

ÚVODEM

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

(Jaroslav Kořa)¹

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

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

¹ Kurzíva je v práci užívána zejména pro cizojazyčné výrazy a motta kapitol. V empirické části pak užíváme kurzívu pro citace výroků studentů.

užívat jazyk v mezikulturní komunikaci vhodně a efektivně, tj. komunikovat interkulturně kompetentně, však zahrnuje ještě více, a to ohled na různá kulturní specifika jedinců i sociálních skupin, např. toleranci k odlišným hodnotovým systémům v rámci současného globalizovaného světa.

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

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

Tato práce si klade za cíl alespoň částečně reflektovat potřebu začlenění interkulturní výchovy a vzdělávání do vzdělávacího procesu s cílem dosáhnout harmonického soužití v současném globalizovaném světě. Vzhledem k tomu, že relativně nedávno definovaná problematika interkulturní výchovy a vzdělávání klade na učitele, klíčové aktéry vzdělávacího procesu, nové nároky, zaměřujeme se na studenty – budoucí učitele anglického jazyka. Anglický jazyk je v současnosti přijímán jako jazyk mezinárodní (*English as an international language* – EIL), proto by mu měla být v rámci vzdělávacího procesu věnována speciální pozornost. Jako mezinárodní jazyk prochází změnami, neslouží již pouze ke komunikaci v rámci zemí 'vnitřního kruhu' (*Inner circle countries*), tj. Spojených států amerických, Velké Británie a Austrálie, ale postupně zakořeňuje i v dalších kulturách a zemích; jeho primární funkcí je umožnit mluvčím sdílet myšlenky, názory a kulturu s ostatními (volně McKay, 2002). S ohledem na tento kontext je naším cílem rozvoj interkulturní komunikační kompetence u studentů učitelství anglického jazyka, aby se ve své budoucí pedagogické praxi sami mohli stát úspěšnými zprostředkovateli interkulturní komunikační kompetence pro své žáky.

Přestože přijímáme interkulturní výchovu a vzdělávání s cílem rozvoje interkulturní komunikační kompetence jako neopomenutelnou, přistupujeme k tomuto tématu s pokorou. Je zřejmé, že ekonomické i sociální změny, politika a multikulturalismus, resp. politika multikulturalismu, přináší u nás, v Evropě i ve světě překvapivé, šokující a smutné plody. Při letném ohlednutí nelze opominout např. tragické červencové události v Norsku. Jsme si vědomi, že je tento fenomén nutno uchopovat nadmíru opatrně, jelikož se často dotýká každodenního života lidí. Věříme však, že v rámci vyučování a učení se nejen cizím jazykům

tvorí rozvoj interkulturní komunikační kompetence jeho neoddělitelnou součástí. V relevantních částech práce tedy poukážeme na možné otazníky ohledně rozvoje interkulturní komunikační kompetence v kontextu formálního vzdělávání; ztotožňujeme se s Kořou, že „neklást určité otázky je nebezpečnější než nenajít odpovědi na ty, které jsou již oficiálně na pořadu dne.“ (2000, s. 2)² Obecná otázka po deseti letech od doby, kdy byl tento výrok formulován, tedy zní, jak jsme dokázali naložit s problematikou interkulturality v kontextu formálního vzdělávání, a to i s ohledem na v České republice právě probíhající kurikulární reformu?

Co se týká struktury práce, považujeme ze nutné vyjasnit hned v úvodu některé terminologické otázky týkající se diskutované problematiky. Dále pak považujeme za zásadní rozpracovat relevantní teoretická východiska. S ohledem na multidisciplinární charakter interkulturní komunikační kompetence hledáme oporu v různých disciplínách. Pozornost zaměřujeme na východiska filozofická, konkrétně na vztah jazyka a kultury, následně pak na východiska lingvisticko-didaktická zaměřená na pojetí komunikační kompetence jako cíle cizojazyčného vyučování a implikací, jaké tento konstrukt pro pedagogickou praxi znamená. Východiska pedagogická a psychologická rozpracováváme v průběhu teoretické části práce s ohledem na obsah jejích jednotlivých kapitol, resp. podkapitol. Na tomto základě je postavena stěžejní část teoretické části práce věnovaná konceptualizaci konstrukt interkulturní komunikační kompetence jako klíčového cíle interkulturní výchovy a vzdělávání. Speciální pozornost je následně zaměřena na rozvoj a hodnocení interkulturní komunikační kompetence u jedinců v kontextu výuky anglického jazyka.

Empirická část práce je věnována výzkumu rozvoje interkulturní komunikační kompetence u studentů učitelství anglického jazyka v průběhu studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence*. Tato část práce je rozdělena do dvou na sebe navazujících částí. Nejprve se zaměřujeme na kontext našeho výzkumu, a to analýzu potřeb zahrnutí rozvoje interkulturní komunikační kompetence do přípravného vzdělávání učitelů. Pro tyto potřeby realizujeme analýzu kurikulárních dokumentů české provenience, tj. analýzu rozpracování interkulturní komunikační kompetence v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* a následně obsahovou analýzu vybraných *školních vzdělávacích programů*. Následně se věnujeme tvorbě sylabu studijního předmětu nabízeného na Katedře anglistiky a amerikanistiky Univerzity Pardubice. Tento studijní předmět tvoří kontext

² Překlady doslovných citací zahraničních zdrojů jsou dílem autorky.

hlavního výzkumu zacíleného na rozvoj interkulturní komunikační kompetence studentů. Základní výzkumné otázky jsou:

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

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

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

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

(Jaroslav Kořa)

1 Terminologické úvahy (místo definic)

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

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

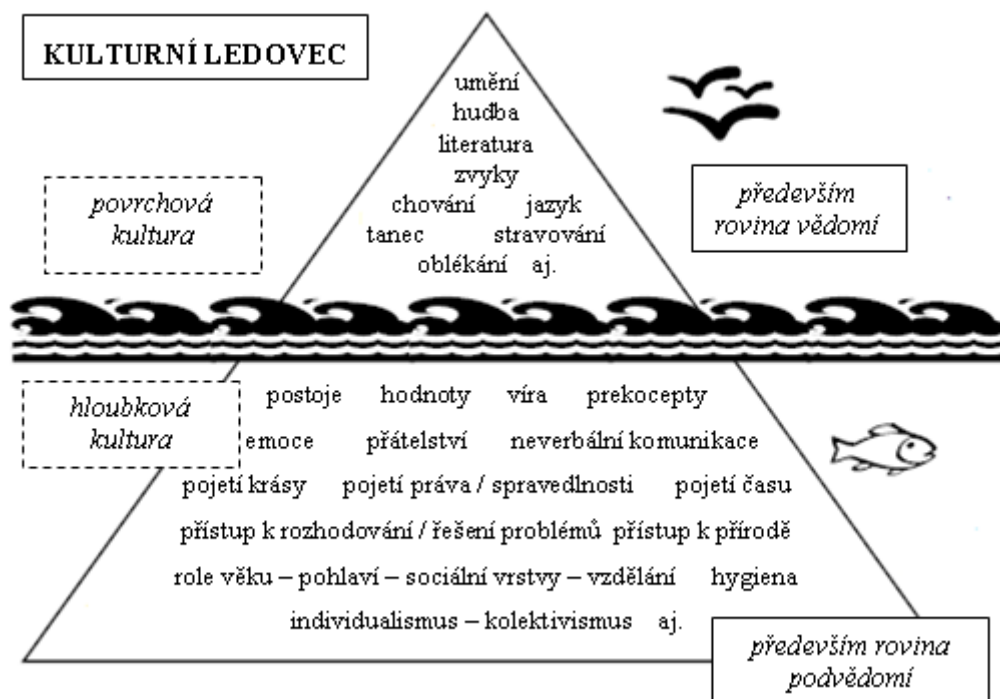
Vymezit jednoznačně pojem kultura je nesnadné, příčinou je zejména hojnost definicí pocházejících z řady disciplín, které přistupují k tomuto fenoménu z různých pozic lidského vnímání okolního světa, např. filozofie, sociologie, pedagogika, psychologie, antropologie, kulturologie, historie, archeologie,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

Samotný pojem pochází z latinského slova *cultura* s původním významem 'pěstovat', jež bylo užíváno ve významu pěstování plodin. Římský filozof Cicero v Tuskulských hovorech (45 př. n. l.) hovořil o tzv. kultuře ducha, což stálo při počátcích značných proměn pojetí kultury. V průběhu času slovo kultura získávalo nové významy, bylo přeneseno do dalších oblastí lidských činností. Zejména se zde jedná o činnosti spojené s lidskou vzdělaností a uměním, tj. např. literaturou a hudbou – zmíněné lze označit za tzv. vysokou kulturu. „Slovo kultura však může mít i význam širší, kdy zahrnuje celou oblast či sít' významů, jejichž prostřednictvím lidé jisté společnosti rozumějí sobě i světu, v němž žijí.“ (Sokol, 2002a)

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

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

V odborné literatuře široce zastoupená **metafora ledovce** nabízí detailní vhled do tohoto 'vynořování se' kulturních tajemství naší mysli, resp. tajemství toho, co kultura pro člověka znamená a tudíž, jak je možno ji definovat.



Obr. 1: Kulturní ledovec³ (syntéza a adaptace vybraných kulturních ledovců)

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

³ Jsme si vědomi limitů a zjednodušení metafory kulturního ledovce, přesto jej vnímáme jako přehledné shrnutí různých aspektů kultury.

Na základě výše zmíněného (i obr. 1) lze učinit jistá dělení tohoto komplexního pojetí kultury. Zaměříme se zejména na pro nás relevantní obecně přijímaná dělení na (a) vysokou, tzv. 'kulturu s velkým K' (*Big C-Culture*) a oproti ní stojící 'kulturu s malým k' (*Small c-culture*), dále na (b) povrchovou (*Surface culture*) a hloubkovou kulturu (*Deep culture*) a rovněž na (c) materiální a nemateriální kulturu.

(a) **'Kultura s velkým K' vs. 'kultura s malým k'** (Omaggio Hadley, 2001, s. 349-350; Bennet⁴, 1998, s. 3-4 aj.)

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

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

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

(b) **Povrchová kultura vs. hloubková kultura** (*Encountering Culture in People, Language and Media*, nedatováno)

S metaforou ledovce lze asociovat i dělení kulturních jevů na tzv. povrchovou kulturu (*Surface culture*), které odpovídají projevy kultury snáze viditelné, tj. pozorovatelná část ledovce nad hladinou, a tzv. hloubkovou (či hlubokou) kulturu (*Deep culture*), která reprezentuje implicitní neboli skryté aspekty dané kultury. Toto dělení má význam zejména je-li nahlédnuto perspektivou změny. Povrchová kultura prochází značnými proměnami, které jsou relativně rychlé a dobře viditelné, např. styl oblékání, tanec, hovorový jazyk, moderní hudba. Oproti tomu hloubková kultura s sebou nese vysokou míru stability a pouze pozvolna přes generace a staletí dochází v této oblasti k jistým změnám, a to např. v oblasti

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

náboženství, postojů i v celkovém přístupu k životu a světu. Právě v této hluboké národní tradici hledáme kulturní kořeny národů (např. křesťanství) i typologie národních kultur, a to včetně jejich komunikačních specifik (podrobněji např. Průcha, 2010, s. 33-47).

Typologií národních kultur se detailně zabýval nizozemský psycholog Hofstede, který rovněž nabídl definici kultury jako takové (podrobněji Hofstede, Hofstede, 2005 aj.). Ve svých pracích Hofstede (přehled: <http://www.geert-hofstede.com/>) představil např. kulturu jako software lidské mysli (neboli mentální programování) a s tím spojené tři hierarchicky uspořádané úrovně, které jedince činí jedinečným (obecné lidství, národní kulturu a osobnost jedince) či vlastní cibulový model kultury (Hofstede, Hofstede, 2005, s. 4, 7). Cibulový model je obecně známý, nicméně jeho obsah považujeme za zjednodušující (vhodný však např. pro potřeby základního vyučování tomu, co představuje kultura). Tyto definice nejsou předmětem našeho zájmu, zmíníme však stručně souvislost mezi hloubkovou kulturou a Hofstedeho typologií národních kultur (tj. výše zmíněnou národní kulturou), jelikož je tato oblast významná pro komunikaci mezi kulturami, resp. ICC. Hofstede identifikoval 4 (později 5) dichotomických kulturních dimenzí, na základě kterých z nich realizoval rozsáhlé výzkumné šetření hodnotových charakteristik lidí ve více než 74 zemích a regionech Evropy, Ameriky, Asie a Afriky. Přestože byl tento výzkum realizován před zhruba 40ti lety (1967-1973), je stále předmětem zájmu, ale i kritiky. Neobáváme se tvrdit, že tento výzkum hrál – a dosud hraje – klíčovou roli v oblasti zkoumání kulturních specifik, a to zejména v diskutovaných oblastech 'kultury s malým k' a kultury hloubkové. Hofstede se zaměřil na následující dimenze: mocenský odstup (*power distance*), individualismus – kolektivismus (*individualism*), maskulinita – femininita (*masculinism*), vyhýbání se nejistotě (*uncertainty avoidance*) a dlouhodobá – krátkodobá orientace (*long-term orientation*); tyto dimenze byly následně vyhodnoceny kvantitativními indexy.

V tomto kontextu Gudykunst zdůrazňuje fakt, že komunikace je v každé kultuře unikátní, proto v ní mezi kulturami existují značné podobnosti, ale i rozdíly (např. v Hofstedových dimenzích), které však mohou být odhaleny a na jejímž pochopení lze předcházet nedorozuměním (Gudykunst, Lee, 2002, s. 26-27). Hall jde v kladení souvislostí mezi komunikací a národními hodnotovými systémy odhalenými v typologii národních kultur ještě dále, když říká, že „Kultura je komunikace a komunikace je kultura.“ (Gudykunst, Lee, 2002, s. 26) Hledat příklady takovýchto kulturních specifik by bylo jistě zajímavé, není to však cílem kapitoly. V českém kontextu je Hofstedeho typologie zahrnuta např. do Průchovy publikace *Multikulturní výchova* (2001).

(c) **materiální vs. nemateriální kultura**

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

Posledně uvedený předpoklad nás dovádí zpět k definicím a modelům pojetí kultury. V žádném případě jsme neposkytli vyčerpávající výčet modelů, zaměřili jsme se však na vybraná pojetí kultury, která jsme se pokusili představit a hledat v nich vzájemné souvislosti, a to z perspektivy cíle této práce, tj. podpory rozvoje ICC v kontextu cizojazyčného vyučování. Akceptujeme-li fakt, že kultura je úzce provázána s jazykem, resp. řečí, je zřejmé, že k úspěšné interkulturní komunikaci je nutné porozumění kulturám, které jsou v interakci zahrnuty, např. tolerance k jejich výše zmíněným národním typům a komunikačním specifikům.

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

V souvislosti s pojmem kultura jsme se zaměřili zejména na taková její pojetí, která se přímo vztahují k tématu naší práce. Kulturou tedy rozumíme vše v lidském životě, a to včetně kultury rodinného krbu, kultury hloubkové i nemateriální. Dle Štecha lze kulturu chápat i jako tzv. duch národa (1998, s. 228); tuto problematiku jsme rovněž diskutovali v souvislosti s národní typologií. Kultura je tedy neustále ovlivňována / utvářena např. podnebím, náboženstvím, hodnotami, zvyky atd. Pouze skrze porozumění kultuře lze tedy porozumět

jejím členům. Slova čínského filosofa Konfucia naši argumentační linii podporují v následujícím tvrzení:

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

1.2 Interkulturní vs. multikulturní

Alternativních termínů spojených s problematikou diskutovanou v této práci je mnoho, kromě inter/multikulturní výchova se objevují pojmy jako např.: inter/multietnická výchova, transkulturní výchova, kroskulturní výchova, mezinárodní výchova, globální výchova, výchova k světovému občanství a sociokulturní výchova.

Pro naše potřeby se zaměříme na termíny hojně užívané v českém kontextu, interkulturní a multikulturní (výchova, vzdělávání, kompetence aj.), které se v různých tvarech a spojeních často objevují jako synonyma, nicméně obecně přijatá teoretická základna zde chybí.

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

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

Pro naše potřeby se však přikloníme k termínům interkulturní / interkulturalita, jelikož mezi výše zmíněnými termíny vnímáme jistý rozdíl. Termínu multikulturní navíc ve vlivných odborných zdrojích nebývá užíváno ve spojitosti s termínem kompetence, objevuje se většinou v souvislosti s výchovou a vzděláváním (např. již zmíněný mezipředmětový vztah *Multikulturní výchova*) či stavem společnosti (např. multikulturní Londýn).

Multikulturalita dle našeho názoru **reprezentuje stav společnosti**, kde různé kultury, sociální skupiny, etnika atd. koexistují v diverzifikované multikulturní společnosti, neimplikuje však jejich vzájemné vztahy. „Multikulturalita nevypovídá o vztazích a procesech

mezi skupinami, ale zabývá se například tím, jakou povahu tyto sociokulturní skupiny mají.“ (Faltýn, 2005, s. 23) Z této perspektivy lze mnohé státy prohlásit za státy multikulturní.

Oproti tomu **interkulturalita** (lat. *inter* = mezi) je termín založený na vnímání společnosti jako různorodého, ale současně kompatibilního celku, která zahrnuje jistou mezikulturní vzájemnost, tj. např. vzájemné interakce mezi příslušníky různých sociokulturních skupin. Tyto interakce samozřejmě přinášejí svá pozitiva i negativa, jejichž uchopení je náročným úkolem interkulturní výchovy a vzdělávání. Faltýn charakterizuje pojem interkulturalita jako dynamickou výměnu statků, vzájemné ovlivňování světů; sociokulturní skupiny nejsou v intencích tohoto pojmu izolovanými entitami; **předpokládá procesuální pojetí kultury** (společnosti), kdy kultura existuje, reprodukuje se a proměňuje v neustálých procesech změny (2005, s. 23).

Tento rozdíl je možno přirovnat k dvěma přístupům k interkulturní / multikulturní výchově, které výstižně sumarizovaly Leemanová a Ledouxová (2005, s. 578). Jednak jako rozlišovací přístup (*differentiation approach*), který se zaměřuje na kulturní rozdíly a problémy v komunikaci či kulturně zapříčiněné konflikty, které mohou plynout právě z těchto rozdílů. Běžným postupem je zde poskytnutí širšího vhledu do kulturního pozadí různých skupin, což však může snadno vést ke stereotypizaci. Druhý přístup neklade takový důraz na kulturní charakteristiky spojené s etnickým původem různých skupin, ale na pluriformitu ve všech sférách (*pluriformity in all sort sof domains*). Toto zahrnuje rozvoj ohleduplnosti k rozdílům všech druhů, respektu těchto rozdílů a osvojování strategií, jak se s těmito rozdíly vyrovnat (ibid.). Stejný názor byl vysloven například také ve sborníku *Multikulturní výchova v období globalizace* (1999) či v první monografii u nás týkající se tohoto tématu nazvané *Multikulturní výchova* (Průcha, 2001, s. 39-46). Pokud je multi/interkulturní výchova, vnímána dle rozlišovacího přístupu, může vést nejen k výše zmíněným problémům, ale i k separatismu či ke vzniku nežádoucích předsudků. Uvědomění si vlastní sounáležitosti se společností a zodpovědnosti vůči ní je zde potlačeno pozorností kladenou na rozdíly mezi menšinami, etniky či kulturami.

Naopak významný německý pedagog Wulf vnímá koncepci interkulturní výchovy jako nástroj pomáhající při sjednocování Evropy, nesdílí však neúměrný optimismus některých evropských politiků a odborníků, kteří vkládají do programů interkulturní výchovy nerealistické naděje (1998, In Průcha, 2001, s. 45-46).

V naší práci tedy užíváme termínů interkulturní výchova a interkulturní (komunikační) kompetence. Zaměříme se na rozvoj ICC (s akcentem na pluriformitu ve všech sférách) ve společnosti jako v jednom kompatibilním celku, a to bez ohledu na fakt, jak pestrobarevná

mozaika dnes naši společnost tvoří. Takový přístup k rozvoji ICC je způsob, jak se pokusit dosáhnout kýžené koexistence v multikulturní integrované Evropě.

Nebude-li se jednat o přímé citace z odborných zdrojů, budeme na základě takto vymezených teoreticko-terminologických východisek využívat termínu interkulturní.

1.2.1 Interkulturní výchova a vzdělávání

Tato podkapitola navazuje na terminologická východiska přijatá v kapitole kap. 1.2, z níž částečně vyplývá vztah termínů interkulturní a multikulturní k cílům i obsahu výchovy a vzdělávání v této oblasti. V České republice se jedná o problematiku relativně novou, první vlašťovky věnované tomuto tématu se objevily v 90. letech 20. století. Průcha poukazuje na důvody intenzivního a stále sílícího zájmu o tyto otázky:

Ačkoli lidstvo si je vědomo již od nejstarších historických dob svých rozdílů etnických, rasových, jazykových či náboženských, teprve před zhruba 30 lety se začalo v různých vědeckých disciplínách prosazovat poznání o potřebě záměrného vzdělávání lidí o těchto rozdílech. (2001, s. 39)

V této relativně mladé historii interkulturní výchovy a vzdělávání (dále IVV) je opět v odborných zdrojích používána nejednotná terminologie. Konsistentněji je užíváno pojmu výchova. Domníváme se však, že je nutno zahrnout i pojem vzdělávání, stejně tak jako např. v anglické terminologii se užívá souhrnného pojmu *education*. Jedná se o téma velmi široké (viz např. Průcha, Walterová, Mareš, 2009; Švingalová, nedatováno; Horváthová, Buryánek, 2002); na základě těchto zdrojů lze shrnout, že pojem vzdělávání neboli edukace označuje jakékoli situace, kdy dochází k nějakému druhu učení se a vyučování (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 63). Jedná se tedy o pojem střešní. V českém jazyce se zdá být vhodnějším užívání komplexního pojmu vzdělávání, jelikož interkulturní vzdělávání bezesporu výchovu zahrnuje. Lze však akceptovat souhrnného pojmu interkulturní výchova a vzdělávání (IVV). Souhrnný pojem IVV přijímáme jako vhodný, jelikož shrnuje diskutovanou problematiku v celé její šíři a směřuje k rozvoji znalostí, dovedností, postojů i hodnot, a to záměrným působením na „osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 345) Konkrétní cíle, obsahy a procesy IVV nejsou předmětem této terminologické úvahy, budou pojednány samostatně v kapitole zabývající se danou problematikou (kap. 3).

I přes toto terminologické vymezení užívají jisté části této práce (citace zdrojů) termínu multikulturní výchova (např. kap. 5.1); důvodem je ukotvenost tohoto termínu v českých kurikulárních dokumentech, resp. v *rámcových vzdělávacích programech* pro různé

úrovně škol. Následkem toho je rovněž pochopitelné, že tímto termínem operuje i česká pedagogická veřejnost, tj. zejména učitelé.

1.3 Kompetence

Pojetí pojmu kompetence je v mezinárodním i českém diskursu relativně rozrůzněné, jedná se o pojem „módní“, který zasluhuje své vymezení. Pojem kompetence pochází z latinského slova *competere*, obecně tento termín vymezuje způsobilost a schopnost jedince k výkonu určité činnosti. Do pedagogického diskursu proniká již od 50. let 20. století, přičemž, jak upozorňují Průcha, Walterová a Mareš, klíčovou roli sehrála lingvistická teorie, tzv. generativní transformační gramatiky. V rámci této teorie představil Chomsky kompetence jako relativně obecné, hlubinné (kognitivní) struktury, které nejsou přímo pozorovatelné (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 129). V tomto pojetí pojem kompetence označoval vnitřní dispozice jedince k jistému vnějšímu projevu, resp. reálnému jazykovému výkonu označovanému pojmem *performance*. V této podobě přejala kompetenci i kognitivní psychologie, kde se kompetence vztahuje k tomu, co jedinec zná a je schopen vykonat v ideálních podmínkách, zatímco *performance* k tomu, co je nakonec v existujících podmínkách vykonáno (Messick, 1984, In Eraut, 1994, s. 178). Od adopce tohoto termínu pedagogickou terminologií před zhruba půl stoletím se zdá „že teprve po implementaci kompetencí do strategických politických a kurikulárních dokumentů probíhají zpětné snahy o jejich teoretické ukotvení.“ (Janík, Maňák, Knecht, 2009, s. 75)

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

Definování pojmu kompetence (klíčové kompetence), včetně jejích dílčích znaků, je věnována značná pozornost (nejen) u nás a v rámci Evropské unie, např. Průcha (2005); Skalková (2007); Janík, Maňák, Knecht (2009); *Bílá kniha* (2001); RVP ZV (2007). Tyto definice mají mnohé společné, např. Průcha uvádí, že z některých prací lze vyvodit, že se tento pojem vykládá jako komplexní soubor určitých dispozic a dovedností, jenž je složen

z dílčích či speciálních kompetencí (2005, s. 216). Tyto dílčí kompetence lze označit za dílčí složky, které společně v interakci reprezentují, z čeho se kompetence skládá. V českých kurikulárních dokumentech (např. v RVP ZV) je (klíčová) kompetence definována jako souhrn „vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot.“ (RVP ZV, 2007, s. 14) Tento dokument čerpá z dokumentu v českém kontextu nadřazeného / výchozího, a to Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice – *Bílé knihy*, kde je však v rámci nového pojetí kurikula kladen důraz na „klíčové kompetence i osvojení postojů a hodnot“ (*Bílá kniha*, 2001, s. 38). Kompetence zde tedy stojí vedle postojů a hodnot, oproti definici tohoto pojmu v dokumentu hierarchicky nižším - RVP ZV, kde jsou postoje a hodnoty do tohoto pojmu integrovány. Zajímavé rovněž je, že dle řady dokumentů Rady Evropy zahrnují cíle vzdělávání „kategorie vědomostí, dovedností a kompetencí“ (*knowledge, skills and competences*; Gordon a kol., 2009, s. 12 a další); kompetence tedy opět stojí vedle dalších kategorií, v tomto případě dovedností a vědomostí. Pro naše potřeby vnímáme kompetence jako tzv. gestalt, který reprezentuje více než souhrn jejích součástí, tj. v našem pojetí souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot.

Pojem kompetence se uplatňuje v mnoha odvětvích lidské činnosti, jeho precizní definice se tedy zdá být kontextově vázána, jelikož zakotveností v různých oblastech kompetence nabývá dalších specifických významů. Např. Klieme a Leutner vymezují kompetence „jako *kontextově specifické kognitivní výkonové dispozice*, které se funkcionálně vztahují na situace a požadavky v určité doméně.“ (Klieme, Leutner, 2006, In Klieme, Maag-Merki, Hartig, 2010, s. 107) Doména pedagogiky, resp. didaktiky, v současném českém vzdělávacím systému operuje např. s pojmem klíčová kompetence (RVP PV, 2004; RVP ZV, 2007; RVP G, 2007; RVP OV, 2007)⁵.

V oblasti IVV v kontextu vyučování cizích jazyků kompetence nabývá vlastních specifických významů, klíčové jsou pro nás kompetence komunikační⁶, kompetence

⁵ V textu se klíčovými kompetencemi podrobněji nezabýváme, pro jednotlivé stupně škol se tyto kompetence liší. Pro nás je relevantní RVP ZV, v této etapě základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

⁶ Překlad anglického termínu *communicative competence* do českého jazyka je nejednotný: častěji se objevuje termín komunikativní kompetence (a to i ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky*, 2002; dále též Ježková, 2003; Mareš, Gavora, 1999). Bohemisté (např. Hrdlička, 2005) však upozornili, že je vhodnější užívat přídavné jméno komunikační, odvozené od podstatného jména komunikace, spíše než přídavné jméno komunikativní, odvozené od podstatného jména komunikativnost. Proto v textu důsledně používáme termínu komunikační kompetence (např. rovněž Píšová, Kostková, Janík a kol., 2011, s. 54). Průcha naopak nevnímá významový rozdíl mezi oběma českými variantami (2010, s. 125), stejně jako my se však přiklání k termínu komunikační.

interkulturní a interkulturní komunikační kompetence. Tyto budou objasněny při modelování interkulturní komunikační kompetence v rámci relevantních kapitol teoretické části této práce.

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

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

V českém kontextu se objevují oba tyto přístupy v definicích ICC, např. Morgensternová, Šulová a kol. analyticky vydefinovali tři složky interkulturní kompetence, kterými by měl člověk disponovat, a to: kognitivní kompetenci, afektivní kompetenci a behaviorální kompetenci (2007, s. 15 - 140). Naopak Průcha (2010, s. 46-47) přistupuje k interkulturní (komunikační) kompetenci z pozice holistické. Přestože ICC vnímáme jako pojem integrující vícero dílčích složek (resp. dimenzí, viz kap. 4.1.4) přikláníme se k jejímu holistickému pojetí. Naopak u pojetí komunikační kompetence respektujeme charakter analytický, např. Bachmanovo vymezení jazykové kompetence složené z organizační a pragmatické kompetence, které se dále dělí na další specifické kompetence (Bachman, 1990, s. 87; podrobněji kap. 2.2.1.3).

V neposlední řadě upozorňuje Píšová na sémantiku pojmu kompetence, která může být posuzována na binární škále (tj. jsem / nejsem kompetentní k výkonu určité činnosti), ale také na škále graduované, kde 'být kompetentní' představuje jistou pozici mezi začátečníkem a expertem. Udělat něco kompetentně tedy stojí v kontinuu mezi 'vědět, jak něco udělat' a 'vědět, jak něco udělat velmi dobře' (Píšová, 2005, s. 39, např. v souvislosti s profesní dráhou učitele). Člověk se tedy pohybuje na škále binární, neexistuje zde něco jako částečná kompetence k tomuto výkonu. Naopak osvojování si kompetencí v procesu učení se znamená postupovat po daném kontinuu v rozvoji / osvojování si / kultivaci⁷ konkrétních kompetencí. Pro potřeby naší práce se přikláníme ke graduované škále osvojovaných kompetencí, tzn. kontinuu interkulturní (komunikační) kompetence.

⁷ Zamyšlení se nad vhodnými činnostními slovesy je rovněž spojeno s užíváním slova kompetence (podrobněji např. Píšová, 2005, s. 39).

Tato podkapitola si kladla za cíl vymežit samotný pojem kompetence, který je provázen jistou terminologickou nejednoznačností, a to v obecném vnímání tohoto pojmu i jeho pozici v kontextu rozvoje / osvojování si kompetencí relevantních pro naši práci.

1.4 Shrnutí

Cílem této kapitoly bylo představit stručný teoreticko-terminologický rámec, čímž se snažíme jednak předcházet možným nejasnostem v užívání a chápání relevantních termínů, dále pak vymežit, jaké přístupy přijímáme za vlastní východiska. V období současné terminologické plurality v pojmech relevantních pro **IVV** jsme cítili potřebu vymežit tento termín i východiska pro jeho přijetí. Objasnili jsme rovněž, jak vnímáme klíčový fenomén **kultury**. V neposlední řadě jsme se stručně zaměřili na vymezení pojmu **kompetence**, jelikož její formování je stěžejní linií celé této práce.

TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE

2 Teoretická východiska

Tato kapitola si klade za cíl představit teoretická východiska, která přijímáme jako zásadní pro problematiku interkulturality, resp. pro problematiku rozvoje ICC v kontextu cizojazyčného vyučování. Nejprve se zaměřujeme na filozofická pojetí vztahu kultury a jazyka. Východiska hledáme zejména v perspektivě hermeneutické filozofie, na jejímž základě se konkrétněji pokoušíme diskutovat, jaký vliv mají kultura a jazyk na porozumění a interpretace okolního světa. Následně reflektujeme toto zakotvení jazyka v různých sociokulturních kontextech ve východiscích lingvisticko-didaktických. Pozornost zaměřujeme na zásadní milníky snah o uchopení sociálního kontextu užívání jazyka v rámci vyučování a učení se cizím jazykům. Rozpracováváme rozvoj a pojetí konstruktu komunikační kompetence – cíle cizojazyčného vyučování. Jazyk vnímáme jako prostředek sociální interakce, kompetentní mluvčí by tedy měl být schopen produkovat nejen věty gramaticky správné, ale i používat jazyk efektivně a vhodně ve specifických sociálních a kulturních kontextech.

2.1 Filozofická východiska

Úvaha o tom, jak jazyk a kultura determinují člověka a jeho vnímání světa slouží jako nosná v této práci, která se dále zabývá porozuměním jazyku, řeči a okolnímu světu i jejich interpretacemi. Zde tedy vycházíme především z filozofické hermeneutiky prezentované Gadamerem v díle *Člověk a řeč*, kterou dále podporujeme myšlenkami a tezemi dalších významných myslitelů⁸. Diskutovanou problematiku zasazujeme rovněž do kontextu tématu této práce, tj. interkulturality. Závěrem kapitoly poukážeme na některé možné limity interpretace, která je pro mezikulturní dialog stěžejním předpokladem, a to na základě díla Eca *Meze interpretace*.

Tato filozofická východiska by mohla být nazvána i východisky **filozoficko-lingvistickými**, jelikož podrobně poukazují na vztah jazyka a kultury i na to, jak jazyk v kultuře vyrůstá a zároveň tuto kulturu tvoří. Toto tvrzení implikuje, že učení se jazykům je více než učení se pouhým jazykovým systémům, ale k úspěšnému porozumění a schopnosti správné interpretace (sebe i ostatních) je potřeba mnohem více, a to vhlédnout do zakořenění lidské mysli v jazyce a kultuře jednotlivých společenství. Právě **hermeneutika jako nauka o**

⁸ V České republice je problematika hermeneutiky (se značnou pozorností věnovanou vztahu jazyka a kultury) rozpracována v publikaci *Hermeneutika jako teorie porozumění* (Pokorný a kol. 2005).

porozumění a hledání společného se ukázala v období dnešní globalizace a neustálého setkávání se a sblížování kultur jako nadmíru aktuální, tzn. aktuální pro potřeby rozvoje ICC. Důležitou podmínkou porozumění / chápání je rovněž znalost konkrétního kontextu jednotlivých aktů (či situací) a znalost sociálního a kulturního systému, který konkrétní způsob vyjádření podmiňuje. Do jakéhokoli procesu poznávání vkládáme své vlastní předporozumění⁹, a to jak individuální, tak kolektivní, jenž je determinováno naší řečí a naším kulturním rámcem, ze kterých lze jen obtížně vystoupit; předsudky svým způsobem ovlivňují poznávací proces. Lidská zkušenost se odehrává v ustavičném komunikativním rozvíjení dřívějších poznatků o světě, v rozmluvě s kulturou, tradicí. Na přední místo se tak znovu dostává jazyk (a samozřejmě i vnímání mimojazykového kontextu).

2.1.1 Jazyk a kultura

Jazyk a kultura determinují člověka a jeho vnímání a porozumění světu. Tato myšlenka slouží jako centrální v následující úvaze, a to jednak nad postavením jazyka a řeči v lidském životě, nad porozuměním jazyku a řeči i nad jejich interpretacemi, jimiž se mimo jiné zabývá **hermeneutická filozofie**, dále pak nad mezemi těchto interpretací. Pokusíme se zde podívat na vztah jazyka, řeči, kultury a člověka nejen na úrovni jazyka mateřského a primárního kulturního rámce, ale i na porozumění a vnímání jazyka cizího a setkávání se a porozumění kulturám cizím, čímž se zabývá **interkulturní filozofie**¹⁰. Hermeneutika, jako umění interpretace a 'nástroj' porozumění, prochází dle interkulturní filozofie v dnešním globálním (interkulturním) kontextu fundamentálními změnami a zažívá bezprecedentní rozšiřování vlastních horizontů, které ale nemusí vždy kráčet ruku v ruce s jejich splýváním v reálném světě (Gadamerovo *Horizontverschmelzung*)¹¹. Dle Malla má 'každá hermeneutika' své vlastní kořeny a nemůže tedy být považována za univerzální, ani bezpodmínečně přijímána (2000, s. 15). Jde tedy především o naši schopnost a vůli porozumět

⁹ Pojmy předporozumění a předcházení, ale i pojem předsudky užíváme (na základě využitých zdrojů, např. Skalický, 1997) souznačně. V tomto kontextu je důležité, že Gadamer (1999) nevnímá předsudky pouze jako negativní (jak většinou předsudky vnímány bývají), ale přisuzuje jim stejně tak i náboj pozitivní.

¹⁰ Vydefinování tohoto termínu je věnována úvodní kapitola Mallovy knihy *Intercultural Philosophy* s názvem *Intercultural Philosophy – A Conceptual Clarification*; autor zmíněné knihy má však s vydefinováním tohoto 'nového konceptu' a jeho zařazením do širšího rámce jistý problém. Sám dokonce v jedné části popisuje interkulturní filozofii 'pouze' jako přístup. Slovy Malla je „interkulturní filozofie proces emancipace od centrismu, ať už evropského či mimoevropského. Interkulturní filozofie připouští preferenční (přednostní) a diferenciální (rozlišující) nakládání s filozofickými tradicemi, ale není diskriminační ani monolitická. Umožňuje nám zejména kriticky vnímat jednotlivé filozofické tradice z úhlu pohledu dalších těchto tradic a naopak.“ (Mall, 2000, s. xii)

¹¹ Podrobně se touto problematikou Mall zabývá v kapitole *Toward a Theory of an Analogous Hermeneutics* (2000).

a akceptovat jisté prolínání světů, kultur, jazyků atd., jelikož, jak napsal již Shakespeare ve slovech Hamletových:

...zavřen do skořápky po ořechu dokázal bych se cítit jako král nesmírných prostorů¹².

Obsáhnout tuto problematiku přesahuje možnosti tohoto textu, proto použijeme princip selektivity a zaměříme se pouze na některé relevantní 'vývojové' aspekty porozumění a interpretace lidského jazyka a řeči a jejich zrcadlení se v myšlení. Úvod věnujeme vybraným východiskům filozofické hermeneutiky prezentovaným Gadamerem v díle *Člověk a řeč*, jenž budou podpořeny myšlenkami a tezemi dalších významných myslitelů. Dále se zabýváme hermeneutikou jako uměním interpretace, a to především 'novou' hermeneutikou, teorií hermeneutického kruhu a s ním spojeným předporozuměním, společně s předsudky a stručně i rolí interkulturality. Závěrečná část této kapitoly poukáže na některé možné limity interpretace, a to zejména v díle Eca *Meze interpretace*.

Budeme se zde ubírat směrem výstižně popsaným slovy Heideggera:

dokázati jde málo, ukázati mnoho.

