

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra Francouzského jazyka a literatury

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kulturní inteligence a její pojetí v rámci výuky cizích jazyků

Cultural intelligence and its concept in foreign language teaching

Dominika Erbeková

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Klinka, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: Francouzský jazyk se zaměřením na vzdělávání - Pedagogika

Prohlášení

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Kulturní inteligence a její pojetí v rámci výuky cizích jazyků potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 26. července 2021

Poděkování

Ráda bych poděkovala mému vedoucímu práce Mgr. Tomáši Klinkovi, Ph.D., který mi v této nelehké době ochotně a trpělivě vycházel vstříc s organizací mé práce a podporoval mě při vypracování této bakalářské práce.

ABSTRAKT

Cílem práce *Kulturní inteligence a její pojetí ve výuce cizích jazyků* je představit teoretický koncept kulturní inteligence, který popsali Earley a Ang v roce 2003 a zasadit jej do kontextu výuky cizích jazyků. Práce předkládá přehled výzkumů týkajících se kulturní inteligence a výuky cizích jazyků uskutečněné v posledních třech letech, které jde získat v rámci elektronických zdrojů Knihovny Akademie věd ČR a Univerzity Karlovy. Téma je zpracované ve třech kapitolách – teoretická východiska, koncept kulturní inteligence a pojetí kulturní inteligence v rámci výuky cizích jazyků. Práce slouží především jako úvod do problematiky a inspirace k dalšímu bádání v oblasti kulturní inteligence a výuky cizích jazyků.

KLÍČOVÁ SLOVA: kulturní inteligence, výuka cizích jazyků, interkulturní kompetence, interkulturní vzdělávání, interkulturní kontakt

ABSTRACT

The aim of the paper *Cultural Intelligence and its concept in foreign language teaching* is to introduce theoretical concept of Cultural intelligence created by Earley and Ang in 2003 and to place it in the context of foreign language teaching. The paper presents a review of research on cultural intelligence and foreign language teaching conducted in the last three years, which can be obtained from the electronic resources of the Library of the Czech Academy of Sciences and Charles University in Prague. The topic is developed in three main chapters – theoretical background, the concept of cultural intelligence and the concept of cultural intelligence in foreign language teaching. This paper serve mainly as an introduction to the issue and inspiration for further research in the field of cultural intelligence and foreign language teaching.

KEYWORDS: cultural intelligence, foreign language teaching, intercultural competence, intercultural education, cross-cultural contact

Obsah

Úvod.....	6
1 Teoretická východiska.....	8
1.1 Kultura	8
1.2 Inteligence	8
1.3 Interkulturní kompetence a další pojmy.....	9
2 Kulturní inteligence.....	11
2.1 Koncept kulturní inteligence	12
2.2 Měření kulturní inteligence	15
3 Pojetí kulturní inteligence v rámci výuky cizích jazyků	18
3.1 Kultura a interkulturní kompetence ve výuce cizích jazyků	18
3.1.1 Interkulturní vzdělávání a výuka cizích jazyků.....	23
3.1.2 Interkulturní kontakt ve výuce cizích jazyků	24
3.2 Kulturní inteligence a výuka cizích jazyků	25
3.2.1 Kulturní inteligence a cizí jazyk	26
3.2.2 Kulturní inteligence a interkulturní zkušenost	28
3.2.3 Kulturní inteligence a učitel	29
3.3 Rozvoj kulturní inteligence	30
Závěr	33
Resumé ve FJ.....	35
Seznam použitých informačních zdrojů.....	40
Přílohy	44

Úvod

Tato závěrečná práce představuje teoretický koncept kulturní inteligence a jeho pojetí v rámci výuky cizích jazyků a to konkrétně v evropském a českém kontextu. Cílem této práce je vytvořit ucelený úvod do problematiky kulturní inteligence na pozadí výuky cizích jazyků a představit teoretický koncept kulturní inteligence jako součást dalších teorií zabývajících se interkulturními kompetencemi. Dále popsat možnost měřitelnosti a rozvoje kulturní inteligence obohacené o nejnovější poznatky z mezinárodního výzkumu.

Dnešní svět je bezpochyby propojen a v důsledku globalizace se vytváří prostor pro nové výzvy na mezinárodním poli. Tento mezinárodní rozměr se promítá do různých oblastí pracovního i osobního života, např.: zahraniční politika a diplomacie, mezinárodní obchod nebo zvýšená mobilita lidí. V rámci potřeby chápat a efektivně fungovat v dnešním propojeném světě se rozvinuly různé disciplíny zabývajících se kulturně odlišných prostředích, např. interkulturní psychologie, jejíž poznatky se odráží i ve vzdělávání, jak už v konkrétním interkulturním tréninku odborníků pracujících v zahraničí nebo s cizinci, tak i jako interkulturní vzdělávání, které prostupuje kurikulem českého vzdělávání (Průcha, 2010).

Rozvoj interkulturních dovedností v rámci interkulturního vzdělávání a multikulturní výchovy může probíhat v různých předmětech v rámci školy, ale i mimo ně v neformálních situacích. Jedním z důležitých nástrojů jak se přiblížit k odlišným kulturám je cizí jazyk. Výuka cizích jazyků je tak i pojata v rámci kurikulárních dokumentů České republiky. V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia z roku 2016 je znalost cizího jazyka chápána následovně:

„Aktivní znalost cizích jazyků je v současné epoše nezbytná jak z hlediska globálního, neboť přispívá k účinnější mezinárodní komunikaci, tak i pro osobní potřebu žáka, protože usnadňuje přístup k informacím a k intenzivnějším osobním kontaktům, čímž umožňuje vyšší mobilitu žáka a jeho rychlejší orientaci“
(MŠMT, 2016)

Velkou součástí interkulturního vzdělávání v ČR je i od roku 1998 možnost mezinárodních mobilit na různých úrovních formálního i neformálního vzdělávání v rámci programů Evropské unie (Evropská komise, 2020). Například v roce 2020 vyrazilo nebo se vrátilo

ze zahraničního studijního pobytu 14328 vysokoškolských studentů v rámci programů Erasmus + (MŠMT, 2020)

Chápaní a uchopení jedince v odlišném kulturním prostředí nám usnadňují různé konkrétní teoretické koncepce zabývající se kulturou a konkrétními interkulturními kompetencemi. Jedním z konceptů zabývajícím se jedincem v kulturně odlišném prostředí je i **kulturní intelligence** (Early & Ang, 2003), kterou se zabývá tato práce v jednotlivých kapitolách.

První kapitola se věnuje teoretickým východiskům, které se nějakým způsobem dotýkají konceptu kulturní inteligence. Je představeno pojetí kultury a představení kulturní inteligence jako součásti různých teorií inteligencí. Dále jsou popsány pojmy, které se objevují v rámci kulturních témat a dovedností v rámci výuky cizích jazyků. Druhá kapitola se věnuje samotnému konceptu kulturní inteligence, jeho jednotlivých částí a měřitelnosti. Ve třetí kapitole je zkoumáno pojetí kulturní inteligence v rámci výuky cizích jazyků v českém a evropském kontextu a oblastí s ní spojené.

Konkrétní příklady propojenosti kulturní inteligence a výuky cizích jazyků jsou představeny pomocí stručného přehledu výsledků z nejnovějších studií. K vypracování tohoto přehledu byly především využity nejnovější poznatky z mezinárodního výzkumu za poslední 3 roky, které jsou dostupné v rámci elektronických zdrojů Knihovny Akademie věd ČR a elektronických zdrojů Karlovy univerzity. Nabyté poznatky byly obohaceny o původní teoretické východiska na téma kulturní inteligence a oblastí s ní spojené.

1 Teoretická východiska

Tato práce se zabývá pojmem a konceptem kulturní inteligence, pro lepší zasazení tohoto teoretického konceptu tato kapitola předkládá různé pojmy s ním spojené jako je kultura, inteligence a pojmy spojené s interkulturní kompetencí a jejím rozvojem.

1.1 Kultura

Pojem kultura můžeme vnímat z několika úhlů, některé definice jsou obecnější a některé specifitější.

Dle Jandourka (2007, s. 136) je kultura „souhrn životních forem, hodnotových představ a životních podmínek obyvatel na časově a prostorově omezeném úseku“ a konkrétněji pojem kultura znamená:

„Souhrn postojů v dané společnosti, které se jsou dalším generacím zprostředkovány symboly, získávají podobu v nástrojích a výrobcích a lidé si je uvědomují ve svých představách a idejích“ „Souhrn vzorců chování v konkrétní sociální skupině bez ohledu na její velikost a trvání“ „souhrn symbolických systémů a obsahů v dané společnosti v protikladu k její materiální výbavě“ „V psychologii souhrn soc. přípustných forem uspokojování pudů“ (Jandourek, 2007, s. 136)

Antropologické pojetí kultury dle Soukupa (2011, s. 37) chápe kulturu jako „systém artefaktů, sociokulturních regulativů a idejí sdílených a předávaných členy určité společnosti“. Tento přístup k pojetí kultury je nehodnotící a dává prostor ke komparativnímu výzkumu (Soukup, 2011).

David Livermore a Linn Van Dyne (2015, s. 2), jedni z autorů zabývajících se definováním a výzkumem kulturní inteligence, pojmají kulturu jako „*zakořeněné vzorce hodnot, zvyků a postojů, které odlišují jednu skupinu od druhé*“ (vlastní překlad¹) a které nevědomky ovlivňují jedincovo chování a myšlení (Livermore & Van Dyne, 2015).

1.2 Inteligence

Dle Hartla a Hartlové (2010, s. 356) je, ve zjednodušeném pojetí, inteligence „schopnost chápat, zobecňovat, usuzovat, používat symboly, učit se ze zkušenosti,

¹ Vlastní překlad z „deeply rooted patterns of values, customs, attitudes and beliefs that distinguish one group from another“ (Livermore & Van Dyne, 2015, s. 2)

řešit problémy, hodnotit a orientovat se v nových situacích“. Ke konkrétnější definici je třeba se obrátit ke konkrétním teoretickým východiskům inteligence, kterých je mnoho – např. faktorová analýza inteligence, Spearmanova teorie inteligence, primární mentální schopnosti L. Thurstone a aj. (Šalenová, 2007). S prvními pokusy o měření inteligence se též objevuje termín IQ – inteligenční kvocient. Později se teorie inteligence doplnily i o teorie různých dalších inteligencí jako je například teorie mnohočetné inteligence, úspěšná inteligence, emoční inteligence, praktická inteligence, sociální inteligence a v neposlední řadě kulturní inteligence (Kaufman & Sternberg, 2011).

1.3 Interkulturní kompetence a další pojmy

Tato část popisuje některé koncepty, popsané v literatuře, které jsou spojené se schopností efektivně fungovat v mezinárodním prostředí a které jsou také často zkoumány ve spojitosti s výukou cizích jazyků. V dosavadním výzkumu se objevují také práce zaměřené na kulturní inteligenci a její spojitost s dalšími koncepty zabývající se interkulturními kompetencemi.

Pojmy **interkulturní kompetence**, **multikulturní kompetence** a někdy **polykulturní kompetence** jsou pojímány buď jako synonyma nebo jako pojmy odlišné, kdy multikulturní popisuje existenci více kultur vedle sebe, ale interkulturní implikuje určitou vzájemnost mezi různými kulturami (Člověk v tísni, 2002). Interkulturní/multikulturní kompetence pak popisují souhrn znalostí, dovedností a postojů spojené s kulturními odlišnostmi (Člověk v tísni, 2002). Nabyté znalosti, dovednosti a postoje usnadňují efektivnost v interkulturních situacích (Hladík, 2010). V překladu Příručky pro zpracování a realizaci kurikul pro vícejazyčné a interkulturní vzdělávání (Rada Evropy, 2010) je interkulturní kompetence spolu s vícejazyčnou kompetencí popsána jako „schopnost využívat repertoár většího množství lingvistických a kulturních zdrojů pro uspokojování komunikačních potřeb nebo k interakci s lidmi z jiného prostředí a kontextů, a tím dále tento repertoár obohacovat“ (Rada Evropy, 2010).

