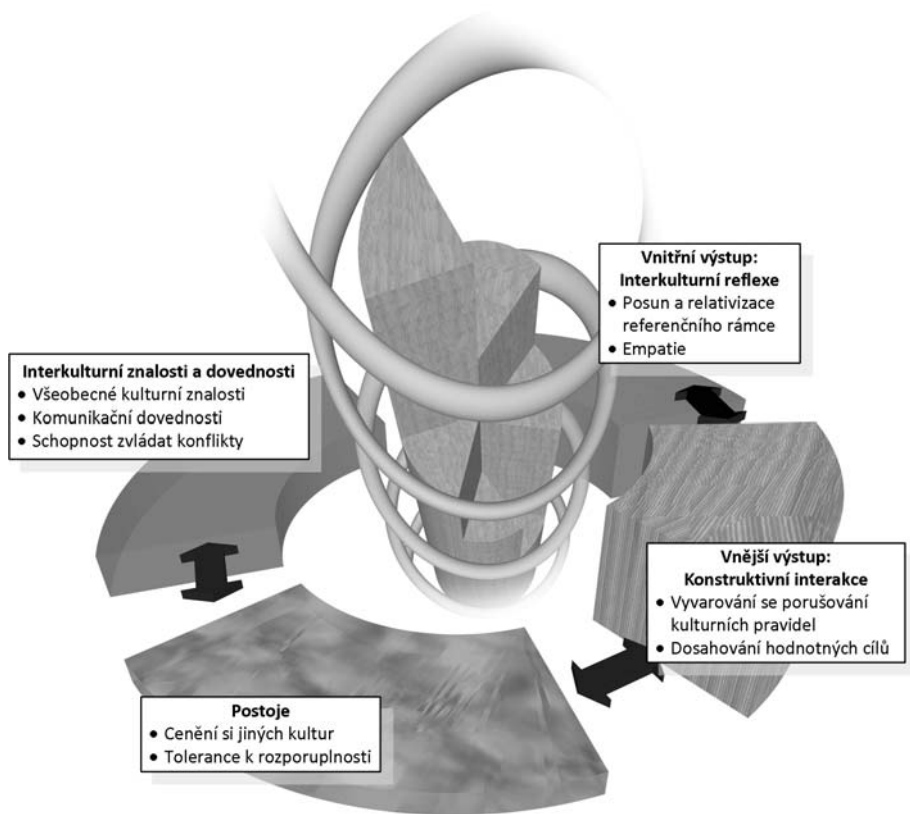
V druhé řadě vnímáme jako důležité zohledňovat vztahy mezi jednotlivými dimenzemi, a to zejména pro pedagogickou praxi, konkrétně pro rozhodování učitelů, jaké dimenze a dílčí aspekty ICC by měly být předně do vyučování zahrnuty. Toto přehledně naznačují modely Deardorffové (2004, 2006), a to jednak její pyramidový model ICC (2006), který řadíme do modelů kompozitních, model orientační, tzv. procesuální model ICC (2006) i model vývojový, tzv. spirála rozvoje ICC (2004).

Pyramidový model ICC (obr. 12) poukazuje na složky (včetně dimenzí) ICC nižší úrovně (postoje, znalosti i porozumění a dovednosti), které pozdvihují a zesilují složky (včetně dimenzí) ICC vyšší úrovně; úroveň nižší tvoří předpoklady pro existenci a rozvoj složek na úrovni vyšší. Tyto složky (např. charakteristiky a vlastnosti jedince) vedou ke kýženým projevům ICC ve formě interních a externích výstupů, tj. chování interkulturně kompetentního jedince. Tento model integruje dimenzi povědomí do dimenze znalostí (a porozumění).



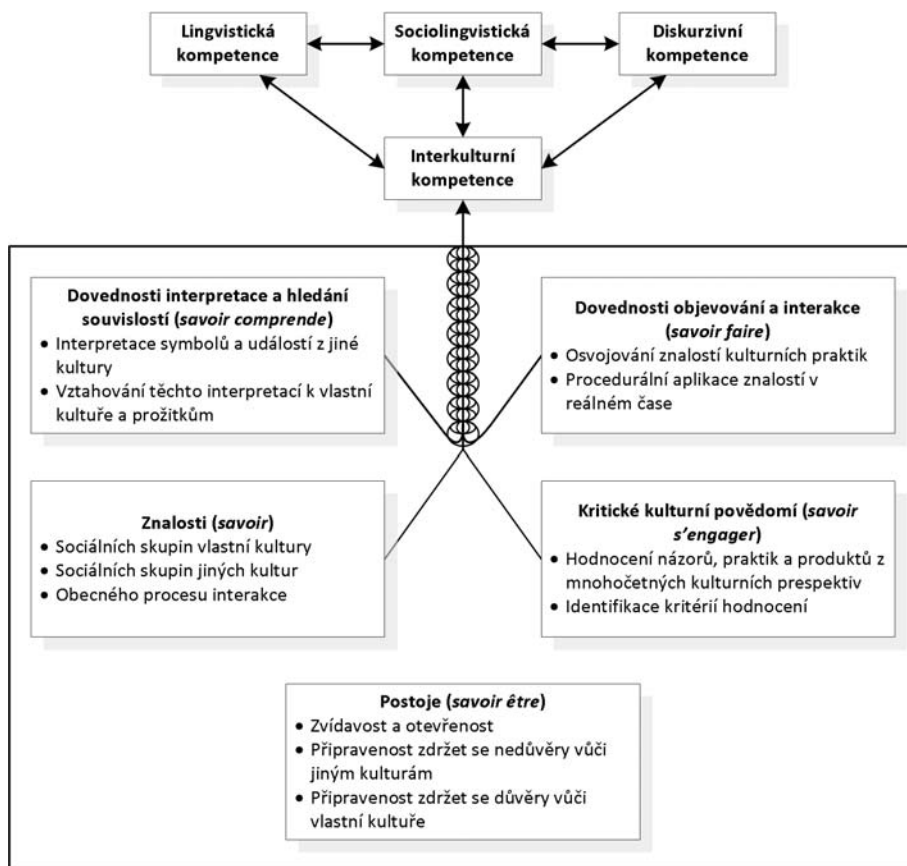
Obrázek 12. Pyramidový model ICC (upraveno podle Deardorff, 2006)

Deardorffová zobrazila obdobný model, resp. identické složky ICC, rovněž v modelu orientačním a vývojovém, na tomto místě představujeme tzv. spirálu rozvoje ICC (obr. 13), jež zdůrazňuje proces rozvoje ICC a roli interakce.



Obrázek 13. Spirála rozvoje interkulturní kompetence (upraveno podle Deardorff, 2004)

Posledním modelem, který obohacuje výsledky naší analýzy, je model ICC Byrama (1997). Uvádíme jej zejména pro jeho zjevný akcent na roli komunikační kompetence v úspěšné interkulturní interakci. Byram poukazuje na vzájemnou provázanost dílčích složek komunikační kompetence (lingvistické, sociolingvistické a diskurzivní kompetence) s kompetencí interkulturní, do které zahrnuje všechny dimenze ověřené naší analýzou, tj. dimenzi znalostí, dovedností, postojů i povědomí. Tento poslední vlivný model představuje obrázek 14.



Obrázek 14. ICC model (upraveno podle Byram, 1997)

4.1.6 Shrnutí

IVV (resp. rozvoj ICC) prošla významným vývojem, v českém kontextu zejména po roce 1989, přesto stále nemáme v této sféře zcela jasná a obecně přijímaná teoretická východiska. Konstrukt ICC zaznamenal podstatnou proměnu od silně ideologicky svázaného – zaměřeného především na znalosti – k rozvoji lidské autonomie a povědomí sebe sama i ostatních.

Jako obecné východisko lze přijmout Fantiniho revidovaný návrh konstruktů ICC (2001) sestávající z následujících komponent:

- paleta charakteristik/rysů/znaků/vlastností;
- schopnosti ve třech oblastech neboli doménách: schopnost navázat a udržet vztahy, schopnost komunikovat s minimální ztrátou obsahu či zkrácením, schopnost spolupracovat za účelem uskutečnění něčeho oboustranně potřebného nebo zajímavého;
- čtyři dimenze: znalosti, (pozitivní) postoje, dovednosti a povědomí;
- způsobilost v cizím jazyce;
- různé úrovně dlouhodobého a vývojového procesu (podrobněji kap. 4.1.2).

Jednu z uvedených komponent tohoto modelu jsme se rozhodli ověřit a upřesnit, a to kvantitu i kvalitu dimenzí popisujících efektivního interkulturního komunikátora. Pro tyto potřeby byla provedena analýza 17 modelů ICC s výsledkem identifikace čtyř základních dimenzí: postojů, dovedností, povědomí a znalostí zakotvených v širším kontextu cizojazyčné komunikační kompetence. Tyto dimenze jsme následně vydefinovali a s oporou o současné vlivné modely ICC jsme poukázali na jejich váhu a vzájemné vztahy.

Na základě vymezení jednotného pojmového aparátu je následně nezbytné konstrukt ICC operacionalizovat, a to zejména pro potřeby jejího rozvoje i hodnocení.

4.2 K rozvoji ICC

Motto: Buďte sami sebou, všechny ostatní role už jsou obsazeny

(Oskar Wilde)

V diskusi nad rozvojem ICC je pro nás stěžejní vlastní model ICC a jejich dimenzí (obr. 10). Právě dimenze ICC je potřeba operacionalizovat za účelem podpory rozvoje ICC ve formálním vzdělávání, tvoří tak cíle i obsahy výuky. S ohledem na potřebu podpory rozvoje ICC do zorného pole přicházejí i modely vývojové, které zachycují procesy rozvoje ICC, případně úrovně dosahování tohoto rozvoje (např. Deardorff, 2004; obr. 13). Procesy a úrovně rozvoje ICC byly prezentovány v rámci Fantiniho návrhu konstruktů ICC. Fantini strukturuje rozvoj ICC do tzv. ukazatelů rozvoje ICC, které dělí na čtyři základní úrovně (podrobněji kap. 4.1.2). V pojetí Kliemeho et al. (2010, s. 112) se jedná o tzv. úrovně kompetenční modely, které se vztahují k otázce, „co různí jedinci dokážou, tzn. jaké specifické požadavky dokážou zvládnout. [Tyto modely] jsou užitečné především při měření výsledků vzdělávacích procesů za účelem

evaluace (výstupů)“⁷⁷. Stěžejní roli tudíž hraje projektování konkrétních cílů ICC⁷⁷, didaktická transformace obsahu⁷⁸ ICC, volba vhodných přístupů a metod rozvoje ICC a v neposlední řadě hodnocení dosaženého rozvoje ICC.

4.2.1 Pedagogicko-psychologická východiska

Přestože problematika ICC, zejména pak působení na postoje a hodnotové systémy ve výchovně-vzdělávacím procesu, není nová, je stále pro učitele v praxi i vzdělavatele učitelů výzvou, kterou je nelehké uchopit. Dle Sprangera (in Singule, 1966, s. 193) se tím, co vlastně je kultura a jak na jejím základě probíhá vývoj a výchova člověka, zabývala již pedagogika kultury nazývaná někdy též pedagogikou hodnot. Singule (1966, s. 192) uvádí, že pedagogika kultury vychází

ze stanoviska, že výrazným rysem člověka, kterým se liší od všech ostatních bytostí, je, že vytváří systém *hodnot* představujících ve svém souhrnu lidskou *kulturu*, že žije uprostřed této kultury, chápe ji a prožívá její jednotlivé hodnoty, a je třeba jej tedy chápat především jako *bytost kulturní*.

O výchově je podle Skalkové (1992, s. 17–21) možné hovořit pouze tam, kde je kultura, neboť kulturní hodnoty se stávají cíli výchovy. Tím, že člověk do světa hodnot proniká, dosahuje skutečně svobodného lidství. Včlenění osobnosti do kulturních hodnot je aktivním a tvůrčím procesem, neboť vyžaduje napětí intelektu, vůle i citů člověka.

V současném stavu poznání došlo od 60. let, kdy se pedagogika kultury rozvíjela, k značným posunům, a to v oblasti pedagogiky, psychologie i dalších disciplín (např. v jazykovém vzdělávání). Výzva k působení na hodnotové systémy (v širší perspektivě rozvoj ICC) nicméně přetrvává. Současně se však objevuje řada neznámých: Lze vůbec působit na postoje a hodnotový systém žáků? Nebo jsme již natolik determinováni prostředím, působením rodiny atd. a tedy rezistentní vůči jakémukoli pedagogickému působení v této oblasti? Mají učitelé morální právo zasahovat do

⁷⁷ Při projektování vzdělávacích cílů aplikujeme následující čtyři procedury, které vycházejí z požadavků Magera, dále modifikované Tollingerovou (in Nikl, 2010, nestránkováno):

1. Procedura – operacionalizace cíle, tj. vyjádření cílových výkonů operacemi žáka specifikuje výkon žáka – co musí žák umět vykonat?
2. Procedura – kvalifikace cíle, tj. jeho jednoznačné, konkrétní, kontrolovatelné vymezení specifikuje kvalitu výkonu – co jednoznačně znamená umět vykonat?
3. Procedura – kondicionalizace cíle, tj. vymezení podmínek výkonu žáka specifikuje podmínky výkonu – za jakých podmínek to má žák umět vykonat?
4. Procedura – kvantifikace cíle, tj. vymezení normy očekávaného výkonu žáka specifikuje míru výkonu – jak dokonale to má žák umět vykonat?

Pedagogická praxe prokazuje, že právě transformace vědomostí do operacionalizovaných, kvalifikovaných, kondicionalizovaných a kvantifikovaných vzdělávacích cílů tvoří jednu z nejobtížnějších fází učitelovy přípravy na výkon. Zvláště proto, že se pojí s didaktickou transformací vytýčených cílů do učebních úloh požadované operační náročnosti (rozuměj náročnosti na vyžadované myšlenkové operace).

⁷⁸ V tomto případě především ontodidaktická transformace obsahu.

osobností svých žáků? Jakými prostředky lze na osobnosti žáků působit? Jsou pedagogičtí pracovníci schopni dosahovat takových cílů? Jaké nároky to na učitele klade? Jaké nároky to klade na přípravné vzdělávání učitelů?

Postoje a hodnoty jsou pevně zakódovány v každém z nás a vně se projevují pouze skrze naše chování a jednání, ve způsobu chování se však zrcadlí nejen postoje, ale i kognitivní zpracování situace. Nakonečný (1999, s. 132) vysvětluje rozdíl mezi postojem a behaviorálním vzorcem – způsobem chování, který je určován situací, v níž probíhá, přičemž se uplatňují schopnosti, rysy temperamentu, kognitivní styl zpracování situace; v různých situacích může tedy být téhož cíle dosahováno různými způsoby. Chování může být adaptivní, účelné, situačně podmíněné, a proto nemusí vždy vyjadřovat skutečný postoj jedince. Postoj je proto správně označován za pohotovost k reakci, nikoli za její jednoznačnou determinantu. Postoje ovlivňují naše chování, ale stejně tak je nutno uvažovat o vlivu chování na tvorbu/přetváření postojů, které bývá spojeno s vykonáváním určité role.

Chování je určováno situací a anticipovanými důsledky a právě ve vztahu postojů a chování se projevuje dvojakost lidské psychiky (Nakonečný, 1995, s. 119–120). Setkat se tedy můžeme s tzv. postojově diskrepantním chováním, kdy je chování jedince v rozporu s jeho postojovou orientací. Podle Herknera (in Nakonečný, 1999, s. 134) vystupují diskrepance mezi postoji a chováním jednoduše proto, že chování je závislé na naučených a/nebo z jiného důvodu vytvořených anticipacích důsledků chování (odměny a tresty); podle jiných autorů mohou tyto diskrepance vystupovat i kvůli rozporům mezi postoji a potřebami. Úspěšně identifikovat a následně pracovat s touto diskrepancí je pro vzdělávací proces, resp. IVV, stěžejní.

Rozvoj ICC si za svůj klíčový úkol klade rovněž rozvoj povědomí učících se jedinců. Byram (1997, s. 34) uvádí, že se jedná např. o uvědomění si postojů k svým vlastním hodnotám, ale i o rozvoj vědomé kontroly nad možnými předpojatými interpretacemi hodnot odlišných. Propojení postojů vůči světu a nazírání sebe sama popisuje Berne (in Morgensternová et al., 2007, s. 20) a dělí je na:

- depresivní postoj – *I am not OK, you are OK*;
- nihilistický postoj – *I am not OK, you are not OK*;
- autoritativní postoj – *I am OK, you are not OK*;
- zdravý postoj – *I am OK, you are OK*.

Toto dělení je ve své podstatě existenciální. Mnoho lidí k posledního nejvyššího stupně – jednoho z cílů formálního vzdělávání – nedosáhne (ibid.). Uvedené propojení postojů vůči sobě samému a okolnímu světu je možné navíc nazírat nejen perspektivou interkulturní, ale i intrakulturní, tj. já vs. mé okolí (resp. kultura) a já/mé okolí vs. cizí kultury.

4.2.2 Vybrané teorie učení

Je zřejmé, že vliv kultury se projevuje kulturně specifickou modifikací určitých vrozených sklonů a v podstatě tedy také určitým přeprogramováním chování a zejména pak určitými imperativy (příkazy a zákazy) regulujícími lidské chování. Podle Nakonečného (1999, s. 47) staví každá kultura před své příslušníky kulturní vzorce (obyčeje, tabu atd.), které více či méně determinují jejich postoje a chování, např. tendence být expresivní či rezervovaní závisí zčásti na tom, zda jsme strávili svůj život v africké, evropské nebo asijské kultuře. Každá kultura svým způsobem vyžaduje po svých příslušnících, aby ctili jisté postoje, dodržovali určité kulturní vzorce (resp. standardy), společenské normy a naplňovali očekávané sociální role. Osvojování si kulturních vzorců a společenských norem je procesem učení. Ve vztahu k rozvoji ICC tak vstupují do hry vybrané teorie učení, např. symbolický interakcionismus, konstruktivismus, sociální konstruktivismus, sociální interakcionismus.

Nakonečný (1999, s. 49) uvádí, že

kultivace či socializace jedince, umožňující mu rozvinuté a funkční interakce nezbytné pro jeho život soukromý i občanský (např. navazování a vyžívání erotických vztahů nebo pracovního zapojení), může být také vysvětlena termíny určité teorie interakce. Takovou teorii představuje např. tzv. symbolický interakcionismus.

Dále uvádí (Nakonečný, 1999, s. 31), že symbolický interakcionismus vychází ze základní teze, že se jedinci vůči sobě chovají na základě významů – symbolů, které se utvářejí v procesu jejich interakcí. Jedinec, který vstupuje do komunikace s jinými, musí nejprve chápat symboly, jichž komunikace používá. Verbální i neverbální druhy řeči jsou pojímány jako symboly, které lidé používají k interakci s ostatními v sociálním kontextu. Lidé se chovají k okolí na základě významů, které pro ně dané okolí má; dané významy vycházejí právě ze sociální interakce a jsou dále modifikovány skrze interpretaci. Toto však předpokládá společné vypracování a sdílení významů, přičemž jedním z jejich systémů je řeč. Především musí ale jedinec identifikovat sám sebe, vytvořit si své sociální jáství, což se uskutečňuje v jeho konfrontaci se sociálním okolím, když je schopen spatřovat sám sebe očima druhých – identifikovat tak vlastní sociální význam a rovněž možná očekávání od svých sociálních interakcí; obecně řečeno jde tedy o potvrzování svého sebesystému (sebepojetí).

Tvoření, přetváření či potvrzování si vlastního sebesystému (sebepojetí) je tedy neustále testováno v sociální interakci, dále prochází hodnocením a sebehodnocením a na základě toho následně přetvářeno – opětovně konstruováno, rekonstruováno. Člověk je zde vnímán jako aktivní participant používající různé mentální procesy, aby pochopil, jak je realita v sociálním kontextu konstruována skrze aktivní a kreativní interakci s okolím a tuto konstrukci mohl aplikovat na konstruování své vlastní reality. Každý z nás tedy konstruuje na základě zkušeností ze sociální interakce svůj vlastní vnitřní svět, ale rovněž tak svůj vlastní svět vnější; oba tyto světy jsou tudíž vysoce individuální, přestože svět vnější je světem sdíleným. Nakonečný upozorňuje (1999,

s. 31), že se zde prosazuje konstrukt sociální kognice koncentrovaný na problém, jak si lidé vytvářejí dojem o jiných lidech i o sobě samých.

Kognitivní psychologové (srov. Williams & Burden, 1997, s. 21–29) zabývající se tímto přístupem se zaměřují zejména na to, jak si lidé tvoří své vlastní vnímání světa na základě zkušeností s ním. Toto je především zpracováno představiteli konstruktivismu, např. Piagetem, Brunerem a Kellym.

Piaget, mimo jiné, vnímal kognitivní vývoj jako proces dospívání (*maturation*), ve kterém jsou genetika a zkušenost ve vzájemné interakci. Vývoj člověka chápal jako neustálé hledání ekvibrace (*equilibration*), tzn. rovnováhy mezi tím, co již víme a tím, co právě zažíváme. K tomu, dle Piageta, dochází skrze procesy akomodace a asimilace nově zažívaného; je nutné modifikovat to, co již víme (akomodace), abychom mohli zahrnout nové informace do naší již existující znalosti (asimilace). Oba tyto procesy mají přímou souvislost s rozvojem ICC. Vybíral (2005, s. 66–67) cituje Piageta o významu teorie asimilace zkušeností při rozvoji inteligence: „zkušenost [...] není jednoduchým zaznamenáváním dat, ale je činnou strukturací, je totiž vždycky asimilací do rámců“; tyto rámce (vzorce, kognitivní šablony, mentální reprezentace apod.) jsou svým způsobem aktivní, některé nové poznatky přitahují, některých jakoby si naopak nevšimaly; vytváříme si je v průběhu života a další zkušenosti si do nich ukládáme – zejména tehdy, když do nich zapadají. Již Bacon si povšiml tohoto fenoménu, a to, že „lidský rozum se opírá o ty věci, které již jednou uznal za správné – všechno ostatní uvádí s nimi v souhlas“ (ibid.). Stejně jako se tento výrok dočkal potvrzení v díle Piagetově, rozvíjel ho rovněž Festinger, který představil teorii kognitivní disonance. Podstatou této teorie je, že dva nekompatibilní poznatky plodí tenzi, kterou se jedinec – jeho vědomá mysl i nevědomí – pokouší redukovat změnou jednoho z těchto poznatků nebo integrací obou (ibid.); například zjistíme, že nám přítel, kterého jsme vždy vnímali jako blízkého, v období, kdy ho potřebujeme, není ochoten pomoci. Stejně tak Kelly, který formuloval teorii osobních konstruktů (*personal-construct theory*), se zabýval člověkem, který permanentně pátrá a utváří teorie o tom, jaký je on sám, jací jsou ostatní lidé i jaký je svět; člověkem, který se aktivně účastní konstrukcí svého vlastního porozumění světu, které bude rozdílné od konstrukcí ostatních – vnímá tedy každého člověka jako vědce (*man-as-scientist*) objevujícího svůj vlastní vnitřní i vnější svět (ibid.).

Konstruktivistické koncepty vyučování [...] předpokládají, že poznání je strukturováno aktivitou subjektu [...]. Struktury vznikají organizováním postupných aktivit, které subjekt vykonává s předměty. Většina konstruktivistických didaktik se zakládá na pojmu prekoncept (spontánní koncept žáků). Prekoncepty jsou výsledkem všech interakcí subjektu s jeho prostředím. Představují vysvětlení, která jsou subjektu vlastní. Jsou neustále přebudována. Nový poznatek musí být integrován do preexistujících struktur. [Tyto postupy] chápou učení žáků jako aktivní proces, v němž konstruují své vědění. (Skalková, 1999, s. 102)

Každý jedinec si tedy konstruuje svůj vlastní smysl života, přičemž tak činí v sociálním kontextu a skrze sociální interakce. Vystupuje zde význam lidského učení se uvnitř sociokulturních prostředí, která člověka obklopují, čímž se rovněž zabývá

sociální interakcionismus, který klade důraz na roli jazyka v interakci. Hlavními představiteli sociálního interakcionismu jsou Vygotskij a Feuerstein (jehož práce měly především praktický význam, jelikož se zabýval zejména vzděláváním imigrantů v Izraeli). Vygotskij (in Williams & Burden, 1997, s. 40), hlavní reprezentant tohoto myšlenkového směru úzce propojeného s nastupujícím sociálním konstruktivismem, zdůraznil roli jazyka v interakci s ostatními; dle něj je to právě skrze jazyk, jak je předávána kultura, rozvíjí se myšlení a dochází k učení; jazyk tedy chápal jako prostředek rozvoje člověka, jeho myšlení a vrůstání do kultury (srov. kap. 2.1). Černý (1996, s. 350) popisuje Vygotského pojetí vztahu mezi řečí a myšlením jako dynamické, tj. jako neustálé přecházení od slova k myšlence a naopak. Centrální pro psychologii jak Vygotského, tak Feuersteina, je koncept mediace – role, kterou hrají významní druhí v životě učících se jedinců, kteří podporují učení výběrem i jistou formulací zkušeností, které jsou jim předkládány. Vygotskij dále představil teorii zóny nejbližšího vývoje (*zone of proximal development*), která je rovněž stěžejní pro sociální interakcionismus, a to právě v závislosti na konceptu mediace, tzn., že spolupracovat s nějakým významným druhým, který je o úroveň výše než jsou momentální schopnosti/znalosti učícího se jedince, je právě ta cesta, kterou se sám člověk dostává o tuto úroveň výš. Toto stoupání po pomyslném žebříku vědění probíhá tedy právě v sociální interakci.

Obdobnou teorii v kontextu vyučování / učení se cizím jazykům rozpracovává např. Krashen. Ve své teorii osvojování si cizího jazyka (1981) upozornil v jedné ze svých hypotéz na distinkci mezi vědomým učením se a podvědomým osvojováním si cizího jazyka, které Krashen přirovnává k osvojování si jazyka mateřského (*Acquisition-Learning Hypothesis*). Jako podmínku pro přirozené osvojování si cizího jazyka pak, stejně jako Vygotskij, klade prostředí, ve kterém je učící se jedinec vystaven jazyku vyšší než vlastní úrovni, tzv. $I + 1$, kde I reprezentuje úroveň komunikační kompetence žáků, $I + 1$ úroveň komunikační kompetence, kterou užívá učitel při komunikaci s žáky (*Comprehensible Input Hypothesis*). Předložme zde v souladu s myšlenkami Vygotského (zóna nejbližšího vývoje) a Krashena ($I + 1$) úvahu, zda je tento přístup aplikovatelný na rozvoj ICC? Tzn. bude např. tolerantní učitel vychovávat tolerantní žáky či alespoň rozvoj jejich tolerance jako model podporovat?

Otevírá se zde tudíž širší úhel pohledu na vývoj jedince s akcentem na jazyk v sociální interakci. Černý (1996, s. 350) shrnuje myšlenky Vygotského a Piageta následovně: dle Vygotského (představitel sociálního interakcionismu) má na rozvoj myšlení rozhodující vliv právě jazyk; dle Piageta (představitel vývojové psychologie, konstruktivismu) se intelektuální operace vytvářejí především na základě jednání/činnosti. Obě je dále rozvíjeno v myšlenkách sociálního konstruktivismu, dle kterého dochází u každého jedince k neustálé rekonstrukci sebe (*self*), svého myšlení, jazyka, vnitřního světa, vlastního subjektivního pojetí okolního světa atd. na základě interakcí v sociálním kontextu, ve kterém se pohybuje. Důraz je kladen na člověka a to, co si

člověk – vnímaný jako tvůrce smyslu/významu a řešitel problémů – přináší do situací, ze kterých se učí a kterými se vyvíjí.

Štech (1998, s. 254) poukazuje na úlohu psychologie popisovat a vysvětlovat vyšší psychické funkce a procesy a pozitivně vysvětlovat roli kultury v životě lidí; tento posun vnímá Cole (1997) jako pokus formulovat nově psychologii vůbec (ibid.). Štech (1998, s. 255) konstatuje, že psychologie nabývá jistou kulturně-psychologickou orientaci, a to nejen v kontextu psychologie interkulturní. Rozvíjející se kulturní psychologie proto není nějakým dílčím oborem nebo aplikovanou psychologickou disciplínou, je to nové pojetí psychologie vniklé z několika základních vizí a inspirací. Mezi stěžejní patří např. ruská kulturně-historická škola (Vygotskij, Leont'jev, Lurija aj.), zkoumání významu v kulturním kontextu života (Bruner), mezikulturní výzkum vedoucí ke kulturně-vývojovému výzkumu psychických procesů a chování člověka ve vlastní kultuře (Cole, Sharp, D' Andrade aj.) či sociální konstruktivismus a diskurzivní psychologie (Gergen, Edwards, Potter aj.).

Takovéto pojetí psychologie vyzdvihuje vývoj člověka jako dynamický proces, jenž se nevyskytuje v izolaci, ale v mezilidských vztazích, má svou minulost, přítomnost i budoucnost. Lassahn (1992, s. 25) uvádí, že historie lidí ukazuje, jakých výšek i jakých zločinů jsou lidé schopni; myšlení každého člověka je určeno světem, ve kterém žije a ten nepadl z nebe.

Mezi světem kulturních hodnot a prožitky subjektu existuje neustálé vzájemné působení. Jednotlivec tím, že je účasten v této nadindividuální skutečnosti, si osvojuje tyto hodnoty, prožívá je, tvoří nové, organizuje kolem těchto hodnot svůj vnitřní život a tím se stává skutečnou osobností. (Skalková, 1992, s. 20)

4.2.3 Implikace pojetí IVV pro podporu procesů rozvoje ICC

V diskusi nad tematikou IVV bylo zvoleno užívání termínu interkulturní (kap. 1.2), což implikuje perspektivu dynamického procesu, v němž nejsou zdůrazňovány rozdíly mezi kulturami, naopak je poukázováno na jejich společné charakteristiky. V souvislosti s různými cíly a procesy rozvoje ICC akcentovanými v rámci vzdělávacího procesu představme např. Risagerovy (in Byram & Fleming, 1998, s. 243–252) čtyři přístupy k vyučování/učení se cizím jazykům, které jsou inspirovány čtyřmi Welschovými koncepty kultury z hlediska filozofického. Přestože nelze uvedené přístupy označit za obecně platné a akceptované, jsou zajímavé gradačním charakterem, v rámci něhož lze vysledovat postupné sblížení a následnou shodu s výše přijatou obecnou strategií rozvoje ICC skrze interkulturní přístup, a to včetně posunu od rozvoje povědomí sebe sama k povědomí ostatních:

- Přístup skrze cizí kulturu (*The foreign-cultural approach*) se zaměřuje především na cílovou kulturu a její specifika; na takovou kulturu/kultury, kde se hovoří vyučováním jazykem. Využití tohoto přístupu od 80. let minulého století klesá.

- Přístup interkulturní (*The intercultural approach*) se rovněž zaměřuje na kultury spojené s vyučovaným jazykem, ale zabývá se také žákovou vlastní kulturou, schopností její reflexe, následným porovnáváním své kultury s cílovou, případně dalšími kulturami – včetně vztahů dominance a interkulturních postojů. Využití toho přístupu od 80. let naopak stoupá.
- Přístup multikulturní (*The multicultural approach*) reflektuje fakt, že různé kultury koexistují uvnitř jedné společnosti/státu. Zabývá se etnickou i jazykovou diverzitou cílové kultury, v rámci níž je vyučovaný jazyk pro někoho jazykem mateřským – prvním, pro někoho jazykem druhým, ale pro někoho i jazykem cizím. V potaz jsou brány otázky imigrace, jiné barvy pleti, ženská otázka atd. Tento přístup se objevil v 80. letech, je ale stále přístupem okrajovým⁷⁹.
- Přístup transkulturní (*The transcultural approach*) pojímá svět jako jeden celek protkaný různými kulturami. Využívání různých jazyků pro různé účely je jeden z projevů zmezinárodnění světa. Tento přístup se zabývá životem jednotlivců i skupin ve více či méně kulturně a lingvisticky popsaném kontextu; důležitost je kladena na vztah a reflexi různých kultur, nejen kultur vyučovaného jazyka. Tento přístup se nyní objevuje jako důsledek zmezinárodnování světa.

Každý z uvedených obecných přístupů má potenciál podporovat dosahování cílů směřujících k vyrovnání se s multikulturními tendencemi současné Evropy (resp. světa). Ve snaze zohlednit potřeby i limity formálního vzdělávání volíme přístup interkulturní (přestože v mírně modifikovaném pojetí). Reflektuje však cíle rozvoje ICC v rámci výuky cílového, tj. anglického, jazyka. Zaměřujeme se tedy zejména na kultury, v nichž anglický jazyk plní funkci jazyka mateřského. V praktickém rozvoji ICC ve třídách však mohou tyto přístupy koexistovat, vzájemně se doplňovat, a odrážet tak eklektický přístup k vyučování / učení se cizím jazykům.

Obdobný přístup k rozvoji ICC prezentují např. Leemanová a Ledouxová (2005, s. 579), označují jej za přístup obecného pluralismu⁸⁰ (*general pluralism*), který zdůrazňuje různorodost společnosti bez explicitních odkazů na etnické vztahy a rozdíly; na obecné úrovni zahrnuje rozvoj dobrých vztahů v rámci i mezi skupinami. Sartori (2005, s. 78) výstižně poukazuje na skutečnost, že se

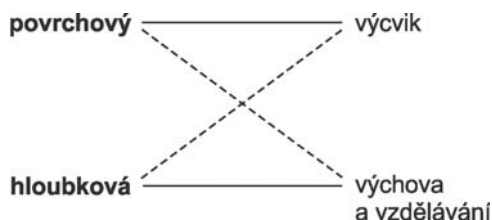
pluralismus neztotožňuje s žádnou multikulturní tradicí, ale když už, tak s *interkulturalismem*. Jak inteligentně poznamenává Karnoouh, interkulturalismus splývá s utvářením Evropy *tout court*. [...] Mohli bychom to tedy vyjádřit následovně: Evropu jakožto pojem v našich myslích i objekt identifikace představuje pluralitní skutečnost, jakou stvořila mezikulturní výměna, tj. interkulturalismus.

Kloníme se tedy k rozvoji ICC v souladu s interkulturním přístupem k vyučování cizích jazyků, který v jiné formě podporují i další prezentované odborné zdroje.

⁷⁹ Považujeme za korektní nutné zdůraznit, že se jedná o zdroj z roku 1998 (viz terminologické pojetí atd.).

⁸⁰ Vedle přístupu kulturalismu (*culturalism*), etnického pluralismu (*ethnic pluralism*) a přístup rovných příležitostí (*equal opportunities approach*).

Další implikace přijetí rámce IVV (tj. sousloví výchova a vzdělávání) pocházejí zejména z rozdílných pojetí procesů rozvoje ICC v kontextu IVV a interkulturního výcviku (příp. tréninku). Oba tyto přístupy zastávají vlastní pozice v rámci rozvoje ICC, jsou tudíž vhodné pro různé kontexty a naplňují různé potřeby (např. týdenní kurz rozvoje ICC oproti rozvoji ICC v rámci základní školní docházky). Interkulturní výcvik⁸¹ je orientovaný spíše na akci, tj. nácvik jistého chování, které Fleming (2009, s. 9) označuje za „povrchové pojmy (*surface notions*) akce a bezprostřednosti založené na zkušenosti“. Často tedy bývá užíván pro potřeby krátkodobých školení zaměřených na rozvoj ICC. Vedle toho existují podle Fleminga (2009, s. 8) i „hloubkové koncepty (*depth concepts*) jako porozumění a význam, které zahrnuje výchova a vzdělávání (*education*). [...] Pozornost, kterou výchova a vzdělávání věnuje autonomii jedince a hodnotě vlastních znalostí by neměla vyústit ve ztrátu svého úmyslu, a to činit svět lepším“. Na termíny výchova a vzdělávání, výcvik povrchový a hloubkový je, jak upozorňuje Fleming (2009, s. 9), možné nahlížet ve vzájemném vztahu (viz obr. 15), aby bylo možno reflektovat „komplexní spojení porozumění, zkušenosti, reflexe, zapojení a jednání, které má za následek stávání se interkulturním“.



Obrázek 15. Výchova a vzdělávání vs. výcvik (upraveno podle Fleming, 2009, s. 9)

Na základě těchto vztahů lze usuzovat, že IVV zahrnuje i jisté aspekty výcviku vhodného interkulturního chování; toto chování by mělo být reflektováno s cílem porozumět mu, a rozvíjet tím vlastní ICC⁸², která se pak opět projevuje chováním. Fleming (2009, s. 9) zdůrazňuje, že „porozumění principům a hloubková reflexe musí směřovat zpět na povrch“.

4.2.4 Didaktické aspekty rozvoje ICC

Obecné přístupy k rozvoji ICC přímo (i nepřím) ovlivňují další didaktické aspekty jejího rozvoje, zejména volbu materiálních a nemateriálních didaktických prostředků. Nepovažujeme za přínosné diskutovat na tomto místě veškeré didaktické prostřed-

⁸¹ Podrobněji o interkulturní výcviku, resp. tréninku např. Feng et al. (2009); Morgensternová et al. (2007).

⁸² Zřejmě je zde analogie s principy zkušenostního učení (podrobněji kap. 4.2.4.1).

ky⁸³. S ohledem na charakter IVV se zaměřujeme zejména na didaktické prostředky nemateriální, a to přístupy a metody vhodné pro rozvoj ICC v kontextu formálního vzdělávání. Vycházíme přitom z Anthonyho (in Richards & Rodgers⁸⁴, 2001, s. 19) hierarchického pojetí klasifikace přístupů, metod a technik (*approaches, methods and techniques*)⁸⁵.

Jägerová (2000, s. 44) na jedné straně poukazuje na pozornost věnovanou rozvoji vhodných výukových metod rozvoje ICC, na straně druhé však upozorňuje na relativně omezený zájem o detailní zkoumání procesů učení, které se odehrávají při setkávání se s cizí kulturou či v kontextu formálního vzdělávání. Stejně jako při vymezování konstruktů ICC, narážíme i zde na jistou teoretickou nepřehlednost a roztržitost, jak rovněž částečně naznačuje právě Jägerová (2005, s. 45):

Předpoklad, že může interkulturní učení probíhat jako neproblematický rozvoj žákových existujících znalostí, které se následně přemění v kompetentní jednání, nenachází podporu u teoretiků učení. Např. Merizow rozlišuje instrumentální povrchové učení a hloubkové učení, které zahrnuje zásadní revize myšlenkových struktur a způsobů [srov. Fleming, 2009]. Dle Merizowa hloubkové učení zahrnuje rovněž kritické a reflektivní myšlení.

Neobáváme se na tomto místě vyjádřit přesvědčení, že v současné době obecně ustálená a akceptovaná didaktika ICC neexistuje, přestože se mnozí autoři shodují např. na stěžejní roli reflexe.

4.2.4.1 Přístupy k rozvoji ICC

Inspirace pro rozvoj ICC lze hledat v přístupech, které jsou buď autory přímo prezentovány jako podporující tento rozvoj (Abram, 2002), nebo je jako podporující přijímáme, ačkoli to autoři explicitně neuvádějí (Johnson & Johnson, 1999; Kasíková, 2010; Kolb, 1984).

ABCD Crown

Náš model dimenzí ICC implikuje celou řadu možností, jak k rozvoji ICC přistupovat, nicméně ani zde není vydefinována obecně přijatá strategie. Přesto lze jistou společnou strategii vysledovat v názoru, že je potřeba prvotně rozvíjet schopnost reflektovat, uvědomovat si svou vlastní kulturu a teprve poté si začít uvědomovat kultury ostatní, tj. dimenzi povědomí sebe sama → ostatních (*awareness of self → others*). Jako příklad takového přístupu k rozvoji ICC uveďme Abramův *ABCD Crown model*⁸⁶,

⁸³ Didaktické aspekty formulujeme v jisté míře abstrakce, přičemž výše přijatá perspektiva konstruktivistické psychologie potažmo vymezuje role učitele i žáků, podmínky výuky, tvorbu sylabu, hodnocení učebnic a další didaktické aspekty.

⁸⁴ Námí zvolený přístup je v souladu s anglosaskou tradicí chápání přístupů, metod a technik vyučování, kterou se však pokusíme do jisté míry propojit s tradicí přijímanou např. českými autory.

⁸⁵ Jedná se zde o přístupy a metody k vyučování cizím jazykům, které modifikujeme pro potřeby obecné, resp. rozvoj ICC.

⁸⁶ K *ABCD Crown* vycházíme především z pracovních materiálů (osobní kontakty).

který sám autor (Abram, 2001, s. 1) označuje za „relativně nový model pro interkulturní výchovu a vzdělávání“. Tento přístup představuje, v souladu s výše zmíněnou a široce akceptovanou strategií rozvoje ICC, obecnou klasifikaci (a souslednost) praktických aktivit (např. Abram, 2001) ve sledu: A – autobiografie (*autobiography, i.e. identity, self-image*), B – biografie (*biography, i.e. imago, picture that others form of you*), C – konflikt (*conflict*), D – dialog (*dialogue*). Tenze mezi autobiografií a biografií je pak vyhocena buď pozitivně – jako dialog, nebo negativně jako – konflikt. Je důležité si uvědomit, že A–B–C–D se neodehrává pouze na osobní, tedy individuální (potažmo intrakulturní) rovině, ale též na úrovni skupinové (potažmo interkulturní). Vzniká tak komplex mnohostranných procesů, které se odehrávají nejen mezi jedinci, ale také mezi jedincem a skupinou, mezi skupinami, uvnitř jednice i uvnitř skupiny (potažmo třídy).