2.1.2 Východiska filozofické hermeneutiky

Jeden z nejvýznamnějších německých filozofů 20. století, žák Husserla a Heideggera, Gadamer¹³, se mimo jiné věnoval vypracování teoretické koncepce filozofické hermeneutiky. Pravděpodobně nejucelenější práci na toto téma tvoří jeho kniha *Pravda a metoda* z roku 1960. Výběr z Gadamerova díla tvoří dále soubor jeho pozdějších textů prezentovaných v knize *Člověk a řeč* zabývajících se především úlohou řeči a lidského porozumění, kde je východiskům filozofické hermeneutiky věnována kompletní první část sestávající z pěti esejů z let 1963 – 1983; na některé z nich, relevantní pro naši diskusi, se v následující části detailněji zaměříme¹⁴.

Propojení jazyka a řeči s lidským bytím v Gadamerově eseji *Člověk a řeč* (1966) přijímáme jako **první východisko filozofické hermeneutiky**. Dle Gadamera je řeč pravým středem lidského bytí, je ovšem třeba ji vidět v oblasti, kterou sama vyplňuje, „v oblasti lidského spolubytí, v oblasti dorozumění, vždy znova vzrůstající shody, jež je pro lidský život stejně nezbytná jako vzduch, který dýcháme.“ (Gadamer, 1999, s. 29) Aristoteles definoval

¹² Z anglického originálu: *I could be bounded in a nutshell and count myself a king of infinite space* přeložil Zdeněk Urbánek.

¹³ Považujeme zde za zajímavé připomenout, že Gadamer obdržel mnoho čestných doktorátů, mimo jiné v roce 1996 i čestný doktorát filozofie Univerzity Karlovy.

¹⁴ Východiska prezentovaná v následující části práce jsou řazena dle jejich vhodnosti pro naši diskusi, ne dle jejich řazení Gadamerem.

člověka jako živou bytost, jež má *logos*¹⁵. Bylo by naivní přisuzovat 'tentýž' *logos* – dle Gadamera záhadný, hluboce skrytý děj – 'různým' lidem, kulturám, národům atd. Přesto se ale mnozí (resp. mnohé disciplíny) snažili poznávat v zrcadle řeči náhledy národů na svět, a to dokonce do podrobností výstavby jejich kultury¹⁶. Náhledy národů na svět 'tvořeny' náhledy na svět jednotlivců přenáší naši debatu k člověku a jeho vlastnímu jazyku a řeči. Člověk je ve svém myšlení a poznávání už vždy předpojat řečovým výkladem světa, do něhož vrůstat znamená 'vyrůstat' na světě (Gadamer, 1999, s. 23-26). Touto problematikou se zabývali již např. Heidegger v jeho *Dopisu o humanismu*, v němž říká, že řeč je „příbytek bytí [...], obydlím lidské bytosti“ (1947, In Störig, 1991, s. 459) či 'duchovní otec neopozitivizmu' Wittgenstein. Uvedeme pár reprezentativních ukázek z jeho *Traktátu*: „Hranice mého jazyka označují hranice mého světa [...], že svět je mým světem, je vidět z toho, že hranice jazyka (kterému pouze já sám rozumím) označují hranice mého světa. [...] Existuje však něco, co je nevyslovitelné. Odkazuje se na to, je to něco mystického.“¹⁷ (In Černý, 1996, s. 452) Gadamer toto zabydlení člověka v řeči i lidský náhled na svět uložený v jazycích vnímá jako záhadu, kterou právě řeč ukládá lidskému myšlení, a to z důvodu, že k podstatě řeči náleží její přímo propastná nevědomost o sobě samé. Rozlišuje tři zásadní rysy řeči: (1) Jednak tedy již zmíněné bytostné sebezapomnění, které mluvení přísluší. Upozorňuje na nutnost obrovské abstrakce, jenž je nám potřeba například při učení se gramatiky vlastní mateřštiny a upozorňuje i na zkušenost s učením se cizím jazykům¹⁸ (Gadamer, 1999, s. 26-29). Znalost cizích jazyků může paradoxně napomoci pochopení jazyka mateřského, neboť „kdo nezná cizí jazyky, neví nic o svém vlastním, protože mu připadá tak samozřejmý, že si ho vůbec nevšimá.“ (Goethe, In Sokol, 2002b, s. 75) „Čím více je řeč živým výkonem, tím méně si ji uvědomujeme. Tak tedy ze sebezapomnění řeči plyne, že její vlastní bytí je to [...], do čehož vcházíme, když ji slyšíme, totiž to řečené.“ (Gadamer, 1999, s. 27) (2) Další rys bytí řeči vidí Gadamer v její nepřipoutanosti k JÁ; mluvení tedy patří do sféry MY. Právě v rozhovoru existuje a roste řeč; v rozhovoru, který potřebujeme k seberealizaci a žití vůbec, a kterého, když se vydaří, říkáme, že 'jsme plní'. „Hra řeči a protiřeči [pak] pokračuje dál ve vnitřním

¹⁵ *Logos* překládáno jednak jako rozum, respektive myšlení, rovněž pak jako řeč; člověk tedy dovede myslet a dovede mluvit (viz Gadamer 1999, s. 22-23).

¹⁶ Podle amerického lingvisty Sapira je řeč především hlasová aktualizace (lidského) sklonu k symbolickému vidění skutečnosti; otázka po jejím původu tedy přesahuje hranice jazykovědy (Sokol, 2002b, s. 68); pravděpodobně ale i hranice jejího uchopení a zasazení do kulturního rámce.

¹⁷ Nesmíme zde ale přehlédnout fakt, že sám Wittgenstein některé své myšlenky z *Traktátu* později revidoval, např. v předmluvě k jeho pozdějšímu dílu *Filozofická zkoumání* uvádí: „Od té doby, co jsem se před šestnácti lety opět počal zabývat filozofií, musel jsem si přiznat vážné omyly, které tato kniha (tj. *Traktát*) obsahovala.“ (In Störig, 1991, s. 480) Některé relevantní revidované pasáže budou prezentovány dále v této práci.

¹⁸ Při učení se cizím jazykům máme již zvládnutu transformaci zkušenosti světa do jazyka (mateřského); máme tedy již tuto část úkolu za sebou a můžeme ji využít (Sokol, 2002b, s. 66).

rozhovoru duše se sebou samou, jak Platón krásně nazývá myšlení.“ (Gadamer, 1999, s. 28)

(3) Jako třetí rys řeči, který souvisí úzce s výše zmíněným, nám Gadamer předkládá 'univerzálnost' řeči. „Je to univerzálnost rozumu, s níž možnost vyslovení neúnavně drží krok¹⁹.“ (Gadamer 1999, s. 28) Každá lidská společnost má nějaký jazyk a všechny tyto jazyky jsou svým způsobem dokonalé tím, že každý z nich dokáže vyjádřit to, o čem daná společnost chce a potřebuje mluvit²⁰. Všechny jazyky tedy, dle Jespersena, splňují Gadamerův požadavek univerzálnosti; všechny se v některých aspektech vzájemně podobají; všechny mají cosi společného – obecně lidského (In Sokol, 2002b, s. 71). Prvním pro naši debatu relevantním východiskem je tedy úvaha nad tím, jak my sami vnímáme, jsme schopni porozumět a interpretovat svět kolem nás v rámci jazyka, do kterého se rodíme a v němž vyrůstáme, a který tvoří jakousi hráz našeho porozumění a přístupu ke světu.

Detailně se souvislostí mezi jazykem, bytím, myšlením a kulturou zabývá etnolingvistika, jejíž základní teze byly vypracovány již v prvních desetiletích 20. století; v letech 30. vznikla pak teorie jazykového relativismu – základní etnolingvistická teze tzv. hypotéza Sapira a Whorfa²¹, dle které má mateřský jazyk zásadní význam pro vnímání světa. Černý poukazuje na zastánce jazykového relativismu, kteří vidí souvislost mezi tím, jak se vzájemně různé jazyky liší a kolik jich existuje, a tím, kolik máme různých světů, v nichž žijeme; jinými slovy říká, že člověk, jehož mateřštinou je třeba čeština, bude mít docela jiné kulturní zázemí a docela jinou představu o vnějším světě než například příslušník některého indiánského kmene, a to právě díky mateřskému jazyku, který nám umožňuje chápat vnější svět specifickým a neopakovatelným způsobem²² (1996, s. 403-404). „Mateřským jazykem jsme zkrátka vstoupili do zvláštního, specifického světa svého společenství a přijali s ním víc, než si dovedeme představit: značnou část jeho kultury a tradice.“ (Sokol, 2002b, s. 75)

¹⁹ Zde nebereme v potaz situace, kdy člověk tzv. nemá slov.

²⁰ Například ne ve všech jazycích se dá hovořit o Bohu.

²¹ Sapir, inspirátor této hypotézy, došel ve svých pracích postupně k těmto názorům:

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

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

²² Existuje řada mezikulturních experimentů zabývajících se zkoumáním procesů myšlení, jazyky atd. Sapir např. porovnával jazyk a s tím spojené vnímání světa u kmene Hopi s jazyky SAE (*Standard Average European*) (In Černý, 1996, s. 403-404). Cole např. studoval lidské činnosti a kognitivní procesy u negramotných rýžových rolníků kmene Kapelle a u severoamerických vysokoškolských studentů (In Štech, 1998, s. 245). Rogožniková např. srovnávala verbální asociace specifické pro nositele zkoumaných jazyků, které odrážejí národní kulturu země; experiment proběhl u dětí Rusů, Bělorusů, Slováků a Angličanů (In Průcha, 2010, s. 21).

Druhým východiskem je částečná nadstavba východiska prvního, a to **rozšíření úvahy o souvislosti mezi řečí a lidským bytím k jakémusi interkulturnímu aspektu vnímání jazyka, řeči a kultury**. V úvodní esejí *Občané dvou světů* (1983) zaměřuje Gadamer svou pozornost jednak na Evropu a „její úlohu ve světovém rozhovoru“ (1999, s. 9), dále pak na nástup moderních přírodních věd a vliv tohoto nástupu na filozofii. Pro potřeby této práce se pokusíme nastínit prvé. Gadamer poukazuje na naši bezradnost máme-li popsat a zařadit například moudrost východní Asie do našich třídních pojmů filozofie, vědy, náboženství, umění atd. Z každodenního života je možno dodat např. slovo ‘chléb’ a představu, co toto slovo reprezentuje v kultuře české, anglické, francouzské, indické aj. Naši pozornost pak Gadamer obrací také do historie, kdy se již staří Řekové dovedli učit z jiných kultur. Tato potřeba porozumění světům, které nás obklopují, zde stále naléhavěji přetrvává v době „moderní empirické vědy, [neboť] vědecký rys, který vstoupil do duchovního vývoje Evropy, vedl k takovému rozrůznění forem výpovědí a myšlení, jaké ještě nikdy a nikde v kulturním životě lidstva nebylo.“ (Gadamer, 1999, s. 9) Na jedné straně Gadamer vidí tradice naší kultury, která nás utvářela, což ve své jazykové a pojmové podobě určuje naše sebepochopení - sebepojetí; na straně druhé vidí moderní empirické vědy, které přetvořily náš svět a celé naše rozumění světu. Tento vědecký rys prošel v našem kulturním okruhu fascinujícími dějinami a řeč přitom zajisté měla základní význam pro celek našich vnitřních dějin myšlení. V podstatě řeči vidí především záhadný zázrak pojmenování a významu jména a rovněž zde akcentuje setkávání se s cizími jazyky i kulturami (Gadamer, 1999, s. 11). „Na první pohled se slovo a věc zdají být neoddělitelně spojeny. Pro každého mluvčího jsou cizí jazyky, v nichž se totéž jmenuje a zní jinak, něco znepokojivého a napoprvé prostě neuvěřitelného.“ (ibid.) Tato rozmanitost mnoha různých jazyků a konfrontace s nimi vyžaduje od člověka jistou dávku ‘sebekázně’. Neměli bychom pokládat za svoji úlohu a výsadu vnucovat jiným kladení otázek vyrostlých z naší životní zkušenosti, která je pevně usazena ve zkušenosti naší vlastní řeči; tato zkušenost se stává bohatší, čím více jazykových systémů a s tím spojených konvencí a ‘kultur’ přijmeme, jinými slovy: *kolik jazyků znáš, tolikrát jsi člověkem*. Gadamer dále poukazuje na to, že „zde budeme muset pečovat o rozhovor mezi jazyky a možnostmi rozumění, jež jsou založeny ve všech jazycích, a to dokonce až po samo pojmové myšlení.“ (Gadamer, 1999, s. 21) Toto vzájemné rozumění (si) Gadamer přenáší na setkávání se rozdílných kultur, náboženství, mravů a hodnocení, jenž má sice v našem neustále se smršťujícím světě dávnou historii, ta však bohužel byla často spojena s krveprolitím a konflikty. V tomto setkávání se je neopomenutelná i potřeba sebereflexe a vlastního sebepojetí; Gadamer výslovně říká, že „také prostřednictvím druhého nebo jiného se

můžeme setkat sami se sebou. Naléhavější než kdy dříve je však nyní úkol učit se v jiném a v jinosti rozpoznávat to společné²³.“ (Gadamer, 1999, 20) Jako druhé východisko 'nové' filozofické hermeneutiky zde tedy vidíme potřebu porozumění sobě sama i našemu okolí; toto s důrazem na jazyk a řeč, ale především na optiku, kterou nám náš jazyk, řeč a kultura poskytují pro vnímání sebe sama a interakci s okolním světem.

Poslední východisko filozofické hermeneutiky, které zde prezentujeme, jsou Gadamerovy úvahy shrnuté v eseji *Řeč a porozumění* (1970). Právě **porozumění řeči** je 'novodobým' problémem, který vzniká například i mezi generacemi, zvláště pak ale vyvstává v poslední době, kdy si dokonce i světové dějiny obouvají sedmimílové boty a z proměn našeho života a našich zkušeností vznikají stále nové a nové jazykové vazby a způsoby vyjadřování; sama řeč nám však současně předepisuje, co je v řeči zvykem (Gadamer, 1999, s. 34-42). Na tomto místě je nutné si uvědomit, že **významy slov nejsou zcela jednoznačné**, je možné zde zaznamenat jistou kolísavost těchto významů – **v mateřském jazyce a o to více v porozumění jazykům cizím při setkávání se s cizími kulturami**²⁴. Vzhledem k již zmíněnému rysu řeči, a to jejímu vlastnímu sebezapomnění (tu sebe samu zakrývající sílu řeči, takže to, co se v ní odehrává, je chráněno před přístupem vlastní reflexe a zůstává takřka uchráněno v nevědomí), je tato kolísavost významů dobře propojitelná se zkušeností pravděpodobně každého z nás, kdy se v řeči zarazíme, slova nám docházejí, a to nejčastěji právě v okamžiku, kdy si na ně začneme dávat bdělý pozor. Nejen situace, kdy jsme tzv. beze slov, jsou přítomny v rozhovoru, kdy řeč mlčí a ticho mluví, jde též o takové jevy, na které Gadamer poukazuje u každého, kdo se snaží naslouchat řeči, a to „mlčenlivé srozumění; [...] schopnost vytušit i beze slov, [...] co chce druhý říci; [...] úžas bez hlesu nebo němý obdiv.“ (Gadamer, 1999, s. 30) Wittgenstein na toto téma říká: „O čem nelze mluvit, o tom se musí mlčet.“ (In Blecha, 1998, s. 228) Jinými slovy, i mlčení v sobě nese jistý význam a může být extrémně výmluvné. Když „něco člověku vzalo řeč, tak to znamená, že toho chce říci tak *mnoho*, že ani neví odkud začít. *Selhání* řeči dosvědčuje její *schopnost* hledat výrazy pro *všechno*. Že mi tedy něco vzalo řeč, je samo jakýsi druh řeči – a to takový, jímž řeč nekončí, nýbrž začíná.“ (Gadamer, 1999, s. 31) Rozhovor opřený o jazyk, ale i rozhovor, řekněme, bez jazyka znamená komunikaci skrze kterou budujeme společný pohled na svět; dle Gadamera rozhovor proměňuje oba a teprve způsob, jakým společně vykládáme svět, nám umožňuje

²³ Tato úvaha je v plném souladu se záměry současné IVV s cílem v multikulturní společnosti otevřené diverzitě. Toto sebepojetí (sebereflexe) koresponduje s jednou z dimenzí ICC, a to dimenzí povědomí (podrobně kap. 4.1.4.1).

²⁴ Toto zahrnuje například i problematiku překladu.

mravní a společenskou solidaritu²⁵. (Gadamer, 1999, s. 34) Vztah řeči a vzájemné porozumění i ovlivňování se je tedy posledním (zde zmíněným) východiskem filozofické hermeneutiky. Výše jsme uvedli, že mluvení je nejhluběji sebezapomenutelné jednání, jaké my rozumné bytosti vůbec konáme (Gadamer, 1999, s. 43-44) a právě pro přirozenou podvědomost řeči (slov i beze slov) je její výpovědní hodnota nadmíru vysoká.

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

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

Tak vlastně ani není třeba dokazovat tezi, že každé dorozumění je řečový problém a buď se v prostředí řečovosti zdaří, nebo nezdaří. Všechny fenomény dorozumívání, rozumění i neporozumění, jež tvoří předmět takzvané hermeneutiky, jsou tedy jevy řečové. (Gadamer, 1999, s. 30)

2.1.3 Hermeneutika (jako umění interpretace)

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

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

²⁵ Nezmiňujeme zde například setkání se s někým, kdo si již vykládá svět 'stejně' jako my a toto vnitřní souznění v nás vzbuzuje pocit příjemného 'spolumlčení' či často až humorného 'přenosu myšlenek'.

Dle Skalkové lze dnes hermeneutiku pokládat v širokém vymezení za **teorii a praxi interpretace a porozumění různým druhům lidských výtvorů, a to jak vědeckých, tak produktů každodenního života**. Teorie interpretace byly podrobně rozpracovány a v nich se významným stává akt porozumění, chápání. Ohlédneme-li se ale do minulosti, viděl už Dilthey způsob postihování skutečnosti právě v teorii porozumění, na jejímž základě se člověk vycit'uje do cizího duševna, do událostí atd. Jako důležitou podmínku porozumění ale rovněž vnímal **znalost konkrétního kontextu** jednotlivých aktů nebo situace, **znalost sociálního a kulturního systému**, který konkrétní způsob vyjádření podmiňuje²⁶. Všechny úvahy i hodnoty jsou tedy relevantní a filozofie začíná tím, jaký smysl přikládají lidé svému světu (Skalková, 1992, s. 8-11); toto je v souladu s již zmiňovanou interkulturní filozofií a různými 'typy hermeneutiky', které představuje²⁷.

Hermeneutika, jako nauka o porozumění a hledání společného, se ukázala v období dnešní globalizace²⁸ a neustálého setkávání se a sblížování kultur jako nadmíru aktuální. Gadamer se ve svém přístupu k hermeneutice postavil proti hermeneutice 'starší', resp. interpretacím textů, a povznesl ji k univerzálnímu principu. Zdůrazňuje, že všechna lidská zkušenost se odehrává v ustavičném komunikativním rozvíjení dřívějších poznatků o světě, v rozmluvě s tradicí – čímž se na přední místo znovu dostává jazyk.“ (Störig, 1991, s. 485)

[Již] Platón pochopil, že úkol filosofie je v tom, probouzet v myšlení to, co v naší přirozené zkušenosti a z ní nastřádané řeči ve skutečnosti už je. Proto nazývá každé poznání znovuzpoznáváním. Znovu něco rozpoznávat totiž neznamená pouze opakovat nějaké poznání. Je to v pravém slova smyslu „zkušenost“, vyzkoušená cesta, na jejímž konci je spojení známého s novým poznáním do trvalého vědění. (Gadamer, 1999, s. 17)

2.1.3.1 Hermeneutický kruh

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

²⁶ Toto téma bylo již rozpracováno ve východiscích filozofické hermeneutiky, viz výše.

²⁷ Viz úvod této práce a stručná prezentace Mallových 'různých hermeneutik', tedy různých vnímání a interpretací světa.

²⁸ Derrida v tomto kontextu dává přednost pojmu 'mondializace', který nenavozuje falešnou představu, jakoby současný vývoj zahrnoval stejně celou zeměkouli (In Sokol, 2002b, s. 80).

Hermeneutika je nyní pojata jako hledání smyslu nikoli už jenom určitého textu, ale bytí vůbec. A tento smysl bytí se hledá tam, kde se bytí zjevuje, totiž v člověku (viz heideggerovské *Da-sein*, po-byt), a tak dochází k tomu, že se hermeneutika rozšiřuje a stává se filozofickou metodou a zároveň se zakotvuje v samém člověku; tázání se po bytí předpokládá určitou znalost dotazované skutečnosti, jisté předcházení, které je podmínkou možnosti jakéhokoli výkladu a je výkladem zpětně ovlivňováno – jde zde tedy o již zmíněnou kruhovost, na kterou před Gadamerem poukázali už Dilthey a Heidegger (Skalický, 1997, s. 22). Hermeneutika jednak rozpoznává případy, kdy už předem něco o poznávaném víme, ale i případy, kdy si povšimneme nového poznatku, který bychom za nový považovat nemohli, pokud bychom nebyli předem připraveni vnímat ho jako nový. Chceme-li něco poznat, musíme se nechat oslovovat, umět naslouchat a také se umět tázat (Blecha, 1998, s. 140-141). „K odpovědi, kterou nelze vyslovit, nelze vyslovit ani otázku. [...] Lze-li [...] nějakou otázku položit, pak ji lze také zodpovědět.“ (Wittgenstein, In Blecha, 1998, s. 227) Úlohou filozofie je (řeceno opět slovy Wittgensteinovými) „hledat smysl tvrzení a tázání.“ (In Störig, 1991, s. 469)

Jsou to tedy právě otázky, které tvoří prostor pro naše výpovědi - vytváří kontext – roztáčí naši 'hermeneutickou spirálu'. Pokud vnímáme svět jako 'nekonečné intelektuální dobrodružství', potom kontext²⁹, který nám kladené otázky nabízejí, je stejně dobrodružný a my nemáme (krom předcházení skutečnosti, které nás jistým způsobem směřuje) žádný způsob předpovídat, jaké výpovědi – odpovědi nalezneme. To, co nalezneme a kam budeme směřovat, je stejně nepředvídatelné jako je nepředvídatelná cesta kamene, který pustíme z kopce.

2.1.3.2 Předporozumění a předsudky v porozumění a interpretaci

Hermeneutika tedy akcentuje fakt, že nelze přistupovat k předmětu poznání neutrálně; **do jakéhokoli procesu poznávání vkládáme své vlastní předporozumění, a to jak individuální, tak kolektivní, jenž je determinováno naší řečí a naším kulturním rámcem**, ze kterých lze jen obtížně vystoupit. To „co bylo dosud (zvl. v logickém pozitivizmu) považováno za defekt poznání, je zde prohlášeno za jeho podmínku.“ (Blecha, 1998, s. 140) Je přirozeně lidské chovat sympatie k jistým osobám, názorům, uměleckým výtvorům atd., které nás obklopují; na základě těchto sympatií svým způsobem směřujeme naši 'cestu'

²⁹ Zde je potřebné si uvědomit, že kontext se časem mění, a že čím více toho o 'kontextu' víme, čím jsme mu 'blíží', tím více může tento kontext být jakýmsi psychologizujícím prvkem; naopak čím větší je odstup poznávajícího (kdo) od poznávaného (co), a to v čase i prostoru, tím lépe uchopitelné poznávané je.

poznání. Podle Skalického může být 'životní vztah' vykladatele k 'věci' velmi různý a může mít i existenciální hloubku, od pouhé zvědavosti přes čistě intelektuální zájem až k nejhlubšímu osudovému zaujetí – čím hlubší je vykladatelův zájem o věc, tím větší bude i jeho vnímavost, která bezpochyby je už jakýmsi chápáním – předchápaním. Toto předchápaní nám má být spíše neustálou výzvou k větší otevřenosti, neboť tím, že se stále hlouběji tážeme, oprostujeme se stále dokonaleji od náhledové jednostrannosti, v níž bychom jinak mohli nevědomky uvíznout (Skalický, 1997, s. 39). Současně s sebou tato podvědomá selekce může (na základě našeho předchápaní a našich předpokladů) nést jisté nebezpečí, že na jejich úkor upozadíme něco důležitého – předpoklady svým způsobem ovlivňují (eliminují) poznávací proces³⁰; v něm předpoklady tvoří téměř paradoxní situaci, kdy nejsme schopni porozumění, aniž bychom jisté předpoklady neměli, a zároveň v porozumění selháváme, pokud předpoklady jsou to jediné, co máme. Jinými slovy by se dalo říci, že nás na základě našeho vyváženého 'užívání' předpokladů směřuje právě to, co pro nás má jistý význam a pouze to, co se pro tento význam 'rozhodneme' (podvědomě) vnímat svými smysly. Smysly nás ale jednak mohou klamat, tak jimi různí lidé vnímají různě³¹.

Vrátíme-li se zpět k jazyku a řeči, lze tedy na základě našeho vnímání okolí říci, že já jsem (můj) svět a (můj) svět je (můj) jazyk. Dle Sokola je možné v řeči zpřítomnit cokoli, jazyk dokáže přivolat, vyvolat, nebo dokonce nahradit jakoukoli zkušenost, třeba ve vzpomínce; jako děti nás vždy mrzelo, že třeba létající koberec není skutečností, než jsme přišli na to, že jazyk právě takový létající koberec je – ovšem s tím rozdílem, že může člověka zanést nejen do Indie, ale i do světa, který nikde není (2002b, s. 67). Naše vnímání světa je tedy rovněž ovlivňováno naší fantazií – naší jazykovou fantazií. Pro setkávání se, vnímání a porozumění okolí, je **předporozumění** rovněž **podmínkou každé jazykové komunikace**. „Význam jazykových výrazů může být sice určován pomocí definic (například ve slovnících, v kontextu cizojazyčného vyučování např. dvojjazyčné / překladové či výkladové slovníky), avšak tomu, co jazyk může sdělovat, musíme nějak rozumět ještě před těmito definicemi.“ (Blecha, 1998, s. 140) Blecha dále říká, že v hermeneutice jde o jakousi schopnost rozumějícího vcitování, které nás angažuje i těmi stránkami naší celkové existence, které nelze redukovat na rozumovou reflexi a jazykový výraz (1998, s. 141). Toto podporuje i 'pozdní' Wittgenstein, který ve svých *Filosofických zkoumáních* říká: „Slova a věty jazyka jsou obvykle víceznačná, vágní, nepřesná. [...] Kdo chce vědět, co [...] slovo znamená, musí

³⁰ Jak již řečeno, Gadamer nevnímá předpoklady pouze jako negativní, ale přisuzuje jim i náboj pozitivní.

³¹ Toto radikálně domyšleno: mohlo by tomu docela dobře být i tak, že mé vnímání teprve uděluje věcem jejich existenci; výsledkem byla krajní představa, že existuje pouze vnímající osoba, tedy koneckonců jen já sám (*solus ipse*) čímž se zabýval solipsismus (Blecha, 1998, s. 93-94).

sledovat, jak se ho používá – to je jediný způsob, jak poznat jeho význam³².“ (Störig, 1991, s. 481) Do popředí se zde dostávají další aspekty procesu komunikace, a to jednak jisté odkrývání všech vrstev sdělovaného, ale i **vnímání mimojazykového kontextu**, který má pro danou situaci neopomenutelný význam. Dle Blechy nelze práci s jazykem redukovat pouze na řetězení jazykových výrazů a jejich formalizaci; **jazyk je daleko bohatší kulturní fenomén** a umí sdělovat významy mnohem pestřejší škálou prostředků. Proto bylo nutno zabývat se, kromě výzkumů formálních vlastností výrazů a jejich vztahy (tj. logické syntaxe), také vztahem výrazů k tomu, co označují (tj. sémantikou), ale i za jakých podmínek a za jakým účelem jsou výrazy mluvčího pronášeny (tj. jazykovou pragmatikou) (1998, s. 127 – 129). Syntax, sémantika a pragmatika spadají do oboru zvaného sémiotika.

Touto problematikou se z různých úhlů pohledu zabývají různé myšlenkové školy. Nazírání řeči jako jedné z komplexních činností, jež má své sociální a historické podmínky, které je třeba respektovat, reflektuje například filozofie přirozeného jazyka. Základním termínem této filozofie je tzv. řečový akt, který připomíná starší termín 'jazyková hra', který Wittgenstein definuje v díle *Filosofická zkoumání*.

Mluvčí operuje se slovy a větami obdobně jako hráč s figurkami, a to podle určitých, předem daných pravidel, s nimiž musí být obeznámeni oba účastníci hry (byť si je nemusí uvědomovat výslovně), přičemž však nelze pravidla jazykové hry kodifikovat přesně a s konečnou platností; mj. už proto ne, že jazykovou hru lze hrát a rozumět jí pouze tehdy, vezmeme-li v úvahu jako její kontext mimojazykové skutečnosti, jako je situace mluvčího, to, co bylo řečeno dříve atd.

Snad je z těchto náznaků dostatečně zřejmé, že Wittgenstein zde rysuje úkol, jenž sice napoprvé vypadá dost skromně (ve srovnání s tím, co požadovali dřívější filozofové), avšak zahrnuje nakonec práci vpravdě sisyfovskou: oprostít naše myšlení od ustavičných svodů, omylů a fascinací jazyka je úloha nekonečná, neboť jsme uvězněni v médiu jazyka a nikdy z něho nemůžeme vyjít. (Störig, 1991, s. 481)

Toto pojetí v sobě nese více než jazyk jako systém znaků, jenž je třeba dešifrovat, ale vnímá jazyk jako součást integrovaného celku za nímž teprve hledáme myšlenky mluvčího a ty na základě našeho vnímání okolí dále interpretujeme. To, jaké myšlenky v našem okolí hledáme a vnímáme, to vše nás (jak již rozebráno výše) neustále směřuje; tedy to, čím se zabýváme, s čím se setkáváme, co nám imponuje, v jakém prostředí jsme se narodili a vyrůstali, jakým jazykem hovoříme (zde máme namysli nejen mateřský jazyk a další světové jazyky, ale i např. jazyk rodiny, práce, vědy, náboženství, sociální skupiny, milenců atd.) ... Lze toto již nazvat mezi interpretace?

³² Oproti tomu ranný Wittgenstein ve svém *Traktátu* praví: „Co lze vůbec říci, to lze říci jasně. ... Co přesně znamená slovo 'x', to musí být v případě nutnosti možno objasnit důkladnou analýzou.“ (Störig, 1991, s. 481)

2.1.4 Interpretace a její meze

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

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

Metoda interpretace je jednou ze tří základních sémiotických metod³³. Podle Pelce „spočívá metoda interpretace v tom, že s osobami, předměty, vlastnostmi, jevy a událostmi, které ve své podstatě nejsou znaky, zacházíme tak, jako by jimi byly.“ (1984, In Černý, 1996, s. 432)

Z výše uvedeného, jenž neustále podléhá procesu interpretace, je zřejmé, že je interpretace v podstatě všudypřítomná; z její všudypřítomnosti však plyne i určité nebezpečí, že totiž může být snadno použita nesprávně. **Nesprávná interpretace** stojí u kořenů všech **pověr, předsudků**, i např. náboženských a podobných názorů (Černý, 1984, s. 433), ale potažmo i **možných interkulturních konfliktů** atd. Neopomenutelný je zde tedy fakt, že **interpretace nemůže být nikdy objektivní**, že má i své limity, které je nutné respektovat. Na základě již diskutovaného by bylo možno tyto meze interpretace rozdělit do mnoha kategorií, např.: meze časové (tj. časový odstup interpretanta od interpretovaného, nedostatek času na provedení interpretace atd.), meze výrazové – pojmové (tj. neporozumění či jiné vnímání symbolů, které interpretujeme atd.), meze kontextové (tj. nedostatečné porozumění či znalost

³³ Vedle metody jazykového rozboru a metody formalizace.

daného kontextu atd.), meze redukce (tj. neschopnost eliminovat hlavní myšlenku a tu dále interpretovat atd.), meze neverbálních – mimořečových projevů a v neposlední řadě při interkulturní komunikaci³⁴, např. i meze překladové (tj. např. co jeden jazyk vyjádří jedním slovem – ‘včera’, to jiný vyjádří čtyřmi – *the day before yesterday*, nebo význam věty *what an interesting question* znamená v jazyce českém téměř až pravý opak věty anglické atd.).

Pro naše potřeby se zaměříme na interpretaci a její meze v díle Eca³⁵ *Meze interpretace* (2005); tuto knihu tvoří 15 esejů, jež pojí právě téma interpretace a myšlenka, že **interpretace je proces ve své podstatě limitovaný**, tj. že interpretant nemá nekonečnou svobodu v interpretačních asociacích, které čtenému, slyšenému či pouze vnímanému přisuzuje. Eco čtenářům nepředkládá interpretační teorii, spíše poukazuje na omezení, na která můžeme v procesu interpretace ‘narazit’. Poukazuje rovněž na dva rozdílné póly interpretace (viz výše), které nás provázejí celými dějinami, a to (1) interpretace jako návrat k původnímu se snahou vžití se do původního kontextu a (2) interpretace v kontextu současném – pro nás stěžejním.

Eco zde akcentuje princip podobnosti v hermeneutické tradici; „jakmile se člověk pustí do hledání podobností, najde je doslova všude: Při jistém popisu lze cokoli nahlížet jako podobné všemu ostatnímu.“ (2005, s. 27) S tímto tvrzením nelze nesouhlasit, avšak opět nám zde v celé své velikosti vyvstává problematika ‘správné interpretace’, jelikož hledání podobného či společného je vysoce individuální, jak vidět ve východiscích filozofické hermeneutiky i hermeneutice samotné. Tato individualizace vnímání světa se dále prohlubuje v souladu s hermeneutickým kruhem, kdy se každý z nás ubírá na základě jistých předpokladů různým směrem, a tak znalost znaků, se kterými se setkáváme, „nás vede ke znalosti něčeho jiného“ (Eco, 2005, s. 35), což Eco nazývá hermetickým driftem. Jeho základním rysem se zdá být nekontrolovatelná schopnost přecházet od významu k významu, od podobnosti k podobnosti, od jednoho spojení k druhému; jde zde tedy o již zmíněný proud asociací. Dochází zde k jakési **syntéze nového a starého i interpretanta a interpretovaného**, jelikož, jak říká Derrida: „Od okamžiku, kdy se objeví význam, neexistuje nic než znaky. Myslíme ve znacích.“ (In Eco, 2005, s. 42); dle Augustina „znaky charakterizuje jejich schopnost vyvolávat myšlenku v mysli příjemce.“ (In Eco, 2005, s. 56) **Meze interpretace spočívají tedy v tom, že myšlení každého z nás je determinováno naším jazykem.**

³⁴ Jazyky se neliší tím, co mohou či nemohou vyjádřit, ale tím, co nutí nebo nenutí říci. Kromě společných a příbuzných rysů nese každý jazyk i své vlastní a jedinečné rysy – výrazy zvláštní zkušenosti určitého společenství. (Sokol, 2002b, s. 74)

³⁵ Eco je významnou osobností v rozvoji systematické sémiotické teorie a jejím propojení s fenomény kultury a interpretace.

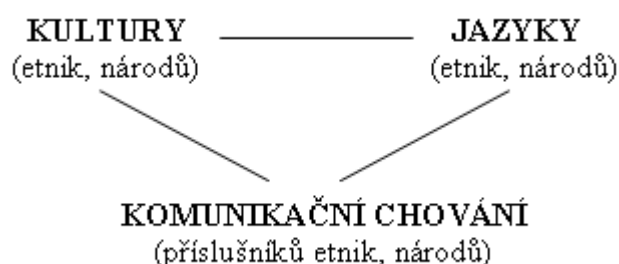
2.1.5 Shrnutí

Filozofická východiska pro diskutovanou problematiku se zaměřují na naše 'vrůstání' do mateřského jazyka a na to, jak jazyk determinuje naše myšlení, vnímání a interpretace okolního světa. Stejně tak je však důležité uvědomovat si i limity těchto interpretací. Současný neustále se 'zmenšující' svět klade na naše interpretace nové nároky a rozšiřuje tak pole našich interpretací. Jde i o **interkulturní komunikaci**, a to hovoříme-li jinými jazyky než je naší mateřštinou i při neverbální komunikaci mezi kulturami či komunikaci činem.

Přes všechny rozdíly typů jsou si ale všichni lidé koneckonců podobní – dokud nezačnou hovořit. Jakmile ale promluví, ukáže se, že jejich komunikační prostředky, jejich jazykové kompetence nejdou dohromady. [...] Přes existenci těchto jazykových a kulturních překlad však lidské společnosti nikdy nebyly úplně uzavřené. (Sokol, 2002b, s. 76, 71)

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

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



Obr. 2: Fenomény interkulturní komunikace (Průcha, 2010, s. 24)

Jinými slovy lze shrnout, že naše interpretace okolního světa záleží na úhlu pohledu, kterým se na tento svět díváme (tato perspektiva je vždy ovlivněna naším předporozuměním) a je možná pouze tak, že ten, kdo se snaží porozumět, vnáší do tohoto procesu vlastní

předpoklady. Porozumění v jazyce vyplývá jak ze společenské situace (kultura, společenská třída aj. výše zmíněné), tak z individuálních předpokladů, zkušeností, ale rovněž schopností a dovedností³⁶.

2.2 Lingvisticko-didaktická východiska

Lingvisticko-didaktická východiska navazují na výstupy východisek filozofických, a to zejména ve smyslu realizace úspěšného dialogu mezi kulturami, a dále tím, co vše tento dialog determinuje a následně ovlivňuje. Pro úspěšný mezikulturní dialog je obvykle podmínkou jistá dosažená úroveň cizojazyčné komunikační kompetence. Z diskuse v rámci filozofických východisek je zřejmé, že komunikační kompetence všech jazyků jsou silně zakořeněny v různých sociokulturních kontextech. Cizí jazyky se tedy liší nejen v tom, jakými jazykovými strukturami vyjadřují potřebné, ale i jakým způsobem v řečeném reflektují dané komunikační konvence atd. Vzdělávání kompetentních mluvčích cizích jazyků je tudíž nelehký úkol.

*Existuje slovanské přísloví „Přeješ-li si mluvit dobře, musíš nejdříve zavraždit jazyk.“ Toto je často přehlíženo učiteli jazyků, kteří vyžadují bezchybnou přesnost od začátečníků, kteří jsou nuceni rozmělnovat drobné části gramatiky, až nakonec jejich touha naučit se jazyk nenávratně zmizí.
(Otto Jespersen)*

Tato lingvisticko-didaktická východiska si (v souladu s výrokiem Jespersena) kladou za cíl poukázat na to, co vše by – kromě gramatiky – mělo být obsahem učení se cizímu jazyku, resp. kultuře. Pokusíme se rovněž poukázat na roli lingvistiky jako tradičním zdroji obsahu výuky cizím jazykům.