Rozvojem interkulturních kompetencí se zabývá především **interkulturní vzdělávání**, které se zabývá komplexnějším rozvojem znalostí, dovedností a postojů (Člověk v tísni, 2002). V Rámcových vzdělávacích programech MŠMT užívá termín **multikulturní výchova**, který popisuje mezipředmětové téma zabývající se rozvojem vědomostí, dovedností, schopností,

postojů a hodnot (MŠMT, 2021). Oba termíny se používají jako synonyma, kdy interkulturní vzdělávání je častěji užívané v Evropě (Průcha, 2001). Významově konkrétnější pojmy, které jsou blízké interkulturnímu vzdělávání, jsou **globální vzdělávání**, které se zaměřuje spíše na ekologické aspekty, nebo **výchova k světoobčanství**, kdy jsou zdůrazněny sociální a právní dimenze života (Průcha, 2004; Člověk v tísní, 2010).

V oblasti interkulturní kompetence je rozvinuto několik teoretických koncepcí, mezi které patří například Fatiniho **Interkulturní komunikační kompetence** (Intercultural communicative competence), která se často objevuje i ve spojitosti s výukou cizích jazyků (Zerzová, 2014; Hladík, 2010) Interkulturní komunikační kompetence je proces, který není nikdy ukončen, který se projevuje v několika dimenzích – vědomí, postoje, dovednosti, znalosti a znalost cizí řeči a který se projevuje v několika vlastnostech a charakteristikách jedince (Hladík, 2010). Mezi velmi podobné termíny se řadí i **interkulturní a mezikulturní komunikace** (Zerzová, 2014).

Koncepty zabývající se interkulturními kompetencemi doplňuje i teorie kulturní inteligence (CQ), která je obsahem této práce a je více rozebrána v následujících kapitolách.

2 Kulturní inteligence

Pod pojmem kulturní inteligence můžeme najít více konceptů z pohledu různých teorií. Je to pojem, který se používá v antropologii, ale i v kontextu mezinárodního obchodu a managementu, kde je populární.

Například v antropologickém pojetí existuje hypotéza kulturní inteligence, která rozvíjí teorie lidské inteligence. Popisuje jedincovu adaptabilitu, která je rozvíjena skrze kulturní učení, kdy se v průběhu času v lidských skupinách ukládají znalosti (Matějček, 2021). Konkrétní Matějčkova (2021, s. 118) definice zní jako specificky lidská „schopnost obratně využívat výhod naakumulovaných adaptivních informací často bez znalosti kauzálního mechanismu, který činí efektivním nástrojem k dosahování cílů našeho jednání“ (Matějček, 2021).

Hartl ve svém Velkém psychologickém slovníku (2010, s. 356-357) řadí termín kulturní inteligence k termínu konkrétní inteligence nebo krystalizované inteligence, kterou definuje jako „inteligence založená na kognitivních procesech získaných během života učním, získáváním vědomostí a schopností je využívat“

Termín kulturní inteligence použil v roce 2004 Brooks Peterson ve své knize Culture Intelligence: A guide to working with People from Other Cultures (vlastní překlad: Kulturní Inteligence: průvodce prací s lidmi z jiných kultur), která je souhrnem praktických rad pro zvýšení efektivity v profesní oblasti. Autor (Peterson, 2004) pracuje s tzv. kulturními styly, které určují naše chování v kulturně odlišném prostředí v několika oblastech.

S pojmem kulturní inteligence pracuje i Lili Gil Valletta, která si ho nechala registrovat pod ochrannou známkou. Její pojetí kulturní inteligence je především jako konkurenční výhody na trhu a také tak s ním pracuje v rámci svých poradenských firem CulturIntel a CIEN+ (Gil Valletta, 2021).

Tato práce se zabývá konceptem kulturní inteligence, kterou představili P. Christopher Earley a Soon Ang ve své publikaci Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures (vlastní překlad: Kulturní Inteligence: Individuální interakce napříč kulturami) v roce 2003. Autoři rozpracovali teorii kulturní inteligence se třemi dimenzemi – kognitivní, motivační a behaviorální. Tento koncept později rozšířili, když kognitivní složku rozdělili

na složky kognitivní a metakognitivní. Dále se výzkumem zabývají David Livermore, který také pracuje se čtyřmi faktory kulturní inteligence, nebo Linn Van Dyne.

Je to koncept poměrně mladý, který se opírá o teoretický základ multidimenzionální inteligence od Sternberga a Dettermana z roku 1986 a teoretické základy dalších inteligencí – například emoční inteligence, sociální inteligence nebo koncepty zabývající se dovednostmi v mezinárodním prostředí (Ang & Dyne, 2009). Autoři (Ang & Dyne, 2009) touto koncepcí rozšiřují teorie inteligence a doplňují tak pole zkoumání i o schopnosti jedince v mezikulturním prostředí a specifikace jeho chování, které mohou být odlišné právě rozdílným kulturním prostředí. Například Ang a Dyne (2009) tvrdí, že jedincova IQ, emoční inteligence (EQ) nebo sociální inteligence (SI) v rozdílném kulturním prostředí není automatická, jelikož různé společenské prostředí má různé normy sociální interakce. Koncept není definován jako stálá jedincova vlastnost, ale jako schopnosti, které se dají vyvíjet (Ang & Dyne, 2009).

2.1 Koncept kulturní inteligence

Kulturní inteligenci v roce 2003 Earley a Ang (2003, s. 9) definovali jako „jedincovu schopnost se úspěšně adaptovat v novém kulturním prostředí, tj. neznámé prostředí, které lze připsat kulturnímu kontextu“ (vlastní překlad²). Teorie kulturní inteligence dle Ang a Dyne (2009) popisuje 4 dimenze – metakognitivní (metacognitive), kognitivní (cognitive), motivační (motivation) a behaviorální (behavior). Dále s čtyřdimenzionální teorií kulturní inteligence pracuje i David Livermore, který používá názvy Strategie (Strategy), Znalost (Knowledge), Pohon (Drive) a Akce (Action)(Livermore, 2015). Autoři (Ang & Van Dyne, 2009) vytvořili koncept inteligence, který se nesoustředí na schopnosti vztahující se k jedné kultuře, ale na fungování v kulturně odlišném prostředí obecně. Jednotlivé části jsou dále rozpracovány a obsahují subdimenze. Subdimenze dle Livermora (2015) jsou definovány následovně:

² Vlastní překlad z „person's capability for successful adaptation to new cultural settings, that is, for unfamiliar settings attributable to cultural context (Earley & Ang, 2003).

Metakognitivní (Strategy) dimenze popisuje jedincovu schopnost uvědomovat si své kulturní poznání a vědomě s ním pracovat tak, že je schopný upravit své chování v odlišném kulturním prostředí, které vede k větší efektivitě. V metakognitivní složce můžeme rozlišit 3 specifické subdimenze – plánování (planning), uvědomění (awareness) a ověřování (checking).

Plánování – subdimenze plánování zahrnuje jedincovu přípravu na interkulturní interakci

Uvědomění – subdimenze uvědomění zahrnuje jedincovu schopnost uvědomovat si kulturní odlišnosti v rámci mezikulturního kontaktu

Ověřování – subdimenze ověřování zahrnuje jedincovu schopnost reflektovat a pozměnit své mentální modely na základě své zkušenosti

Ang & Dyne (2009) uvádí jiný název subdimenzí a to: plánování (planning), monitorování (monitoring) a ověřování (revising).

Kognitivní (Knowledge) složka popisuje jedincovu znalost konkrétních kulturních odlišností, ale i různých podobností mezi rozdílnými kulturami. Ang & Dyne (2009) uvádí, že všechny kultury mají nějaké systémy, skrze které naplňují své potřeby – např. ekonomické systémy, sociální systémy, vzdělávací systémy, systém komunikace apod. David Livermore (2015) uvádí dvě subkategorie kognitivní kulturní inteligence: (kulturně – obecné porozumění (cultural-general understanding) a porozumění specifickému kontextu (context-specific understanding).

Kulturně-obecné porozumění – subdimenze, která zahrnuje jedincovo chápání kulturních specifik a jednotlivých kulturních systémů z makro hlediska

Porozumění specifickému kontextu – subdimenze, která zahrnuje jedincovo chápání charakteristik různých kontextů, kde se jedinec vyskytuje, např.: charitativní organizace, armáda nebo IT firma

Motivační (drive) popisuje jedincovu ochotu se zapojovat do interakcí v kulturně odlišném prostředí. Livermore tuto dimenzi rozděluje ještě na: vnitřní zájem (intrinsic interest), vnější zájem (extrinsic interest) a víru ve vlastní schopnosti a dovednosti (self-efficacy).

Vnitřní zájem – subdimenze, která popisuje úroveň, do které si jedinec užívá kulturně odlišné interakce

Vnější zájem – subdimenze, která zahrnuje hmatatelné výhody, které jedinec získá díky situacím v odlišně kulturním prostředí

Víra ve vlastní schopnosti a dovednosti – subdimenze, která zahrnuje sebedůvěru jedince ve vlastní efektivnost při kulturně různorodých situacích

Behaviorální (action) složka popisuje jedincovu schopnost adaptovat své chování v rámci různých kulturních prostředí. Livermore (2015) rozlišuje 3 podsložky – řečnické úkony (speech acts), verbální chování (verbal actions) a neverbální chování (non-verbal actions). V kontextu celého světa a rozličnosti kultur je nemožné znát všechny zákonitosti chování jednotlivých kultur, tudíž Livermore (2015) poukazuje spíše na důležitost flexibility, kterou tato dimenze a její subdimenze popisují.

Řečnické úkony – subdimenze zahrnující slova a fráze, který jedinec používá pro komunikaci různých zpráv

Verbální chování – subdimenze zahrnující paralingvistické prvky jako jsou například rychlost a tón hlasu

Neverbální chování – subdimenze zahrnující prvky neverbální komunikace jako jsou gesta, vzdálenost, mimika a jiné.

Pro lepší uchopení konceptu kulturní inteligence přikládám zjednodušené grafické znázornění na *Obrázku 1*, který je vlastním překladem grafického znázornění dle Cultural Intelligence Centre (2021) – centrum zabývající se výzkumem a rozvojem kulturní inteligence.

Obrázek 1

Koncept kulturní inteligence – vlastní překlad

Koncept Kulturní inteligence (CQ)



Zdroj: vlastní překlad dle Cultural Intelligence Centre (2021)

Autoři Early & Ang (2003) definovali čtyři dimenze jako faktory kvalitativně rozdílné, které spolu nemusí vzájemně souviset, ale dohromady tvoří konstrukt kulturní inteligence. Faktorové pojetí tohoto konstrukt je předmětem několika výzkumů, která navrhuji různá řešení (Rockstuhl & Dyne, 2018).

2.2 Měření kulturní inteligence

Následně po definování konceptu kulturní inteligence Soon Ang a Lin Van Dyne (2009) představily způsob měření kulturní inteligence. Vytvořily Cultural Intelligence Scale (CQS) („škálu kulturní inteligence“) ve dvou verzích – pro sebehodnocení testovaného jedince a pro hodnocení pozorovatelem. Škála obsahuje dohromady 20 tvrzení, které se hodnotí na Likertově škále. Ke každé oblasti kulturní inteligence se vztahuje různý počet tvrzení, které se mohou překládat následovně (vlastní překlad viz Příloha 1).