Zkušenostní učení

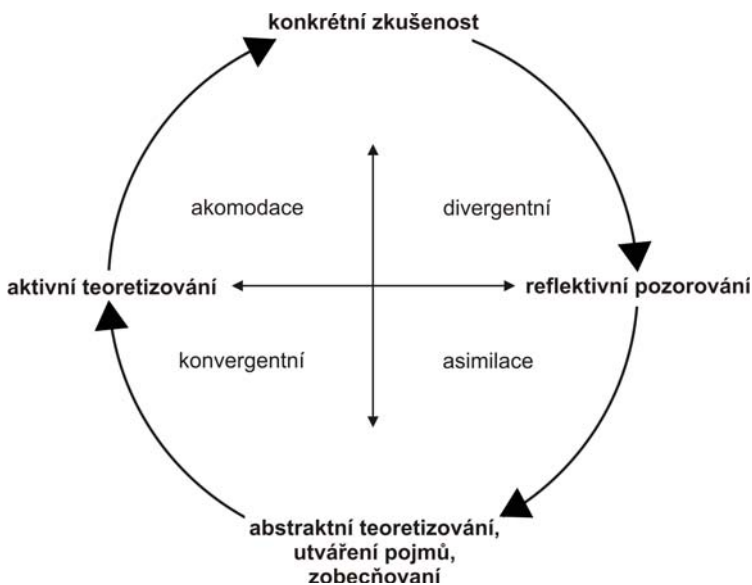
Fantini (2000, s. 31) poukazuje na zdroje, které „napomáhají vytvářet programy rozvíjející ICC, např. cyklus zkušenostního učení“ (*experiential learning cycle*). Teorie zkušenostního učení (Kolb, 1984) je pro rozvoj ICC přínosná zejména zaostřením pozornosti na prožitek, reflexi vlastní zkušenosti a následné porozumění a posun ve vnímání okolního světa. Kolbův model popisuje cyklus učení⁸⁷ ve čtyřech stále se opakujících fázích (zkušenost – reflexe⁸⁸ – zobecnění – plánování – nová zkušenost atd.), které vedou ke čtyřem typům stylů učení (obr. 16). Cyklus učení většinou započíná konkrétní zkušeností, resp. prožitkem, není to však podmínkou, cyklus učení může začít jakoukoli fází, na model lze tudíž nahlížet jako na otevřený kruh či dokonce jako na spirálu.

Kolb především detailně popsal jednotlivé fáze učení ze zkušenosti (prožitku, zážitku) a na základě vlastních výzkumů vytvořil typologii čtyř stylů učení odpovídající čtyřem fázím (kvadrantům) cyklu. Podle ní je každý jedinec zpravidla silnější v kognitivních dovednostech odpovídajících jednomu z kvadrantů. Můžeme proto mluvit o divergujícím stylu, pro který je typický důraz na pocity a naslouchání, což jsou typické dovednosti uplatňované v reflektivní fázi učení, asimilujícím stylu, který je nejsilnější v budování abstraktních teorií, konvergujícím stylu, typickém pro plánovače a inženýry a akomodujícím stylu blízkým těm, kteří se nejlépe učí samotnou činností. Kolb dále zkoumal vztahy mezi jednotlivými profesemi a preferovaným stylem učení (učitelé podle něj zpravidla preferují akomodující⁸⁹ styl). (*Pedagogický lexikon*, nestránkováno)

⁸⁷ Kolbův cyklus je široce užíván v programech, které kladou důraz zejména na rozvíjení dovedností; vychází z něj především zážitková (prožitková, zkušenostní) pedagogika.

⁸⁸ Zde je vhodné poukázat na pojetí reflexe v reflektivním cyklu, nejedná se zde o hloubkovou reflexi (*core reflection*); reflexe zde má užší význam, vztahuje se spíše k připomenutí průběhu zkušenosti.

⁸⁹ Obdobně Atherton (2010, nestránkováno) zařazuje profesie, které fungují částečně intuitivně, např. učitele, do akomodativního kvadrantu.



Obrázek 16. Kolbův model zkušenostního učení (upraveno podle Kolb, 1984)

V rámci zkušenostního učení jsou učícím se jedincům předkládány problémy k řešení, aby však bylo možné označit učení za zkušenostní, měly by být splněny následující podmínky (volně podle Illeris, 2004; Kolb, 1984):

- Subjektivní zkušenosti toho, kdo se učí, včetně poznávacích, emocionálních a sociálních hledisek, jsou vzájemně spojeny v souvislý proces.
- Ten, kdo se učí, musí být aktivně přítomný a musí si uvědomovat vlastní působení v situaci.
- Zkušenostní učení je subjektivní, konkrétní, interaktivní a komplexní → individualizované.
- Učíme se tím, že činíme sami sebe viditelnými pro druhé a tím, že vytváříme prostor pro otevřenost pro nové perspektivy.

Již Dewey (in Píšová, 2005, s. 67–68) upozorňoval na to, že ne každá zkušenost může být považována za edukativní, reflektována navíc může být pouze taková zkušenost, kterou lze vztáhnout k minulým zkušenostem jedince a k jeho budoucím potřebám. Hovoříme-li o zkušenostním učení v souvislosti s rozvojem ICC, je zřejmé, že klíčovým krokem je reflexe (stejně jako např. v profesním učení), s ohledem na centralitu povědomí se lze inspirovat známým Korthagenovým a Vasalosoovým (2005, s. 53–55) cibulovým modelem a jeho požadavkem na hloubkovou reflexi (*core reflection*).

Vlastní pojetí zkušenostního učení pro potřeby rozvoje ICC podrobně diskutujeme v kap. 6.2.3. Ta rovněž popisuje implementaci (včetně ukázkových aktivit) cyklu zkušenostního učení v rámci předmětu zaměřeného na rozvoj ICC. V rámci studijního předmětu se studenti v souladu s principy zkušenostního učení podílejí na diskusi např. s cílem řešení předkládaných problémů. Předmět tedy současně vede studenty např. ke spolupráci, schopnosti naslouchat, tolerovat názory a postoje ostatních a ochotu rekonstruovat vlastní názory a postoje. Tyto výstupy jsou ve shodě s cíli IVV i v souladu s principy kooperativního učení.

Kooperativní učení

Jak výstižně vyjadřují Johnson a Johnson (1999, s. 13), „lidé se seskupovali od počátků existence lidstva [...]; každá společnost se seskupovala k dosahování cílů a oslavám úspěchů. [...] Je přirozené, že skupina překoná jednotlivce“. V rámci kooperativního učení není cílem výkon jednotlivce, ale výsledek skupiny a proces, kterým k tomuto výsledku skupina došla, potažmo, jak tento proces obohatil jednotlivce. Přínosnem je tedy především důraz na spolupráci⁹⁰ učících se jedinců v rámci procesů rozvoje ICC, resp. participace na aktivitách rozvíjejících ICC. Kooperativní uspořádání výuky je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů, výsledky jedince jsou závislé na výsledcích ostatních, jsou jimi podporovány; podporuje tak vzájemné pozitivní vztahy i postoje atd. Kasíková (2007, s. 183–184) se domnívá, že důraz na kooperativní způsob⁹¹ výuky v současné době „vyplývá z pojetí světa jako světa vzájemné souvislosti a závislosti, plurality, propojenosti, komplexnosti, kde problémy technologické, ekonomické atd. nemohou být řešeny izolovaně“. Základní komponenty kooperativní výuky jsou (volně podle Johnson & Johnson, 1999):

- Pozitivní vzájemná závislost členů skupiny, pro kterou je nutný společný cíl, který musí zvládnout všichni členové skupiny.
- Interakce tváří v tvář v malých skupinách (2–6 jedinců), která podporuje projevy žádoucích sociálních vlivů podporujících učení, tj. žádoucí kognitivní i interpersonální dovednosti.
- Osobní odpovědnost podporuje individuální odpovědnost jednotlivých členů za splnění daného úkolu.
- Užití vhodných interpersonálních a skupinových dovedností, které jsou důležité pro spolupráci, např. komunikovat jasně a nedvojznačně, vzájemně se akceptovat a podporovat, řešit problémy konstruktivně.
- Reflexe skupinových procesů, resp. činností je stěžejní pro efektivní kooperativní práci. Ta je do jisté míry závislá na tom, zda a jak skupina reflektuje svoji činnost

⁹⁰ Srov. spolupráci, resp. kooperaci v kontextu kooperativního učení se skupinovou výukou žáků (např. Kasíková, 2010).

⁹¹ Z hlediska sociálních vztahů lze uspořádat výuky třemi způsoby: kooperativní, individuální a kompetitivní.

a jaká činí rozhodnutí o dalších krocích (srov. s Kolbovým cyklem zkušenostního učení).

Výuka v souladu s principy kooperativního učení může přinášet pozitivní výsledky nejen v oblasti kognitivního rozvoje jedinců, ale i v oblasti rozvoje sociálního; obě ovlivňuje např. psychickou vyrovnanost a kvalitu interpersonálních vztahů⁹². Principy kooperativního učení do značné míry harmonizují s cíli ICC, zejména s kýžennou koexistencí jedinců diverzifikované společnosti založené na vzájemné podpoře a komunikaci.

Musíme se smířit s tím, že všichni buď společně zemřeme, nebo budeme společně žít ... a pokud máme společně žít, musíme komunikovat.

(Eleonor Roosevelt)

4.2.4.2 Metody rozvoje ICC

Oproti obecným předpokladům, z nichž čerpají výukové principy, jsou výukové metody procedurální. V souladu s přijatými principy Abramova *Crown* modelu i zkušenostního a kooperativního učení charakterizuje metoda (postup, způsob vyučování) společnou činnost učitele a žáků vedoucí k dosažení stanovených cílů, přičemž existují různé klasifikace metod (např. Průcha et al., 2009, s. 355).

Nalézt však klasifikaci metod zaměřených cíleně na rozvoj ICC je obtížné. Většina odborných zdrojů diskutuje o rozvoji ICC na obecné úrovni nebo na úrovni cílů. Klasifikaci metod rozvoje ICC představují např. Kominarec a Kominarecová (2005, s. 31–54). S tímto dělením se z různých důvodů neztotožňujeme, jako inspirativní však vnímáme jejich typologii metod z hlediska obsahu a realizace IVV⁹³ založenou na dvou základních aspektech: didaktickém vs. empirickém a kulturně všeobecném vs. kulturně specifickém, na jejichž základě byly vytvořeny čtyři kategorie metod rozvoje ICC (srov. Kominarec & Kominarecová, 2005, s. 35). Rozhodli jsme se upravit pojmový rámec typologie metod, čímž dochází i k jistému posunu ohledně jejich obsahového a procesuálního uchopení. Inspirujeme se zejména teorií konstruktivistického a transmisivního vyučování (srov. Tonucci, 1991).

	Transmisivní	Konstruktivní
Kulturně všeobecné	Transmisivně-kulturně všeobecné	Konstruktivně-kulturně všeobecné
Kulturně specifické	Transmisivně-kulturně specifické	Konstruktivně-kulturně specifické

Obrázek 17. Typologie metod IVV

⁹² Podrobněji o teoretických základech kooperativního učení, praktické aplikaci a výsledcích výzkumu: např. Johnson & Johnson (1999); Kasíková (2010); základní pojetí: Richards & Rodgers (2001).

⁹³ Originální zdroj užívá termínu multikulturní výchova (Kominarec & Kominarecová, 2005, s. 35).

Pod transmisivně-kulturně všeobecné metody lze řadit např. přednášky, diskuse, videonahrávky apod.; pod konstruktivně-kulturně všeobecné různé simulační techniky, hraní rolí atd. Kulturně specifické metody představují kromě jazykové přípravy i seznámení se s kulturním prostředím a specifiky daného kulturního prostředí⁹⁴; transmisivní metodou je např. studium odborné literatury o daném prostředí, konstruktivní metody představují např. komunikační workshopy, simulace kulturně specifického prostředí a inscenační metody. Efektivní příprava v rámci rozvoje ICC si žádá komplementaritu výše diskutovaných typů metod. Přínosem konstruktivistických metod je především jejich soulad s principy konstruktivistické psychologie; úloha transmisivních metod je v rozvoji ICC rovněž nezanedbatelná, jelikož např. dimenze znalostí, tvoří napříč modely ICC její neopomenutelnou složku.

V kontextu IVV není problematika metod podporujících rozvoj ICC hlouběji rozpracována, konkrétní metoda zaměřená specificky na rozvoj ICC neexistuje. Příčinou může být např. integrace rozvoje ICC (resp. IVV) do dalších vyučovacích předmětů⁹⁵ (v našem případě do vyučování anglického jazyka). Maňák (2004, s. 26) však poukazuje na to, že pro vzájemné poznávání různých kultur a tradic je vhodné využívat výukových metod, které jsou založeny na spolupráci, kooperaci a vzájemné podpoře žáků; vhodné jsou zejména různé formy diskuse, které přispívají k třebení názorů, ke konfrontaci odlišných stanovisek, ale též ke konsensu. Diskusní metody tvoří základ četných dalších výukových metod, zejména tzv. metod aktivizujících. Osvědčují se rovněž výukové projekty (projektová výuka), které překračují prostředí školní třídy. Je zřejmé, že se metody v pojetí Maňáka i Kominarce a Kominarcové prolínají s přístupy i technikami vyučování (v souladu s již přijatou klasifikací dle Anthonyho). Obecné vymezení metod je pak v souladu se základními principy přístupů k rozvoji ICC⁹⁶. V pojetí Maňáka (2004, s. 26) lze shrnout, že

K hlubšímu poznávání a chápání odlišných povahových rysů, projevů životního stylu, specifčnosti mezikulturní komunikace napomáhají metody situační, inscenační, metody didaktických her aj. Jejich přínos je v simulování prožívání jiných lidí, napodobování způsobů chování, vžívání se do jejich myšlení a cítění. Četné příležitosti k hraní rolí zpodobňujících představitele jiného národa poskytuje výuka cizím jazykům.

⁹⁴ Zde je možné (nad rámec metod) uvažovat rovněž o možnosti rozvoje ICC prostřednictvím návštěvy země cílového jazyka; v rámci formálního vzdělávání jsou populární krátkodobé zájezdy tříd do (v našem kontextu) anglicky mluvících zemí, které zahrnují jazykové kurzy i seznámení se s kulturou dané země (např. kulturou s malým k prostřednictvím ubytování v rodinách; Kulturou s velkým K seznámením se např. s architekturou, historií atd. navštívené země). Tímto tématem se podrobněji zabývá např. Heidemannová (2000).

⁹⁵ V České republice je tato integrace uchopena v kurikulárních dokumentech, které se fenoménu interkulturality věnují v rámci mezipředmětových vztahů (podrobněji kap. 5).

⁹⁶ Obdobný názor je prezentován v projektu *Varianty*; v aktivitách programu projektu, aniž by je vždy přímo jmenovali, používají řadu postupů, metod a forem interaktivního vyučování. Málokterá metoda, forma či princip se v praxi vyskytuje v tzv. čisté podobě, většina aktivit kombinuje větší množství přístupů. Bez nároků na úplný výčet interaktivních metod uvádějí pouze nejčastěji využívané: diskuse, brainstorming, skupinové vyučování, simulační hry a dramatizace, kritické myšlení a projektové vyučování (projekt *Varianty*, 2002, s. 18–20).

V rámci diskuse nad výukovými metodami podporujícími rozvoj ICC lze (stejně jako u přístupů) spatřovat silnou inspiraci v obecných klasifikacích výukových metod⁹⁷, přičemž je zřejmé, že jsou zde stěžejní zejména aspekty spolupráce, komunikace a vzájemného respektu.

Vzdělávací proces, který má ambici prosazovat hodnoty tolerance, respektu a solidarity, se mine účinkem, pokud bude prosazován autoritativními metodami. Interkulturní výchova se neobejde bez rozvíjení a principiálního dodržování strategií zdvořilosti, efektivní komunikace, smysluplné diskuse, konstruktivní spolupráce a kritického myšlení. (projekt *Varianty*, 2002, s.18)

4.2.4.3 Rozvoj ICC a cizojazyčná výuka

Rozvoj ICC v rámci cizojazyčné výuky umocňuje již identifikovanou stěžejní roli komunikace na komunikaci v cizím jazyce⁹⁸. Mnozí autoři (např. Maňák, 2004) označují kontext vyučování / učení se cizím jazykům pro rozvoj ICC jako přirozený a vhodný, na druhé straně je nutné uvědomovat si zvýšené nároky, které tento kontext klade na komunikaci ve třídě, tedy na učitele i žáky. Konkrétní aktivity zaměřené na rozvoj ICC by měly plnit dva cíle současně, tj. naplňovat cíle jazykové – rozvoj cizojazyčné komunikační kompetence a cíle interkulturní – rozvoj jednotlivých či vícero dimenzí ICC. Omaggio Hadleyová (2001, s. 358–359) označuje míru integrace jazyka a kultury za nejzásadnější otázku IVV. Navrhuje soubor kritérií k hodnocení vhodnosti aktivit pro rozvoj ICC; jako jedno z kritérií uvádí, „zda daná aktivita integruje učení se jazyku s učením se kultuře“⁹⁹. Oba tyto cíle by měly být v rámci aktivit rozvíjejících ICC úzce provázány.

Rozvoj cizojazyčné komunikační kompetence (cílového konstruktů cizojazyčného vyučování) a její vliv na vyučování cizím jazykům byl již diskutován (kap. 2.2). V rámci této diskuse byl jako neopomenutelný označen rozvoj sociokulturních aspektů jazyka. Kramschová (2003, s. 3) toto tvrzení podporuje výrokem, že „jazyk je v současné době chápán jako základní způsob, jehož prostřednictvím řídíme náš sociální život [...]“; slova reflektují autorovy postoje, víru a názory [...]; jazyk vyjadřuje kulturní

⁹⁷ Na mysl zde máme klasifikace metod např. dle: fází vyučovacího procesu, způsobu prezentace, způsobu interakce mezi žáky a učitelem atd. (podrobněji např.: Kalhous, Obst et al., 2009; Maňák & Švec, 2003; Skalková, 2007).

⁹⁸ Za zmínku a zamyšlení zde jistě stojí teorie jazykových kódů britského sociolingvisty Bernsteina, který upozorňuje na vliv sociokulturního prostředí na jazykový kód dítě. Za hlavní prostředek socializace označuje jazyk a poukazuje na vliv jazyka, který obklopuje dítě (tj. jazyk rodičů) na jeho socializaci; ta je tedy ovlivňována daným sociálním prostředím, včetně sociální vrstvy společnosti, ve které dítě žije. Bernstein odlišil dva typy jazykového kódu: omezený a rozvinutý. Dosažená úroveň jazykového kódu má dle Bernsteina vliv na výsledky dosažené dětmi ve vzdělávacím procesu; poukazuje tedy na vztah vzdělání a společnosti (srov. Faltýn, 2005; Průcha, 2004). V kontextu cizojazyčného vyučování je pak vhodné jednak zamyslet se nad schopností komunikovat nad tématy IVV i v daném cizím jazyce, dále pak si uvědomit, že cíl ICC není jen porozumění mezi různými jazykovými kulturami, ale i různými kulturními skupinami. (Bernsteinova teorie, byla samozřejmě podrobena i kritice, např. významným sociolingvistou Labowem.)

⁹⁹ Vztahem jazyka a kultury v kontextu cizojazyčné výuky se podrobně zabývá např. Kramschová (2003).

realitu“. Toto vnímání jazyka (včetně jeho vztahu ke kultuře) ovlivňuje i obsah výuky cizích jazyků: přirozeně se tak integrují dva cíle ICC, tj. jazykový a interkulturní, které se stávají vzájemně provázanými. Thanasoulas (2001, nestránkováno) zaujímá k roli ICC ve výuce cizích jazyků odborné stanovisko, a to, že je „za všech podmínek učení se cizímu jazyku i učení se kultuře možné [...], diskutabilní je pouze, jak chápeme pojem kultura a jak je do vyučování jazyka integrována“. Pojetí kultury podrobně diskutujeme v kap. 1.1; v otázce její integrace se pak přikláníme ke Kramšchové (1993, s. 1), která poukazuje na to, že

Kultura ve vyučování jazyka není další – pátá [řečová] dovednost přilepená k výuce mluvení, poslechu, čtení a psaní; je vždy v pozadí, hned od prvního dne připravena rozkolísat dobré žáky jazyka, když to očekávají nejméně, odhalit omezení, která s sebou nese těžce nabytá komunikační kompetence a nahodlat jejich schopnost porozumět okolnímu světu.

Výuka cizích jazyků (kontext rozvoje ICC) sama o sobě prochází změnami, a to nejen po straně obsahové, ale i procesuální. Přístupy a metody výuky cizích jazyků zaznamenaly značný vývoj¹⁰⁰ od gramaticko-překladové metody k metodám přímým (např. *Direct Method*, *Natural Approach*, *TPR*) zdůrazňujícím roli přirozené komunikace v cílovém jazyce, včetně značného množství metod alternativních (*Silent Way*, *Suggestopedia*, *Community Language Learning*). V současné době (po komunikačním přístupu, *Communicative Approach*) dominuje tzv. post-komunikační, tj. eklektický přístup, kde je přirozená komunikace cílem i prostředkem rozvoje komunikační kompetence, potažmo ICC. Tento přístup, jehož hlavním principem je užívání jazyka v sociálním kontextu, je reflektován ve většině učebnic, tj. v hlavních materiálních didaktických prostředcích.

Přestože není problematika rozvoje ICC v metodách a přístupech výuky cizího jazyka explicitně rozpracována¹⁰¹, existuje řada odborných teoretických i praktických zdrojů zaměřených na rozvoj ICC, které na obecné úrovni (a často v souladu s komunikačním přístupem) nabízejí inspiraci pro učitele v praxi, např. Byram (1997); Byram & Fleming (1998); Byram et al. (2001); Deardorff (2009); Fantini (2000); Lázár et al. (2003, 2007); Omaggio Hadley (2001); SERRJ (2001); *Sociocultural competence in language learning and teaching* (1997); Thanasoulas (2001); Tomalin & Stempleski (1993).

4.2.5 Shrnutí

Do procesů rozvoje ICC jsme nahlédli z úhlu psychologického, a to zejména skrze sociální psychologii, zde úzce spjatou s psychologií osobnosti, i skrze psychologii interkulturní, dále pak okrajově z hlediska pedagogického, zejména perspektivou

¹⁰⁰ Vývoji metod a přístupů k vyučování cizích jazyků se podrobně věnují např. Howatt & Widdowson (2004); Larsen-Freeman (2000); Richards & Rodgers (2001).

¹⁰¹ Podrobněji k vývoji začlenění ICC do VCJ, resp. inkorporace kultury do jazykového vyučování, např. Howatt & Widdowson (2004); Thanasoulas (2001).

pedagogiky kultury. Stručně jsme rovněž poukázali na vybrané teorie učení¹⁰², které nastiňují, jak je možné k rozvoji ICC přistupovat.

Pozornost odborníky věnovaná rozvoji ICC i množství zdrojů, které mohou inspirovat učitele při plánování a realizaci aktivit ICC vzrůstá, přesto je ale patrné, že neexistuje obecně přijatá didaktika rozvoje ICC, resp. konkrétní přístupy a metody. Tento fakt považujeme za logický, jelikož je rozvoj ICC v kontextu formálního vzdělávání většinou integrován do vyučovacích předmětů (v našem případě se jedná o integraci s vyučováním anglického jazyka). Tyto mateřské obory s sebou přinášejí i vlastní přístupy a metody vyučování, které se vyvíjejí v jednotlivých oborových didaktikách. Možnost volit ve směru k dosahování námi definovaných cílů vhodné přístupy a metod z nabídky, která je k dispozici, je v plném souladu se současně dominantním eklektickým modelem, který je znakem tzv. *post-method era* (srov. Richards & Rodgers, 2001).

Za inspirativní lze považovat přístupy zkušenostního a kooperativního učení, dále pak obecně přijatou posloupnost rozvoje jednotlivých dimenzí ICC v souladu s Abramovým ABCD *Crown* modelem. Za centrální je považována dimenze povědomí, které by tudíž měla být věnována pozornost v počátku procesu rozvoje ICC. Ve snaze zohlednit různý charakter procesů rozvoje jednotlivých dimenzí jsme diskutovali o relativně nové a komplikované problematice rozvoje dimenzí povědomí a postojů a oproti tomu o snadněji ovlivnitelných a didakticky uchopitelných dimenzích znalostí a dovedností. Ve shodě s těmito principy a přístupy byly akceptovány konkrétní metody rozvoje ICC, tyto následně klasifikovány do typologie založené na obsahu i procesu vyučování na transmisivní vs. konstruktivní a kulturně všeobecné vs. kulturně specifické. V takto definované typologii byla vymezena stěžejní role konstruktivistického přístupu k procesům učení se, přestože transmisivní metody není možné (a ani žádoucí) opomenout.

Plánování výuky vedoucí k rozvoji ICC je pro učitele nelehkou úlohou, stejně tak jako plánování strategií, jak dosahování těchto cílů hodnotit.

4.3 K hodnocení ICC

Motto:

Co není testováno, není vyučováno.

(Michael Byram)

Fakt, že jazykové testování zahrnuje kulturní dimenzi, není nový. Z diskuse v předešlých kapitolách (např. kap. 2.2) je zřejmé, že se tento vývoj testování

¹⁰² Předmětem našeho zájmu nebyly behavioristické teorie, ani teorie humanistické, které ale také „vstupují do hry“, a to zejména s důrazem, který je kladen na rozvoj celistvé osobnosti (*development of the whole person*).

komunikační kompetence datuje zpět k počátkům moderního jazykového testování (19. století¹⁰³). Přechod ke komunikačnímu jazykovému testování sice znamenal posun pozornosti od testování jazykových struktur, avšak dle Byrama (2000, s. 8) spíše k testování „řečových aktů a diskurzivní kompetence, ne kompetence sociokulturní, přestože to znamená nepochopení původní Hymesovy definice (1972)“. Toto období popisuje Morrow (1979) metaforou zaslíbená země (*Promised Land*), která sice označuje značný posun v pojetí jazykového testování k etapě tzv. psycholingvisticko-sociolingvistické¹⁰⁴, v současné době je však i komunikační etapa považována za překonanou a s jistou nadsázkou se dá hovořit o období postkomunikačním (srov. Poláčková & Příšová, 2011). Postkomunikační období jazykového testování zaznamenává zvýšenou pozornost věnovanou integraci jazyka a kultury, tzn. ICC. Byram (2000, s. 8) upozorňuje, že současně v důsledku ekonomického rozvoje světa vzrostly politické zájmy zaměřené na zvyšování standardů vzdělávání, potažmo vzrostl důraz kladený na výsledky zkoušek“. Nejen potřeba rozvoje ICC, ale i její hodnocení zdá se nabývat na důležitosti, přesto lze bez nadsázky říci, že mu není zdaleka věnována taková pozornost. Na základě vlastní praxe se můžeme domnívat, že hodnocení ICC lze v realitě školních tříd označit až za pionýrské snahy zapálených učitelů. Příčiny tohoto stavu lze hledat např. v kurikulárních dokumentech či teorii:

Dokument evropské proveniencí zaměřený na vyučování cizího jazyka je již diskutovaný *Společný referenční rámec pro jazyky* (SERRJ). Tento dokument reflektuje rozvoj ICC a definuje cíle jazykového vyučování v oblastech „obecných kompetencí a komunikativních (*sic*) jazykových kompetencí“ (2001, kap. 5: *Kompetence studenta a uživatele jazyka*). V souvislosti s takto definovanými cíli se zdá být překvapivé, že kap. 3 tohoto dokumentu: *Společné referenční úrovně* (částečně i kap. 9: *Hodnocení*), která rozpracovává hodnocení cílů vzdělávání v dané oblasti, tzn. kritéria pro společné referenční úrovně, zahrnuje pouze kritéria dosahování komunikačních jazykových kompetencí. Cíle formulované v oblasti obecných kompetencí (zahrnujících mimo jiné interkulturální znalosti (*sic*), dovednosti a způsobilosti) jsou v oblasti hodnocení tímto vlivným dokumentem evropské vzdělávací politiky opomenuty¹⁰⁵.

¹⁰³ Hodnocení dosažených vědomostí o kulturách cílových zemí, tzv. reálie (dimenze znalostí), má jistě mnohem starší tradici.

¹⁰⁴ Pro přehlednost uvádíme všechny etapy jazykového testování Spolskeho (1976), který ve své době hovořil o etapách třech: předvědecké, psychometricko-strukturalistické a psycholingvisticko-sociolingvistické. Morrow (1979, s. 144) pro ně následně použil metaforické názvy rajská zahrada (*Garden of Eden*), slzavé údolí (*Vale of Tears*) a zaslíbená země (*Promised Land*) (in Poláčková & Příšová, 2011).

¹⁰⁵ Poukázat je zde nutné na švýcarský projekt (SERRJ, 2000, s. 217–225), jehož úkolem bylo vypracovat modelové deskriptory pro SERRJ (Příloha B dokumentu SERRJ: *Modelové stupnice deskriptorů*). Projektu zaměřeného na škálování deskriptorů pro různé dovednosti a různé druhy kompetencí (jazykovou, pragmatickou, sociokulturní) se účastnilo téměř 300 učitelů. Práci na škálování komplikovala otázka, zda lze tyto rozmanité rysy hodnotit v jednotném společném měřítku. Údaje získané z testů, z hodnocení učitelů a ze sebehodnocení se v tomto ohledu nemusejí chovat vždy stejně. Některé kategorie byly při hodnocení učitelů méně úspěšné a musely být z celkové analýzy odstraněny, aby byla zaručena přesnost výsledků. Z původního souboru deskriptorů byla vyřazena i sociokulturní kompetence. Tento projekt poukazuje na alespoň částečnou snahu zaobírat se cíli vyučování, jak jsou v dokumentu prezentovány, tj. v jejich komplexnosti.

V České republice je situace v oblasti hodnocení ICC v kurikulárních dokumentech obdobně neuspokojivá. Zastoupení očekávaných výstupů zaměřených na dosahování cílů ICC v *rámcových vzdělávacích programech (RVP)* – transformovaných do *školních vzdělávacích programů (ŠVP)*, konkrétně výstupů vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, oboru *cizí jazyk* – podrobně diskutujeme v kapitole 5 této knihy, která se zabývá analýzou vybraných ŠVP s akcentem na rozpracování ICC a mezipředmětového vztahu *Multikulturní výchova*. Na základě provedené obsahové analýzy poukazujeme na silný důraz kladený na cíle, respektive očekávané výstupy v oblasti rozvoje komunikační kompetence, tj. celkem 94 % z celkového počtu identifikovaných výstupů. Oproti tomu očekávané výstupy zaměřené na rozvoj ostatních interkulturních dimenzí jsou zastoupeny marginálně, tj. 6 % celkem. Nedostatečné zastoupení jednotlivých dimenzí ICC v kurikulárních dokumentech je možno označit za znepokojivé, jelikož dokládá silnou převahu rozvoje komunikační kompetence jako jazykového systému (tj. jazykových prostředků) a souhrnu řečových dovedností. Lze tedy vyvozovat, že hodnocení výstupů zaměřených na sociokulturní zakotvenost jazyka je opomíjena z důvodu jejich absence v definovaných cílech vzdělávání v této oblasti.

Řada odborných zdrojů rozpracovává hodnocení ICC, převážně se však jedná o zdroje zahraniční a teoreticky koncipované. Pro potřeby formálního vzdělávání lze pouze výjimečně nalézt konkrétní nástroje hodnocení rozvoje ICC; přehled vybraných nástrojů a přístupů bude prezentován v této kapitole.

Vraťme se k výroku Byrama v úvodu této kapitoly, a to domněnce, že co není testováno, není vyučováno. V odborné literatuře se jedná o tzv. *backwash* efekt, tzn. zpětný vliv hodnocení, včetně testování, na procesy vyučování a učení. Na úrovni hypotézy vyvozujeme, že pokud testování ICC není zakotveno v kurikulárních dokumentech, není tudíž učitelé testováno a je možno se domnívat, že ani organizovaně vyučováno. Negativní *backwash* efekt ovlivňuje i procesy učení se žáky, jelikož je pravděpodobné, že se zaměřují na látku, která je hodnocena (např. testována), jinými slovy ne na interkulturní dimenze konstruktů ICC. Dervin (online) v tomto kontextu potvrzuje výrok Byrama a poukazuje na „jemné barbarství“ hodnocení, jelikož nemůžeme nehodnotit, protože žáci mají sklon nevěnovat pozornost tomu, co není testováno“.

Backwash efekt je nyní vnímán v širší perspektivě, např. Hughes (2005, s. 53) jej vymezuje „jako vliv testu na žáky i učitele, navíc na vzdělávací systém obecně i celkově na společnost“. Přijmeme-li potřebu pozitivního *backwash* efektu na procesy vyučování a učení se, jasně vyplývá, že je nutné věnovat speciální pozornost hodnocení ICC v rámci formálního vzdělávání, jelikož má přímý vliv na její rozvoj i vnímání její důležitosti žáky a učiteli.

4.3.1 Přístupy k hodnocení ICC

Je faktem, že někteří autoři před hodnocením (potažmo testováním) ICC varují, např. Byram¹⁰⁶ (1997) či Kramšchová (1993). Tagliante (1994) navíc klade otázky ohledně možnosti plnění čtyř základních kritérií při hodnocení, a to reliability, validity, spravedlnosti a konzistence (in Dervin, online).

Částečně se k obavám vyjádřeným v souvislosti s hodnocením ICC přikláníme, za problematické považujeme zejména potřebu hodnotit nepozorovatelné. Mince hodnocení ICC má navíc dvě strany. Na straně jedné se považuje za nutné hodnotit případný posun v dosahování interkulturních cílů, tzn. zpětnovazební funkce hodnocení. Na straně druhé si však klademe otázku, zda je hodnocení ICC možné, tzn. objektivně realizovatelné, ale i zda je morálně správné hodnotit např. dimenzi postojů. Tyto úvahy mohou být jedním z důvodů nedostatečně rozpracované problematiky hodnocení ICC v kontextu formálního vzdělávání, konkrétně hodnotících nástrojů, přesto však toto hodnocení považujeme za nezbytné.

Shepard (2000) je přesvědčen, že se proces hodnocení ve vzdělávání nachází v napětí mezi dvěma protichůdnými epistemologickými kulturami, které ovlivňují názory jak na vyučování, tak na hodnocení. Toto lze označit za širší perspektivu, a to i oproti tradičním psychometrickým perspektivám pozitivistického paradigmatu a současnější kvalitativní sociokulturní perspektivě paradigmatu interpretativního (Delandshere, 2002; Gipps, 1999). Sfordová (1998) představuje distinkci mezi metaforou osvojování (*acquisition metaphor*), tj. mít znalosti, a metaforou zúčastnění (*participation metaphor*), tj. poznávat skrze zúčastňování se. Tyto metafory mohou být spojeny s paradigmaty hodnocení (in Scarino, 2009, s. 70):

V rámci metafory osvojování je učení se chápáno jako proces osvojování si faktických znalostí, které jsou následně abstrahovány a zobecněny. Tento pohled na procesy učení se a vyučování odpovídá tradičnímu psychometrickému paradigmatu, které klade důraz na testování obsahu skrze objektivní postupy; výsledky studentů jsou porovnávány s výsledky ostatních studentů (*norm referencing*) nebo s předem danými standardy (*criterion referencing*). V rámci metafory zúčastnění je učení se vnímáno jako proces konstruování porozumění skrze interakci s ostatními v různorodých kontextech. Tento pohled na hodnocení je v souladu s kvalitativním sociokulturním interpretativním paradigmatem, které nabízí hodnocení kontextově vázané i individualizované.

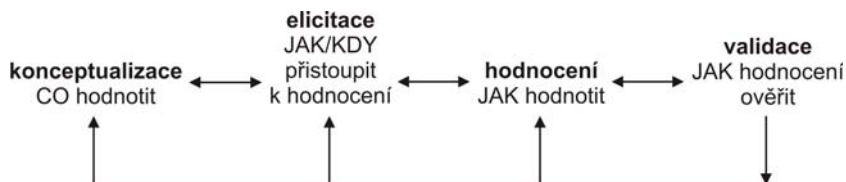
V oblasti hodnocení implikuje náš model ICC kvalitativní sociokulturní perspektivu vycházející z interpretativního paradigmatu. Zastáváme názor, že není vhodné (a navíc si dovoluujeme tvrdit, že není ani možné) porovnávat výstupy hodnocení jednotlivců ve všech dimenzích ICC s výstupy standardizovanými či s ostatními členy studijní skupiny, jelikož se zde jedná o vysoce individuální kvality hodnocených. Přikláníme se proto k užívání individuální vztahové normy¹⁰⁷ (*individual progress norm*), která porovnává výstupy studenta s jeho předešlými výkony. Do popředí se tedy dostává pokrok jednotlivce; tento pokrok, resp. rozvoj ICC, je ve Fantiniho komplexním konstruktu ICC definována jako jedna z komponent (kap. 4.1.2).

¹⁰⁶ Byram zdůrazňuje např. alternativní roli portfolia.

¹⁰⁷ Oproti individuální vztahové normě stojí tzv. sociální vztahová norma (*social progress norm*).

4.3.2 Hodnocení ICC v teorii a praxi

Hodnocení rozvoje ICC je nedílnou součástí didaktizace tohoto konstruktů. Proces hodnocení přehledně shrnuje obrázek 18, jenž uvádí jeho jednotlivé fáze.



Obrázek 18. Cyklus hodnocení (upraveno podle Scarino, 2009, s. 70)

Fáze konceptualizace ICC je rozpracována v kap. 4.1.3 této knihy. Náš model ICC ovlivňuje jednak přístup k jejímu rozvoji, ale i přístup k elicitaci, tj. získávání podkladů pro hodnocení ICC a jejích jednotlivých dimenzí. Konceptualizace konstruktů ICC ovlivňuje rovněž kritéria hodnocení. Hodnocení rozvoje ICC jedinců je následně potřebné ověřit. Tyto čtyři procesy jsou vzájemně provázány, a poskytují tak rámec pro uchopení koncepčních i praktických otázek týkajících se hodnocení ICC.

Konceptualizace ICC: Co hodnotit? & Elicitace: Kdy a jak přistoupit k hodnocení?

Náš model ICC sestává z dimenzí znalostí, dovedností, postojů a povědomí, dále pak zahrnuje komunikační kompetenci v cizím jazyce (viz obr. 10). Oblast hodnocení dosažené úrovně ICC lze označit za problematickou. Fantini (2000, s. 31) např. tvrdí, že „zatímco většina vzdělavatelů ví, jak hodnotit znalosti a dovednosti, povědomí a postoje jsou málokdy součástí tradičního hodnocení – jsou méně předmětem kvantifikace a dokumentace. Oproti nepřímým indikátorům rozvoje jsou zde častěji voleny indikátory přímé“. Problematické je tedy především obsáhnout ICC v její komplexnosti. Dimenze postojů a povědomí navíc nejsou plně obsaženy v kurikulárních dokumentech v oblasti cílových kategorií (viz kap. 5). Oproti tomu např. hodnocení komunikační kompetence v cizím jazyce lze označit téměř až za samostatnou disciplínu (např. Alderson, Clapham, & Wall 2001; Bachman, 1990; Hughes, 2005; McNamara, 2000). Hodnocení ostatních interkulturních dimenzí je tedy obtížnější.

U dimenze znalostí, která je obecně přijímána jako oblast pro hodnocení snazší, jde však často pouze o oblast znalostí o kultuře, tzv. reálií (*background studies*, Velká Británie; *civilisation*, Francie; *Landeskunde*, Německo). Je ale opravdu takto pojaté hodnocení znalostní dimenze dostačující? Např. Byram (2000, s. 9) nahlíží dimenzi znalostí hlouběji:

Na první pohled nevypadá hodnocení osvojování si informací žáky složitě. Můžeme využít jednoduché testy ověřující naučená fakta, ale opravdový oříšek přichází, když je nutné se rozhodnout, jaká fakta jsou důležitá. Mají se žáci učit fakta o etiketě a zdvořilostních normách příslušné kultury? Pokud ano,

tak etiketu jaké společenské třídy, té, která v dané společnosti dominuje, nebo té sociální, etnické nebo genderové skupiny, do které sami patří? Mají se učit historická fakta? Pokud ano, tak čím verzi se mají učit?

Sdílíme názor Byrama, že i hodnocení dimenze znalostí si žádá pozornost větší, než omezení se na hodnocení znalostí o kultuře cizího jazyka. Hodnocení znalostí je navíc jen malou částí, která má být hodnocení podrobena. Byram (2000, s. 9–10) zdůrazňuje, že to, „co opravdu potřebujeme hodnotit je schopnost studentů poodstoupit, vytvořit z neznámého známé, ze známého neznáme a podle této změny perspektivy dále jednat“.

V souvislosti s rozvojem a hodnocením jednotlivých dimenzí vstupuje do hry jednání jedince, ve kterém se rozvoj všech dimenzí ICC odráží. Kompetence samotná je abstraktní, tacitní, tzn., že ji není možné přímo pozorovat, a tudíž ani hodnotit. Hodnotitelné je pozorovatelné jednání jedince, tj. jeho performance (s odvoláním na Chomského distinkci kompetence a performance). Je nasnadě dále přiřadit hodnocení kompetence, tzn. nepozorovatelného, k hodnocení nepřímému, zatímco performanci, kterou pozorovat lze, je tudíž možné hodnotit přímo. Pro takové nepřímé hodnocení se zdá být vhodné užívat sebehodnocení; naopak u hodnocení přímého je využitelné rovněž hodnocení spolužáky či učitelem.