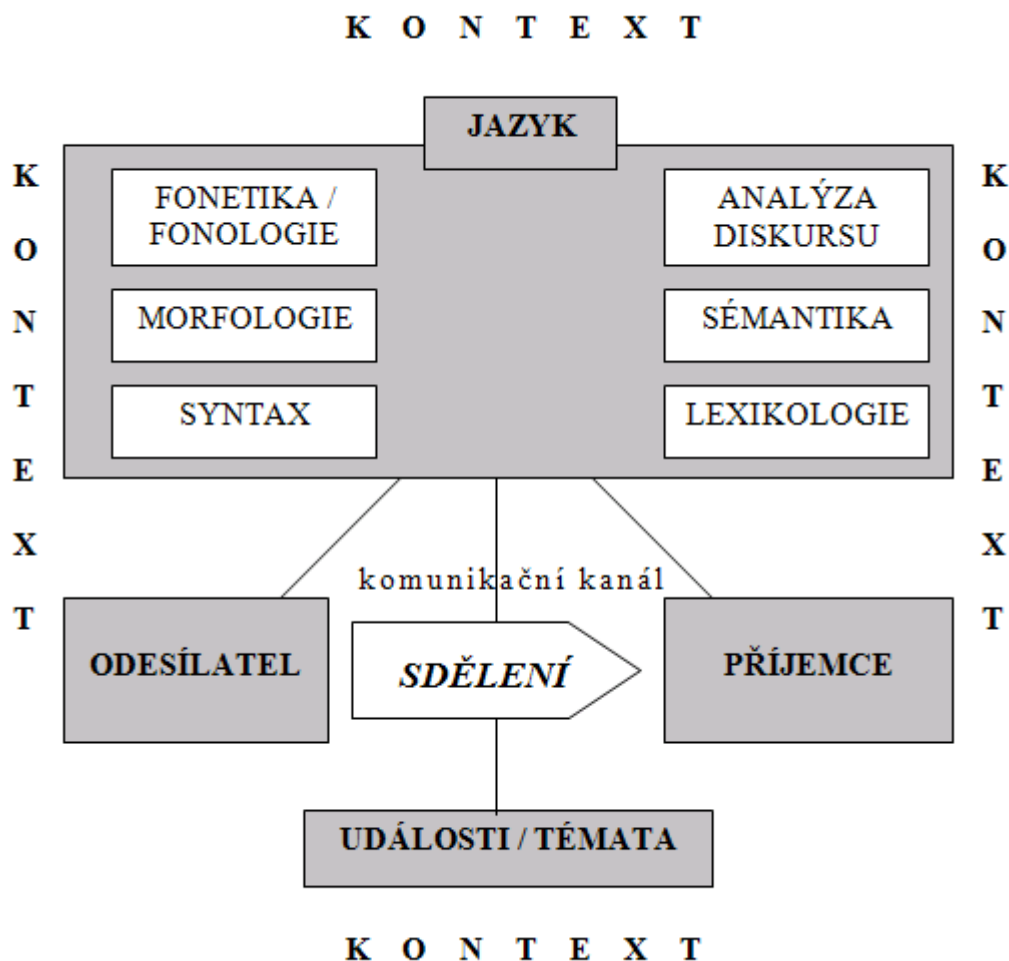
Různé kultury mají různé systémy dorozumívání, tj. jazyky. Vliv kultury na jazyk, resp. řeč, jsme již diskutovali (kap. 2.1), jsme si tedy vědomi faktu, že dorozumění mezi kulturami může být obtížné. Snahy o uchopení sociálního kontextu lze rovněž vysledovat v přístupu k teorii jazyka; poukazujeme na fakt, že jazyk není pouze systém, ale i prostředek sociální interakce s akcentem na kulturní senzitivitu. Kompetentní mluvčí by měl být schopen nejen produkovat vhodné věty, ale i používat jazyk pragmaticky ve specifických sociálních a kulturních kontextech (Hymes, 1991, In Lim, 2002, s. 73).

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

³⁶ Miller například říká, že „není pravda, že [...] všechna čtení jsou stejně platná. Některá čtení jsou zcela nepochybně mylná.“ (1970, In Eco, 2005, s. 69) Tato úvaha by mohla sloužit jako omluva schopností a dovedností autorky při případné nesprávné interpretaci textů využitých pro potřeby této práce.

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

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



Obr. 3: Kategorie lingvistické analýzy (adaptované dle Stern, 1996, s. 135)

Uživatelé jazyka operují v daném kontextu (situaci), tzn. že 'odesílatel', např. mluvčí, komunikuje s 'příjemcem', např. posluchačem, o událostech a tématech ze světa, ve kterém žije. Dle Sterna může být užívání jazyka v těchto komunikačních aktech rozděleno do jednotlivých komponent prezentovaných na obr. 3. Přímě pozorovatelné je však pouze sdělení. Zásadní otázky pro tvůrce lingvistického systému jsou: (1) Do jaké míry je možné studovat jazyk abstraktně, tj. bez pozornosti věnované kontextu, tématu, mluvčímu a

posluchači? (2) Jak různé aspekty jazyka – fonologie, gramatika, sémantika, lexis atd. – vzájemně souvisejí? (volně Stern, 1996, s. 135)

V kontextu vyučování cizích jazyků se tedy lze ptát, do jaké míry by se mělo vyučování / učení se cizímu jazyku zaměřovat na jazyk jako (formální) systém a do jaké míry by mělo zahrnovat širší sociální kontext a užívání jazyka mluvčími a posluchači? Dle Sterna právě konstrukt komunikační kompetence implikuje lingvistickou kompetenci, ale zejména se zaměřuje na intuitivní uchopení sociálních a kulturních pravidel a významů obsažených v jakémkoli projevu (1996, s. 229). Učení se jazykům směřuje především k tomu, aby byli učící se jedinci schopni dosahovat stanovených komunikačních cílů, což je ovšem přímo závislé na dosažené úrovni komunikační kompetence. Konstrukt komunikační kompetence tedy vnímáme jako výchozí pro potřeby této práce. Jedná se o konstrukt definující komunikaci v mateřském i cizím jazyce, přestože obsahem se tyto komunikace samozřejmě odlišují. V této práci se zaměříme na komunikační kompetenci cizojazyčnou.

2.2.1 Komunikační kompetence

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

Je vhodné zde poukázat na některé významné milníky v konstruování konstruktů komunikační kompetence: proslulou Saussurovu dichotomií³⁷ jazykový systém vs. konkrétní slovní promluva, resp. *langue* vs. *parole*, Chomského kompetenci a performanci či funkční přístup k jazyku (např. forma vs. obsah) Pražského lingvistického kroužku atd. Detailněji pojednáme 'novější' pojetí komunikační kompetence s akcentem na její složky spojené zejména s pro nás relevantní problematikou ICC, a to modely Canala a Swainové, Savignonové, Bachmana, model komunikativní způsobilosti Van Eka a s tím spojený přístup Rady Evropy publikovaný ve *Společném referenčním rámci pro jazyky* i model autorů Usó-Juana a Martínez-Flora vztahující se jak k ICC, tak k rozvoji řečových dovedností uživatelů jazyka.

³⁷ Saussure rozlišuje tři fenomény: řeč (*le language* - konkrétního jazyka jako čeština, angličtina apod.), jazyk (*la langue* - jakožto pozadí a nosná struktura mluvy) a mluvu (*la parole* - toho, co říkáme - je skrytou, ale nezbytnou, základní osnovou řeči) (Pokorný a kol, 2005, s. 24). Řeč je v pojetí Saussura dvěma dalším fenoménům nadřazena, zahrnuje jak jazyk, tak mluvu. Sama však není Saussurem přímo definována, je vymezována souvislostí zvuku a myšlenky, má stránku individuální i sociální, de Saussure ji redukuje na takové duality jako je právě vztah mezi jazykem a mluvou (Janoušek, 2007, s. 11).

2.2.1.1 *Langue vs. parole*

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

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

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

2.2.1.2 Vývoj ke kompetenci vs. performanci

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

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

Jedna ze základních myšlenek, které Chomsky v rámci teorie generativní gramatiky představil byla teorie o kompetenci a performanci³⁸. Oproti internalizované znalosti jazykového systému staví Chomsky právě performanci, tj. skutečný souhrn reálných jazykových projevů v konkrétních situacích. Individuální jazykovou performanci lze často označit za nedokonalou, a to z různých mimojazykových příčin, např. únava, nesoustředěnost, limity paměti aj. Chomsky proto věřil, že konkrétní performance mluvčího nereflektuje jeho kompetenci, tedy jeho mentální charakteristiku jako ideálního mluvčího (*Philosophy of Cognitive Science, Chomsky's Linguistics*, nedatováno, s. 7).

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

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

2.2.1.3 Od jazykové (gramatické) ke komunikační kompetenci

Od zavedení pojmu kompetence do jazykovědy na přelomu 50. a 60. let 20. století se jeho rozpracování věnovala řada odborníků, např. Campbell a Wales (1970), Halliday (1970), Hymes (1972), Canale a Swainová (1980), Munby (1981), Savignonová (1983), Widdowson (1978), Van Ek (1987), Littlewood (1981), Bachman (1990) a další. Mnozí z nich podrobili vlivné Chomského teorie kritice, a to zejména kvůli nedostatečné pozornosti věnované sociokulturním aspektům promluvy. Chomsky však nepopíratelně stojí u rozkvětu konstruktů komunikační kompetence. Stručně zde nahlédneme taková pojetí tohoto konstruktu, která pro naši debatu považujeme za stěžejní.

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

³⁸ Anglický pojem *performance* nemá příslušný český ekvivalent, proto došlo k zaužívání tohoto pojmu v jeho originální formě; význam slova lze překládat např. jako: výkon, provedení, užití.

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

1. Zda (a do jaké míry) je něco formálně správné;
2. Zda (a do jaké míry) je něco uskutečnitelné;
3. Zda (a do jaké míry) je něco vhodné v daném kontextu;
4. Zda (a do jaké míry) je něco reálně vykonáno a jaké to bude / může mít důsledky.

(volně Hymes, 1972, s. 281)

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

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

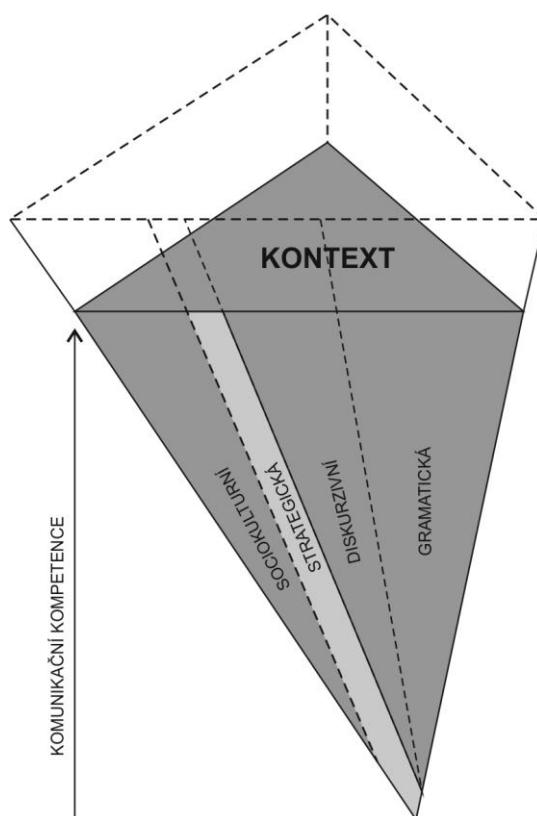
Je běžné najít termín „komunikační kompetence“ užívaný výhradně pro označení znalostí či schopností souvisejících s pravidly užívání jazyka a termín „gramatická (nebo lingvistická) kompetence“ užívaný pro označení pravidel jazyka. [...] Stejně běžné je nalézt tyto termíny užívané způsobem, kterým je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

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

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

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

Model Canala a Swainové nelze zmínit bez odkazu na **Savignonovou**, která již na počátku 70. let představila svůj první model komunikační kompetence, který dále rozpracovala (1983). Její model úzce koresponduje s modelem Canala a Swainové (v průběhu 70. let lze předpokládat vzájemnou inspiraci). Tento model rovněž představuje komunikační kompetenci jako komplexní celek sestávající z dílčích kompetencí. V popisu modelu Savignonová klade důraz na užívání komunikační kompetence ve vzájemné interakci, a to v souvislosti s paralingvistickými³⁹ aspekty komunikace. Komunikační kompetenci chápe jako dynamický (ne statický) koncept a vidí její přímou závislost na vyjednávání významu (*negotiating meaning*) mezi dvěma a více jedinci; komunikační kompetence je tedy relativní (ne absolutní) a závisí na spolupráci všech zúčastněných (1983, s. 8-9). Dále ještě zvyšuje akcent na vliv kontextu na komunikační kompetenci. Dle Savignonové se komunikace odehrává v nekonečné rozmanitosti situací a úspěch v konkrétní roli závisí na tom, jak rozumíme kontextu a na předešlých zkušenostech podobného charakteru (1997, In Omaggio Hudley, 2001, s. 4). Důležitost kontextu pro úspěšnou komunikační kompetenci naznačuje obr. 4.



Obr. 4: Komunikační kompetence (Savignon, 1983, s. 46)

³⁹ Kromě obsahu řeči se zde soustředíme na její formální stránku, tj. na to, jak je sdělení řečeno. Problematika paralingvistiky, která se zabývá tím, co se při písemném přepisu mluveného projevu ztrácí, zahrnuje např.: tón hlasu, tempo mluvy, intonaci, pomlky, hlasitost, artikulaci, akustické napne přestávek (podrobněji např. Mareš, Křivohlavý, 1995; Vybíral, 2005).

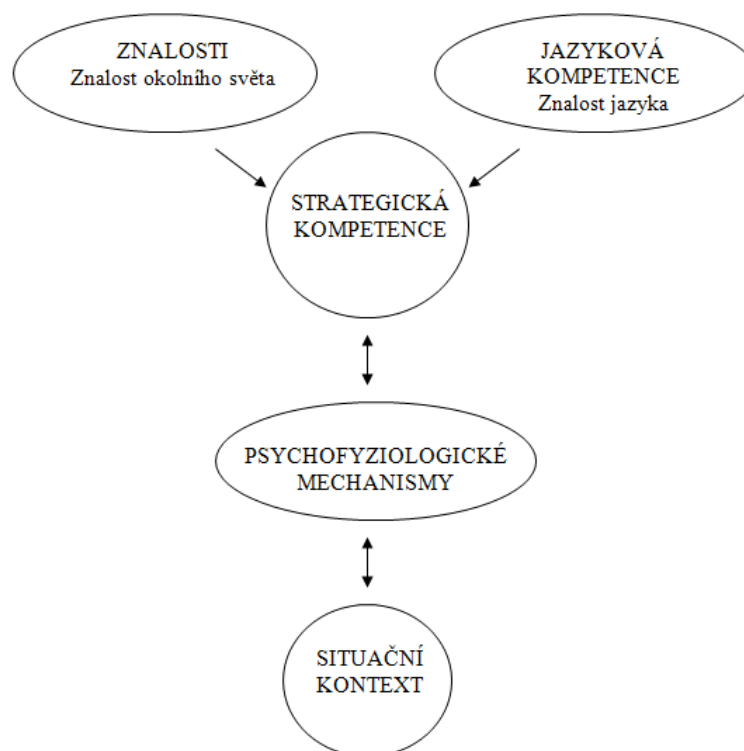
Současnou evropskou vzdělávací politiku jazykového vzdělávání významným způsobem ovlivnil **Van Ekův** model komunikační schopnosti (*Communicative ability*) z roku 1986, a to zejména prostřednictvím vlivného dokumentu Rady Evropy nazvaném *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* a pojetí komunikační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

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

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

- Sociokulturní kompetence zahrnuje povědomí (*awareness*) o sociokulturním kontextu, ve kterém je konkrétní jazyk užíván rodilými mluvčími, dále pak o tom, jak tento kontext ovlivňuje výběr a následný vliv konkrétních jazykových forem.
- Sociální kompetence je schopnost užívat sociálních strategií vhodných k dosažení komunikačního cíle (Van Ek, 1987, s. 8).

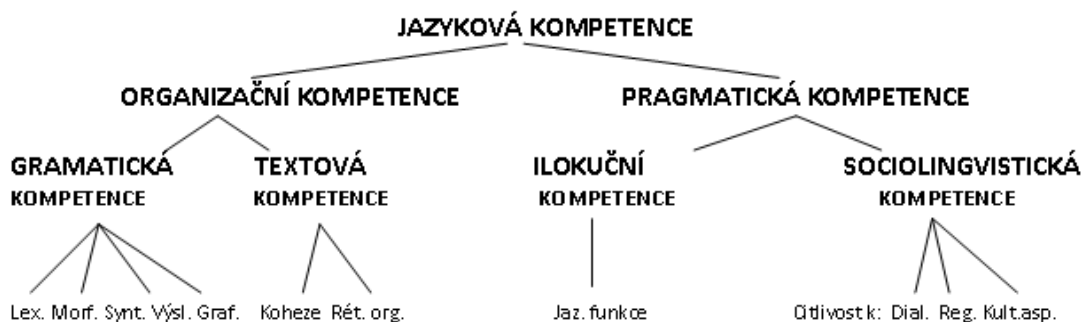
Ještě podrobněji rozpracovává model komunikační kompetence **Bachman** (1990), který stejně jako Van Ek používá odlišného termínu, a to komunikační jazyková schopnost (*Communicative language ability*). Bachman rovněž považoval za důležitou znalost jazyka i jeho kontextualizované užívání možné prostřednictvím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



Obr. 5: Komponenty komunikační jazykové schopnosti (Bachman, 1990, s. 85)

Tři základní (a dvě související) komponenty komunikační jazykové schopnosti jsou:

- Psychofyziologické mechanismy, tzn. neurologické a psychologické procesy, které jsou zapojeny při vlastním uskutečňování jazyka jako fyzického jevu.
- *Strategická* kompetence reprezentuje mentální kapacitu k implementaci jednotlivých aspektů jazykové kompetence (viz obr. 5), a to v jejím kontextualizovaném komunikačním užívání. Strategická kompetence tedy umožňuje využít jazykovou kompetenci s ohledem na situační kontext a znalostní struktury uživatele jazyka.
- Jazyková kompetence, kterou Bachman dále detailněji rozpracoval a rozdělil na dvě základní komponenty, a to organizační kompetenci a – s ohledem na cíl této práce, tj. rozvoj ICC, důležitou – kompetenci pragmatickou. Jazykovou kompetenci představíme přehledně s využitím Bachmanova diagramu (obr. 6) (Bachman, 1990, s. 87).



Obr. 6: Jazyková kompetence (Bachman, 1990, s. 87)

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

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

2.2.2 Komunikační kompetence a komunikační přístup k výuce cizích jazyků

Historii vyučování anglickému jazyku v 70. letech 20. století dominovala jedna vlivná idea – komunikace (Howatt, Widdowson, 2004, s. 250). Konstrukt komunikační kompetence měl rovněž značný vliv na **převrat ve výuce cizím jazykům** v tomto období. Dění v oblasti didaktiky anglického jazyka a aplikované lingvistiky vedlo **k rozvoji komunikační přístupu** (podrobněji Larsen-Freeman, 2000; Richards, Rodgers, 2001; Howatt, Widdowson, 2004 aj.).

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

Richards a Rodgers rovněž upozorňují na vliv rozvoje konstruktů komunikační kompetence na výuku cizích jazyků, když poukazují na britské aplikované lingvisty, kteří nově věnovali pozornost funkčnímu a komunikačnímu potenciálu jazyka (2001, s. 153). Toto potvrzuje Littlewood, další představitel komunikačního přístupu k výuce cizím jazykům, v tvrzení: „jedním z nejcharakterističtějších znaků komunikačního přístupu je, že se systematicky věnuje funkčním i strukturálním aspektům jazyka.“ (1981, s. 1) Komunikační přístup k jazyku předpokládá, že pokud je cílem cizojazyčného vyučování rozvoj komunikační kompetence jako komplexního celku (tj. schopnost užívat jazykový systém efektivně a vhodně, např. Richards a Rodgers, 2001, s. 156), jsou komunikační aktivity stěžejní součástí procesů učení se a vyučování. Hedgeová výstižně poznamenává, že „výsledek implikuje proces“ (*product implies process*; 2000, s. 57). Výuka cizích jazyků tedy není pouhé nabývání znalosti gramatických pravidel, tento proces je současně zaměřen na získávání schopnosti používat jazyk ke komunikaci, což není snadný úkol pro pedagogy, jelikož struktury jazyka tedy musejí být ve výuce pojaty tak, aby umožňovaly praktické zvládnání těchto struktur v reálném životě. Do České republiky se díky politické situaci tyto trendy z USA a západní Evropy dostaly mnohem později, v současnosti však celosvětově dominují⁴⁰ (k analýze výhod i limitací a podrobnější diskusi ke komunikačnímu přístupu ve výuce cizích jazyků např. Hedge, 2000; Richards a Rodgers, 2001 aj.).

Komunikační kompetence je v souladu s komunikačním přístupem k cizím jazykům reflektována v dlouhodobě tvořeném projektu Rady Evropy - dokumentu s názvem ***Společný evropský referenční rámec pro jazyky*** (SERRJ), který navazuje na práci Van Eka (viz výše: model komunikační způsobilosti). Přestože tento rámec není jediným dokumentem Rady Evropy věnovaným této problematice, přehledně prezentuje vlastní pojetí komunikační kompetence založené na spolupráci řady odborníků v oblasti didaktiky cizích jazyků a aplikované lingvistiky. V souladu s již představenými modely (a v přímé návaznosti na některé z nich, tj. Van Ek, 1986) SERRJ představuje pojetí komunikační kompetence v širším

⁴⁰ Implementace komunikativního přístupu vzniknuvšího především ve Velké Británii, USA a dalších anglicky mluvících zemích s sebou nese značná pozitiva pro ostatní země světa. Existuje však rovněž jistá kritika ohledně této unifikované aplikaci jednoho přístupu k vyučování jazyku i silné nadvládě jednoho jazyka, tj. angličtiny. (a) Komunikativní přístup je aplikován i v zemích s rozdílnými kulturními tradicemi, včetně např. rozdílných tradic výuky, což je označováno za tzv. kulturní imperialismus (podrobněji např. Richards, Rodgers, 2001). (b) Dominance anglického jazyka v celosvětovém měřítku je dnes zřetelná, a to jednak z důvodu historického, ale i vlivem vyučování anglickému jazyku. V současnosti tak dochází k tzv. lingvistickému imperialismu (podrobněji např. Phillipson, 1992).

sociálním kontextu. Dle tohoto dokumentu je nicméně „užitečné odlišit kompetence, které se blíže nevztahují k jazyku [tj. obecné kompetence], od lingvistických kompetencí [tj. komunikativní⁴¹ jazykové kompetence], které jsou přesněji specificky vymezeny.“ (SERRJ, 2002, s. 103) SERRJ nenabízí graficky rozpracovaný model, který by poukazoval na vztahy mezi jednotlivými složkami. Pro přehlednost zde uvedeme alespoň výčet těchto složek.

(1) Obecné kompetence do značné míry reflektují sociokulturní i osobnostní specifika uživatelů jazyka, lze konstatovat, že zahrnují i vybrané aspekty interkulturní kompetence (srovnej např. s Fantini, 2000, viz kap. 4.1.2):

- deklarativní znalosti (*savoir*): znalosti okolního světa, sociokulturní znalosti, interkulturální⁴² způsobilost;
- dovednosti a praktické znalosti (*know-how, savoir-faire*): praktické dovednosti a praktické znalosti, interkulturální dovednosti a praktické znalosti;
- 'existenciální' kompetence (*savoir-etre*): vztahy, různé typy motivace, hodnoty, přesvědčení, kognitivní styly, osobnostní faktory;
- schopnost učit se (*savoir-apprendre*): jazykový cit a komunikační povědomí, obecné fonetické povědomí a dovednosti, studijní dovednosti, heuristické dovednosti. (SERRJ, 2002, s. 103-110)

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

(2) Komunikativní jazykové kompetence mají v tomto užším slova smyslu následující komponenty:

- lingvistické kompetence: lexikální, gramatická, sémantická, fonologická, ortografická, a ortoepická kompetence;
- sociolingvistické kompetence: lingvistické markery sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy, výrazy lidové moudrosti, rozdíly ve funkčních stylech, dialekt a přízvuk;
- pragmatické kompetence: diskusní kompetence, funkční kompetence. (SERRJ, 2002, s. 110-133)

Porovnáme-li uchopení konstruktů komunikační kompetence v tomto dokumentu vzdělávací politiky s výše prezentovanými modely, nalezneme značnou shodu, což oprávněně činí

⁴¹ Zde užíváme i přes naše odlišné pojmové vymezení v kap. 1.3 slova 'komunikativní', a to z důvodu jeho užívání v českém překladu dokumentu SERRJ.

⁴² Pojem 'interkulturální' pochází rovněž z českého překladu dokumentu SERRJ, neužíváme ho však v samotném textu této práce.

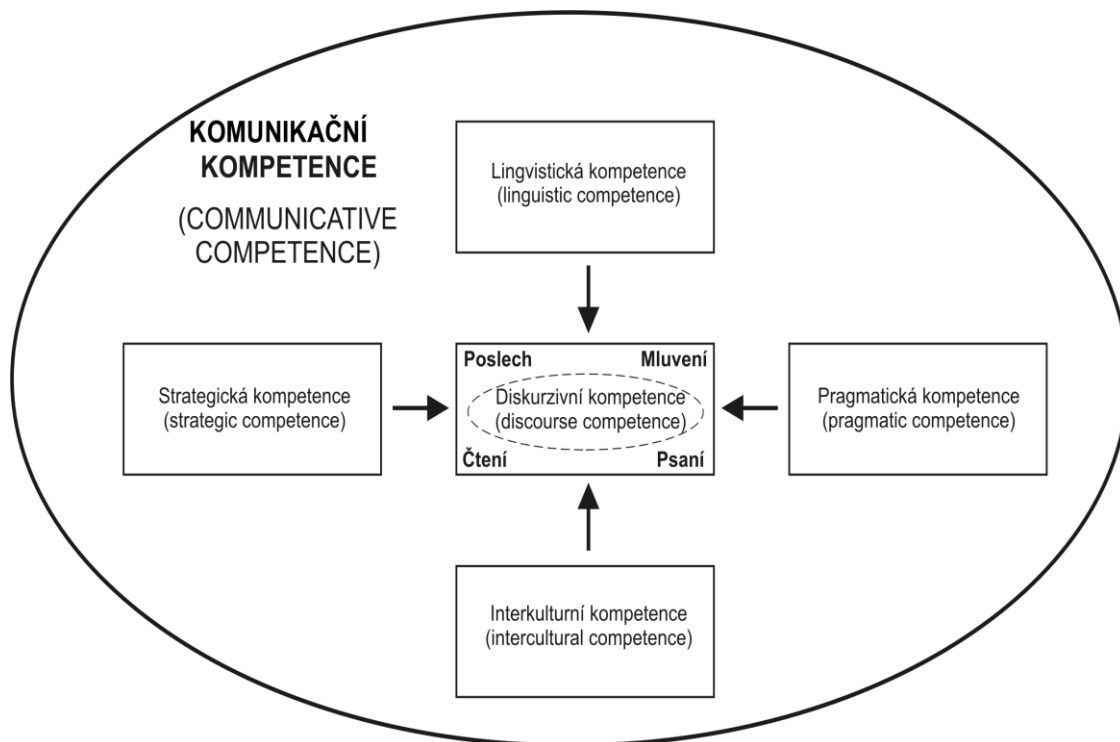
komunikační kompetenci v SERRJ jedním z vývojových milníků tohoto konstruktů, který je navíc v tomto dokumentu detailně popsán. V současnosti je tento model hojně využíván k formulaci cílů cizojazyčného vzdělávání, včetně České republiky, je však překvapivé, že dokument SERRJ současně nenabízí operacionalizaci tohoto modelu. Popis referenčních úrovní míry dosahování komunikační kompetence a formulace deskriptorů (SERRJ, 2002, kap. 3) jsou jednak poměrně obecné, dále pak svým zpracováním nesledují složky komunikační kompetence, ale jsou definovány formou řečových dovedností⁴³, konkrétně: porozumění (čtení a poslech), mluvení (samostatný ústní projev, ústní interakce) a psaní (písemný projev) (SERRJ, 2002, s. 26). Lze se domnívat, že si tvůrci SERRJ byli vědomi této diskrepance, když uvádějí, že „je třeba, aby popis vycházel z teorií jazykové kompetence. Splnit tento úkol je obtížné, jelikož dostupné teorie a výzkum nejsou s to poskytnout základ pro takový popis. Ale rozdělení do kategorií⁴⁴ a popis musí být zakotveny v teorii.“ (SERRJ, 2002, s. 21)

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

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

⁴³ V RVP vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace*, obor *Cizí jazyk* v souladu s SERRJ definuje cíle vzdělávání formou receptivních, produktivních a interaktivních řečových dovedností (RVP ZV, 2007, s. 26-27). Ani tento dokument tedy neoperuje s konstruktem komunikační kompetence, která je však obecně akceptovaným cílem cizojazyčné výuky. V kontextu RVP se zde jedná o rozdílnou komunikační kompetenci než jednu z klíčových kompetencí: kompetence komunikativní (RVP ZV, 2007, s. 15).

⁴⁴ Tato vědomá potřeba bohužel nebyla naplněna, i když jistá pozitivita je možné zmínit ohledně snahy definovat dosaženou úroveň komunikační kompetence, a to rovněž v návaznosti na již zmíněného Van Eka a jeho práci na téma *Threshold Level* (1977) i publikace vypracované stejným autorem společně s Trimem *Waystage a Vantage Levels* (1991, 1997). Omaggio Hudleyová poukazuje na to, že s definicemi komunikační kompetence v 70. letech 20. století došlo k novému náhledu různých složek jazykových schopností. Tyto modely však nespécifikovaly úrovně, které by odborníkům / učitelům pomohly hodnotit rozvoj studentů či stanovovat cíle výuky (2001, s. 9). Přínos Rady Evropy (Van Ek, SERRJ atd.) v této oblasti lze tedy hodnotit pozitivně.



Obr. 7: Schéma navrženého konstruktů komunikační kompetence integrující čtyři řečové dovednosti (Usó-Juan, Martínez-Flor, 2006, s. 16)

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

Tento model, jako pravděpodobně každá snaha o uchopení tak komplexního fenoménu jako je komunikace, jistě není modelem ideálním, přijímáme ho však jako výchozí pro potřeby této práce. Důvodů pro toto rozhodnutí je vícero: (a) Model zahrnuje obecně přijaté dílčí složky komunikační kompetence (viz výše: analýza modelů komunikační kompetence) (b) Model zahrnuje v současnosti přijatý koncept interkulturní kompetence, který je tématem této práce. (c) Model integruje komunikační kompetenci s řečovými dovednostmi, tj. integruje *langue (competence)* a *parole (performance)*. Z těchto důvodů je model Usó-Juana a Martínez-Flora posledním, který zde stručně popisujeme. Didaktické uchopení tohoto modelu, resp. rozvoj komunikační kompetence skrze jednotlivé řečové dovednosti, není cílem této části práce; je přehledně prezentován v knize *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills* (Usó-Juan, Martínez-Flor, 2006, sekce II až V). Pro potřeby této práce se zaměříme zejména na jeho lingvistické aspekty:

- Diskursivní kompetence je zde chápána jako kompetence klíčová. Je definována jako výběr a sekvencování promluvy (*utterances*) nebo vět s cílem kohesivního a koherentního mluveného či psaného projevu; důležitý je konkrétní záměr a situační kontext. Právě v diskursu a skrze diskurs jsou ostatní kompetence realizovány. (centrální roli diskursu podporují např. Celce-Murcia, Olshtain, 2000, s. 16)
- Lingvistická kompetence se vztahuje ke všem aspektům lingvistického systému, tj. fonologie, gramatika a lexis, které jsou potřeba k interpretaci či produkci mluveného či psaného projevu.
- Pragmatická kompetence se týká ilokuční síly a jazykových funkcí zahrnutých v promluvě, která má být porozuměna či vyprodukována. Dále zahrnuje kontext, který má vliv na vhodnost této promluvy.
- Interkulturní kompetence se vztahuje ke znalostem, jak interpretovat a produkovat mluvený či psaný diskurs v rámci konkrétního sociokulturního kontextu. Zahrnuje znalost kultury jako např. pravidla chování v kultuře cílového jazyka nebo kulturní povědomí, tj. rozdíly a podobnosti mezikulturní komunikace.
- Strategická kompetence je konceptualizovaná znalost strategií učení se cizímu jazyk, ale zejména strategií komunikačních, speciálně takových, které napomáhají předcházet případným selháním komunikace z důvodu např. nedostatečné znalosti jazyka. (Usó-Juan, Martínez-Flor, 2006, s. 15-19)

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

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

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

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

Prezentované **pojetí komunikační kompetence si klade za cíl**: (1) Poukázat na vztahy jednotlivých složek komunikační kompetence. (2) Zahrnout zvláště pragmatickou a interkulturní kompetenci. (3) Zdůraznit funkci všech čtyř řečových dovedností rozvíjejících diskursivní kompetenci, potažmo kompetenci komunikační. (Usó-Juan, Martínez-Flor, 2006, s. 16)

2.2.3 Shrnutí

V lingvisticko-didaktických východiscích jsme se zaměřili na vývoj konstruktů komunikační kompetence v průběhu 20. století s přesahem do prvního desetiletí století 21. Rozpracovat podrobně obecná lingvisticko-didaktická východiska definovaného období přesahuje možnosti tohoto textu, uvedli jsme proto pouze ty vývojové milníky, které jsou relevantní pro diskutovanou problematiku.

Jako dílčí složky **komunikační kompetence** jsme pro naše potřeby vydefinovali **kompetenci diskursivní, lingvistickou, pragmatickou, interkulturní a strategickou** (v souvislosti s plynulostí promluvy u mluveného projevu). Zakotvení v kontextu tématu této práce vnímáme pozitivně jednak akcent na složky pragmatické a interkulturní kompetence, ale i **integraci řečových dovedností**, ve kterých se dosažená úroveň komunikační kompetence (potažmo pak úroveň interkulturní komunikační kompetence) projevuje. Domníváme se, že námi přijaté pojetí komunikační kompetence obsahově plně reflektuje Sternovy kategorie lingvistické analýzy (obr. 3), jejichž uchopení představovalo (a stále představuje) pro lingvistiku jistou výzvu. Srovnáme-li jednotlivé dílčí složky komunikační kompetence (včetně integrace řečových dovedností) s kategoriemi lingvistické analýzy, resp.

s tím, co vše je obsahem komunikace, lze konstatovat, že konstrukt komunikační kompetence realitu, ve které je jazyk živ, úspěšně uchopil.

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

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

3 Interkulturní výchova a vzdělávání

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

(Giovanni Sartori)

IVV je v pedagogické terminologii relativně novým pojmem, má však své bohaté kořeny. Již v 17. století upozorňoval Komenský, že rozmanitost perspektiv přináší nejen vědomosti, ale podporuje i vzájemné porozumění mezi lidmi z různých prostředí. Piaget označil Komenského za „apoštola mezinárodní spolupráce“ (1957, In Cushner, Mahon, 2009, s. 305). Cushner a Mahonová upozorňují na „konceptualizaci Komenského myšlenek v termínech: interkulturní výchova, která získala pozornost v první polovině 20. století, a interkulturní kompetence, která se objevila teprve nedávno.“ (2009, s. 305) Do kontextu české vzdělávací reality vstoupila IVV v současném pojetí teprve počátkem 90. let 20. století. Přestože je tedy problematika IVV v České republice přítomna již více než dvě dekády a zakotvila i v českých kurikulárních dokumentech (*Bílá kniha*, RVP; podrobněji kap. 5.1.1), je tato oblast stále terminologicky neujasněná (podrobněji kap. 1.2) a cíle, obsahy i procesy jejího rozvoje s sebou nesou jistou pluriformitu myšlenek. Dále pak je otázkou její rozpracování v kurikulárních dokumentech konkrétních škol (podrobněji analýza ŠVP v kap. 5.1.2) a praktická aplikace v realitě školních tříd.

Zaměřujeme se zde tedy stručně na obecně přijatá východiska IVV, definice, cíle, obsahy, procesy a podmínky implementace (zpracováním IVV v kurikulárních dokumentech se zabýváme v kap. 5.1).

Zdroje IVV lze hledat v různých disciplínách. Průcha upozorňuje na nutnost znát a studovat to, čím jednotlivé vědy k teorii IVV přispívají, aby bylo možno přístupy jednotlivých věd propojovat a vytvářet komplexní pojetí jevů a konstruktů IVV. Mezi zásadní disciplíny ovlivňující pojetí IVV patří: kulturní antropologie, etnologie a etnografie, sociologie (etnosociologie), interkulturní psychologie⁴⁵, etnopsychologie, komparativní lingvistika a

⁴⁵ **Interkulturní psychologie**

Dle Průchy nejsou zatím v české psychologické literatuře k dispozici souhrnná objasnění toho, co je interkulturní psychologie (2004a, s. 17). Interkulturní psychologie zahrnuje velmi komplexní problematiku která se opírá se o poznání v celé řadě disciplín. V českém kontextu se interkulturní psychologií, vedle Průchy, zabývají autoři jako např. Morgensternová, Šulová a kol., 2007.

Průcha na základě syntézy dostupných zahraničních definic zformuloval definici interkulturní psychologie takto: *interkulturní psychologie* je svou podstatou komparativní věda: popisuje a srovnává vlastnosti a procesy lidské psychiky v závislosti na kulturních faktorech založených v odlišnostech etnik, národů, rasových, náboženských či jazykových skupin. Psychologické zkoumání kulturních faktorů se zaměřuje

etnolingvistika, pedagogika, mezinárodní právo, (Průcha, 2001, s. 46-65), historie, estetika, literatura aj. Z výčtu těchto disciplín vyplývá, že IVV by neměla být pojímána jako záležitost různých projektů, praktických aktivit a programů (jak je bohužel v současnosti populární, např. multikulturní týden ve školách), „nýbrž potřebuje být založena na vědeckých teoriích a nálezech vědeckého výzkumu.“ (Průcha, 2004b, s. 14) IVV lze pak označit za samostatnou oblast vědecké teorie, která vymezuje svá vlastní východiska, je definována a realizuje vlastní výzkumná šetření.