Metakognitivní část obsahuje čtyři tvrzení:

- „Uvědomuji si kulturní znalosti, které užívám při interakci s lidmi z odlišného kulturního prostředí.“

- „Upravuji své kulturní znalosti při interakci s lidmi z pro mě neznámého kulturního prostředí.“
- „Uvědomuji si kulturní znalosti, které aplikuji při interkulturních interakcích.“
- „Kontroluji přesnost mých kulturních znalostí při interakcích s lidmi z odlišného kulturního prostředí.“

Kognitivní složka obsahuje šest tvrzení:

- „Znám právní a ekonomické systémy jiných kultur.“
- „Znám pravidla (např. slovní zásobu, gramatiku) jiných jazyků.“
- „Znám kulturní hodnoty a náboženství jiných kultur.“
- „Znám systémy manželství jiných kultur.“
- „Znám umění a řemesla jiných kultur.“
- „Znám pravidla vyjadřování neverbálního chování v jiných kulturách.“

Motivační dimenze obsahuje pět tvrzení:

- „Užívám si interakce s lidmi s odlišných kultur.“
- „Jsem přesvědčen/a, že se dokážu socializovat s místními obyvateli kultury, která mi je neznáma.“
- „Jsem si jistý/á, že si dokážu poradit se stresem spojeného s přizpůsobováním kultuře, která je pro mě nová.“
- „Baví mě žít v kulturách, které jsou pro mě neznámé.“
- „Jsem přesvědčen/a, že si dokážu zvyknout na podmínky nakupování v odlišné kultuře.“

Behaviorální složka obsahuje pět tvrzení:

- „Změním své verbální chování (např. přízvuk, tón), když to interkulturní interakce vyžaduje“
- „Používám různorodě pauzu a mlčení, aby to vyhovovalo různým mezikulturním situacím.“
- „Měním tempo svého mluvení, když to interkulturní interakce vyžaduje.“
- „Měním své nonverbální chování, když to interkulturní interakce vyžaduje.“
- „Měním své výrazy, když to interkulturní interakce vyžaduje.“

Verze pro pozorovatele se zaměřuje na stejné tvrzení. Obě verze v originálním znění jsou uvedeny v **Příloze 1 – CQS sebehodnocení** a v **Příloze 2 – CQS – pro pozorovatele**. (Cultural Intelligence center, 2005). V průběhu let byly škály vytvořeny a validovány i v dalších jazycích, např.: polsky, slovinsky, německy nebo španělsky. Česká verze není zatím vytvořena a dosavadní český výzkum zabývající se kulturní inteligencí využil anglickou verzi škály jako například Jurásek et al. ve své práci na téma *Nové schopnosti pro XXI století: kulturní inteligence a jazyková kompetence* (2021)

Škála kulturní inteligence v základní znění je volně přístupná pro vědecké účely, ale je dále rozvíjena v rámci Cultural Intelligence Center, která se zabývá hodnocením kulturní inteligence jedinců, ale i celých skupin. V rámci své nabídky produktů Cultural Intelligence Centre (2021) nabízí propracovanější hodnocení, které obohacuje i o doporučení ke zlepšení.

3 Pojetí kulturní inteligence v rámci výuky cizích jazyků

Tato kapitola se zabývá pojetím kulturní inteligence v rámci výuky cizích jazyků především z evropského pohledu. Předkládá složky výuky cizích jazyků, které se týkají kulturních znalostí a dovedností, které jsou definovány v oficiálních dokumentech České republiky a Evropské unie. Termín kulturní inteligence se zde neobjevuje, ale složky týkající se schopností efektivně fungovat v kulturně rozdílném prostředí jsou vyjádřeny termíny, které s kulturní inteligencí souvisí. Dále předkládá nejnovější poznatky z výzkumu o kulturní inteligenci a faktorů jí ovlivňujících, které jsou součástí výuky cizích jazyků. V neposlední řadě představuje způsoby efektivního rozvoje kulturní inteligence.

3.1 Kultura a interkulturní kompetence ve výuce cizích jazyků

Jazyk je nedílnou součástí kultury, a naopak kultura je nedílná součást jazyka. Jazyk je i nástrojem kultury, skrze který si předáváme kulturní dědictví. Je nositelem naší identity (Bartmiński, 2016). Kultura a konkrétněji rozvoj schopností jedince pro mezikulturní situace jsou součástí výuky cizích jazyků. V české republice v rámcově vzdělávacím programu (MŠMT, 2021) pro základní vzdělávání je výuka prvního cizího jazyka a dalšího cizího jazyka definována následovně:

„Cizí jazyk a Další cizí jazyk přispívají 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. Prohlubuje vědomí závažnosti vzájemného mezinárodního porozumění a tolerance a vytváří podmínky pro spolupráci škol na mezinárodních projektech.“

Některé konkrétní cíle k rozvoji klíčových kompetencí se přímo týkají kulturních kompetencí, potažmo oblastí kulturní inteligence:

Dle MŠMT (2021):

- „pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství“
- „rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti“

- „zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace“

V konkrétních výstupech je požadováno, aby žák byl schopen jednoduše hovořit a porozumět tématům z jeho okolí, jako je například: domov, rodina, škola, volný čas, jídlo, oblékání, nákupy, obec, dopravní prostředky, kalendářní rok (svátky, roční období, měsíce, dny v týdnu, hodiny) a na druhém stupni reálie zemí příslušných jazykových oblastí (MŠMT, 2021).

V rámcově vzdělávacím program pro gymnázia (MŠMT, 2016) jsou cíle vzdělávání pro oblast cizích jazyků obdobné - „zvládnutí základních pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a jejich respektování“ „utváření všeobecného přehledu o společensko-historickém vývoji lidské společnosti, který napomáhá k respektu a toleranci odlišných kulturních hodnot různých jazykových komunit“. Cíle zmiňují i schopnosti žáka při interakcích s lidmi z odlišných kulturních prostředí. „Při setkání s rodilými mluvčími zahájí, vede a zakončí dialog a zapojí se do živé diskuse na různá témata týkající se odbornějších zájmů“ Jednotlivé oblasti týkající se reálií jsou již více rozepsané:

„politické a ekonomické postavení ve světě; stručná charakteristika ekonomiky, společnosti a kultury; vztahy s Českou republikou; literatura, významná díla a autoři; věda, technika, sport, umění, významné osobnosti, díla, úspěchy; život a tradice, rodina, vzdělávání; národní záliby a zvláštnosti; jazykové zvláštnosti a odlišnosti; média a jejich účinky na jednotlivce a společnost; aktuální události a dění většího významu; autentické materiály – tisk, rozhlas, film“ (MŠMT, 2016)

U dalšího cizího jazyka jsou požadavky na reálie méně rozsáhlé. U jiných druhů gymnázií jsou cíle oblasti jazykového vzdělávání velmi podobné. Rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání jsou velmi obecné, co se týče výuky cizích jazyků a spíše dávají prostor odbornému vzdělávání (MŠMT, 2020)

Jednotlivé oblasti vzdělávání se cizím jazykům vycházejí ze Společného referenčního rámce z roku 2001, který je doprovázen manuálem z roku 2020 (Společný referenční rámec: učení, vyučování, hodnocení, 2020), který vydává Rada Evropy. V české verzi Evropského referenčního rámce z roku 2006 jsou popsány jazykové kompetence studenta, ale i obecné kompetence, které popisují dovednosti, které se nevztahují k jazyku. Jsou rozděleny do několika kategorií: deklarativní znalosti (savoir), dovednosti a praktické znalosti (savoir-faire), existenciální kompetence (savoir-etre) a schopnost učit se (savoir-apprendre)

Jednotlivé oblasti jsou popsány detailněji a některé se týkají i znalostí a dovedností pro fungování v kulturně odlišném prostředí (Rada Evropy, 2001) Vybrané konkrétní znalosti a dovednosti týkající se fungování v kulturně odlišném prostředí jsou například:

Deklarativní znalosti (savoir):

- Znalosti okolního světa – zahrnují znalosti, které student nashromáždil v průběhu života a již před učením se novému jazyku, mimo jiné zahrnuje znalosti země určitého jazyka, které jsou pro studenta důležité.
- Sociokulturní znalosti – jsou znalosti důležité, jelikož nemusí být součástí již nabytých znalostí a zkušeností. Patří mezi ně specifika určité společnosti, které se týkají každodenního života, životních podmínek, mezilidských vztahů, hodnotám, víře a postojům, řeči těla, společenských konvencí a rituálům a obyčejům. Sociolingvistické znalosti se promítají do sociolingvistické kompetence, která je popsána v oblasti komunikativní jazykové kompetenci.
- Interkulturní způsobilost – která popisuje znalosti, uvědomění a pochopení vztahu mezi dvěma kulturně odlišnými „světy“, ale i obecných kulturních rozdílů

Dovednosti a praktické znalosti (savoir-faire):

- Společenské dovednosti – jedny z praktických dovedností, které popisují schopnost jedince se chovat dle společenských norem
- Interkulturní dovednosti a praktické znalosti – které konkrétně zahrnují „schopnost dát do vzájemné souvislosti výchozí a cílovou kulturu; vnímavost ke kultuře a schopnost identifikovat a užívat různé strategie, které jsou zapotřebí ke kontaktu s představiteli jiných kultur; schopnost plnit roli kulturního zprostředkovatele mezi svou vlastní a cizí kulturou a schopnost efektivně řešit nedorozumění interkulturního charakteru a konfliktní situace; schopnost vypořádat se se stereotypními vztahy“ (Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 106-107).

Existenciální kompetence (savoir-etre):

Tato kompetence se dotýká jednotlivých osobnostních rysů studenta, které se promítají jak do učení se cizímu jazyku, ale i do rozvoje jedince smýšlejícího v interkulturních souvislostech.

V roce 2020 Rada Evropy představila doplňující publikaci k CEFR – Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment; Companion volume (český překlad: Společný referenční rámec pro jazyky: učení, vyučování, hodnocení; doprovodný svazek), kde rozšiřuje jednotlivé oblasti CEFR z roku 2001. Různé kompetence jsou rozděleny do více oblastí – komunikativní jazykové aktivity a strategie, vícejazyčné a plurikulturní kompetence a komunikativní jazykové kompetence. Dokument také popisuje oblasti znakové řeči. Jednotlivé oblasti jsou rozděleny do detailnějších částí, kde jsou specifikovány jednotlivé deskriptory na škále úrovní cizího jazyka – A1, A2, B1, B2, C1, C2 (Rada Evropy, 2020).