Je patrné, že se přístupy k hodnocení jednotlivých dimenzí různí. Zastáváme však názor, že je žádoucí rozpracovat hodnocení všech dimenzí ICC, tj. analytické hodnocení jejich rozvoje. Současně je nutné hodnotit ICC v celé její komplexnosti; pokud přijímáme tento konstrukt jako gestalt, tj. jako více než pouhou sumu jeho částí, implikuje to využití hodnocení holistického.

Hodnocení dimenzí cizojazyčné komunikační kompetence, znalostí a dovedností, které se častěji projevují v performanci, je tedy snáze uchopitelné. Neméně důležité je ale i hodnocení dimenzí postojů a povědomí. Byram (2000, s. 10) poukazuje na „obtížnost hodnotit změnu v postojích studentů, tzn. např. zda se stali tolerantnějšími. Jedná se o afektivní a morální rozvoj, proto lze zastávat názor, že pokud už se pokusíme hodnotit [povědomí], postojů a toleranci, neměli bychom se je pokoušet kvantifikovat“. Souhlasíme s výroky Byrama o přínosu kvalitativního hodnocení ICC oproti hodnocení kvantitativnímu. Kvalitativní (příp. smíšený) přístup je v kontextu hodnocení ICC mnohdy spojen s hodnocením neformálním a podle Lázára et al. (2007, s. 32) se týká spíše „hodnocení procesu a pokroku“. Neformální hodnocení je v oblasti rozvoje ICC důležité. Jednak proto, že má rovněž funkci motivační, dále pak z důvodu ne dostatečně kvalitně propracované metody hodnocení formálního pro potřeby školní praxe, což může souviset s příčinou primární, tj. absencí interkulturních cílů v kurikulárních dokumentech. Podle Fantiniho (2000, s. 31) se proto učitelé „zaměřují více na způsoby, jak určovat pokrok v rozvoji ICC“. Scarinová (2009, s. 74) stejně tak poukazuje na to, že „proces hodnocení musí brát v potaz dynamickou povahu tohoto konstruktů“, z čehož vyplývá důležitost role formativního hodnocení. S ohledem na

motivační¹⁰⁸ roli dosahování cílů však není možné rezignovat ani na roli hodnocení sumativního. Jako nejvhodnější se jeví hodnocení v počátku, průběhu i závěru období věnovaném rozvoji ICC (srov. Fantini, 2000; Lázár et al., 2007 aj.). Kruhem se tímto vracíme k potřebě formulovat interkulturní cíle a obeznámit s nimi studenty, ale i k otázce, jak konkrétně tedy ICC hodnotit?

Hodnocení: Jak hodnotit?

Předpokladem k zodpovězení otázky, jak rozvoj ICC hodnotit, je rozvaha nad řadou aspektů i jejich vzájemných vztahů, tj.:

- hodnocení přímé a hodnocení nepřímé;
- hodnocení performance a hodnocení kompetence;
- hodnocení pozorovatelného a hodnocení nepozorovatelného, tj. tacitního;
- hodnocení analytické a hodnocení holistické;
- hodnocení kvalitativní a hodnocení kvantitativní, příp. smíšené;
- hodnocení sumativní a hodnocení formativní;
- hodnocení formální a hodnocení neformální;
- sebehodnocení, hodnocení spolužáky, hodnocení učitelem, standardizované hodnocení externí autoritou;
- hodnocení komerční a hodnocení nekomerční¹⁰⁹.

Veškeré tyto aspekty hodnocení (a mnohé další) je nutné brát v potaz při plánování a realizaci hodnocení ICC. Jsou nedílnou součástí rozhodování o tom, co se hodnotí, tj. konceptualizace, ale i rozhodnutí o způsobu hodnocení a jejím načasování. Uvedeným aspektům jsme se věnovali výše, nyní se zaměříme na konkrétní nástroje a techniky hodnocení rozvoje ICC. Nejprve pojednáme o výběru dostupných technik a nástrojů hodnocení, v závěru se stručně zaměříme na některé z nich.

Hughes (2005, s. 75) definuje techniky hodnocení, resp. testování, jako způsoby, jak u kandidátů vyvolat takové chování, které bude informovat o jejich schopnostech. Jako potřebné charakterizuje techniky, které:

- vyvolávají chování, které je reliabilním a validním indikátorem schopností, které nás zajímají;

¹⁰⁸ Motivační funkce hodnocení je podle Koláře a Šikulové (2009, s. 46) „nejfrekventovanější a nejvyužívanější funkcí hodnocení a v praxi školy je hodnocení k tomuto účelu nejčastěji užíváno“.

¹⁰⁹ O roli komerčního a nekomerčního hodnocení nediskutujeme, jelikož komerčního hodnocení nebývá v kontextu formálního vzdělávání užíváno. Komerční hodnotící nástroje lze označit za relativně dobře propracované, slouží však spíše pro rozvoj a hodnocení ICC pro potřeby např. obchodní komunikace.

- vyvolávají chování, které může být hodnoceno v souladu s principy reliability;
- jsou nenáročné na čas i investované úsilí;
- budou mít prospěšný *backwash*, pokud je to relevantní.

Přehled technik testování cizojazyčné komunikační kompetence¹¹⁰ není obtížné nalézt, jedná se však pouze o hodnocení jedné z dimenzí ICC. Techniky testování postihující celý konstrukt ICC se odlišují, a to zejména jejich zaměřením, tj. např. pro jakou dimenzi/dimenze je technika vhodná. Při jejich volbě je nezbytné zvážit celou škálu dalších proměnných, které mohou mít na vhodnost zvolené techniky vliv, např. věk hodnocených, časovou dotaci, využitelnost výsledků hodnocení. ICC může být obtížně zaznamenána číselnou hodnotou či procenty, jedná se tedy zejména o využití kvalitativních technik hodnocení, které jsou navíc často založeny na subjektivním, tj. impresionistickém hodnocení. Uvedeme zde pouze přehled v odborných zdrojích (např. Fantini, 2009; Feng et al., 2009; Lázár, 2003) nejčastěji diskutovaných technik (včetně technik elicitacních) bez aspirace na jejich vyčerpávající seznam, strukturu či hodnocení:

- dotazníkové šetření (zahrnující sebehodnocení, vzájemné hodnocení, hodnocení učitelem);
- prezentace (např. prezentace plakátů, kulturních koláží atd.);
- skupinová diskuse/interakce, debata, dialog, interview;
- hraní rolí, kritická situace/incident;
- (písemná) reflexe (reflektivní deník apod.);
- hodnocení, úvaha, kritická recenze knih/povíděk/básní apod;
- uzavřené a otevřené otázky;
- objektivní kvantifikační techniky např. *multiple choice, true/false, matching, cloze test, gap fill*¹¹¹.

Techniky užívané pro hodnocení ICC se v mnohém shodují s technikami jejího rozvoje. ICC je konstruktem dynamické povahy, v rámci interpretativního paradigmatu jsme navíc přijali sociokulturní orientaci procesů učení se a vyučování i procesu hodnocení. Dle Scarinové (2009, s. 75) to implikuje, že i hodnocení je procesem dynamickým, ovlivněným interakcemi studenta v rámci prostředí podněcující učení. Procesy učení se a vyučování a procesy hodnocení nejsou odděleny, ale vzájemně integrovány.

Nástroje hodnocení rozvoje ICC, které využívají různé techniky, již bývají zacíleny na oblast interkulturality, tj. nejsou transferovány z jiných oblastí vědění. Tyto nástroje

¹¹⁰ Přehled technik vhodných pro testování jazyka nabízí např. Hughes (2005, s. 75–82).

¹¹¹ Typy testovacích technik uvádíme v původním, tj. anglickém jazyce, jelikož je česká terminologie neustálená, příklad české terminologie je možno nalézt např. na webových stránkách scio.cz: http://www.scio.cz/tvorba_testu/teorie_testu/.

mohou sloužit pro průběžné hodnocení, ale i jednorázově. Plní pak např. následující cíle (Fantini, 2009, s. 462–263):

- diagnostika (*diagnostic tests*) – ověřuje dosaženou úroveň ICC, případně jejich dimenzí, identifikuje např. na co je třeba se v průběhu studijního předmětu zaměřit;
- připravenost (*preparedness tests*) – určuje připravenost jedinců na interkulturní zkušenost apod.;
- předpoklady (*aptitude tests*) – určuje potenciál jedince k osvojování si specifických souborů dimenzí – ICC.

Nevýhodou nástrojů hodnocení ICC mnohdy bývá nemožnost jejich využití v klasické školní třídě. Příčin existuje celá řada: mnohdy se jedná o nástroje zahraniční, tzn. roli hraje vysoká obtížnost cizojazyčné komunikační kompetence užitě v nástroji; předpoklad interkulturní zkušenosti; náročná administrace; vysoká časová náročnost; finanční náročnost u komerčních nástrojů aj. Výhodou těchto nástrojů naopak je, že i přes jejich možnou složitou administraci a časovou náročnost se snaží zachytit konstrukt ICC v celé její komplexnosti. Na otázku Scarinové (2009, s. 73), zda „mají být dimenze ICC hodnoceny odděleně či integrovaně“, reaguje Byram (1997, s. 88), který k problematice hodnocení ICC přistupuje s vysokou mírou opatrnosti, odkazem na posun od psychometrického paradigmatu k paradigmatu interpretativnímu. Tato naděje, že procesy učení se a vyučování a procesy hodnocení budou pojímány holisticky, vedla k posunu v rámci role hodnocení. Byram (ibid.) pojímá ICC jako konstrukt holistický, jehož analytické složky jsou užívány pouze k pochopení toho, co je podstatou této jedné kompetence.

Hodnocení ICC jako celku je základním kritériem pro zařazení nástrojů hodnocení do následujícího přehledu. Nástroje by současně měly plnit svou funkci v oblasti (formálního) vzdělávání. Opomíjíme tedy nástroje hodnotící např. předpoklady kandidátů uzavírat mezinárodní obchody. Ani zde neaspírujeme na seznam vyčerpávající, názvy vybraných nástrojů uvádíme v originálním jazyce a doplňujeme je o nejzákladnější informace¹¹², tj. autor /autorský tým, zdroj a zaměření.

- *Behavioral Assessment Scale for Intercultural Competence (BASIC)*:
 - Koester & Olebe (1998);
 - nástroj je zaměřen na hodnocení chování k příslušníkům jiných kultur v sedmi dimenzích.
- *Intercultural Sensitivity Inventory (ISCI)*:
 - Bhawuk & Brislin (1992);
 - nástroj je zaměřen na hodnocení interkulturní sensitivity při setkávání se různých kultur (využity byly distinkce mezi individualistickou a kolektivistickou kulturou).

¹¹² Podrobnější informace lze nalézt ve zdrojích uvedených u jednotlivých nástrojů v seznamu literatury.

- *The Intercultural Development Inventory (IDI)*:
 - Hammer (2009);
 - nástroj je založen na Bennetově modelu *Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)*, byl využit pro potřeby hodnocení ICC vysokoškolských studentů;
 - jedná se o komerční nástroj, uživatelé musí projít kvalifikačním seminářem, proto zde čerpáme pouze ze sekundárního zdroje.
- *The Cross-Cultural Adaptability Inventory (CCAI)*:
 - hodnotící škály byly vyvinuty v počátku 90. let 20. století (Kelley & Mayers) zejména za účelem hodnocení potenciálu jednotlivců ke kulturní adaptibilitě, užívány však byly k hodnocení pro různé účely; pro nás je zajímavé hodnocení vlivu zkušenostního učení na kulturní adaptabilitu (Goldstein & Smith, 1999).
- *Intercultural Competence Questionnaire*:
 - online (nedatováno);
 - nástroj je zaměřený na sebehodnocení ICC popsané jako globální gramotnost (*global literacy*).
- *European Language Portfolio (Evropské jazykové portfolio)*:
 - online (2001);
 - nástroj je zaměřen na hodnocení dosažené úrovně komunikační kompetence v cizích jazycích¹¹³, avšak postihuje i interkulturní aspekty užívání a osvojování si jazyka.
- *The Assessment of Intercultural Competence (AIC)*:
 - Fantini (2000);
 - nástroj má formu dotazníku: *Your Objectives, Guidelines and Assessment (YOGA Form)*; slouží k sebehodnocení v několika oblastech, a to včetně dimenzí ICC.

Existuje celá řada dalších nástrojů pro hodnocení různých aspektů ICC, a to včetně nástrojů využívajících přímého hodnocení – zejména jde o pozorování performance jedinců (observeace) a portfolio. Za slibné v tomto směru považujeme (stejně jako např. Byram, 1997, 2000; Jacobson et al., 1999; Pruegger & Rogers, 1994) užívání portfolio, a to s odvoláním k jeho bilanční, diagnostické a zejména růstové funkci (Brebera, Černá, & Kostková, 2007; Píšová, 2007 aj.). Přikláníme se k názoru Byrama (2000, s. 10), že „pokud není hodnocení ICC založeno na testování a tradiční kvantifikaci výsledků, ale spíše na zaznamenávání výsledků rozvoje ICC, pak je možné portfolio využít a lze říci, že je to i žádoucí“. Portfolio lze pojímat jako soubor dokumentů sestávajících jak z dokladů o rozvoji komunikační kompetence v cizích jazycích i jednotlivých dimenzích (zakládajících na různých technikách hodnocení), tak z nástroje/ů využitých k hodnocení rozvoje ICC, např. *YOGA Form*.

¹¹³ Přičemž čerpá z úrovně komunikační kompetence definovaných v SERRJ.

Validace: Jak hodnocení ověřit?

Kvalitu každého testu posuzujeme na základě jeho charakteristik, zejména validity a reliability (podrobněji např. Alderson et al. 2001; Hughes, 2005; SERRJ, 2001), přičemž je třeba mít na paměti trvalou tenzi mezi těmito dvěma charakteristikami. To platí dvojnásob u testů zaměřených na hodnocení takových konstruktů, jako je ICC. Jako jednu z cest, jak zajistit reliabilitu testů ICC, navrhuje Lázár (2003, s. 76) zahrnout do procesu hodnocení co nejvíce typů hodnotících technik a nástrojů, tyto pak průběžně distribuovat a vkládat do portfolia studentova výkonu – raději než prezentovat jednotlivé výsledky hodnocení v závěru studijního předmětu. Z hlediska validity hraje důležitou roli zejména *face* validita a obsahová (*content*) validita, jelikož díky nim vnímají studenti hodnocení ICC jako smysluplné, tzn. jako hodnocení kvalit využitelných v reálném životě.

Pokud jsou přístupy k hodnocení ICC založeny zejména na sebehodnocení, pak je nutné zvažovat Rubensovu (in Dervin, online) obavu, že validita těchto dat je závislá na předpokladu, že respondenti (např. dotazníkového šetření) mají touhu a schopnost zapojit se do validního sebehodnocení. Sebehodnocení s sebou tudíž přináší i řadu problémů týkajících se především jeho spolehlivosti. Někteří autoři (např. Atshuler et al., 2003) poukazují na nesoulad mezi sebepercepční studentů ohledně jejich interkulturních schopností a jejich reálnými schopnostmi. Jiní upozorňují na možnost sebestylizace studentů, Lundgrenová (2009, s. 146) např. vyloženě říká, že se „u inteligentních studentů nemůže zbavit domněnky, že jsou si velmi dobře vědomi, kam hodnocením míříme, a jsou tudíž schopni naplnit naše očekávání a zapůsobit“. I přes tato nebezpečí by mělo hodnocení ICC tvořit neopomenutelnou součást jejího rozvoje.

4.3.3 Shrnutí

Hodnocení dosažené úrovně ICC je pro vzdělavatele i výzkumníky výzvou. Problematické je především obsáhnout multidimenzionální konstrukt ICC v jeho komplexnosti. Ozývají se i hlasy ohledně oprávněnosti hodnocení ICC. Tyto obavy lze označit za opodstatněné, zastáváme však názor, že by v souvislosti s *backwash* efektem mělo mít hodnocení ICC své pevné místo v procesech vyučování a učení se, přičemž je žádoucí k němu přistupovat citlivě. I z toho důvodu je za stěžejní považována např. role sebehodnocení. Je zřejmé, že externí hodnocení má na studenty značný vliv¹¹⁴, natož u tak citlivých aspektů jejich osobnosti jako jsou např. postoje a povědomí, které mají hluboké kořeny v rodině, společnosti a kultuře. Hodnocení ICC by tudíž mělo být vysoce individualizované, v souladu s principy individualizace je proto vhodné volit např. formu portfolia k zaznamenání individuálního rozvoje studentů v této oblasti.

¹¹⁴ Podrobněji o Golem a Pygmalion efektu např. Mareš & Křivohlavý (1995).

4.4 Závěrem aneb ICC jako výzva pro učitele

Motto:
Studium jazyka výhradně jako abstraktního
systemu nevybaví žáky
k jeho užívání v reálném životě.

(Alan Cunningsworth)

V první části knihy jsou pro tematiku IVV nejprve z širší perspektivy přijata východiska hermeneutické filozofie, zejména vztah jazyka a kultury a jejich vliv na porozumění (resp. předporozumění) a interpretace okolního světa. Toto zakotvení jazyka v různých sociokulturních kontextech reflektují následná lingvisticko-didaktická východiska věnovaná základním milníkům snah o uchopení sociálního kontextu v rámci vyučování a učení se jazyku. Jazyk je zde chápán jako prostředek sociální interakce, kompetentní mluvčí by měl být schopen produkovat nejen věty gramaticky správné, ale i používat jazyk s ohledem na specifické sociální a kulturní kontexty. Je možno vyzorovat, že se oba diskutované vývojové trendy sbližovaly: na straně jedné rozvoj jazyka jako takového, tj. jazykového systému, jeho propojení s kontextem atd., tj. komunikační kompetence; na straně druhé rozvoj kulturní senzitivity atd., tj. interkulturní kompetence.

Vymezena byla rovněž východiska nezbytná pro didaktizaci konstruktů ICC, tj. její konceptualizaci, rozvoj a hodnocení. Pozornost je věnována rozvoji jednotlivých dimenzí ICC, tj. rozdílným kvalitativním aspektům těchto dimenzí, např. rozdílným přístupům k rozvoji a hodnocení dimenzí povědomí a postojů oproti dimenzím znalostí, dovedností a komunikační kompetence v cizím jazyce. Dimenze povědomí a postojů jsou na základě odborných zdrojů diskutovány hlouběji, včetně jejich psychologických východisek, jelikož jsou obecně hodnoceny jako obtížněji didakticky uchopitelné. Jednotlivé dimenze ICC je potřebné operacionalizovat tak, aby sloužily jako cílové kategorie pro každodenní praxi ve třídě na straně jedné a jako potenciální výzkumné proměnné na straně druhé.

Obecně lze konstatovat, že zahrnutí ICC do vyšších kurikulárních dokumentů klade na učitele nové nároky, a to nejen z důvodu nedostatečného rozpracování všech dimenzí v těchto dokumentech. Zejména se jedná o kontext rozvoje ICC v rámci vyučování cizího, resp. anglického jazyka. Otázka, jak zajistit, že se učitelé a následně jejich žáci stanou interkulturně kompetentními, zůstává nezodpovězena. Opomenuta nesmí být ani role vzdělavatelů budoucích učitelů, tj. univerzit.

Tento začarovaný kruh je nelehké prolomit, avšak dostává nás zpět k učiteli, který je v důsledku zodpovědný za zahrnutí ICC do kurikulárních dokumentů škol i každodenní praxe ve třídě. Proto v závěru přistupujeme ke shrnutí zásadních podnětů k diskusi:

- V kontextu vyučování cizímu jazyku se jedná primárně o osobnost učitele, který je jako nerodilý mluvčí produktem a nositelem odlišné kultury než kultury cílového

jazyka. Do hry zde tedy vstupuje otázka vlastní přirozené identity učitele, potažmo identity lingvistické (např. Jenkins, 2007).

- V souladu s tím vyvstává potřeba zařazení rozvoje ICC do přípravného vzdělávání učitelů, v našem případě učitelů anglického jazyka. Tato mince však má dvě strany. Jednak by měla být rozvíjena ICC budoucích učitelů, aby se pak sami mohli stát kvalitními zprostředkovateli ICC ve své vlastní učitelské praxi. Dále pak by měli být učitelé vybaveni schopností didakticky transformovat tento relativně nově definovaný cílový konstrukt, a to na úrovni ontodidaktické a následně psychodidaktické transformace obsahu. Didaktická transformace konstruktů ICC je nelehký úkol, jelikož není možné jí docílit pouze skrze kognitivní přístup; je nutné věnovat pozornost afektivní doméně¹¹⁵ (povědomí a postoje) a komunikaci, které jsou poté vztaženy k doméně kognitivní (tj. dimenzi znalostí).
- Proto je zde nutné propojit formování/vytváření kognice s její transmisí a zprostředkováním v rámci didaktické komunikace. Aby studenti dosáhli jisté úrovně rozvoje ICC (nebo alespoň započali tento vývojový proces), je nutné, aby učitelé naplňovali požadavky komunikačního přístupu k výuce (např. Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, & Kotásek, 2000; Janík & Slavík, 2007; Pířová, 2011; Slavík & Janík, 2007). V souladu s tímto přístupem by měli učitelé komunikovat obsah předmětu žákům, v kontextu vyučování cizího jazyka je tento požadavek dále umocněn potřebou komunikovat komunikaci, což lze s nadsázkou označit za komunikaci na druhou.

¹¹⁵ Zde jako rámec přijímáme známou Bloomovu taxonomii vzdělávacích cílů, a to dělení na afektivní, kognitivní a psychomotorickou doménu (např. Anderson & Krathwohl, 2001).

II. VÝZKUM ZAMĚŘENÝ NA VYBRANÉ ASPEKTY ROZVÍJENÍ INTERKULTURNÍ KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE V KONTEXTU ČESKÉHO SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ

Druhá část knihy zachycuje edukační realitu v oblasti interkulturality. Představeny jsou výzkumné sondy, které jsou vzájemně propojeny – první z nich tvoří kontext, v němž je následující výzkumná sonda situována. Nejprve tedy odkrýváme kvalitu rozpracování IVV s cílem rozvoje ICC v programových i kurikulárních dokumentech jak evropské, tak specificky české provenience. V rámci České republiky je v diskusi zohledněna právě probíhající kurikulární reforma, jejíž praktický vliv na rozpracování vzdělávacích cílů v oblasti rozvoje ICC v kontextu cizojazyčné výuky nahlédneme prostřednictvím obsahové analýzy 37 ŠVP základních škol. Následující výzkumná sonda se zabývá rozvojem ICC a jejích dimenzí u studentů učitelství anglického jazyka, tj. budoucích tvůrců kurikula a zprostředkovatelů ICC v realitě školních tříd. Věnujeme se nejprve specifickému kontextu tohoto výzkumu, studijnímu předmětu *Intercultural Communicative Competence*. Jádrem druhé části knihy je pak případová studie zaměřená na rozvoj a následné hodnocení rozvoje ICC u studentů, budoucích učitelů anglického jazyka.¹¹⁶

5 Širší vzdělávací kontext: IVV v kurikulárních dokumentech

V současné době dochází v českém vzdělávacím systému k zásadním změnám, které je možno analyzovat z nejrůznějších úhlů pohledu. Mnohé z nich vycházejí z dění na evropské úrovni a vzdělávacích strategiích přijatých evropskou vzdělávací politikou. Tato kapitola se zaměřuje zejména na kontext české základní školy a reformních kroků, které ovlivňují inkorporaci IVV do vyučování, potažmo postavení ICC v kontextu výuky anglického jazyka.

5.1 ICC v kurikulárních dokumentech

Potřeba rozvoje ICC je v různé formě reflektována nejen na centrální evropské úrovni Radou Evropy, OECD, různými evropskými komisemi a asociacemi v dokumentech, jako je např. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (2001, český překlad 2002), *Lisabonské strategie* (2000) a v nich formulované klíčové kompetence, ale i na

¹¹⁶ Vybrané pasáže výzkumného šetření v této kapitole jsou rozšířenou verzí výzkumu z textu studie *K rozvoji interkulturní komunikační kompetence studentů učitelství anglického jazyka* (Pedagogická orientace, 2013, v tisku).

naší národní úrovni například v *Bílé knize* (2001). Následně školský zákon z 24. září 2004 formuloval základní kulturní hodnoty, které by mělo veřejné školství zprostředkovat každému občanu. K obecným cílům vzdělávání podle tohoto zákona patří:

- a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života;
- b) získávání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání;
- c) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost;
- d) pochopení a uplatňování rovnosti žen a mužů ve společnosti;
- e) utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého, poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel, vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním i mezinárodním měřítku;
- f) získání a uplatňování znalosti o životním prostředí a jeho ochraně, vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.

Vzdělávací cíle formulované ve výše zmíněných dokumentech byly v souladu s tímto zákonem zahrnuty do *rámcových vzdělávacích programů* (RVP), např. *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (RVP ZV) nebo *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání* (RVP GV). Obecné cíle prezentované například v RVP ZV jsou definovány na úrovni kompetencí, k jejichž dosažení směřují očekávané výstupy ve všech vzdělávacích oblastech, resp. vyučovacích předmětech na úrovni ŠVP.

V RVP ZV je tematika IVV a rozvoj ICC žáků obsažena jednak v rámci průřezového tématu *Multikulturní výchova*, dále pak ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*.

Průřezové téma *Multikulturní výchova* prolíná všemi vzdělávacími oblastmi – poskytuje žákům prostor seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami, na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty; zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám (RVP ZV, 2007, s. 97). Při detailnější analýze proklamovaného přínosu tohoto průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáků lze vysledovat jistou spojitost s obecně uznávanými cíli IVV, resp. s rozvojem dimenzí ICC (kap. 4). Uvedme názorně příklady zpracování jednotlivých dimenzí ICC v tomto kurikulárním dokumentu (RVP ZV, 2007, s. 97–98): Dimenze povědomí je reprezentována např. výrokem: „napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí“. Dimenze

postojů se zaměřuje např. na podporu schopnosti žáků „prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je“. V oblasti dimenze znalostí si žáci osvojí „základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti“ i „znalost některých základních pojmů multikulturní terminologie: kultura, etnikum, identita, diskriminace, xenofobie, rasismus, národnost, netolerance aj“. Dimenze dovedností rozvíjí např. dovednost žáků „orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých“. Dimenzi cizojazyčné komunikační kompetence cíleně v průřezovém tématu *Multikulturní výchova* pozornost věnována není, což je pochopitelné, jelikož je samostatně rozpracována ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*.

Cílové zaměření vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* obsahuje, mimo jiné obecně stanovené cíle (RVP ZV, 2007, s. 20), např. i „zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace“. Obor *Cizí jazyk a Další cizí jazyk* v této oblasti je přímo zaměřen na rozvoj cizojazyčné komunikační kompetence žáků. Dle RVP ZV (2007, s. 20–21) cizí jazyky

přispívají [mimo jiné i] k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa. [...] Osvojování cizích jazyků pomáhá snižovat jazykové bariéry a přispívá tak ke zvýšení mobility jednotlivců jak v jejich osobním životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění. Umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice.

Závěrem lze konstatovat, že obecně přijaté teoretické cíle IVV, resp. rozvoj ICC, reflektovány v RVP jsou. Průřezové téma *Multikulturní výchova* a vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace*, obor *Cizí jazyk a Další cizí jazyk* zahrnují všech pět dimenzí našeho modelu ICC (kap. 4.1.4). Nabízí se však otázka, jaká je šíře a hloubka pojetí tohoto konstruktů v analyzovaném kurikulárním dokumentu, tj. otázky komplexnosti jeho zpracování. Náhled vybraných částí RVP ZV odhaluje dostatečnou šíři, tj. zahrnutý jsou všechny dimenze ICC, neprokazuje však dostatečnou hloubku jejich rozpracování, resp. rozpracování všech dimenzí ICC. Z uvedeného vyplývá, že cíle ICC jsou v RVP ZV obsaženy v takové míře obecnosti, že je vhodné se tázat, natolik jsou učitelé podporováni a schopni tyto obecně formulované cíle operacionalizovat a zpracovat pro potřeby tvorby kurikula na úrovni jednotlivých škol, tzn. ŠVP konkrétní školy, dále pak pro potřeby reality školní třídy, tj. vlastní výukové praxe. Tento předpoklad jsme ověřovali v analýze ŠVP základních škol.

5.2 Obsahová analýza školních vzdělávacích programů

Metoda obsahové analýzy je vhodná k analýze produktů, v našem případě byl jako univerzum stanoven ŠVP. Obsahové analýze bylo podrobena 37 ŠVP základních škol v České republice. Jednalo se o dostupný výběr, který zahrnoval školy různé velikosti z velkoměstských, městských i vesnických lokalit (vzorkování dle Hendl, 2005, s. 154).

Využito bylo kvantitativní zpracování získaných dat, tj. četnost výskytu jednotlivých kategorií. Kategoriální systém obsahové analýzy byl předem definován na základě dimenzí našeho modelu ICC, zaměřili jsme se tedy na kategorie: povědomí, postojů, znalostí, dovedností a komunikační kompetence v anglickém jazyce. Obsahová analýza stojí a padá na svých kategoriích. Základní úkol, který má podle Ferjenčíka (2000, s. 186) výběr kategorií řešit, spočívá v takovém dělení univerza, tj. vybraných částí ŠVP podrobených obsahové analýze, aby vzniklé kategorie představovaly tzv. šuplíky, do kterých je možno obsah přehledně rozložit.

Jednotkou analýzy byly očekávané výstupy¹¹⁷ vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, předmětu *Anglický jazyk*.

Výzkumné otázky byly formulovány následovně:

1. Je rozvoj ICC jako klíčového cíle IVV obsažen ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, předmětu *Anglický jazyk*?
2. Pokud ano: Jaké dimenze ICC jsou zahrnuty a v jaké míře?

Z 37 shromážděných ŠVP bylo analýze podrobena 28. Příčiny pro vyřazení ŠVP z analýzy byly různé. Nejčastěji se jednalo o nemožnost pracovat s očekávanými výstupy konzistentně, tyto např. nebyly rozpracovány pro všechny ročníky. V jednom případě patřila škola mezi tzv. pilotní, na nichž byla provedena zkušební implementace ŠVP, tzn. proces této implementace neprobíhal standardním způsobem. Z analýzy byly vyřazeny i základní školy s výukou AJ od 1. třídy, jelikož by výstupy obsahové analýzy nebylo možné porovnávat s výstupy škol realizujících výuku anglického jazyka od 3. třídy. Zaměřili jsme se pouze na analýzu vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, předmětu *Anglický jazyk*, jelikož mezipředmětový vztah *Multikulturní výchova* v naprosté většině případů obsahoval již zmíněné obecně stanovené fráze, navíc by měl být do jednotlivých vzdělávacích oblastí integrován.

¹¹⁷ Podle *Manuálu pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání* (2007) vymezují očekávané výstupy to, co je očekávaným výsledkem vzdělávání při osvojování učiva jednotlivých vzdělávacích oborů. Očekávané výstupy jsou stanoveny tak, aby při jejich postupném osvojování docházelo i k utváření klíčových kompetencí. Manuál pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání zavádí rovněž terminologii školních a ročníkových výstupů pro potřeby ŠVP jednotlivých škol.

5.2.1 Výsledky obsahové analýzy školních vzdělávacích programů

28 analyzovaných ŠVP obsahovalo ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, předmětu *Anglický jazyk* celkem 3 381 očekávaných výstupů. Tyto byly podrobeny obsahové analýze dle předem definovaných kategorií ICC s výsledky prezentovanými v tabulce 3.

Tabulka 3

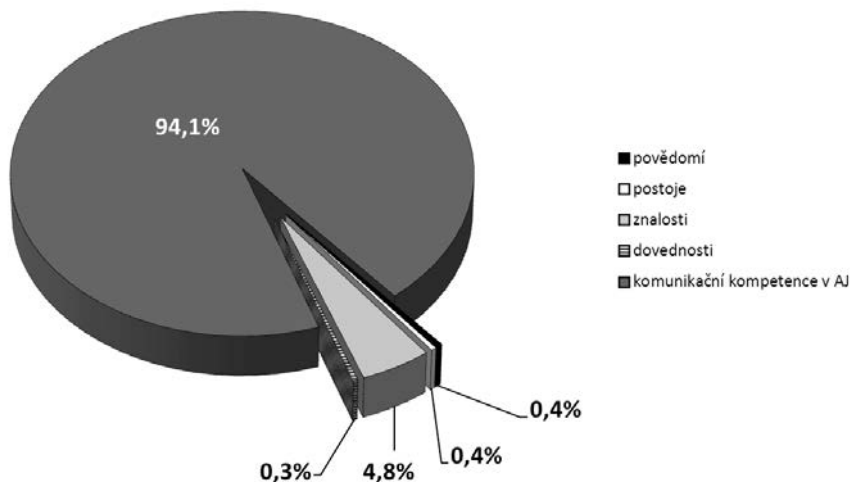
Očekávané výstupy vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, předmětu Anglický jazyk

Dimenze ICC	Očekávané výstupy Četnost výskytu	Procentuální vyjádření (%)
Komunikační kompetence v AJ	3182	94,49
Znalosti	161	4,70
Povědomí	15	0,44
Postoje	12	0,35
Dovednosti	11	0,32
Celkem očekávaných výstupů:	3 381	100,00

Data prezentovaná v tabulce 3 postihují výskyt dimenzí ICC v uvedených částech analyzovaných kurikulárních dokumentů, a to v pořadí od nejvyšší do nejnižší četnosti jejich výskytu v rámci analyzovaných očekávaných výstupů. Lze konstatovat, že ICC jako klíčový cíl IVV obsažený ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, předmětu *Anglický jazyk* je.

Tabulka 3 rovněž nabízí vhled do četnosti výskytu jednotlivých dimenzí ICC, jejich poměr, tj. poměr zastoupení jednotlivých dimenzí v očekávaných výstupech podrobených analýze, zobrazuje obrázek 19.

Četnosti výskytu dimenzí ICC



Obrázek 19. Poměr četnosti výskytu dimenzí ICC (analýza ŠVP)

Nejpočetněji zastoupenou dimenzí je komunikační kompetence v anglickém jazyce (94,49 %), s vysokým odstupem ji následují dimenze ostatní, a to dimenze znalostí (4,70 %), dimenze povědomí (0,44 %), dimenze postojů (0,35 %) a nejméně zastoupená dimenze dovedností (0,32 %). Je zajímavé, a svým způsobem pochopitelné, že z interkulturních dimenzí ICC je nejvíce zastoupena dimenze znalostí. Příčiny lze hledat ve snadnější didaktické uchopitelnosti této dimenze, v českém vzdělávacím kontextu má pak navíc své historické místo ve formě výuky reálií kultury cílového jazyka.

Shrňme-li výsledky této obsahové analýzy, zaznamenáváme silný akcent na cíle, resp. očekávané výstupy, v oblasti rozvoje cizojazyčné komunikační kompetence: celkem 94 %. Oproti tomu očekávané výstupy zaměřené na rozvoj ostatních interkulturních dimenzí jsou zastoupeny velmi nízkým počtem: celkem 6 %. Uvedené výsledky lze jednoznačně označit za znepokojivé, jelikož jasně poukazují na fakt, že ICC v kurikulárních dokumentech obsažena je, avšak velmi nevyváženě. Zastoupení jednotlivých dimenzí ICC v kurikulárních dokumentech dokládá silnou váhu kladenou na rozvoj komunikační kompetence jako jazykového systému (tj. jazykových prostředků) a souhrnu řečových dovedností oproti jejímu sociokulturnímu zakotvení, což je obecně vnímáno jako neméně důležité (Byram, 1997; Byram & Fleming, 1998; CEFRL, 2001; Celce-Murcia, 1991; Kramsch, 1993, 2003; Omaggio Hadley, 2001; *Sociocultural competence in language learning and teaching*, 1997 aj.).

5.3 Shrnutí

O příčinách prezentovaných výstupů lze pouze hypotetizovat. Přestože je možné nahlížet na tuto problematiku z různých úhlů pohledu, přirozeně se jako první nabízí otázka, jakou roli hrají učitelé jako tvůrci analyzovaných kurikulárních dokumentů. Vašutová (2007) upozorňuje jednak na přímou souvislost mezi mírou úspěšnosti kurikulární reformy a mírou zainteresovanosti a zodpovědnosti jejich aktérů na všech úrovních, dále pak ale upozorňuje na fakt, že hlavní tíha zodpovědnosti zůstane jako vždy na bedrech škol a především jednotlivých učitelů. Náročnost kurikulární reformy lze postřehnout již z pouhého výčtu pojmů, které se vztahují k požadované proměně učitele: změna myšlení, tvůrce kurikula, přesvědčení, schopnosti, úsilí, aktér změny, osobní angažovanost aj. (in Beran et al., 2007, s. 116). Domníváme se proto, že by učitelé neměli být shledáni jedinými viníky a pokusíme se na příčiny získaných dat podívat i z dalších perspektiv. U učitelů lze navíc poukázat na legitimitu jejich vlastního pojetí oboru, které se mnohdy ukazuje být v ne zcela plném souladu s pojetím oboru kurikulárních dokumentů.

Za důležitý považujeme postřeh, že vedle *oficiálního pojetí* oboru v kurikulu (RVP/ŠVP) existují v myslích učitelů různá další pojetí, která se mohou tomuto *oficiálnímu pojetí* přibližovat či naopak vzdalovat. V odborné literatuře se upozorňuje na problémy vyplývající z ne-korespondence pojetí oboru v kurikulárním dokumentu a v učitelově mysli. (Píšová et al., 2011, s. 197)

Z analýzy RVP ZV (viz výše) vyplývá, že ICC sice v tomto dokumentu obsažena je, nicméně ve velmi vysoké míře obecnosti, která neposkytuje učitelům dostatečnou podporu pro operacionalizaci těchto cílů. Navíc kromě dimenze cizojazyčné komunikační kompetence nejsou v očekávaných výstupech ostatní dimenze ICC dostatečně zastoupeny. Pokud učitelé pracovali při tvorbě ŠVP v úzké návaznosti na RVP, jsou důvody pro zjištěné výstupy naší obsahové analýzy pochopitelné. RVP ZV v této oblasti operuje na úrovni obecných proklamací, které se ukázaly být pro učitele neuchopitelné. Skalková rovněž poukazuje na ne zcela kvalitní rozpracování jednotlivých kategorií RVP ZV (2007, s. 17): „že nebyl pedagogicky hlouběji promyšlen vztah cílů, kompetencí a obsahu vzdělávání, je patrné např. i ve struktuře dokumentu RVP ZV“. Do tohoto seznamu je možno přiřadit i zpracování mezipředmětových vztahů, tj. např. *Multikulturní výchovu*, jejíž cíle jsou vymezeny na úrovni obecných frází, což se jeví být slepou uličkou v cestě učitelů za didaktickým uchopením tohoto tématu.

Vezmeme-li navíc v úvahu jistou rezistenci vůči změně, která na mnohých školách hrála při tvorbě kurikula školy svou roli (např. Lazarová, 2005, 2006), nabízí se nám další možná příčina nevyváženého zpracování dimenzí ICC. Jakákoli vzdělávací změna je složitý proces, a je tudíž pochopitelné, že ne každý je ochoten (a schopen) se zapojit, a to z různých možných důvodů. Současná kurikulární reforma není první reformou, kterou mnozí zkušení učitelé ve svém profesním životě procházejí. Jak upozorňuje Day (1999), „myšlení a jednání učitelů je výsledkem souhry jejich

životních historií, jejich současné vývojové fáze, prostředí třídy i školy a širšího sociálního a politického kontextu, ve kterém učitelé pracují“ (in Beran et al., 2007, s. 117).

Analýza dokumentu s sebou vždy nese jisté limity ohledně míry vhledu do diskutované problematiky. K odhalení zmíněných příčin zastoupení jednotlivých dimenzí ICC a jejich souvislostí s rolí učitele jako tvůrce kurikula by bylo přínosné doplnit tuto analýzu o rozhovory s koordinátory a tvůrci analyzovaných ŠVP. Doplňující rozhovory s tvůrci analyzovaných kurikulárních dokumentů by měly potenciál odhalit možné příčiny toho výsledku, což však nebylo předmětem naší analýzy. Dalším případným krokem by bylo tázat se, zda ideje reformy pronikly prostřednictvím zpracování ŠVP až do školních tříd (srov. Janík et al., 2010; Píšová et al., 2011).

Otázky je rovněž možno klást ohledně role České školní inspekce (ČŠI), která průběžně vyhodnocuje procesy implementace stále probíhající kurikulární reformy. Toto hodnocení je založeno na hodnocení dokumentů, tj. ŠVP. ČŠI však hodnotí ŠVP zejména na základě jejich korespondence s RVP. Tento fakt může učitele motivovat k úzkému lpění na formulacích RVP (některé analyzované ŠVP dokonce obsahovaly pasáže identické s RVP), což nás přivádí zpět k polemice ohledně kvality rozpracování očekávaných výstupů v tomto výchozím dokumentu, jelikož při jejich dodržení došlo k nevyváženému poměru rozpracování jednotlivých dimenzí ICC (srov. Píšová et al., 2011, s. 80–83).

V neposlední řadě lze příčiny hledat i v oblasti přípravného vzdělávání učitelů. Na základě reflexe vlastní zkušenosti se můžeme domnívat, že IVV si již pomalu hledá své místo v programech vzdělávajících učitele, nicméně ji zatím není možno prohlásit za standardní náplň těchto programů. Tato problematika navíc zasluhuje pozornost ve dvou rovinách, které na sebe svým způsobem navazují. Nejprve je nutno věnovat pozornost rozvoji ICC studentů učitelství, dále pak poskytnout studentům dostatečnou teoretickou základy k jejímu vlastnímu didaktickému uchopení.