Definovat IVV není jednoduché, pro potřeby této práce jsme se již v teoretických východiscích přiklonili k přístupu skrze perspektivu interkulturní oproti multikulturní, která vychází ze statického společenského uspořádání. Přijali jsme (kap. 1.2.1), že IVV

vychází z interkulturality – z procesu kulturní změny, mezikulturní dynamiky. [...] Pro interkulturní vzdělávání a výchovu je důležité zejména neklást důraz na kategorie etnicity. Nepopírat je, ale ustoupit od jejich akcentace, nechat je zvolna zaniknout. V každodenních situacích je uplatňována spousta identit člověka, etnická identita je jen jednou z nich, a proto je zbytečné ji zdůrazňovat, jak se v teorii interkulturního vzdělávání mnohdy děje. V popředí úvah o interkulturním vzdělávání by měl být především způsob, jakým konstruuje obraz druhého, a přijetí existence komunikačního kódu, kterým se příslušníci různých sociokulturních skupin domluví. (Faltýn, 2005, s. 33)

S touto definicí IVV⁴⁶ se plně ztotožňujeme, a to zejména z důvodu její zakotvenosti v každodenních situacích (ne situacích hraničních) a širšího záběru než pouhého studia reálií menšin a jejich začleňování do většinové společnosti. Zaměřujeme se tedy na společnost jako jeden celek. Tento názor podporuje např. i Janebová a Kasíková, když říkají, že IVV se týká i výchovy a vzdělávání majority a celé společnosti obecně. IVV má pomocí poznávání a porozumění své vlastní kultury i kultur ostatních, vést k tolerantnímu postoji bez etnocentrismu (2007, s. 291). Věnovat pozornost menšinám a odlišným kulturám je v současném světě jistě žádoucí, nevnímáme to však jako nejdůležitější cíl a obsah IVV,

na variabilitu vyskytující se mezi těmito společenstvími, jež se projevuje odlišnostmi v kognitivních procesech (v myšlení, v poznávání světa), v interpersonálním chování a komunikaci lidí, v hodnotových orientacích, v postojích a předsudcích, ve výchovných stylech rodin a škol aj. (2004a, s. 19)

Výše zmíněná definice v jistých aspektech koresponduje s modelem ICC představeným podrobně v kap. 4.1.4, resp. pojetím dimenzí ICC.

Morgensternová, Šulová a kol. (2007, s. 31, 62-63) vymezují disciplínu psychologie jako vědu, která se zabývá jak individuem jako samostatnou entitou, tak společností jako vztahovým systémem, sociálním kontextem či společenstvím, sumou jedinců. Je proto samozřejmé, že jedním z významných psychologických témat je proces, kterým jedinec ve společnosti prochází, vyvíjí se a je formován - proces socializace, jehož cílem je integrovaný jedinec schopný rozumět společnosti, v níž se pohybuje, čerpat z ní, ale být jí zároveň přínosem, obohacovat a rozvíjet ji svou existencí. **Interkulturní psychologii** vnímají pak, na rozdíl od Průchy, spíše jako disciplínu aplikovanou, která se zabývá analýzou psychických podmínek, procesů a účinků lidského prožívání a chování v situacích, které lze označit za zvláštní či hraniční a v nichž se střetávají jedinci z různých kultur.

Dle našeho vnímání interkulturní výchovy a vzdělávání (viz kap. 1.2.1) přikládáme důležitost nejen situacím hraničním či zvláštním, ale jakýmkoli každodenním situacím, ve kterých se soustředíme ne pouze na popisování a porovnávání odlišností mezi kulturami, ale především na rysy společné, na reflexi své vlastní kultury / společenské třídy / sociální skupiny i sebe sama.

⁴⁶ Přehled dostupných definic multi/interkulturní výchovy a vzdělávání poskytuje např. Průcha, 2001, s. 39-42.

jelikož lze předpokládat, že se sociokulturní rozmanitost obyvatel České republiky bude v souladu s celosvětovým trendem i nadále rozvíjet a nebude možné tuto diverzitu uchopit skrze veškeré etnické perspektivy jednotlivých menšin. IVV by měla usilovat „o to, vytvářet [prostřednictvím vzdělávacích programů] způsobilost lidí⁴⁷ chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 160) Vogt pobízí k 'respektující pozornosti' k odlišnostem, k přípravě studentů na svět, kde jednotná shoda neexistuje a pravděpodobně existovat nebude. Dále vyjadřuje přesvědčení, že pokud by multikulturalismus podporoval kult 'my' a 'oni', lidé by se nemohli naučit řešit problémy společně. Nedostatky Vogt nevidí v absenci shody mezi různými sociokulturními skupinami, ale v absenci 'respektující neshody' (1997, s. 190-191). Toto vymezení dále ovlivňuje cíle, obsahy i procesy IVV.

3.1 Cíl IVV

Cílem IVV je „přípravit žáky na život v multikulturní společnosti a vybavit je potřebnými kompetencemi: znalostmi, dovednostmi a postoji.“ (Janebová, Kasíková, 2007, s. 291) S takto formulovaným cílem se ztotožňuje řada odborníků, např. Morgensternová, Šulová a kol. (2007, s. 15-140) definují cíl IVV jako rozvoj interkulturních kompetencí, tj.: kognitivní, afektivní a behaviorální kompetence. Tým projektu Varianty (Člověk v tísní) obdobně popisuje cíl IVV jako přípravu studentů na život v kulturně pluralitní společnosti tak, že je vybaví potřebnými interkulturními kompetencemi. Tyto kompetence dále rozpracovává na: (1) znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti; (2) dovednosti orientovat se v kulturně pluralitním světě a využívat interkulturní kontakty a dialog k obohacení sebe i druhých; (3) postoje tolerance, respektu a otevřenosti k odlišným skupinám a životním formám, včetně vědomí potřebnosti osobní angažovanosti (2002, s. 14).

Shrneme-li cíl IVV, na kterém se shodují mnohé odborné zdroje, a který přijímáme jako naše východisko, lze jej definovat jako **rozvoj interkulturní kompetence**, která se skládá ze třech dílčích složek: kognitivní, resp. znalostní; konativní, resp. behaviorální / dovednostní; afektivní, resp. emocionální / postojové. Interkulturní kompetenci je věnována kap. 4.1.

⁴⁷ Tj. příslušníků majoritních i minoritních skupin.

3.2 Teorie a praxe – implementace IVV

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

3.3 Teorie a praxe – IVV a cizojazyčná výuka

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

Jako příklad zde zmíníme kvalitativní výzkum organizovaný Radou Evropy v deseti evropských zemích zabývající se učiteli anglického a francouzského jazyka a jejich zkušenostmi s rozvojem ICC v jazykovém vyučování, který bohužel prokázal absenci jakékoli systematické práce v této oblasti. Tento výzkum přinesl mnohé zajímavé informace, pro naši debatu vnímáme jako informativní především příčiny, proč učitelé nevěnují IVV pozornost během svých hodin. Jako hlavní důvod učitelé uvádějí, že rozvoj interkulturní kompetence ve vyučování je možno přirovnat k plachtění v neznámých vodách s nebezpečím 'vplutí' do míst, kde se učitelé necítí bezpečně a jejich pozice autority by mohla být ohrožena (Lázár, 2003, s. 11). Příčinou tohoto pocitu učitelů může být i nedostatečná příprava týkající se IVV s cílem rozvoje interkulturní kompetence během přípravného vzdělávání učitelů. IVV tedy vnímáme jako neopomenutelnou součást všech úrovní výchovně-vzdělávacího procesu, tzn. jak vzdělávání žáků, tak budoucích učitelů, případně i učitelů v praxi (cílovou skupinou našeho výzkumu jsou budoucí učitelé anglického jazyka).

3.4 Teorie, praxe a výzkum IVV

V potaz bychom měli vzít řadu podnětných otázek ohledně **role IVV a její implikace pro pedagogickou praxi i výzkum:**

- *Z hlediska praxe* jde o otázky **formování interkulturní kompetence**: Jakými prostředky lze ve školách tuto kompetenci u žáků vytvářet? V jakých předmětech a na jakých tématech? Jak k tomu připravovat učitele? atd.
- *Z hlediska výzkumu* jde o otázky **zjišťování a měření interkulturní kompetence**: Je vůbec školní interkulturní výchova efektivní? Může ovlivňovat postoje a předsudky mladých lidí vůči příslušníkům jiných národů, ras, etnických menšin? Nebo jsou vlivy rodiny a příslušné society natolik formativní, že na interkulturní postoje mladých lidí nemá už školní edukace rozhodující vliv? (volně dle Průcha, 2001, s. 44-45)

Na tyto otázky máme k dispozici jen velmi omezené množství spolehlivých odpovědí. Nicméně jsou takto přesně formulované otázky nadmíru relevantní a informativní pro vzdělávání budoucích učitelů s cílem 'sestojit' celistvý „model architektury učitelova profesního 'já'“ (*the architecture of teacher's professional self*, Píšová, 2005, s. 20-37). Rozvoj IVV tedy nabývá na důležitosti a naším prvotním úkolem nyní je (na základě dostupných poznatků v této oblasti) vychovat pro naše školy učitele – kvalitní a informované zprostředkovatele interkulturní kompetence v oblasti procesuální i obsahové.

3.5 Shrnutí

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

4 Interkulturní komunikační kompetence

Vikingové sice objevili Ameriku, ale neprojevili dost citu, aby si ji udrželi.
(Oscar Wilde)

Interkulturní kompetence, klíčový cíl IVV, tvoří v různých formách integrální část různých kurikulárních dokumentů (podrobněji kap. 5.1). Ačkoli teoretická východiska i praxe rozvoje interkulturní kompetence prošly značným vývojem, mnozí autoři (Fantini, 2000; Průcha, 2001, 2010; Leeman, Ledoux, 2005; Deardorff, 2009 aj.) se však stále shodují na jistých kritických aspektech a výzvách pro teorii, výzkum i praxi v této oblasti. Patří k nim:

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

Množství (evropských) projektů se značnou finanční podporou si klade za cíl přispět k řešení zmíněných výzev. Nedospěly však ještě k obecně akceptovaným výsledkům; teoretická východiska, cíle, obsahy a sdílení výzkumných zjištění, se stále zdají být nejednotné. Spitzberg a Changnonová poukazují na to, že „konceptualizace interkulturní komunikační kompetence⁴⁸ jsou velmi rozmanité v disciplínách, terminologii a akademických i praktických cílech.“ (2009, s. 5) V tomto smyslu jsou pochopitelné výsledky výzkumu uvedené v kap. 3.3, tj. pocity učitelů, že jsou nuceni plachtit v neznámých vodách, když po nich žádáme, aby ve svých třídách uváděli výuku interkulturní kompetence v život. Následující kapitola se proto zaměřuje zejména na definici a konceptualizaci tohoto cílového konstruktů IVV, dále pak věnujeme pozornost jeho rozvoji a hodnocení.

⁴⁸ Vztah interkulturní kompetence a interkulturní komunikační kompetence diskutujeme v kap. 4.1.1.

4.1 Vymezení pojmu

V literatuře nalézáme různé definice a modely konstruktů interkulturní (komunikační) kompetence, dokonce se setkáváme i s terminologickou pluralitou. Jedná se o multidisciplinární konstrukt, který může tudíž být analyzován z různých perspektiv i označován rozdílnými termíny (inter / multi / cross / pluri / sociokulturní kompetence aj.). Nejfrekventovanější jsou nicméně pojmy interkulturní kompetence a interkulturní komunikační kompetence. Nejprve je tedy nutné věnovat pozornost rozdílu či shodě v často souběžně užívaných pojmech interkulturní kompetence a interkulturní komunikační⁴⁹ kompetence.

Obecné definice se v mnohém shodují; uvedeme zde příklad dvou: (a) Kim definuje interkulturní komunikační kompetenci jako „souhrnnou vnitřní schopnost jedince zvládat klíčové znaky interkulturní komunikace kladoucí na jedince jisté nároky.“ (In Barna, 1998, s. 187) (b) Deardorffová pak definuje interkulturní kompetenci jako vhodnou a efektivní komunikaci a chování v interkulturních situacích na základě postojů, interkulturních znalostí, dovedností a reflexe (2009, s. xi). Obě ukázky definic akcentují roli efektivní komunikace v interkulturních situacích. Stojí zde však za zdůraznění, že Deardorffová ve své definici hovoří o interkulturní kompetenci jako nutnosti v interkulturních situacích, otázkou však je, proč její označení diskutované kompetence aspekt 'komunikace' nereflektuje? Některé zdroje pojmají tyto konstrukty jako zaměnitelné, tj. synonyma (např. Fantini, 2001; Průcha 2010), jiné zdroje si naopak kladnou nárok na možnost a potřebu oba termíny významově odlišit (např. Byram, 1997).

4.1.1 Interkulturní kompetence nebo interkulturní komunikační kompetence

Rozdíl mezi interkulturní kompetencí a interkulturní komunikační kompetencí vnímáme jako důležitý, jelikož, jak již bylo řečeno, ani odborná literatura se zde neshoduje. Možný důvod tohoto významového rozdílu vidíme zejména v původu diskutovaných definic a modelů. Mnohé z těchto definic a modelů pochází z provenience anglicky mluvících zemí, a

⁴⁹ V anglicky psaných zdrojích je možno nalézt termín interkulturní komunikační kompetence ve dvou podobách, a to *intercultural communicative competence* (např. Byram, 1997; Omaggio Hudley, 2001; Lázár, 2003; Feng, Byram, Fleming, 2009) a *intercultural communication competence* (např. Wiseman, 2001; Lustig, Koester, 2006; Spitzberg, Changnon, 2009; Barna, 1998). Druhý z termínů se zdá být odvozen z označení *Competence in intercultural communication* (např. Lustig, Koester, 2006). Vzhledem k tomu, že odborné zdroje nepoužívají tyto odlišné termíny významově konsistentně, naopak se mnohdy objevují jako zaměnitelné, nebudeme mezi nimi činit rozdíl. V českém jazyce navíc existuje možnost překladu pouze slovem 'komunikační' (podrobněji kap. 1.3). Tuto problematiku podrobněji diskutuje např. Hrdlička: „Vedle náležitěho atributu komunikační (např. ... kompetence aj.) se totiž často užívá hodnotícího přívlastku komunikativní, přestože lexémy „komunikace“ (a tedy „komunikační“) a „komunikativnost“ (odtud „komunikativní“) označují odlišné skutečnosti.“ (2005, nestránkováno)

to v kontextu anglického jazyka jako současné *lingua franca*⁵⁰ (podrobněji např. Jenkins, 2007). Přestože nebývá v těchto modelech otázka jazyka explicitně řešena, aspekt komunikace tyto modely samozřejmě neopomíjejí (např. Deardorff, 2004, 2009; Fantini, 1995 - revidováno: 2001 a 2005, 2000). Naopak modely a definice pocházející např. z oblasti Evropské unie pracují explicitně s rolí cizího jazyka pro potřeby interkulturní komunikace (např. Byram, 1997).

V tomto smyslu je tedy **interkulturně kompetentní** jedinec schopen komunikovat s jedinci z jiných zemí a kultur ve svém mateřském jazyce; během této komunikace čerpá ze znalostí o interkulturní komunikaci, postojích, dovednostech, předešlé zkušenosti atd. Oproti tomu **interkulturní komunikační kompetence** umožňuje lidem komunikovat s lidmi z jiných zemí a kultur v jazyce cizím; znalosti o cizí kultuře, jejích hodnotách, zvyklostech atd. jsou spojeny s jejich cizojazyčnou komunikační kompetencí, a to skrze schopnost užívat cizí jazyk vhodně (sociolingvistická a diskursivní kompetence, např. Byram, 1997, s. 71) i skrze povědomí o specifických významech, funkcích a konotacích cizího jazyka, tj. jazyka užívaného k interkulturní komunikaci. Byram definuje vztah mezi interkulturní kompetencí a interkulturní komunikační kompetencí jako „míru komplexity a schopnosti vypořádat se s širší škálou komunikačních situací“ (1997, s. 71); tato míra je v kontextu interkulturní komunikační kompetence vyšší. Interkulturní komunikační kompetenci – komplexnější z konstruktů – lze vnímat jako ‘spojení’ interkulturní kompetence a komunikační kompetence (ke komunikační kompetenci podrobněji kap. 2.2.1).

Fantini diskutuje obdobný problém a označuje interkulturní (komunikační) kompetenci⁵¹ jako pojem, který staví na konstruktu široce užívaném již mnoho let – komunikační kompetenci. Z pohledu Fantiniho

má každý jedinec komunikační kompetenci v mateřském jazyce (CC1) a během interkulturního kontaktu se setkává s komunikační kompetencí svého partnera v dialogu (CC2). Ti, kteří se rozhodnou osvojit si komunikační kompetenci v cizím jazyce, CC2, rozvíjejí současně kompetenci interkulturní. [...] Interkulturní kompetence tedy zahrnuje přítomnost CC1, rozvoj CC2 a vzhled do kultur obou jazyků; tento se odvozuje od schopnosti porovnávat kultury obou jazyků. Toto jedinečné hledisko je důležitým aspektem interkulturní kompetence a něčím, co cizojazyčný, monokulturní jedinec nemůže získat. (2009, s. 458)

Graficky Fantini přehledně prezentuje ICC na obr. 8.

⁵⁰ Někteří označují anglický jazyk jako jazyk mezinárodní - *English as an international language, EIL* (např. McKay, 2002).

⁵¹ Fantini rozdíl mezi interkulturní kompetencí a interkulturní komunikační kompetencí nepovažuje za důležitý; ICC v jeho pojetí označuje „interkulturní komunikační kompetenci (neboli krátce interkulturní kompetenci)“ (2001, s. 1). Příčinu lze hledat v zakotvenosti Fantiniho interkulturní kompetence v komunikační kompetenci v anglickém jazyce, která je ve Fantiniho kontextu (USA) většinou jazykem mateřským.

komunikační kompetence 1 + komunikační kompetence 2 (+ CC3,4 atd.) →

interkulturní komunikační kompetence

Obr. 8: Interkulturní komunikační kompetence (Fantini, 2009, s. 458)

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

Je zřejmé, že se pojetí interkulturní a interkulturní komunikační kompetence liší (např. pojetí Byrama a Fantiniho), zároveň se ale v některých aspektech shodují. Vzhledem k tomu, že modelů a definic interkulturní (komunikační) kompetence je mnoho, nepoukážeme zde více na terminologickou pluralitu diskutovaných termínů, přikláníme se však k termínu interkulturní komunikační kompetence, a to zejména z důvodu komplexity tohoto termínu, který vnímáme jako termín nadřazený (kompetenci interkulturní i kompetenci komunikační). V této práci, resp. při analýze prezentovaných modelů nicméně přijímáme i vybrané modely označené termínem interkulturní kompetence, a to za předpokladu, že zahrnují implicitní akcent na kompetenci komunikační.

V závěru definování a terminologického ujasňování konstruktů ICC považujeme za nutné konstatovat, že chápeme ICC obecněji, a to nejen jako komunikaci v cizím jazyce, ale i jako komunikaci v jazyce mateřském, která vykazuje charakteristiky interkulturní komunikace⁵² a žádá si tudíž interkulturně komunikační chování, tj. kompetenci. Pro potřeby

⁵² Jako takovou komunikaci můžeme označit např. komunikaci s menšinami žijícími na území České republiky s nimiž komunikujeme v jazyce českém, nicméně pro úspěšnou komunikaci je ICC potřebná, např. nedotkne se nás, že nám vietnamský prodavač tyká.

této práce je však role cizího jazyka neopomenutelná, jelikož se zabýváme rozvojem ICC v kontextu cizojazyčného vyučování.

4.1.2 Modely ICC

Stejně jako definic, existuje i řada modelů ICC. Přehledné shrnutí různých typů modelů ICC prezentují např. Spitzberg a Changnonová v podkapitole zaměřené na současné modely ICC (2009, s. 7-34). Pro potřeby této práce považujeme za dostatečné dělení na tři základní typy modelů ICC (podrobněji k modelování kompetencí např. Klieme, Maag-Merki, Hartig, 2010):

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

Kompozitní modely vnímáme pro vyučovací proces jako důležité, a to zejména z důvodu, že na základě podrobného výčtu a popisu složek ICC je možno definovat obsah učení se / vyučování ICC.

(2) **Orientační modely** poukazují na vztahy mezi jednotlivými složkami ICC, do zorného pole se zde dostávají např. hierarchické, konsekvenční a podmíněčné vztahy, souvislosti a přesahy mezi složkami atd. (např. model Byrama, 1997).

(3) **Vývojové modely** akcentují důležitost vývojového aspektu ICC, a to zejména v interakci (intrapersonální i interpersonální), často rovněž zahrnují interkulturní zkušenost, která však není podmínkou (např. model Benneta, 1998).

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

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

Autoři dostupných modelů ICC většinou sdílejí názor, že **ICC je gestalt**, tj. komplexní a integrovaný celek, v němž lze pouze identifikovat dílčí a vzájemně komplementární složky. Jejich počet se liší dle zvoleného přístupu. Přestože existuje řada cenných modelů i definic,

není tedy možno tuto širokou problematiku obsáhnout jejich úplným výčtem a popisem. Pokusíme se představit a validovat model ICC (včetně jeho složek a dimenzí), který považujeme za výchozí pro potřeby této práce.

Východiskem pro analýzu vybraných modelů ICC je revidovaný návrh konstruktů (A *Construct Proposal*) ICC a jejich složek Fantiniho (1995; revidovaný 2001) vlivného amerického interkulturalisty, který více než před dekádu představil relativně jednoduchý, ale současně velice komplexní **návrh konstruktů ICC**. Tento návrh volíme jako rámec pro naši realizovanou metaanalýzu vybraných modelů ICC. Jednak z důvodu vysoké míry shody jeho složek s tím, jak jsou cíle IVV rozpracovány v kurikulárních dokumentech; dále pak proto, že Fantini, oproti ostatním autorům, rozpracovává konkrétní nástroje⁵³ pro hodnocení rozvoje ICC (podrobněji kap. 6.4.2). Metaanalýza (kap. 4.1.3.1) je tedy realizována právě ve vztahu k tomuto komplexnímu Fantiniho návrhu složek konstruktů ICC, resp. k jeho jedné složce, tj. složce dimenzionální. Fantini poukazuje na absenci konsensu ohledně složek ICC, upozorňuje, že někteří odborníci zdůrazňují globální znalost, další sensitivitu, další zdůrazňují určité schopnosti a dovednosti, proto navrhuje konstrukt ICC, který je komplexnější než jakýkoli z těchto pohledů. Dle Fantiniho jsou **složky ICC** následující:

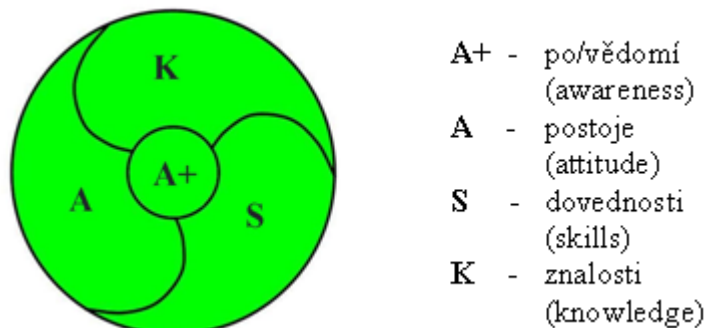
- (1) **Škála rysů/znaků/vlastností/charakteristik** (*characteristics or traits*⁵⁴) – mezi nejčastěji uváděné rysy/znaky/vlastnosti/charakteristiky, které popisují profil úspěšného 'interkulturního jedince' patří: respekt, empatie, víra, flexibilita, trpělivost, zájem, zvědavost, otevřenost, motivace, smysl pro humor, tolerance, ochota zdržet se úsudku, ochota učit se atd.⁵⁵
- (2) **Tři oblasti/domény** (*areas or domains*) – ICC zahrnuje schopnosti (*abilities*) ve třech oblastech neboli doménách:
 - schopnost navázat a udržet vztahy,
 - schopnost komunikovat s minimální ztrátou obsahu či zkreslením,
 - schopnost spolupracovat za účelem uskutečnění něčeho oboustranně potřebného či zajímavého.

⁵³ Hodnocením rozvoje ICC se zabývá rovněž např. Byram, který operacionalizuje cíle ICC, nenabízí však nástroje využitelné pro hodnocení rozvoje ICC (1997).

⁵⁴ Anglický termín *trait* je slovo s širším významem, oproti jeho českým ekvivalentům zahrnuje rysy, znaky i vlastnosti jedince.

⁵⁵ Pouze některé vlastnosti a charakteristiky mohou být rozvíjeny skrze IVV; je nutné odlišit vrozené od těch, které si jedinec osvojuje během života. Dále pak je vhodné zamyslet se nad rolí rodiny a rolí školy. Obě tato rozlišení mají vliv na IVV, jelikož vznášejí otázku, které vlastnosti, charakteristiky, schopnosti atd. mohou a měli by být rozvíjeny ve vzdělávacím procesu.

- (3) **Čtyři⁵⁶ dimenze** – ICC je složena z následujících dimenzí: znalosti (*knowledge*), (pozitivní) postoje (*positive attitudes*), dovednosti (*skills*) a povědomí (*awareness*). Jako centrální je označena dimenze povědomí, jelikož tato dimenze úzce souvisí s ostatními dimenzemi, což přehledně ukazuje obr. 9.



Obr. 9: Fantiniho obecný model ICC⁵⁷ (Fantini, 2000)

- (4) **Způsobilst v cizím jazyce** (*proficiency in the host language*) - způsobilst komunikovat v cizím jazyce (CC2, viz výše) vnímá Fantini jako stěžejní pro rozvoj ICC. Tento proces často vede k přesahům a proměnám v porozumění světu. Neschopnost komunikace v cizím jazyce (alespoň na minimální úrovni) omezuje schopnost člověka k přemýšlení a jednání na světě pouze v rámci svého nativního kódu (resp. kultury; podrobněji o provázanosti jazyka a kultury: kap. 2.1).
- (5) **Různé úrovně dlouhodobého a vývojového procesu** - rozvoj ICC je dlouhodobý a nepřetržitý proces; jsme neustále v procesu 'stávání se' interkulturně kompetentními, jelikož se před námi otevírají nové a nové výzvy. Cílem IVV by měla být minimálně iniciace tohoto vývojového procesu. Proces rozvoje je možno strukturovat do tzv. ukazatelů⁵⁸ rozvoje ICC. Fantini je dělí na čtyři základní úrovně: úroveň I: vzdělávací

⁵⁶ V jedné z revizí svého modelu ICC Fantini vyčlenil komunikační kompetenci v cizím jazyce z dimenzí ICC a definoval ji jako samostatnou složku (Fantiniho, 2000)

⁵⁷ Touto složkou ICC, resp. konceptualizací jejích dimenzí, se podrobněji zabývá metaanalýza vybraných modelů ICC (kap. 4.1.3.1).

⁵⁸ Obdobné dělení lze nalézt např. v SERRJ, který specifikuje dosažené referenční úrovně komunikační kompetence v cizím jazyce, kterou však v poslední vývojové úrovni autoři rovněž propojují s kompetencí interkulturní (překladačel české verze SERRJ užívají termínu mezikulturní, viz níže). V kap. 2.2, věnované komunikační kompetenci, se nevěnujeme jejím úrovním, uvádíme je zde pouze stručně, a to zejména kvůli jejich přesahu od kompetence komunikační ke kompetenci interkulturní, což poukazuje na jejich vzájemnou provázanost, resp. lze obě zahrnout pod komplexní pojem interkulturní komunikační kompetence (podrobněji např. Byram, 1997; Fantini, 2001). Šest referenčních úrovní specifikuje SERRJ takto:

- **Breakthrough** (průlom) odpovídá tomu, co Wilkins ve svém návrhu z roku 1978 nazval 'ovládnutím základních frází' (*Formulaic Proficiency*) a co Trim ve stejné publikaci nazval 'úvodní (způsobilst)' (*Introductory*);

- **Waystage** (na cestě) odrážá specifikace obsahu formulované Radou Evropy;

- **Threshold** (práh) odrážá specifikace obsahu formulované Radou Evropy;

se cestovatel, úroveň II: *sojourner* (pobývající), úroveň III: profesionál, úroveň IV: interkulturní/multikulturní specialista. (Fantini, 2001, s. 1-2)

Složky ICC v tomto Fantiniho návrhu konstruktů ICC vzájemně souvisejí a každá z nich může být dále rozpracována.

Následující **analýza vybraných modelů ICC se zaměřuje zejména na složku 3**, a to dimenze ICC (viz obr. 9). Důvodem je především fakt, že mnohé další dostupné modely (např. Byram, 1997; Deardorff, 2004, 2009; Byram, Fleming, 2009) pracují právě pouze s dimenzemi ICC a komunikační kompetence v cizím jazyce, tj. nenahlížejí konstrukt ICC stejným komplexním pohledem jako Fantini ve svém revidovaném návrhu (2001). V kvantitě i kvalitě dimenzí vymezujících ICC se však autoři liší, považujeme proto za nutné validovat tuto složku Fantiniho návrhu modelu ICC, konkrétně její dimenze (tj. složku 3). V následující podkapitole se proto zaměříme na konceptualizaci jednotlivých složek ICC s akcentem na její dimenze, jelikož zejména ty tvoří obsah i cíle IVV.

4.1.3 Konceptualizace dimenzí ICC jako jedné složky Fantiniho modelu

Pro potřeby této práce jsme se rozhodli analyzovat výběr relevantních modelů ICC z českých i zahraničních odborných zdrojů s cílem dosáhnout validních výsledků. Cílem práce není tvorba vlastního komplexního návrhu konstruktů ICC, za nutné však považujeme ověřit výčet a charakteristiky dimenzí zahrnutých do ICC. Tato podkapitola se tedy zabývá jednou částí Fantiniho návrhu složek ICC, konkrétně složkou 3, tj. obecným modelem ICC (viz výše). V analyzovaných modelech ICC se tedy cíleně zaměřujeme na dimenze, které ICC tvoří.

Základním kritériem pro zařazení modelů do naší analýzy je zaměření na vhodnou a efektivní komunikaci a chování v interkulturních situacích. Tab. 1 představuje sedmnáct modelů ICC, konkrétně jejich složky, tj. dimenze, vlastnosti, charakteristiky, aspekty interkulturní komunikace atd. Nepředstavujeme vyčerpávající seznam modelů ICC; některé

-
- **Vantage** (rozhled) odráží třetí specifikaci obsahu formulovanou Radou Evropy, která je Wilkinsem charakterizována jako 'omezená operační způsobilost' (*Limited Operational Proficiency*) a Trimem jako 'přiměřené reagování na běžné situace';
 - **Effective Operational Proficiency** (účinná operační způsobilost), kterou Trim pojmenoval 'účinná způsobilost' (*Effective Proficiency*) a Wilkins 'adekvátní operační způsobilost' (*Adequate Operational Proficiency*), představuje pokročilou úroveň kompetence vhodnou pro složitější pracovní a studijní úlohy.
 - **Mastery** (zvládnutí), pro kterou Trim uvádí 'celkové zvládnutí' (*Comprehensive Mastery*) a Wilkins 'celkovou operační způsobilost' (*Comprehensive Operational Proficiency*), odpovídá cíli nejvyšší úrovně. [...] Tato úroveň by mohla být rozšířena o rozvinutější mezikulturní kompetenci, která přesahuje tuto úroveň a kterou disponují mnozí profesionálové z jazykové oblasti (SERRJ, 2002, s. 23). Je zajímavé a překvapivé, že dle SERRJ je ICC obsažena až v nejvyšší dosažené úrovni, tj. *Mastery*.

dostupné modely byly z analýzy záměrně vypuštěny (Gullahorn, Gullahorn, 1962; Bennet, 1986; Navas a kol., 2005; Rathje, 2007 atd.), a to proto, že neodpovídají podmínkám, v nichž je realizovaný náš výzkum, např. obsahují požadavek na pobyt v zemi cílového jazyka. V tab. 1 jsou představeny základní charakteristiky vybraných modelů ICC, tj. název, základní složky (dimenze, vlastnosti a charakteristiky aj.), autor (autorský tým) a rok publikace. Modely jsou řazeny náhodně, jejich složky jsou pro ověřitelnost prezentovány v jazyce, ve kterém byly publikovány.

model		základní složky / dimeze		autor / autoři	year
1	Interkulturní kompetence	kognitivní kompetence; afektivní kompetence; behaviorální kompetence		Morgensternová, Šulová	2007
2	Intercultural Competence	základ: jazyková vybavenost a respektování kulturních specifit partnerů		Průcha	2010
3	Intercultural Competence Components Model	Attitudes; Knowledge; Skills	Awareness; Understanding; Appreciation	Howard Hamilton, Richardson, Shuford	1998
4	Intercultural Facework Competence	Knowledge dimension; Mindfulness dimension; Interaction Skills		Ting-Toomey, Kurogi	1998
5	Multilevel Process Change Model of Intercultural Competence	Antecedent Factors: system level, individual level and interpersonal level factors Change Process Factors: managing culture shock process, managing identity-change process, managing new relationship issues, managing surrounding environment Outcome Factors: system level, interpersonal level and personal identity change outcomes		Ting-Toomey	1999
6	Pyramid Model of Intercultural Competence	Requisite Attitudes; Knowledge and Comprehension + Skills Desired Internal Outcomes; Desired External Outcomes		Deardorff	2006
7	Process Model of IC	'above Pyramid Model of ICC' + Individual; Interaction; Process Orientation		Deardorff	2006
8	Global Competencies Model	Own cultural box; Openness / Diversity / Recognition of others – differences / Nonjudgmental reactions; Globalization / World History; Effective participation both socially and in business generally / Collaboration across cultures / Identifying cultural differences to compete globally / Ability to assess intercultural performance		Hunter, White, Godbey,	2006
9	Intercultural Competence: A Construct Proposal	Longitudinal and developmental process; Variety of traits: openness, flexibility, ... Dimensions: Knowledge, Attitudes, Skills, Awareness; Proficiency in a 2 nd language		Fantini	2001
10	Intercultural Communicative Competence	Linguistic; Sociolinguistic; Discourse competence + Intercultural competence = Knowledge; Skills (Interpreting/Relating; Discovery/Interaction); Critical cultural awareness; Attitudes		Byram	1997
11	Intercultural Communication Competence	Basic human rights; Interculture + Shared symbols + Mutual Understanding; Noise Culture A/B member - (Re)Action; Cultural A/B Intercultural Perceptas and Conceptas		Kupka	2008
12	Intercultural Maturity	Cognitive; Intrapersonal;	Initial, Intermediate, Mature	King, Baxter	2005

	Model	Interpersonal	development level	Magolda	
13	Intercultural Communicative Competence Model	Host Communication Competence; Adaptive Predispositions; Adaptation Outcomes; Host Contextual Conditions		Kim	1988
14	Intercultural Communicative Competence	Cultural Empathy; Experience; Interaction Involvement (Conversation awareness); Global Attitude; Motivation		Arasaratnam	2007
15	Intercultural Communication Model	Cultural Understanding + Communication Competence; Cultural Interaction + Communication Interaction; Relationship Quality		Griffith, Harvey	2000
16	Relational Model of Intercultural Competence	Sojourner's and Host-National's: Skills, Motivation, Knowledge + Experiences and Goals Common: Outcomes		Imahori, Lanigan	1989
17	Communicative language + General competences	Linguistic competences ; Sociolinguistic competences; Pragmatic competences + Declarative knowledge; Skills and know-how; 'Existential' competence; Ability to learn		<i>Common European Framework of reference ...</i>	2001

Tab. 1: Konceptuální modely zahrnuté do metaanalýzy

4.1.3.1 Metaanalýza modelů ICC

Metaanalýza vybraných modelů ICC se detailně zaměřuje na jednu položku základních složek konstruktů ICC, pro naše potřeby vyčleňujeme konkrétní dimenze ICC, tj. Fantiniho složku 3. Modely zahrnuté do této metaanalýzy jsou dvojího kvalitativně rozdílného charakteru: modely pocházející z empirických studií (např. metoda *delfi* založená na postupném dotazování, porovnávání a vyhodnocování odpovědí vybraných expertů daného oboru ke konkrétnímu problému: Deardorff, 2006; Hunter, White, Godbey 2006) a modely pocházející z analýzy relevantních teoretických zdrojů (např. Byram 1997; Ting-Toomey, Kurogi 1998; CEFR, 2001).

Jelikož je ICC multidisciplinární konstrukt, zahrnujeme do metaanalýzy modely z různých disciplín, např. socio/lingvistika, diplomacie, management lidských zdrojů, humanitární pomoc, podnikatelská sféra apod. Tato multidisciplinární základna je jedním z důvodů kritického nahlížení metody metaanalýzy, konkrétně je kritizována právě možnost kombinovat různé zdrojové disciplíny a získat tak data, která nemusejí být tak přesná, jak by si výzkumník mohl přát. My věříme v pravý opak, stejně jako Glass (v roce 1976 jako první

použil termín metaanalýza a názorně ukázal její užití), který říká: „samozřejmě, že metaanalýza směřuje jablka s pomeranči; ve studiu ovoce by nebylo nic smysluplnějšího; porovnávat jablka s jablky by bylo triviální.“ (Glass, 2000, nestránkováno) Analyzované modely se v mnoha aspektech zásadně liší, díky jejich dostatečnému počtu, zastoupení různých zdrojových disciplín i oblastí původu (Česká republika, EU, USA, GB, Japonsko, Indie atd.) mají však potenciál poskytnout validní výsledky o konkrétních složkách (včetně dimenzí) ICC.

Snažíme-li se nalézt shodu ohledně dimenzí ICC, které jsou v analyzovaných modelech vnímány jako stěžejní, je nutné za paletou charakteristik, deskriptorů, rysů, znaků, vlastností, domén, dimenzí a definic ICC i za terminologickou pluralitou analyzovaných modelů odkrýt jednak shodu v typech dimenzí, dále pak analyzovat četnost jejich výskytu.