Oblasti Komunikativních jazykových aktivit a strategií je rozdělena na recepci, produkci, interakci a mediaci. Ve většině částí se znalosti a dovednosti týkající se kulturních odlišností objevují u vyšších úrovní C1 a C2, kde některé cíle kladou důraz na schopnosti, které vyžadují kulturní znalost jako např.: schopnost rozpoznat různé postoje, porozumění idiomům, hovorovým výrazům, ale i řešit argumenty diplomaticky. Některé části jsou přímo zaměřené na mezikulturní situace a jednotlivé cíle jsou rozebrány podrobněji. Například v jedné z částí mediace nazvané *Facilitate polykulturního prostoru* (*Facilitating pluricultural space*) se cíle obecně zabývají schopnostmi (Rada Evropy, 2020, s. 114): „používat otázky a projevovat zájem k podpoře porozumění kulturním normám a perspektivám mezi účastníky, projevovat citlivost a respekt k různým sociokulturním a sociolingvistickým perspektivám a normám, předvídat, řešit a/nebo napravovat nedorozumění plynoucí ze sociokulturních a sociolingvistických rozdílů.“ (vlastní překlad³)

Fungováním v odlišně kulturním kontextu se speciálně zabývá i část věnovaná vícejazyčné a polykulturní kompetenci (*plurilingual and pluricultural competence*), která je rozvinutá do tří částí – budování polykulturního repertoáru, vícejazyčné porozumění a budování vícejazyčného repertoáru (*building on pluricultural repertoire, plurilingual comprehension and building on plurilingual repertoire*) Jeden z hlavních cílů je schopnost propojovat všechny

³ Vlastní překlad z „using questions and showing interest to promote understanding of cultural norms and perspectives between participants; demonstrating sensitivity to and respect for different sociocultural and sociolinguistic perspectives and norms; anticipating, dealing with and/or repairing misunderstandings arising from sociocultural and sociolinguistic differences.“ (Rada Evropy, 2020, s. 114).

své lingvistické schopnosti a naučit se jazyky izolovaně a to vše při rozvíjení interkulturních kompetencí, které jsou definované pro jednotlivé úrovně (Rada Evropy, 2020, s. 125). Dílčí cíle pro oblast budování polykulturní kompetence jsou detailněji popsány a zahrnují konkrétní cíle pro jednotlivé úrovně jazyka. V počátcích si jedinec nejdříve uvědomuje konkrétní kulturní rozdíly, ale může mít problém znalosti aplikovat. Uvádí se například způsob zdravení, jiný přístup k číslování, měření vzdálenosti a popisování času. Postupem času si jedinec uvědomuje problémy, které z rozdílného chování můžou plynout. Postupně se umí vhodně chovat a jednoduché kulturní zvyklosti rozezná a umí aplikovat. V dalších stupních dokáže o kulturních rozdílech diskutovat a vhodně aplikuje i rozdíly v neverbální složce komunikace. Postupně prohlubuje své schopnosti interkulturní komunikace a adaptace na různé kulturní prostředí až do takové úrovně, že je schopen předcházet nedorozumění. Detailnější popis dle jednotlivých úrovní je znázorněn v **Příloze 3**.

V globálně pojaté stupnici Evropského referenčního rámce, která je stručným souhrnem kompetencí pro jednotlivé úrovně a je dostupná i v českém jazyce, konkrétní kompetence pro fungování v kulturně odlišném prostředí nejsou specifikovány. Přehled se soustředí primárně na jazykové dovednosti a fungování v kulturně odlišném prostředí je zmíněno jen okrajově v úrovni B1, kde jedním z cílů je „Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví.“ (Rada Evropy, 2020).

Z Evropského referenčního rámce také vychází maturitní zkouška z cizího jazyka, která je více specifikována v katalogu požadavků pro jednotlivé předměty (Cermat, 2021). V rámci maturitní zkoušky jsou specifikované převážně jazykové dovednosti žáka, ale žák by měl být schopen obstát v běžných komunikačních situacích s cizincem nebo při pobytu v zahraničí (Cermat, 2014). Kulturní aspekty jednotlivých cizích jazyků jsou zmíněny pouze v rámci tematických okruhů, kde v části Svět kolem nás katalog upřesňuje i téma „život v jiných zemích (např. mateřský jazyk / cizí jazyk, místa, zvyky, lidé)“ (Cermat, 2014, s. 12).

Mezi různými typy evaluace, které vychází z evropského referenčního rámce, jsou různé zkoušky Cambridge Assessment English, která nabízí několik produktů – cambridžské zkoušky, IELTS a Linguaskill, jak otestovat svoji úroveň angličtiny. Zkoušky testují pouze lingvistické dovednosti ve čtyřech oblastech – poslech, čtení, psaní a mluvení a nezabývá se

specifickými interkulturními dovednostmi (Cambridge Assessment English, 2021). Teprve v nedávné době se objevuje výzkum zabývající se otázkami vícejazyčnosti při hodnocení v rámci cambridžských zkoušek (Cambridge Assessment English, 2020).

Stejný přístup k hodnocení jazykových dovedností platí v případě evaluace úrovně francouzského jazyka DILF, DELF, DALF a TCF, které existují i ve verzi pro uchazeče karty rezidenta ve Francii nebo francouzského občanství. Tyto specifické testy se nezabývají znalostmi a dovednostmi z oblasti kultury (France Éducation International, 2021).

3.1.1 Interkulturní vzdělávání a výuka cizích jazyků

Tématem kulturně odlišných prostředí a společenství se mimo jiné také zabývají průřezová témata Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a Multikulturní výchova. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech se soustředí na evropskou dimenzi ve vzdělávání a podporuje mezinárodní smýšlení. Cizí jazyky jako součást vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace v tomto pojetí slouží jako praktický zdroj získávání informací při získávání světových kulturních znalostí a jako praktický nástroj pro občanskou, vzdělávací a pracovní mobilitu. Multikulturní výchova se více zabývá různorodostí kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Kulturními rozdíly se zabývá především na úrovni mezilidských vztahů, které vznikají v různých sociálních skupinách na úrovni žáků, učitelů, rodičů a s dalšími lidmi. Cizí jazyk je pojat jako „nástroj dorozumění a celoživotního vzdělávání“ (MŠMT, 2021, s. 141). V Rámcově vzdělávacím programu pro gymnázia je role cizích jazyků více zmiňována především jako nástroj dorozumívání a mobility, ale také zdroj vědomostí, dovedností a přehledu o jiné jazykové oblasti, která má své sociokulturní specifika (MŠMT, 2016).

Rada Evropy mimo jiné zpracovala dokument, který dále rozvíjí myšlenku vícejazyčnosti a interkulturního vzdělávání Příručka pro zpracování a realizaci kurikul pro vícejazyčné a interkulturní vzdělávání z roku 2016 (Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education). Publikace se zabývá modifikováním kurikula, které respektuje principy vícejazyčnosti a interkulturního vzdělávání. Zabývá se metodami, které vytváří prostor pro více jazyků v rámci výuky ve škole. Jazyková výuka je také autory vnímána jako skvělá příležitost k seznámení se s kulturními odlišnostmi a tudíž jako užitečný nástroj interkulturního vzdělávání. Dále se zabývá organizací interkulturního

vzdělávání v rámci kurikula na různých stupních vzdělávací soustavy, kdy na nižším a vyšším sekundárním stupni se mezi cíli objevuje mezinárodní kontakt v podobě korespondence a mezinárodní zkušenosti (Rada Evropy, 2016).

3.1.2 Interkulturní kontakt ve výuce cizích jazyků

V dnešní době mezinárodní zkušenost již není raritou a mezinárodní výjezdy jsou vedle individuálních zkušeností jedince součástí běžného vzdělávání. Většina škol má také rodilé mluvčí jako jazykové asistenty, tudíž se žák běžně dostane do kontaktu s lidmi z odlišného kulturního prostředí v rámci formálního vzdělávání a výuky jazyků.

Pod záštitou Evropské unie a jejích programů pro rozvoj mobility žáků, studentů a pracovníků vzdělávání se jedinec může lehce dostat do situace odlišného kulturního prostředí. V rámci programu Erasmus+ se dá vycestovat na kratší i delší pobyt téměř na všech úrovních vzdělávání. Nejznámější je mobilita vysokoškolských studentů v rámci studia, ale program zajišťuje podmínky pro vycestování i pro žáky základních a středních škol. Žáci se mohou účastnit krátkodobé i dlouhodobé individuální mobility, ale i skupinové mobility, kterou zajišťuje škola (DZS, 2021). Nabídka různých programů pro zahraniční pobyty je rozsáhlejší pro studenty středních škol nebo vysokých škol – Fondy EHP, CEEPUS a jiné (DZS, 2021).

Jak již bylo zmíněno, mezikulturní kontakt je součástí myšlenky vícejazyčnosti a interkulturního vzdělávání, která je více specifikovaná v publikaci Příručka pro zpracování a realizaci kurikul pro vícejazyčné a interkulturní vzdělávání (2016) (originální název: Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education). Rada Evropy ve spolupráci s Evropským centrem pro moderní jazyky vytvořila další materiály pro podporu interkulturní myšlenky a rozvoj interkulturního vzdělávání. Jeden z podpůrných nástrojů je i PluriMobil, který zahrnuje aktivity a materiály pro podporu před mezinárodní mobilitou, v rámci mobility a i po mezinárodní mobilitě a rozvíjí vícejazyčné a interkulturní vzdělávání. Materiály jsou přizpůsobené různým stupňům vzdělávání, ale i vzdělávání učitelů (Evropské centrum pro moderní jazyky, 2015). Dalším materiálem je například Autobiografie mezinárodních setkání (vlastní překlad z: Autobiography of Intercultural Encounters) z roku 2009 v anglickém, francouzském, italském, ruském, polském nebo španělském jazyce, která je jakýmsi nástrojem a průvodcem

sebereflexí, řízenou reflexí nebo reflexí ve skupině. Několikastránková publikace obsahuje otevřené otázky, které studenta provádí reflexí konkrétní jedné situace. K souboru jsou vytvořeny i doprovodné dokumenty, které doplňují teoretický základ publikace nebo doplňkové materiály, jak s tímto nástrojem pracovat. Existuje i verze pro mladší děti, u kterých je potřeba asistence průvodce (Evropské centrum pro moderní jazyky & Rada Evropy, 2009) Další podobná publikace nese název Obrazy druhých: autobiografie mezikulturních setkání prostřednictvím vizuálních médií (vlastní překlad z: Images of Others: an Autobiography of Intercultural Encounters through Visual) Media z 2013, která podobným způsobem reflektuje setkání osob z odlišných kultur, které jsme zažili skrze media (Rada Evropy, 2013).

Rada Evropy též zpracovala online podporu pro práci s těmito publikacemi, které jsou určeny učitelům, lektorům a pracovníkům s mládeží a mají za cíl pomoci s prací s tímto nástrojem (Rada Evropy, 2021).

3.2 Kulturní inteligence a výuka cizích jazyků

Koncept kulturní inteligence je zatím poměrně nový a dosavadní výzkum kulturní inteligence na poli výuky cizích jazyků je velmi omezený. Výzkum se věnuje především kulturní inteligenci z oblasti mezinárodních organizací, management a globálního leadershipu. Některé výzkumné práce se také věnují vysokoškolským studentům. Z témat blízkých výuce jazyků jsou nejvíce zkoumány – vztah kulturní inteligence a cizího jazyka nebo rozvoj kulturní inteligence skrze zahraniční zkušenost. Některé výzkumy se zabývají i kulturní inteligencí ve spojitosti s učitelskou profesí. Tato část práce předkládá krátký přehled studií, které zkoumají elementy týkající se cizích jazyků, a podrobněji představuje některé výzkumy uskutečněné v posledních letech, které mohou sloužit jako inspirace na poli výuky cizích jazyků.

V dosavadním výzkumu byl prokázán vztah mezi jazykovou kompetencí a kulturní inteligencí. Výzkum zabývající se vlivem interkulturní zkušenosti na kulturní inteligenci je rozsáhlejší. Byl prokázán pozitivní vztah se všemi složkami kulturní inteligence (Fang et al., 2018). Zajímavou zkoumanou oblastí je kulturní inteligence u učitelů.