V této podkapitole byla pozornost věnována rozpracování ICC v kurikulárních dokumentech různých úrovní (srov. Kostková, 2012), a to včetně stručné prezentace výsledků vlastní výzkumné sondy, jejímž cílem bylo ověřit potřebnost studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence* pro studenty učitelství anglického jazyka. Výsledky našeho šetření podpořily roli rozvoje ICC v přípravném vzdělávání učitelů, jelikož, slovy Karla Čapka:

*Řekl bych to asi tak, že chceme-li reformovat
,střední' školu, musíme začít s reformou
na univerzitách. Tuto reformu nemůže ovšem
provést žádné ministerstvo, nýbrž cosi, čemu
bychom řekli duch university.*

(Karel Čapek, 1930)

6 Rozvoj ICC v přípravném vzdělávání učitelů anglického jazyka

Motto: O tom, jací jsme, nesvědčí naše schopnosti, ale naše volby.

(Harry Potter a Tajemná komnata)

6.1 Kontext výzkumu: Studijní předmět *Intercultural Communicative Competence*

Kontext výzkumu tvořil studijní předmět *Intercultural Communicative Competence*, který byl nabízen jako povinně volitelný v rámci didaktického modulu pětiletého magisterského studia, oboru Učitelství pro základní školy. Výuka probíhala v anglickém jazyce, proto byla předpokladem pro zapsání tohoto předmětu zkouška jazykové způsobilosti, která zaručovala dosaženou úroveň cizojazyčné komunikační kompetence studentů na úrovni C1 (SERRJ, 2002). Studijní předmět byl realizován formou seminářů s časovou dotací 1,5 hodiny, tj. 2 seminární hodiny týdně.

Studijní předmět (cíl, obsah, procesy, tj. zejména aktivity a hodnocení) byl pilotován formou povinně volitelného projektu v rámci roční souvislé pedagogické praxe studentů učitelství anglického jazyka, tzv. Klinického roku (podrobněji Píšová, 2005).

6.1.1 Cíl

Cílem studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence* bylo podpořit rozvoj ICC studentů učitelství anglického jazyka, aby se pak v praxi sami stali jejími kvalitními zprostředkovateli, a přispěli tak k započatí dlouhodobého procesu celospolečenské změny směřující k multikulturální společnosti otevřené diverzitě.

Rozvojem ICC, s ohledem na stanovená teoretická východiska, myslíme změny v dimenzích povědomí, postojů, znalostí a dovedností v kontextu cizojazyčné komunikační kompetence. Konkretizace a operacionalizace takto obecně stanovených cílů probíhá vždy na základě analýzy potřeb, tj. zjištění vstupní úrovně ICC studentů (viz níže: didaktické aspekty).

6.1.2 Obsah

Obsahová náplň studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence* byla stanovena v souladu s teoretickými východisky prezentovanými v kap. 4. Syllabus studijního předmětu reflektoval současné poznání v oblasti IVV. Východiskem byl náš model ICC (kap. 4.1.4), studijní předmět rozvíjel ICC studentů ve čtyřech dimenzích v širším rámci anglického (jako cizího) jazyka. Výsledkem ontodidaktické transformace obsahu byl obecný syllabus předmětu, tzn. obsah i cíle (příloha 1). Tento obecný syllabus byl upřesňován a dopracováván na základě analýzy potřeb studentů, tj. na základě hodnocení vstupní úrovně ICC konkrétní studijní skupiny.

6.1.3 Didaktické aspekty

Organizace, průběh i obsahová náplň studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence* tedy do maximální možné a žádoucí míry reflektoval potřeby dané skupiny studentů. Pro tyto účely bylo nutné v úvodu semestru zhodnotit vstupní úroveň ICC studentů a na základě tohoto hodnocení následně upravit obecný syllabus jejich potřebám.

Realizace studijního předmětu byla rozdělena do pěti etap:

1) Tvorba obecného syllabu

Obecný syllabus byl vytvořen na základě teoretického poznání v dané oblasti a následně upraven v souladu s výstupy z jeho pilotáže (příloha 1).

2) Hodnocení ICC

Hodnocení bylo realizováno formou ohniskové skupiny (*focus group*) a dotazníkového šetření *YOGA Form*¹¹⁸. Cílem této etapy bylo – na základě vyhodnocení získaných dat – upravit obecný syllabus studijního předmětu tak, aby reflektoval potřeby konkrétních studentů.

3) Konkretizace syllabu pro studijní skupinu

Upravený syllabus byl „šitý na míru“ studentům učitelství zapsaným v tomto předmětu. Postupovali jsme tedy od ontodidaktické transformace obsahu (tvorba obecného syllabu) k psychodidaktické transformaci obsahu na základě identifikovaných potřeb studentů (syllabus daného předmětu).

¹¹⁸ Ohniskové skupiny i dotazník *YOGA Form* sloužily jednak jako prostředek k psychodidaktické transformaci obsahu, tj. plánování obsahu konkrétního studijního předmětu na základě identifikovaných potřeb studentů, dále pak jsou součástí realizovaného empirického šetření (podrobněji kap. 6.4).

4) Realizace studijního předmětu

Strukturování obsahu odráželo váhu a vzájemnost dimenzí ICC, např. centrální postavení dimenze povědomí s oporou o data získaná při hodnocení vstupní úrovně ICC studentů v druhé etapě.

V úvodu byli studenti seznámeni s teoretickými východiský IVV, včetně východisek lingvistických a filozofických. Představeny byly rovněž dostupné modely a definice ICC, různé přístupy k jejímu rozvoji, hodnocení i relevantní terminologie. Považovali jsme za nezbytné vytvořit sdílený jazyk, tzn. seznámit studenty s konceptuálním (pojmovým) rámcem a terminologií.

Následující semináře byly již cíleny na zkušenostní rozvoj jednotlivých dimenzí ICC studentů. V souladu s teoretickými východiský byla centrální dimenze povědomí rozvíjena jako první, následovala dimenze postojů, znalostí a dovedností. Dimenze komunikační kompetence v anglickém jazyce studentů byla integrována se všemi zmíněnými dimenzemi, jelikož aktivity zaměřené na rozvoj ICC by měly současně sledovat jak jazykový, tak interkulturní cíl.

Jako příklad uvedme stručný popis aktivity *Proverbial Values* (Příslowěčné hodnoty), kde jazykovým cílem byla anglická přísloví, idiomy; interkulturním cílem byl anglický idiomatický jazyk (znalost o jazyce), odkrývání hodnot cílové kultury skrze její přísloví a rčení (postoje), hledání alternativ, podobností i kontrastů v příslovích kultury vlastní, např. „*you are never too old to learn*“ oproti „starého psa novým kouskům nenaučíš“ (povědomí, dovednost porovnávat a hledat souvislosti).

V závěru studijního předmětu byl opětovně diskutován konstrukt ICC, a to zejména na základě reflexe absolvovaných aktivit a prostudovaných teoretických zdrojů.

V průběhu realizace studijního předmětu byly využívány jak materiální, tak nemateriální didaktické prostředky: portfolio, aktivity, videonahrávky, odborné teoretické zdroje, výkladové slovníky atd. Portfolio s názvem *PORTFOLIO of my Intercultural Communicative Competence development* (příloha 2) bylo vytvořeno speciálně pro potřeby tohoto předmětu. Částečně bylo inspirováno *Evropským jazykovým portfoliem* (2002); sestávalo z pěti částí: *Passport, Biography, Dossier, Theoretical background/sources* a *Evaluation of this course and your involvement in it*. Těmto částem předcházela úvodní popisná strana ve formě dopisu pedagoga studentům, která objasňovala cíl i způsob práce s portfoliem. Portfolio plnilo funkci růstovou i diagnostickou, sloužilo jednak k archivaci materiálů využívaných ve výuce i materiálů vlastních, tj. článků atd. Dále pak sloužilo jako nástroj formativního hodnocení (viz etapa 5).

Studijní předmět byl realizován zejména v souladu s principy konstruktivismu, resp. sociálního konstruktivismu a principy zkušenostního učení. Akcent byl kladen jednak na produkty/výstupy jednotlivých aktivit, resp. dosažené cíle v rámci rozvoje konkrétních jazykových a interkulturních dimenzí ICC. Dále pak byla pozornost

věnována procesu, resp. rozvoji ICC skrze reflexi konkrétní zkušenosti, teoretizování, zobecňování a následné rekonstruování diskutovaných pojmů, konstruktů atd.

Uveďme opět příklad jedné realizované aktivity a procesu jejího didaktického uchopení:

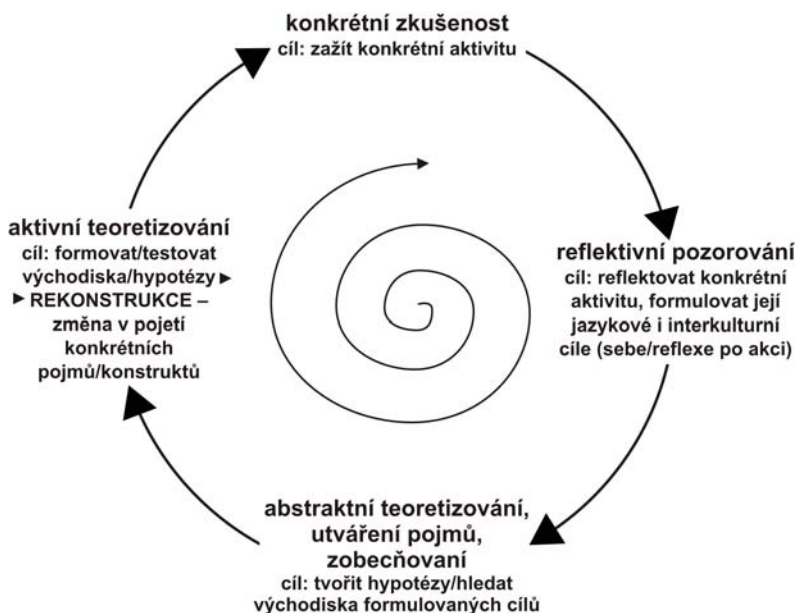
Krok 1. Aktivita *Find an agreement* (Hledejte shodu). Studenti obdrželi pět kontroverzních výroků, se kterými samostatně vyjádřili svůj souhlas či nesouhlas. Následně byli rozděleni do skupin, ve kterých prezentovali své postoje k uvedeným výročkům. Úkolem pro skupinu studentů pak bylo najít shodu a jednotlivé výroky formulovat (přeformulovat) tak, aby se s nimi byli všichni členové skupiny schopni identifikovat. O nově formulovaných výročích skupiny studentů diskutovaly se skupinami ostatními.

Krok 2. Studenti opět pracovali ve stejně složených skupinách. Úkolem bylo reflektovat aktivitu a pokusit se společně zpětně definovat její jazykové i interkulturní cíle. Jazykovým cílem byly způsoby prezentace vlastních názorů a přání, vyjádření souhlasu/nesouhlasu, vhodné způsoby argumentace, formulace závěrů; interkulturním cílem byl rozvoj schopnosti tolerovat, akceptovat a hájit různé názory na diskutovaná témata.

Krok 3. Společně pak studenti ve spolupráci s pedagogem hledali zastřešující pojmy a konstrukty, nad nimiž teoretizovali. Tím formulovali teoretická východiska konkrétní aktivity. Pedagog v závěru teoretická východiska konkrétní aktivity shrnul, případně doplnil; diskutovaná aktivita spadala do dimenze postojů.

Krok 4. V žádoucím případě tak došlo u studentů k testování vlastních hypotéz, rekonstrukci a novému porozumění diskutovaných pojmů, tj. jejich novému chápání.

V souladu s teorií sociálního konstruktivismu a teorií zkušenostního učení (Kolb, 1984) byly tedy aktivity realizovány v cyklu prezentovaném na obrázku 20. Na základě konkrétní zkušenosti/aktivity si studenti kladli otázku: O čem byla daná aktivita? Následně pak: Jak jejímu obsahu rozumím a co tento obsah znamená? Závěr cyklu byl inspirován otázkou: Co z tohoto porozumění vyplývá a jak případně mohu toto porozumění změnit?



Obrázek 20. Cyklus rozvoje ICC (upraveno podle Kolb, 1984)

5) Hodnocení

Tato etapa studijního předmětu zahrnovala: (a) Hodnocení studentů na základě splnění požadavků zahrnutých v sylabu studijního předmětu. (b) Formativní a sumativní hodnocení rozvoje ICC u studentů, včetně nástrojů sběru dat, analýzy a interpretace, je podrobně představeno dále (kap. 6.4 a 6.5), proto není v této fázi diskutováno. (c) Hodnocení studijního předmětu studenty, které sloužilo jako zdroj významných zpětnovazebních informací o vhodnosti a účinnosti zvolených aktivit, výukových strategií, technik a metod (příloha 4).

Pozornost zde zaměřujeme na hodnocení studentů, které bylo součástí vlastního studijního předmětu. Jeho účelem bylo ověřit splnění stanovených požadavků předmětu *Intercultural Communicative Competence* (k získání kreditů). Požadavky na studenty byly aktivní účast v seminářích, včetně plnění zadaných domácích příprav, účast na vstupní a výstupní ohniskové skupině a odevzdání požadovaných materiálů. Veškeré materiály byly obsaženy ve studentském portfoliu – *PORTFOLIO of my Intercultural Communicative Competence development*, se kterým studenti v průběhu semestru samostatně pracovali, odevzdali ho v týdenním předstihu před závěrečným hodnocením. Portfolio obsahovalo povinné a volitelné sekce (viz etapa 4). Povinné materiály byly: obsah portfolia, dotazník *YOGA Form* (začátek a konec semestru),

Luggage (virtuální zavazadlo, do kterého studenti na začátku i konci semestru sbalili, co s sebou do konkrétního studijního předmětu přinesli a následně, co si z něj odnášejí), sebehodnocení dosažené úrovně komunikační kompetence v osvojených jazycích, *My culture shock* (Můj kulturní šok), *Culture collage* (Kulturní koláž); s jednotlivými součástmi portfolia se pracovalo rovněž v průběhu semestru. Hodnocení tedy bylo průběžné, plnilo především formativní funkci, která byla vzhledem k charakteru a cíli studijního předmětu upřednostněna nad funkcí sumativní. Ze stejné příčiny byl akcent kladen na sebehodnocení studentů (např. dotazník *YOGA Form*) oproti hodnocení pedagogem. Metody hodnocení pedagogem byly soustavné pozorování studentů, analýzy výsledků jejich činnosti (obsažené v portfoliu) a rozhovory (vstupní, průběžné, výstupní – individuální či skupinové, dle volby studentů). Hodnocení tedy bylo především průběžné, formativní, s důrazem na vlastní sebehodnocení.

6.1.4 Shrnutí

Cílem této kapitoly bylo představit kontext výzkumného šetření, resp. případ pro realizovanou případovou studii. Zaměřili jsme se na popis studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence*, jeho organizaci, cíle, obsah a didaktické aspekty.

6.2 Cíl výzkumu

Kontext výzkumu je podrobně diskutován v předešlé kapitole, jedná se o studijní předmět *Intercultural Communicative Competence*, který je nabízen jako povinně volitelný v rámci didaktického modulu pětiletého magisterského studia, obor Učitelství pro základní školy. Výzkum byl realizován v letním semestru akademického roku 2008/2009. Výzkumný vzorek tvořilo 17 studentů (15 žen, 2 muži; věk: 23–31, průměrný věk: 24).

Výzkumné šetření si kladlo za cíl zodpovědět otázky ohledně rozvoje a hodnocení ICC, a to:

1. Došlo v průběhu studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence* u studentů k rozvoji ICC, respektive jejích dimenzí?
2. Pokud ano, k rozvoji kterých dimenzí došlo a v jaké míře?

Předmětem výzkumného šetření bylo zodpovědět uvedené výzkumné otázky jednak v rovině horizontální, dále pak v rovině vertikální. Rovinu horizontální, neboli šíři chápání konstruktů ICC studenty, tj. jak komplexně problematiku ICC vidí, odkrývá analýza výskytu jednotlivých dimenzí ve studentských výrocích a analýza výsledků

dosažených studenty v dotazníkovém šetření. Rovinu vertikální představuje hloubka porozumění jednotlivým dimenzím ICC studenty.

6.3 Metodologie výzkumu

Výzkumný design byl koncipován jako případová studie (*case study*), při níž je podle Průchy et al. (2009, s. 231) „zkoumání podroben jednotlivý případ (např. žák, malá skupina žáků, učitelů, jednotlivá třída, škola). Ten je detailně popsán a vysvětlován, takže se dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání týchž objektů v hromadném souboru nelze obsáhnout“. Tito autoři (ibid.) dále poukazují na výhody metody případové studie, a to množnost hlubokého poznání podstaty případu; upozorňují však (stejně jako např. Yin, 2009) i na nevýhody této výzkumné metody v omezené zobecnitelnosti výsledků. Řada autorů, např. Denscombe (2003, s. 35–36) či Yin (2009, s. 15) však spatřují potenciál případových studií, resp. dle Denscombeho (2003, s. 35) jejich „hodnotných a unikátních vzhledů, [když říkají, že] přestože je případová studie ve své podstatě unikátní, je to současně jeden příklad platný pro širší skupinu“. Pro potřeby našeho šetření pak navíc pozitivně hodnotíme možnost hlubšího vhledu do fenoménu interkulturality, což v souvislosti s nahlížením např. dimenze postojů a dimenze povědomí hodnotíme jako žádoucí, ne-li nutné. S oporou v metodě případové studie a v souladu s Merriamovou (1998, s. 6–7) bylo naším cílem „porozumět danému fenoménu z perspektivy respondentů, ne výzkumníka, což je občas označováno jako perspektiva *emic*, tzv. *insider's view*¹¹⁹“. Výzkumné šetření tedy nazírá fenomén interkulturality perspektivou studentů konkrétního studijního předmětu.

Případová studie je tzv. samostatnou případovou studií (*single-case study*), která je v souladu s Yinovým realistickým či postpozitivistickým pojetím případové studie řízené pomocí teorie (in Hendl, 2005, s. 113), v našem případě je řízena teorií ICC. Odborné zdroje prezentují různá pojetí a typologie případových studií, např. Hendl (1999, s. 50–51) rozlišuje mezi osobní případovou studií, studií komunity, sociální skupiny, organizace a instituce či zkoumání programů, událostí, rolí atd.; dále např. Merriamová (2001), Miovský (2006), Yin (2009). Naši případovou studii lze označit za studii partikularistickou¹²⁰, která se zabývá např. konkrétním studijním předmětem či fenoménem; tyto případové studie se zaměřují na skupinu jedinců a nahlízejí daný fenomén či situaci holisticky. Dle Merriamové (1998, s. 39) typologie případových studií podle záměru koresponduje naše případová studie svým cílem

¹¹⁹ Zde je možné hledat analogie s užitím termínů *emic* a *etic* v kontextu ICC (srov. kap. 4.1.1).

¹²⁰ Podrobněji o distinkci mezi partikularistickou, deskriptivní a heuristickou typologií případových studií např. Merriamová (1998, s. 29–31).

nejblíže s tzv. evaluativní případovou studií¹²¹, která zahrnuje „popis, vysvětlení a hodnocení“. Brown a Rodgers (2009, s. 21) navíc poukazují na kontext výzkumu jazykového vzdělávání, kde „většina případových studií zahrnuje rozvoj komunikační kompetence jednotlivců či malé skupiny studentů. Mnoho případových studií jsou tedy studie rozvojové (*developmental studies*)“. Tento přístup je aplikovatelný i na rozvoj ICC.

Přestože bývá případová studie chápána jako samostatný typ výzkumu v rámci kvalitativního přístupu (např. Denzin & Lincoln, 2007 i výše zmíněné typologie), přikláníme se k Miovského (2006, s. 94) tvrzení, že „není podstatné, zda při práci na případové úrovni používáme a kombinujeme kvalitativní a kvantitativní metody, podstatné je to, že objektem našeho zájmu zůstává případ“. Miles a Huberman (1994, s. 25) definují případ jako fenomén, který se objevuje v určité vymezené hranici a v daném kontextu. Podle Miovského (2006, s. 94) případová studie umožňuje sledování, popisování a vysvětlování případu v jeho komplexnosti a díky tomu může dospět k přesnějším a do hloubky jdoucím výsledkům. Naším případem je 17 studentů konkrétního studijního předmětu; v pojetí Milese a Hubermana (1994, s. 25) je případ kruh se srdcem v centru, kde srdce označuje těžiště výzkumu, tj. rozvoj ICC studentů, kruh okolo tohoto srdce pak reprezentuje konkrétní studijní předmět. Oblasti za okrajem kruhu nejsou v rámci výzkumného šetření sledovány, jsme si však dalších kontextuálních proměnných vědomi, např. kurikula studijního programu či osobních historií studentů.

6.4 Techniky sběru dat: ohniskové skupiny a dotazníkové šetření

Mnozí odborníci se shodují na jisté volnosti ve volbě metod sběru dat v rámci realizace případové studie, např. Merriamová (1998, s. 28) vyjadřuje přesvědčení, že „jakékoli a všechny metody¹²² sběru i analýzy dat mohou být využity, od testování po interview“. Denscombe (2003, s. 38) její přesvědčení potvrzuje, případové studie dle něj „nejen dovolují využívat různé výzkumné metody, ale přímo podporují tzv. mnohočetnou metodu (*multiple method*) s cílem zachytit komplexní realitu podrobně“.

Sběr dat jsme koncipovali kombinací dvou metod s cílem dodržet principy triangulace (srov. Gavora, 2000, s. 146), a to triangulaci v kombinaci kvalitativní a kvantitativní metodologie, v kombinaci dvou technik sběru dat i v kombinaci dvou nezávislých

¹²¹ Podrobněji o distinkci mezi evaluativní, deskriptivní a interpretativní případovou studií např. Merriamová (1998, s. 38–40).

¹²² Zahraniční zdroje anglické provenience (Dencombe, 2003; Merriam, 1998) využívají termínu *method*, v našem pojetí se však jedná o techniky, případně i nástroje sběru dat.

výzkumníků¹²³. S ohledem na výzkumné otázky proběhl sběr dat ve dvou fázích, a to vstupní a výstupní¹²⁴. Obě fáze byly zaměřeny na dosaženou úroveň ICC studentů, a to v počátku semestru a následně v jeho závěru.

- Vstupní fáze:
 - ohniskové skupiny,
 - dotazníkové šetření – *YOGA Form*.
- Výstupní fáze:
 - ohniskové skupiny,
 - dotazníkové šetření – *YOGA Form*.

Z výše uvedeného je zřejmé, že pro potřeby naší případové studie byly k hodnocení rozvoje jednotlivých dimenzí ICC v jednotlivých fázích využity identické nástroje sběru dat¹²⁵, a to pro hodnocení vstupní i výstupní úrovně studentů. Průběžné hodnocení v rámci studijního předmětu nebylo s ohledem na definované výzkumné otázky do analýzy dat zahrnuto.

6.4.1 Ohniskové skupiny

Ohniskovou skupinu charakterizuje Miovský (2006, s. 175) jako metodu, v níž získáváme „data za využití skupinové interakce vzniklé a probíhající v debatě na téma určené badatelem, [...] ohniskové skupiny přispívají ke kolektivnímu výzkumu jazyka, hodnot, přání a názorů určité cílové skupiny“. Dále poukazuje na roli badatele, který určuje zaměření diskuse, tzv. ohnisko, které se odvíjí od cílů výzkumu a výzkumných otázek. Jedná se tedy o jistou tematickou oblast či obecnější fenomén, který je předmětem našeho zájmu. V případě naší případové studie byl ohniskem rozvoj ICC a jejích dimenzí u konkrétních studentů.

Před realizací ohniskových skupin byly učiněny volby ohledně míry standardizace, roli moderátora, strukturovanosti a velikosti diskusní skupiny. Veškeré tyto aspekty kráčí ruku v ruce a mohou mít značný vliv na průběh i výsledky ohniskové skupiny. Morgan (2001, s. 55) objasňuje jejich vzájemný vztah následovně:

Standardizace interview se týká toho, zda budou kladeny ve všech skupinách tytéž otázky – to znamená, do jaké míry bude obsah interview předem daný nebo naopak flexibilní. Zapojení moderátora se vztahuje k řízení dynamiky ve skupině, to znamená, do jaké míry bude moderátor buď diskusi kontrolovat, nebo v ní dovolí relativně volnou účast. Ačkoliv existují různé strategie, které se zabývají kombinováním různých stupňů standardizace interview a moderátorovy angažovanosti, inklinuje většina projektů k tomu, aby postavila obě tyto položky na srovnatelnou úroveň, jež může být přisouzena strukturovanějším i méně strukturovaným přístupům.

¹²³ Triangulace osobou výzkumníka je vhodná pro kvalitativní interpretace obsahové analýzy záznamů z ohniskových skupin, bude podrobněji diskutována v relevantní části knihy, viz kap. 6.5.1.

¹²⁴ Obě fáze sběru dat proběhly s ohledem na kontext výzkumu v anglickém jazyce.

¹²⁵ Nástroje sběru dat byly pilotovány v rámci dlouhodobého projektu zaměřeného na rozvoj ICC v průběhu Klinického roku.

Doporučení o určení velikosti skupiny mělo vliv na standardizaci interview. Morgan (2001, s. 58–59) na základě vlastní praxe označuje jako osvědčenou velikost skupiny šest až deset účastníků. Vzhledem k tomu, že studijní předmět tvořící rámec pro naše šetření navštěvovalo 17 studentů, bylo nutné je v počátku i konci semestru rozdělit do dvou ohniskových skupin. Transkripty ohniskových skupin však byly podrobeny obsahové analýze společně, jelikož cílem naší případové studie bylo zachycení rozvoje ICC všech studentů daného studijního předmětu. Z tohoto důvodu jsme přistoupili ke standardizovanému přístupu formou kladení identických otázek¹²⁶ ve všech skupinách.

V souladu s tímto přístupem jsme zvolili tzv. polostrukturovanou ohniskovou skupinu, která předpokládá přípravu okruhů modelových otázek, jejichž pořadí však není pro moderátora závazné, záleží spíše na průběhu skupiny a vývoji situace. Výhodou takto vedené ohniskové skupiny je především možnost moderátora průběžně udržovat určitou základní úroveň diskuse k jednotlivým otázkám a současně dávat účastníkům dostatečný prostor pro individuální vyjádření i skupinovou interakci. Získaný materiál je pak podle Miovského (2006, s. 179–180) více konzistentní, a tudíž vhodnější pro zpracování a analýzu. Na doporučení Morgana (2001) a Miovského (2006) byl materiál rovněž fixován videozáznamem¹²⁷, neboť nám tato forma záznamu rozšiřuje možnost analýzy dat, např. o analýzu neverbální komunikace mezi účastníky ohniskové skupiny, tj. extralingvistické aspekty komunikace či o analýzu paralingvistických aspektů komunikace: síly hlasu, intonace apod.¹²⁸ Videozáznamy byly následně převedeny do textové podoby.

6.4.1.1 Obsahové analýzy záznamů z ohniskových skupin

Obsahová analýza je hlavní technikou uplatněnou při analýze dat získaných z realizovaných ohniskových skupin. Přestože lze obsahovou analýzu využít pro data získaná prakticky jakoukoli metodou získávání dat, často se tak dle Miovského (2006, s. 238) děje právě pro data získaná záznamem realizovaných ohniskových skupin. Předpokladem pro obsahovou analýzu záznamů z ohniskových skupin je výběr univerza, kategorií a jednotek obsahové analýzy (obdobně jako při obsahové analýze ŠVP v kap. 5.2).

Univerzum bylo v našem případě rámcováno výstupy ohniskových skupin, tj. videozáznamy a jejich transkripcí. Dalším krokem byl výběr a definování kategorií obsahové analýzy. Obsahová analýza výstupů z ohniskových skupin stála na svých kategoriích, tj. takovém dělení univerza, aby vzniklé kategorie představovaly „šuplí-

¹²⁶ Otázky jsou prezentovány u jednotlivých fází ohniskových skupin, tj. na začátku a konci studijního předmětu.

¹²⁷ Jako záložní byla využita i fixace dat diktafonem, což však nebylo nutné při analýze využít.

¹²⁸ V našem případě o tzv. způsobilé kategorie, viz níže.

ky“, do kterých bylo možno smysluplně a přehledně rozložit analyzované univerzum (podrobněji kap. 5.2).

Při formulování kategoriálního systému jsme opět vycházeli z Kerlingerových základních pravidel kategorizace¹²⁹: kategorie musí být vyčerpávající, vzájemně se vylučovat, každá jednotka musí být zařaditelná pouze do jedné kategorie, kategorie by měly být vytvořeny tak, aby se při zařazování do nich shodovali nezávisle na sobě různí výzkumníci atd. (in Miovský, 2006, s. 240). Vzhledem k možné různorodosti kategorií jsme v souladu s Janouškem (2007, s. 117) využili dělení analytických kategorií na substanciální (tj. co se říká) a způsobové (tj. jak se to říká)¹³⁰. K substanciálním kategoriím patří standardy, hodnoty aj., ke způsobovým forma výroků, jejich intenzita aj. Kloníme se tímto k názoru Miovského (2006, s. 240), že vytváření analytických kategorií vychází z proměnných a cílů výzkumu, v našem případě byl kategoriální systém definován na základě teoretického vymezení konstruktů ICC (viz tab. 4).

Tabulka 4

Kategoriální systém pro obsahovou analýzu záznamů z ohniskových skupin

Kategorie	Podkategorie
Dimenze povědomí	Povědomí sebe sama Povědomí vlastní kultury Povědomí ostatních kultur
Dimenze postojů	Postoje k vlastní kultuře Postoje ke kultuře cílového jazyka Postoje k cílovému jazyku (integrativní/instrumentální motivace) Hodnoty (osobní/kulturní hodnoty)
Dimenze znalostí	Kultura s velkým K Kultura s malým k
Dimenze dovedností	Dovednost porovnávat, interpretovat a hledat souvislosti Dovednost odhalovat/objevovat a dovednost interakce
Cizojazyčná komunikační kompetence	<i>jako kontext dimenzí</i>

Při tvorbě kategoriálního systému byl sledován princip zachování stejné míry obecnosti. Tento princip byl ověřován v předvýzkumu. Ukázalo se, že:

- kategoriální systém postavený na dimenzích ICC jako základních kategoriích v tomto směru vyhovuje;
- na nižší úrovni se jako smysluplně ukázalo vymezení podkategorií, které jsou v tomto kategoriálním systému zařazeny, tj. u dimenzí povědomí, postojů, znalostí a dovedností;

¹²⁹ Pravidly kategorizace se obdobně zabývá např. Holsti (in Janoušek, 2007, s. 117–118).

¹³⁰ Obdobné dělení kategorií do dvou skupin prezentuje např. Ferjenčík (2000, s. 186).

- další položky na nižší úrovni obecnosti (konkrétněji vymezené), které vystupují jako dílčí složky jednotlivých kategorií (např. stereotypy, předsudky, tolerance) mohou dle svého charakteru spadat do více podkategorií (např. stereotypy mohou spadat jak do podkategorie postojů k vlastní kultuře, tak do kategorie postojů ke kultuře cizího jazyka). Proto nejsou do kategoriálního systému přímo v podobě dílčích složek zapracovány, ačkoli se samozřejmě v obsahové analýze objevují;
- v kategorii cizojazyčné komunikační kompetence je reflektován princip zachování stejné míry obecnosti, její komponenty se objevovaly v obsahové analýze pouze na úrovni dílčích složek, proto je v systému zpracována na nejobecnější úrovni, tj. jako kategorie.

Dalším krokem obsahové analýzy záznamů z ohniskových skupin bylo rozhodnutí ohledně jednotek analýzy. Pokud jsme již vytvořili vzpomínané šuplíky, je třeba se rozhodnout, co do nich uložíme, resp. jak velká má být jednotka analyzovaného komunikátu. Velikost jednotek analýzy jsme definovali jako slovo či výrok, které reprezentují konkrétní dimenzi ICC. Interakce v rámci ohniskových skupin probíhala v jazyce studijního předmětu, analyzovány byly tedy záznamy v anglickém jazyce¹³¹. I z toho důvodu byl k analýze dat dle kategoriálního systému využit druhý nezávislý kódovatel s cílem získat reliabilní data.

Přestože jsou výstupem většiny obsahových analýz

vývody a interpretace opírající se o frekvenci výskytu zkoumaných jednotek v jednotlivých kategoriích, [lze] vedle kvantitativní obsahové analýzy celkem oprávněně mluvit o obsahové analýze kvalitativní. Slova, témata, popis charakterů se od sebe liší i použitými výrazovými prostředky. Jedna a tatáž základní informace, která by byla v kvantitativní obsahové analýze zařazena pravděpodobně vždy do téže kategorie, může být totiž formulována kvalitativně velmi odlišnými jazykovými prostředky. (Ferjenčík, 2000, s. 188)

Cílem obsahových analýz záznamů z ohniskových skupin bylo primárně získat data kvalitativního charakteru vypovídající o míře porozumění ICC a jejich jednotlivých dimenzích studenty. Záznamy z ohniskových skupin byly podrobeny rovněž kvantitativní analýze dat vypovídající o četnosti výskytu položek kategoriálního systému, resp. výskytu jednotlivých dimenzí ICC, příp. poměru jejich zastoupení atd. (viz tab. 6 a tab. 7). Souhrnně řečeno, výstupy obsahových analýz záznamů z ohniskových skupin byly využity: (a) k identifikaci výskytu dimenzí ICC, tj. zda byly jednotlivé dimenze ICC ve výrociích studentů obsaženy (kvantitativní analýza); (b) k následné kvalitativní analýze výroků studentů, tj. porovnání míry porozumění jednotlivým dimenzím ICC studenty s jejich teoretickým vymezením. Pro potřeby prezentace výsledků kvalitativní analýzy byly vybrány reprezentativní výroky, přičemž kritériem pro jejich výběr nebyla maximální korespondence s teoretickým vymezením konkrétní dimenze ICC, ale maximální významová shoda v rámci skupiny. Reprezen-

¹³¹ Výpovědi studentů využitě v empirické části práce jsou tedy uvedeny ve vlastním překladu autorky vedeným snahou zachovat originální míru expresivity citovaných výroků.

tativní výroky tedy představují nejčastěji se vyskytující význam, resp. porozumění dané dimenzi. Kvalita těchto reprezentativních výroků studentů je tedy porovnávána s teoretickým vymezením ICC.

6.4.2 Dotazníkové šetření

Další metodou sběru dat využitou v počátku a závěru semestru bylo dotazníkové šetření zaměřené na identifikaci míry rozvoje ICC a jejích dimenzí. Současně jsme si byli vědomi výhod i nevýhod využití dotazníku pro potřeby sběru i analýzy dat (např. Ferjenčík, 2000, s. 183; Gillham, 2002, 5–8; Denscombe, 2003, s. 159–161). Dle Gillhama (2002, s. 81)

jsou dotazníky málokdy adekvátní jako samostatná výzkumná metoda. Toto je pravdou pro každou metodu, zejména pokud se zaměřujeme na komplexní situace z reálného života. [...] Když analyzujeme data z dotazníků, narazíme na jejich omezení. Výstupy jsou standardizované, popisné soubory dat, které mnohdy vyvolávají více otázek než odpovědí.

Dotazníkové šetření jsme přesto využili jako komplement realizované případové studie. Užití dotazníku je vhodné z následujících důvodů předkládaných Descombem (2003, s. 145): (a) sociální klima bylo v rámci studijního předmětu dostatečně otevřené k upřímným odpovědím, (b) výstupy předchozího šetření bylo třeba doplnit standardizovanými daty z identických otázek, (c) očekávali jsme, že respondenti bez problému porozumí jednotlivým položkám¹³². Navíc jsme si byli vědomi Gavorou (2000, s. 99) zmíněného pozitiva „získávat velké množství informací při malé investici času“, což je pro podrobné zkoumání tak komplexního jevu jako je ICC vhodné.

Z dostupných nástrojů hodnotících dosaženou úroveň ICC jsme zvolili dotazník *YOGA Form*, který se jevil jako nejvhodnější k zodpovězení našich výzkumných otázek, jelikož ve vysoké míře reflektoval námi přijatá teoretická východiska. Jedná se o standardizovaný dotazník americké provenience, který pod vedením Fantiniho, významného odborníka v oblasti interkulturality, prošel dlouhodobým týmovým vývojem s oporou v teorii i praxi hodnocení ICC. Momentálně existuje ve více užívaných verzích, zejména z roku 2000, 2001¹³³, 2005¹³⁴. Verze dotazníku z roku 2000, kterou jsme využili v našem výzkumném šetření, byla podle Fantiniho (2000, s. 3) sestavena a ověřena následovně:

¹³² Porozumění jednotlivým položkám je pro nás relevantní, jelikož byl dotazník distribuován v originálním anglickém jazyce.

¹³³ Verze dotazníku *YOGA Form* z roku 2001 není vhodná pro potřeby našeho výzkumného šetření, jelikož jsou položky v rámci jednotlivých dimenzí ICC rozděleny do čtyř hierarchických úrovní. Jedná se tedy o tzv. úroňovou verzi tohoto dotazníku, která je pro nás irelevantní ve dvou základních aspektech: (a) jeví se jako vhodnější pro externí hodnocení, jelikož možnost vidět úroňové rozdělení by mohla být pro sebehodnocení zavádějící; (b) cílem našeho výzkumného šetření je hodnotit rozvoj ICC, tj. posun v rámci jednotlivých dimenzí, ne její úroveň, jelikož věříme, že není možno v průběhu 13 týdnů (tj. jeden semestr) dosáhnout úroňového posunu.

¹³⁴ Verze dotazníku *YOGA Form* z roku 2005 předpokládá dlouhodobější pobyt v zahraničí.

Pracovní skupina školy pro mezinárodní výcvik (*School for International Training*) shromáždila empirické observace. Tyto observace byly porovnány s výběrem literatury s interkulturní tematikou. Nakonec byly položky prověřeny oproti 18 dalším přístupům k hodnocení ICC. Výsledný dotazník stanovil pět kompetenčních oblastí (znalosti, postoje, dovednosti, povědomí + cizojazyčná komunikační kompetence), následně pak běžně citované faktory pro každou tuto oblast. [...] Do dnešního dne byl dotazník využíván primárně jako nástroj podporující vzdělávací proces. Po významné pilotáži v terénu bylo předpokládáno, že bude dotazník sloužit nejen k zobrazení profilů jednotlivých respondentů, ale i k zobrazení profilu skupiny. [...] Tento přístup je užíván k objasnění důležitých výsledků k finalizaci a validaci nástroje s oporou o statistickou reliabilitu.

YOGA Form je akronymem pro *Your Objectives, Guidelines, and Assessment* (Fantini, 2000, s. 34), tzn. vaše cíle, instrukce/doporučení a hodnocení. Tento dotazník slouží jako průvodce (*guide*), který napomáhá monitorovat rozvoj ICC před, v průběhu i po interkulturní zkušenosti, v našem případě před, v průběhu i po realizaci konkrétního studijního předmětu. Fantini (2001, s. 2) představuje přínos průběžného užívání nástroje ve třech zásadních aspektech: (a) stanovit a následně kriticky přezkoumat interkulturní cíle, (b) posloužit jako průvodce v průběhu interkulturní zkušenosti, popř. studijního předmětu zaměřeného na rozvoj ICC, (c) poskytnout hodnotící nástroj v různých fázích procesu rozvoje ICC a na jeho konci, tzn. normativní, formativní i sumativní hodnocení.

Zásadní otázkou je, které osoby se na hodnocení podílejí. Vybraný nástroj je dle autora (Fantini, 2000, s. 34) „navržen k vlastnímu hodnocení rozvoje ICC“, tj. k sebehodnocení, které je možné současně doplnit hodnocením externího hodnotitele, např. pedagoga, spolužáka, příslušníka kultury cílového jazyka atd. Hodnocení příslušníkem kultury cílového jazyka je Fantinim (2001, s. 4) označováno za vysoce instruktivní, jelikož navíc nabízí hodnocenému perspektivu *emic*, tj. pohled člověka zevnitř cílové kultury. Fantini upozorňuje na možnost rozporů v sebehodnocení a externím hodnocení, nepovažujeme jej však za problematický, jelikož rozdílné perspektivy naopak umožňují vyvolávat dialog, podporovat reflexi a identifikovat takové strategie, které maximalizují potenciál jedinců k dalšímu rozvoji ICC (srov. s Abramovým ABCD *Crown*, viz kap. 4.2.4.1). V závěru každého hodnocení Fantini doporučuje na základě identifikovaných potřeb a přání vytvořit akční plán¹³⁵.

Přestože je tento přístup k rozvoji ICC přínosný, a to zejména z důvodu podpory reflektivního potenciálu jedinců i vysoké míry individualizace, která je plně v souladu s přijatými teoretickými východisky, přiklonili jsme se k sebehodnocení studentů. Hodnocení pedagogem – zejména v počátku semestru – není dle našeho názoru v nepřírodném prostředí univerzitní výuky realizovatelné, a to z mnoha důvodů, zejména: časová náročnost (semestr: 13 týdnů), nedostatečná objektivita (neznalost studentů) atd. Dále – s cílem zodpovědět výzkumné otázky týkající se rozvoje jednotlivých dimenzí ICC – akcentujeme hodnocení sumativní (tj. v počátku a závěru konkrétního studijního předmětu).