Metodu metaanalýzy jsme zvolili pro její potenciál integrovat dostupná data s cílem dosáhnout nového teoretického neboli konceptuálního poznání zkoumaného fenoménu, v našem případě poznání konstruktů ICC. Integrace dostupných zdrojů umožňuje: (a) postihnout ICC jako více než pouhou sumu jejích částí, tj. základních dimenzí; (b) inferenci výstupů z celků, tj. odvozování určitých výstupů – dimenzí ICC – z jiných modelů a definic; (c) vytvořit novou interpretaci vyššího řádu, tj. definovat ICC na obecné úrovni. Metodu metaanalýzy užívající integraci dostupných dat lze označit jako metodu navrženou pro podporu rozvoje poznání. Nejprve dochází k **dekonstrukci** zkoumaného fenoménu, tj. analýze struktury modelů ICC (tab. 1), dále pak jejich **rekonstrukci za účelem poznání nového**, tj. základních dimenzí ICC (podrobněji o metodách metaanalýzy např. Hendl, 2009; Silverman, 2001; Glass, 2000). Cílem metaanalýzy není tedy pouhá zjednodušující agregace analyzovaných modelů, tj. tvorba sumáře zachycující nejmenší společné jmenovatele; náš cíl aspiruje na interpretativní pojetí výchozího modelu, aspirujeme dosáhnout více, ne méně.

4.1.3.2 Výstupy metaanalýzy: dimenze ICC

Jak již bylo uvedeno, autoři modelů zahrnutých do metaanalýzy sdílejí názor, že je ICC integrovaný komplexní celek sestávající z dimenzí; jejich množství se liší dle zvoleného přístupu (zdrojová disciplína, paradigma atd.). Některé z modelů zdůrazňují znalost cílové kultury, toleranci, sensitivitu, pozitivní postoje či specifické schopnosti a dovednosti. Jiné modely pak chápou ICC jako efektivní adaptaci v cizí kultuře a za základní předpoklad rozvoje ICC označují zkušenost. Nemálo modelů akcentuje vhodnou dyadickou interakci v rámci interkulturních vztahů nebo vhodnou a efektivní komunikaci o interkulturních tématech.

Provedená metaanalýza postihuje fenomén interkulturality z perspektivy komplexnější než jednotlivé výše prezentované pohledy, odhalila však mnohé **společné složky konstruktů ICC** včetně jeho dimenzí. Tyto prezentujeme postupně **od nejvyšší četnosti výskytu** jednotlivých složek, tj. dimenzí atd.:

- **postoje - 16;**
- **komunikační kompetence - 14,**
z toho 9 explicitně zachycuje komunikační kompetenci v cizím jazyce; příčinu je možné hledat v původu některých zahrnutých modelů v anglicky mluvících zemích, v nichž je anglický jazyk chápán jako primární jazyk interkulturní komunikace (*lingua franca*); nejedná se tudíž o komunikační kompetenci v jazyce mateřském;
- **dovednosti - 13;**
- **povědomí⁵⁹ (sebe sama a ostatních) - 13;**
- **znalosti⁶⁰ - 12;**
- **interakce - 10;**
- **komunikace (verbální, neverbální, komunikační styly, ...) - 9;**
- **kontext - prostředí, kultura, ... - 7;**
- **porozumění a pochopení - 6;**
- **vývoj/ový proces/ - 5;**
- **externí (efektivní a adekvátní komunikace na základě znalostí, postojů, dovedností atd.) a interní (adaptabilita, flexibilita, empatie atd.) výstupy - 5;**
- **osobnost/charakter - 5;**
- **efektivní vztahy - 5;**
- **interkulturní zkušenosti - 3.**

Výstupem metaanalýzy je výčet složek tvořících konstrukt ICC, tzv. kompozitní model ICC. V pojetí Kliemeho a kol. se jedná o tzv. strukturální kompozitní model, který se vztahuje „k otázce, jak vzájemně souvisí zvládnání různých požadavků a prostřednictvím jakých a kolika dimenzí lze adekvátně popsat interindividuální rozdíly v kompetencích.“ (Klieme, Maag-Merki, Hartig, 2010, s. 112) Na základě četnosti výskytu analyzovaných složek se následně v definici ICC a popisu jednotlivých dimenzí pokusíme poukázat na jejich vzájemné vztahy. Z analyzovaných složek ICC tedy vyčleňujeme dimenze ICC, jejichž definování je cílem naší metaanalýzy. Pozornost věnujeme zejména distinkci mezi pozorovatelnými a

⁵⁹ Anglický termín *awareness* se v české odborné literatuře překládá nejčastěji termíny povědomí a uvědomění, pro naše potřeby se přikláníme k pojmu povědomí, jsme si však vědomi jistého prostotu pro diskusi ohledně přijaté terminologie.

⁶⁰ Lze překládat rovněž např. jako vědomosti.

nepozorovatelnými dimenzemi. Inklinujeme k názoru, že kompetence je tacitní, není tedy možné ji přímo pozorovat, je však pozorovatelná skrze jednání jedince, tzv. performanci. Jinými slovy jsou 'kompetence' a 'performance' úzce provázány; kompetence je skrytá (podrobněji kap. 1.3), performance naopak pozorovatelná, což současně znamená hodnotitelná (podrobněji kap. 4.3).

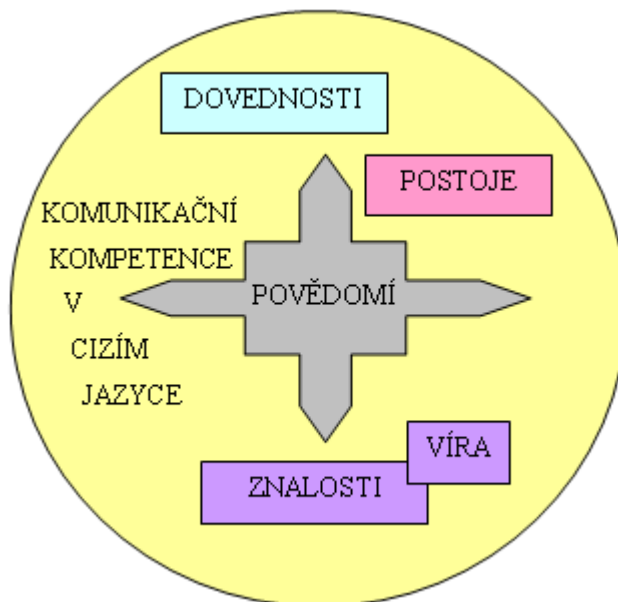
Na základě dostupných modelů a jejich analýzy lze shrnout, že:

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

(podrobněji Kostková, 2010, s. 237)

4.1.4 Dimenze modelu ICC

Model ICC a jejích dimenzí, který přijímáme jako výchozí, tedy obsahuje následující základní dimenze: **postoje, dovednosti, povědomí a znalosti**⁶¹, **komunikační kompetence v cizím jazyce** pak tvoří další, pátou, zásadní dimenzi ICC, ve které jsou ostatní čtyři dimenze zakotveny (obr. 10).



Obr. 10 Model dimenzí ICC

⁶¹ Dimenzi znalostí spojujeme v grafickém znázornění námi definovaných dimenzí ICC s vírou, což objasníme při vydefinování postojové znalostní (viz níže).

Rozvoj těchto dimenzí tvoří cíl a zároveň obsah rozvoje ICC, proto je nutné věnovat pozornost jejich preciznímu vydefinování. Věnujeme se především dimenzím povědomí a postoju, a to zejména z důvodu jejich obtížného uchopení ve výchovně vzdělávacím procesu (kap. 4.2); na rozdíl od dimenzí znalostní a dovednostní se zde jedná o dimenze, které mají svá významná východiska v oboru psychologie. Diskutovány jsou tedy podrobněji, tj. nejprve perspektivou psychologie, následně jsou pak vymezeny v kontextu ICC.

4.1.4.1 Dimenze povědomí a další příbuzné konstrukty a pojmy

Dimenzi povědomí⁶² je mnohými interkulturalisty vnímána jako základní - nejlivnější klíčová dimenze (viz kap. 4.1.2), např. Stevens, 1971, Curle, 1972 a Gattegno, 1976 (In Fantini, 2000); dále Byram, 1997, 1998; Fantini, 2001, 2005. Povědomí vychází z ostatních dimenzí a současně umocňuje jejich rozvoj. Na rozdíl od zbývajících dimenzí je nemožné rozvoj povědomí zvrátit či zastavit. Jakmile se staneme 'uvědomělými', je nemožné vrátit se zpět do stavu výchozího.

Nadneseně řečeno, je tedy dimenzi povědomí možno chápat jako centrální prostředek rozvoje ICC a rovněž jako její centrální náplň. Přeneseno do kontextu IVV, rozvoj domény povědomí může být označen jednak za přístup⁶³, tak za obsah; obsahem IVV, která si klade za cíl rozvoj ICC, je tedy člověk - člověk jako jedinec a jeho vztah k okolí.

Výrost a Slaměnik uvádějí, že je povědomí sebe sama a zážitek vlastního já trvalým předmětem zájmu psychologů odedávna. Poukazují na fakt, že v posledních třech desetiletích příspěvky na toto téma narůstají nebývalou měrou, což pozitivně hodnotí, ale rovněž upozorňují na to, že takový zájem současně vedl ke vzniku nepřehledného množství konceptů, které vyjadřují různé aspekty reflexe vlastního já a důsledky této reflexe na chování jedince (1997, s. 181). Naším cílem není obsáhnout tuto komplexní (obtížně zmapovatelnou) problematiku⁶⁴ v celé její šíři. Zaměříme se zde 'pouze' na některé momenty procesu

⁶² Spojenou s konceptem identity, podrobněji např. Kramsch, 1998; Abrams, O'Connor, Gilda, 2002; Průcha, 2004; Faltýn, 2005; Jenkins, 2007; Morgensternová, Šulová a kol., 2007.

⁶³ Využíváme zde klasifikaci 'přístup - metoda - technika' dle Anthonyho (viz kap. 4.2.4).

⁶⁴ Pokusíme se alespoň o výčet konceptů spojených s diskutovanou problematikou: sebereflexe (*self-reflection*), sebesystém (*self-system*), sebeuvědomění (*self-awareness*), sebeschéma (*self-schemas*), sebeobrana, sebezpoznavání a sebezporozumění (*self-understanding*), sebezpojetí (*self-concept*), sebezpercepce (*self-perception*), sebeakceptance (*self-acceptance*), sebezmonitorování (*self-monitoring*), sebezpozorování, sebezposuzování, sebehodnocení (*self-evaluation / self-esteem*), sebezocnění (*self-worth*), sebezodměňování, sebezvýchova a sebezvzdělávání (*self-education*), sebezprezentace (*self-presentation*), sebezrestání, sebezavrhování, sebezjistota (*self-confidence*), sebezurčení, sebezkontrola (*self-control*), sebezovládání, sebezřízení (*self-guidance*), sebezúcta, vztah k sobě, identita aj.

reflektování zkušenosti se sebou samými⁶⁵ a utváření vztahu k sobě, které ovlivňuje neustálé hledání odpovědí na otázky: Kdo jsem? Jaká/ý jsem? Jak mě vidí ostatní? Jak působím na ostatní já? Jak se v životě vyvíjím? Jak přetvářím své vlastní já? aj.

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

Sebesystém

Jako souhrnné označení všech aspektů obsahu sebereflexe a jáské zkušenosti se v současnosti používá termínu **sebesystém** (*self-system*), avšak při studiu různých konstruktů vztahovaných k jáské zkušenosti opět narážíme na fakt, „že psychologická analýza sebesystému je v současné sociální psychologii velmi diferencovaná a málo přehledná.“ (Výrost, Slaměník, 1997, s. 188). Např. Blatný, Osecká, Macek využívají pro označení stejného termín sebepojetí (In Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 29) a Výrost a Slaměník rovněž upozorňují na fakt, že termín sebepojetí byl v minulých desetiletích často používán se širším významem a pokrýval celou jáskou zkušenost (1997, s. 187). V obou zmíněných dílech dále nalézáme dělení sebesystému (sebpójetí) na 3 složky⁶⁶, a to:

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

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

Nyní se pokusíme pojednat 3 výše zmíněné složky sebpójetí (sebesystému, ...). Vycházíme z pojetí Výrosta a Slaměníka (volně, 1997, s. 186-204), jelikož v jejich dělení je možno nalézt jistou shodu s klasifikací dimenzí ICC (kap. 4.1.4). Následující podkapitoly tudíž tvoří **základní psychologická východiska problematiky rozvoje ICC** s akcentem na dimenzi povědomí.

⁶⁵ Výrost a Slaměník zde upozorňují na 'dvojakost jáství', která je v sebereflexi vyjádřena v jednoduché větě „Já jsem si vědom sám sebe“. Na jedné straně stojí tzv. podmětnej já - ten, kdo si uvědomuje sám sebe (*knower*); na druhé straně předmět vlastního poznávání (*known*), představ a hodnocení, v angličtině '*self*'. Studium já jako subjektu zahrnuje zkoumání intrapersonálních aktivit a procesů, které jsou na rozdíl od reflexe sebe sama často implicitní a neuvědomované, proto je velmi obtížné je popsat a hodnotit (1997, s. 183).

⁶⁶ Toto opět koresponduje jak s dělením interkulturních kompetencí (např. Morgensternová, Šulová a kol., 2007), tak s třemi složkami postoje (např. Lašek, 2007, s. 39).

(i) Kognitivní složka sebesystému - sebepojetí

Sebepojetí (*self-concept*) implikuje zejména kognitivní obsah - jsou to především poznatky o vlastním já, ale často i struktury (*self-conception, self-structure*) vědomé sebereflexe; utváří a mění se kontinuálně v průběhu celého života člověka. Sebepojetí, jako kognitivní struktura uložené v paměti, na procesuální úrovni odpovídá asi nejlépe sebepoznávání a sebeporozumění (*self-understanding*). Poznatky získané z výzkumu sebepojetí vedou ke konceptualizaci modelů kognitivní organizace sebepojetí, z nichž některé stručně představíme.

Kognitivní jednotky sebepojetí můžeme nazvat **sebeschémata**, která jsou pro člověka vodítkem, jaké informace bude považovat za seberelevantní a jaké ne; navíc co je seberelevantní pro jednoho, nemusí být seberelevantní pro druhého. Sebeschémata tvoří jakýsi filtr informací, který se uplatňuje jednak při uchování a reflexi vlastní minulé zkušenosti (rychle evokujeme a rekonstruujeme ty události, které jsou relevantní sebeschématům), tak v přítomnosti a budoucnosti⁶⁷ (jsou vodítkem pro určité činnosti, které odpovídají vytvořeným schématům). Plní tedy i funkci stabilizátora vlastního sebepojetí - odmítané informace, které se nedají 'nabalit' na již vytvořená schémata.

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

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

⁶⁷ Zde můžeme hovořit o **minulém, přítomném a budoucím já**, které obsahuje aktuální představy a úvahy o já, představy a hodnocení vlastní minulosti i pohled do budoucna (Výrost, Slaměník, 1997, s. 189).

Není zde možné opomenout **obsahové charakteristiky** sebepojetí, avšak základním problémem všech šetření v dané oblasti je, zda to, co (na základě subjektivních výpovědí) zjišťujeme a měříme lidé skutečně vztahují k vlastnímu já, tedy, zda jde o charakteristiky, které jsou relevantní sebepojetí. Z výzkumu Gordona (1968), který uspořádal výpovědi respondentů na otázku 'Kdo jsem?' do celku, který nazval sebekoncepcí (*self-concept*), je možné vidět konkrétní obsahy, a to: různé aspekty sociální identity (role, status, pohlaví, jméno, věk), osobnostní atributy (zájmy, aktivity, interpersonální styly chování, další konkrétní charakteristiky, reference o vzhledu, majetku atd.), systemické mínění o sobě (vědomí vlastní kompetence jako globální posouzení vlastních možností vyrovnávat se s požadavky prostředí, způsob determinace vlastního já), vědomí vlastní mravnosti (vyjádřené stabilitou struktury hodnot) a pocit osobní autonomie a globální sebehodnocení.

(ii) **Emocionální složka sebesystému - celkový vztah k sobě a sebehodnocení**

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

Odlišit sebe sama od okolního prostředí je první krok při utváření **vztahu k sobě**. Uvědomění si okolí, jinými slovy 'mapování vnějšího prostoru' jakoby zakládalo možnost pociťovat i svůj 'vnitřní prostor'. Gergenovi (1986) uvádějí čtyři hlavní procesy, které se podílejí na utváření vztahu k sobě a na jeho změnách v průběhu života. (1) Fenomén 'zrcadlového já', podle kterého slouží druzí lidé jako zrcadlo, ve kterém může člověk spatřit sám sebe; naše vlastní já je tedy představa o tom, jak se domníváme, že nás hodnotí pro nás důležití lidé (*significant others*). (2) Sociální srovnávání, skrze které si člověk ověřuje, co je sociálním okolím akceptováno, považováno za správné a co za nežádoucí; od toho se odvíjí i sebehodnocení. (3) Přijímání sociálních rolí, kdy na sebe člověk bere ty, které jsou všeobecně akceptované a společensky oceňované, zvyšuje to jeho sebejistotu a podporuje pozitivní vztah k sobě. (4) Percepce sociální odlišnosti, kdy, není-li to společensky sankcionováno, má člověk potřebu zdůrazňovat vlastní jedinečnost v odlišném prostředí. Na tyto čtyři hlavní procesy a jejich zvědomování je možné se v rámci IVV cíleně zaměřovat např. v simulačních hrách.

V procesu sociálního srovnávání se objevuje **sebehodnocení**, které je rovněž spojeno s emocionální složkou sebesystému. Při sebehodnocení se člověk srovnává a konfrontuje se standardy, nejčastěji s 'ideálním já'. Na obecnější úrovni se sebehodnocení manifestuje jako globální vztah k sobě, či jako vědomí vlastní hodnoty. Problematika sebehodnocení je nadmíru komplexní a dalo by se říci, že i provázaná s kognitivní složkou sebesystému, proto jen stručně nastíníme výše zmíněné aspekty. (a) Sebediskrepanční teorie dává do souvislosti

prožívané emoční stavy a vlastní sebereflexi, tedy subjektivní normy a očekávaný stav s konstrukty 'ideálního' a 'požadovaného' já (*ideal self, ought self*)⁶⁸. Určitou míru diskrepance samozřejmě zažívá každý, nicméně na vyšší úrovni mohou diskrepance mezi zmíněnými konstrukty vést např. k frustracím, depresím, studu, případně obavám z možných sankcí. (b) Sebehodnocení je úzce provázané s tím, co si o nás myslí ostatní lidé, jinými slovy je do značné míry provázané s hodnocením, které od ostatních dostáváme. Toto nazýváme interpersonálním kontextem hodnocení. Nicméně sebehodnocení není ovlivněno pouze tím, jak nás hodnotí druhí, ale i jak my sami interpretujeme vlastní chování a chování druhých. (c) Zde nastupují jisté mechanismy obrany a podpory vnitřního sebehodnocení, které jsou vyjádřeny tzv. benefiktancí - potřebě udržet si kladné sebehodnocení a pozitivní vztah k sobě, vidění sebe sama jako efektivního a kompetentního činitele. Například setká-li se člověk se situací či úkolem, který vnímá jako obtížný, má tendenci sám sebe/svůj neúspěch předem ospravedlňovat, nebo je-li vlastní sebehodnocení předem ohroženo, mají lidé tendenci srovnávat se s těmi, o kterých se domnívají, že jsou na tom hůře než oni sami (méně úspěšní či šťastní). (d) Jak již zmíněno, je sebehodnocení na obecnější úrovni manifestováno jako globální vztah k sobě - globální sebehodnocení nezávisí jen na specifických dílčích sebehodnoceních, ale ve značné míře i na celkovém emočním naladění a vnímání těch charakteristik dílčích, ve kterých se jedinec hodnotí pozitivně, jako důležitých a stabilních; či jako vědomí vlastní hodnoty (*self-worth*), která je těsně provázána s morálními normami, celkovou hodnotovou orientací a se smyslem vlastního života.

(iii) Konativní složka sebesystému - sebezprezentace

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

V konativní složce se v podstatě střetávají všechny zmíněné složky povědomí, které jsou pozorovatelné v našem chování. Dle Janouška jsou vzorce chování dány jak geneticky a biologicky, tak jako výsledek učení a výchovy a nejčastěji jsou dány právě kulturou jako

⁶⁸ Ideální já - představa člověka o tom, jaký by chtěl být; požadované já - ideální já zahrnující požadavky a normy společnosti (Výrost, Slaměnik, 1997, s. 191).

sociální pravidla, požadavky, interpretace aj. Tímto třetím druhem sociálních vzorců se zabývá etogenika, která se konkrétně zaměřuje na to, co lidé vědí o pravidlech a konvencích své společnosti a jak je využívají při provádění vhodných aktivit (Janoušek, 2007, s. 124). Jedná se o to, zda si lidé uvědomují, jaké chování je akceptovatelné a zda se podle toho chovají.

(iv) **Model dynamického sebesystému**

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

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

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

a státy.“ (Byram, Nichols, Stevens, 2001, s. 7) Již Konfucius poukazoval na potřebu reflexe vlastního já v citátu:

Abychom udělali pořádek ve světě, musíme nejdříve udělat pořádek v národě; abychom udělali pořádek v národě, musíme nejdříve udělat pořádek v rodině; abychom udělali pořádek v rodině, musíme nejdříve udělat pořádek ve svém osobním životě; abychom udělali pořádek ve svém osobním životě, musíme udělat pořádek ve svém srdci.

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

4.1.4.2 Dimenze postojová

Dimenzi postojové rovněž věnujeme zvláštní pozornost, zejména vymezení pojmu postoj a jeho souvislosti s **hodnotami**, dále se zabýváme utvářením postojů a jejich případnou změnou. Možnost ovlivňovat postoje vůči světu vnímáme pro potřeby této práce jako důležitou, jelikož rozvoj ICC s sebou nese rovněž otázky působení na hodnoty a postoje žáků v kontextu formálního vzdělávání. Vzhledem k cíli práce se soustředíme zejména na vnitřní skladbu postojů a jejich utváření či případnou změnu.

Vymezení pojmu

Vztah k hodnotám tvoří obsah postojů; ty pak představují zvláštní prvky ve struktuře osobnosti, nicméně psychologové nejsou zajedno v tom, co přesně pojem postoje vyjadřuje (Nakonečný, 1995, s. 118). Allport právě kvůli nejednotnosti ve výkladu tohoto pojmu v polovině třicátých let zanalyzoval 16 definic postojů a definoval postoj jako „mentální a nervový stav pohotovosti organizovaný zkušeností, vyvíjející dynamický a direktivní vliv na odpovědi jedince vůči všem objektům a situacím, se kterými je ve vzájemném vztahu.“ (In Výrost, Slaměník, 1997, s. 238) Čáp definuje postoj jako získaný motiv vyjadřující jedincův vztah k určitému objektu, k věci, lidem, činnosti, skupině, události, názoru apod. a upozorňuje na fakt, že lidé se v postojích liší. Postoj zahrnuje 3 složky:

- poznání objektu, názory na něj;
- citové hodnocení objektu, sympatii či antipatii, popřípadě dokonce lásku nebo nenávisť, eventuálně lhostejnost;
- pobídku k jednání či chování v souhlasu s názorem a emočním hodnocením, popřípadě návyk, navyklou formu takového chování či jednání (Čáp, Mareš, 2001, s. 149-150).

Tyto 3 složky, z nichž každá přispívá celku, popíšeme pomocí 3 dimenzí⁶⁹, a to kognitivní, afektivní a behaviorální (konativní, snahovou)⁷⁰. „Jedna z nich může být dominantní, ale obvykle jsou vyvážené: dominuje-li kognitivní komponenta, hovoříme o smýšlení, dominuje-li emotivní komponenta, označuje se to slovem sentiment.“ (Nakonečný, 1999, s. 135)

Postoje se vytvářejí v procesu uspokojování potřeb, mohou být izolované a často se integrují do hodnotových systémů - zde je důležité, jak a v jakém stupni je postoj s hodnotovým systémem spojen (Lašek, 2007, s. 40).

Hodnocení, které je komplementárním procesem poznávání, je důležitým aspektem vztahu člověka ke světu. Může být vyjadřováno slovy, ale může mít i povahu neverbalizovaného vztahu. Hodnocení je více či méně vědomé prožívání hodnoty objektů, jejich tříd a vztahů, vyjadřuje jejich subjektivní význam, a jako takové zahrnuje všechny tři komponenty psychiky: poznávání, cítění a snahy (Nakonečný, 1995, s. 118).

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

Nejen lidé, ale i **kultury se tedy liší v tom, co a jak hodnotí**. Představíme zde sice základní, ale zásadní dělení hodnot⁷¹ dle Byrama a Fleminga (volně, 1998, s. 165) na:

(a) osobní: jsou to vždy jedinci, kteří svým chováním 'vyjadřují' svou kulturu, jejich chování je ovlivněno jejich osobním hodnotovým systémem, který je hluboko zakódován; a

(b) kulturní: každá kultura má svou hierarchii hodnot: takové, které jsou většinou neuvědomělé a jsou dodržovány všemi, kteří jsou spojeni jistými vnitřními zákony; a takové, které dávají jedincům svobodu, sebevědomí a právo vyjadřovat své vlastní soudy o 'chování' ostatních – tyto ve spojení s osobními hodnotami (a).

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

⁶⁹ Problematikou vnitřní struktury postojů a jejich organizaci do soustav se zabývají Výrost a Slaměník, kteří představují i jednodimenzionální a dvojdimenzionální pojetí postojů (1997, s. 247).

⁷⁰ Toto dělení postojů do tří dimenzí koresponduje s dělením interkulturních kompetencí, např. Morgensternová, Šulová a kol. (2007), Vališová, Kasíková a kol. (2007).

⁷¹ Nakonečný dělí hodnoty na: biologické, kulturní, duchovní, sociální a další (1995, s. 118).

Utváření a změna postojů

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

chápe postoje jako produkty učení, což znamená, že zdrojem jejich formování jsou individuální zkušenosti – vyjma předsudků⁷². [...] Postoje tak vznikají jako důsledky individuálních kontaktů a interakcí, ale současně již hotové postoje tyto kontakty a interakce ovlivňují; uplatňují se při tom v různých kulturách a subkulturách odlišné normy. (Nakonečný, 1995, s. 122)

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

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

Je zřejmé, že jakákoli změna v dimenzi postojů je komplikovaná a „stále více sociálních psychologů si klade otázku, zda snaha změnit určitý konkrétní postoj může vést k pozitivnímu a v čase stabilnímu výsledku bez poznání hlubšího psychologického kontextu.“ (Výrost, Slaměník, 1997, s. 250) Nicméně ke změnám postojů v lidském životě přirozeně dochází⁷³, jelikož se mění okolí, ve kterém jedinec žije a stejně tak jedinec sám a s tímto vývojem je spojeno stále nové a nové konstruování vlastních postojů, které může probíhat přirozeně, ale i s jistými těžkostmi. Dle Laška

tato měnitelnost závisí na řadě faktorů: na *osobnosti jedince*, speciálně na jeho inteligenci (vyšší inteligence předpokládá vyšší kritičnost, adaptibilitu a senzitivitu k novým informacím, které mnohostranněji porovnává s informacemi dřívějšími, také nižší sugestibilitu); na *kvalitě hodnotového*

⁷² Předsudky jsou zvláštním druhem postojů, jsou obvykle převzaté, tradicí udržované iracionální postoje, které se udržují u jedince jako afektogenní vztahy podporované často racionalizací (Nakonečný, 1995, s. 121). Stejně tak by bylo možné v souvislosti s postoji hovořit o stereotypech, pověrách atd. (porovnej s pojetím Gadamera, viz kap. 2.1)

⁷³ S tím úzce souvisí Festingerova teorie kognitivní disonance (1957) a otázka, co se stane, vznikne-li nekonzistence mezi postoji a chováním jedince? Dle Laška dojde k porušení emocionální balance postoje. Tuto postojovou disonanci lidé redukují buď právě změnou emocionální složky postoje, nebo 'překonstruováním' postoje do takové podoby, aby byla nová informace slučitelná s jejich přesvědčením (Festinger rovněž tvrdí, že vyhraněný postoj bývá často rezistentní vůči změně) (In Lašek, 2007, s. 43).

systému; na přidružení se člověka k sociální skupině; na percepční obraně (vnímám pouze to, co chci slyšet). (Lašek, 2007, s. 42)

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

V souvislosti s postojí nelze v kontextu této práce, tj. rozvoje ICC v cizojazyčném vyučování, opominout **postoje ke kultuře cílového jazyka**, jelikož učení se dalšímu (cizímu) jazyku s sebou nese zároveň učení se být další sociální osobou. Důležitý je tedy jednak pozitivní postoj k cílovému jazyku i kultuře, ale i postoj k učení / osvojování si cizího jazyka jako takového, resp. motivace k učení. Právě motivaci spojenou s učením se cizím jazykům obohacuje Gardner o motivaci integrativní a instrumentální. **Integrativní motivace** zahrnuje motivaci, kdy jedinec studuje jazyk s cílem a přáním identifikovat se s mluvčími cílového jazyka. **Instrumentální motivace** popisuje skupinu faktorů týkajících se motivace vycházející z existence vnějších cílů, např. složení zkoušky, finanční odměna, kariérní postup aj. Je možné usuzovat, že integrativní motivace je důležitější v kontextu cílového jazyka, instrumentální motivace je důležitá v situacích jako např. učení se anglickému jazyku v České republice (In Williams, Burden, 2007, s. 116-117).

Dimenze postojová zahrnuje i **postoje jednotlivce/ů vůči odlišným skupinám lidí**, např. členům cizí kulturní skupiny. Takovéto postoje bývají charakterizovány jako předsudky a stereotypy⁷⁴, které jsou často negativní. Postoje, které jsou předpokladem úspěšné interkulturní interakce „nemusí být nutně pozitivní, jelikož i pozitivní postoje mohou bránit vzájemnému porozumění.“ (Byram, 1997, s. 34) Dle Byrama, Nicholse a Stevense by interkulturní postoje (*savoir être*) kompetentního interkulturního komunikátora měly být:

zvědavost a otevřenost, připravenost pozastavit nedůvěru a pochyby o jiných kulturách a přesvědčení důvěry o kultuře vlastní. Toto znamená ochotu relativizovat vlastní hodnoty, víru, názory a chování, ne předpokládat, že tyto jsou jediné možné a přirozeně správné. Jedná se také o schopnost vidět je z vnější

⁷⁴ Podrobněji o stereotypoch a předsudcích např. Průcha, 2004; Lustig, Koester, 2006; Morgensternová, Šulová a kol., 2007.

perspektivy, z perspektivy někoho uznávajícího odlišné hodnoty, víru, názory a chování. Toto může být nazváno schopností 'decentrace'. (2001, s. 5)

4.1.4.3. Dimenze znalostní

Dimenze znalostní je další základní dimenzí modelu ICC. V rámci této dimenze došlo k značnému posunu, a to zejména v odklonu od původního akcentu na znalosti o kultuře cílového jazyka, tzv. reálie, kterým byla připisována nadměrná důležitost. K vydefinování této dimenze využijeme opět Byrama, Nicholse a Stevense:

Znalosti (savoirs): sociálních skupin a jejich produktů a praktik své vlastní kultury i kultury partnera v dialogu, obecných procesů společenské a individuální interakce. Znalost tedy může být definována v rámci dvou hlavních komponent: znalost sociálních procesů, znalost názorných příkladů těchto procesů a jejich produktů; znalost, jak jiní lidé vnímají sami sebe i znalost o jiných lidech. (2001, s. 6)

Dimenze znalostí tedy zahrnuje jednak znalosti o sociálních skupinách a jejich kulturách – těmto aspektům dimenze znalostí věnuje pozornost formální vzdělávání např. prezentací historických a geografických faktů atd. Dále pak tato dimenze zahrnuje znalosti procesů interakce, které jsou zásadní pro úspěšnou komunikaci – tato není osvojována automaticky a je nutno ji rovněž věnovat pozornost. V zásadě se dá tvrdit, že znalosti obou úrovní zahrnují vědomé povědomí, tzn. vědomé a cílené uvědomování si (učení se) znalostí, resp. faktů o kulturách a specifických komunikace v rámci nich.

V souvislosti se znalostní dimenzí považujeme za nutné upozornit na úzkou provázanost této dimenze s vírou (*belief*) a předpoklady (*assumption*). „Víra je myšlenka o světě, o které lidé předpokládají, že je pravdivá. Víra je tedy soubor naučených interpretací, na základě kterých se příslušníci kultur rozhodují o tom, co je a není logické a správné.“ (Lustig, Koester, 2006, s. 87) I z vlastní pedagogické praxe pak víme, že je v jistých situacích složité odlišit znalosti jedinců od toho, čemu o cizí kultuře věří či co o dané kultuře předpokládají. Woods neodlišuje znalosti, víru a předpoklad jako tři různé koncepty, ale jako tři body jednoho významového spektra; znalosti označují to, co jedinec ví – všeobecně akceptovaná fakta; předpoklady označují přechodně akceptovaná fakta, které nemůžeme říci, že víme, ale které dočasně vnímáme jako pravdivá; víra označuje akceptaci tvrzení či teze, která není podpořena žádnou všeobecnou shodou (1996, s. 194). Rozdílem mezi tím, čemu věřím a tím, co vím, se zabýval Abelson, který identifikoval šest rozdílů mezi vírou a znalostí:

1. víra není konsensuální: ne všichni souhlasí s daným přesvědčením a alternativní názory na stejnou záležitost jsou akceptovány;
2. víra často zahrnuje pojem 'existence', tedy, že něco existuje;
3. systém toho, čemu věříme, má vysoce hodnotící funkci: stav je považován za dobrý či špatný;
4. systém našich přesvědčení obsahuje vysoký stupeň episodického materiálu (příběhy);
5. víra se liší intenzitou, silou (tj. silná přesvědčení);
6. víra má nejasné hranice a značnou měrou přesahuje do jiných oblastí víry. (1979, In Woods, 1996, s. 72)

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

4.1.4.4 Dimenze dovednostní

Dimenze postojová a znalostní jsou úzce provázány s **dimenzí dovednostní**, a to zejména nahlížíme-li jednotlivé dimenze z pohledu formálního vzdělávání. Jak upozorňují Byram, Nichols a Stevens, učitelé nemohou mít či předjímat veškeré znalosti, které budou jejich žáci potřebovat. Mnozí učitelé navíc nezažili kontakt s kulturami a kulturními projevy, se kterými se v budoucnu setkají jejich žáci (2001, s. 6). Facciol a Kjartansson obdobně upozorňují, že není v silách učitelů obsáhnout znalosti potřebné k naplnění budoucích potřeb svých žáků; z toho vyplývá, že dovednosti a metody získávání znalostí interkulturní povahy je stejně důležité, ne-li důležitější než samotné znalosti (2003, s. 78). Existují tedy dovednosti, díky kterým si žáci poradí v různých (interkulturních) situacích; právě těmi mohou učitelé své žáky vybavit. V interkulturním kontaktu je důležité, aby si jeho účastníci byli vědomi příčin vzniku možného nedorozumění, i toho, jak mohou těmto nedorozuměním předcházet. Potřeba je jednak „postoj ‘decentrace’, ale i **dovednost porovnávat, interpretovat a hledat souvislosti** (*savoir comprendre*): schopnost interpretovat dokument nebo událost z cizí kultury, tyto vysvětlit a hledat souvislosti a vztahy k vlastním dokumentům a událostem.“ (Byram, Nichols, Stevens, 2001, s. 6) Dovednost porovnávat, interpretovat a hledat souvislosti mezi procesy a produkty pocházející z vlastní i cizí kultury se zakládá na již existujících znalostech. Neméně potřebné je osvojit si dovednosti, které nám v budoucnu pomohou získávat nové znalosti o cizích kulturách a tyto integrovat do již osvojených znalostí. Jedná se o **dovednost odhalování / objevování a interakce** (*savoir apprendre / faire*): „schopnost osvojovat si znalosti o kultuře a kulturních praktikách a schopnost operovat těmito znalostmi,

postoji a dovednostmi v kontextu reálné komunikace a interakce.“ (Byram, Nichols, Stevens, 2001, s. 6) Tyto dovednosti fungují lépe, pokud jedinec v interakci vůči svému partnerovi zastává postoje zvědavosti a otevřenosti.

4.1.4.5 Dimenze cizojazyčné komunikační kompetence

Poslední, ale jistě neméně důležitou dimenzí ICC, je **dimenze komunikační kompetence v cizím jazyce**. Tato dimenze zahrnuje širokou oblast, proto jsme jejímu vydefinování i implikacím pro její praktické využití věnovali detailní pozornost v kap. 2.2 věnované komunikační kompetenci. Na tomto místě považujeme za vhodné konstatovat, že komunikační kompetence v cizím jazyce tvoří rámec, ve kterém jsou všechny ostatní dimenze ICC pevně zakotveny. Komunikační kompetence v cizím jazyce má na kvalitu ICC nezanedbatelný vliv, bez ní by ICC nebylo, nebo jen ve velmi omezené podobě.

4.1.4.6 Shrnutí

Veškeré popsané **dimenze jsou provázány**, vzájemně se ovlivňují a právě v této vzájemné závislosti chápeme ICC jako celek. Gardner poukazuje na odlišnost výuky cizích jazyků od ostatních vyučovacích předmětů v tom, že zahrnuje rovněž osvojování si dovedností a způsobů chování, které jsou charakteristické pro kulturu cílového jazyka (1985, In Williams Burden, 2007, s. 115). Jednotlivé dimenze je tedy potřeba zahrnout do procesů učení se / vyučování cizím jazykům, tyto **dimenze se však liší** v obtížnosti jejich didaktického uchopení, pozornosti, která je jim ve vyučovacím procesu věnována i v možnosti je přímo pozorovat. Dimenze znalostní a dimenze komunikační kompetence v cizím jazyce má již ve vzdělávacím procesu své místo, jsou rovněž snáze pozorovatelné, tedy i hodnotitelné. Dimenze postojová a povědomí - sebe sama i ostatních jsou neméně důležité; jsou však obtížněji uchopitelné, a to jak na úrovni jejich rozvoje, tak hodnocení. Rozvoj dimenze dovednostní se pomalu dostává do centra pozornosti (lze spekulovat, že v českém kontextu možná i vlivem kurikulární reformy s akcentem na rozvoj klíčových kompetencí), problematická však stále zůstává oblast jejího hodnocení. Rozvíjet je nutné všechny dimenze ICC našich žáků, hodnotit⁷⁵ ICC jako celek je však možné pouze skrze dimenze pozorovatelné, ve kterých se – v ideálním případě – dimenze nepozorovatelné projevují (podrobněji kap. 4.3). Zde je však nutné se zamyslet nad **provázaností postojů, znalostí a povědomí s chováním jedince** (např. možnost sebestylizace). Zajímavý poznatek uvádí

⁷⁵ Nehovoříme zde např. o sebehodnocení.