3.2.1 Kulturní inteligence a cizí jazyk

V návaznosti na předchozí výzkum, v roce 2018 Rachmawaty et al. provedli výzkum zabývající se vlivem kulturní inteligence a jazykových učebních strategiích na úroveň znalosti anglického jazyka u 87 indonéských studentů anglického jazyka. Vztah a vliv jednotlivých konceptů analyzovali za pomoci Cultural Intelligence Scale, Strategy Inventory for Language Learning a testu TOEFL. Výzkum zjistil korelaci mezi úrovní kulturní inteligence a výběrem a četností jazykovými učebními strategiemi, kdy důležitými složkami kulturní inteligence byla složka metakognitivní a složka motivační, které podporují výběr učebních strategií. Naopak korelace mezi kulturní inteligencí, jazykovými učebními strategiemi a úrovní znalosti anglického jazyka byla zanedbatelná. Pro hlubší analýzu vztahu mezi kulturní inteligencí a úrovní jazykové znalosti anglického jazyka byli studenti rozděleni do dvou kategorií – lepší znalost anglického jazyka a horší znalost anglického jazyka. Studenti vykazující lepší znalost anglického jazyka byli více ovlivněni metakognitivní a kognitivní složkou kulturní inteligence a studenti vykazující horší znalost anglického jazyka byli ovlivněni motivační a behaviorální složkou kulturní inteligence. Na základě zjištěných dat autoři kladou důraz na rozvoj kulturní inteligence v rámci hodin anglického jazyka jako prostředek zlepšování učebních procesů v rámci výuky cizího jazyka (Rachmawaty et al., 2018).

Taherkhani a Ravari (2018) ve svém výzkumu zkoumali mimo jiné kulturní inteligenci jako prediktor úspěšnosti v druhém jazyku. Na vzorku 247 studentů íránských univerzit pomocí CQS a studijních výsledků z předmětů v angličtině zkoumali vztah mezi kulturní inteligencí, kulturní identitou, autonomií a sebepojetím a jejich roli coby možných prediktorů jazykové úspěšnosti. Mimo jiné vztah mezi kulturní inteligencí a jazykovou kompetencí byl prokázán. Na základě výsledků se dá tvrdit, že znalosti kultury můžou sloužit jako inspirace a posilující element při učení se cizímu jazyku (Taherkhani & Ravari, 2018).

V roce 2020 se Şenel zabýval úrovní kulturní inteligence studentů studujících různé cizí jazyky na Pedagogické fakultě univerzity v tureckém Samsunu. Autor (2020) zkoumal velmi specifický vzorek 200 studentů studujících katedry Anglického jazyka s počtem, Německého jazyka a Francouzského jazyka. Ve vzorku byly převážně zastoupeny ženy v počtu 166. Autor zkoumal několik výzkumných otázek pomocí demografických otázek

a Cultural intelligence scale (CQS) v turecké verzi. Autor zkoumal úroveň kulturní inteligence a jejích jednotlivých složek u studentů z jednotlivých kateder, kdy studenti Francouzského jazyka dosáhli statisticky výrazně vyšší úrovně metakognitivní složky kulturní inteligence, ale i ostatní složky kulturní inteligence byly poměrně vysoké. Dále se výzkum zabýval kulturní inteligencí a její provázaností na typ absolvování střední školy, kde byly prokázány rozdíly v jednotlivých složkách kulturní inteligence. Další výzkumná otázka se zabývala rozdílem kulturní inteligence u mužů a žen, kdy v celkové úrovni kulturní inteligence muži skórovali výš, ale při hlubší analýze jednotlivých složek tyto rozdíly nebyly signifikantní. V neposlední řadě se výzkum zabýval rozdílnou úrovní kulturní inteligence v návaznosti na věk studentů, kdy nebyly nalezeny výrazné rozdíly v jednotlivých kategoriích, ale celkově mladší studenti dosahovali vyšších úrovní. Autor to vysvětluje určitou adaptibilitou mladých lidí. Poslední výzkumná otázka se zabývala vztahem kulturní inteligence a ročníkem studia, kde byly zjištěny podobné výsledky, kdy mladší studenti vykazovali vyšší úroveň kulturní inteligence. Dle autora toto zjištění může být propojeno na stavbu studijního programu a studium předmětů zaměřených na rozvoj kulturních znalostí a dovedností v příslušných ročnících (Şenel, 2020).

Mezi výzkumy z českého prostředí můžeme najít dva výzkumy z Vysoké školy finanční a správní v Praze. Ve výzkumu z roku 2020 Jurásek a Potocký zkoumají aspekty pro zlepšení organizační komunikace v mezinárodním kontextu – kulturní inteligenci a počet cizích jazyků a úroveň v daných jazycích. Pomocí statistických metod analyzovali skupinu 132 studentů anglických i českých oborů Vysoké školy finanční a správní. Autoři zjistili vztah mezi počtem cizích jazyků na různých úrovních a motivační složkou kulturní inteligence, který je ale poměrně statisticky nevýznamný. Naopak korelace mezi úrovní cizího jazyka a kulturní inteligencí je významná a zasahuje do všech čtyř složek kulturní inteligence. Rozdíly mezi muži a ženami a jejich znalostí dvou a více cizích jazyků na vysoké úrovni nebyly prokázány. Autoři navrhuje, že pro rozvoj interkulturních dovedností je výhodnější studovat jeden cizí jazyk na vyšší úrovni než se věnovat více cizím jazykům. Limitem této studie může být zjišťování úrovně znalosti jazyka, které probíhalo sebehodnocením (Jurásek & Potocký, 2020).

V dalším českém výzkumu zabývajícím se kulturní inteligencí a jazykovou kompetencí jako schopnostmi pro 21. století z roku 2020, autoři Jurásek et al. analyzují vztah mezi kulturní inteligencí a jazykovými schopnostmi. Také zkoumají vliv úspěšně splněné jazykové zkoušky na kulturní inteligenci. Vzorek se skládal ze 100 respondentů studujících bakalářský program v angličtině a data byla získávána pomocí Cultural intelligence scale (CQS) a následně analyzována pomocí různých analytických nástrojů. Výsledky prokázaly značný vztah mezi jednotlivými složkami kulturní inteligence a úrovní jazykových kompetencí, kdy se nejvíce projevuje kognitivní složka. Vztah mezi složením jazykové zkoušky a úrovní kulturní inteligence nebyl prokázán. Přestože má výzkum limity z důvodu nízkého počtu respondentů a jejich sebehodnocení, studie poukazuje na význam jazykové kompetence pro kulturní inteligenci, konkrétněji kognitivní složku, která je pouze částí kulturní inteligence, tj. schopnosti efektivně fungovat v kulturně odlišném prostředí (Jurásek et al., 2020).

3.2.2 Kulturní inteligence a interkulturní zkušenost

Mezi faktory ovlivňující kulturní inteligenci se objevuje mezikulturní zkušenost, jak už přímá zkušenost ze zahraničí různých povah (studijní, pracovní, poznávací apod.) nebo zkušenost s lidmi z rozdílného kulturního prostředí v okolí. Téma zahraniční zkušenosti a mezikulturního kontaktu se ve studiích týkající se kulturní inteligence objevuje poměrně často.

Ve své studii publikované v 2019 Boštjančič et al. zkoumají QS vztah mezi kulturní inteligencí a zahraniční zkušeností u 527 slovinských studentů studujících bakalářské programy na různých univerzitách ve Slovinsku. Pomocí dotazníkového šetření a slovinské verze CQS potvrdili silný vztah mezi zahraniční zkušeností a úrovní kulturní inteligence. Studenti s rozmanitými zkušenostmi ze zahraničí vykazovali vyšší výsledky ve všech čtyřech částech kulturní inteligence, konkrétněji se zkušeností s pobytem v zahraničí delší než tři měsíce a pravidelným kontaktem s někým ze zahraničí. Naopak nejnižší úroveň kulturní inteligence vykazovali studenti, kteří nemají žádný zahraniční kontakt. Zajímavou skupinou studentů byli studenti, kteří chtějí odjet do zahraničí většinou kvůli práci, neprokázali vyšší kulturní inteligenci. V neposlední řadě analyzovali vztah pohlaví s kulturní inteligencí, kde muži dosahovali lepších výsledků než ženy (Boštjančič et al, 2019).

V portugalské studii publikované v roce 2019 autoři Sousa et al. zkoumali vztah mezi interkulturním kontaktem a kulturní inteligencí. Na rozmanitém vzorku 661 dospělých jedinců s různou úrovní vzdělání a profesí zkoumali vliv četnosti interkulturního kontaktu a jeho kontextu na různé složky kulturní inteligence. Také jakou roli hraje vzdělání a pohlaví. Data potvrdila důležitost četnosti interkulturního kontaktu, který má vliv na kulturní inteligenci. Nejméně rozvinutou složkou kulturní inteligence byla složka kognitivní a nejvíce složky metakognitivní a behaviorální v závislosti na četnosti interkulturního kontaktu. Motivační složka byla úzce spojena s četností interkulturního kontaktu. Různé výsledky u jednotlivých složek byly prokázány též ve spojitosti s typem kontaktu. Jedinci mající interkulturní kontakt v profesní oblasti dosahovali vyšších čísel u kognitivní a behaviorální složky a jedinci mající kontakt v osobním životě vykazovali vyšší čísla v metakognitivní složce a v celkové úrovni kulturní inteligence. Vliv úrovně vzdělání byl prokázán, kdy vyšší úroveň vzdělání značila vyšší kulturní inteligence (Sousa et al., 2019).

Vlivem formálního a neformálního interkulturního kontaktu se zabývá studie publikována autory Lin a Shen v roce 2020, která zkoumala skupinu 109 studentů hongkongské univerzity, která klade důraz na internacionalizaci, ale potýká se s problémy integrace. Data získaná ve studii prokázala vliv neformálního kontaktu na všechny čtyři dimenze kulturní inteligence, naopak formální kontakt prokázal signifikantní vliv na motivační složku kulturní inteligence. Autoři výsledky vysvětlují nečekanými situacemi, které se vyskytují při neformálních kontaktech, a ty mají vliv převážně na motivační a behaviorální dimenze kulturní inteligence. Studie také zjistila rozdíly mezi studenty z různých oborů, kdy studenti studující programy zaměřené na obchod, měli více neformálních interkulturních kontaktů. Na základě získaných dat autoři zdůrazňují potřebu podpory také extrakurikulárních aktivit v rámci univerzity a strategií, které mohou podpořit dlouhodobý neformální vztah, jako je například spolubydlení osob s odlišným kulturním zázemím (Lin & Shen, 2020).

3.2.3 Kulturní inteligence a učitel

Další oblastí zkoumání je kulturní inteligence a její pojetí v rámci učitelství cizích jazyků. Kulturní inteligence u učitelů cizích jazyků je zkoumána jako předpoklad pro efektivní výuku cizích jazyků, ale i jako předpoklad efektivní práce s třídou, ve které se

vyskytují studenti s kulturními odlišnostmi (Yüksel & Ereş, 2018). Kulturní inteligence konkrétně u učitelů cizích jazyků není často zkoumána, proto je jen pro inspiraci předložena studie, která se tohoto tématu aspoň dotýká.

V jedné své části dizertační práce Devitt (2014) zkoumal i pojetí kulturní inteligence u rodilých mluvčích vyučujících v zahraničí – Spojených arabských emirátech. Autor (Devitt, 2014) provedl rozhovory s 12 zkušenými učiteli, kteří převážně vyučovali anglický jazyk, někteří vyučovali historii a ekonomiku. Všichni učitelé vnímali vztah mezi kulturní inteligencí a kompetencí učitele nejen jako učitele vyučující v zahraničí, ale také jako učitele v domácím kontextu, který při práci s každou skupinou vykazuje určité rysy kulturní inteligence, jelikož každá skupina je unikátní ve svých kulturních odlišnostech a učitel prokazuje svou flexibilitu (Devitt, 2014).