¹³⁵ Podrobněji o teorii akčního plánu (příp. akčním výzkumu ve vyučování či učitelské přípravě) např. Richards & Nunan (1990); Somekh, (1995).

6.4.2.1 Modifikovaný dotazník *YOGA Form*

K posílení sumativního charakteru představeného dotazníkového šetření jsme s laskavým svolením prof. Alvina Fantiniho z *University of Vermont* v roce 2009 standardizovaný nástroj drobně modifikovali. Jednotlivé části nástroje přehledně shrnuje tabulka 5. Původní dotazník obsahoval čtyři části (*Part I–IV.*), které byly zachovány v plném znění; doplněny navíc byly dvě části (*Part V.* a *VI.*), které zaznamenávají posuny v dosažené úrovni jednotlivých dimenzí ICC u studentů a svým zpracováním a obsahem reflektují plně část *Part IV.* Dále pak byl nástroj přizpůsoben kontextu, tj. studentům (učitelství) anglického jazyka v prostředí české vysoké školy, a to v části zabývající se reflexí vlastní kultury a kultury cílového jazyka (*Part II.*). Dotazník *YOGA Form* jsme tedy adaptovali jednak směrem k postizení rozvojového charakteru jednotlivých dimenzí ICC, dále pak v oblasti povědomí vlastní a cílové kultury.

Modifikovaná verze *YOGA Form* prošla externí oponenturou v osobě garanta její originální verze, prof. Fantiniho. Na externí oponenturu navazovala pilotáž, která byla realizována v rámci projektu¹³⁶ zaměřeného na rozvoj ICC 36 studentů učitelství anglického jazyka. Cílem pilotáže bylo zejména ověřit jazykovou úroveň dotazníku a její vhodnost pro studenty s dosaženou úrovní cizojazyčné komunikační kompetence C1 (viz CEFR, 2001, s. 24, 27, 36), dále pak identifikovat časovou náročnost modifikovaného dotazníku pro nerodilé mluvčí anglického jazyka. V neposlední řadě bylo cílem pilotáže ověřit dotazník *YOGA Form* v jeho modifikované verzi.

Tabulka 5 představuje části dotazníku *YOGA Form*, jejich názvy, počty zahrnutých položek a identifikované stěžejní funkce jednotlivých částí.

¹³⁶ Projekt byl součástí Klinického roku.

Tabulka 5

Modifikovaný dotazník YOGA Form – obsah

Část	Název	Počet položek	Funkce
Part I.	O respondentovi (<i>About the respondent</i>)	20 (19 + 1)	Informační
Part II.	Osobní/kulturní charakteristiky A, B, C (<i>Personal/cultural characteristics</i>)	60 (3krát 19 + 1)	Seberefektivní, Reflexivní
Part III.	Komunikační styly (<i>Communication styles</i>)	47 (46 + 1)	Seberefektivní, Reflexivní
Part IV.	Interkulturní schopnosti – vstup (<i>Intercultural abilities</i>)	54 (53 + 1) z toho:	Seberefektivní
	znalosti	11	
	postoje	13	
	dovednosti	11	
	povědomí	18	
Part V.	Interkulturní schopnosti – výstup (<i>Intercultural abilities</i>)	54 (53 + 1) z toho:	Seberefektivní, Rozvojová
	znalosti	11	
	postoje	13	
	dovednosti	11	
	povědomí	18	
Part VI.	Interkulturní schopnosti – rozvoj (<i>Intercultural abilities</i>)	54 (53 + 1) z toho:	Evaluativní (pro pedagoga)
	znalosti	11	
	postoje	13	
	dovednosti	11	
	povědomí	18	

Pozn.

Část: šest částí dotazníku v originálním znění.

Název: překlad názvů jednotlivých částí dotazníku + názvy v původním znění, tj. anglickém jazyce.

Počet položek: počet položek v jednotlivých částech dotazníku, včetně vnitřní struktury položek v rámci jednotlivých částí. „+1“ značí doplňující volitelnou položku, např. cítil-li respondent, že bylo v dané části dotazníku něco opomenuto.

Funkce: funkce, které v rámci dotazníku YOGA Form daná část plní.

Cílem dotazníkového šetření YOGA Form z hlediska výzkumného je zjišťování dosažené úrovně ICC u respondentů v počátku a závěru semestru, porovnáním těchto výsledků pak hodnocení rozvoje ICC v oblastech čtyř jejích dimenzí (*Part IV.–VI.*). Z hlediska vzdělávacích cílů pak podpora reflexe a sebereflexe v oblasti osobnostních a kulturních charakteristik a v oblasti cizojazyčné komunikační kompetence, resp. komunikačních stylů (*Part II.–III.*). Oblasti sledované dotazníkem tak reflektují přijatá teoretická východiska, tj. jednotlivé složky konstruktů ICC: charakteristiky, dimenze

i komunikaci a cizojazyčnou komunikační kompetenci, což je v souladu s naší případovou studií řízenou teorií. Dotazník tedy naplňuje kritéria obsahové validity, tj. míru, do jaké je obsah výzkumného nástroje v souladu s obsahem zjišťované oblasti (srov. Gavora, 2010, s. 86). Titulní strana dotazníku *YOGA Form* (příloha 3) seznamuje respondenty s jeho jednotlivými částmi. Nabízí rovněž možnost označit položky v dotazníku, které respondent vnímá jako nesrozumitelné, a to s ohledem na plnění Denscombeho (2003, s. 145) požadavku na schopnost respondentů přečíst a porozumět jeho položkám¹³⁷.

Dotazník využívá různých typů otázek, resp. položek, a to uzavřené, otevřené a polouzavřené (srov. Gavora, 2000, s. 102–105). Dle klasifikace Gillhama (Gillham, 2002, s. 28–34) na položky s výběrem odpovědí (*selected responses*), položky se specifickou odpovědí (*specified response*), položky k řazení (*ranked responses*), škálové položky (*scaled responses*) a položky s pokračováním (*routing questions*) využíváme v různých částech dotazníkového šetření rovněž vícero z nich. Přikláníme se zde k názoru Gavory (2000, s. 102–105), že „v dotazníku nemusí nevyhnutelně vystupovat jen jeden druh otázek¹³⁸. Naopak, střídá-li se více typů, zlepšuje to pozornost, vyvádí to respondenta ze stereotypu.“ Různé typy položek a otázek reflektují charakter získaných odpovědí, tj. získaných dat. Navíc se s ohledem na zvolený typ položek liší i typ využitých škál, a to bipolární a Likertovy škály (srov. Gavora, 2000, s. 91–94).

Data získaná dotazníkovým šetřením jsou závislá na psaných informacích poskytnutých respondenty na otázky výzkumníka. V tomto ohledu se data liší od těch získaných z interview, pozorování nebo dokumentů. Podle Denscombeho (2003, s. 145–146) spadají data získaná z dotazníkových šetření do dvou základních kategorií¹³⁹, a to fakta a názory (*facts and opinions*). Položky získávající fakta vyžadují od respondentů přesné a upřímné informace, které nejsou ovlivněny úsudkem či osobními postoji jedince, např. věk, pohlaví, počet dětí atd. – v našem případě se jedná o část *Part I*. Většina položek dotazníku *YOGA Form* však spadá do kategorie názorů, postojů, víry (resp. přesvědčení), preferencí atd., které jsou obecně obtížněji zodpověditelné, jelikož je pro identifikaci odpovědí nutné vyjádřit vlastní pocity, úsudek a upřímnost. V tomto kontextu Gillham (2002, s. 26) poukazuje na nutnost formulovat položky vyváženě a neutrálně, proto také byl využit standardizovaný nástroj. Pokud totiž položky naznačují dobrou, správnou nebo sociálně žádoucí odpověď, navádí dotazník samotný k výběru odpovědi.

¹³⁷ V úvodu dotazníku uvádíme následující: *Note: Circle the questions that you do not understand or are not sure if you understand well and therefore cannot answer them with certainty* (viz příloha 3).

¹³⁸ Denscombe (2003, s. 155–158) prezentuje devět typů otázek, které mohou být užity v dotazníku, které považujeme za velmi přínosné, nejsou však relevantní pro dotazník *YOGA Form*.

¹³⁹ Gillham (2002, s. 26–27) navíc doplňuje položky získávající informace o chování (*behaviour*), které však nejsou relevantní pro naši diskusi.

V neposlední řadě se jednotlivé části dotazníkového šetření liší jejich časovou alokací do průběhu konkrétního studijního předmětu, části *Part I., II., III.* a *IV.* jsou vyplňovány v počátku semestru respondentem; části *Part V.* a *VI.* jsou vyplňovány v závěru semestru, z toho část *Part V.* je vyplňována respondentem a část *Part VI.* pedagogem.

Bez svolení autora není možné nástroj publikovat jako celek v plném znění, proto jej pouze detailně popíšeme včetně jeho jednotlivých částí a příkladů typů položek¹⁴⁰.

- **Part I.** (*About the respondent*) zahrnuje 20 položek zaměřených na zjišťování základních údajů o respondentovi, a to: jméno, věk, vzdělání, národnost, jazyková vybavenost, interkulturní zkušenosti/kontakty/vztahy. Jedná se o uzavřené, polouzavřené a otevřené položky a otázky, které mají funkci informační. Tato část jako jediná zahrnuje i položky s pokračováním, např.:

10. *Have you ever developed any intercultural relationships?*

Yes No

11. *If yes, what type of intercultural relationships?*

Friends Work colleagues Spouse Other

12. *If yes, were those relationships developed through contact at home or abroad?*

13. *If yes, then on the whole, would you say this was a positive experience?*

Yes No

14. *If yes, did these intercultural relationships influence you in any way?*

Yes No

15. *If yes, could you describe how?*

- **Part II.** (*Personal/cultural characteristics*) zahrnuje tři baterie (A, B, C), z nichž každá obsahuje 20 položek. V souhrnu tyto baterie čítají 60 uzavřených položek s šestiúrovňovou Likertovou škálou (0 až 5) vyjadřující míru souhlasu (5), resp. nesouhlasu (0) s výrokem. Oblastí zájmu této části dotazníku jsou osobní a kulturní charakteristiky. Baterie A, B a C obsahují výčet identických charakteristik, které se liší svým zaměřením, a to A: vnímání sebe sama v kontextu vlastní kultury, B: vnímání vlastní (tj. většinou české) kultury, C: vnímání kultury cílového jazyka vlastního výběru (např. britské, americké), které může být ovlivněno zkušenostmi s touto kulturou uvedenými v části *Part I.* Funkce této části dotazníku je tedy sebereflektivní s ohledem na povědomí sebe sama

¹⁴⁰ Tyto prezentujeme v originálním (anglickém) jazyce, jelikož v něm byl dotazník *YOGA Form* v rámci konkrétního empirického šetření využit. Česká verze dotazníku se připravuje.

i vlastní kultury a reflektivní s ohledem na povědomí kultury cílového jazyka. Níže prezentujeme výběr charakteristik z baterie A zaměřené na povědomí sebe sama v kontextu vlastní kultury:

Subpart A: *Please answer all of the following questions. Using a scale of 0 to 5 (highest), rate yourself on each characteristic listed below by checking the number that best represents how you perceive yourself in your own culture.*

Perception of Self in Your Own Culture

2a. flexible	0	1	2	3	4	5
3a. patient	0	1	2	3	4	5
6a. willing to suspend judgment	0	1	2	3	4	5
7a. adaptable	0	1	2	3	4	5
9a. open-minded	0	1	2	3	4	5
11a. self-reliant	0	1	2	3	4	5

- **Part III.** (*Communication styles*) je zaměřena na komunikační styly v kontextu mateřského jazyka (resp. kultury) a jazyka a kultury jazyka cílového. Funkce části *Part III.* je tedy sebereflektivní a reflektivní. Tato část dotazníku čítá celkem 47 uzavřených položek s výběrem odpovědí a, b, v případě položek zaměřených na komunikační styly v kontextu již zvolené kultury cílového jazyka navíc i c, např.:

What do you know about styles of communicating in your own culture as contrasted with that of your chosen English language speaking culture? Check off your responses to the following questions in terms of how you would most likely respond in the situations cited bellow.

1. *In my own culture, I consider courtesy conventions and protocols*

a. *unimportant*

b. *important*

2. *In the target culture, I believe they consider courtesy conventions and protocols*

a. *unimportant*

b. *important*

c. *not sure*

15. *When disagreeing in my culture, I prefer*
- to be told directly and openly about the problem no matter the consequences*
 - not to speak openly so as not to offend anyone*
16. *When disagreeing in the target culture, I believe they prefer*
- to be told directly and openly about the problem no matter the consequences*
 - not to speak openly so as not to offend anyone*
 - not sure*
33. *When foreigners speak my language, I*
- sometimes treat them differently*
 - generally treat them the same as other native-speakers*
34. *When foreigners speak the target language, I believe they are*
- sometimes treated differently*
 - generally treated the same as other native-speakers*
 - not sure*

- **Part IV. (Intercultural abilities)** obsahuje čtyři baterie čítající v souhrnu 54 uzavřených položek s šestiúrovňovou Likertovou škálou (0 až 5) vyjadřující míru souhlasu (5), resp. nesouhlasu (0) s jednotlivými výroky prostřednictvím sebereflexe studentů. Oblastí zájmu čtyř baterií položek v této části dotazníku jsou jednotlivé dimenze ICC: znalosti, postoje, dovednosti a povědomí. Uvádíme výběr každé z nich, např.:

znalosti

7. *I can cite important historical and socio-political*

factors that shape my own culture and the target culture 0 1 2 3 4 5

postoje

While in the target culture, I believe I could demonstrate willingness to

12. *interact with the target culture members (I wouldn't avoid*

them or primarily seek out my compatriots) 0 1 2 3 4 5

dovednosti

26. *I believe I could adjust my behaviour, dress, etc.*

as appropriate, to avoid offending the target culture

members 0 1 2 3 4 5

povědomí

While in the target culture, I believe I would realize the importance of

36. differences and similarities across my own and

the target language and culture

0 1 2 3 4 5

- **Part V. (Intercultural abilities)** obsahuje čtyři baterie položek identické s částí *Part IV.* (a *Part VI.*). Tato část dotazníku je vyplňována v závěru konkrétního studijního předmětu, plní tedy nejen funkci sebereflektivní, ale i rozvojovou, jelikož zaznamenává posun studentů v jednotlivých položkách, tj. zaznamenává vnímaný rozvoj v rámci jednotlivých dimenzí ICC.
- **Part VI. (Intercultural abilities)** opět obsahuje identické baterie položek jako části *Part IV.* a *V.* Není již určena pro respondenty, ale pro pedagoga k zaznamenání posunů mezi sebehodnocením studentů v počátku studijního předmětu (*Part IV.*) a v jeho závěru (*Part V.*). Slouží tedy k zaznamenání diference, a plní tak funkci evaluativní.

Respondenti zahrnutí do našeho výzkumného šetření vyplňovali na začátku i na konci semestru dotazník *YOGA Form* vzhledem k jeho obsáhlosti doma, a to vždy v období jednoho týdne. Návratnost byla 100 %, tj. 17 dotazníků.

6.5 Výsledky: popis, analýza a interpretace dat

Vzhledem k charakteru výzkumu nebyla analýza dat strukturována dle vstupní a výstupní fáze, ale dle technik sběru dat, a to s ohledem na reálný časový harmonogram sběru dat, tzn. nejprve ohniskové skupiny a následně dotazníkové šetření. Pozornost byla nejprve věnována obsahové analýze dat získaných z ohniskových skupin, tj. kvantitativní a nosnější kvalitativní analýze. Poté jsme se zaměřili na kvantitativní analýzu dat získaných z dotazníkového šetření *YOGA Form*. V obou případech bylo cílem hodnotit rozvoj jednotlivých dimenzí ICC studentů v průběhu daného studijního předmětu.

6.5.1 Výsledky obsahových analýz záznamů z ohniskových skupin

Celkem byly realizovány čtyři ohniskové skupiny, tzn. čtyři obsahové analýzy, z toho dvě na začátku (skupiny AZ¹⁴¹ a BZ) a dvě na konci (skupiny AK¹⁴² a BK) studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence*. Záznamy z ohniskových skupin

¹⁴¹ Z reprezentuje začátek studijního předmětu.

¹⁴² K reprezentuje konec studijního předmětu.

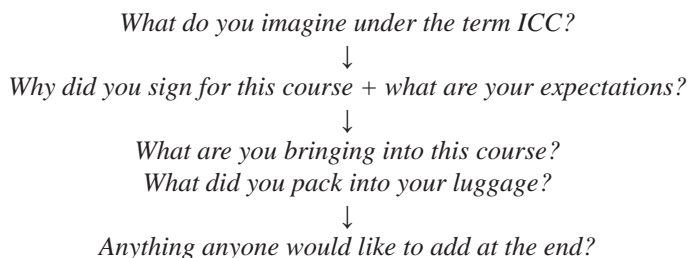
(AZ, BZ, AK a BK) byly analyzovány odděleně. Výstupy analýz AZ/BZ a AK/BK pak byly sloučeny, aby vypovídaly o dosažené úrovni ICC, resp. jejich jednotlivých dimenzí na začátku (Z) a následně na konci (K) studijního předmětu.

Následující kapitoly jsou zaměřeny na výstupy obsahových analýz záznamů z ohniskových skupin na začátku semestru (kap. 6.5.1.1), výstupy obsahových analýz záznamů z ohniskových skupin na konci semestru (kap. 6.5.1.2), následné porovnání a interpretace vstupních a výstupních dat, tj. hodnocení rozvoje jednotlivých dimenzí ICC (kap. 6.5.1.3) a zamyšlení se nad možnými proměnnými intervencemi do výsledků.

6.5.1.1 Obsahová analýza záznamů z ohniskových skupin: vstupní výsledky

Doba trvání ohniskové skupiny AZ, které se účastnilo osm studentů, byla 38 minut; ohnisková skupina BZ trvala 31 minut a účastnilo se jí devět studentů.

Polostrukturované ohniskové skupiny zahrnovaly tři základní tematické okruhy, a to: co si studenti pod pojmem ICC představují, jaká mají od daného studijního předmětu očekávání a co s sebou do procesů rozvoje ICC přinášejí¹⁴³, resp. čím mohou přispět. Jak je patrné z otázek, které moderátor v rámci ohniskové skupiny kladl, cílily na představy a chápání ICC samotnými studenty, tzn. moderátor sám nekladal otázky týkající se jednotlivých dimenzí ani dimenze nepojmenoval¹⁴⁴. Konkrétní otázky kladené v průběhu ohniskových skupin byly následující:



Ve skupině AZ bylo celkem zaznamenáno 79 výroků, které obsahovaly 94 položek reprezentujících jednotlivé dimenze ICC; ve skupině BZ bylo zaznamenáno celkem 68 výroků, ve kterých bylo identifikováno 72 položek. V počátku semestru jsme zaznamenali celkem 166 položek odpovídajících kategoriálnímu systému, tj. jednotlivým dimenzím ICC (viz tab. 6).

¹⁴³ Odpovědi na tuto otázku jsou (stejně jako v následující výstupní fázi) elicitovány tzv. zabalením si vlastního zavazadla.

¹⁴⁴ Obdobná strategie byla využita i při realizaci ohniskových skupin v závěru semestru.

Tabulka 6

Zastoupení dimenzí ICC na začátku semestru

Interkulturní komunikační kompetence	Skupina AZ	četnost	Skupina BZ	četnost	četnost celkem
Povědomí	AZ75,	21	1 – BZ6, BZ15x, BZ18	14	35
1 – sebe sama	1 – AZ37x (1+3), AZ71x	Z toho	(1+2+3)	Z toho	Z toho
2 – vlastní kultury	2 – AZ51 (1+2+3)	x: 6	2 – BZ20, BZ21,	x: 1	x: 7
3 – ostatních kultur	3 – AZ6x, AZ22, AZ23, AZ24, AZ30, AZ34x, AZ35x , AZ39, AZ40, AZ41, AZ43, AZ46, AZ47, AZ48 , AZ50, AZ56, AZ79x	zp: 2	BZ24, BZ33, BZ40, 3 – BZ32, BZ36, BZ37, BZ39, BZ41, BZ59	zp: 0	zp: 2
Postoje	AZ1, AZ2, AZ4, AZ5x, AZ6x, AZ7, AZ13, AZ18, AZ19, AZ31, AZ32, AZ33, AZ34x, AZ35x , AZ36, AZ38, AZ44, AZ49, AZ53, AZ54, AZ55, AZ57, AZ58, AZ59, AZ60, AZ61, AZ62, AZ64, AZ65, AZ66, AZ67, AZ68, AZ69, AZ70, AZ71x	35 Z toho x: 5 zp: 1	BZ1, BZ2, BZ3, BZ4 , BZ7, BZ14, BZ15x, BZ16, BZ27, BZ35, BZ42, BZ45, BZ48, BZ49, BZ54, BZ56, BZ57, BZ58, BZ63, BZ65, BZ66, BZ67, BZ68	23 Z toho x: 1 zp: 1	58 Z toho x: 6 zp: 2
Znalosti	AZ3, AZ9, AZ10, AZ14x, AZ25, AZ26, AZ37x, AZ42, AZ45, AZ52, AZ72, AZ74, AZ78x	13 Z toho x: 3 zp: 0	BZ5, BZ8, BZ9, BZ25, BZ26, BZ30, BZ31, BZ46, BZ50, BZ52	10 Z toho x: 0 zp: 0	23 Z toho x: 3 zp: 0
Dovednosti	AZ8x, AZ11, AZ12x, AZ16x , AZ20x, AZ21x, AZ28x, AZ29, AZ73, AZ76	10 Z toho x: 6 zp: 1	BZ10x, BZ11, BZ12, BZ13x, BZ17, BZ19, BZ28, BZ29, BZ34x, BZ38, BZ43, BZ47, BZ51, BZ53, BZ55, BZ60, BZ64	17 Z toho x: 3 zp: 0	27 Z toho x: 9 zp: 1
Cizojazyčná komunikační kompetence	AZ5x, AZ8x, AZ12x, AZ14x, AZ15, AZ16x , AZ17, AZ20x, AZ21x, AZ27, AZ28x, AZ63, AZ77, AZ78x, AZ79x	15 Z toho x: 10 zp: 1	BZ10x, BZ13x, BZ22, BZ23, BZ34x, BZ44, BZ61, BZ62	8 Z toho x: 3 zp: 0	23 Z toho x: 13 zp: 1
ICC		94		72	166

Pozn.

AZ: skupina A na začátku semestru; BZ: skupina B na začátku semestru.

AZ/BZ + číslovka: položka reprezentující jednu dimenzi ICC z kategoriálního systému.

x: integrovaná položka, tzn. např. dvě analytické jednotky, tj. položky/dimenze ICC jsou integrovány do jednoho výroku studenta. Každá položka je do analýzy zahrnuta zvlášť.

zp: způsobové položky, které jsou ve výčtu položek označeny tučně.

U dvou nezávislých kódovatelů bylo ze 166 položek dosaženo přímé shody u 164, tj. 98 %. U zbývajících 2 % bylo dosaženo shody mezi kódovateli na principu konečného konsenzu; na jeho základě byly následně konkrétní položky do analýzy zařazeny. Tabulka 6 podrobně představuje získaná data, která nejprve prezentujeme z hlediska četnosti výskytu položek reprezentujících jednotlivé dimenze ICC a následně interpretujeme, co tato četnost výskytu a kvalita výroků implikuje.

Je zřejmé, že veškeré dimenze ICC byly ve výrocích studentů obsaženy. Nejvýše zastoupenou dimenzí byla dimenze postojů (58 položek), následovala dimenze povědomí (35 položek), dimenze dovedností (27 položek) a se stejným počtem položek dimenze znalostí a cizojazyčná komunikační kompetence (23 položek). Ze zastoupení jednotlivých dimenzí vyplývá, že pojetí konstruktů ICC studenty bylo v souladu s jeho teoretickým vymezením, tzn. že všechny dimenze ICC byly ve výrocích studentů zahrnuty. V rámci ohniskových skupin byl důraz kladen rovněž – a zejména – na kvalitativní vymezení jednotlivých dimenzí, resp. míru a hloubku porozumění konstruktů ICC, které studenti projevili. Následně jsme tedy podrobněji nahlédli jednotlivé dimenze a jejich chápání našimi respondenty.

Dimenze povědomí

Dimenze povědomí obsahovala 35 položek, z toho dvě způsobové; v obou případech se jednalo o ujištění studenta ve vlastním výroku, a to vícenásobným opakováním již řečeného nebo hledáním opory u ostatních. V rámci této dimenze byly zastoupeny všechny tři podkategorie.

Povědomí sebe sama bylo reprezentováno pěti položkami (z toho byly tři položky integrované) např.:

SM¹⁴⁵: *Já myslím, že těm předsudkům fakt rozumím. Já to zažila. Ale já nejsem rasista.*

Povědomí vlastní kultury bylo zastoupeno šesti položkami, které reflektovaly jednak českou kulturu obecně, ale i českou společnost jako společnost, která se stává multikulturní¹⁴⁶, např.:

SZ: *No, to je jako v Čechách, asi po letech komunismu. Češi jsou zvyklí na Čechy nebo na Evropany. Ale když přijede někdo z Afriky, tak je to uááú. Prostě je to pořád trochu nový. Prostě z vlastní zkušenosti mi připadá, že pro Čechy je těžký adaptovat se na nové věci. Když je něco nové, tak je to jiné a možná až divné.*

ST: *Já myslím, že každý je jiný, takže to není jenom INTER kulturní, ale i v rámci České republiky máme plno rozdílů.*

V neposlední řadě byl v rámci dimenze povědomí odhalen silný akcent na povědomí ostatních, tj. cizích kultur. Tyto výroky byly většinou založeny na vlastní, tj. přímé

¹⁴⁵ Tato označení reprezentují jednotlivé studenty zúčastněné v ohniskových skupinách; S znamená student/ka, druhá část zkratky, např. M, Mi atd. značí počáteční písmeno, resp. písmena, křestního jména mluvčího.

¹⁴⁶ Kulturou zde respondentka pravděpodobně rozumí veškeré aspekty kultury s malým k.

zkušenosti s příslušníky cizích kultur i zkušenosti nepřímé, tj. zprostředkované literaturou či sledováním televizních pořadů, např.:

MA: *Australani jsou strašně milí lidé, jsou ochotní pomoci každému. A to není předstíraný zájem, je to u nich prostě přirozené.*

SZ: *Mám rád britský humor, jsem s ním celkem obeznámen. Koukám na anglické seriály a tak.*

Dimenze postojů

Dimenze postojů byla reprezentována 58 položkami, z toho dvě položky reprezentovaly kategorie způsobové, kdy se opět jednalo o opakování již vyřčeného. Pozitivní postoje byly opět velmi silně spojeny se zkušeností s kulturou cílového jazyka či jazykem samotným, např.:

ST: *Mám ráda tu kulturu, mám ráda ten jazyk [...] Mám to tam ráda. Dobrá zkušenost no. Angličtina i kultura.*

SL: *Vždycky jsem měla angličtinu ráda, ráda ten jazyk poslouchám.*

SMi: *Mám kamarády z Ameriky a mám ráda americkou kulturu, jejich hudbu, televizní seriály a tak.*

Na obecné úrovni byla dimenze postojů studenty vnímána jako souhrn tolerance, respektu a otevřenosti k cizím kulturám a etnikům; tento postoj ilustruje např. výrok:

SMi: *No, tak co já jsem si zabalila do zavazadla? Hlavně asi postoje. Musím být otevřená a tolerantní vůči jiným kulturám a myslím, že s tímhle postojem můžu respektovat a naučit se respektovat ostatní kultury. A entusiasmus, myslím, že entusiasmus ohledně nového je základní.*

Naopak problematika empatie, předsudků a stereotypů ve výpovědích studentů zazněla velmi zřídka. Pouze v jednom výroku byly zmíněny předsudky v souvislosti s romskou menšinou žijící v České republice, student vyjádřil porozumění k těmto předsudkům:

SMa: *No jo, ale těm předsudkům o nich rozumím. Žiju ve městě, kde je tahle menšina strašně vidět a je hrozně hlučná a někdy až útočná.*

Dimenze znalostí

Dimenze znalostí se vyskytla ve 23 položkách, žádné způsobové; analyzovali jsme tedy pouze substantiální kategorie, a to v relativně nízké četnosti výskytu. Tento výstup lze – s oporou o kvalitu výroků (tj. míru jejich korespondence s přijatými teoretickými východisky) – označit za pozitivní, studenti prokázali relativně jasné vnímání této dimenze, a to v mnoha jejích aspektech, např. znalost o anglickém jazyce, znalost kultury s malým k i Kultury s velkým K (přestože výroky týkající se druhé zmíněné převažovaly). Znalosti o jazyce, resp. roli anglického jazyka prezentovali studenti následovně:

SMi: *Angličtina je globální jazyk, je fakt potřebná.*

SL: *Jo, já myslím, že je to opravdu praktický jazyk.*

Tradiční (a ne zcela správné) pojetí dimenze znalostí jako reálií cílové kultury bylo zastoupeno nejvíce, např.:

SR: *Je důležité vědět odkud pocházejí. Mít informace o jejich kultuře.*

SM: *No, znát jejich historii a třeba vlajku a jména států a tak...*

Objevily se i výroky zaměřené na tzv. kulturu s malým k, což i přes jejich nízký počet vnímáme kladně, např.:

SMa: *Prostě vědět o té kultuře, o jejich zvycích.*

SJ: *O jejich tradicích.*

SM: *Já tu mám taky zvyky a sociální normy a standardy.*

Dimenze dovedností

Dimenze dovedností byla reprezentována 27 položkami, z čehož se pouze v jednom případě jednalo o kategorii způsobovou. Je možné usuzovat, že dimenze dovedností byla studenty relativně dobře chápána, i když ne ve všech jejích aspektech; nebyla nalezena žádná položka reprezentující dovednost hledat souvislosti. V mnoha případech byla dimenze dovedností vztažena k dovednosti komunikovat, včetně komunikace neverbální. Dovednost porovnávat byla reprezentována např. výroky:

SV: *Musíme porovnávat, třeba symboly.*

SJ: *Jo, musíme je porovnávat určitě a pak rozhodovat, jak s tím nakládat.*

Dovednost interpretovat a komunikovat s ostatními kulturami byla rovněž zastoupena hojně, např.:

SV: *Jde o to, jak komunikovat s ostatními kulturami, jak jim porozumět nebo jak je interpretovat.*

ST: *Asi jde i o neverbální komunikaci, protože se můžou lišit třeba gesta.*

Dovednost odhalovat a objevovat nové byla reprezentována sporadicky, objevuje se např. ve výroku:

SZ: *Musíme naslouchat, to je prostě něco, co musíme všichni dělat.*

Cizojazyčná komunikační kompetence

Cizojazyčná komunikační kompetence byla obsažena ve 23 položkách, v jednom případě se jednalo o kategorii způsobovou. Téměř veškeré položky byly reprezentovány výroky o komunikaci, které se nezdály být hlouběji promyšleny či explicitně vztaženy ke konstruktům komunikační kompetence, např.:

SMA: *Jde o schopnost komunikovat s jinými.*

SMar: *Asi taky o slušnou komunikaci v různých prostředích, třeba v Anglii.*

Analyzováno bylo rovněž pár odkazů na jazyk, např. slovní zásobu:

SMA: *Přemýšlím o nějakém univerzálním jazyce, který bychom mohli používat.*

SJ: *A taky si musíme prostě zvědomit, že se v různých regionech používají různá slova.*

Souhrnné výsledky obsahové analýzy na začátku semestru

Z obsahové analýzy lze souhrnně vyvodit, že dimenze znalostí, dovedností a cizojazyčné komunikační kompetence, které obsahují nižší počet způsobových kategorií, byly studenty relativně ostře vnímány, i když ne v jejich plné komplexitě. Studenti vypovídali jasně, bez váhání a hojně se ohledně těchto dimenzí doplňovali v souladu s principy ohniskových skupin (tj. interakce). Uvedme reprezentativní úryvek studentské interakce:

Moderátor: *Co si představujete pod termínem ICC?*

SZ: *Učení se o ostatních kulturách. (znalosti)*

SJ: *Učení se o tradicích. (znalosti)*

SV: *Jak komunikovat s příslušníky jiných kultur, jak jim porozumět nebo jak je interpretovat. (3x dovednosti)*

SD: *Jo, přesně, jde o schopnost komunikovat úspěšně s ostatními kulturami. (dovednost, cizojazyčná komunikační kompetence)*

Oproti tomu dimenze povědomí a postoje se zdají být vyjadřovány formou méně ujasněných výroků. V mnoha případech, resp. interakcích, se jednalo o objašňování jistého fenoménu jedním či dvěma studenty, kdy ostatní členové skupiny pouze naslouchali. V mnohých případech rovněž docházelo k odvinutí diskuse o dimenzi postojů a povědomí od dimenzí, které se zdají být pevněji zakotveny v porozumění respondentů; např. interakce dvou studentů odvíjející se od dimenze znalostí k dimenzi povědomí, v závěru se připojuje relativně nekonzistentní výrok dalšího studenta týkající se dimenze postojů:

SZ: *Jo, Amerika je multikulturní, tavící kotlík [melting pot]. (znalost)*

SP: *Ne, salátová mísa [salad bowl], oni změnili ten název z tavícího kotlíku na salátovou mísu. (znalost)*

SZ: *Fakt jo? (povědomí)*

SP: *No protože ty kultury v Americe se neslejvají asi jak si mysleli, oni tam všechny ty kultury jsou, ale existují nezávisle. (povědomí)*

SZ: *No jo, to je pravda. Oni se netaví. (povědomí)*

[promlka]

ST: *Asi bysme měli být víc otevřeni.* (postoje)

I přes vyšší četnost položek zaměřených na dimenze postojů a povědomí není možno tyto dimenze označit za rozvinutější. Naopak na základě těchto položek docházíme k názoru, že míra zainteresovanosti, resp. hloubka vzhledu a komplexita výroků respondentů, vypovídá o vyšší obeznámenosti a jasnějším chápání dimenzí znalostí, dovedností a cizojazyčné komunikační kompetence.

6.5.1.2 Obsahová analýza záznamů z ohniskových skupin: výstupní výsledky

Doba trvání ohniskové skupiny AK, které se účastnilo devět studentů, byla 35 minut; ohnisková skupina BK trvala 31 minut a účastnilo se jí osm studentů.

Polostrukturované ohniskové skupiny realizované v závěru studijního předmětu zaměřeného na rozvoj ICC studentů zahrnovaly opět tři základní tematické okruhy, a to: co je dle studentů ICC, s čím opouštějí daný studijní předmět, zda byla očekávání od daného studijního předmětu naplněna. Otázky této ohniskové skupiny měly za cíl elicitovat takové odpovědi, aby byly výstupy porovnatelné s odpověďmi získanými z ohniskových skupin na začátku semestru.

*What is, in your opinion, ICC?
(your interpretation of ICC?)*



*What are you leaving this course with?
What did you pack into your luggage?*



*Were your expectations fulfilled?
If yes – in what way?
If not – why not?*

Ve skupině AK bylo celkem zaznamenáno 85 výroků, které obsahovaly 97 položek reprezentujících jednotlivé dimenze ICC; ve skupině BK bylo zaznamenáno celkem 55 výroků, ve kterých bylo identifikováno 62 položek reprezentujících jednotlivé dimenze ICC. V závěru studijního předmětu bylo celkem zaznamenáno 159 položek zahrnujících dimenze ICC. Ke kódování videozáznamu a jeho transkripci bylo opět využito druhého nezávislého kódovatele.

U dvou nezávislých kódovatelů byla stejně jako v první fázi vyhodnocena přímá shoda. Ze 159 položek bylo přímé shody dosaženo u 157 z nich, což představuje 99 %; tento výsledek lze opět hodnotit nadmíru pozitivně. U zbývajících 1 % bylo dosaženo shody mezi kódovateli na principu konečného konsenzu; na jeho základě byly následně položky do analýzy zařazeny. Tabulka 7 podrobně prezentuje získaná data, která následně interpretujeme obdobně jako v kap. 6.5.1.1.

Tabulka 7

Zastoupení dimenzí ICC na konci semestru

Interkulturní komunikační kompetence	Skupina AK	četnost	Skupina BK	četnost	četnost celkem
Povědomí	AK43,	27	1 – BK18 (1+2), BK19,	16	43
1 – sebe sama	1 – AK15x, AK24, (1+3),	Z toho	BK37x (1+3),	Z toho	Z toho
2 – vlastní kultury	AK31, AK32, AK34,	x: 3	BK51x,	x: 2	x: 5
3 – ostatních Kultur	AK35, AK36x (1+3),	zp: 4	2 – BK8 (2+3), BK13,	zp: 1	zp: 5
	AK37 (1+3), AK41,		BK15, BK40, BK52,		
	AK42, AK45 (1+3),		3 – BK2, BK7, BK12,		
	AK47 (1+3),		BK22 , BK43, BK48,		
	2 – AK14 (2+3), AK20 (2+3),		BK55		
	AK22 (2+3), AK70,				
	3 – AK10, AK13x, AK62,				
	AK64, AK65, AK66,				
	AK73, AK77, AK78,				
	AK79				
Postoje	AK5, AK13x, AK17, AK19,	23	BK1, BK5, BK6, BK10,	27	50
	AK23, AK27, AK28, AK29,	Z toho	BK11, BK14, BK16,	Z toho	Z toho
	AK30, AK40, AK46, AK50,	x: 4	BK17x, BK20, BK23,	x: 4	x: 8
	AK51, AK56, AK59, AK61x,	zp: 2	BK26, BK27, BK31,	zp: 1	zp: 3
	AK63, AK72, AK80, AK81,		BK32, BK33, BK34,		
	AK82x, AK83, AK84x		BK35, BK36 , BK38,		
			BK39x, BK41, BK42x,		
			BK44, BK45, BK46,		
			BK49, BK51x		
Znalosti	AK6, AK7, AK8, AK9, AK12,	27	BK21, BK30, BK39x,	6	33
	AK15x, AK16, AK21, AK25,	Z toho	BK47, BK50, BK54	Z toho	Z toho
	AK26, AK33, AK36x, AK38,	x: 3		x: 1	x: 4
	AK39, AK44, AK48, AK52,	zp: 5		zp: 0	zp: 5
	AK54, AK55, AK57, AK58,				
	AK67, AK68, AK69, AK74x,				
	AK75, AK76				
Dovednosti	AK1x, AK4, AK11, AK15x,	13	BK3, BK4, BK9, BK24,	9	22
	AK18, AK49, AK53, AK60x,	Z toho	BK25 , BK28, BK29,	Z toho	Z toho
	AK61x , AK71, AK74x,	x: 6	BK51x, BK53x	x: 2	x: 8
	AK82x, AK84x	zp: 1		zp: 1	zp: 2
Cizojazyčná komunikační kompetence	AK1x, AK2, AK3, AK60x,	7	BK17x, BK37x, BK42x,	4	11
	AK61x , AK82x, AK84x	Z toho	BK53x	Z toho	Z toho
		x: 5		x: 4	x: 9
		zp: 2		zp: 0	zp: 2
ICC		97		62	159

Pozn.

AK: skupina A na konci semestru; BK: skupina B na konci semestru.

AK/BK + číslovka: položka reprezentující jednu dimenzi ICC z identifikovaného kategoriálního systému.

x: integrovaná položka, tzn. např. dvě analytické jednotky, tj. položky/dimenze ICC jsou integrovány do jednoho výroku studenta. Každá položka je do analýzy zahrnuta zvlášť.

zp: způsobové položky, které jsou ve výčtu položek označeny tučně.

Nejvýše zastoupenou dimenzí byla opět dimenze postojů (50 položek), následovala dimenze povědomí (43 položek), dimenze znalostí (33 položek), dimenze dovedností (22 položek) a s nejnižším počtem položek cizojazyčná komunikační kompetence (11 položek). Výstupy analýzy v souladu s teoretickým vymezením konstruktů ICC opět zahrnovaly všechny dimenze. Stejně jako při analýze pojetí ICC studenty v počátku semestru, i zde byl důraz kladen zejména na kvalitativní interpretace jejich pojetí ICC, tj. komplexitu a hloubku porozumění jednotlivým dimenzím.

Dimenze povědomí

Dimenze povědomí byla v analýze zastoupena ve 43 položkách, z toho pět položek představovalo způsobové kategorie: opakování nebo zdůrazňování již řečeného. V rámci této dimenze byly zastoupeny všechny tři podkategorie.

Povědomí sebe sama je reprezentováno 16 položkami (z toho čtyři integrované); výroky studentů byly velmi komplexní, tj. vyjadřující hluboké porozumění, např.:

SMi: Já si taky myslím, že ICC je taky cesta k hodnocení sebe sama. Jako minule, když jsme si povídali o předsudcích a stereotypech. Vždycky si myslíme, že nás se to netýká, že my stereotypy nechováme, ale uvnitř je máme. No a když se stane nějaká interkulturní situace, tak bychom měli hodnotit vlastní chování a nějak se přizpůsobit.

Povědomí o vlastní kultuře bylo reprezentováno nejnižším počtem 12 položek, a to zejména ve spojení se zamyšlením se nad tím, jak naši kulturu nazírají ostatní; výroky měly spíše negativní, sebekritický náboj, např.:

SR: Je to dost šlenu vidět, jak nás vnímají ostatní.

SM: Povědomí je prostě o tom, jak nás vnímají ostatní, že nás vidí jako divné osoby, že se třeba chováme jinak.

Dále pak se objevovaly výroky o tom, jaký vliv měla na naši kulturu komunistická éra, např.:

SP: No, já si myslím, že problém s Čechama je, že tady byl komunistický režim a uzavřené hranice, takže teď, když můžou lidi cestovat, tak se jejich názory mění.