Rymeš (1998), který říká, že postoj, který člověk zaujímá, se s hrozbou sankcí a v podmínkách vynucené konformity nemusí projevit v chování (In Beran, Mareš, Ježek, 2007, s. 116). Je tedy otázkou, jak ovlivňuje žáky vědomí toho, co chce např. učitel slyšet (tzn. neprojevím negativní postoje vůči Rómům, přestože je chovám). Co tedy způsobuje shodu mezi postoji a chováním? Arnold a kol. (2007) citují Pratkanise a Tunera (1994), kteří uvádějí čtyři faktory, které podle nich zvyšují shodu mezi postoji a chováním:

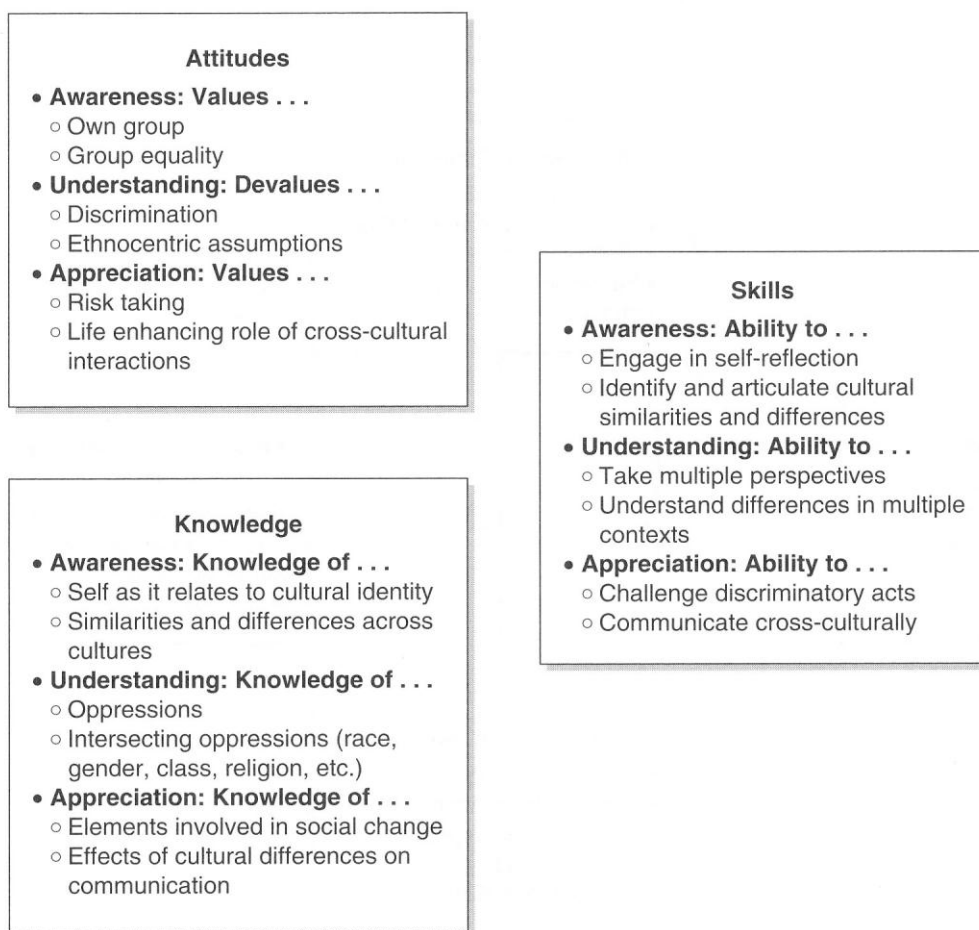
1. Je-li objekt postoje dobře definovaný a významný.
2. Je-li síla postoje velká, tj. postoj se rychle v mysli vynoří.
3. Jsou-li znalosti podporující postoj rozsáhlé a komplexní. Zvyšuje to jistotu dané osoby v jejich názorech a její schopnost účinně jednat vůči objektu daného postoje.
4. Jestliže postoj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

4.1.5 Dimenze modelu ICC a další vlivné modely

Námi definované dimenze modelu ICC korespondují s nejčastěji užívanými modely z těch, které byly metaanalýze podrobeny, např. modely Byrama, 1997; Howarda Hamiltona a kol., 1998; Fantiniho, 2000 a Deardorffové, 2006, 2009. Každý z těchto modelů hodnotně přispívá k našim zjištěním a obohacuje a upřesňuje jednotlivé dimenze i jejich vztahy. Proto je stručně představíme⁷⁶ a poukážeme na přínos jednotlivých vybraných modelů k uchopení a pochopení problematiky ICC.

Za nutnou považujeme akcentovat již zmíněnou **centrální roli dimenze povědomí**. Toto je viditelné např. ve Fantiniho obecném modelu ICC (2000) prezentovaném výše (obr. 9), kde je dimenze povědomí umístěna v samotném středu modelu dimenzí ICC. Lze usuzovat, že tímto umístěním Fantini poukazuje na nutnost procesů uvědomování si vlastních i cizích postojů a hodnot, uvědomování si znalostí o vlastní i cizí kultuře a uvědomování si vlastních i cizích dovedností. Teprve na základě tohoto uvědomění si (nejen např. vědění) jsme schopni kompetentně komunikovat napříč kulturami. Fantini vnímá roli dimenze povědomí jako roli prohlubující všechny ostatní dimenze. Obdobný názor prezentují Howard Hamilton a kol. (1998), kteří integrují dimenzi povědomí do ostatních dimenzí ICC, a to samostatně stojících dimenzí znalostní, postojové a dovednostní. Každá tato dimenze pak obsahuje tři úrovně procesů, a to právě povědomí, dále pak porozumění a uznání neboli ocenění. Toto přehledně shrnuje obr. 11.

⁷⁶ Čtyři využitě modely v jejich grafické podobě prezentujeme v originální verzi, a to z důvodu již zmíněné terminologické nejasnosti – takto je možno porovnat originální verzi v grafické podobě s překladem v popisu modelu pro potřeby této práce.



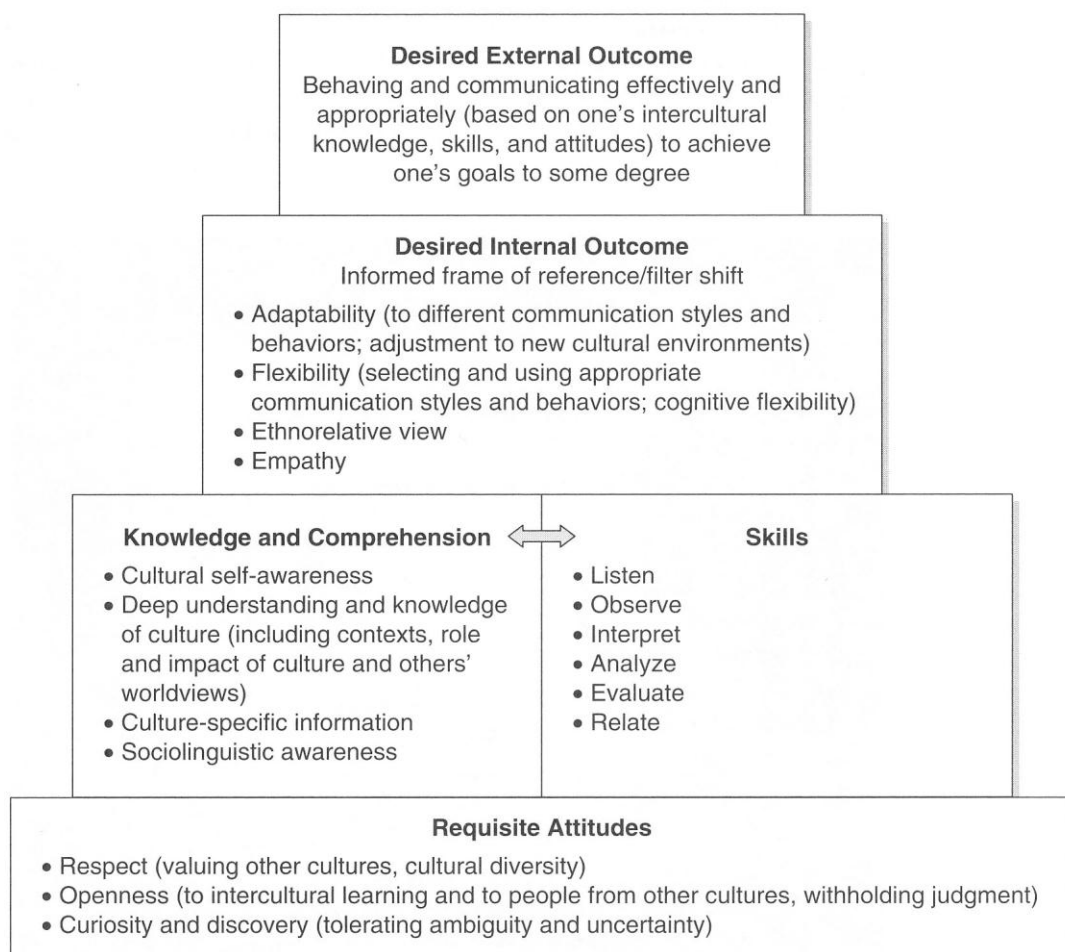
Obr. 11: Komponenty ICC (Howard Hamilton a kol., 1998)

Oba tyto modely (viz. Fantini: obr. 9 a Howard Hamilton: obr. 11) jsou modely kompozitní, nepostihují tedy vzájemné vztahy jednotlivých dimenzí.

Vztahy mezi jednotlivými dimenzemi vnímáme jako neméně důležité, a to zejména pro pedagogickou praxi, konkrétně pro rozhodování učitelů, jaké dimenze a dílčí aspekty ICC by měly být předně do vyučování zahrnuty, tj. na kterých se dále staví. Toto přehledně naznačují modely Deardorffové (2006, 2009), a to jednak její pyramidový model ICC, který řadíme do modelů orientačních, i model vývojový, tzv. procesuální model ICC.

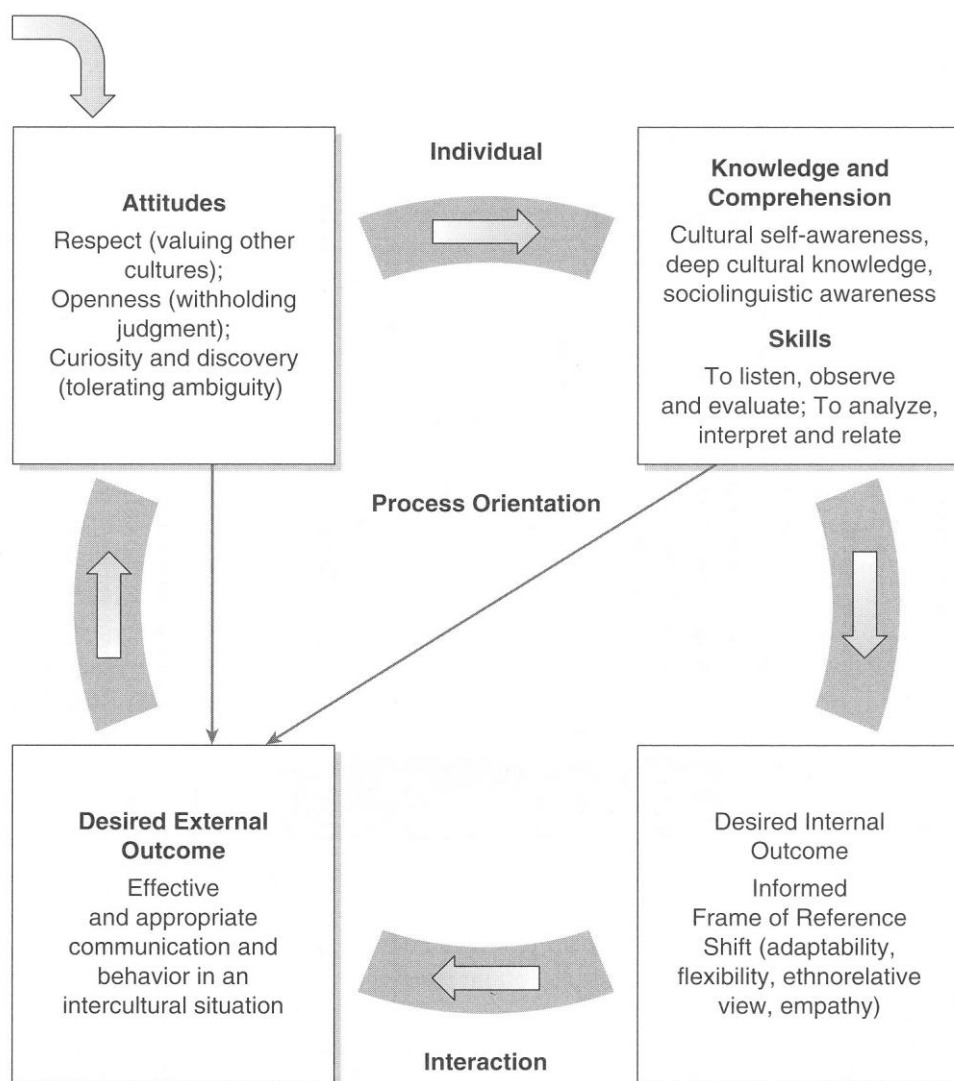
Pyramidový model ICC (obr. 12) poukazuje na složky (včetně dimenzí) ICC nižší úrovně (postoje, znalosti i porozumění a dovednosti), které pozdvihují a zesilují složky (včetně dimenzí) ICC vyšší úrovně; úroveň nižší tvoří předpoklady pro existenci a rozvoj složek na úrovni vyšší. Tyto složky (např. charakteristiky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

kompetentního jedince. Tento model integruje dimenzi povědomí do dimenze znalostní (a porozumění).



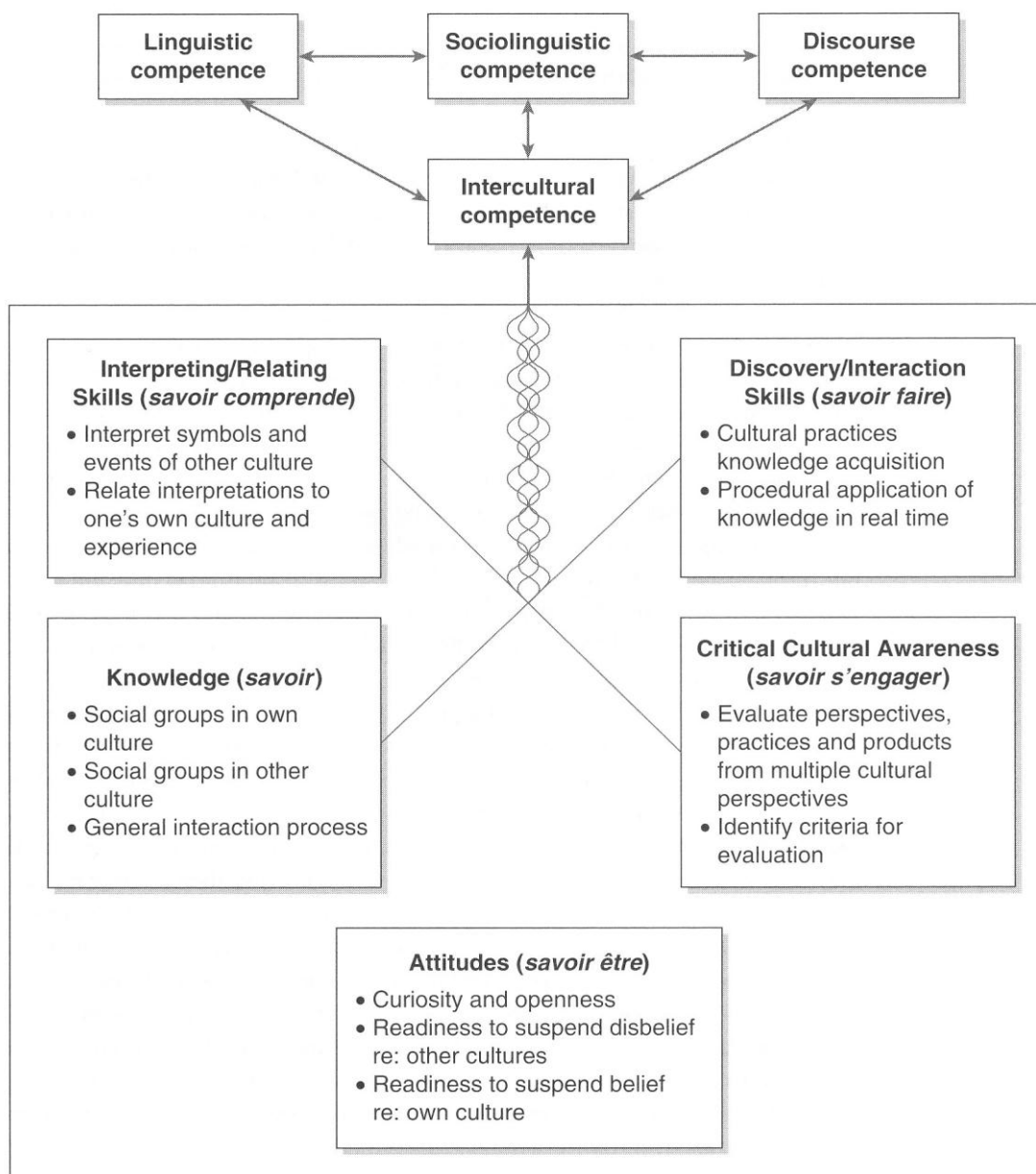
Obr. 12: Pyramidový model ICC (Deardorff, 2006)

Deardorffová zobrazila obdobný model, resp. identické složky ICC, rovněž v modelu vývojovém: procesuálním modelu ICC (obr. 13), ve kterém akcentuje proces rozvoje ICC a roli interakce.



Obr. 13: Procesuální model ICC (Deardorff, 2009)

Posledním modelem zahrnutým do modelů, které vnímáme jako obohacující výstupy naší metaanalýzy, je model ICC Byrama (1997). Tento model zařazujeme zejména pro jeho zjevný **akcent na roli komunikační kompetence** v úspěšné interkulturní interakci. Byram poukazuje na vzájemnou provázanost dílčích složek komunikační kompetence (lingvistické, sociolingvistické a diskursivní kompetence) s kompetencí interkulturní, do které zahrnuje všechny dimenze validované naší metaanalýzou, tj. dimenzi znalostí, dovedností, postojů i povědomí. Tento poslední vlivný model představuje obr. 14.



Obr. 14: ICC model (Byram, 1997)

4.1.6. Shrnutí

IVV (resp. rozvoj ICC) prošla významným vývojem, v českém kontextu zejména po roce 1989, přesto stále nemáme v této sféře zcela jasná a obecně přijímaná teoretická východiska. Konstrukt ICC jako klíčové složky IVV prošel podstatnou proměnou od silně ideologicky svázané - zaměřené především na znalosti - k rozvoji lidské autonomie a povědomí sebe sama i ostatních.

Jako východisko pro tuto práci a realizovaný výzkum přijímáme Fantiniho revidovaný návrh konstruktů ICC (2001) sestávající z následujících složek: **škála**

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

Rozhodli jsme se však ověřit a upřesnit jednu ze složek tohoto modelu, a to kvantitu i kvalitu dimenzí popisujících efektivního interkulturního komunikátora, jelikož právě tato dimenzionální složka konstruktů ICC je východiskem pro tvorbu kategoriálního systému námi realizovaného výzkumu. Pro tyto potřeby byla provedena metaanalýza 17 modelů ICC s výsledkem **identifikace 4 základních dimenzí: postojové, dovednostní, povědomí a znalostní** zakotvených v širším kontextu **komunikační kompetence v cizím jazyce**. Tyto dimenze jsme následně popsali a s oporou o současné vlivné modely ICC jsme poukázali na jejich váhu a vzájemné vztahy.

Podářilo se nám nalézt **jednotný pojmový aparát**, který přijímáme jako výchozí pro další práci s konstruktem ICC. Stále zde ovšem přetrvává potřeba operacionalizace tohoto konstruktů, a to zejména pro potřeby jejího rozvoje i hodnocení.

4.2 Rozvoj ICC

Budte sami sebou, všechny ostatní role už jsou obsazeny
(Oskar Wilde)

V předchozích částech práce jsme definovali rozvoj ICC jako klíčový cíl IVV. Věnovali jsme se podrobně vymezení tohoto cíle a jeho složek. Zvláštní pozornost jsme zaměřili na konceptualizaci dimenzí ICC, jelikož právě ty tvoří složku komplexního konstruktů ICC, kterou je možné a nutné operacionalizovat pro potřeby podpory rozvoje ICC ve formálním vzdělávání (včetně kurikulárních dokumentů, podrobněji kap. 5.1). Kompozitní model dimenzí ICC, který přijímáme jako výchozí, je model statický, ke slovu zde však přicházejí modely vývojové, které zachycují procesy rozvoje ICC, případně úrovně dosahování tohoto rozvoje (např. Procesuální model ICC Deardorffové, kap. 4.1.5). Procesy rozvoje ICC podrobně diskutujeme v rámci Fantiniho návrhu konstruktů ICC; Fantini strukturuje rozvoj ICC do tzv. ukazatelů rozvoje ICC, které dělí na 4 základní úrovně (podrobněji kap. 4.1.2) V pojetí Kliemeho a kol. se jedná o tzv. úrovně kompetenční modely, které se vztahují k otázce, „co různí jedinci dokážou, tzn. jaké specifické požadavky dokážou zvládnout. [Tyto modely] jsou užitečné především při měření výsledků vzdělávacích

procesů za účelem evaluace (výstupů).“ (Klieme, Maag-Merki, Hartig, 2010, s. 112) Pozornost je tedy nutno zaměřit na projektování konkrétních cílů ICC⁷⁷, didaktickou transformaci obsahu⁷⁸ ICC, volbu vhodných přístupů a metod rozvoje ICC a v neposlední řadě na hodnocení dosaženého rozvoje ICC. Cíle a obsahy rozvoje ICC se odvíjejí od jednotlivých dimenzí ICC. V této kapitole se pak zabýváme zejména **procesy rozvoje ICC v rámci IVV**; k tomuto účelu je třeba hned v úvodu vymežit a upřesnit pedagogicko-psychologická východiska.

4.2.1 Pedagogicko-psychologická východiska

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

ze stanoviska, že výrazným rysem člověka, kterým se liší od všech ostatních bytostí, je, že vytváří systém *hodnot* představujících ve svém souhrnu lidskou *kulturu*, že žije uprostřed této kultury, chápe ji a prožívá její jednotlivé hodnoty, a je třeba jej tedy chápat především jako *bytost kulturní* (Singule, 1966, s. 192).

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

V současném stavu poznání došlo od 60. let, kdy se pedagogika kultury rozvíjela, k značným posunům, a to v oblasti pedagogiky, psychologie i dalších disciplín (např. jazykovém vzdělávání); tato výzva k působení na hodnotové systémy (v širší perspektivě rozvoj ICC ve vzdělávacím procesu) ale stále přetrvává. Otazníků se nám zde však nabízí

⁷⁷ Při projektování vzdělávacích cílů aplikujeme následujících čtyři procedury, které vycházejí z požadavků Magera, dále modifikovaných Tollingerovou:

1. procedura - operacionalizace cíle, tj. vyjádření cílových výkonů operacemi žáka specifikuje VÝKON ŽÁKA - co musí žák „umět vykonat“?
2. procedura - kvalifikace cíle, tj. jeho jednoznačné, konkrétní, kontrolovatelné vymezení specifikuje KVALITU VÝKONU - co jednoznačně znamená „umět vykonat“?
3. procedura - kondicionalizace cíle, tj. vymezení podmínek výkonu žáka specifikuje PODMÍNKY VÝKONU - za jakých podmínek to má žák „umět vykonat“?
4. procedura - kvantifikace cíle, tj. vymezení normy očekávaného výkonu žáka specifikuje MÍRU VÝKONU - jak dokonale to má žák „umět vykonat“?

Pedagogická praxe prokazuje, že právě transformace vědomostí do operacionalizovaných, kvalifikovaných, kondicionalizovaných a kvantifikovaných vzdělávacích cílů tvoří jednu z nejobtížnějších fází učitelovy přípravy na výuku. Zvláště proto, že se pojí s didaktickou transformací vytýčených cílů do učebních úloh požadované operační náročnosti (rozuměj náročnosti na vyžadované myšlenkové operace) (In Nikl, 2010, nestránkováno).

⁷⁸ Zde máme na mysli zejména ontodidaktickou transformaci obsahu.

hned několik: Lze vůbec působit na postoje a hodnotový systém žáků? Nebo jsme již natolik determinováni prostředím, působením rodiny atd. a tedy rezistentní vůči jakémukoli pedagogickému působení v této oblasti? Mají učitelé morální právo zasahovat takto 'hluboko' do osobností svých žáků? Jakými prostředky lze na osobnosti žáků působit? Jsou pedagogičtí pracovníci schopni dosahovat takových cílů? Jaké 'nové' nároky to na učitele klade? Jaké 'nové' nároky to klade na přípravné vzdělávání učitelů? (obdobné otázky si klademe v kap. 3)

Působit na postoje a hodnoty je velmi obtížné, jelikož jsou pevně zakódovány v každém z nás a vně se projevují 'pouze' skrze naše chování a jednání⁷⁹. Toto je však nelehké uchopit, jelikož ve způsobu našeho chování se uplatňují nejen postoje, ale i kognitivní zpracování situace. Nakonečný vysvětluje rozdíl mezi postojem a behaviorálním vzorcem – způsobem chování, který je určován situací, v níž probíhá, přičemž se uplatňují schopnosti, rysy temperamentu, kognitivní styl zpracování situace, a v různých situacích může tedy být téhož cíle dosahováno různými způsoby. Chování je také často adaptivní, účelné, situačně podmíněné, a proto nemusí vždy vyjadřovat skutečný postoj jedince. Postoj je proto správně označován za pohotovost k reakci, nikoli za její jednoznačnou determinantu. Postoje ovlivňují naše chování, ale stejně tak je nutno uvažovat o vlivu chování na tvorbu/přetváření postojů, které je spojeno především s vykonáváním určité role (Nakonečný, 1999, s. 132).

Chování je určováno situací a anticipovanými důsledky a právě ve vztahu postojů a chování se projevuje dvojakost lidské psychiky (Nakonečný, 1995, s. 119-120). Často se tedy můžeme setkat s tzv. postojově diskrepantním chováním, kdy je chování jedince v rozporu s jeho postojovou orientací. Herkner říká, že diskrepance mezi postoji a chováním vystupují jednoduše proto, že chování je závislé na naučených a/nebo z jiného důvodu vytvořených anticipacích důsledků chování (odměny a tresty); podle jiných autorů mohou tyto diskrepance vystupovat i kvůli rozporům mezi postoji a potřebami (např. člověk, který odmítá krádeže, ale dlouho hladoví, se může pokusit ukrást jídlo) (Nakonečný, 1999, s. 134). Úspěšně identifikovat a následně pracovat s touto diskrepancí je pro vzdělávací proces, resp. IVV, obrovskou výzvou.

Rozvoj dimenze postojů a hodnot si za svůj klíčový úkol rovněž klade rozvoj povědomí, resp. uvědomění si postojů k svým vlastním hodnotám (povědomí sebe sama i ostatních již bylo označeno za centrální dimenzi ICC), ale i rozvoj vědomé kontroly nad

⁷⁹ 'Pod hladinou' lidského chování i jednání se skrývá nejen dimenze postojů a hodnot, ale v jisté podobě jsou přítomny i další dimenze ICC a další rysy/znaky/vlastnosti/charakteristiky, které popisují profil úspěšného 'interkulturního jedince'.

možnými předpojatými interpretacemi hodnot odlišných (Byram, 1997, s. 34). Toto **propojení postojů vůči světu a nazírání sebe sama** popisuje Berne a dělí je na:

- depresivní postoj - I am not OK, you are OK;
- nihilistický postoj - I am not OK, you are not OK;
- autoritativní postoj - I am OK, you are not OK;
- zdravý postoj - I am OK, you are OK. (In Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 20)

Toto dělení je ve své podstatě existenciální. Mnoho lidí k poslednímu nejvyššímu stupni – jednomu z cílů formálního vzdělávání – vůbec nedojde (ibid.). Toto dělení navíc vede k zamyšlení nad postoji v rámci kultury vlastní i v rámci transkulturního pojetí vztahů mezi lidmi.

4.2.2 Vybrané teorie učení

Z výše uvedeného je patrné, že vliv kultury se projevuje kulturně specifickou modifikací určitých vrozených sklonů a v podstatě tedy také určitým přeprogramováním chování a zejména pak určitými imperativy (příkazy a zákazy) regulujícími lidské chování. Každá kultura staví před své příslušníky kulturní vzorce (obyčeje, tabu atd.), které více či méně determinují jejich postoje a chování; např. zda máme tendenci být expresivní či rezervovaní závisí zčásti na tom, zda jsme strávili svůj život v africké, evropské nebo asijské kultuře (Nakonečný, 1999, s. 47). Každá kultura svým způsobem vyžaduje po svých příslušnících, aby ctili jisté postoje, dodržovali určité kulturní vzorce (respektive standardy), společenské normy a naplňovali očekávané sociální role.

V tomto textu jsme již hovořili o tom, že osvojování si kulturních vzorců a společenských norem je procesem učení. Ze současných inspirativních teorií učení se pokusíme stručně akcentovat nosné pilíře, které vstupují do hry vztahu k ICC.

Nakonečný poukazuje na to, že

kultivace či socializace jedince, umožňující mu rozvinuté a funkční interakce nezbytné pro jeho život soukromý i občanský (např. navazování a vyžívání erotických vztahů nebo pracovního zapojení), může být také vysvětlena termíny určité teorie interakce. Takovou teorii představuje např. tzv. symbolický interakcionismus. (1999, s. 49)

Dále uvádí, že **symbolický interakcionismus** vychází ze základní teze, že se jedinci vůči sobě chovají na základě významů - symbolů, které se utvářejí v procesu jejich interakcí. Jedinec, který vstupuje do komunikace s jinými, musí nejprve chápat symboly, jichž komunikace používá; vnímáme zde tedy verbální i neverbální druhy řeči jako symboly, které lidé používají k interakci s ostatními v sociálním kontextu. Lidé se 'chovají' k okolí na základě významů, které pro ně dané okolí má; tyto významy vycházejí právě ze sociální interakce a jsou dále modifikovány skrze interpretaci. Toto však předpokládá společné

vypracování a sdílení významů; jedním z jejich systémů je řeč. Především musí ale jedinec identifikovat sám sebe, vytvořit si své sociální jáství, což se uskutečňuje v jeho konfrontaci se sociálním okolím, když je schopen spatřovat sám sebe očima druhých – identifikovat tak vlastní sociální význam a rovněž možná očekávání od svých sociálních interakcí; obecně řečeno jde tedy o potvrzování svého sebesystému (sebepojetí).

Dalo by se tedy (zjednodušeně) říci, že tvoření / přetváření / potvrzování si vlastního sebesystému (sebepojetí) je neustále 'testováno' v sociální interakci, dále prochází hodnocením a sebehodnocením (viz např. již zmíněný interpersonální kontext sebehodnocení, kap. 4.1.4.1) a na základě toho následně přetvářeno - znovu konstruováno. Člověk je zde vnímán jako aktivní participant používající různé mentální procesy, aby pochopil, jak je realita v sociálním kontextu konstruována skrze aktivní a kreativní interakci s okolím, a tuto konstrukci mohl aplikovat na konstruování své vlastní reality. Každý z nás tedy konstruuje na základě zkušeností ze sociální interakce svůj vlastní 'vnitřní svět', ale rovněž tak svůj vlastní 'svět vnější'; oba tyto 'světy' jsou tedy vysoce individuální, přestože svět vnější lidé sdílejí s ostatními. Prosazuje se zde konstrukt sociální kognice koncentrovaný na problém, jak si lidé vytvářejí dojem o jiných lidech i o sobě samých (Nakonečný, 1999, s. 31).

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

Piaget, mimo jiné, vnímal kognitivní vývoj jako proces dospívání (*maturation*), ve kterém jsou genetika a zkušenost ve vzájemné interakci. Vývoj člověka chápal jako neustálé hledání ekvibrace (*equilibration*), tzn. rovnováhy mezi tím, co již víme a tím, co právě zažíváme. K tomu, dle Piageta, dochází skrze procesy akomodace a asimilace nově zažívaného; je nutné modifikovat to, co již víme (akomodace), abychom mohli zahrnout nové 'informace' do naší již existující znalosti (asimilace). Oba tyto procesy mají přímou souvislost s rozvojem ICC. Vybíral (2005, s. 66-67) cituje Piageta o významu teorie asimilace zkušeností při rozvoji inteligence: „zkušenost [...] není jednoduchým zaznamenáváním dat, ale je činnou strukturací, je totiž vždycky asimilací do rámců“ (ibid.); tyto rámce (vzorce, kognitivní šablony, mentální reprezentace apod.) jsou svým způsobem aktivní, některé nové poznatky přitahují, některých jakoby si naopak nevšímalý; vytváříme si je v průběhu života a další zkušenosti si do nich ukládáme - zejména tehdy, když do nich zapadají. Již Bacon si povšiml tohoto fenoménu, a to, že „lidský rozum se opírá o ty věci, které již jednou uznal za správné - všechno ostatní uvádí s nimi v souhlas.“ (ibid.) Stejně jako se tento výrok dočkal

potvrzení v díle Piagetově, rozvíjel ho rovněž Festinger, který představil teorii kognitivní disonance (již zmíněnou v souvislosti s postoji, kap. 4.1.4.2). Podstatou této teorie je, že dva nekompatibilní poznatky plodí tenzi, kterou se jedinec - jeho vědomá mysl i nevědomí - pokouší redukovat změnou jednoho z těchto poznatků nebo integrací obou (ibid.); například zjistíme, že nám přítel, kterého jsme vždy vnímali jako blízkého, v období, kdy ho potřebujeme, není ochoten pomoci. Stejně tak Kelly, který formuloval teorii osobních konstruktů (*personal-construct theory*), se zabýval člověkem, který permanentně pátrá a utváří teorie o tom, jaký je on sám, jací jsou ostatní lidé i jaký je svět; člověkem, který se aktivně účastní konstrukcí svého vlastního porozumění světu, které bude rozdílné od konstrukcí ostatních - vnímá tedy každého člověka jako 'vědce' (*man-as-scientist*) objevujícího svůj vlastní - vnitřní i vnější svět (ibid.).

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

Z výše prezentovaného vidíme, že si každý jedinec konstruuje svůj vlastní smysl života, ale činí tak v sociálním kontextu a skrze sociální interakce. Vystupuje nám zde důležitost lidského 'učení se' uvnitř sociokulturních prostředí, která člověka obklopují. Tímto se rovněž zabývá **sociální interakcionismus**, v němž je akcent kladen na roli jazyka v interakci. Hlavními představiteli sociálního interakcionismu jsou Vygotskij a Feuerstein (jehož práce měly především praktický význam, jelikož se zabýval zejména vzděláváním imigrantů v Izraeli). Stručně zde zejména zmíníme některé myšlenky Vygotského jako hlavního reprezentanta tohoto myšlenkového směru úzce propojeného s nastupujícím sociálním konstruktivismem. Vygotskij zdůraznil roli jazyka v interakci s ostatními; tvrdil, že je to právě skrze jazyk, jak je předávána kultura, rozvíjí se myšlení a dochází k učení (Williams, Burden, 1997, s. 40); jazyk tedy chápal jako prostředek rozvoje člověka, jeho myšlení a 'vrůstání' do kultury (viz rovněž kap. 2.1). Vygotskij chápal vztah mezi řečí a myšlením dynamicky, a to jako neustálé přecházení od slova k myšlence a naopak (Černý, 1996, s. 350). Centrální pro psychologii jak Vygotského, tak Feuersteina, je koncept mediace - role, kterou hrají významní druzi v životě učících se subjektů, kteří podporují učení výběrem i jistou formulací zkušeností, které jsou jim předkládány. Vygotskij dále představil teorii zóny proximálního vývoje (*zone of proximal development*), která je rovněž stěžejní pro sociální interakcionismus, a to právě v závislosti na konceptu mediace, tzn., že spolupracovat

s nějakým významným druhým, který je o úroveň výše než jsou momentální schopnosti / znalosti učícího se subjektu, je právě ta cesta, kterou se sám člověk dostává o tuto úroveň výš. Toto stoupání po pomyslném žebříku vědění probíhá tedy právě v sociální interakci.

Obdobnou teorii rozpracovává např. Krashen, a to v kontextu vyučování / učení se cizím jazykům. Ve své teorii osvojování si cizího jazyka (1981) upozornil v jedné ze svých hypotéz (*Acquisition-Learning Hypothesis*) na distinkci mezi vědomým učením se a podvědomým osvojováním si cizího jazyka, které Krashen přirovnává k osvojování si jazyka mateřského. Jako podmínku pro přirozené osvojování si cizího jazyka pak, stejně jako Vygotskij, klade prostředí, ve kterém je učící se jedinec vystaven jazyku, který je o úroveň výše, tzv. 'I + 1', kde 'I' reprezentuje úroveň komunikační kompetence žáků, 'I + 1' úroveň komunikační kompetence, kterou užívá učitel při komunikaci s žáky (*Comprehensible Input Hypothesis*). Nabízí se zde otázka, zda je přístup v souladu s myšlenkami Vygotského (zóna proximálního vývoje), Krashena (I + 1) a dalších aplikovatelný na rozvoj ICC, jinými slovy, bude tolerantní učitel vychovávat tolerantní žáky?

Otevírá se nám zde tedy širší úhel pohledu na vývoj jedince s akcentem na jazyk v sociální interakci. Dle Vygotského (představitele sociálního interakcionismu) má na rozvoj myšlení rozhodující vliv právě jazyk; dle Piageta (představitele vývojové psychologie, konstruktivismu) se intelektuální operace vytvářejí především na základě jednání / činnosti (Černý, 1996, s. 350). Obé je dále rozvíjeno v myšlenkách **sociálního konstruktivismu**, dle kterého dochází u každého jedince k neustálé rekonstrukci sebe (*self*), svého myšlení, jazyka, vnitřního světa, vlastního subjektivního pojetí okolního světa atd. na základě interakcí v sociálním kontextu, ve kterém se pohybuje. Důraz zde klademe na člověka a to, co si člověk vnímaný jako tvůrce smyslu / významu a řešitel problémů přináší do situací, ze kterých se učí, a kterými se vyvíjí.