3.3 Rozvoj kulturní inteligence

Kulturní inteligence jako stav, který se dá rozvíjet, je obsahem i různých konkrétních programů a vzdělávání zaměřených na rozvoj kulturní inteligence. Programy konkrétně zaměřené na rozvoj kulturní inteligence (CQ) jsou hodně namířené do obchodní sféry, ale už se objevili i studie, které se zabývají vzděláváním a to především zvyšování kulturní inteligence u vysokoškolských studentů různého zaměření (Fang & al 2018) Při výuce cizích jazyků se vytváří prostor pro implementaci aktivit pro rozvoj kulturní inteligence.

Rozvojem kulturní inteligence se zabývá Cultural Intelligence Center, které sdružuje rozvoj a hodnocení kulturní inteligence na základě výzkumu. Centrum nabízí různě zaměřené vzdělávání, hodnocení kulturní inteligence a i certifikaci, které jsou spíše orientované na obchodní sféru, ale věnuje se i studentům odjíždějících do zahraničí ve svém e-learningu MyCQ™ for Study Abroad, které se skládá z několika modulů věnujících se přípravě na výjezd a z modulu po příjezdu zpět, který se věnuje reflexi a změnám v kulturní inteligenci (Culture Intelligence Center, 2021).

Livermore & Van Dyne (2015) předkládá tři strategie pro rozvoj kulturní inteligence – Zkušenost & Reflexe (Experience & Reflexion), Školení a Koučování (Training & Coaching) a Osobní plán rozvoje CQ (Personal CQ Development Plans). Zkušenost, která je většinou konkrétní, z kulturně odlišného prostředí a následnou reflexi

Livermore považuje za důležitou. Zmiňuje též, že je žádoucí několik zkušeností, jelikož se jedinec vyvíjí. Reflexe se by měla být promyšlená a nejlépe vedena někým, kdo rozumí oběma kulturám – „domácí“ i nové. (Livermore & Van Dyne 2015). Různá školení a koučování by neměla být náhradou za přímou zkušenost, ale mohou sloužit jako prvotní orientace jedince ve svých kulturních hodnotách a hodnotách kulturní orientace. Autor zmiňuje škálu kulturních hodnot, která právě může sloužit k prvotní orientaci, ale pokud se školení bude opírat pouze o kulturní hodnoty, zvyšuje se jen CQ knowledge (CQ znalosti) a dle Livermore & Van Dyne (2015, s. 11) to může „vést ke stereotypizaci, nebo předpoklad, že všichni z dané kultury jsou stejní“ (vlastní překlad⁴). Pro zvýšení efektivity je dobré se držet obecného úvodu do kulturní inteligence a ten jen přizpůsobit skupinovým potřebám. Koučování je dobrým nástrojem pro zpětnou vazbu a především může být efektivní pomoc jedinci, který se ocitá na delším pobytu v odlišně kulturním prostředí. Poslední strategií může být jedincův osobní plán rozvoje CQ (Livermore & Van Dyne, 2015).

Kirste & Holtbrüge (2019) ve své studii zabývající se online zkušenostního školení pro rozvoj kulturní inteligence zjistili, že svým online programem nezvýšili signifikantně CQ, ale zdůrazňují, že jedinci již měli poměrně vysoké CQ, tudíž by bylo vhodnější, aby školení bylo více specifické individuálním potřebám jedinců. Mimo jiné potvrdili, že i přes online prostředí je jedinec schopen se zamyslet nad svým chováním v kulturně odlišném prostředí (Kirste & Holtbrüge, 2019).

Dalším příkladem studie zabývající se rozvojem kulturní inteligence skrze cílené školení je výzkum publikovaný v roce 2021 (Wang et. Al, 2021), který se zabývá rozvojem kulturní inteligence na australské univerzitě. Vzorkem bylo 271 studentů zdravotnictví, u kterého byl zkoumán vliv kulturního vzdělávání na kulturní inteligenci. Zjištěné výsledky předkládají, že kulturní vzdělávání v rámci výuky má vliv na tři složky kulturní inteligence – metakognitivní, kognitivní a motivační. Vliv na behaviorální složku nebyl výrazný. V porovnání se zkušenostmi ze zahraničí, kdy se projevuje vliv na všechny složky kulturní inteligence. Autoři na základě získaných dat zdůrazňují důležitost rozmanité nabídky na

⁴ Vlastní překlad z „CQ Knowledge without the other three CQ capabilities can lead to stereotyping, or assuming that everyone from a specific culture is the same“ (Livermore & Van Dyne, 2015, s. 11).

vysokých školách, které pomohou studentům rozvíjet všechny složky kulturní inteligence (Wang et al., 2021). Pozitivní vliv cíleného školení v kombinaci s mezinárodní zkušeností byl prokázán i v jiné studii, kde byli studenti porovnáváni se studenty, kteří neobdrželi několikátýdenní cílené vzdělávání na rozvoj kulturní inteligence (Chang Alexander et al, 2021).

Závěr

V této práci byl představen teoretický multidimenzionální koncept kulturní inteligence jako jeden z konceptů spadající mezi interkulturní kompetence. V několika kapitolách byl představen teoretický základ kulturní inteligence zasazený do kontextu výuky cizích jazyků. Nejdříve byla představena teoretická východiska, která se nějakým způsobem dotýkají konceptu kulturní inteligence – kultura, inteligence a interkulturní kompetence. Mezi dalšími pojmy, které jsou především spojené s interkulturní kompetencí, bylo popsáno interkulturní vzdělávání, které je chápáno s menšími odchylkami také jako multikulturní výchova. Podrobně popsán byl i konkrétní koncept interkulturní komunikativní kompetence, který se často objevuje ve spojitosti s výukou cizích jazyků. Dále byl představen konkrétní teoretický konstrukt kulturní inteligence a jeho měření, které dosud nebylo upraveno do českého kontextu. Dále bylo rozpracováno pojetí konceptu kulturní inteligence v rámci výuky cizích jazyků, a jak je kulturní inteligence pojímána v obsahu oficiálních dokumentů České republiky a Evropské unie. V těch se s pojmem kulturní inteligence jako takové nepracuje, pracuje se ale s cíli zaměřenými na rozvoj kompetencí, které jsou důležité pro efektivní fungování v kulturně odlišném prostředí, tudíž s oblastmi, které se konceptu dotýkají.

Teoretický základ byl obohacen o konkrétní poznatky z nejnovějšího výzkumu týkajícího se pojetí kulturní inteligence a oblastí objevujících se v rámci výuky cizích jazyků. Byla zjištěna vzájemná propojenost kulturní inteligence a jazykové kompetence, kdy úroveň cizího jazyka se odráží v úrovni kulturní inteligence. Ale úroveň inteligence může ovlivňovat a inspirovat i další nabývání jazykových kompetencí, např. ve výběru učebních strategií. Hojně zkoumanou oblastí je vztah interkulturní zkušenosti a kulturní inteligence, kdy byl také prokázán pozitivní vliv kulturní zkušenosti, ale i pravidelného kontaktu s cizinci na zvýšení kulturní inteligence. Předkládané poznatky rozlišují rozdílné vlivy na jednotlivé složky kulturní inteligence závislé na povaze kulturní zkušenosti. Tyto rozdíly se pak mohou promítnout do koncepce kulturního tréninku. Další zajímavou oblastí je kulturní inteligence u učitelů, která ovlivňuje učitelské kompetence v rámci výuky jak u cizích jazyků, tak i v rámci multikulturně složené třídy.

V jedné z podkapitol byl i krátce představen rozvoj kulturní inteligence, který je hojně využíván v obchodní sféře. Tato část představila obecné strategie pro rozvoj kulturní inteligence, které mohou sloužit jako inspirace pro konkrétní vytvoření kulturního tréninku. Na základě zjištěných dat z nedávných studií můžeme tvrdit, že interkulturní zkušenost je důležitou součástí rozvoje kulturní inteligence a určitá rozmanitost je důležitá pro rozvoj všech čtyř dimenzí kulturní inteligence.

Celkově je výzkum kulturní inteligence na poli výuky cizích jazyků poměrně omezený a mnoho oblastí není zdaleka probádáno. V českém kontextu se tímto tématem téměř nezabýváme. Tato práce slouží jako úvod do problematiky kulturní inteligence na pozadí výuky cizích jazyků, který může sloužit jako inspirace pro další bádání. Například: měření kulturní inteligence u žáků napříč různými úrovněmi vzdělávací soustavy; tvorba a měření přípravných a závěrečných seminářů krátkých studijních mobilit již na nižší sekundární úrovni vzdělávací soustavy, tvorba a měření přípravných a závěrečných seminářů vysokoškolských studijních mobilit například v rámci programu Erasmus+, zkoumání úrovně kulturní inteligence u učitelů cizích jazyků a její vliv na výuku nebo rozvoj konkrétních oblastí kulturní inteligence u učitelů cizích jazyků již v rámci přípravy budoucích učitelů.

Resumé ve FJ

Ce mémoire de licence se focalise sur le concept théorique de l'intelligence culturelle de Earley et Ang (2003). Le concept est développé en trois chapitres principaux qui traitent le contexte théorique, le concept de l'intelligence culturelle et le concept de l'intelligence culturelle dans l'enseignement des langues étrangères.

Le premier chapitre présente les concepts liés à l'intelligence culturelle, c'est-à-dire la culture, l'intelligence et la compétence interculturelle.

En premier, la conception de la culture est conçue comme un ensemble des valeurs, d'habitudes et d'attitudes qui sont liées à une société et y transmises. Deuxièmement, l'intelligence est une conception qui est généralement comprise comme la capacité de comprendre, de réfléchir, d'apprendre par l'expérience, de résoudre des problèmes ainsi que de s'orienter dans des nouvelles situations. Le développement d'autres types d'intelligence a inspiré la création de concept de l'intelligence culturelle qui complète d'autres théories de l'intelligence telles que la théorie des intelligences multiples, l'intelligence du succès, l'intelligence émotionnelle, l'intelligence pratique et l'intelligence sociale.

Les concepts liés à la compétence interculturelle complètent le contexte théorique de l'intelligence culturelle, qui est l'un des autres concepts de la compétence interculturelle. Le terme de la *compétence interculturelle* est souvent saisi comme un synonyme de la compétence multiculturelle et de la compétence pluriculturelle. Parfois, le terme *interculturel* signifie une relation plus profonde entre deux ou plusieurs cultures qu'il présente dans une interaction. La compétence interculturelle se manifeste dans trois domaines – le savoir, le savoir – faire et le savoir – être. Le Conseil de l'Europe (2016) définit la compétence interculturelle avec compétence plurilingue comme „la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire“. Le développement de la compétence interculturelle est abordé dans l'éducation interculturelle et elle est approfondie dans des concepts théoriques spécifiques comme la compétence communicative interculturelle qui est souvent étudié dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères.