SD: Já si taky myslím, že se lepšíme. Zkoušíme to.

Povědomí o vlastní kultuře bylo velmi často integrováno s výroky k povědomí o ostatních kulturách (resp. jejich porovnávání), které se vyskytly v nejvyšší četnosti, tj. 17, např.:

SMa: Aklimatizace v jiné kultuře je lepší, když je ta kultura podobná té naší.

SD: Je to prostě o naší kultuře a empatii k ostatním, k členům další kultury.

Povědomí o ostatních kulturách bylo stejně jako povědomí sebe sama reprezentováno komplexními delšími výroky, které byly mnohdy založeny na zkušenosti a její reflexi perspektivou této dimenze, např.:

SE: Jo tohle si představuji jako něco, co se mi stalo. Jeden spolužák z programu Erasmus se vrátil z Itálie. A my jsme zvyklí si potřást rukou a je jedno jestli jste kluk nebo holka. No a on se vrátil a třásl si se všemi rukou. On je z Portugalska a potřásl si rukou se všema klukama a já mu podala ruku a on už na mě do konce semestru nemluvil. Až pak na konci přišel a řekl, že se omlouvá, že se tak choval, že ví, že to bylo hloupé, ale že jsem ho na začátku urazila. Zeptala jsem se proč a on se mě zeptal, jestli si pamatují, jak se vrátil z té Itálie a já mu podala ruku. A to byl ten problém, protože on mě chtěl políbit a já jsem mu podala tu ruku.

Tento názor podporuje další reprezentativní výrok:

SB: Prostě víme, že lidé jsou různí, že kultury jsou různé.

Dimenze postojů

Dimenze postojů byla dimenzí nejčteněji zastoupenou, tj. 50 položek, z toho tři položky byly kategorie způsobové. Pozitivní postoje byly na obecné úrovni chápány relativně široce, analýza odhalila charakteristiky a kvality jako např. tolerance, respekt, otevřenost k novému i cizím kulturám, uvědomění si předsudků a stereotypů, potažmo schopnost nezobecňovat, trpělivost, flexibilitu a snahu/touhu učit se. Takto komplexní vnímání dimenze postojů reprezentují např. výroky:

SD: Myslím, že je to o respektu. Musíme nějaký respekt projevit, abychom sami mohli být respektováni. Měli bychom naslouchat dalším lidem a sdílet.

SS: Já teď prostě znám své předsudky o ostatních kulturách a svoje postoje k nim. Taky vím, jak bych to měla změnit a jak se chovat.

SR: Když se něco děje, měli bychom to prostě přejít, být flexibilní. Jsem si vědoma nebezpečí stereotypů a předsudků.

Z výše uvedeného je zřejmé, že byla dimenze postojů často integrována s dimenzí povědomí, ve smyslu povědomí sebe sama – vlastních postojů.

Dimenze znalostí

Dimenze znalostí byla identifikována ve 33 položkách, z toho pět položek reprezentovalo způsobové kategorie. Stejně jako u první obsahové analýzy zde byla zastoupena znalost kultur, a to znalost kultury s malým k i Kultury s velkým K:

SR: Potřebujeme znát kulturu, potřebujeme znát jejich tradice a zvyky, potřebujeme také znát něco o nich, o kultuře.

SD: *Myslím si, že je moje znalost hlubší.*

Studenti navíc vypovídali o důležitosti znalosti konstruktů ICC, což sami porovnávali s absencí této znalosti v počátku semestru, např.:

SD: *Asi jde obecně i o ICC, nevěděla jsem, že něco takového existuje, že se to takto jmenuje.*

ST: *Pro mě osobně, já nevěděla, že něco jako ICC existuje. Mám na mysli, že já jako bych znala nějaké ty situace a pocity, ale neměla jsem srovnáno, co to všechno znamená. Takže teď si říkám OK, takže tohle je to ono, už jsem to zažila.*

SZ: *Já teď prostě vím, že ty předsudky tu vždycky budou.*

SS: *Víme o potřebě ICC.*

Dimenze dovedností

Dimenze dovedností byla vyjádřena ve 22 položkách, z toho dvě položky představovaly kategorie způsobové. Tato dimenze nebyla studenty reflektována ve všech jejích aspektech. Zejména se jednalo o dovednost v souvislosti se schopností komunikovat, tj. dovedností interakce a částečně s dovedností porovnávat, jak úspěšně komunikovat s různými kulturami, např.:

SMa: *ICC je o schopnosti komunikace s různými kulturami.*

SM: *Je to o vhodné a efektivní interakci v interkulturních situacích.*

SMa: *Je to o chování, které je nutné a vhodné vůči ostatním kulturám.*

SM: *Je to prostě o tom být interkulturní mluvčí.*

Z výše uvedených výroků je zřejmé, že studenti vnímali silnou provázanost mezi dimenzí dovednostní a cizojazyčnou komunikační kompetencí, v těchto dvou oblastech s akcentem na cizojazyčnou performanci.

Cizojazyčná komunikační kompetence

Cizojazyčná komunikační kompetence byla analyzována v 11 položkách, ve dvou případech se jednalo o kategorie způsobové. Z tabulky 7 je zřejmé, že devět výroků bylo integrováno s ostatními dimenzemi, nejčastěji s dimenzí dovednostní týkající se dovednosti komunikovat s příslušníky cizích kultur, např.:

SD: *Je to asi o dovednosti komunikovat s cizími kulturami, komunikovat v jejich jazyce.*

SMa: *Chce to najít nástroje, jak s těmito kulturami komunikovat. Možná nějaký univerzální jazyk?*

Souhrnné výsledky obsahové analýzy na konci semestru

Obecně lze shrnout, že v obsahové analýze záznamů z ohniskových skupin byly identifikovány položky spadající do substanciálních i způsobových kategorií. Bylo zde možno vysledovat relativně dlouhé výpovědi studentů, které integrovaly vícero položek reprezentujících jednotlivé dimenze ICC. Studenti jasně a promyšleně formulovali odpovědi na kladené otázky i na výpovědi svých spolužáků, např. výrok, který integroval dimenzi znalostí, postojů a povědomí a byl navíc vztážen ke zkušenosti spolužačky a zážitkům z průběhu studijního předmětu (což bylo v této ohniskové skupině časté):

SK: Já tu mám znalosti, dřívě jsem nevěděla, co interkulturní komunikace je. Ted' mám povědomí o rozdílech a taky mám otevřený postoj k odlišným národům, což je spojené s povědomím. Zažila jsem to, co Monika, a myslím si, že ty aktivity, které jsme dělali, pro mě byly přínosné. Je to něco jako zkušenost a opravdová situace ... tak jsme si to mohli zkusit.

Jako stejně reprezentativní jsme vyhodnotili např. výrok:

SMA: Už jsme zde mluvili o znalostech. Každý snad už zmínil všechno. Ale já bych ještě řekla, že jsem ochotnější komunikovat s cizinci, protože vím, že se od nich můžu něco zajímavého naučit. A vlastně se to pro mě stalo celkem zajímavý, myslím si, že až pojedu do zahraničí, tak se budu snažit mluvit s místními víc, ne tam jen sedět a koukat.

Na základě uvedených příkladů lze vyvodit, že studenti projevili relativně informovaný vhléd do jednotlivých dimenzí ICC, které byly rovněž hojně integrovány, ICC byla studenty chápána jako komplexní celek. Dimenze povědomí, postojů a znalostí se zdály být studenty dobře chápány, dimenze dovedností a cizojazyčná komunikační kompetence se zdály být zaměřené úžeji, avšak jasně/ji (např. užíváním odborného – či minimálně odbornějšího – pojmosloví).

6.5.1.3 Interpretace výsledků obsahových analýz záznamů z ohniskových skupin

Tabulka 8 souhrnně odkrývá četnost výskytu položek v rámci jednotlivých dimenzí na začátku i na konci studijního předmětu zaměřeného na rozvoj ICC studentů. Zároveň uvádí četnost položek ve výrociích integrujících výskyt vícero položek (tj. většinou dvě) jednotlivých dimenzí ICC, dále pak na položky charakteru způsobového (tj. ve většině případů opakování, zdůrazňování). Poslední sloupec v tabulce 8 reprezentuje diferenci neboli posun (+/-) v četnosti výskytu položek u jednotlivých dimenzí ICC i ICC celkem. Tento posun má potenciál poukázat na restrukturalizaci v rámci celku ICC, tj. na nárůst či úbytek položek u jednotlivých dimenzí.

Tabulka 8

Výskyt dimenzí ICC na začátku a na konci semestru – obsahová analýza

Dimenze ICC	Začátek semestru (integrovaných a způsobových výroků)	Konec semestru (integrovaných a způsobových výroků)	Diference (+/-)
Povědomí – celkem	35 (obecně 1)	43 (obecně 1)	+ 8
sebe sama	5	21	+ 16
vlastní kultury	6	9	+ 3
ostatních kultur	23	17	- 6
	z toho:	z toho:	
	7 integrovaných	5 integrovaných	
	2 způsobové	5 způsobových	
Postoje	58	50	- 8
	z toho:	z toho:	
	6 integrovaných	8 integrovaných	
	2 způsobové	3 způsobové	
Znalosti	23	33	+ 10
	z toho:	z toho:	
	3 integrované	4 integrované	
	0 způsobových	5 způsobových	
Dovednosti	27	22	- 5
	z toho:	z toho:	
	9 integrované	8 integrované	
	1 způsobová	2 způsobové	
Cizojazyčná komunikační kompetence	23	11	- 12
	z toho:	z toho:	
	13 integrovaných	6 integrovaných	
	1 způsobová	2 způsobové	
ICC celkem	166	159	- 7
	z toho:	z toho:	
	38 integrovaných	31 integrovaných	
	6 způsobových	17 způsobových	

Pozn.

Diference: posun (+/-) v četnosti výskytu položek u jednotlivých dimenzí ICC i ICC jako celku.

Tabulka 8 prezentuje zastoupení jednotlivých dimenzí ICC v obou ohniskových skupinách. Cílem analýzy četností výskytu jednotlivých dimenzí bylo odhalit rovinu horizontální – šíří výroků, tj. jak komplexně problematiku ICC studenti viděli. Na základě obsahové analýzy lze konstatovat, že byly v pojetí ICC studenty zastoupeny všechny dimenze ICC, a to na začátku i na konci semestru. Celkem došlo jen k mírnému posunu položek týkajících se dimenzí ICC ze 166 na 159 položek.

Za zajímavější považujeme pořadí zastoupení jednotlivých dimenzí ICC na základě četnosti výskytu položek na začátku a na konci semestru prezentované v tabulce 9.

Tabulka 9

Pořadí dimenzí ICC na začátku a na konci semestru – obsahová analýza

Dimenze ICC	Pořadí dimenzí na začátku semestru	Pořadí dimenzí na konci semestru
1.	Postoje	Postoje
2.	Povědomí	Povědomí
3.	Dovednosti	Znalosti
4.	Znalosti Cizojazyčná komunikační kompetence	Dovednosti
5.	–	Cizojazyčná komunikační kompetence

Pozn.

Čísla 1. až 5.: pořadí jednotlivých dimenzí ICC na začátku a na konci semestru, a to dle četnosti výskytu položek reprezentujících tyto dimenze. Zvýrazněny jsou dimenze, jejichž pořadí zůstalo neměnné.

V tomto kontextu jsme přistoupili ke kvalitativní analýze získaných dat (tzn. výroků a v nich identifikovaných výskytů jednotlivých dimenzí ICC), kterou v této fázi výzkumného šetření považujeme za stěžejní. Cílem zde bylo odkrýt rovinu vertikální – hloubku výroků, tj. do jaké míry byli studenti schopni na problematiku ICC nahlédnout, případně, jak jí porozuměli. Zaměřili jsme se tedy na kvalitu výroků a případný posun v rámci jednotlivých dimenzí ICC i ICC jako celku.

Dimenze postojů

Nejčteněji zastoupenou dimenzí byla na začátku i na konci semestru dimenze postojů. Studenti ve výrocích týkajících se této dimenze projevili hlubší chápání jejího obsahu. Výroky reprezentující jednotlivé související koncepty studenti v závěru semestru navíc chápali s větším nadhledem; nebyly již založeny zejména na individuálních zkušenostech, ale i na teoretických východiscích a porozumění dimenze postojů v celé její šíři. K rozvoji v rámci této dimenze tedy došlo, projevily se především v obsahové a významové komplexnosti výroků, které zahrnovaly mnohé související koncepty, např. hodnoty, stereotypy, předsudky, toleranci apod. Vedle nich se pak objevily i postoje k jazyku a kultuře. Postoje ke kultuře byly nyní reprezentovány i postoji ke kultuře vlastní; tyto výroky měly často kritický charakter, přičemž lze usuzovat na vliv nárůstu podkategorie povědomí sebe sama i vlastní kultury a její spjitosti s projevováním postojů vůči vlastní kulturní skupině.

Dimenze povědomí

Dimenze povědomí byla druhou nejvíce zastoupenou dimenzí. V rámci této dimenze došlo k signifikantní změně v její vnitřní struktuře. Z dat prezentovaných v tabulce 6 a tabulce 7 jasně vyplývá značný posun k podkategorii povědomí sebe sama a povědomí vlastní kultury. Rozvoj dimenze povědomí chápeme tedy především v její restrukturalizaci, resp. rozvoji povědomí sebe sama, což je v odborné literatuře označováno za klíčový předpoklad rozvoje ICC jako celku.

Dimenze znalostí

V závěru semestru byla třetí nejdiskutovanější dimenzí dimenze znalostí, jejíž pojetí studenty bylo oproti počátku semestru hlubší. Přestože bylo chápání dimenze znalostí již v počátku semestru relativně dobré, tj. zaměřené na kulturu s malým k i Kulturu s velkým K, realie anglicky mluvících zemí, tj. (již zmíněné) tradiční pojetí této dimenze jako Kultury s velkým K převažovalo. V závěru semestru došlo k prohloubení porozumění kultuře s malým k či její existenci (např. znalosti tradic, zvyků, etikety kultury cílového jazyka), což hodnotíme jako pozitivní posun, resp. rozvoj v rámci dimenze znalostí. Oproti počátku semestru se navíc objevila znalost konstruktu ICC, což sami studenti označili za nové a důležité poznání pro rozvoj ICC, a to v reálném životě i školní třídě.

Dimenze dovedností a cizojazyčná komunikační kompetence

V rámci dimenze dovedností i cizojazyčné komunikační kompetence došlo k úbytku četnosti výskytu reprezentativních položek. Výroky reprezentující dimenzi dovedností byly v závěru semestru komplexnější, nebyly však zaměřeny na takové aspekty dimenze dovedností, které byly obsaženy ve výrocích studentů v počátku studijního předmětu. Jinými slovy, došlo zde k hlubšímu chápání této dimenze, avšak pouze ve vybraných oblastech. V počátku semestru zahrnovaly položky reprezentující dovednosti dovednost porovnávat, interpretovat, dovednost odhalovat/objevovat nové a dovednost interakce. V závěru semestru byly dovednosti spojovány se schopností komunikovat, tj. dovedností interakce a částečně dovedností porovnávat, jak úspěšně komunikovat s různými kulturami.

Dimenze dovedností byla tedy částečně integrována s cizojazyčnou komunikační kompetencí, u které však samostatně došlo ke snížení jí věnovaných výroků. V závěru semestru se objevily i výroky týkající se vhodnosti komunikace ve třídě (tzv. *appropriateness*); jednalo se zejména o komunikaci mezi žáky. K rozvoji v této dimenzi tedy došlo i s ohledem na kontext, a to roli vhodné komunikace v rámci formálního vzdělávání, což může být ovlivněno budoucí učitelskou profesí našich respondentů.

6.5.1.4 Shrnutí výstupů ohniskových skupin

Výstupy ohniskových skupin naznačují, že k rozvoji ICC a jejích dimenzí u studentů daného studijního předmětu došlo. Posun jsme zaznamenali v rámci všech dimenzí ICC, avšak v různé kvalitě. Dimenze povědomí byla konkrétním studijním předmětem signifikantně ovlivněna, a to zejména v rámci její vnitřní struktury. Dimenze postojů a znalostí byly v závěru semestru vnímány komplexněji, s hlubším porozuměním jejím jednotlivým aspektům. Dimenze dovedností a cizojazyčná komunikační kompetence pak byly vyjádřeny méně komplexně, avšak více cíleně, což dokládá užívání odborného pojmosloví. Důvody pro naše zjištění lze hledat jak v obsahovém zaměření konkrétního studijního předmětu, tak ve výzkumné metodě využitě k hodnocení rozvoje ICC.

V souladu s výsledky vstupní úrovně ICC studentů i s teoretickými východisky a centrální roli povědomí byl v průběhu semestru kladen silný akcent na rozvoj této dimenze, a to zejména na podkategorii povědomí sebe sama a vlastní kultury. Rozvoji této dimenze tedy byla věnována prvotní pozornost, což se mohlo odrazit ve výsledcích závěrečné ohniskové skupiny, tzn. v restrukturalizaci dimenze povědomí. V rámci dimenzí postojů a znalostí výsledky rovněž reflektují obsah studijního předmětu, který byl stanoven na základě vstupní analýzy potřeb studentů konkrétní studijní skupiny tj. např. plánování cílů aktivit na tyto dimenze zaměřených (akcent na rozvoj kultury s malým k, porozumění stereotypům a předsudkům, které v úvodní ohniskové skupině absentovaly atd.). Dimenze dovedností byla v rámci aktivit užitých v průběhu studijního předmětu často integrována s ostatními dimenzemi, jelikož věříme, že např. dimenze povědomí a postojů se právě v dovednostech odrážejí (viz performance/kompetence), je tedy pochopitelné, že tuto dimenzi studenti proto samostatně verbálně nereflektovali. Cizojazyčná komunikační kompetence byla rovněž integrována do průběhu celého studijního předmětu, který probíhal v anglickém jazyce, nebyla jí tedy věnována explicitní pozornost, a to i s ohledem na již dosaženou úroveň komunikační kompetence v anglickém jazyce studentů na úrovni C1 (viz zkouška jazykové způsobilosti, kap. 6.1).

Celkově pak došlo k rozvoji porozumění konstruktů ICC a navíc i k porozumění role ICC v rámci procesů učení se a vyučování cizím jazykům. Výroky reprezentující jednotlivé dimenze jsou v závěru kurzu delší a ve většině případů precizněji formulované. V závěrečné diskusi se studenti vzájemně méně přerušovali, nedoplňovali se, naopak prezentovali ucelené výroky a vzájemně na sebe reagovali. Lze tedy usuzovat na hlubší porozumění konstruktů ICC, který postihovali komplexněji, a to jak v rovině horizontální, tak vertikální, tj. v šíři i hloubce jeho pojetí.

Jsme si vědomi limitů, které s sebou přinášejí různé metody výzkumu, resp. techniky sběru dat, a jejich možného vlivu na získaná data. Je proto nutné se tázat, zda a do jaké míry naše výsledky odpovídají realitě. Možný vliv metody ohniskových skupin na výsledky této fáze výzkumného šetření proto vidíme zejména v sebestylizaci studentů v rámci komunikace tváří v tvář za přítomnosti vyučujícího, resp. hodnotitele. Lze

se tedy domnívat, že výroky studentů mohly být ovlivněny usuzováním, jaké typy odpovědí byly v daném kontextu žádoucí, tzn. že akcent na konkrétní dimenze vyjadřovaný v průběhu studijního předmětu vyučujícím mohl mít (přímý i nepřímý) vliv na kvalitu studentských výpovědí. Dále pak je nutné uvažovat o dynamice skupinové interakce v rámci ohniskových skupin. Přestože jsme zvolili formát polostrukturované ohniskové skupiny, jsme si vědomi faktu, že může být interakce ve skupině velmi dynamická, a poskytovat tak možnost k řízení a směřování diskuse k různým tématům, v našem případě např. dimenzím, přičemž jiné mohou být opomenuty či diskutovány povrchněji. Z toho důvodu triangulujeme data získaná z obsahových analýz záznamů z ohniskových skupin s daty získanými dotazníkovým šetřením.

6.5.2 Výsledky dotazníkového šetření *YOGA Form*

Z výše prezentovaného je zřejmé, že jsme sledovali změny (příp. rozvoj) v rámci čtyř dimenzí ICC u studentů učitelství anglického jazyka. Pro statistickou analýzu dat získaných z uzavřených položek v částech *Part IV.* a *V.* dotazníku *YOGA Form* jsme využili základní statistické metody práce s kvantitativními daty. Cizojazyčná komunikační kompetence nebyla dotazníkovým šetřením samostatně hodnocena, a to jednak z důvodu práce s dostupným dotazníkem americké proveniencí *YOGA Form*, který její samostatné hodnocení nezahrnuje, dále pak rozvoj cizojazyčné komunikační kompetence nebyl definovaným cílem rozvoje ICC v rámci konkrétního studijního předmětu. Předpokladem pro akceptaci studentů do studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence* byla úspěšně složená zkouška jazykové způsobilosti na úrovni C1. Cizojazyčná komunikační kompetence sloužila jako kontext rozvoje ICC, tj. jako prostředek i cíl rozvoje všech dimenzí ICC, který však nebyl hodnocen.

K zodpovězení našich výzkumných otázek jsme v souladu s Fantinim (2000, s. 3) pracovali s výstupy celé studijní skupiny, využita byla jednak data jednotlivých studentů k získání různých typů souhrnných výstupů, dále pak byla tato data agregována do souhrnných proměnných, a to dle charakteru zvolené statistické metody. Odpovědi na výzkumné otázky jsme hledali formou kvantifikace získaných dat s ohledem na posun v rámci jednotlivých dimenzí ICC a následné statistické analýzy, která sloužila k zodpovězení otázek o statistické významnosti případného rozvoje jednotlivých dimenzí ICC. Pro potřeby statistické analýzy jsme rovněž nahlédli vzájemné vztahy získaných dat. V neposlední řadě jsme ověřili reliabilitu jednotlivých baterií položek v dotazníku.

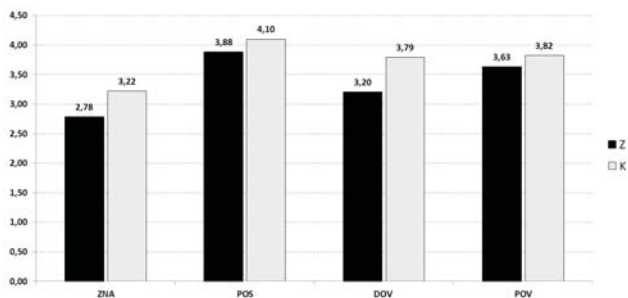
Dle Chrásky (2007, s. 19) plní statistika při analýze dat získaných ve výzkumu zejména dva úkoly, které reflektují naše potřeby.

Prvním úkolem, kterým se zabývá tzv. popisná (deskriptivní) statistika, je shromážděná data popsat tak, aby poskytovala co možná nejpřesnější, přehlednou a názornou informaci o měřených hromadných jevech. Druhým základním úkolem statistiky je

pomáhat při rozhodování o tom, zda mezi sledovanými (proměnnými) je, či není vztah. Tento druhý úkol plní tzv. induktivní statistika. Základním myšlenkovým principem induktivní statistiky je usuzování na vlastnosti celku na základě vlastností jeho částí.

Z dostupných technik deskriptivní statistiky byly využity výpočty míry centrální tendence, tj. aritmetický průměr, pro ilustraci uvádíme přehled pořadí zastoupení jednotlivých dimenzí v počátku a závěru semestru a zaznamenání difference mezi vstupními a výstupními hodnotami v rámci jednotlivých dimenzí ICC (tab. 10 a tab. 11).

K zodpovězení našich výzkumných otázek – zda u studentů učitelství anglického jazyka v průběhu studijního předmětu zaměřeného na rozvoj ICC došlo k rozvoji jejich jednotlivých dimenzí, pokud ano kterých a v jaké míře – jsme vypočetli indexy pro jednotlivé dimenze na začátku (Z) a konci (K) semestru. Indexy jsme vypočetli jako aritmetické průměry z daných položek dotazníku *YOGA Form* tvořených Likertovou škálou 0 až 5 (srov. Gavora, 2000, s. 96–98). Změna hodnot indexů naznačuje, že v rámci všech dimenzí ICC došlo k posunu, tj. nárůstu, což přehledně shrnuje graf na obrázku 21.



Obrázek 21. Rozvoj dimenzí ICC – *YOGA Form*

Pozn.

Čísla: aritmetické průměry pro jednotlivé dimenze získané skupinou studentů v počátku a závěru semestru, přičemž jsme pracovali s Likertovou škálou 0–5, kde 0 = nejnižší hodnota, 5 = nejvyšší hodnota.

ZNA: znalosti, POS: postoje, DOV: dovednosti, POV: povědomí;

Z: začátek semestru, K: konec semestru.

Obdobně jako při popisu dat získaných z obsahové analýzy záznamů z ohniskových skupin, i zde jsme porovnali dosaženou úroveň, tj. aritmetické průměry naměřené v každé z dimenzí na začátku a na konci semestru.

Z tabulky 10 je patrné, že dotazník *YOGA Form* neodhalil v rámci pořadí dosažené úrovně jednotlivých dimenzí ICC žádný posun, tj. jejich aritmetické průměry se sice mění (zvyšují), vnitřní struktura ICC však v této fázi výzkumného šetření zůstává neměnná.

Tabulka 10

Pořadí dimenzí ICC na začátku a na konci semestru – YOGA Form

Dimenze ICC	Pořadí dimenzí na začátku semestru	Pořadí dimenzí na konci semestru
1.	Postoje	Postoje
2.	Povědomí	Povědomí
3.	Dovednosti	Dovednosti
4.	Znalosti	Znalosti

Pozn.

Čísla 1. až 4.: pořadí jednotlivých dimenzí ICC na začátku a na konci semestru, a to dle míry rozvoje dimenzí ICC, tj. jejich aritmetických průměrů. Obdobně jako u analýzy výstupů z obsahové analýzy ohniskových skupin jsou zvýrazněny dimenze, jejichž pořadí zůstalo neměnné (tj. všechny).

Stejně jako při obsahové analýze záznamů z ohniskových skupin jsme považovali za zajímavé nahlédnout posun v rámci jednotlivých dimenzí ICC, tj. diferencí mezi vstupním a výstupním měřením na začátku a na konci semestru. Tabulka 11 řadí dimenze ICC dle výše pozitivní difference aritmetických průměrů jednotlivých dimenzí ICC.

Tabulka 11

Diference v dimenzích ICC na začátku a na konci semestru – YOGA Form

Dimenze ICC	Z	K	Diference (+/-)
Dovednosti	3,20	3,79	+ 0,59
Znalosti	2,78	3,22	+ 0,44
Postoje	3,88	4,10	+ 0,22
Povědomí	3,63	3,82	+ 0,19

Pozn.

Z: začátek semestru, K: konec semestru;

Diference (+/-): nárůst, nebo úbytek hodnoty aritmetického průměru u jednotlivých dimenzí ICC v počátku a závěru semestru, a to od nejvyššího do nejnižšího.

Z výše uvedeného lze vyvodit, že dle výsledků dotazníkového šetření *YOGA Form* k pozitivním změnám, tj. k nárůstu měřených hodnot v rámci jednotlivých dimenzí ICC, došlo (obr. 21). Ve všech dimenzích byl zaznamenán posun ICC, který byl v jednotlivých dimenzích relativně vyvážený, tzn. žádná dimenze nebyla extrémně rozvíjena, nebo opomíjena (tab. 10). Diference, resp. posuny v rámci jednotlivých dimenzí se však lišily (tab. 11), je tedy nutné se tázat, zda výsledky v jednotlivých dimenzích byly, nebo nebyly statisticky významné.

K zodpovězení této otázky, tj. k hledání vzájemných vztahů mezi proměnnými, jsme využili vybranou techniku indukční statistiky. Z technik bivariační rozdílové statistiky, jejímž předmětem bývá vztah mezi dvěma proměnnými, jsme zvolili t-test pro opakovaná měření. Dle Hendla (2009, s. 224–225) se s problémem hodnocení

párových dat setkáváme mimo jiné ve výzkumu typu pretest-posttest¹⁴⁷, kdy měříme objekt dvakrát, před intervencí a po ní, tj. v našem případě měření jednotlivých dimenzí ICC skupiny studentů na začátku a na konci konkrétního studijního předmětu.

Již jsme uvedli, že k pozitivnímu posunu v rámci všech dimenzí ICC v průběhu studijního předmětu došlo. Následně jsme si položili otázku, zda byl tento posun statisticky významný, příp. v jakých dimenzích ICC významný byl. Odpovědi na otázky jsme hledali pomocí párového t-testu¹⁴⁸; výsledky párového t-testu, tj. dosaženou hodnotu p jsme porovnali s hodnotou tohoto testového kritéria pro zvolenou hladinu významnosti α . Ve většině pedagogických výzkumů se pracuje na hladině významnosti 0,05 (5 %) nebo 0,01 (1 %), přičemž $p < \alpha$.

Párový t-test byl spočítán pro jednotlivé položky v dotazníku *YOGA Form*. V souladu s Denscombeho (2003, s. 243) apelem na přehlednost a vyváženost množství prezentovaných dat i jejich výpovědní hodnotu jsme se rozhodli prezentovat pouze výstupy skupiny studentů.

Výběr výsledků, které jsou relevantní pro zodpovězení našich výzkumných otázek týkajících se rozvoje jednotlivých dimenzí ICC a případné míry tohoto rozvoje, uvádí tabulka 12. Představuje jak počet položek dotazníku *YOGA Form* pro jednotlivé dimenze, tak výsledky statistické analýzy, tj. aritmetické průměry pro jednotlivé dimenze ICC v počátku a závěru semestru, výsledky párového t-testu, tj. dosaženou hladinu p (a hodnotu t) pro jednotlivé dimenze a výsledné hodnoty Cronbachovy α fy pro jednotlivé dimenze.

Tabulka 12
Výsledky statistické analýzy dat – *YOGA Form*

Dimenze ICC	Znalosti		Postoje		Dovednosti		Povědomí	
	Z	K	Z	K	Z	K	Z	K
Počet položek	11		13		11		18	
Indexy (aritm. průměry)	2,78	3,22	3,88	4,10	3,20	3,79	3,63	3,82
Dosažená hladina párového t-testu (hodnota p)	0,001		0,07		0,006		0,08	
(hodnota t)	(3,907)		(1,934)		(3,134)		(1,831)	
Reliabilita baterií položek (Cronbachova α)	0,864	0,861	0,917	0,880	0,833	0,933	0,953	0,947

Pozn.

Z: začátek semestru, K: konec semestru.

Počet položek: počet položek u jednotlivých dimenzí dotazníku *YOGA Form*.

Indexy (aritmetické průměry): vypočítány z hodnot Likertovy škály 0 až 5, kde 0 = nejnižší hodnota, 5 = nejvyšší hodnota. (pokračování poznámky na straně 174)

¹⁴⁷ U pedagogických jevů má opakované měření smysl jen tehdy, pokud zapamatování prvního měření nemá vliv na měření druhé (Chráška, 2006, s. 159). Tuto podmínku naplňujeme vzhledem k délce dotazníku *YOGA Form* a 13 týdennímu odstupu mezi měřeními.

¹⁴⁸ Podrobněji o výpočtech párového t-testu např. Hendl (2009, s. 224–226); Chráška (2006, 159–161). Rovněž je možno použít program Excel ze souboru Microsoft Office (jak jsme učinili v našem případě).

Pozn. (pokračování poznámky ze strany 173)

Dosažená hladina párového t-testu: výsledky párového t-testu (hodnotu p) studijní skupiny pro jednotlivé dimenze na začátku a konci semestru porovnávané s hodnotou α 0,05 nebo 0,01, přičemž $p < \alpha$.

Hodnota t (v závorce): výsledky párového t-testu (hodnotu t) studijní skupiny pro jednotlivé dimenze na začátku a konci semestru porovnávané oproti kritické hodnotě tohoto testového kritéria t pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti¹⁴⁹.

Cronbachova alfa: výsledky porovnávané s hodnotami 0–1.

V dimenzích znalostí a dovedností byly vypočítány hodnoty $p < 0,01$ (zvýrazněno v tab. 12), lze tudíž konstatovat, že v rámci dimenzí znalostí ($p = 0,001$) a dovedností ($p = 0,006$) došlo ke statisticky signifikantnímu rozvoji, a to na 99 % hladině významnosti. Dimenze postojů ($p = 0,07$) a povědomí ($p = 0,08$) nesplňují podmínku $p < 0,01$, ani $p < 0,05$, nelze je tedy označit za dimenze, ve kterých by došlo k statisticky významnému rozvoji. Předložené výsledky reflektují přijatá teoretická východiska o snadnějším a rychlejším rozvoji zmiňovaných dimenzí oproti dimenzím postojů a povědomí, které vyžadují hlubší a dlouhodobější pozornost (kap. 4.2).

V neposlední řadě byla ověřována vnitřní konzistence jednotlivých baterií položek v dotazníku *YOGA Form*. Čím je konzistence/homogenita větší, tím je reliabilita vyšší. Její určení se uskutečňuje výpočtem Cronbachova koeficientu alfa hodnoty 0–1 (srov. Gavora, 2010, s. 90). Hodnoty nad 0,70 vypovídají o vysoké konzistenci a reliabilitě dotazníku, ověřují tudíž jeho spolehlivost. Z tabulky 12 je zřejmé, že reliabilita všech baterií položek odpovídala požadovaným hodnotám. Tabulka 12 uvádí rovněž počet položek u jednotlivých dimenzí, přičemž nejvyšší pozornost byla v rámci dotazníku *YOGA Form* věnována dimenzi povědomí, tj. 18 položek. Tato dimenze ve výpočtech Cronbachova koeficientu alfa dosáhla nejpozitivnějších hodnot, což může být v souladu s výrokem Skalkové (1983), že je reliabilita vyšší, když dotazník obsahuje více otázek, které se ptají na tutéž informaci (in Gavora, 2000, s. 106).

Výsledky statistické analýzy tedy přinesly nad očekávání jednoznačné výstupy, a to jak v oblasti kvality výzkumného nástroje (reliabilita), tak v oblasti dosaženého rozvoje dimenzí ICC u studentů (konkrétně dimenze znalostí a dovedností).

6.5.2.1 Shrnutí výstupů dotazníkového šetření *YOGA Form*

Na základě analýzy dat získaných z dotazníkového šetření *YOGA Form* je možné shrnout, že u studentů došlo k rozvoji ICC ve všech jejích dimenzích. S oporou o výsledky párového t-testu lze vyvodit, že v dimenzi znalostí a dovedností došlo k rozvoji statisticky významnému, což je v souladu s přijatými teoretickými východisky (např. Byram, 1997; Fantini, 2000). Z relativně uspokojivých výsledků t-testu v dimenzi povědomí a postojů je možné usuzovat, že i tyto mají rozvojovou tendenci. V souladu s Fantinim (2000) hodnotíme jako uspokojivé, že byl rozvoj v těchto dimenzích započat.

¹⁴⁹ Tabulka *Kritické hodnoty testového kritéria t* viz např. Chráska (2006, s. 198).

Stejně jako v předešlé fázi našeho výzkumného šetření jsme si i zde vědomi limitů, které s sebou přináší využití dotazníkového šetření. Jedná se jednak o upozornění, která o dotazníku předkládá sám Fantini (2001, s. 4): „přestože je tento dotazník svým obsahem působivý, ICC je více než pouhé naplnění jejich jednotlivých indikátorů. [...] Speciálně jedná-li se o povědomí a postoje oproti tradičnějším oblastem dovedností a znalostí“. Fantini (2001, s. 4) proto doporučuje zahrnout do hodnocení ICC více rozdílných přístupů k hodnocení. Dále pak je nutné vzít v potaz nebezpečí, která s sebou přináší formát dotazníku. Jedná se zejména o možnost sebestylizace respondentů. Toto podporuje např. Denscombe (2003, s. 161), který upozorňuje na nemožnost ověřit pravdivost výpovědí či Gillham, který obdobně poukazuje na nemožnost ověřit serióznost a upřímnost odpovědí (2002, s. 13)¹⁵⁰. Gillham (2002, s. 84) však rovněž vnímá přirozenost stylizace odpovědí respondenty, nevidí za ní nezbytně jejich špatnou vůli, jelikož „zaznamenávání osobních informací na papír je jako pouštět kus sám sebe neznámo kam“.

6.6 Výsledky výzkumu

Vědomi si limitů, které s sebou přinášejí výzkumné metody využitě v naší případové studii, využíváme smíšené metodologie, tzn. kvantitativních i kvalitativních dat, a to s odvoláním na Gillhama (2002, s. 81), že s „oporou o škálu metod můžeme sestavit adekvátnější obrázek. Případová studie představuje přesně tento přístup“. Výzkum s využitím dvou metod má v rámci naší případové studie potenciál obohatit a triangulovat výsledky výzkumného šetření, na druhé straně souhlasíme s již zmíněným autorem (ibid., s. 84), že je „obtížné smísit veškeré výsledky do souvislé výzkumné zprávy“.

Záměr uchopit problematiku rozvoje jednotlivých dimenzí ICC v co možná nejvyšší míře komplexnosti se tudíž odrazil i ve zvolené výzkumné metodologii. Zachycení rozvoje multidimenzionálního konstruktů ICC bylo realizováno formou případové studie, která si kladla za cíl zodpovědět následující výzkumné otázky:

1. Došlo v průběhu studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence* u studentů k rozvoji ICC, respektive jejích dimenzí?
2. Pokud ano, k rozvoji kterých dimenzí došlo a v jaké míře?

Naším cílem bylo hodnotit rozvoj jednotlivých dimenzí ICC studentů, nesnažili jsme se tedy identifikovat nejvíce či nejméně rozvinuté dimenze ICC. Prostřednictvím shrnutí a syntézy výsledků obou fází naší případové studie řízené teorií se pokusí-

¹⁵⁰ Ferjenčík (2000, s. 183) rovněž diskutuje o obvykle nižší věrohodnosti dat a nabízí řešení formou zařazení tzv. lžiskóre. To sice umožní vyřadit nejméně věrohodné sety odpovědí, neumožňuje však přiblížit se k pravdivým odpovědím. Lžiskóre není ve vyhodnocování dat z dotazníku *YOGA Form* aplikováno.

me odhalit nejprve rovinu horizontální, tj. šíři zastoupení jednotlivých dimenzí ICC na začátku i konci semestru, a následně rovinu vertikální, tj. míru rozvoje studentů v jednotlivých dimenzích, a to opět na začátku i konci semestru. Případný rozvoj jednotlivých dimenzí ICC u studentů pojednáme s oporou o teoretická východiska následujících čtyř dimenzí: povědomí, postojů, znalostí a dovedností.

Dimenze povědomí

Ohniskové skupiny ukázaly změnu v dimenzi povědomí, a to zejména v její vnitřní restrukturalizaci zahrnující tři podkategorie. Na konci semestru byl oproti jeho začátku zaznamenán značný posun k povědomí sebe sama a povědomí vlastní kultury. S ohledem na data získaná obsahovou analýzou záznamů z ohniskových skupin lze konstatovat, že k posunu v rámci dimenze povědomí došlo zejména uvnitř této dimenze, ne nutně v jejím celkovém nárůstu. Přesto lze tuto změnu v dimenzi povědomí hodnotit pozitivně, a to jako podporu růstového potenciálu studentů v této oblasti.

Obdobná zjištění přinesly výsledky dotazníkového šetření *YOGA Form*. Dle výstupů dotazníkového šetření *YOGA Form* dosáhli studenti na začátku i konci semestru druhých nejvyšších hodnot právě v rámci této dimenze. Stejně tak byly v rámci dimenze povědomí zaznamenány rozvojové tendence, nicméně posun v rámci této dimenze byl nejnižší ze všech analyzovaných dimenzí. Výsledky párového testu potvrdily, že celkový rozvoj v rámci této dimenze nebyl statisticky významný.

Výsledky obou fází výzkumného šetření jsou ve shodě, je tedy možno shrnout, že k jistým změnám v dimenzi povědomí u studentů došlo, zásadní rozvoj v rámci této dimenze je však především v její vnitřní restrukturalizaci s akcentem na povědomí sebe sama. Toto zjištění je ve shodě s teoretickými východisky, kde je právě dimenze povědomí, speciálně podkategorie povědomí sebe sama a vlastní kultury, označována za dimenzi centrální. Mnozí autoři zastávají názor, že teprve na základě povědomí sebe sama jsme schopni si uvědomovat i svět kolem nás, v této souvislosti dokonce hovoří o tzv. intrakulturní a interkulturní komunikační kompetenci (např.: Byram, 1997; Byram et al., 2001; Fantini, 2000, 2001; Howard Hamilton et al., 1998). Přestože kvalitativní data naznačují posun studentů v rámci dimenze povědomí, tento posun však nelze označit za statisticky významný. Celkově byly v rámci dimenze povědomí zaznamenány rozvojové tendence. V souladu s např. Fantinim (2000) vnímáme pozitivně, že byl dlouhodobý proces rozvoje této dimenze započat.