Diskutovali jsme zde některé pedagogické a následně psychologické školy myšlení. Štech poukazuje na úlohu psychologie popisovat a vysvětlovat 'vyšší' psychické funkce a procesy a pozitivně vysvětlovat roli kultury v životě lidí; tento posun vnímá Cole jako pokus formulovat nově psychologii vůbec (1997, In Štech, 1998, s. 254). Konstatuje tedy, že psychologie nabývá jistou kulturně-psychologickou orientaci, a to nejen v kontextu psychologie interkulturní. Rozvíjející se **kulturní psychologie** proto není nějakým dílčím oborem nebo aplikovanou psychologickou disciplínou, je to nové pojetí psychologie vniklé z několika základních vizí a inspirací. Mezi stěžejní z nich patří např. ruská kulturně-historická škola (Vygotskij, Leont'jev, Lurija aj.), zkoumání významu v kulturním kontextu života (Bruner), mezikulturní výzkum vedoucí ke kulturně-vývojovému výzkumu

psychických procesů a chování člověka ve vlastní kultuře (Cole, Sharp, D'Andrade aj.) či sociální konstruktivismus a diskursivní psychologie (Gergen, Edwards, Potter aj.) (volně Štech, 1998, s. 255).

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

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

4.2.3 Implikace pojetí IVV pro podporu procesů rozvoje ICC

Již v diskusi k tématu **IVV** jsme se přiklonili k termínu (1) '**interkulturní**', čímž jsme přijali pojetí dané problematiky perspektivou dynamického procesu, v němž neklademe akcent na rozdíly mezi kulturami, naopak poukazujeme na to, v čem se sblížují. Dále jsme zvolili označení (2) '**výchova a vzdělávání**', což s sebou rovněž nese jisté implikace. Obě tyto volby ovlivňují přístup k rozvoji ICC:

(1) V souvislosti s **fenomémem interkulturality** (viz kap. 1.2) představíme čtyři **přístupy k vyučování / učení se cizím jazykům**, které jsou inspirovány čtyřmi Welschovými koncepty kultury z hlediska filozofického (Risager, In Byram, Fleming, 1998, s. 243). Tyto přístupy mají jistý gradační charakter; lze vysledovat, jak se vývojově přibližují a následně shodují s výše přijatou obecnou strategií rozvoje ICC skrze interkulturní přístup, včetně postupu od rozvoje povědomí sebe sama k povědomí ostatních:

- Přístup skrze cizí kulturu (*The foreign-cultural approach*) se zaměřuje především na cílovou kulturu a její specifika; na takovou kulturu/kultury, kde se hovoří vyučovaným jazykem. Využití toho přístupu od osmdesátých let minulého století klesá.
- **Přístup interkulturní** /zvýrazněno autorkou dizertace/ (*The intercultural approach*) se rovněž zaměřuje na kultury spojené s vyučovaným jazykem, ale zabývá se také žákovou vlastní kulturou, schopností její reflexe, následným porovnáváním své kultury s cílovou, případně dalšími kulturami - včetně vztahů dominance a interkulturních postojů. Využití toho přístupu od osmdesátých let naopak stoupá.
- Přístup multikulturní (*The multicultural approach*) reflektuje (navíc oproti přístupu interkulturnímu) fakt, že různé kultury koexistují uvnitř jedné společnosti / státu; zabývá se etnickou i jazykovou diverzitou cílové kultury, ve které je vyučovaný jazyk pro někoho jazykem mateřským - prvním, pro někoho jazykem druhým, ale pro někoho i jazykem cizím; v potaz bere otázky imigrace, jiné barvy pleti, ženskou otázku atd. Tento přístup se objevil v osmdesátých letech, je ale stále přístupem okrajovým.
- Přístup transkulturní (*The transcultural approach*) vnímá svět jako jeden celek protkaný různými kulturami. Využívání různých jazyků pro různé účely je jeden z projevů zmezinárodnění světa. Tento přístup se zabývá životem jednotlivců i skupin ve více či méně kulturně a lingvisticky popsaném kontextu; důležitost je kladena na vztah a reflexi různých kultur, nejen kultur vyučovaného jazyka.

Tento přístup se nyní objevuje právě jako důsledek zmezinárodnování světa. (volně Risager, In Byram, Fleming, 1998, s. 243-252)

Tyto přístupy vnímáme jako obecné – vzorové, pro naše potřeby je nejvhodnější přístup interkulturní, jelikož naplňuje potřeby rozvoje ICC ve formálním vzdělávání zaměřeném na rozvoj ICC v rámci vyučování cílového, tj. anglického, jazyka; zaměřujeme se tedy zejména na kultury, ve kterých plní anglický jazyk funkci jazyka mateřského. V praktickém rozvoji ICC ve třídách však mohou tyto přístupy koexistovat, vzájemně se doplňovat a odrážet tak eklektický přístup k vyučování / učení se cizím jazykům.

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

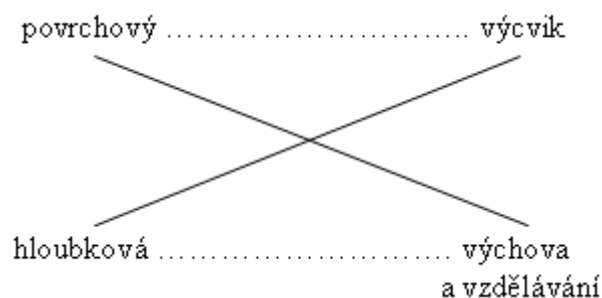
pluralismus neztotožňuje s žádnou multikulturní tradicí, ale když už, tak s *interkulturalismem*. Jak inteligentně poznamenává Karnoouh, interkulturalismus splývá s utvářením Evropy *tout court*. [...] Mohli bychom to tedy vyjádřit následovně: Evropu jakožto pojem v našich myslích i objekt identifikace představuje pluralitní skutečnost, jakou stvořila mezikulturní výměna, tj. interkulturalismus. (2005, s. 78)

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

(2) Další implikace ovlivněné přijetím rámce IVV pocházejí zejména z rozdílných pojetí procesů rozvoje ICC v rámci **IVV a interkulturního výcviku**, resp. tréninku. Oba tyto přístupy mají jistě své místo v rámci rozvoje ICC, jsou však vhodné pro různé kontexty a naplňují různé potřeby (např. týdenní kurz rozvoje ICC vs. rozvoj ICC v rámci základní školy). Interkulturní výcvik⁸¹ je orientovaný spíše na akci, tj. nácvik jistého chování, které Fleming označuje za „povrchové pojmy (*surface notions*) akce a bezprostřednosti založené na zkušenosti.“ (2009, s. 9) Často tedy bývá užíván pro potřeby krátkodobých školení zaměřených na rozvoj ICC. Vedle toho existují i „hloubkové koncepty (*depth concepts*) jako porozumění a význam, které zahrnuje výchova a zdělávání (*education*). [...] Pozornost, kterou výchova a vzdělávání věnuje autonomii jedince a hodnotě vlastních znalostí by neměla vyústit ve ztrátu svého úmyslu, a to činit svět lepším.“ (Fleming, 2009, s. 8) Termíny výchova a vzdělávání, výcvik povrchový a hloubkový, je však nutno vidět ve vzájemném vztahu (viz obr. 15), aby bylo možno reflektovat „komplexní spojení porozumění, zkušenosti, reflexe, zapojení a jednání, které má za následek stávání se interkulturním.“ (Fleming, 2009, s. 9)

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

⁸¹ Podrobněji o interkulturní výcviku, resp. tréninku např. Morgensternová, Šulová a kol., 2007, Feng, Byram, Fleming, 2009.



Obr. 15: Výchova a vzdělání vs. výcvik (volně Fleming, 2009, s. 9)

Na základě těchto vztahů lze konstatovat, že IVV zahrnuje i jisté aspekty výcviku vhodného interkulturního chování; toto chování navíc reflektuje, snaží se mu porozumět a rozvíjet tím vlastní ICC⁸², která se pak opět projevuje chováním. „Porozumění principům a hloubková reflexe musí směřovat zpět na povrch.“ (Fleming, 2009, s. 9)

4.2.4 Didaktické aspekty rozvoje ICC

Prezentované obecné přístupy k rozvoji ICC ovlivňují další didaktické aspekty jejího rozvoje, zejména volbu materiálních a nemateriálních didaktických prostředků. Diskutovat na tomto místě všechny didaktické prostředky přesahuje možnosti našeho textu⁸³, zaměřujeme se zde zejména na nemateriální didaktické prostředky, a to přístupy a metody vhodné pro rozvoj ICC v kontextu formálního vzdělávání. Vycházíme přitom z Anthonyho hierarchického pojetí klasifikace **přístupů, metod a technik** (*approaches, methods and techniques*)⁸⁴ (In Richards, Rodgers⁸⁵, 2001, s. 19).

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

Předpoklad, že může interkulturní učení probíhat jako neproblematický rozvoj žákových existujících znalostí, které se následně přemění v kompetentní jednání, nenachází podporu u teoretiků učení. Např.

⁸² Toto přijímáme jako vhodné, proto studijní předmět tvořící kontext pro naše výzkumné šetření staví na principech zkušenostního učení (podrobně, kap. 5.2).

⁸³ S ohledem na rozsah práce jsou didaktické aspekty formulovány na určité míře abstrakce. Námí přijatá perspektiva konstruktivistické psychologie zároveň potažmo vymezuje role učitele i žáků, podmínky výuky, tvorbu sylabu, hodnocení učebnic a další didaktické aspekty.

⁸⁴ Jedná se zde o přístupy a metody k vyučování cizím jazykům, které modifikujeme pro potřeby obecné, resp. rozvoj ICC.

⁸⁵ Námí zvolený přístup je v souladu s anglosaskou tradicí chápání přístupů, metod a technik vyučování, kterou se však pokusíme do jisté míry propojit s odlišnou tradicí přijímanou např. českými autory.

Merizow rozlišuje instrumentální povrchové učení a hloubkové učení, které zahrnuje zásadní revize myšlenkových struktur a způsobů [porovnej s Fleming, 2009]. Dle Merizowa hloubkové učení zahrnuje rovněž kritické a reflektivní myšlení. (2005, s. 45)

Lze tedy shrnout, že obecně ustálená didaktika ICC neexistuje, většina autorů se shoduje na roli reflexe v rozvoji ICC. Na tomto základě se zde pokusíme prezentovat vybraná pojetí zahraniční i české provenience.

4.2.4.1 Přístupy k rozvoji ICC

Představíme zde stručně tři přístupy, které jsou buď autory přímo prezentovány jako podporující rozvoj ICC (Abram, 2002), či je jako podporující přijímáme, ačkoli to autoři explicitně neuvádějí (Kolb, 1984; Johnson, Johnson, 1999; Kasíková, 2010).

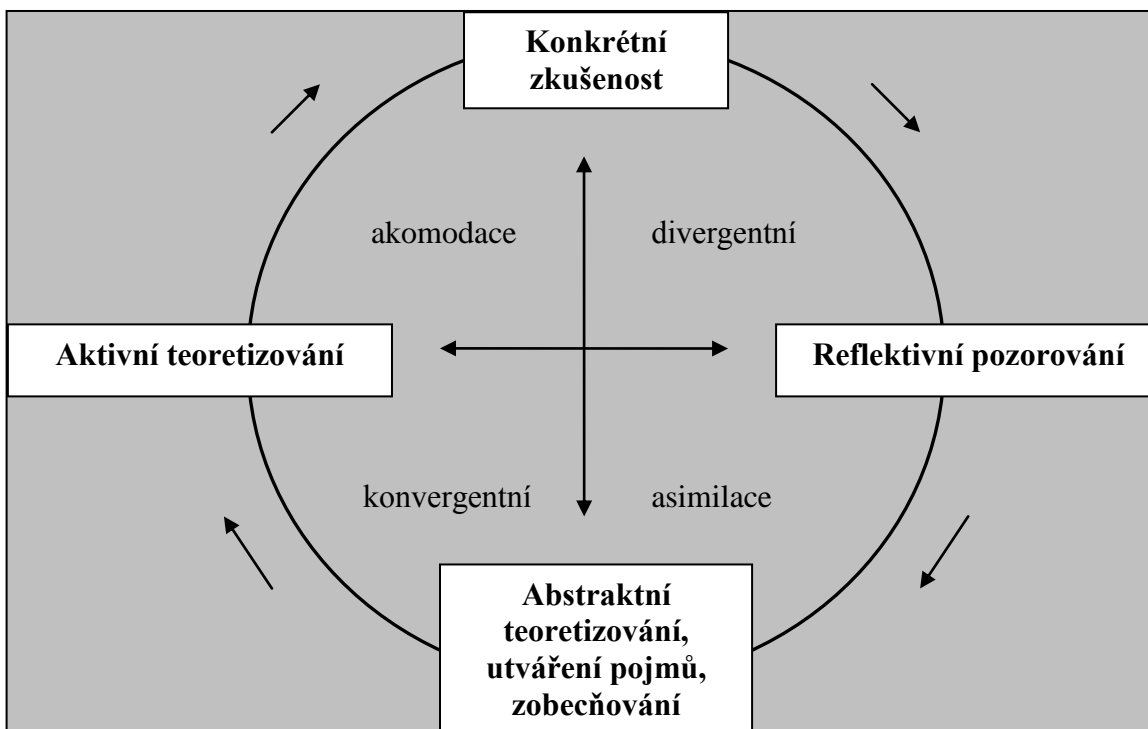
(1) Model dimenzí ICC (kap. 4.1.2 a kap. 4.1.4) implikuje, že je řada možností, jak k rozvoji ICC přistupovat, nicméně ani zde není vydefinována obecně přijatá strategie. Přesto lze jistou společnou strategii vysledovat v názoru, že je potřeba prvotně rozvíjet schopnost reflektovat, uvědomovat si svou vlastní kulturu a teprve poté si začít uvědomovat kultury ostatní – povědomí sebe sama → ostatních (*awareness of self* → *others*). Jako příklad takového přístupu k rozvoji ICC uvádíme **Abramův ABCD Crown model**⁸⁶. Tento přístup představuje, v souladu s výše zmíněnou a široce akceptovanou strategií rozvoje ICC, obecnou klasifikaci (a souslednost) praktických aktivit ve sledu: A - autobiografie (*autobiography*), B - biografie (*biography*), C - konflikt (*conflict*), D - dialog (*dialogue*). Tenze mezi autobiografií a biografií je pak vyhocena buď pozitivně – jako dialog, nebo negativně jako – konflikt. Je důležité si uvědomit, že 'ABCD' se neodehrává pouze na osobní, tedy individuální (potažmo intrakulturní) rovině, ale též na úrovni skupinové (potažmo interkulturní). Vzniká tak komplex mnohostranných procesů, které se odehrávají nejen mezi individuálními jedinci, ale také mezi jedincem a skupinou, mezi skupinami, uvnitř jednice i uvnitř skupiny (potažmo třídy) (volně Švehlová, 2004, s. 88-89).

(2) Fantini poukazuje na zdroje, které „napomáhají vytvářet programy rozvíjející ICC, např. cyklus zkušenostního učení⁸⁷ [*experiential learning cycle*]“ (2000, s. 31). Teorie **zkušenostního učení** (Kolb, 1984) představuje přístup vhodný pro rozvoj ICC, a to zejména z důvodu zaostření pozornosti na prožitek, reflexi vlastní zkušenosti a následné porozumění a

⁸⁶ Abramův ABCD Crown model nebyl (dle našich dosavadních informací) ještě oficiálně publikován; vycházíme z pracovních materiálů (osobní kontakty).

⁸⁷ Lewin formuloval cyklus zkušenostního učení v 50. letech 20.

posun ve vnímání okolního světa. Kolbův model popisuje cyklus učení⁸⁸ ve čtyřech stále se opakujících fázích (zkušenost - reflexe⁸⁹ - zobecnění - plánování - nová zkušenost atd.), které vedou ke 4 typům stylů učení (obr. 16). Cyklus učení většinou začíná konkrétní zkušeností, resp. prožitkem, není to však podmínkou, cyklus učení může začít jakoukoli fází, model lze nahlížet jako otevřený kruh či dokonce jako spirálu..



Obr. 16: Kolbův model zkušenostního učení (volně Kolb, 1984)

Kolb především detailně popsal jednotlivé fáze učení ze zkušenosti (prožitku, zážitku) a na základě vlastních výzkumů vytvořil typologii čtyř **stylů učení**, odpovídající čtyřem fázím (kvadrantům) cyklu. Podle ní je každý jedinec zpravidla silnější v kognitivních dovednostech odpovídajících jednomu z kvadrantů. Můžeme proto mluvit o **divergujícím stylu**, pro který je typický důraz na pocity a naslouchání, což jsou typické dovednosti uplatňované v reflektivní fázi učení, **asimilujícím stylu**, který je nejsilnější v budování abstraktních teorií, **konvergujícím stylu**, typickým pro plánovače a inženýry a **akomodujícím stylu** blízkým těm, kteří se nejlépe učí samotnou činností. Kolb dále zkoumal vztahy mezi jednotlivými profesemi a preferovaným stylem učení (učitelé podle něj zpravidla preferují akomodující⁹⁰ styl). (*Pedagogický lexikon*, nestránkováno)

V rámci zkušenostního učení jsou učícím se jedincům předkládány problémy k řešení, aby však bylo možné označit učení za zkušenostní, mají být splněny následující podmínky:

- Subjektivní zkušenosti toho, kdo se učí, včetně poznávacích, emocionálních a sociálních hledisek, jsou vzájemně spojeny v souvislý proces.

⁸⁸ Kolbův cyklus je široce užíván v programech, které kladou důraz zejména na rozvíjení dovedností; vychází z něj především **zážitková (prožitková, zkušenostní) pedagogika**.

⁸⁹ Zde je vhodné poukázat na pojetí reflexe v reflektivním cyklu, nejedná se zde o hloubkovou reflexi (*core reflection*); reflexe zde má užší význam, vztahuje se spíše k připomenutí průběhu zkušenosti.

⁹⁰ Obdobně Atherton zařazuje profese, které musí fungovat intuitivně, např. učitele do akomodativního kvadrantu (2010, nestránkováno).

- Ten, kdo se učí, musí být aktivně přítomný a musí si uvědomovat vlastní působení v situaci.
- Zkušenostní učení je subjektivní, konkrétní, interaktivní a komplexní → individualizované.
- Učíme se tím, že činíme sami sebe viditelnými pro druhé a tím, že vytváříme prostor pro otevřenost pro nové perspektivy. (volně Kolb, 1984; Illeris, 2004)

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

Vlastní pojetí zkušenostního učení pro potřeby rozvoje ICC podrobně řešíme v kap. 5.2.3, která rovněž popisuje implementaci (včetně ukázkových aktivit) cyklu zkušenostního učení v rámci předmětu zaměřeného na rozvoj ICC, jenž tvoří kontext našeho výzkumného šetření. V rámci studijního předmětu se studenti v souladu s principy zkušenostního učení podílejí na diskusi např. s cílem řešení předkládaných problémů. Předmět tedy mimo jiné vede studenty např. ke spolupráci, schopnosti naslouchat, tolerovat názory a postoje ostatních a ochotu rekonstruovat vlastní názory a postoje. Takovéto výstupy jsou ve shodě s cíli IVV a mohou být rovněž rozvíjeny v souladu s principy kooperativního učení.

(3) V neposlední řadě tedy přijímáme **kooperativní učení**⁹¹ jako přístup vhodný k rozvoji ICC. Tento přístup je přirozený, jak poznamenávají Johnson a Johnson, „lidé se seskupovali od počátků existence lidstva [...]; každá společnost se seskupovala k dosahování cílů a oslavám úspěchů. [...] Je přirozené, že skupina překoná jednotlivce.“ (1999, s. 13) Naším cílem není výkon jednotlivce, ale výsledek skupiny a proces, kterým k tomuto výsledku skupina došla, potažmo pak, jak tento proces obohatil jednotlivce. Jako přínosný tedy hodnotíme především akcent na spolupráci⁹² učících se jedinců v rámci procesů rozvoje ICC, resp. participace na aktivitách rozvíjejících ICC. Kooperativní uspořádání výuky je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů, výsledky jedince jsou závislé na výsledcích ostatních, jsou jimi podporovány; podporuje tak vzájemné pozitivní vztahy.

⁹¹ Z hlediska sociálních vztahů lze uspořádat výuky třemi způsoby: kooperativní, individuální a kompetitivní; obecně uznáváme přítomnost všech ve výuce.

⁹² Porovnej spolupráci, resp. kooperaci v kontextu kooperativního učení se skupinovou výukou žáků (např. Kasíková, 2010).

Kasíková se domnívá, že důraz na kooperativní způsob výuky v současné době „vyplývá z pojetí světa jako světa vzájemné souvislosti a závislosti, plurality, propojenosti, komplexnosti, kde problémy technologické, ekonomické atd. nemohou být řešeny izolovaně.“ (2007, s. 183-184) Johnson a Johnson definují základní komponenty kooperativní výuky:

- Pozitivní vzájemná závislost členů skupiny, pro kterou je nutný společný cíl, který musí zvládnout všichni členové skupiny.
- Interakce tváří v tvář v malých skupinách (2-6 jedinců), která podporuje projevy žádoucích sociálních vlivů podporujících učení, tj. žádoucí kognitivní i interpersonální dovednosti.
- Osobní odpovědnost podporuje individuální odpovědnost jednotlivých členů za splnění daného úkolu.
- Užití vhodných interpersonálních a skupinových dovedností, které jsou důležité pro spolupráci, např. komunikovat jasně a nedvojznačně, vzájemně se akceptovat a podporovat, řešit problémy konstruktivně.
- Reflexe skupinových procesů, resp. činností je stěžejní pro efektivní kooperativní práci. Ta je do jisté míry závislá na tom, zda a jak skupina reflektuje svoji činnost a jaká činí rozhodnutí o dalších krocích (porovnej s Kolbovým cyklem zkušenostního učení). (volně Kasíková⁹³, 2007, s. 184-185)

Z uvedeného je zřejmé, že výuka v souladu s principy kooperativního učení může přinášet nejen pozitivní výsledky v oblasti kognitivního rozvoje jedinců, ale i v oblasti rozvoje sociálního; obé ovlivňuje např. psychickou vyrovnanost a kvalitu interpersonálních vztahů. Principy kooperativního učení do značné míry harmonizují s cíli ICC, zejména s kýženou koexistencí jedinců diversifikované společnosti založené na vzájemné podpoře a komunikaci.

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

4.2.4.2 Metody rozvoje ICC

Oproti obecným předpokladům, na kterých stojí výukové principy, jsou výukové metody procedurální. V souladu s přijatými principy Abramova *Crown* modelu i zkušenostního a kooperativního učení charakterizuje metoda (postup, cesta, způsob vyučování) společnou činnost učitele a žáků vedoucí k dosažení stanovených cílů. Existují různé klasifikace metod (podrobněji Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 355).

⁹³ Podrobněji o teoretických základech, praktické aplikaci a výsledcích výzkumu: např. Johnson, Johnson, 1990; Kasíková, 2010; základní pojetí: Richards, Rodgerse, 2001

Nalézt však klasifikaci metod zaměřených cíleně na rozvoj ICC je obtížné. Většina odborných zdrojů diskutuje rozvoj ICC na obecné úrovni či na úrovni cílů. Klasifikaci metod rozvoje ICC představují např. Kominarec a Kominarecová (2005, s. 31-54), s tímto dělením se z různých důvodů neztotožňujeme, jako inspirativní však vnímáme jejich typologii metod z hlediska obsahu a realizace interkulturní⁹⁴ výchovy založenou na dvou základních aspektech: didaktickém vs. empirickém a kulturně všeobecném vs. kulturně specifickém. Na jejich základě byly vytvořeny čtyři kategorie metod rozvoje ICC (Kominarec, Kominarecová, 2005, s. 35). Pro naše potřeby upravujeme pojmový rámec typologie metod, čímž dochází i k jistému posunu ohledně jejich obsahového a procesuálního uchopení. Inspirujeme se zde zejména teorií konstruktivistického a transmisivního vyučování (podrobněji Tonucci, 1991).

	transmisivní	konstruktivní
kulturně všeobecné	transmisivně kulturně všeobecné	konstruktivně kulturně všeobecné
kulturně specifické	transmisivně kulturně specifické	konstruktivně kulturně specifické

Obr. 17: Typologie metod IVV

Pod transmisivně kulturně všeobecné metody můžeme řadit např. přednášky, diskuse, videonahrávky apod.; pod konstruktivně kulturně všeobecné různé simulační techniky, hraní rolí atd. Kulturně specifické metody představují kromě jazykové přípravy i seznámení se s kulturním prostředím a specifiky daného kulturního prostředí⁹⁵; transmisivní metodou je např. studium odborné literatury o daném prostředí, konstruktivní metody představují např. komunikační workshopy, simulace kulturně specifického prostředí a inscenační metody. Zastáváme názor, že efektivní příprava v rámci rozvoje ICC si žádá komplementaritu výše diskutovaných typů metod. Přínos konstruktivistických metod vidíme především v jejich souladu s principy konstruktivistické psychologie (podrobněji kap. 4.2.2); úloha transmisivních metod je v rozvoji ICC rovněž nezanedbatelná, jelikož dimenze znalostní tvoří napříč modely ICC její neopomenutelnou součást (podrobněji kap. 4.1.4.3).

V kontextu IVV není tato problematika hlouběji rozpracována, lze bez nadsázky konstatovat, že konkrétní metoda rozvíjející pouze ICC neexistuje, a to pravděpodobně

⁹⁴ Originální zdroj užívá termínu multikulturní (Kominarec, Kominarecová, 2005, s. 35).

⁹⁵ Zde je možné (nad rámec metod) uvažovat rovněž o možnosti rozvoje ICC prostřednictvím návštěvy země cílového jazyka; v rámci formálního vzdělávání jsou populární krátkodobé zájezdy tříd do (v našem kontextu) anglicky mluvících zemí, které zahrnují jazykové kurzy i seznámení se s kulturou dané země (např. 'kulturou s malým k' – prostřednictvím ubytování v rodinách; 'kulturou s velkým K' – seznámení se např. s architekturou, galeriemi, historií atd. navštívené země). Tímto tématem se podrobněji zabývá např. Heidemannová, 2000.

z důvodu integrace rozvoje ICC (resp. IVV) do dalších vyučovacích předmětů⁹⁶ (v našem případě do vyučování anglického jazyka). Maňák poukazuje na to, že pro vzájemné poznávání různých kultur a tradic je vhodné využívat výukových metod, které jsou založeny na spolupráci, kooperaci a vzájemné podpoře žáků; vhodné jsou zejména různé formy diskuse, které přispívají k tříbení názorů, ke konfrontaci odlišných stanovisek, ale též ke konsensu. Diskusní metody tvoří základ četných dalších výukových metod, zejména tzv. aktivizujících metod. Velmi se rovněž osvědčují výukové projekty (projektová výuka), které překračují prostředí školní třídy (Maňák, 2004, s. 26). Je zřejmé, že se metody v pojetí Maňáka i Kominarce a Kominarcové prolínají s přístupy i technikami vyučování (v souladu s již přijatou klasifikací dle Anthonyho), považujeme je však za neopomenutelné, jelikož akcentují stejné základní principy jako výše prezentované přístupy, které hodnotíme jako vhodné k rozvoji charakteristik, rysů a dimenzí ICC⁹⁷ (podrobněji kap. 4.2.4.1).

K hlubšímu poznávání a chápání odlišných povahových rysů, projevů životního stylu, specifčnosti mezikulturní komunikace napomáhají metody situační, inscenační, metody didaktických her aj. Jejich přínos je v simulování prožívání jiných lidí, napodobování způsobů chování, vžívání se do jejich myšlení a citění. Četné příležitosti k hraní rolí zpodobňujících představitele jiného národa poskytuje výuka cizím jazykům. (Maňák, 2004, s. 26)

V rámci diskuse nad výukovými metodami vhodnými pro rozvoj ICC je (stejně jako u přístupů k rozvoji ICC) možno vnímat silnou inspiraci v obecných klasifikacích výukových metod⁹⁸. Pro rozvoj ICC jsou stěžejní aspekty spolupráce, komunikace a vzájemného respektu.

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

4.2.4.3 Rozvoj ICC a cizojazyčná výuka

V kontextu rozvoje ICC v rámci cizojazyčného vyučování považujeme za nutné poukázat na fakt, že již identifikovaná stěžejní role komunikace je zde umocněna na

⁹⁶ V České republice je tato integrace uchopena v kurikulárních dokumentech, které se fenoménu interkulturality věnují v rámci mezipředmětových vztahů (podrobněji kap. 5.1.2.1).

⁹⁷ Obdobný názor je prezentován v projektu Varianty; v aktivitách programu projektu, aniž by je vždy přímo jmenovali, používají řadu postupů, metod a forem interaktivního vyučování. Máloučetná metoda, forma či princip se v praxi vyskytuje v tzv. čisté podobě, většina aktivit kombinuje větší množství přístupů. Bez nároků na úplný výčet interaktivních metod, uvádějí pouze nejčastěji využívané: diskuse, brainstorming, skupinové vyučování, simulační hry a dramatizace, kritické myšlení a projektové vyučování (projekt Varianty, 2002, s- 18-20).

⁹⁸ Na mysli zde máme klasifikace metod např. dle: fázi vyučovacího procesu, způsobu prezentace, způsobu interakce mezi žáky a učitelem atd. (podrobněji např. Maňák, Švec, 2003; Skalková, 2007; Kalhous, Obst a kol., 2009).

komunikaci v cizím jazyce⁹⁹. Mnozí autoři označují kontext vyučování / učení se cizím jazykům jako vhodný pro rozvoj ICC (např. Maňák, 2004), na druhé straně je nutné si uvědomovat zvýšené nároky, které tento kontext klade na komunikaci ve třídě, tedy na učitele i žáky. Konkrétní **aktivity zaměřené na rozvoj ICC musí plnit dva cíle současně, tj. naplňovat cíle jazykové** – rozvoj komunikační kompetence v cizím jazyce **a cíle interkulturní** – rozvoj jednotlivých či vícero dimenzí ICC. Omaggio Hadleyová označuje míru integrace jazyka a kultury za nejzásadnější otázku IVV. Navrhuje soubor kritérií k hodnocení vhodnosti aktivit pro rozvoj ICC; jako jedno z kritérií uvádí, „zda daná aktivita integruje učení se jazyku s učením se kultuře“¹⁰⁰ (podrobněji, 2001, s. 358-359). Oba tyto cíle jsou v rámci aktivit rozvíjejících ICC samozřejmě úzce provázány.

Rozvoj komunikační kompetence (cílového konstruktů cizojazyčného vyučování) a její vliv na vyučování cizím jazykům jsme již podrobněji diskutovali (kap. 2.2). Jako důležitý jsme označili rozvoj pozornosti věnované sociokulturním aspektům jazyka: „jazyk je v současné době chápán jako základní způsob, jehož prostřednictvím řídíme náš sociální život [...]; slova reflektují autorovy postoje, víru a názory [...]; jazyk vyjadřuje kulturní realitu.“ (Karmsch, 2003, s. 3) Takovéto vnímání jazyka (včetně jeho vztahu ke kultuře) ovlivňuje i obsah výuky cizích jazyků: přirozeně se tak integrují dva cíle ICC – jazykový a interkulturní, jelikož se stávají vzájemně provázanými. Thanasoulas rovněž vnímá roli ICC ve vyučování cizím jazykům jako komplexní: „Za všech podmínek je učení se cizímu jazyku i učení se kultuře možné [...], diskutabilní je pouze, jak chápeme pojem kultura a jak je do vyučování jazyka integrována.“ (2001, nestránkováno) Pojetí kultury podrobně diskutujeme v kap. 1.1; v otázce její integrace se pak přikláníme ke Kramšchové, která poukazuje na to, že

Kultura ve vyučování jazyka není další pátá [řečová] dovednost přilepená k výuce mluvení, poslechu, čtení a psaní; je vždy v pozadí, hned od prvního dne připravena rozkolísat dobré žáky jazyka, když to očekávají nejméně, odhalit omezení, která s sebou nese jejich těžce nabytá komunikační kompetence a nahodit jejich schopnost porozumět okolnímu světu. (1993, s. 1)

Je však nutné si uvědomit, že výuka cizích jazyků prochází změnami nejen po straně obsahové, ale i metodické. Přístupy a metody výuky cizím jazykům prošly značným

⁹⁹ Za zmínku a zamyšlení zde jistě stojí teorie jazykových kódů britského sociolingvisty Bernsteina, který poukazuje na vliv sociokulturního prostředí na jazykový kód dětí. Za hlavní prostředek socializace označuje jazyk a poukazuje na vliv jazyka, který obklopuje dítě (tj. jazyk rodičů) na jeho socializaci; ta je tedy ovlivňována daným sociálním prostředím, včetně sociální vrstvy společnosti, ve které dítě žije. Bernstein odlišil dva typy jazykového kódu: omezený a rozvinutý. Dosažená úroveň jazykového kódu má dle Bernsteina vliv na výsledky dosažené dětmi ve vzdělávacím procesu; poukazuje tedy na vztah vzdělání a společnosti (podrobněji Průcha, 2004; Faltýn, 2005). V kontextu cizojazyčného vyučování je pak vhodné jednak zamyslet se nad schopností komunikovat nad tématy IVV i v daném cizím jazyce, dále pak si uvědomit, že cíl ICC není jen porozumění mezi různými jazykovými kulturami, ale i různými kulturními skupinami. Existují samozřejmě i kritiky Bernsteinovy teorie, např. od významného sociolingvisty Labowa.

¹⁰⁰ Vztahem jazyka a kultury v kontextu cizojazyčné výuky se podrobně zabývá např. Kramšchová, 2003.

vývojem¹⁰¹ od gramaticko-překládové metody k přímým metodám (např. *Direct Method*, *Natural Approach*, *TPR*) akcentujícím roli přirozené komunikace v cílovém jazyce, včetně značného množství metod alternativních (*Silent Way*, *Suggestopedia*, *Community Language Learning*). Věnovat pozornost vývoji těchto metod¹⁰² přesahuje možnosti této práce; nemají navíc přímý vztah k rozvoji ICC. V současné době (po komunikačním přístupu, *Communicative Approach*) dominuje tzv. post-komunikační, tj. eklektický přístup, kde je přirozená komunikace cílem i prostředkem rozvoje komunikační kompetence, potažmo ICC (podrobněji kap. 2.2.2). Tento přístup, jehož hlavním principem je užívání jazyka v sociálním kontextu, je reflektován ve většině učebnic, tj. v hlavních materiálních didaktických prostředcích.

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

4.2.5 Shrnutí

V této kapitole jsme se pokusili nahlédnout do procesů rozvoje ICC skrze psychologii, a to zejména skrze sociální psychologii, která je zde úzce spojena s psychologií osobnosti, interkulturní psychologií, dále pak okrajově skrze pedagogiku, zejména pedagogiku kultury. Rovněž jsme stručně poukázali na některé teorie učení¹⁰³, které nastiňují, jak je možné k rozvoji ICC přistupovat.

Pozornost věnovaná odborníky rozvoji ICC i množství zdrojů, které mohou inspirovat učitele při plánování a realizaci aktivit ICC vzrůstá, přesto je ale patrné, že neexistuje obecně přijatá didaktika rozvoje ICC, resp. konkrétní přístupy a metody. Tento fakt považujeme za logický, jelikož je rozvoj ICC v kontextu formálního vzdělávání většinou integrován do vyučovacích předmětů (v našem případě se jedná o integraci s vyučováním anglického jazyka). Tyto 'mateřské' obory s sebou přinášejí i vlastní přístupy a metody vyučování, které

¹⁰¹ Vývoj metod a přístupů k vyučování cizích jazyků se podrobně věnují např. Howatt, Widdowson, 2004; Richards, Rodgers, 2001; Larsen-Freeman, 2000).

¹⁰² Podrobněji k vývoji začlenění ICC do VCJ, resp. inkorporace kultury do jazykového vyučování, např. Howatt, Widdowson, 2004; Thanasoulas, 2001.

¹⁰³ Předmětem našeho zájmu nebyly behavioristické teorie, ani teorie humanistické, které ale také vstupují do hry, a to zejména s důrazem, který je kladen na rozvoj celistvé osobnosti (*development of the whole person*).

se vyvíjejí v jednotlivých oborových didaktikách. Možnost volit ve směru k dosahování námi definovaných cílů vhodné přístupy a metod z nabídky, která je k dispozici, je v plném souladu se současně dominantním eklektickým modelem, který je znakem tzv. *post-method era* (viz výše, podrobněji např. Richards, Rodgers, 2001).

Pro potřeby rozvoje ICC hodnotíme jako vhodné přístupy zkušenostního a kooperativního učení. Jako stěžejní a obecně přijatou chápeme rovněž posloupnost rozvoje jednotlivých dimenzí ICC v souladu s Aramovým *ABCD Crown* modelem. Jako centrální přijímáme dimenzi povědomí, tzn. je jí věnována pozornost v počátku procesu rozvoje ICC (viz příloha 1: Syllabus studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence*); jsme si navíc vědomi různých procesů rozvoje jednotlivých dimenzí, již jsme diskutovali relativně novou a komplikovanou problematiku rozvoje dimenzí povědomí a postojoyé (viz kap 4.1.4.1 a kap. 4.1.4.2) a oproti tomu snadněji ovlivnitelné a didakticky uchopitelné dimenze znalostní a dovednostní (viz kap 4.1.4.3 a kap. 4.1.4.4). Ve shodě s těmito principy a přístupy pak akceptujeme konkrétní metody rozvoje ICC, které klasifikujeme do typologie založené na obsahu i procesu vyučování na transmisivní vs. konstruktivní a kulturně všeobecné vs. kulturně specifické. V takto definované typologii chápeme jako stěžejní roli konstruktivistického přístupu k procesům učení se, i když transmisivní metody není možné opomenout. Tyto přístupy a metody jsou pak většinou založeny na diskusi, simulacích, řešení problémů atd.; pohybujeme se zde již spíše na úrovni výukových technik (a typů aktivit), které jsou pro dosahování cílů ICC vhodné.

Uvědomujeme si, že plánování výuky vedoucí k rozvoji ICC je pro učitele výzvou, stejně tak jako plánování strategií, jak dosahování těchto cílů hodnotit.