Dans le deuxième chapitre, l'intelligence culturelle (IC) comme un des autres concepts théoriques de la compétence interculturelle est présentée. Le construit décrit la capacité d'un individu de s'adapter dans un nouvel environnement culturel à la manière efficace. Ce concept a été introduit par Early et Ang en 2003. Au début, le construit a été conçu en trois dimensions – cognitive, motivationnelle et comportementale - mais plus tard, Ang et al., 2007 ont proposé quatre dimensions – métacognitive, cognitive, motivationnelle et comportementale. La dimension métacognitive décrit la capacité d'un individu de prendre conscience de ses connaissances culturelles dans les interactions et de travailler consciemment avec elles afin de pouvoir modifier son comportement pour qu'il soit le plus efficace. La dimension cognitive correspond aux connaissances spécifiques qu'un individu possède des différentes cultures ainsi qu'à la connaissance plus générale des similitudes et des distinctions parmi les cultures. La dimension motivationnelle exprime la volonté d'un individu de s'engager dans des interactions dans un environnement culturellement différent. Finalement, la dimension comportementale reflète la capacité d'un individu à adapter convenablement son comportement dans des environnements culturels différents.

Simultanément avec le concept de l'intelligence culturelle, l'outil de mesure est introduit. Pour l'évaluation de l'intelligence culturelle, l'échelle de l'intelligence culturelle est développée en contenant 20 éléments. On l'évalue sur l'échelle de Likert dont on peut travailler avec deux versions – l'une version pour l'auto-évaluation et l'autre version pour l'évaluation par un observateur. La version anglaise est publiée pour l'usage scientifique et elle a été traduite en plusieurs langues. Par contre, la version tchèque n'existe pas encore.

Dans le troisième chapitre, l'intelligence culturelle est introduite dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères des deux points de vue dont l'un est tchèque et l'autre européen. Ce chapitre examine les documents officiels par rapport à l'intelligence culturelle. Le terme de l'intelligence culturelle n'est pas utilisé mais les compétences et la capacité de fonctionner efficacement dans un environnement culturellement diversifié sont décrites. Puisque la langue fait partie de la culture, vice versa le développement des compétences interculturelles font partie de l'enseignement des langues étrangères.

Les documents curriculaires tchèques contiennent les objectifs spécifiques liés aux éléments de la compétence interculturelle, comme par exemple les objectifs se focalisant sur la civilisation du pays de la langue étudiée ou sur les éléments de l'interaction interculturelle.

Les documents officiels de l'Union européenne, dont Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (2001), décrivent la compétence interculturelle dans tous les trois domaines – le savoir, le savoir – faire, le savoir – être. Le volume complémentaire élargit les objectifs de la compétence interculturelle et met l'accent sur la compétence plurilingue et interculturelle. Certaines parties de la publication traitent de la compétence interculturelle d'une manière plus approfondie et elles la décomposent en différents niveaux de la langue (A1 – C2) contrairement à l'échelle globale qui est disponible dans toutes les langues officielles de l'UE et qui décrit brièvement les niveaux (A1-C2) où la compétence interculturelle n'est pas spécifiée. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer sert également aux divers examens qui malheureusement n'évaluent pas les compétences interculturelles. Cela s'applique aussi par exemple aux Tests de connaissance du français qui sont destinés à l'obtention d'une carte de résident en France ou à la nationalité française.

L'enseignement des langues étrangères traverse l'éducation interculturelle qui officiellement apparaît en République tchèque comme un thème transversal de l'éducation multiculturelle où la langue étrangère est perçue comme un outil d'acquisition des informations et un outil pratique de la mobilité internationale.

Le Conseil de l'Europe a également produit un document sur le développement de l'éducation interculturelle – Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle (2016) - qui, en outre, présente l'organisation de l'éducation interculturelle aux différents niveaux du système éducatif. Dans les objectifs spécifiques, le contact interculturel apparaît déjà au niveau du collège.

Le contact interculturel fait partie de l'enseignement des langues étrangères. Des enseignants étrangers ou mobilités internationales ne sont pas une rareté. L'UE, qui promeut la mobilité internationale, a également élaboré le matériel pour soutenir la préparation et la réflexion de la mobilité ou pour soutenir la réflexion de tous les types de contacts interculturels.

Le troisième chapitre aborde également l'intelligence culturelle et les concepts spécifiques liés à l'enseignement des langues étrangères, y compris la langue étrangère, l'expérience interculturelle, l'enseignant de la langue étrangère et le développement de *l'intelligence culturelle*. Les plus récentes études dans la recherche sur l'intelligence culturelle y sont présentées et peuvent servir comme une source d'inspiration.

Dans la recherche précédente, la relation entre l'intelligence culturelle et la compétence linguistique a été montrée. Par exemple, une des plus récentes études présente le lien entre l'intelligence culturelle et la sélection des stratégies d'apprentissage (Rachamawaty et al, 2018). Une autre a présenté l'amélioration de tous les domaines de l'intelligence culturelle lorsqu'on se concentre sur une langue en profondeur au lieu d'étudier plusieurs langues étrangères aux différents niveaux. (Jurasek & Potocky, 2020). En plus, la relation considérable entre l'intelligence culturelle et les certifications en langues étrangères n'a pas été confirmée (Jurasek et al, 2020).

Ces dernières années, des recherches ont été menées sur l'expérience étrangère et son influence sur l'intelligence culturelle. Le niveau le plus élevé dans les quatre domaines était soutenu par un séjour à l'étranger de plus de trois mois et un contact régulier avec une personne de l'étranger (Boštjančič et al., 2019). Le contact informel a montré une influence sur la composante motivationnelle, ainsi que le contact professionnel sur les composantes cognitive et comportementale (Sousa et al., 2019). Une autre étude a montré l'influence d'un contact informel sur toutes les composantes de l'intelligence culturelle, mais surtout sur la composante comportementale, qui est renforcée par les situations inattendues qui se produisent dans le contact informel (Lin & Shen, 2020).

L'un des domaines les moins étudiés est l'impact de l'intelligence culturelle sur les compétences d'enseignant. Dans une étude qualitative, les enseignants interrogés proposent une relation entre le niveau de l'intelligence culturelle et des compétences d'enseignant parce que d'après eux travailler avec un groupe des étudiants, c'est travailler chaque fois avec un groupe culturellement différent (Devitt, 2014).

Puisque le niveau de l'intelligence culturelle n'est pas constant, il peut toujours évoluer. Les programmes de développement de l'intelligence culturelle sont orientés le plus vers le secteur des entreprises. Le Cultural Intelligence Centre, qui propose également des

programmes destinés aux étudiants universitaires, est impliqué le plus dans le développement de l'intelligence culturelle. Livermore (2015) présente trois stratégies pour développer l'intelligence culturelle - l'expérience et la réflexion, la formation et le coaching, et un plan de développement personnel. Dans la partie de la réflexion, il souligne l'importance d'être guidé par quelqu'un qui comprend les deux cultures. Les études sur la formation de l'intelligence culturelle démontrent l'effet dans les domaines métacognitive, cognitive, motivationnelle mais pas dans le domaine comportemental qui se développe principalement par le contact culturel (Wang et al., 2021). Cela indique un besoin de développer les divers contenus des formations.

Ce mémoire de licence sert à l'introduction de la question de l'intelligence culturelle dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères. Les connaissances théoriques et les découvertes des études peuvent servir comme une source d'inspiration pour des recherches suivantes dans le domaine proposé et ils peuvent être développées en plusieurs sujets, par exemple : l'intelligence culturelle chez les étudiants dans l'enseignement secondaire; le développement de la formation culturelle spécifique ; l'intelligence culturelle chez les enseignants des langues étrangères et son développement pendant la formation formelle des enseignants.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Ang, S., & Dyne, L. V. (2009). *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*. ProQuest Ebook Central <https://ebookcentral.proquest.com>
- Bartmiński, J. (2016). *Jazyk v kontextu kultury: dvanáct statí z lublinské kognitivní etnolingvistiky*. Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
- Boštjančič, E., Johnson, R. B., & Radman Žalodec, R. (2019). The role of student's experiences living abroad and demographic factors on development of cultural intelligence. *Anthropos: International Review of Anthropology and Linguistics*, 1(2), 9-25.
- Burakova, M., & Filbien, M. (2020). Intelligence culturelle comme prédicteur de la performance au travail en expatriation : rôle médiateur de l'ajustement culturel. *Pratiques psychologique*, 26(1), 1-17. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.prps.2019.03.003>
- Centrum pro zajišťování výsledků vzdělávání. (2014). *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky – Anglický jazyk*. https://maturita.ceremat.cz/files/files/katalog-pozadavku/AJ_Katalog_pozadavku_MZ-17-18.pdf
- Centrum pro zajišťování výsledků vzdělávání. (2014). *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky – Francouzský jazyk*. https://maturita.ceremat.cz/files/files/katalog-pozadavku/FJ_Katalog_pozadavku_MZ-17-18.pdf
- Cultural Intelligence Center (2021). *MyCQ™ for Study Abroad*. <https://culturalq.com/products-services/e-learning/mycq-for-study-abroad/>
- Člověk v tísní. (2002). *Interkulturní vzdělávání*. <https://www.clovekvtsni.cz/media/publications/1045/file/003-interkulturn-vzd-l-v-n-i-.pdf>
- Devitt, P. J. (2014). *Cultural Intelligence and the Expatriate Teacher: A study of expatriate teachers' constructs of themselves as culturally intelligent*. [Disertační práce, University of Exeter] University of Exeter Repository <https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10871/15388>
- Dům zahraniční spolupráce. (2021). *Programy*. <https://www.dzs.cz/program/erasmus/vyjezdy-pobyty#zaci-zs-ss>
- Earley, C. P. & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford Business Books.
- Evropské centrum pro moderní jazyky. (2015). *Plurilingual and intercultural learning through mobility*. <https://plurimobil.ecml.at/>
- Evropská komise. (2020). *The Erasmus+ Annual Report 2019*. https://ec.europa.eu/assets/eac/factsheets/factsheet-cz-2019_en.html
- Fang, F., Schei, V., & Selart, M. (2018). Hype or hope? A new look at the research on cultural intelligence. *International Journal of Intercultural Relation*, 66, 148 - 171. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.04.002>
- France Éducation International (n.d.). *Nos diplômes et tests de langue*. <https://www.france-education-international.fr/hub/diplomes-tests?langue=fr>