Dimenze postojů

Na základě výstupů obsahových analýz záznamů z ohniskových skupin lze vyvodit, že k rozvoji této dimenze došlo, a to zejména v nárůstu její obsahové a významové komplexnosti. Zatímco v počátku semestru byly postoje studentů založeny zejména na vlastních zkušenostech, a jednalo se tak spíše o postoje osobní, v závěru studijního předmětu věnovali studenti větší pozornost postojům kulturním (Byram & Fleming,

1998). Obsahová analýza zachytila postoje studentů k jiným kulturám, resp. kulturním skupinám, a hlubší porozumění konceptům jako jsou stereotypy, předsudky, tolerance apod. U studentů byly rovněž identifikovány postoje k anglickému jazyku. Na začátku semestru byla více zastoupena podkategorie integrativní motivace, což lze v souvislosti s akcentem na vlastní zkušenosti s cizí kulturou v rámci pobytu v zahraničí chápat jako logické. Na konci semestru byly postoje k anglickému jazyku vnímány více v souvislosti s instrumentální motivací (Williams & Burden, 2007). V závěru semestru pak studenti explicitně projeví postoje k vlastní kultuře, příp. vlastní kulturní skupině, přičemž zde lze uvažovat o vlivu již zmíněné restrukturalizace v rámci dimenze povědomí, tj. posunu k podkategorii povědomí sebe sama i vlastní kultury.

Z výsledků statistických dat získaných v dotazníkovém šetření *YOGA Form* jsou rovněž patrné rozvojové tendence v dimenzi postojů, avšak posun v rámci této dimenze byl druhý nejnižší (po již diskutované dimenzi povědomí). Na základě výsledků statistického vyhodnocení tedy není možno rozvoj dimenze postojů u studentů označit za statisticky významný.

Obecně lze tedy shrnout, že z obou fází naší případové studie je posun v rámci dimenze postojů zřejmý zejména z kvalitativní analýzy výroků studentů. Na konci semestru byly v souladu s přijatými teoretickými východisky výroky studentů vztaženy k teorii spojené s dimenzí postojů, tj. k obsahovému zaměření konkrétního studijního předmětu. Rozvojové tendence v rámci této dimenze byly zaznamenány, avšak spíše na hladině uvědomění si její šíře.

Dimenze znalostí

V rámci dimenze znalostí ukázaly analýzy záznamů z ohniskových skupin značný rozvoj. Již v počátku semestru byla tato dimenze u studentů relativně dobře rozvinuta, a to zejména v oblastech, kterým je tradičně věnována pozornost v rámci formálního vzdělávání. V našem kontextu se jedná o realie anglicky mluvících zemí, tj. znalosti o sociálních skupinách a jejich kulturách (historických a geografických faktech atd.). Na rozvoj dimenze znalostí ukazuje zvýšený počet výroků reprezentujících kulturu s malým k, tj. hodnoty, zvyky atd. spojené s kulturami cílového (anglického) jazyka. Na konci semestru studenti rovněž zmiňovali znalosti procesů interakce, kterou v souladu s teorií (Byram et al., 2001) vnímali jako možnou teprve na základě znalostí dvou výše zmíněných aspektů dimenze znalostí. Kultura s velkým K i kultura s malým k byly chápány jako stěžejní pro znalosti procesů interakce, které následně ovlivňují úspěšnou komunikaci. V neposlední řadě se v závěru semestru nově objevila znalost ICC jako takové, což studenti hodnotili pozitivně jako poznání nového a dříve neznámého konstruktů.

V dotazníkovém šetření *YOGA Form* byl u studentů zaznamenán signifikantní rozvoj v dimenzi znalostí, tj. hodnoty t-testu prokázaly v rámci této dimenze statisticky významný posun.

Obecně lze tedy shrnout, že výsledky obou fází naší případové studie byly v této dimenzi ve shodě. Došlo nejen k rozvoji vybraných aspektů dimenze znalostí, a to zejména znalosti kultury s malým k, ale i k rozvoji nově nabyté znalosti konstruktů ICC.

Dimenze dovedností

Hodnocení rozvoje dimenze dovedností u studentů bylo obtížně interpretovatelné. Jedná se o dimenzi, která implicitně zahrnuje schopnost aplikace ostatních dimenzí, tj. performanci na základě jisté míry jejich ovládnutí. Dále pak byla dimenze dovedností ve výrocích studentů často integrována s cizojazyčnou komunikační kompetencí. Na konci semestru byly ve výrocích studentů zahrnuty dovednosti porovnávat, interpretovat, odhalovat/objevovat nové a dovednost interakce. Na konci semestru pak byly dovednosti spojovány zejména se schopností komunikovat, tj. s dovedností interakce a částečně s dovedností porovnávat, jak úspěšně komunikovat s různými kulturami. Zaznamenáno bylo méně aspektů dimenze dovedností, což však nelze jednoznačně označit za posun zpět v rámci této dimenze. V obou fázích našeho výzkumného šetření pak absentovala dovednost hledat souvislosti (Byram et al., 2001). V závěru semestru zahrnovaly výroky studentů méně aspektů této dimenze, výroky však byly významově a obsahově jasnější, jejich kvalita, resp. korespondence s teoretickými východisky, byla jednoznačně vyšší. Ve srovnání s klasifikací dovedností nabízených např. Byramem (1997) či Byramem et al. (2001) byl na konci semestru ve výrocích studentů zaznamenán akcent na projevy tzv. interkulturního mluvčího (*intercultural speaker*), což např. Gudykunst a Modyová (2002) rovněž zařazují mezi interkulturní dovednosti.

Výsledky dotazníkového šetření *YOGA Form* prokázaly značný rozvoj dimenze dovedností u studentů, z výsledků statistické analýzy lze tento rozvoj označit za statisticky významný.

Výsledky obou fází naší případové studie tedy byly v částečné shodě. Rozvoj dimenze dovedností byl podstatný, k jejímu rozvoji však došlo zejména v oblasti interakčních dovedností studentů a úspěšné mezikulturní komunikace. Rozvoj této dimenze je obecně vnímán jako velmi komplexní, jelikož pozitivní projevy v rámci této dimenze předpokládají rozvoj dimenzí ostatních, např. vhodná a efektivní komunikace v cizím jazyce s příslušníky kultury daného jazyka.

ICC jako celek

Obě fáze naší případové studie prokázaly rozvoj ICC u studentů studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence*. Na naše výzkumné otázky lze tedy odpovědět, že k rozvoji ICC došlo, a to ve všech jejích dimenzích ICC. Jednotlivé dimenze se však lišily v míře jejich rozvoje, přičemž rozvoj dimenze znalostí a dovedností studentů lze označit za signifikantní, a to na základě kvality analyzovaných výroků

i výsledků statistické významnosti. Za úspěch lze považovat i iniciaci rozvojových tendencí v dimenzích povědomí a postojů studentů, a to s ohledem na obtížnost jejich didaktizace i potřebě dlouhodobého působení na tyto dimenze.

Rozvoj jednotlivých dimenzí ICC byl v souladu s cíli konkrétního studijního předmětu stanovenými na základě analýzy potřeb studentů v počátku semestru, např. rozvoj povědomí sebe sama a vlastní kultury v rámci dimenze povědomí, propojení dimenze dovedností se schopností úspěšné interakce napříč kulturami. Tento výsledek hodnotíme pozitivně, jelikož lze na jeho základě vyvozovat, že je rozvoj všech dimenzí ICC studentů v podmínkách formálního vzdělávání možný.

Závěrem

Knih je věnována fenoménu interkulturality. Jedná se o aktuální problematiku současného světa, a to jak z důvodu jeho globalizujícího se multikulturního charakteru, tak z důvodu změn, které epocha charakterizovaná tendencemi globalizace přináší do procesů výchovy a vzdělávání. Programové dokumenty Evropské unie i české provenience definují v různé formě rozvoj ICC jako jednu z deklarovaných priorit, a to nejen v kontextu cizojazyčné výuky. Uvědomujeme si, že potřeba rozvoje ICC jedinců ve společnosti klade na učitele, vzdělavatele učitelů, tvůrce kurikula¹⁵¹ i další aktéry (představitelé vzdělávací politiky aj.) vysoké nároky jak v oblasti teorie, tak praxe. Odpovědi na vytyčené výzkumné otázky jsme tedy hledali jak v rozpracování teoretických východisek konstruktů ICC, jeho konceptualizaci a následné didaktizaci, tak v empirickém výzkumu. Přijatý konstrukt ICC sloužil jako rámec pro diskusi o rozvoji a hodnocení rozvoje ICC a následně jako interpretační rámec pro výstupy realizovaného empirického šetření. Toto šetření cílilo právě na rozvoj a hodnocení dosažené úrovně ICC studentů, budoucích učitelů anglického jazyka, která je nezbytná pro to, aby se sami stali kvalitními zprostředkovateli ICC ve své vlastní pedagogické praxi.

Úkolem závěrečné kapitoly je rekapitulovat výstupy teoretické diskuse i empirického šetření, poukázat na jejich přínos a na případné podněty k zamyšlení a diskusi, dále pak na možnosti dalšího badatelského směřování a na implikace pro teorii i praxi.

Ve snaze přispět k teoretickému uchopení fenoménu interkulturality jsme přistoupili k vymezení terminologického rámce, diskusi nad vybranými filozofickými a lingvisticko-didaktickými východisky, konceptualizaci konstruktů ICC jako klíčového cíle cizojazyčné výuky v kontextu IVV a v neposlední řadě k didaktizaci tohoto konstruktů.

Jako podmínku pro dosažení deklarovaných cílů jsme do úvodu knihy zahrnuli terminologické diskuse, které objasňují vývoj pojetí a přijaté chápání relevantních pojmů. Jako příklad uvedme přístup k pojetí a terminologii samotného pojmu IVV; IVV bývá v České republice – i přes současné teoretické poznání v této oblasti – často označována za výchovu multikulturní.

Teoretická východiska pro diskutovanou problematiku jsme hledali v hermeneutické filozofii, zejména ve vztahu jazyka a kultury a jejich vlivu na porozumění (resp. předporozumění) a interpretace okolního světa. Zakotvení jazyka v různých sociokulturních kontextech jsme rozebírali v následných lingvisticko-didaktických východiscích, a to zejména s ohledem na vyučování a učení se cizímu jazyku, kde jsme akcentovali jeho chápání jako prostředku sociální interakce. Snažili jsme se poukázat na důležitost pojetí cizojazyčné výuky nejen jako rozvoje jazykového systému, ale i jeho specifického sociokulturního kontextu a vlivu, který tento na

¹⁵¹ V kontextu České republiky jsou po implementaci kurikulární reformy tvůrce kurikula rovněž učitelé.

rozvoj kompetentního uživatele jazyka má. Je zřejmé, že rozvoj jazyka jako takového, tj. jazykového systému, je nutné propojit s kontextem užívání tohoto jazyka, tj. jeho historicko-kulturním rámcem. Jinými slovy lze konstatovat, že výstupem filozofických a lingvisticko-didaktických východisek je argumentace podporující rozvoj cizojazyčné komunikační kompetence na straně jedné a rozvoj kulturní senzitivity atd., tj. interkulturní kompetence, na straně druhé.

Zaměřili jsme se na rozpracování východisek nezbytných pro didaktizaci konstruktů ICC, tj. jeho konceptualizaci, rozvoj a hodnocení. Tyto tři zásadní oblasti jsme diskutovali v logickém sledu, a to s ohledem na jejich vzájemnou provázanost. Jako teoreticky přínosné lze označit vymezení jednotlivých složek konstruktů ICC, zejména pak v oblasti identifikace jejich jednotlivých dimenzí na základě analýzy vybraných 17 modelů ICC. Výsledkem analýzy je model ICC zahrnující čtyři základní dimenze zakotvené v kontextu cizojazyčné komunikační kompetence, a to dimenze povědomí, postojů, znalostí a dovedností. Přestože je rozvoj ICC deklarovanou prioritou v dokumentech vzdělávací politiky i v dokumentech kurikulárních, přístupy k rozvoji a hodnocení ICC nevnímáme jako dostatečně propracované, koncepčně ustálené, ověřené a obecně akceptované (či akceptovatelné). Přistoupili jsme proto k diskusi na tato témata a rozpracovali problematiku rozvoje ICC v kontextu formálního vzdělávání.

Na základě vymezení konstruktů ICC a rozdílných kvalitativních aspektů jejich dimenzí jsme volili vhodné přístupy k rozvoji a hodnocení dosažené úrovně ICC studentů. Speciální pozornost jsme věnovali specifikům rozvoje a hodnocení v dimenzích povědomí a postojů oproti dimenzím znalostí a dovedností. Jednotlivé dimenze jsme se s oporou o poznatkovou bázi psychologie, obecné i oborové didaktiky, tj. didaktiky anglického jazyka, pokusili operacionalizovat jako cílové kategorie pro každodenní praxi ve třídě na straně jedné a jako potenciální výzkumné proměnné na straně druhé.

Ve snaze uchopit multidisciplinární konstrukt ICC komplexně jsme přistoupili k implementaci vybraných poznatků z řady odborných vědních disciplín, a to filozofie, lingvistiky, psychologie a pedagogiky, obecné didaktiky a zvláště pak didaktiky anglického jazyka. S ohledem na specifickou problematiku rozvoje ICC studentů neboli budoucích učitelů anglického jazyka by dále bylo potřebné vzít v potaz i hledisko pedeutologické.

V závěrech první části knihy jsme definovali některé problematické otázky spojené s rozvojem ICC studentů, mimo jiné i s ohledem na vzdělávání budoucích učitelů, tj. případnou edukační realitu, v níž budou působit. Pozornost věnovaná rozvoji ICC ve vyšších kurikulárních dokumentech (RVP) klade na učitele nové specifické nároky zapříčiněné jednak nedostatečným rozpracováním všech dimenzí ICC v těchto dokumentech, ale i jejich často absentující operacionalizací. Zahrnutí rozvoje a hodnocení ICC do cizojazyčné výuky, resp. výuky anglického jazyka, lze označit za výzvu, a to nejen pro učitele v praxi. Vystávají nám zde zejména otázky, jak zajistit,

aby se učitelé a následně jejich žáci stali interkulturně kompetentními, otázky ohledně role vzdělavatelů budoucích učitelů, tj. univerzit, či otázky ohledně realističnosti cílů vytyčených v rámci rozvoje ICC. Tyto otázky jsme nazvali začarovaným kruhem, jehož středem se zdá být učitel, který je zodpovědný za zahrnutí ICC do kurikulárních dokumentů škol i rozvoj ICC v každodenní realitě školní třídy.

Vybrané podněty k zamyšlení lze stručně shrnout následovně:

Role učitele, který je jako nerodilý mluvčí produktem a nositelem odlišné kultury než kultury cílového jazyka. Zamyšlíme se zde nad otázkami vlastní přirozené identity učitele, potažmo identity lingvistické.

Potřeba zařazení rozvoje ICC do přípravného vzdělávání učitelů. Tato otázka zahrnuje dvě roviny: jednak je potřeba rozvíjet ICC budoucích učitelů, aby se pak sami mohli stát jejich zprostředkovateli ve své budoucí učitelské praxi. Dále pak je nutné připravit učitele na didaktickou transformaci ICC a jejích dimenzí, a to na úrovni ontodidaktické i psychodidaktické transformace obsahu.

Nutnost propojit formování/vytváření kognice s její transmisí a zprostředkováním v rámci didaktické komunikace. Pro rozvoj ICC žáků je žádoucí, aby učitelé naplňovali požadavky komunikačního přístupu k výuce. V souladu s tímto přístupem by měli vzdělávací obsah učitelé studentům komunikovat. V našem kontextu jsme tento požadavek označili za komunikaci na druhou, jelikož v rámci vyučování cizího jazyka by se jednalo o potřebu komunikovat komunikaci. V této diskusi je nutné zohlednit upozornění Čapka a později Kotáska (in Pířová, 2011, s. 148), že komunikační pojetí oborových didaktik není v plné míře relevantní pro umělecké/tvůrčí a praktické/dovednostní obory, kam cizojazyčná výuka bezesporu patří.

Některé z těchto podnětů a otázek jsme se pokusili zodpovědět v druhé části knihy, jiné přetrvávají jako výzvy pro další bádání v oblasti interkulturality. Vedle nich se v závěrech knihy další otázkou v souvislosti s výsledky výzkumu objevují.

Cílem výzkumu zaměřeného na vybrané aspekty rozvíjení ICC bylo přispět k hlubšímu vhledu a porozumění vybraným teoretickým aspektům ICC a předpokladům pro její aplikaci v praxi. Zaměřili jsme se nejprve na rozpracování ICC v českých kurikulárních dokumentech, dále pak, a to zejména, na hodnocení rozvoje ICC studentů učitelství anglického jazyka.

Pozornost jsme zaměřili na otázku, zda je zahrnutí rozvoje ICC do přípravného vzdělávání učitelů žádoucí, a to s ohledem na širší kontext, tj. rozpracování ICC v kurikulárních dokumentech české provenience. Obsahové analýze jsme podrobili 28 vybraných ŠVP základních škol s cílem odhalit, zda a do jaké míry jsou jednotlivé dimenze ICC rozpracovány ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, předmětu *Anglický jazyk*. Výsledky šetření ukázaly v rámci cílů výuky anglického jazyka, tj. očekávaných výstupů, silný akcent na rozvoj jazyka jako jazykového systému oproti jeho sociokulturním kontextu. Přestože nelze takovéto výstupy

hodnotit jako pozitivní, vnímáme je jako přínosné zejména z důvodu poznání reality, resp. toho, jak byli učitelé schopni a ochotni pracovat s cíli definovanými ve vyšších kurikulárních dokumentech. Na základě zjištění z obsahové analýzy ŠVP lze konstatovat, že je v rámci přípravného vzdělávání učitelů potřebné věnovat pozornost jednak rozvoji ICC studentů samotných, ale i jeho didaktizaci.

Aby bylo možno reflektovat identifikované potřeby, tj. rozvoj ICC studentů, budoucích učitelů anglického jazyka, navrhli jsme nový studijní předmět zaměřený na rozvoj všech dimenzí ICC v kontextu cizojazyčné komunikační kompetence, která je pro tento rozvoj podmínkou *sine qua non*. Tvorba sylabu nového studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence*, který reflektuje jak potřeby edukační reality, tak potřeby konkrétních studentů, proběhla v souladu s přijatými teoretickými východisky. Aktivita využitá k rozvoji ICC studentů přispěla rovněž k didaktizaci tohoto konstruktů. Hodnocení dosažené úrovně ICC studentů v rámci realizovaného empirického šetření mělo rovněž funkci zpětnovazební, lze jej označit za evaluaci studijního předmětu.

Jádrový výzkum proběhl v oblasti hodnocení rozvoje ICC studentů, resp. jednotlivých dimenzí ICC. Pro hodnocení tohoto rozvoje jsme zvolili metodu případové studie, a to zejména s ohledem na její potenciál zkoumat tak komplexní fenomény, jakým ICC bezesporu je.

V rámci našeho šetření jsme si kladli za cíl zodpovědět otázky týkající se rozvoje a hodnocení ICC:

1. Došlo v průběhu studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence* u studentů k rozvoji ICC, respektive jejích dimenzí?
2. Pokud ano, k rozvoji kterých dimenzí došlo a v jaké míře?

Za účelem získání odpovědí na tyto výzkumné otázky jsme přistoupili v rámci naší případové studie k využití kvantitativního i kvalitativního přístupu ke sběru i analýze dat. Jsme si současně vědomi limitací, které s sebou uplatnění zvolené výzkumné metodologie přináší, přesto však případovou studii hodnotíme jako metodologicky přínosný pokus zachytit a interpretovat pozorovanou realitu.

Výsledky výzkumu potvrdily, že u studentů došlo k signifikantnímu rozvoji dimenzí znalostí a dovedností. V rámci dimenzí povědomí a postojů pak došlo k iniciaci rozvojových tendencí, což s ohledem na obtížnost jejich didaktizace vnímáme rovněž kladně. Rozvoj studentů v dimenzích povědomí a postojů navíc předpokládá podmínku dlouhodobého působení na tyto dimenze, přičemž podpora reflektivního potenciálu studentů ve vztahu k rozvoji ICC (i iniciaci toho rozvoje) hraje důležitou roli.

Stejně jako v závěrech první části knihy, i výstupy výzkumu navozují nové podněty k zamyšlení a diskusi. Otázky lze stručně formulovat následovně:

- Je rozvoj všech dimenzí ICC v realitě formálního vzdělávání možný? Je vůbec školní IVV efektivní? Jsou na ni učitelé připraveni? Jsme schopni ovlivňovat postoje a předsudky mladých lidí vůči příslušníkům jiných národů, ras, etnických menšin? Nebo jsou vlivy rodiny a příslušné society natolik formativní, že na interkulturní postoje mladých lidí nemá už školní edukace rozhodující vliv? (srov. Průcha, 2001)
- Pokud je rozvoj všech dimenzí ICC možný, lze jej následně objektivně hodnotit? Přehled nebezpečí spojených s hodnocením ICC nabízí např. Deardorffová (2004, 2009): nedostatečná konceptualizace konstruktů ICC – učitelé někdy neví, co hodnotí; nedostatečně propracovaný plán hodnocení ICC; nepromyšlená implementace různých přístupů do vlastního kontextu; užití pouze sumativního hodnocení; snaha hodnotit celek najednou, resp. snaha hodnotit příliš mnoho; užití pouze jednoho nástroje / metody hodnocení; nedostatečně vztažené hodnocení ICC k cílům definovaným v kurikulárních dokumentech; po hodnocení ICC nenásledují další potřebné kroky; nedostatečná reflexe procesů hodnocení ICC a následné modifikace (srov. Deardorff, 2009).
- Pokud je hodnocení všech dimenzí ICC možné, lze označit výsledky tohoto hodnocení za spolehlivé? Zde se jedná zejména o nepozorovatelné dimenze postojů a povědomí. Řadu skeptických otázek v tomto smyslu nabízí např. Vogt (1997), který se zamýšlí zejména nad tím, zda lidé ohledně kontroverzních témat hovoří pravdu, zda lidé sami vědí, čemu opravdu věří (či zda jsou jim žádoucí myšlenky implementovány např. médií), zda tudíž šetření a hodnocení např. rozvoje tolerance opravdu odhalují, co si lidé myslí, a v neposlední řadě upozorňuje na skutečnost, že to, co lidé říkají, je nedostatečný ukazatel toho, jak budou lidé jednat (srov. Vogt, 1997).
- Je výzkum v oblasti rozvoje a hodnocení ICC etický? Cohen, Manion a Morrisonová (2003) poukazují na to, že výzkumníci při hledání odpovědí na své otázky mají zodpovědnost nejen vůči svému oboru a profesi, ale i vůči respondentům, na nichž jsou při své práci svým způsobem závislí. Jakkoli specifický může výzkum být, je nutné brát ohled na to, jaký vliv může na respondenty mít. Tak označují etické jednání výzkumníka, které v extrémním případě může omezovat přístup výzkumníka v hledání pravdy (srov. Cohen et al., 2003).

Na tyto otázky máme k dispozici jen velmi omezené množství spolehlivých odpovědí, věříme však, že právě výzkum v této oblasti má potenciál zodpovědět alespoň některé z nich. Podněty vznesené v rámci této knihy by měly být podrobovány dalšímu bádání, jak v oblasti debat nad teoretickými východisky ICC, tak nad její didaktizací, tj. praktickou aplikací a hodnocením.

Knihy se snažila přispět k současnému stavu poznání problematiky jak v rovině teoretické, tak v rovině empirické. Nelze pak opomenout ani implikace, které výsledky našeho empirického šetření znamenají pro další výzkum, teorii i praxi v oblasti rozvoje ICC i její výuky.

Pro náš specifický kontext, a to rozvoj ICC studentů, vnímáme jako zásadní zejména otázku schopnosti našich studentů, budoucích učitelů anglického jazyka, didakticky transformovat obsah všech dimenzí ICC, a to na ontodidaktické i psychodidaktické rovině. Přestože tedy výsledky empirického šetření prokázaly rozvoj ICC studentů, přetrvává zde stěžejní otázka, tj. zda budou konkrétní učitelé schopni konstrukt ICC didakticky uchopit ve své budoucí pedagogické praxi. Být interkulturně kompetentním jedincem není dostačující kvalitou ke schopnosti rozvíjet ICC v praxi. Nutnou podmínkou je Shulmanova didaktická znalost obsahu (1978), tj. připravenost učitelů nabízet žákům obsah tak, aby je vyzýval k jejich vlastnímu zkoumání možností a k ověřování jeho správnosti v komunikaci nebo na základě experimentace zaměřené na určitý fenomén (Slavík & Janík, 2007, 272–273). Jako žádoucí tedy vnímáme následnou přípravu budoucích učitelů v oblasti didaktizace konstruktů ICC.

Literatura

- Abram, I. (2001). *The ABCD of intercultural classroom education*. Dostupné z http://www.tickleproject.eu/toolbox/material/materials_netherlands/Link_7_THE%20ABCD_%20OF_%20INTERCULTURAL_%20CLASSROOM_%20EDUCATION.pdf
- Abrams, J., O'Connor, J., & Gilda, H. (2002). Identity and intergroup communication. In W. B. Gudykunst & B. Mody (Eds.), *International and intercultural communication* (s. 207–224). USA: Sage Publications, Inc.
- Alderson, J. CH., Clapham, C., & Wall, D. (2001). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Arasaratnam, L. A. (2007). Research in intercultural communication competence. *Journal of International Communication*, 13(2), 66–73.
- Atherton, J. S. *Learning and teaching; experiential learning*. (2010). Dostupné z <http://www.learningandteaching.info/learning/experience.htm>
- Atshuler, L. et al. (2003). Assessing changes in intercultural sensitivity among physician trainees using the intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 387–401.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Barna, Laray M. (1998). Stumbling blocks in intercultural communication. In M. J. Bennet (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication* (s. 173–189). USA: Intercultural Press.
- Bennet, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179–196.
- Bennet, M. J. (1993). Cultural marginality: identity issues in intercultural training. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (s. 109–135). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennet, M. J. (1998). Intercultural communication: a current perspective. In M. J. Bennet (Ed.), *Basic Concepts of Intercultural Communication*. USA: Intercultural Press.
- Beran, J., Mareš, J., & Ježek, S. (2007). Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. *Orbis Scholae*, 1(1), 111–130.
- Bhawuk, D. P. S., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413–436.
- Blecha, I. (1998). *Filosofie*. 3. vydání. Olomouc: Nakladatelství Olomouc.
- Brebera, P., Černá, M., & Kostková, K. (2007). Profesní portfolio v přípravném vzdělávání učitelů: výsledky empirického šetření. In M. Píšová (Ed.), *Portfolio v profesní přípravě učitele* (57–67). Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Brockmeyerová-Fenclová, J., Čapek, V., & Kotásek, J. (2000). Oborové didaktiky jako samostatné vědní disciplíny. *Pedagogika*, 50(1), 23–37.
- Brown, J. D., & Rodgers, T. S. (2009). *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press.

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum* (Theme: Intercultural Competence), 6(18), 8–13.
- Byram, M., & Fleming, M. (1998). *Language learning in intercultural perspective, approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Campbell, R., & Wales, R. (1970). The study of language acquisition. In J. Lyons (Ed.). *New horizon in linguistics* (s. 242–260). Harmondsworth: Penguin Books.
- Celce-Murcia, M. (Ed.). (1991). *Teaching english as a second or foreign language*. 2. vydání. Boston, MA: Heinle&Heinle publishers.
- Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2003). *Research methods in education*. Great Britain: TJ International Ltd, Padstow, Cornwall.
- Cushner, K., & Mahon, J. (2009). Intercultural competence in teacher education. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of intercultural competence* (s. 304–320). USA: Sage Publications, Inc.
- Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. (2001). Cambridge: Cambridge University Press.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Černý, J. (1996). *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia.
- Day, CH. (2011). The new lives of teachers: research which influences. *Orbis Scholae*, 5(2), 7–29.
- Deardorff, D. K. (2004). *Intercultural competence model. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization*. Raleigh NC: North Carolina State University. Dostupné z <http://www.unr.edu/oiss/toolbox/2009/INTERCULTURAL%20COMPETENCE%20MODELS%20deardorff%2006.pdf>
- Deardorff, D. K. (2006). *Models of intercultural competence*. Dostupné z http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_30238_30239_2.pdf
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing intercultural competence assessment. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of intercultural competence* (2–52). USA: Sage Publications, Inc.
- Delandshere, G. (2002). Assessment as inquiry. *Teachers College Record*, 104(7), 1461–1484.
- Denscombe, M. (2003). *The good research guide*. Glasgow: Bell & Brain Ltd.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2007). *Strategies of qualitative inquiry*. London: Sage Publications.
- Dervin, F. (Nedatováno). *Assessing intercultural competence in language learning and teaching: a critical review of current efforts*. Dostupné z <http://users.utu.fi/freder/Assessing%20intercultural%20competence%20in%20Language%20Learning%20and%20Teaching.pdf>
- Eco, U. (2005). *Meze interpretace*. Praha: Karolinum.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.

- European language portfolio*. (2002). Council of Europe. Dostupné z http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/C3_Epostl_E.pdf
- Faerch, C., & Phillipson, R. (1984). *Learner language and language learning*. Copenhagen: Multilingual Matters.
- Facciol, R., & Kjartansson, R. (2003). Testing times – testing intercultural communicative competence (ICC). In I. Lázár (Ed.). *Incorporating intercultural communicative competence in language trachet education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Faltýn, J. (2005). *Teoretická východiska multikulturní andragogiky*. Praha: MJF Praha.
- Fantini, A. E. (2000). *A central concern: developing intercultural competence*. Adapted from a Report by the intercultural communicative competence. Brattleboro: World Learning. Dostupné z <http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf>
- Fantini, A. E. (2001). *Exploring intercultural competence: a construct proposal*. Předneseno na: NCOLCTL Fourth Annual Coneference. Barttleboro, Vermont, USA.
- Fantini, A. E. (2005). *Assessing intercultural competence: a research project of the federation EIL*. Dostupné z <http://www.experiment.org/documents/AppendixG>
- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence: issues and tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of intercultural competence* (456–476). USA: Sage Publications, Inc.
- Feng, A., Byram, M., & Fleming, M. (Eds.). (2009). *Becoming interculturally competent through education and training*. Great Britain: Multilingual Matters.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Fleming, M. (2009). Introduction. In A. Feng, M. Byram & M. Fleming (Eds.). *Becoming Interculturally Competent through Education anf Training* (s. 1–12). Great Britain: Multilingual Matters.
- Gadamer, H. G. (1999). *Člověk a řeč (výbor textů)*. Praha: Oikoymenh.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2009). Profesijní zdatnost vnímaná učitelom. Adaptácia výskumného nástroja. *Pedagogická revue*, 61(1-2), 19–37.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gillham, B. (2002). *Developing a questionnaire*. Great Britain: Continuum.
- Gipps, C. (1999). Sociocultural aspects of assessment. In P. D. Pearson & A. I. Nejad (Eds.), *Rewiev of research in education*, 24, 357–394. Washington DC: American Educational Research Association.
- Goldstein, D. L., & Smith, D. H. (1999). The analysis of the effects of experiential training on sojourners' cross-cultural adaptibility. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(1), 157–173.
- Gordon, J. et al. (2009). *Key competence in Europe: opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Warsaw, Poland: CASE.
- Griffith, D. A., & Harvey, M. G. (2000). An intercultural communication model for use in global interorganizational networks. *Journal of International Marketing*, 9(3), 87– 103.
- Greisch, J. (1995). *Rozumět a interpretovat*. FILOSOFIA, Praha: nakladatelství Filosofického ústavu AV ČR.
- Gudykunst, W. B., & Lee, G. W. (2002). Cross-cultural communication theories. In W. B. Gudykunst & B. Mody (Eds). *Handbook of international and intercultural communication* (s. 25–50). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gudykunst, W. B., & Mody, B. (Eds). (2002). *Handbook of international and intercultural communication*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Gullahorn, J. R., & Gullahorn, J. E. (1962). An extension of the u-curve hypothesis. *Journal of Social Issues*, 3, 33–47.
- Halliday, M. (1970). Language structure and language function. In Lyons, J. (Ed.). *New Horizont in linguistics* (s. 140–165). Harmondsworth: Penguin Books.
- Hammer, M. R. (2009). The intercultural development inventory. In *Contemporary leardership and intercultural competence: exploring the cross-cultural dynamics within, díl IV.* (s. 203–217). Los Angeles: Sage.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Heidemann, T. (2000). Organization culture and intercultural competence. *Sprogforum* (Theme: Intercultural Competence), 6(18), 31–35.
- Hendl, J. (1999). *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2009). *Přehled statistických metod, analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations: software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (Nedatováno). Cultural dimensions. Dostupné z <http://www.geert-hofstede.com/>
- Horváthová, J., & Buryánek, J. (Eds.). (2002). *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny.
- Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004). *A History of english language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Howard Hamilton, M. F., Richardson, B. J., & Shuford, B. (1998). Promoting multicultural education: a holistic approach. *College Student Affairs Journal*, 18, 5–17.
- Hrdlička, M. (2005). *K otázce komunikační metody a komunikativnosti*. Příspěvek přednesený v berlínském Českém centru na fóru Komunikativní metody a čeština. 17. 9. 2005.
- Hughes, A. (2005). *Testing for language teachers*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Hunter, B., White, G. P., & Godbey, G. C. (2006). What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10(3), 267–285.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holme (Eds.), *Sociolinguistics* (s. 269–293). Harmondsworth: Penguin Books.
- Chráška, M. (2006). *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Illeris, K. (2004). *The three dimensions of learning*. Malabar, Fla.: Krieger Publishing Copany.
- Imahori, T. T., & Lanigan, M. L. (1989). Relational model of intercultural communication competence. *Intercultural Communication Competence*, 13, 269–286.
- Intercultural competence questionnaire*. (Nedatováno). Dostupné z www.7d-culture.nl/Content/cont053.htm
- Interkulturní vzdělávání* (projekt Varianty). (2002). Dostupné z <http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/a02ikv.pdf>
- Jacobson, W. et al. (1999). Portfolio assessment of intercultural competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(3), 247–492.
- Jandourek, J. (2008). *Průvodce sociologií*. Praha: Grada.
- Janebová, E., & Kasíková, H. (2007). Interkulturní výchova. In A. Vališová et al. *Pedagogika pro učitele* (s. 291–298). Praha: Grada.

- Janík, T. et al. (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: VÚP.
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno : Paido.
- Janík, T., & Slavík, J. (2007). Vztah obor – vyučovací předmět jako metodologický problém. *Orbis Scholae*, 2(1), 54–66.
- Janoušek, J. (2007). *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada.
- Jæger, K. (2000). Intercultural learning: renewal of the intercultural field of research. *Sprogforum* (Theme: Intercultural Competence), 6(18), 43–46.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Ježková, V. (2003). Proměny a inovace ve výuce cizím jazykům v Evropě. In *11. konference ČAPV – Sociální a kulturní souvislosti výchovy*. Brno: Paido. Dostupné z http://www.ped.muni.cz/capv11/2sekce/2_CAPV_Jezkova.pdf
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kalhous, Z., & Obst, O. et al. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kasíková, H. (2007). Kooperativní učení. In A. Vališová et al. *Pedagogika pro učitele* (s. 183–188). Praha: Grada.
- Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- Kim, Y. Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation: an integrative theory*. Clevedon, GB ; Philadelphia: Multilingual Matters.
- King, P.M., & Baxter Magolda, M. B. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of student collage development*, 46, 571–592.
- Klieme, E., Maag-Merki, K., & Hartig, J. (2010). Pojem kompetence a význam kompetencí ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(4), 104–119.
- Koester, J., & Olebe, M. (1998). The behavioral assessment scale for intercultural communication effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 233–246.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kominarec, I., & Kominarecová, E. (Eds.). (2005). *Multikulturalita a edukácia*. Prešov: Prešovská univerzita, FHPV.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 11(1), 47–71.
- Kostková, K. (2010). Teacher and intercultural communicative competence as a challenge. In T. Janík & P. Knecht (Eds.). *New pathways in the professional development of teachers* (s. 232–240). Wien, Münster: LIT Verlag.
- Kostková, K. (2012). Interkulturní komunikační kompetence v českých kurikulárních dokumentech. In *Intercultural Dimensions in Linguistic, Cultural and Historical Context*. Pardubice: Univerzita Pardubice. (V tisku).
- Kostková, K. (2013). K rozvoji interkulturní komunikační kompetence studentů učitelství anglického jazyka. *Pedagogická orientace*. (V tisku).
- Kořá, J. (2000). Místo člověka v globalizovaném světě. *Pedagogika*, 50(1), 1–2.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2003). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.

- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford [u.a.]: Pergamon Press Inc.
- Kulturní ledovce*. Dostupné z http://www.google.cz/imgres?q=culture+iceberg&hl=cs&client=firefox-a&sa=X&rlzilla:cs:official&biw=1024&bih=413&tbm=isch&prmd=imvns&tbnid=A17GGkDDj20K6M:&imgrefurl=http://interculturewiki.pbworks.com/w/page/20050039/Culture&docid=cnbYIIgg51qNM&imgurl=http://interculturewiki.pbworks.com/f/1223537952/cultural_iceberg_empty.
- Kupka, B. (2008). *Creation of an instrument to assess intercultural communication competence for strategic international human resource management* (Nepublikovaná dizertační práce). Otago, New Zéland: University of Otago. (Osobní kontakty).
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2009). *Complex system and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lassahn, R. (1992). *Úvod do pedagogiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství Bratislava.
- Lašek, J. (2007). *Sociální psychologie II*, Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lazarová, B. (2005). Osobnost učitele a rezistence vůči změně. *Sborník prací FF MU, U10 – řada pedagogická* (s. 109–122). Brno: FF MU.
- Lazarová, B. et al. (2006). *Rezistence učitelů vůči vzdělávací změně. Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Lázár, I. (Ed.). (2003). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Lázár, I. et al. (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Leeman, Y., & Ledoux, G. (2005). Teachers on intercultural education. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 11(6), 575–589.
- Lim, T. S. (2002). *Language and verbal communication across cultures*. In W. B. Gudykunst & B. Mody (Eds). *Handbook of international and intercultural communication* (s. 69–87). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lisabonské strategie*. 2000. Dostupné z http://ec.europa.eu/ceskarepublika/abc/policies/art2377_cs.htm
- Lundgren, U. (2009). Intercultural teacher: a case study of a course. In A. Feng, M. Byram, & M. Fleming (Eds.). *Becoming interculturally competent through education and training* (s. 132–150). Great Britain: Multilingual Matters.
- Lustig, M. W., & Koestner J. (2006). *Intercultural competence*. USA: Pearson Education, Inc.
- Mall, R. A. (2000). *Intercultural philosophy*. USA, Boston: Roman & Littlefield Publisher, Inc.
- Manuál pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání*. (2007). Praha: VÚP v Praze. Dostupné z http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_12_1.pdf
- Maňák, J. (2004). Možnosti školy v multikulturní výchově. In L. Gulová & E. Štěpařová (Eds.). *Multikulturní výchova v teorii a praxi* (s. 25–28). Brno: Pedagogická fakulta MU v Brně.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Mareš, J., & Gavora, P. (1999). *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů.

- McKay, S. L. (2002). *Teaching english as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Michálek, J. (2008). *Řeč pro Daseinsanalytiku – referát o Heideggerově přednášce „Der Weg zur Sprache“*. Předneseno na: FF Univerzity Pardubice. 17. 4.2008.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Morgan, D. L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.
- Morgensternová, M, & Šulová, L. et al. (2007). *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum.
- Mothejzík, J. (2005). The role of Czech didactics in a new European context. In J. Čermák, A. Klégr, M. Malá, & P. Šaldová (Eds.). *Patterns – a festschrift for Libuše Dušková* (s. 129–143). Praha: Ústav anglistiky a amerikanistiky FF UK.
- Multikulturní výchova v období globalizace*. (1999). Hradec Králové: Líp.
- Munby, J. (1981). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nakonečný, M. (1995). *Psychologie Osobnosti*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (1999). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha*. (2001). Praha: Tauris.
- Navas, M. et al. (2005). Relative acculturation extended model (RAEM): New contributions with regard to the study of acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(1), 21–37.
- Níkl, J. (2010). *Blended learning na ZŠ – práce se vzdělávacími cíli*. Dostupné z <http://everest.natur.cuni.cz/konference/2010/abstrakt/nikl.pdf>
- Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching language in context*. USA: Thomson Heinle.
- Pedagogický lexikon: Kolbův cyklus*. (Nedatováno). Dostupné z http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1-Pedagogicky_lexikon/K/Kolb%C5%AFv_cyklus
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Philosophy of cognitive science, Chomsky's linguistics. (Nedatováno). Dostupné z <http://www.scribd.com/doc/11277451/Noam-Chomsky-Philosophy-of-Cognitive-Science>
- Píšová, M. (2005). *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Píšová, M. (2007). Portfolio v profesní přípravě učitele – otazníky, naděje, nebezpečí. In M. Píšová (Ed.). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Fakulta filozofická.
- Píšová, M. (2011). Didaktika cizích jazyků: otázky identity. *Pedagogická orientace*, 21(2), 145–155.
- Píšová, M., Kostková, K., & Janík, T. et al. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích, případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP.
- Poláčková, V., & Píšová, M. (2011). Testování jako forma hodnocení cizojazyčné komunikační kompetence. *Bezpečnostní teorie a praxe*, zvl. č., 551–564.
- Pokorný, P. et al. (2005). *Hermeneutika jako teorie porozumění*. Praha: Vyšehrad.
- Pruegger, V. J., & Rogers, T. B. (1994). Cross-cultural sensitivity training: methods and assessment. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3), 369–387.
- Průcha, J. (2001). *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV Praha.

- Průcha, J. (2004a). *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2004b). Multikulturní výchova: vědecké základy pro její teorii a praktické aktivity. In L. Gulová & E. Štěpařová, (Eds.). *Multikulturní výchova v teorii a praxi* (s. 13–19). Brno: Pedagogická fakulta MU v Brně.
- Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2004). Praha: VÚP. Dostupné z <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-pv>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2007). Praha: VÚP. Dostupné z <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. (2007). Praha: VÚP. Dostupné z <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-g>
- Rámcový vzdělávací program pro odborné vzdělávání*. (2007). Praha: VÚP. Dostupné z <http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>
- Rathje, S. (2007). Intercultural competence: the status and future of a controversial concept. *Language and Intercultural Communication*, 7(4), 254–266.
- Richards, J. C., & Nunan, D. (1990). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Longman Pearson Education.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., & Jain, N. C. (1981). *Understanding intercultural communication*. Belmont, Cal.: Wadsworth Publishing Company.
- Sartori, G. (2005). *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci*. Praha: Dokořán.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: theory and classroom practice; texts and contexts in second language learning*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: state of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261–277.
- Scarino, A. (2009). Assessing intercultural capability in learning languages: some issues and considerations. *Cambridge Journals*, 42(1), 67–80.
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.
- Shulman, L. B. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage Publications, Inc.
- Singule, F. (1966). *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha.
- Skalický, K. (1997). *Hermeneutika a její proměny*. Praha: Ježek.
- Skalková, J. (1992). *Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj v druhé polovině 20. století*. Praha: Pedagogický ústav J.A. Komenského ČSAV.
- Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV Praha.
- Skalková, J. (2000). Výchova a vzdělávání v kontextu soudobých globalizačních tendencí. *Pedagogika*, 50(1), 13–22.

- Skalková, J. (2007). Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti. *Orbis Scholae*, 1(1), 7–20.
- Slavík, J., & Janík, T. (2007). Fakty a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 57(3), 263–274.
- Sociocultural competence in language learning and teaching*. (1997). Germany: Council of Europe.
- Sokol, J. (2002a). Civilizace a kultura. Dostupné z <http://www.jansokol.cz/cs/n-v-civilizace.php>
- Sokol, J. (2002b). *Filosofická antropologie*. Praha: Portál.
- Somekh, B. (1995). The Contribution of action research to development in social endeavours: a position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 21(3), 339–355.
- Spitzberg, B. H., & Cangnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of intercultural competence* (s. 2–52). USA: Sage Publications, Inc.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. (2002). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Stern, H. H. (1996). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stöříg, H. J. (1991). *Malé dějiny filozofie*. Praha: České katolické nakladatelství Zvon.
- Šebestová, S. (2011). *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností výuce anglického jazyka: videostudie*. Brno: Masarykova univerzita.
- Štech, S. (1998). Člověk a kultura. In J. Výrost & I. Slaměník. *Aplikovaná sociální psychologie I* (s. 225–258). Praha: Portál.
- Švehlová, M. (2004). Interkulturní kompetence jako součást profesních kompetencí získávaných v rámci studia pedagogického oboru vysoké školy. In L. Gulová & E. Štěpařová (Eds.). *Multikulturní výchova v teorii a praxi* (s. 87–96). Brno: Pedagogická fakulta MU v Brně.
- Švingalová, D. *Multikulturní výchova*. (Nedatováno). Dostupné z <http://www.multikultura.cz/multikulturni-vychova/vychozi-pojmy/multikulturni-vychova>
- Thanasoulas, D. (2001). *The importace of teaching culture in the foreign language classroom*. Dostupné z <http://radicalpedagogy.icaap.org/kontent.html>
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York: The Guilford Press.
- Ting-Toomey, S., & Kurogi, A. (1998). Facework competence in intercultural conflict: an updated face-negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(2), 187–225.
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Tonucci, F. (1991). *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Středisko vědeckých informací UK PedF.
- Usó-Juan, E., & Martínez-Flor, A. (2006). *Current trends in the development and teaching of the four language skills*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Van Ek, J. A. (1987). *Objectives for foreign language learning, Volume II : Levels*. Strasbourg: Council of Europe.
- Vogt, W. P. (1997). *Tolerance & education*. USA: Sage Publications, Inc.
- Vybíral, Z. (2005). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (1997). *Sociální psychologie*. Praha: ISV Praha.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (Eds.). (1998). *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál.
- Walterová, E. (2002). Fungování základní školy: pilotní případová studie. In V. Spilková & J. Vašutová (Eds.). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském*

- kontextu. II. díl, Metody a výsledky empirických výzkumů* (s. 9–23). Praha: Pedagogická Fakulta UK.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiseman, R. L. (2001). *Intercultural communication competence*. Dostupné z <http://commfaculty.cullerton.edu/rwiseman/ICCCpaper.htm>
- Williams, M., & Burden, L. R. (2007). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Inc.
- Zerzová, J. (2012). *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.

Summary

Living in the continuously changing multicultural world with opening frontiers, distances getting smaller and relationships closer every day, it is important to realize that this brings new demands into many areas of human existence. In education the need to respond to them is reflected on various levels – most of them are in some way related to the key agent in any educational change, the teacher. On a general level, attention of this book is paid to one specific qualitatively new demand formulated in curricular documents on European as well as Czech level, i.e. incorporation of intercultural education into curriculum with the main aim of intercultural communicative competence development (may it be formulated in various forms). Consequently, the teachers themselves should possess a high level of intercultural communicative competence since they are the agents who should bring this construct into life.

The book deals with development and consequent assessment of intercultural communicative competence in student teachers of English language. The text is structured into two main sections, a theoretical and an empirical one, each comprising of two to five chapters. The first section introduces terminological, theoretical and methodological foundations of the investigated area. It presents the basis for intercultural education, its key aim within the foreign language teaching and learning, i.e. intercultural communicative competence, and last but not least the approach towards the development and assessment of the discussed construct. The second section presents two empirical studies. First one aiming at the analysis of school level curricular documents from the perspective of intercultural communicative competence. Consequently, the main research is aimed at the development of intercultural communicative competence and its further assessment in future English language teachers during a specialized university study subject.

The first chapter is devoted to the specification of our own conceptual positions and to the introduction of relevant terminology used throughout the book. Some concepts and related terms connected to the topic discussed are not always accepted unambiguously, in Czech as well as foreign literature. Therefore, we decided to shed light on the terms culture, intercultural vs. multicultural, intercultural education and the term competence. Our own conceptions of the terms are approached in the forms of discussions and thoughts since we are aware of the fact that there are no clear answers to be generally accepted, therefore we only aspire to eliminate possible lack of clarity and misunderstanding within the terminology in use.

The second chapter introduces relevant theoretical foundations, i.e. such foundations that we accept as the basic ones for the topic of interculturality, or more precisely, for the topic of intercultural communicative competence development in the context of

foreign language teaching and learning. Firstly we focus on philosophical conception of relationship between culture and language. Perspective of hermeneutic philosophy is used to discuss the influence of culture and language on understanding and interpretations of the surrounding world. Consequently, specifics of language use within various social contexts are reflected in the linguistic and didactic foundations. Attention is paid to essential milestones in the efforts to capture the social context of language use within the foreign language teaching and learning. The development of the construct of communicative competence, the aim of foreign language teaching and learning, is elaborated. Language is perceived as a tool for social interaction, competent language user should, therefore, be able to produce not only grammatically correct sentences, but also to use language effectively and appropriately in various social and cultural contexts.

The third chapter deals with the topic of intercultural education. Although it is a topic widely used in various higher as well as lower curricular documents and paid attention by many scholars (as well as teachers), it is by no means a topic with clear and generally accepted foundations. This chapter, therefore, presents mainly the foundations we view as vital, i.e. its definition, aims, content, processes and conditions necessary for its practical implementation. Our initial perspective is that of interculturality (not multiculturalism) which further affects the theoretical as well as practical grasp of intercultural communicative competence development in practice. Current trends in intercultural education are discussed with accent on the specifics of English language teaching and learning.

The three above mentioned chapters indicate the position from which we approach the discussed phenomenon, i.e. interculturality that in the current globalized world poses new demands not only on pedagogical practice, but on research too. In the fourth chapter of the book, focus lies on the key aim of intercultural education, mainly in the context of foreign language education, which is defined as the development of intercultural communicative competence. The core of the theoretical section of this book aims to conceptualize the construct of intercultural communicative competence and to elaborate on its consequent didactic aspects, i.e. its development and assessment. Therefore, it is vital to decide on a model of intercultural communicative competence that is further used throughout the book. An analysis of 17 models of the core concept, intercultural communicative competence, is presented with special attention to the dimensions of the investigated construct. The outcome is a model of intercultural communicative competence comprising of dimensions of awareness, attitudes, knowledge and skills within the context of foreign language communicative competence. Separate dimensions are discussed in detail, based on psychological, pedagogical as well as English language methodology foundations. Consequently, some general as well as specific approaches towards the development of intercultural communicative competence are elaborated, mainly the approaches of Abram's ABCD Crown, Cooperative language learning and teaching and Experiential teaching.

Specific attention is also paid to the processes of ontodidactic as well as psychodidactic transformation of content – content which is derived from and influenced by the construct of intercultural communicative competence and its dimensions. Last but not least, assessment of intercultural communicative competence is discussed, including general approach to testing languages, specific approaches possible to be used for assessing intercultural communicative competence and some general principles that are believed to be crucial for assessing such phenomenon as intercultural communicative competence is.

Second, empirical, section of the book consists of two main parts, the context of the research and the research itself.

The fifth chapter is devoted to broader context for developing and assessing intercultural communicative competence during a university study subject, in other words, we uncurtain the reality of incorporation of intercultural communicative competence in the European and Czech curricular documents and design of the concrete study subject. Firstly, we analyze Czech curricular documents: *Framework Educational Programme for Primary Education* and *school educational programmes* of selected primary schools. Our aim is to map the elaboration of intercultural communicative competence in these documents. Content analysis of selected *school educational programmes* uncovers the aims, expected outcomes, and their evaluation through the perspective of the main topic of the book, i.e. evaluation based on the occurrence of intercultural communicative competence and its dimensions. The outcomes are by no means optimistic. Secondly, we introduce own study subject – *Intercultural Communicative Competence* – delivered at the Department of English and American Studies at the University of Pardubice which focuses (syllabus, content, processes etc.) on the development of intercultural communicative competence in students, future teachers of English. This study subject serves as a framework of research conducted.

The sixth chapter presents a case study which aims to investigate whether the students' intercultural communicative competence developed during the study subject and if yes, then in which dimensions and to what extent. In order to answer the research questions, quantitative as well as qualitative techniques were used to collect as well as analyze data. Firstly we used focus groups, their records were analyzed by means of content analysis based on a predefined categorial system, i.e. the construct of intercultural communicative competence and its dimensions. Secondly we used a questionnaire of American origin modified for the context of the Czech educational system, YOGA Form, the structure of which also reflects the dimensions of intercultural communicative competence. Both techniques were used at the beginning and the end of the semester to enable us to assess possible students' progress. The research outcomes showed statistically significant development in the dimensions of knowledge and skills, which might be viewed as being in coherence with discussed theoretical assumptions. Development within the dimensions of awareness and attitudes was also detected, however, not on a statistically significant level, yet we

view even such initiation of the developmental processes as positive outcomes, again mainly on the basis of the theoretical foundations and being aware of the problematic accessibility of such deeply rooted aspects of one's personality as attitudes, values, self-awareness and awareness of others might be. Moreover, the development of such dimensions requires long-term influence (in our case one semester only), however, supporting the reflective potential of students in connection to the intercultural communicative competence (and its initiation) also plays crucial role.

We are aware of the limitations that conceptualization of such a complex phenomenon for the purpose of its didactic transformation as well as the limitations of applying a case study to uncover its development in students might bring. Nevertheless, we perceive a case study as a methodologically appropriate approach towards capturing and interpreting the investigated reality.

In conclusion, implications for pedagogical theory and practice are discussed.

Seznam vyobrazení

Obrázky

Obrázek 1:	Kulturní ledovec (syntéza a adaptace vybraných kulturních ledovců)	16
Obrázek 2:	Fenomény interkulturní komunikace	39
Obrázek 3:	Kategorie lingvistické analýzy	41
Obrázek 4:	Komunikační kompetence	47
Obrázek 5:	Komponenty komunikační jazykové schopnosti	48
Obrázek 6:	Jazyková kompetence	49
Obrázek 7:	Schéma navrženého konstruktů komunikační kompetence integrující čtyři řečové dovednosti	53
Obrázek 8:	Interkulturní komunikační kompetence	65
Obrázek 9:	Fantiniho obecný model ICC	68
Obrázek 10:	Model interkulturní komunikační kompetence	74
Obrázek 11:	Komponenty ICC	88
Obrázek 12:	Pyramidový model ICC	89
Obrázek 13:	Spirála rozvoje interkulturní kompetence	90
Obrázek 14:	ICC model	91
Obrázek 15:	Výchova a vzdělání vs. výcvik	100
Obrázek 16:	Kolbův model zkušenostního učení	103
Obrázek 17:	Typologie metod IVV	105
Obrázek 18:	Cyklus hodnocení	113
Obrázek 19:	Poměr četnosti výskytu dimenzí ICC (analýza ŠVP)	130
Obrázek 20:	Cyklus rozvoje ICC	137
Obrázek 21:	Rozvoj dimenzí ICC – <i>YOGA Form</i>	171

Tabulky

Tabulka 1:	Modely zahrnuté do analýzy	70
Tabulka 2:	Výsledky analýzy modelů ICC	73
Tabulka 3:	Očekávané výstupy vzdělávací oblasti <i>Jazyk a jazyková komunikace</i> , předmětu <i>Anglický jazyk</i>	129
Tabulka 4:	Kategoriální systém pro obsahovou analýzu záznamů z ohniskových skupin	143
Tabulka 5:	Modifikovaný dotazník <i>YOGA Form</i> – obsah	148
Tabulka 6:	Zastoupení dimenzí ICC na začátku semestru	155
Tabulka 7:	Zastoupení dimenzí ICC na konci semestru	161
Tabulka 8:	Výskyty dimenzí ICC na začátku a na konci semestru – obsahová analýza	166
Tabulka 9:	Pořadí dimenzí ICC na začátku a na konci semestru – obsahová analýza	167
Tabulka 10:	Pořadí dimenzí ICC na začátku a na konci semestru – <i>YOGA Form</i>	172
Tabulka 11:	Diference v dimenzích ICC na začátku a na konci semestru – <i>YOGA Form</i>	172
Tabulka 12:	Výsledky statistické analýzy dat – <i>YOGA Form</i>	173

Přílohy

Příloha 1:	Sylabus studijního předmětu <i>Intercultural Communicative Competence</i>	211
Příloha 2:	<i>PORTFOLIO of my Intercultural Communicative Competence development</i>	213
Příloha 3:	Titulní strana dotazníku <i>YOGA Form</i>	221
Příloha 4:	Hodnocení studijního předmětu studenty	222

Rejstřík jmenný

A

Abelson, R. 85
Abram, I. 101–102, 105
Abrams, J. 75
Alderson, J. Ch. 113, 119
Allport, G. W. 81
Anderson, L. W. 121
Anthony, E. 75, 101, 106
Arasaratnam, L. A. 72
Argyle, M. 82
Atherton, J. S. 102
Atshuler, L. 119

B

Bachman, L. F. 25, 42, 44–45, 48–49, 54, 113
Barna, La Ray M. 64
Baxter Magolda, M. B. 71
Bennet, M. J. 17, 67, 70, 118
Beran, J. 87, 131–132
Bernstein, B. 107
Bhawuk, D. P. S. 117
Blecha, I. 33, 35–36
Bloom, B. S. 121
Bloomfield, L. 40, 43
Brebera, P. 118
Brockmeyerová-Fenclová, J. 121
Brown, J. D. 140
Burden, L. R. 84, 86, 96–97, 177
Buryánek, J. 22
Byram, M. 64–67, 69, 71–72, 75, 80, 82, 84–87,
90–91, 94, 98, 108–114, 117–118, 130,
174, 176–178

C

Cameron, L. 52, 55
Campbell, R. 44–45
Canale, M. 44–45, 48–49, 54
Celce-Murcia, M. 54, 130
Clapham, C. 113, 119
Cohen, L. 185
Cunningsworth, A. 120
Cushner, K. 57, 61

Č

Čapek, K. 132
Čapek, V. 121, 183
Čáp, J. 81–82

Černá, M. 118
Černý, J. 29–31, 37, 42–43, 97

D

Day, Ch. 11, 131
Deardorff, D. K. 63–67, 69, 71–72, 87–90, 92,
108, 185
Delandshere, G. 112, 188
Denscombe, M. 139–140, 145, 149, 173, 175
Denzin, N. K. 140
Dervin, F. 111–112, 119

E

Eco, U. 27, 38
Eraut, M. 23

F

Facciol, R. 80, 86
Faerch, C. 54
Faltýn, J. 9, 20–21, 58, 75, 82, 107
Fantini, A. E. 9, 51, 63–71, 75, 80, 87–88, 91–92,
102, 108, 112–118, 145–147, 170,
174–176
Feng, A. 64, 100, 116
Ferjenčík, J. 128, 143–145, 175
Feuerstein, R. 97
Fleming, M. 64, 69, 82, 98, 100–101, 108, 130,
176

G

Gadamer, H. G. 27–34, 37, 39
Gavora, P. 24, 140, 145, 149, 171, 174
Gilda, H. 75
Gillham, B. 145, 149, 175
Gipps, C. 112
Godbey, G. C. 71–72
Goldstein, D. L. 118
Gordon, J. 23, 77
Greisch, J. 37
Griffith, D. A. 72
Gudykunst, W. B. 18, 178
Gullahorn, J. R. 70
Gullahorn, J. E. 70

H

Hall, E. T. 18
Halliday 40, 44

Hammer, M. R. 118
Hartig, J. 24
Harvey, M. G. 72
Hedge, T. 50, 54
Heidemann, T. 106
Hendl, J. 128, 139, 173
Hofstede, G. 18–19
Hofstede, G. J. 18
Horváthová, J. 22
Howard Hamilton, M. F. 70, 80, 87–88, 176
Howatt, A. P. R. 44, 49–50, 108
Hrdlička, M. 24, 64
Huberman, M. 140
Hughes, A. 111, 113, 115–116, 119
Hunter, B. 71–72
Hymes, D. 40, 44–45, 110

Ch

Changnon, G. 63–64, 66
Chomsky, N. 23, 40, 42–45, 114
Chráška, M. 170, 173–174

I

Illeris, K. 103
Imahori, T. T. 72

J

Jacobson, W. 118
Jain, N. C. 19
Jandourek, J. 19
Janebová, E. 58–59
Janík, T. 23–24, 121, 132, 186
Janoušek, J. 42, 79, 143
Jæger, K. 101
Jenkins, J. 64, 75, 121
Jespersen, O. 30, 40
Ježek, S. 87
Ježková, V. 24
Johnson, D. W. 101, 104–105
Johnson, R. T. 101, 104–105

K

Kalhous, Z. 107
Kallen, H. 9
Kasíková, H. 58–59, 101, 104–105
Kelley, C. 118
Kelly, G. 96
Kerlinger, F. N. 143
Kim, Y. Y. 64, 71
King, P. M. 71
Kjartansson, R. 80, 86
Klieme, E. 24, 67, 74, 92
Knecht, P. 23

Koester, J. 117
Koestner, J. 64, 84–85
Kolář, Z. 115
Kolb, D. A. 101–103, 136–137
Komenský, J. A. 57
Kominarec, I. 105–106
Kominarecová, E. 105–106
Korthagen, F. 103
Kostková, K. 24, 72, 74, 118, 132, 221
Kotásek, J. 121, 183
Koťa, J. 9–12
Kramsch, C. 75, 107–108, 112, 130
Krashen, S. 97
Krathwohl, D. R. 121
Křivohlavý, J. 46, 119
Kupka, B. 71
Kurogi, A. 70, 72

L

Lanigan, M. L. 72
Larsen-Freeman, D. 50, 52, 55, 108
Lassahn, R. 98
Lašek, J. 76, 81, 83
Lazarová, B. 131
Lázár, I. 60, 64, 108, 114–116, 119
Ledoux, G. 21, 60, 63, 99
Lee, G. W. 18
Leeman, Y. 21, 60, 63, 99
Leutner, D. 24
Lim, T. S. 40
Lincoln, Y. S. 140
Littlewood, W. T. 44, 50
Lundgren, U. 119
Lustig, M. W. 64, 84, 85

M

Maag-Merki, K. 24
Mahon, J. 57, 61
Mall, R. A. 28
Manion, L. 185
Maňák, J. 23, 106–107
Mareš, Jan 87
Mareš, Jiří 22, 24, 46, 81–82, 119
Martínez-Flor, A. 42, 52–53, 55
Mayers, J. 118
McKay, S. L. 10, 64
McNamara, T. 113
Merriam, S. B. 139, 140
Miles, M. B. 140
Miovský, M. 139–143
Mody, B. 178
Morgan, D. L. 141–142
Morgensternová, M. 24, 57–59, 67, 70, 75–76,

81, 84, 94, 100
Morrison, K. 185
Mothejzková, J. 60
Munby, J. 44–45

N

Nakonečný, M. 81–83, 94–95
Navas, M. 70
Nichols, A. 80
Nikl, J. 93
Nunan, D. 146

O

Obst, O. 107
O'Connor, J. 75
Ogburn, W. F. 19
Olebe, M. 117
Olshtain, E. 54
Omaggio Hadley, A. 17, 45, 52, 107–108, 130

P

Phillipson, R. 50, 54
Piaget, J. 57, 96–97
Pišová, M. 24–25, 61, 103, 110, 118, 121,
131–133, 183
Pokorný, P. 27, 42
Poláčková, V. 110
Porter, R. E. 19
Pruegger, V. J. 118
Průcha, J. 18–24, 31, 39, 57–61, 63–64, 70, 75,
84, 105, 107, 139, 185

R

Rathje, S. 70
Richards, J. C. 50, 55, 101, 105, 108–109, 146
Richardson, B. J. 70
Risager, K. 98
Rodgers, T. S. 50, 101, 105, 108–109, 140
Rogers, T. B. 118
Rymeš, M. 87

S

Samovar, L. A. 19
Sartori, G. 57, 99
Saussure, F. de 42–43
Savignon, S. J. 42–50, 54, 56
Scarino, A. 112–114, 116–117
Sen, A. 9
Sfard, A. 112
Shepard, L. 112
Shuford, B. 70
Shulman, L. B. 186

Schmidt, R. 55
Singule, F. 93
Skalkický, K. 28, 33–35
Skalková, J. 9–10, 23, 34, 93, 96, 98, 107, 131
Slaměník, I. 75–78, 81, 83
Slavík, J. 121, 186
Smith, D. H. 118
Sokol, J. 16, 29–31, 34, 36, 38–39
Somekh, B. 146
Spitzberg, B. H. 63–64, 66
Spranger, R. 93
Stempleski, S. 108
Stern, H. H. 40–41, 55
Stevens, D. 75, 80
Störig, H. J. 29, 34–36
Swain, M. 42, 44–49, 54

Š

Šebestová, S. 53
Šikulová, R. 115
Štech, S. 16, 19, 31, 98
Šulová, L. 70
Švec, V. 107
Švingalová, D. 22

T

Tagliante, Ch. 112
Thanasoulas, D. 108
Ting-Toomey, S. 70–72
Tollinger 93
Tomalin, B. 108
Tonucci, F. 105
Trim, J. 52, 69

U

Usó-Juan, E. 42, 52–53, 55

V

Vališová, A. 81
Van Ek, J. 42, 44, 47–50, 52, 54
Vasalos, A. 103
Vogt, W. P. 59, 185
Vybíral, Z. 46, 96
Výrost, J. 75–78, 80–81, 83

W

Wales, R. 44–45
Wall, D. 113, 119
Walterová, E. 22
White, G. P. 71–72
Widdowson, H. G. 44–45, 49–50, 108
Wilkins, D. 69

Williams, M. 84, 86, 96–97, 177
Wiseman, R. L. 64
Woods, D. 9, 85
Wulf, Ch. 21

Y

Yin, R. K. 139

Z

Zerzová, J. 22

Rejstřík věcný

A

ABCD Crown 101, 109, 146, 198
anglický jazyk 10, 49, 64, 73, 99, 116, 125, 128, 182

B

backwash efekt 111, 116, 119
Bílá kniha 23, 57

C

cizí jazyk/y 31, 40, 127
cizojazyčná komunikační kompetence 40, 42, 65–66, 73–74, 86, 92, 107, 114, 116, 127, 130, 143–144, 155, 158, 161, 164, 166–168
způsobilost v cizím jazyce 69, 92, 169–170
cíl
interkulturní výchovy a vzdělávání 10–11, 21–22, 39, 58–59, 67, 69, 78, 104, 125, 127–128
v kurikulárních dokumentech 67, 113–114, 125
výuky cizích jazyků 11, 24, 41, 49–55, 86, 99, 107–108

Č

Česká školní inspekce 132

D

didaktická transformace obsahu
ontodidaktická 93, 121, 134, 183, 186
psychodidaktická 121, 134, 183, 186
didaktická znalost obsahu 186
didaktika ICC (didaktické aspekty rozvoje ICC) 15, 100–107, 109, 186
dimenze ICC 11, 18, 60–61, 68, 70, 73–74, 87, 92, 114, 117, 126–128, 130, 143, 152, 171–174
cizojazyčná komunikační kompetence viz komunikační kompetence
dovednosti 51, 68, 74, 85–86, 129, 152, 158, 164, 168, 178
postoje 74, 81–84, 129, 152, 157, 163, 167, 176
povědomí 74–80, 101, 129, 153, 156, 162–163, 166–168, 176
znalosti 74, 84–85, 113–114, 129, 152, 157, 163, 168, 177

dovednosti viz dimenze ICC, dovednosti
dovednost hledat souvislosti 86, 135, 143, 158, 178
dovednost interakce 143, 178
dovednost interpretace 86, 143, 178
dovednost odhalování/objevování 86, 143, 178
dovednost porovnávat 86, 135, 143, 178

E

etnolingvistika 30, 58
Evropské jazykové portfolio viz portfolio

F

filozofická východiska ICC 11, 27–39, 181, 182

H

hermeneutika 27–34
hermeneutický kruh 27, 33–34
hodnocení 52, 63, 92, 93, 101, 107, 109–120, 132, 135, 137–138, 148
hodnocení rozvoje ICC 63, 67, 109–119, 125, 134, 141, 145–146
nástroje hodnocení 67, 111, 116–118
techniky 115–116
hodnoty 18, 22, 51, 82–84
dimenze hodnot (afektivní, behaviorální, kognitivní) 81
hypotéza Sapira-Whorfa 30

I

identita 58, 71, 75, 77, 102, 121, 126–127, 183
interkulturalita 15, 20–21, 58
interkulturní kompetence 24, 51, 53–54, 59–61, 63–66, 70, 90
interkulturní komunikace 19, 38–39, 64–66, 70, 73, 127
interkulturní komunikační kompetence 9, 15, 23, 63–92, 111, 125–127, 135, 143, 152, 177–179
interkulturní psychologie 57–58, 98
interkulturní výcvik 100
interkulturní výchova a vzdělávání 10, 20–22, 57–61, 98, 100–101, 105, 125–127, 132, 185
interpretace 27, 33–35, 37–38, 54–55, 153, 165

J

jazyk

jazyk a kultura 27–28, 33

jazyk jako *lingua franca* 64

K

kategoriální systém 128, 143–144, 154

kategorie lingvistické analýzy 41, 55

kompetence

diskurzivní 46–47, 51–53, 55, 65, 90, 110

gramatická 43–45, 47, 49, 51

interkulturní viz interkulturní kompetence

interkulturní komunikační viz interkulturní
komunikační kompetence

jazyková 25, 39, 44–45, 49, 52, 86

komunikační viz komunikační kompetence

komunikativní jazykové 51, 110

lingvistická 41, 45, 47, 51–52, 54–55, 90

obecné 51

organizační 25, 49

pragmatická 25, 49, 51–52, 54–55, 110

sociální 24, 48

sociokulturní 48, 110

sociolingvistická 44–45, 47–49, 51, 65, 90

strategická 45, 47–49, 52, 54–55

kompetenční modely 67, 92

strukturální 74

úrovňové 92

komunikační – komunikativní 24, 64

komunikační jazyková schopnost 48

komunikační kompetence 24, 40–55, 68–69, 74,
86, 164, 168

referenční úrovně 52, 69, 110

vývoj konstruktů 42–49

komunikační pojetí oborových didaktik 183

komunikační přístup k výuce cizích jazyků 49–50

kooperativní učení 104–105

kultura 15–19

dimenze 18, 117

Kultura s velkým K – kultura s malým k 17,

106, 143, 156–158, 163, 168–169,

177–178

materiální – nemateriální 19

povrchová – hloubková 18–19

kulturní ledovec 16

kurikulární dokumenty 20, 22–23, 110–111, 120,
125–132

L

langue 42–43, 53

lingua franca 64

lingvisticko-didaktická východiska ICC 27,
40–56

M

metoda 72, 75, 105

metody rozvoje ICC 105–107

konstruktivně-kulturně specifické 105

konstruktivně-kulturně všeobecné 105–106

transmisivně-kulturně specifické 105

transmisivně-kulturně všeobecné 105–106

metody výuky anglického jazyka 108

modely ICC (typologie) 66

kompozitní 67, 88

orientační 67, 88–89

vývojové 67, 88–89

modely kompetenční viz kompetenční modely

motivace 51, 68

instrumentální 84, 177

integrativní 84, 177

multikulturalita 20

multikulturní výchova 19–22, 60, 111, 126–128,
131

O

obsah 57–58, 75, 108, 121, 134–135

obsahová analýza 128–132, 142–145, 153–170

ohnisková skupina 134, 137, 140–143, 153–154,
156, 159–160, 165, 169–170

P

parole 42, 53

pedagogicko-psychologická východiska ICC
93–94

pedagogika kultury 93

performance 9, 23, 42–45, 53, 71, 114–115, 118,
164

plynulost projevu 54

portfolio 118–119, 135

Evropské jazykové portfolio 118, 135, 215

Portfolio of my Intercultural Communicative

Competence development 135, 137, 213

postoje viz dimenze postojů

povědomí viz dimenze ICC, povědomí

ostatních (kultur) 80, 98, 101, 143, 147,

155–156, 161, 163

sebe sama 80, 87, 91, 98, 101, 143, 155–156,

161–162, 169, 176–177, 179

vlastní kultury 80, 143, 147, 155–156,

161–162, 166–167, 169, 176–177, 179

předsudky 28, 35, 59, 61, 84, 144, 157, 163–164,
167, 185

případová studie 139–140

R

Rada Evropy 23, 42, 52, 60, 125

Rámcové vzdělávací programy (RVP) 20, 52,
111, 126–127, 131
reálie 58, 84, 110, 113, 130, 158, 168, 177
rozvoj ICC 92–109, 133, 137
 aktivity 102, 107, 135–136
 fáze 113, 137
 přístupy 21, 98–99, 101–105, 112
 techniky 115, 116

Ř

řečové dovednosti 52–53

S

sebehodnocení 75, 76, 78–79, 95, 110, 114–116,
118–119, 138, 146, 153
sebecojetí 31–32, 75–77, 79–80, 95
sebereflexe 32, 75–76, 78, 148, 150–152
sebesystém 75–80, 95
*Společný evropský referenční rámec pro jazyky
(SERRJ)* 47, 50–52, 54, 69, 110, 125,
195
stereotypy 84, 144, 162–163, 167, 169, 177
student (učitelství anglického jazyka) 10–11, 104,
110, 132–133, 138, 147, 170–171, 183
studijní předmět 11, 104, 133–138, 140, 142,
184, 211, 222
syllabus 134, 184, 211

Š

školní vzdělávací programy (ŠVP) 111, 126–132,
183–184

T

teoretická východiska ICC 15, 25, 27, 63, 76, 91,
93, 135–136, 145, 148, 174, 176, 181
teorie učení 95–98
terminologická východiska ICC 15–25
testování 109–112, 115–116

U

učitel 60–61, 102, 110, 120–121, 131, 183

Y

YOGA Form 118, 134, 137, 141, 145–146
modifikovaný dotazník 147–153, 170–177, 221

Z

zkušenostní učení 100, 102–104, 118, 135–136
 Kolbův model zkušenostního učení 103, 105
 modifikovaný model zkušenostního učení 137
znalosti viz dimenze ICC, znalosti

Příloha 1: Syllabus studijního předmětu

Intercultural Communicative Competence

Intercultural Communicative Competence

Syllabus

This study subject develops all the dimensions of *Intercultural communicative competence – ICC* (awareness, attitudes, skills, knowledge and proficiency in the host language) in student teachers of English language. With regard to *Common European Framework of Reference for Languages* (2001), this development takes place on the level of Communicative language competences (Linguistic competences, Sociolinguistic competences, Pragmatic competences) as well as in General competences (Declarative knowledge, Skills and know-how, ‘Existential’ competence, Ability to learn).

The aim of this study subject is development of ICC in future teachers of English language to enable them to incorporate ICC into practice and become good mediators of ICC themselves in order to set off the long-term process of change with the objective of multicultural society open to diversity.

Through various types of sessions students will reflect on their practical experience with activities aimed at ICC development through: discussions, becoming aware of and acquiring as well as trying to define concrete concepts, etc.

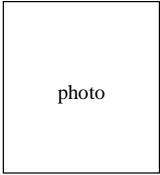
- Introduction to the concept **Intercultural Communicative Competence, Philosophy** of language
- Place of Intercultural Communicative Competence in **educational process** (on the European Union level of as well as in the Czech Republic).
- **Terminology** connected to Intercultural communicative competence, Inter/Multi-cultural education, Culture, etc. (intercultural – multicultural, culture, big C Culture – small c culture, subculture, language and culture, culture and society, nation, racism, ethnicity, etc.)
- **Self awareness** (Who am I and where do I belong?, self-reflection, motivation, etc.)
- **Awareness of others** (prejudice, types – stereotypes, cultural understanding, sense of humor, reflection of others, respect, empathy, etc.)
- **Attitudes** (pulling down the barriers, values, beliefs, tolerance, willingness to suspend judgment, openness, etc.)

- **Skills** (practical skills and know-how, intercultural skills and know-how, ability to compromise, etc.)
- **Knowledge** (communicative language competences – linguistic c., sociolinguistic c. and general competences – declarative knowledge, know-how, etc.)
- **Proficiency in the host language** (language in context, What does he mean when he says? etc.)
- **Back to the concept Intercultural Communicative Competence** (dimensions, traits, competences, process, etc.)
- **Evaluation** of Intercultural Communicative Competence development.

Emphasis on the above mentioned issues will be placed according to the outcomes of the needs analysis conducted at the beginning of the term.

**Příloha 2: *PORTFOLIO of my Intercultural
Communicative Competence development***

PORTFOLIO



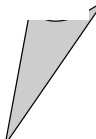
photo

of my
*Intercultural Communicative
Competence*
development

name

institution

term/year



Dear colleague,

this portfolio should help you keep an organized record of your own growth in terms of developing your *Intercultural Communicative Competence* (ICC) during this term and possibly further on.

- CONTENT:**
- A. PASSPORT**
 - B. BIOGRAPHY**
 - C. DOSSIER**
 - D. THEORETICAL BACKGROUND/SOURCES**
 - E. Evaluation of this course and your involvement in it**

- **Passport** section will provide an overview of your proficiency in different languages at a particular point in time - in our case at the beginning of this term. The overview is defined in terms of skills and common reference levels in the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (2001). It will record your formal qualifications and describe language competence as well as your intercultural learning experiences. It provides space for self-assessment, teacher assessment and assessment by various educational institutions and examination boards.
- **Biography** will facilitate your involvement in planning, reflecting and assessing your developmental process and progress; we shall keep a record of your involvement and development through various assessment, self-assessment and other tools. This section should also encourage you to state what you can do in English and include information on linguistic and cultural experiences gained in as well as outside formal educational contexts. It is organized to promote plurilingualism as well as to reflect on your own abilities, experience, feelings and thoughts about the development of your communicative and intercultural competences in order to become an effective participant in the multicultural world; we shall pay attention to the above mentioned in connection to English language and English language speaking countries.
- **Dossier** will offer you the opportunity to collect and further select materials to document and illustrate your own development, experience and achievements.

While the Biography section will serve as a tool to record formal assessment, this section will enable you to keep samples of various activities etc. through which you reached the achievements recorded in the Biography as well as the Passport section.

- **Theoretical background / sources** will provide you with a space to record your own cognitive involvement connected to the topic of this portfolio - *Intercultural Communicative Competence*. Here you can collect relevant sources (e.g. articles, parts of various educational documents and materials etc.) that might seem of a particular interest or importance to you.

- Last, but not least, the section **Evaluation of this course and your involvement in it** will include assessment which will be worked with at the end of the course and which should help us evaluate your involvement in this course as well as the course as such; it might help us define possible improvements for future.

I hope all this will be of some help to all of us!

Enjoy your work ☺

Klára Kostková

source:

modified *European Language Portfolio*, Council of Europe, 2002.

A. PASSPORT



CONTENT:

Příloha 3: Titulní strana dotazníku *YOGA Form*

YOGA Form

(Your Objectives, Goals and Assessment of *Intercultural Communicative Competence*)

modified version
Klára Kostková, 2009

Modified with the permission of prof. Alvino Fantini, University of Vermont, USA.

Note:

Circle the questions that you do not understand or are not sure if you understand well and therefore cannot answer them with certainty.

Structure:

- **PART I.** **ABOUT THE RESPONDENT**
- **PART II.** **PERSONAL / CULTURAL CHARACTERISTICS (A, B, C)**
- **PART III.** **COMMUNICATION STYLES**
- **PART IV.** **INTERCULTURAL ABILITIES**
 - **knowledge**
 - **attitude**
 - **skills**
 - **awareness**

Date: _____ (Parts I., II., III., IV.)

- **PART V.** **INTERCULTURAL ABILITIES**
 - **knowledge**
 - **attitude**
 - **skills**
 - **awareness**

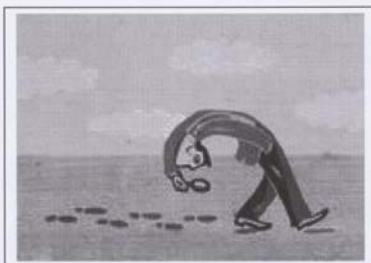
Date: _____ (Part V.)

for the trainer:

- **PART VI.** **development of INTERCULTURAL ABILITIES (for the trainer)**
 - **knowledge**
 - **attitude**
 - **skills**
 - **awareness**

Příloha 4: Hodnocení studijního předmětu studenty

EVALUATION of this course and your involvement in it



To tell the truth, it was the most successful subject of the whole semester. It was taught in an interesting way, it did not make me fall asleep, it was useful, the teacher gave us some good tips on exercises and ideas how to deal with foreign students. I liked the course including the final presentation where we could also test our speaking skills in front of a group of our schoolmates. As for my involvement I think I was quite active and contributed with my ideas to the lessons. If I could modify it, I would put more practical parts (like role plays, group work, pair work) to the lessons, more exercises but I understand that there would have to be twice as many lessons. Anyway, I was satisfied like this as well. 😊 Good job! Thank you.

E. EVALUATION of this course and your involvement in it



I think this ICC course was ~~very~~ interesting. I was really surprised that there was no fixed content. It depended on us.

I found the luggage activity very helpful for me. It made me thinking of me, my abilities and skills and what is intercultural communicative competence. We did several activities which inspired me how to teach about other cultures.

I really appreciated the cultural collage. It showed us how to teach realities in ^{an} interesting catchy way. I really like this course.



muni
PRESS

Rozvoj interkulturní komunikační kompetence

Mgr. Klára Kostková, Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita roku 2012

Jazykové korektury: Mgr. Jana Přikrylová

1. vydání, 2012

Náklad: 200 výtisků

Tisk: Books Print, s. r. o., I. P. Pavlova 69, 779 00 Olomouc

ISBN 978-80-210-6035-7

Potřeba rozvoje interkulturní komunikační kompetence jedinců klade na učitele, vzdělavatele učitelů, tvůrce kurikula i další aktéry vzdělávacího procesu vysoké nároky jak v oblasti teorie, tak praxe. Předložená kniha je věnována fenoménu interkulturality v kontextu cizojazyčné výuky. V první části jsou vymezeny stěžejní terminologické otázky a interdisciplinární východiska pro problematiku konceptualizace a didaktizace interkulturní komunikační kompetence. Druhá část knihy nabízí výzkumné sondy do edukační reality. Nejprve je sledována kvalita rozpracování interkulturní výchovy a vzdělávání s cílem rozvoje interkulturní komunikační kompetence v programových a kurikulárních dokumentech evropské i české provenience. Zohledněna je i současná kurikulární reforma, jejíž vliv na rozpracování vzdělávacích cílů v oblasti rozvoje interkulturní komunikační kompetence v kontextu cizojazyčné výuky je nahlédnut prostřednictvím obsahové analýzy školních vzdělávacích programů. Jádrem druhé části knihy je případová studie zaměřená na rozvoj a hodnocení rozvoje interkulturní komunikační kompetence u studentů učitelství anglického jazyka, tj. budoucích tvůrců kurikula a zprostředkovatelů interkulturní komunikační kompetence v praxi.

Mgr. Klára Kostková, Ph.D.



Mgr. Klára Kostková, Ph.D., je absolventkou doktorského studijního programu Filologie, obor Didaktika konkrétního jazyka na Ústavu anglického jazyka a didaktiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Profesně se věnuje zejména didaktice anglického jazyka, využití profesního portfolia a vedení pedagogických praxí. K oblastem jejího výzkumného zájmu patří pedeutologická problematika, tvorba a analýza kurikula a konceptualizace a rozvoj interkulturní komunikační kompetence.



IVŠV
Institut výzkumu školního vzdělávání
Pedagogická fakulta MU

muni
PRESS

ISBN 978-80-210-6035-7



9 788021 060357