- Gil Valletta, L. (2021). *Unlock the power of cultural intelligence*. <https://www.lilianagil.com/>
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník* (ilustroval Karel NEPRAŠ). Portál.
- Hladík, J. (2014). Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. *Pedagogická orientace*, 20(4), 27–47. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1016>
- Chang Alexander, K., Chang Alexander, S., Ingersoll, L. T., Miller, M. L., Shields, C. G., Gipson, J. A., & Calahan, C. A. (2021). Evaluating an Intensive Program to Increase Cultural Intelligence: A Quasi-Experimental Design. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 33(1), 106-128. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v33i1.497>
- Jandourek, J. (2007). *Sociologický slovník* (Vyd. 2). Portál.
- Jurásek, M., Potocký, T., & Vacínová, T. (2020). Nové schopnosti pro 21. století: kulturní inteligence a jazyková kompetence. *Orbis Linguarum*, 18(1), 148-155.
- Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2011). *The Cambridge handbook of intelligence*. Cambridge University Press.
- Kirste, L., & Holtbrügge, D. (2019) Experiential Learning in the Digital Context: An Experimental Study of Online Cultural Intelligence Training, *Journal of Teaching in International Business*, 30(2), 147-174. <https://doi.org/10.1080/08975930.2019.1663775>
- Lin, X., & Shen, G. Q. P. (2020). How formal and informal intercultural contacts in universities influence students' cultural intelligence? *Asia Pacific Education Review*, 21(2), 245-259. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09615-y>
- Livermore, D. A. (2015). *Leading with cultural intelligence: the real secret to success*. New York, New York: American Management Association.
- Livermore, D., & Van Dyne, L. (2015). *Cultural Intelligence: The Essential Intelligence for the 21st Century*. SHRM Foundation. <https://culturalq.com/wp-content/uploads/2019/06/SHRM-Livermore-Van-Dyne-2015-Cultural-Intelligence.pdf>
- MacNab, B. R., & Worthley, R. (2012). Individual characteristics as predictors of cultural intelligence development: The relevance of self-efficacy. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(1), 62-71. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.12.001>
- Majda, A., Zalewska-Puchała, J., Bodys-Cupak, I., Kurowska, A., & Barzykowski, K. (2021). Evaluating the Effectiveness of Cultural Education Training: Cultural Competence and Cultural Intelligence Development among Nursing Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8). <https://doi.org/10.3390/ijerph18084002>
- Matějčíček, P. (2021). Chytrost bez porozumění: hypotéza kulturní inteligence a její limity. *Teorie vědy / Theory of Science*, 1-27. <https://doi.org/10.46938/tv.2021.486>
- Michailova, S., & Ott, D. L. (2018). Linking international experience and cultural intelligence development. *Journal of Global Mobility: The Home of Expatriate Management Research*, 6(1), 59-78. <https://doi.org/10.1108/JGM-07-2017-0028>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2016). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
- Odbor informatiky a statistiky MŠMT (2021). *Počty účastníků krátkodobých studijních pobytů*. <https://statis.msmt.cz/statistikyvs/faq/mobilita.aspx>
- Ott, D. L., & Iskhakova, M. (2019). The meaning of international experience for the development of cultural intelligence. *Critical perspectives on international business*, 15(4), 390-407. <https://doi.org/10.1108/cpoib-05-2019-0036>
- Ott, D. L., & Michailova, S. (2017). Does exposure to host country language during international experiences influence the development of cultural intelligence? *European J. of International Management*, 11(6). <https://doi.org/10.1504/EJIM.2017.087569>
- Peterson, B. (2004). *Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures*. Intercultural Press.
- Průcha, J. (2001). *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. ISV nakladatelství.
- Průcha, J. (2004). *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. Portál.
- Rada Evropy. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Rada Evropy. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Rada Evropy. (n.d.). *Official translations of the CEFR Global Scale*. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045bb6d>
- Rada Evropy. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters*. <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters>
- Rada Evropy. (2013). *Images of Others An Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media*. <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters>
- Rada Evropy. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. <https://rm.coe.int/16806ae621>
- Rachmawaty, N., Wello, M. B., Akil, M., & Dollah, S. (2018). Do Cultural Intelligence and Language Learning Strategies Influence Students' English Language Proficiency? *Journal of Language Teaching and Research*, 9(3). <https://doi.org/http://dx.doi.org.ezproxy.lib.cas.cz/10.17507/jltr.0903.27>
- Rockstuhl, T., & Van Dyne, L. (2018). A bi-factor theory of the four-factor model of cultural intelligence: Meta-analysis and theoretical extensions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 2018 (148), Pages 124-144. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2018.07.005>.
- Seed, G. (2020). What is plurilingualism and what does it mean for language assesment?. *Research Notes*, 78,5-15 <https://www.cambridgeenglish.org/Images/597022-research-notes-78.pdf>

- Şenel, M. (2020). Investigation of the Cultural Intelligence Levels of the Turkish University Students at Foreign Language Departments. *International Journal of Language Education*, 4(3), 361-377. <https://doi.org/https://doi.org/10.26858/ijole.v4i3.14806>
- Soukup, V. (2011). *Antropologie: teorie člověka a kultury*. Portál.
- Sousa, C., Gonçalves, G., & Santos, J. (2019). El contacto intercultural como un predictor de la inteligencia cultural. *Universitas Psychologica*, 18(2), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-2.icpc>
- Šalenová, E. (2007) *Intelligence*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. https://is.muni.cz/th/z4p5u/DIPLOMOVA_PRACESalenova75600.pdf
- Taherkhani, R., Karbakhsh Ravari, R. (2018). Cultural Intelligence, Cultural Identity, Autonomy, Self-Efficacy and Second Language Achievement of Iranian EFL learners: A Path Analysis. *Applied Research on English Language*, 7(4), 435-456. <https://doi.org/10.22108/are.2018.111987.1324>
- University of Cambridge Local Examinations Syndicate. (2021). *Qualifications and tests for every learner*. <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/>
- Wang, C., Jane, S. -F., Dunne, M. P., Hou, X. -Y., & Khawaja, N. G. (2021). How much can our universities do in the development of cultural intelligence? A cross-sectional study among health care students. *Nurse Education Today*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104956>
- Yüksel, A., & Ereş, F. (2018). The Correlation between Global Citizenship Perceptions and Cultural Intelligence Levels of Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 6, 1069-1076. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060528>
- Zerzová, J. (2012). *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ*. Masarykova univerzita.

Přílohy

Příloha č. 1 – CQS – sebehodnocení

Příloha č. 2 – CQS – pro pozorovatele

Příloha č. 3 – Cíle budování polykulturního repertoáru

Příloha č. 1 – CQS – sebehodnocení

Zdroj: Cultural intelligence center, 2005

Read each statement and select the response that best describes your capabilities. Select the answer that BEST describes you AS YOU REALLY ARE (1 = strongly disagree; 7 = strongly agree)

CQ Factor	Questionnaire Items
Metacognitive CQ	
MC1	I am conscious of the cultural knowledge I use when interacting with people with different cultural backgrounds.
MC2	I adjust my cultural knowledge as I interact with people from a culture that is unfamiliar to me.
MC3	I am conscious of the cultural knowledge I apply to cross-cultural interactions.
MC4	I check the accuracy of my cultural knowledge as I interact with people from different cultures.
Cognitive CQ	
COG1	I know the legal and economic systems of other cultures.
COG2	I know the rules (e.g., vocabulary, grammar) of other languages.
COG3	I know the cultural values and religious beliefs of other cultures.
COG4	I know the marriage systems of other cultures.
COG5	I know the arts and crafts of other cultures.
COG6	I know the rules for expressing nonverbal behaviors in other cultures.
Motivational CQ	
MOT1	I enjoy interacting with people from different cultures.
MOT2	I am confident that I can socialize with locals in a culture that is unfamiliar to me.
MOT3	I am sure I can deal with the stresses of adjusting to a culture that is new to me.
MOT4	I enjoy living in cultures that are unfamiliar to me.
MOT5	I am confident that I can get accustomed to the shopping conditions in a different culture.
Behavioral CQ	
BEH1	I change my verbal behavior (e.g., accent, tone) when a cross-cultural interaction requires it.
BEH2	I use pause and silence differently to suit different cross-cultural situations.
BEH3	I vary the rate of my speaking when a cross-cultural situation requires it.
BEH4	I change my nonverbal behavior when a cross-cultural situation requires it.
BEH5	I alter my facial expressions when a cross-cultural interaction requires it.

Příloha č. 2 – CQS – pro pozorovatele

Zdroj: Cultural Intelligence Center, 2005

Read each statement and select the response that best describes this person's capabilities.
 Select the answer that BEST describes this person as he/she REALLY IS (1 = strongly disagree;
 7 = strongly agree)

CQ Factor	Questionnaire Items
Metacognitive CQ	
MC1	This person is conscious of the cultural knowledge he/she uses when interacting with people with different cultural backgrounds.
MC2	This person adjusts his/her cultural knowledge as he/she interacts with people from a culture that is unfamiliar.
MC3	This person is conscious of the cultural knowledge he/she applies to cross-cultural interactions.
MC4	This person checks the accuracy of his/her cultural knowledge as he/she interacts with people from different cultures.
Cognitive CQ	
COG1	This person knows the legal and economic systems of other cultures.
COG2	This person knows the rules (e.g., vocabulary, grammar) of other languages.
COG3	This person knows the cultural values and religious beliefs of other cultures.
COG4	This person knows the marriage systems of other cultures.
COG5	This person knows the arts and crafts of other cultures.
COG6	This person knows the rules for expressing nonverbal behaviors in other cultures.
Motivational CQ	
MOT1	This person enjoys interacting with people from different cultures.
MOT2	This person is confident that he/she can socialize with locals in a culture that is unfamiliar.
MOT3	This person is sure he/she can deal with the stresses of adjusting to a culture that is new.
MOT4	This person enjoys living in cultures that are unfamiliar.
MOT5	This person is confident that he/she can get accustomed to the shopping conditions in a different culture.
Behavioral CQ	
BEH1	This person changes his/her verbal behavior (e.g., accent, tone) when a cross-cultural interaction requires it.
BEH2	This person uses pause and silence differently to suit different cross-cultural situations.
BEH3	This person varies the rate of his/her speaking when a cross-cultural situation requires it.
BEH4	This person changes his/her nonverbal behavior when a cross-cultural situation requires it.
BEH5	This person alters his/her facial expressions when a cross-cultural interaction requires it.

Příloha č. 3 – Cíle budování polykulturního repertoáru

Zdroj: Rada Evropy, 2020, s. 125

	Building on pluricultural repertoire
C2	Can initiate and control their actions and forms of expression according to context, showing awareness of cultural differences and making subtle adjustments in order to prevent and/or repair misunderstandings and cultural incidents.
C1	Can identify differences in sociolinguistic/-pragmatic conventions, critically reflect on them and adjust their communication accordingly. Can sensitively explain the background to and interpret and discuss aspects of cultural values and practices drawing on intercultural encounters, reading, film, etc. Can deal with ambiguity in cross-cultural communication and express their reactions constructively and culturally appropriately in order to bring clarity.
B2	**Can describe and evaluate the viewpoints and practices of their own and other social groups, showing awareness of the implicit values on which judgments and prejudices are frequently based. **Can explain their interpretation of the cultural assumptions, preconceptions, stereotypes and prejudices of their own community and of other communities that they are familiar with. **Can interpret and explain a document or event from another culture and relate it to documents or events from their own culture(s) and/or from cultures with which they are familiar. **Can discuss the objectivity and balance of information and opinions expressed in the media about their own and other communities. Can identify and reflect on similarities and differences in culturally determined behavioural patterns (e.g. gestures and speech volume or, for sign languages, sign size) and discuss their significance in order to negotiate mutual understanding. Can, in an intercultural encounter, recognise that what one normally takes for granted in a particular situation is not necessarily shared by others, and can react and express themselves appropriately. Can generally interpret cultural cues appropriately in the culture concerned. Can reflect on and explain particular ways of communicating in their own and other cultures, and the risks of misunderstanding they generate.
B1	Can generally act according to conventions regarding posture, eye contact and distance from others. Can generally respond appropriately to the most commonly used cultural cues. Can explain features of their own culture to members of another culture or explain features of the other culture to members of their own culture. Can explain in simple terms how their own values and behaviours influence their views of other people's values and behaviours. Can discuss in simple terms the way in which things that may look "strange" to them in another sociocultural context may well be "normal" for the other people concerned. Can discuss in simple terms the way their own culturally determined actions may be perceived differently by people from other cultures.
A2	Can recognise and apply basic cultural conventions associated with everyday social exchanges (e.g. different greetings, rituals). Can act appropriately in everyday greetings, farewells and expressions of thanks and apology, although they have difficulty coping with any departure from the routine. Can recognise that their behaviour in an everyday transaction may convey a message different from the one they intend, and can try to explain this simply. Can recognise when difficulties occur in interaction with members of other cultures, even though they may not be sure how to behave in the situation.
A1	Can recognise differing ways of numbering, measuring distance, telling the time, etc. even though they may have difficulty applying this in even simple everyday transactions of a concrete type.
Pre-A1	<i>No descriptors available</i>

Descriptors marked with asterisks (**) represent a high level for B2. They may also be suitable for the C levels.