4.3 Hodnocení ICC

*Co se netestuje, to se neučí.
(If it's not tested, it's not taught.)
(Michael Byram)*

Fakt, že jazykové testování zahrnuje kulturní dimenzi, není nový. Z diskuse v předešlých kapitolách (např. 2.2) je zřejmé, že se tento vývoj testování komunikační kompetence datuje zpět k počátkům moderního jazykového testování (19. století¹⁰⁴). Přejít ke komunikačnímu jazykovému testování sice znamenal posun pozornosti od testování jazykových struktur, avšak spíše k testování „řečových aktů a diskursivní kompetence, ne

¹⁰⁴ Hodnocení dosažených vědomostí o kulturách cílových zemí, tzv. reálie (znalostní dimenze), je jistě mnohem starší.

kompetence sociokulturní, přestože to znamená nepochopení původní Hymesovy definice (1972).“ (Byram, 2000, s. 8) Toto období popisuje Morrow (1979) metaforou 'zaslíbená země' (*the Promised Land*), která sice označuje značný posun v pojetí jazykového testování k etapě tzv. psycholingvisticko-sociolingvistické¹⁰⁵, v současné době je však i komunikační etapa považována za překonanou a s jistou nadsázkou se dá hovořit o období postkomunikačním (podrobněji In Pišová, Poláčková, 2011, v tisku). **Postkomunikační období jazykového testování** zaznamenává zvýšenou pozornost věnovanou integraci jazyka a kultury, tzn. ICC. Současně v důsledku ekonomického rozvoje světa vzrostly politické zájmy zaměřené na zvyšování standardů vzdělávání, potažmo vzrostl důraz kladený na výsledky zkoušek.“ (Byram, 2000, s. 8) Nejen potřeba rozvoje ICC, ale i její hodnocení zdá se nabývá na důležitosti, přesto lze bez nadsázky říci, že mu není zdaleka věnována taková pozornost. Na základě vlastní praxe se můžeme domnívat, že hodnocení ICC lze v realitě školních tříd označit až za pionýrské snahy zapálených učitelů. Příčiny tohoto stavu lze hledat např. v kurikulárních dokumentech či teorii:

Dokument evropské provenience zaměřený na vyučování cizího jazyka je *Společný referenční rámec pro jazyky* (SERRJ). Tento dokument reflektuje rozvoj ICC a definuje cíle jazykového vyučování v oblastech „obecných kompetencí a komunikativních [sic] jazykových kompetencí“ (2001, kap. 5: *Kompetence studenta a uživatele jazyka*; podrobněji kap. 2.2.2). V souvislosti s takto definovanými cíli se zdá být překvapivé, že kap. 3 tohoto dokumentu: *Společné referenční úrovně* (částečně i kap. 9: *Hodnocení*), která rozpracovává hodnocení cílů vzdělávání v dané oblasti, tzn. kritéria pro společné referenční úrovně, zahrnuje pouze kritéria dosahování komunikačních jazykových kompetencí. Cíle formulované v oblasti obecných kompetencí (zahrnujících mimo jiné interkulturální znalosti [sic], dovednosti a způsobilosti, podrobněji kap. 2.2.2) jsou v oblasti hodnocení tímto vlivným dokumentem evropské vzdělávací politiky opomenuty¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Pro přehlednost uvádíme všechny etapy jazykového testování Spolskeho (1976), který ve své době hovořil o etapách třech: předvědecké, psychometricko-strukturalistické a psycholingvisticko-sociolingvistické. Morrow (1979, s. 144) pro ně následně použil metaforické názvy 'rajská zahrada' (*Garden of Eden*), 'slzavé údolí' (*Vale of Tears*) a 'zaslíbená země' (*the Promised Land*) (In Pišová, Poláčková, 2011, v tisku).

¹⁰⁶ Poukázat je zde nutné na švýcarský projekt, jehož úkolem bylo vypracovat modelové deskriptory pro SERRJ (Příloha B dokumentu SERRJ: *Modelové stupnice deskriptorů*). Projektu zaměřeného na škálování deskriptorů pro různé dovednosti a různé druhy kompetencí (jazykovou, pragmatickou, sociokulturní) se účastnilo téměř 300 učitelů. Práci na škálování komplikovala otázka, zda lze tyto rozmanité rysy hodnotit v jednotném společném měřítku. Údaje získané z testů, z hodnocení učitelů a ze sebehodnocení se v tomto ohledu nemusejí chovat vždy stejně. Některé kategorie byly při hodnocení učiteli méně úspěšné a musely být z celkové analýzy odstraněny, aby byla zaručena přesnost výsledků. Z původního souboru deskriptorů byla mimo jiné vyřazena i sociokulturní kompetence. (SERRJ, 2000, s. 217-225) Tento projekt poukazuje na alespoň částečnou snahu zabírat se cíli vyučování, jak jsou v dokumentu prezentovány, v jejich komplexnosti.

V České republice je situace v oblasti hodnocení ICC v kurikulárních dokumentech obdobně neuspokojivá. Zastoupení očekávaných výstupů zaměřených na dosahování cílů ICC v *rámcových vzdělávacích programech* (RVP), transformovaných do *školních vzdělávacích programů* (ŠVP), konkrétně výstupů vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, oboru *cizí jazyk*, podrobně diskutujeme v kap. 5.1 této práce, která se zabývá analýzou vybraných ŠVP s akcentem na rozpracování ICC a mezipředmětového vztahu *Multikulturní výchova*. Na základě provedené obsahové analýzy poukazujeme na silný důraz kladený na cíle, respektive očekávané výstupy v oblasti rozvoje komunikační kompetence, tj. celkem 94 % z celkového počtu identifikovaných výstupů. Oproti tomu očekávané výstupy zaměřené na rozvoj ostatních interkulturních dimenzí jsou zastoupeny marginálně, tj. 6 % celkem. Nedostatečné zastoupení jednotlivých dimenzí ICC v kurikulárních dokumentech je možno označit za znepokojivé, jelikož dokládá silnou převahu důrazu na rozvoj komunikační kompetence jako jazykového systému (tj. jazykových prostředků) a souhrn řečových dovedností. Lze tedy vyvozovat, že hodnocení výstupů zaměřených na sociokulturní zakotvenost jazyka je opomíjena z důvodu jejich absence v definovaných cílech vzdělávání v této oblasti.

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

Výše uvedené nás vede k zamyšlení se nad výrokem Byrama v úvodu této kapitoly, a to domněnce, že co není testováno, není vyučováno. V odborné literatuře se jedná o tzv. *backwash efekt*, tzn. zpětný vliv hodnocení, včetně testování, na procesy vyučování a učení. Na úrovni hypotézy vyvozujeme, že pokud testování ICC není zakotveno v kurikulárních dokumentech, není tudíž učitelé testováno a je možno se domnívat, že ani organizovaně vyučováno. Negativní *backwash efekt* ovlivňuje i procesy učení se žáky, jelikož je pravděpodobné, že se zaměřují na látku, která je hodnocena (např. testována), jinými slovy ne na interkulturní dimenze konstruktů ICC. Dervin v tomto kontextu potvrzuje výrok Byrama a poukazuje na „jemné barbarství“ hodnocení, jelikož nemůžeme nehodnotit, protože žáci mají sklon nevěnovat pozornost tomu, co není testováno ...“ (online¹⁰⁷).

Backwash efekt je nyní vnímán v širší perspektivě „jako vliv testu na žáky i učitele, navíc na vzdělávací systém obecně i celkově na společnost.“ (Hughes, 2005, s. 53) Přijmeme-li potřebu pozitivního *backwash efektu* na procesy vyučování a učení se, jasně vyplývá, že je

¹⁰⁷ Tento zdroj není datován a stránkovan, viz odkaz.

nutné věnovat speciální pozornost hodnocení ICC v rámci formálního vzdělávání, jelikož má přímý vliv na její rozvoj i vnímání její důležitosti žáky a učiteli.

4.3.1 Přístupy k hodnocení ICC

Na tomto místě považujeme za nutné poukázat na názory některých autorů, kteří varují před hodnocením (potažmo testováním) ICC, např. Kramšchová, 1993; Byram¹⁰⁸, 1997. Tagliante (1994) navíc klade otázky ohledně možnosti plnění čtyř základních kritérií při hodnocení, a to: reliability, validity, spravedlnosti a konzistence (In Dervin, online).

Částečně se přikláníme k obavám vyjádřeným v souvislosti s hodnocením ICC, za problematické ho považujeme zejména z důvodu nutnosti hodnotit nepozorovatelné. 'Mince hodnocení ICC' má navíc dvě strany. Na straně jedné se považuje za nutné hodnotit případný posun v dosahování interkulturních cílů, tzn. zpětnovazební funkce hodnocení. Na straně druhé si však klademe otázky nejen, zda je hodnocení ICC možné, tzn. objektivně realizovatelné, ale i zda je morálně správné hodnotit např. dimenzi postojů. Tyto úvahy mohou být jedním z důvodů nedostatečně rozpracované problematiky hodnocení ICC v kontextu formálního vzdělávání, konkrétně hodnotících nástrojů. Přesto a právě proto se přikláníme k potřebě hodnocení rozvoje ICC a z dostupných teoretických zdrojů a nástrojů hodnocení volíme takové, které vnímáme jako vhodné.

Nahlédneme-li hodnocení ICC z širší perspektivy, je nutností zmínit Sheparda (2000), a to, že se proces hodnocení ve vzdělávání nachází v napětí mezi dvěma protichůdnými epistemologickými kulturami, které ovlivňují názory jak na vyučování, tak na hodnocení. Další autoři tyto pak označují za tradiční psychometrické perspektivy pozitivistického paradigmatu a současnější kvalitativní sociokulturní perspektivy paradigmatu interpretativního (Gipps, 1999; Delandshere, 2002). Sfard (1998) představuje distinkci mezi 'metaforou osvojování' (*acquisition metaphor*), tj. mít znalosti, a 'metaforou zúčastnění' (*participation metaphor*), tj. poznávat skrze zúčastňování se. Tyto metafory mohou být spojeny s **paradigmaty hodnocení** (In Scarino, 2009, s. 70).

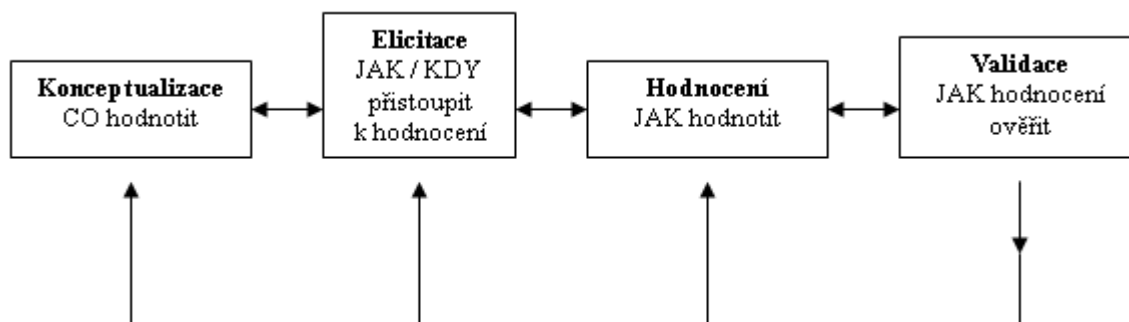
V rámci metafory osvojování je učení se chápáno jako proces osvojování si faktických znalostí, které jsou následně abstrahovány a zobecněny. Tento pohled na procesy učení se a vyučování odpovídá tradičnímu psychometrickému paradigmatu, které klade akcent na testování obsahu skrze objektivní postupy;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

¹⁰⁸ Byram např. akcentuje roli portfolia.

Model ICC, který je východiskem výzkumu, implikuje i v oblasti hodnocení **kvalitativní sociokulturní perspektivu vycházející z interpretativního paradigmatu**. Zastáváme názor, že není vhodné, a navíc si dovoluujeme tvrdit, že není ani možné porovnávat výstupy hodnocení jednotlivců ve všech dimenzích ICC s výstupy standardizovanými či s ostatními členy studijní skupiny, jelikož se zde jedná o vysoce individuální kvality hodnocených. Přikláníme se proto k užívání **individuální vztahové normy**¹⁰⁹ (*individual progress norm*), která porovnává výstupy studenta s jeho předešlými výkony. Do popředí se tedy dostává pokrok jednotlivce; tento pokrok, resp. rozvoj ICC, je ve Fantiniho komplexním konstruktivním modelu ICC definován jako jedna z jejích složek (kap. 4.1.2).

4.3.2 Hodnocení ICC v teorii a praxi

Na základě přijatých východisek věnujeme pozornost oblasti didaktizace zvoleného modelu ICC za účelem podpory rozvoje ICC, a to včetně jejího hodnocení. Tento přístup přehledně shrnuje obr. 18 popisující **cyklus hodnocení ICC**.



Obr. 18: Cyklus hodnocení (volně dle Scarino, 2009, s. 70)

Oblastí konceptualizace ICC jsme se detailně zabývali v kap. 4.1.3. Zvolený výchozí model ICC ovlivňuje jednak přístup k jejímu rozvoji, ale i přístup k elicitaci, tj. získávání podkladů pro hodnocení ICC a jejích jednotlivých dimenzí. Konceptualizace konstruktivního modelu ICC rovněž ovlivňuje kritéria hodnocení. Hodnocení rozvoje ICC jedinců je následně nutné ověřit. Tyto čtyři procesy jsou vzájemně provázány a poskytují tak rámec pro uchopení koncepčních i praktických otázek týkajících se hodnocení ICC.

(1) Konceptualizace ICC: *Co hodnotit?* a (2) Elicitace: *Kdy a jak hodnotit?*

Zvolený model ICC sestává z dimenze znalostní, dovednostní, postoje a dimenze povědomí, dále pak zahrnuje komunikační kompetenci v cizím jazyce. Oblast hodnocení

¹⁰⁹ Oproti individuální vztahové normě stojí tzv. sociální vztahová norma (*social progress norm*).

dosažené úrovně ICC je pro mnohé vzdělavatele i výzkumníky výzvou. Fantini např. tvrdí, že „zatímco většina vzdělavatelů ví, jak hodnotit znalosti a dovednosti, povědomí a postoje jsou málokdy součástí tradičního hodnocení – jsou méně předmětem kvantifikace a dokumentace. Oproti nepřímým indikátorům rozvoje jsou zde častěji voleny indikátory přímé.“ (2000, s. 31) Je tedy především problematické obsáhnout ICC v její komplexnosti. Dimenze postojová a dimenze povědomí navíc nejsou plně obsaženy v kurikulárních dokumentech v oblasti cílových kategorií (viz kap. 5.1). Oproti tomu např. hodnocení komunikační kompetence v cizím jazyce se dá bez nadsázky označit téměř za samostatnou disciplínu (např. Bachman, 1990; McNamara, 2000; Alderson, Clapham, Wall 2001; Hughes, 2005. Hodnocení ostatních interkulturních dimenzí je tedy obtížnější.

U dimenze znalostní, která je obecně přijímána jako oblast pro hodnocení méně problematická, jde však často pouze o oblast znalostí o kultuře, tzv. reálii (*background studies*, Velká Británie; *civilisation*, Francie; *Landeskunde*, Německo). Zde je nutné se ptát, zda je opravdu takto pojaté hodnocení dimenze znalostní dostačující? Byram rovněž nahlíží dimenzi znalostní hlouběji:

Na první pohled nevypadá hodnocení osvojování si informací žáky složitě. Můžeme využít jednoduché testy ověřující naučená fakta, ale opravdový oříšek přichází, když je nutné se rozhodnout, jaká fakta jsou důležitá. Mají se žáci učit fakta o etiketě a zdvořilostních normách příslušné kultury? Pokud ano, tak etiketu jaké společenské třídy, té, která v dané společnosti dominuje, nebo té sociální, etnické nebo genderové skupiny, do které sami patří? Mají se učit historická fakta? Pokud ano, tak či verzi se mají učit? (2000, s. 9)

Přikláníme se k názoru Byrama, že i hodnocení dimenze znalostní si žádá pozornost větší, než omezení se na hodnocení znalostí o kultuře cílového jazyka. Hodnocení znalostí je navíc jen malou částí, která má být hodnocení podrobena. „Co opravdu potřebujeme hodnotit je schopnost studentů poodstoupit, vytvořit z neznámého známé, ze známého neznáme a podle této změny perspektivy dále jednat.“ (2000, s. 9-10)

Tato úvaha nad důležitostí rozvoje a hodnocení jednotlivých dimenzí nás přivádí k jednání jedince, ve kterém se rozvoj všech dimenzí ICC odráží. **Kompetence** samotná je abstraktní, tacitní, tzn. není možné jí přímo pozorovat a tudíž hodnotit. Hodnotitelné je pozorovatelné jednání jedince, tj. jeho **performance** (s odvoláním na Chomského distinkci kompetence a performance, viz kap. 2.2.1.2). Je nasnadě dále přiřadit hodnocení kompetence, tzn. nepozorovatelného, k **hodnocení nepřímému**, zatímco performanci, kterou pozorovat lze, je tudíž možné **hodnotit přímo**. Pro takové nepřímé hodnocení se zdá být vhodné užívat **sebehodnocení**; naopak u hodnocení přímého je využitelné rovněž **hodnocení spolužáky či učitelem**.

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

Hodnocení dimenzí cizojazyčné komunikační kompetence, znalostní a dovednostní, které se projevují v performanci, je tedy snáze uchopitelné. Jako nadměru důležité chápeme ale i hodnocení dimenzí postoje a povědomí. Byram poukazuje na „obtížnost hodnotit změnu v postojích studentů, tzn. např. zda se stali tolerantnějšími. Jedná se o afektivní a morální rozvoj, proto lze zastávat názor, že pokud už se pokusíme hodnotit [povědomí], postoje a toleranci, neměli bychom se je pokoušet kvantifikovat.“ (2000, s. 10) Přikláníme se zde k názoru Byrama o akcentu na **kvalitativní hodnocení ICC** oproti hodnocení kvantitativnímu, případně k hodnocení smíšenému. Kvalitativní, příp. smíšený přístup k hodnocení je v kontextu hodnocení ICC mnohdy spojen s hodnocením neformálním a týká se spíše „hodnocení procesu a pokroku“ (Lázár a kol., 2007, s. 32). **Neformální hodnocení** v oblasti rozvoje ICC shledáváme jako důležité. Jednak proto, že má rovněž funkci motivační, dále pak z důvodu ne dostatečně kvalitně vypracované metody hodnocení formálního pro potřeby školní praxe, což souvisí s příčinou primární, tj. absencí interkulturních cílů v kurikulárních dokumentech. V realitě školní třídy se tedy učitelé „zaměřují více na způsoby, jak určovat pokrok v rozvoji ICC.“ (Fantini, 2000, s. 31) Scarinová rovněž poukazuje na to, že „proces hodnocení musí brát v potaz dynamickou povahu tohoto konstrukt.“ (2009, s. 74) Jasně nám zde vyplývá důležitá role **formativního hodnocení**, avšak jelikož je dosahování cílů motivační¹¹⁰, vnímáme i roli **hodnocení sumativního**. Jako nejvhodnější považujeme hodnocení v počátku, průběhu i závěru období věnovaném rozvoji ICC, přikláníme se tak k řadě autorů (Lázár a kol., 2007; Fantini, 2000 aj.). Toto nás jednak navrací k nutnosti formulovat interkulturní cíle a obeznámit s nimi studenty, dále pak k otázce, jak konkrétně tedy ICC hodnotit?

(3) Hodnocení: *Jak hodnotit?*

Učinili jsme volby ohledně konceptualizace modelu ICC, který přijímáme jako naše východisko, tudíž který podrobujeme procesu hodnocení, což před nás klade otázku: *Jak ICC hodnotit?* K jejímu zodpovězení jsme zvažovali řadu aspektů souvisejících s hodnocením ICC i jejich vzájemné vztahy, tj.:

¹¹⁰ Toto vnímáme v úzké spojitosti s motivační funkcí hodnocení, které „je nejfrekventovanější a nejvyužívanější funkcí hodnocení a v praxi školy je hodnocení k tomuto účelu nejčastěji užíváno.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 46)

- hodnocení přímé a hodnocení nepřímé,
- hodnocení performance a hodnocení kompetence,
- hodnocení pozorovatelného a hodnocení nepozorovatelného, tj. tacitního,
- hodnocení analytické a hodnocení holistické,
- hodnocení kvalitativní a hodnocení kvantitativní, příp. hodnocení smíšené,
- hodnocení sumativní a hodnocení formativní,
- hodnocení formální a hodnocení neformální,
- sebehodnocení, hodnocení spolužáky, hodnocení učitelem, standardizované hodnocení externí autoritou,
- hodnocení komerční a hodnocení nekomerční¹¹¹.

Veškeré tyto aspekty hodnocení (a mnohé další) je nutné vzít v potaz při plánování a realizaci hodnocení ICC. Jsou nedílnou součástí jednak rozhodování o tom, co se hodnotí, tj. konceptualizace, ale i rozhodnutí o způsobu hodnocení a jejím načasování. Uvedeným aspektům jsme se věnovali výše, nyní se zaměříme na **konkrétní nástroje a techniky hodnocení** rozvoje ICC. Nejprve pojednáme výběr dostupných technik a nástrojů hodnocení, v závěru se stručně zaměříme na ty, které sami shledáváme jako vhodné pro potřeby našeho výzkumného šetření.

Techniky hodnocení, resp. testování jsou „způsoby, jak u kandidátů vyvolat takové chování, které bude informovat o jejich [...] schopnostech“ (Hughes, 2005, s. 75).

Potřebujeme techniky, které:

- vyvolávají chování, které je reliabilním a validním indikátorem schopností, které nás zajímají;
- vyvolávají chování, které může být hodnoceno v souladu s principy reliability;
- jsou nenáročné na čas i investované úsilí;
- budou mít prospěšný *backwash*, pokud je to relevantní. (ibid.)

Přehled technik vhodných pro testování komunikační kompetence¹¹² není obtížné nalézt, jedná se však pouze o hodnocení jedné ze složek ICC. Techniky postihující celý konstrukt ICC se liší, a to zejména jejich záběrem, tj. např. pro jakou dimenzi / dimenze je technika vhodná. Při volbě technik je nutné zvážit celou škálu dalších proměnných, které mohou mít na vhodnost zvolené techniky vliv, např. věk hodnocených, časovou dotaci, využitelnost výsledků hodnocení. ICC může být obtížně zaznamenána číselnou hodnotou či procenty, jedná se tedy zejména o využitích kvalitativních technik hodnocení, které jsou navíc často založeny na **subjektivním, tj. impresionistickém hodnocení**. Uvedeme zde pouze

¹¹¹ Roli komerčního a nekomerčního hodnocení nediskutujeme, jelikož tato polemika přesahuje možnosti a zaměření naší práce. Komerční hodnotící nástroje lze označit za relativně dobře propracované, slouží však spíše pro rozvoj a hodnocení ICC pro potřeby např. obchodní komunikace.

¹¹² Přehled technik vhodných pro testování jazyka nabízí např. Hughes, 2005, s. 75-82.

přehled v odborných zdrojích nejčastěji diskutovaných technik bez aspirace na jejich vyčerpávající seznam, strukturaci či hodnocení:

- dotazníkové šetření (zahrnující sebehodnocení, vzájemné hodnocení, hodnocení učitelem);
- prezentace (např. prezentace plakátů, kulturních koláží atd.);
- skupinová diskuse / interakce, debata, dialog, interview;
- hraní rolí, kritická situace / incident;
- (písemná) reflexe (reflektivní deník apod.);
- hodnocení, úvaha, kritická recenze knih / povídek / básní apod;
- uzavřené a otevřené otázky;
- objektivní kvantifikační techniky např. *multiple choice*, *true/false*, *matching*, *cloze test*, *gap fill*¹¹³ (např. Lázár, 2003; Feng, Byram, Fleming, 2009; Fantini, 2009).

Je zřejmé, že techniky vhodné pro hodnocení ICC se v mnohém shodují s technikami jejího rozvoje. ICC jsme již označili za konstrukt dynamické povahy, navíc jsme v rámci interpretativního paradigmatu přijali sociokulturní orientaci procesů učení se a vyučování i procesu hodnocení. Dle Scarinové to implikuje, že i hodnocení je procesem dynamickým, ovlivněným interakcemi studenta v rámci prostředí podněcující učení; procesy učení se a vyučování a procesy hodnocení již nejsou odděleny, ale vzájemně integrují (2009, s. 75).

Nástroje hodnocení rozvoje ICC, které využívají různé techniky, bývají precizně zacíleny na oblast interkulturality, tj. nejsou transferovány z jiných oblastí vědění. Tyto nástroje a techniky jsou využitelné jak pro průběžné hodnocení, tak mohou sloužit jednorázově; plní pak např. následující cíle:

- **diagnostika** (*diagnostic tests*) – ověřuje dosaženou úroveň ICC, případně jejích dimenzí, identifikuje tudíž, na co je třeba se v průběhu studijního předmětu zaměřit. Nástrojů hodnotících rozvoj ICC se nabízí řada;
- **připravenost** (*preparedness tests*) – určuje připravenost jedinců na interkulturní zkušenost apod.;
- **předpoklady** (*aptitude tests*) – určuje potenciál jedince k osvojování si specifických souborů dimenzí (podrobněji Fantini, 2009, s. 462-263).

Nevýhodou nástrojů hodnocení ICC mnohdy bývá nemožnost jejich využití v klasické školní třídě. Příčin je celá řada: mnohdy se jedná o nástroje zahraniční, tzn. roli hraje vysoká

¹¹³ Typy testovacích technik uvádíme v původním, tj. anglickém jazyce, jelikož je česká terminologie neustálená, příklad české terminologie je možno nalézt např. na webových stránkách scio.cz: http://www.scio.cz/tvorba_testu/teorie_testu/.

obtížnost cizojazyčné komunikační kompetence užití v nástroji; předpoklad interkulturní zkušenosti; otázkou / problémem může být i náročná administrace; vysoká časová náročnost; finanční náročnost u komerčních nástrojů aj. Výhodou těchto nástrojů naopak je, že i přes jejich možnou složitou administraci a časovou náročnost se snaží zachytit konstrukt ICC v celé její komplexnosti. Na otázku Scarinové, zda „mají být dimenze ICC hodnoceny odděleně či integrovaně“ (2009, s. 73), reaguje Byram, který k problematice hodnocení ICC přistupuje s vysokou mírou opatrnosti, odkazem na posun od psychometrického paradigmatu k interpretativnímu. Tato naděje, že procesy učení se a vyučování a procesy hodnocení budou pojímány holisticky, vedla k přehodnocení role hodnocení. Model ICC pojímá Byram jako holistický, jehož analytické složky užíváme pouze k pochopení toho, co je podstatou této jedné kompetence (1997, s. 88).

Hodnocení ICC v její komplexnosti je zásadním kritériem pro uvedení přehledu nástrojů hodnotících její rozvoj, dále pak volíme takové nástroje, které vnímáme jako využitelné v oblasti vzdělávání, opomíjíme tedy nástroje hodnotící např. předpoklady kandidátů uzavírat mezinárodní obchody. Opět zde neaspírujeme na seznam vyčerpávající, názvy vybraných nástrojů uvádíme v originálním jazyce a doplňujeme je pouze nejzákladnějšími informacemi¹¹⁴, tj.: autor /autorský tým, zdroj a cíl.

- *Behavioral Assessment Scale for Intercultural Competence (BASIC):*
 - Koester, Olebe, 1998;
 - nástroj je zaměřen na hodnocení chování k příslušníkům jiných kultur v sedmi dimenzích.
- *Intercultural Sensitivity Inventory (ISCI):*
 - Bhawuk, Brislin, 1992;
 - nástroj je zaměřen na hodnocení interkulturní sensitivity při setkávání se různých kultur (využity byly distinkce mezi individualistickou a kolektivistickou kulturou).
- *The Intercultural Development Inventory (IDI):*
 - Hammer, 2009;
 - nástroj je založen na Bennetově modelu *Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)*, byl využit pro potřeby hodnocení ICC vysokoškolských studentů;
 - jedná se o komerční nástroj, uživatelé musí projít kvalifikačním seminářem, proto zde čerpáme pouze ze sekundárního zdroje.
- *The Cross-Cultural Adaptability Inventory (CCAI:)*

¹¹⁴ Přestože jsou informace o nástrojích velmi zajímavé, přesahuje takováto prezentace možnosti takto zaměřené práce; podrobnější informace lze nalézt ve zdrojích uvedených u jednotlivých nástrojů v seznamu literatury.

- hodnotící škály byly vyvinuty v počátku 90. let 20. století (Kelley, Mayers) zejména za účelem hodnocení potenciálu jednotlivců ke kulturní adaptibilitě, užívány však byly k hodnocení pro různé účely; pro nás je zajímavé hodnocení vlivu zkušenostního učení na kulturní adaptibilitu (Goldstein, Smith, 1999).

- *Intercultural Competence Questionnaire*:
 - online, nedatováno;
 - nástroj je zaměřený na sebehodnocení ICC popsané jako globální gramotnost (*global literacy*).
- *European Language Portfolio (Evropské jazyková portfolio)*:
 - online, 2001;
 - nástroj je zaměřen na hodnocení dosažené úrovně komunikační kompetence v cizích jazycích¹¹⁵, avšak postihuje i interkulturní aspekty užívání a osvojování si jazyka.
- *The Assessment of Intercultural Competence (AIC)*:
 - Fantini, 2000;
 - nástroj má formu dotazníku: *Your Objectives, Guidelines and Assessment (YOGA Form)*; slouží k sebehodnocení v několika oblastech, a to včetně dimenzí ICC. Právě proto považujeme tento nástroj za vhodný pro naše potřeby a využíváme ho k hodnocení rozvoje ICC studentů zahrnutých do výzkumného šetření (nástrojem se podrobně zabýváme v kap. 6).

Existuje celá řada dalších nástrojů pro hodnocení různých aspektů ICC, a to včetně nástrojů využívajících přímého hodnocení - zejména jde o pozorování performance jedinců (observace) a portfolio. Za slibné v tomto směru považujeme (stejně jako např. Byram, 1997, 2000; Jacobson a kol., 1999; Pruegger, Rodgers, 1994) užívání **portfolia**, a to s odvoláním k jeho bilanční, diagnostické a zejména růstové funkci (Píšová, 2007; Brebera, Černá, Kostková, 2007 aj.). Portfolio chápeme jako soubor dokumentů sestávajících jak z dokladů o rozvoji komunikační kompetence v cizích jazycích i jednotlivých dimenzích (zakládajících na různých technikách hodnocení), tak z nástroje/ů využitých k hodnocení rozvoje ICC, např. *YOGA Form*. „Pokud není hodnocení ICC založeno na testování a tradiční kvantifikaci výsledků, ale spíše na zaznamenávání výsledů rozvoje ICC, pak je možné portfolio využít a lze říci, že je to i žádoucí.“ (Byram, 2000, s. 10) Vlastní portfolio rozvoje ICC rovněž využíváme v rámci našeho studijního předmětu, je tedy detailněji diskutováno v kap. 5.2. Tento nástroj vnímáme jako velmi vhodný, jelikož splňuje základní principy hodnocení ICC

¹¹⁵ Přičemž čerpá z úrovní komunikační kompetence definovaných v SERRJ.

diskutované v této kapitole, navíc je práce s portfoliem vysoce individualizovaná a podporuje sebereflexi studentů.

(4) Validace: Jak hodnocení ověřit?

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

Pokud jsou přístupy k hodnocení v našem případě založeny zejména na sebehodnocení, pak si musíme být vědomi Rubensovy obavy, že validita takovýchto dat je závislá na předpokladu, že respondenti (např. dotazníkového šetření) mají touhu a schopnost zapojit se do validního sebehodnocení (In Dervin, online). Sebehodnocení, přestože ho vnímáme jako vhodné, s sebou přináší i řadu problémů týkajících se spolehlivosti hodnocení. Někteří autoři poukazují na nesoulad mezi sebepercepcí studentů ohledně jejich interkulturních schopností a jejich reálnými schopnostmi (např. Atshuler a kol., 2003). Jiní autoři upozorňují na možnost sebestylizace studentů, Lundgrenová např. vyloženě říká, že se „u inteligentních studentů nemůže zbavit domněnky, že jsou si velmi dobře vědomi, kam hodnocením míříme, a jsou tudíž schopni naplnit naše očekávání a zapůsobit.“ (2009, s. 146) I přes tato nebezpečí vnímáme hodnocení rozvoje ICC jako důležité.

4.3.3 Shrnutí

Jsme si vědomi faktu, že je hodnocení dosažené úrovně ICC pro vzdělavatele i výzkumníky výzvou. Především je problematické obsáhnout ICC v její komplexnosti, ozývají se i hlasy ohledně oprávněnosti jejího hodnocení. Tyto obavy vnímáme jako opodstatněné, zastáváme však názor, že by v souvislosti s *backwash* efektem mělo mít hodnocení ICC své pevné místo v procesech vyučování a učení se. Je však nutné k němu přistupovat citlivě, částečně i proto považujeme za stěžejní roli sebehodnocení. Externí hodnocení má na studenty

značný vliv¹¹⁶, natož u tak citlivých aspektů jejich osobnosti jako jsou např. postoje a povědomí, které mají hluboké kořeny v rodině, společnosti a kultuře. **Hodnocení ICC** pojímáme jako **vysoce individualizované**, v souladu s principy individualizace je proto vhodné volit formu portfolia k zaznamenání individuálního rozvoje studentů v oblasti ICC.

4.4 Závěrem aneb ICC jako výzva pro učitele

*Studium jazyka výhradně jako abstraktního systému nevybaví žáky
k jeho užívání v reálném životě.*

(Alan Cunningsworth)

V teoretické části práce jsou pro tematiku IVV nejprve z širší perspektivy přijata východiska hermeneutické filozofie, zejména se zaměříme na **vztah mezi jazykem a kulturou** a jejich vliv na porozumění (resp. předporozumění) a interpretace okolního světa. Toto zakořenění jazyka v různých sociokulturních kontextech reflektujeme v následných lingvisticko-didaktických východiscích, kde se zaměříme na základní milníky ve snaze uchopení sociálního kontextu v rámci vyučování a učení se jazyku. Jazyk je zde chápán jako prostředek sociální interakce, kompetentní mluvčí by měl být schopen produkovat nejen věty gramaticky správné, ale i **používat jazyk s ohledem na specifické sociální a kulturní kontexty**. Je možno upozorovat, že se oba diskutované vývojové trendy sbližovaly: na straně jedné rozvoj jazyka jako takového, tj. jazykového systému, jeho propojení s kontextem atd., tj. komunikační kompetence; na straně druhé rozvoj kulturní senzitivity atd., tj. interkulturní kompetence.

Teoretická část práce rozpracovává východiska nezbytná pro **didaktizaci konstruktů ICC**, tj. její konceptualizaci, rozvoj a hodnocení. Veškeré tyto oblasti detailně diskutujeme, pojímáme je jako zásadní a vzájemně provázané. Speciální pozornost věnujeme rozvoji jednotlivých dimenzí ICC, tj. rozdílným kvalitativním aspektům těchto dimenzí, např. rozdílným přístupům k rozvoji a hodnocení dimenzí povědomí a postojové oproti dimenzi znalostní, dovednostní a komunikační kompetence v cizím jazyce. Dimenze povědomí a postojová jsou na základě odborných zdrojů diskutovány hlouběji, včetně jejich psychologických východisek, jelikož jsou obecně hodnoceny jako obtížněji didakticky uchopitelné. Jednotlivé dimenze jsme se pokusili operacionalizovat jako cílové kategorie pro každodenní praxi ve třídě na straně jedné a jako potenciální výzkumné proměnné na straně druhé.

¹¹⁶ Podrobněji o Golem a Pygmalion efektu např. Mareš, Křivohlavý, 1995.

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

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

(a) V kontextu vyučování cizímu jazyku se jedná primárně o osobnost učitele, který je jako nerodilý mluvčí produktem a nositelem odlišné kultury než kultury cílového jazyka. Do hry zde tedy vstupuje otázka vlastní přirozené identity učitele, potažmo identity lingvistické (podrobněji např. Jenkins, 2007).

(b) V souladu s tím vyvstává potřeba zařazení rozvoje ICC do přípravného vzdělávání učitelů, v našem případě učitelů anglického jazyka. Tato mince však má dvě strany. Jednak by měla být rozvíjena ICC budoucích učitelů, aby se pak sami mohli stát kvalitními zprostředkovateli ICC ve své vlastní učitelství praxi (rozvoj ICC studentů učitelství anglického jazyka je cílem našeho výzkumného šetření). Dále pak by měli být učitelé vybaveni schopností didakticky transformovat tento relativně nově vydefinovaný cílový konstrukt, a to na úrovni ontodidaktické a následně psychodidaktické transformace obsahu. Didaktická transformace konstruktů ICC je nelehký úkol, jelikož není možné jí docílit pouze skrze kognitivní přístup; je nutné věnovat pozornost afektivní doméně¹¹⁷ (povědomí a postoje) a komunikaci, které jsou poté vztaženy k doméně kognitivní (tj. dimenzi znalostní).

(c) Proto je zde nutné propojit 'formování/vytváření' kognice s její 'transmisí a zprostředkováním' v rámci didaktické komunikace. Aby studenti dosáhli jisté úrovně rozvoje ICC (nebo alespoň započali tento vývojový proces), je nutné, aby učitelé naplňovali požadavky komunikačního přístupu k výuce (např. v pojetí Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, Kotásek, 2000; Janík, Slavík, 2007; Slavík, Janík, 2007; Pišová, 2011). V souladu s tímto přístupem by měli učitelé komunikovat obsah předmětu žákům, v kontextu vyučování cizího

¹¹⁷ Zde jako rámeček přijímáme známou Bloomovu taxonomii vzdělávacích cílů, a to dělení na afektivní, kognitivní a psychomotorickou doménu (podrobněji např. Anderson, Krathwohl, 2001).

jazyka je tento požadavek dále umocněn potřebou 'komunikovat komunikaci', což lze bez nadsázky označit za 'komunikaci na druhou'.

EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE

5. Kontext

Tato kapitola si klade za cíl odkrýt kontext realizovaného výzkumu. Nejprve zaměřujeme pozornost na rozpracování IVV s cílem rozvoje ICC v programových i kurikulárních dokumentech jak evropské, tak specificky české provenience. V kontextu České republiky tuto problematiku diskutujeme s ohledem na právě probíhající kurikulární reformu, jejíž praktický vliv na rozpracování vzdělávacích cílů ICC hodnotíme prostřednictvím obsahové analýzy 37 ŠVP základních škol. Tyto ŠVP podrobujeme analýze v oblastech relevantních pro problematiku naší práce, tj. rozvoj ICC v kontextu cizojazyčného vyučování. Následující část této kapitoly věnujeme specifickému kontextu našeho výzkumu, který je tvořen studijním předmětem *Intercultural Communicative Competence* nabízeným na Univerzitě Pardubice.

5.1 Širší vzdělávací kontext

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

5.1.1 ICC v kurikulárních dokumentech

Potřeba rozvoje ICC je reflektována nejen na centrální evropské úrovni Radou Evropy, OECD, různými evropskými komisemi a asociacemi v dokumentech, jako je např. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (2001, český překlad 2002), *Lisabonské strategie* (2000) a v nich formulované klíčové kompetence, ale i na naší národní úrovni například v *Bílé knize* (2001). Následně školský zákon z 24. září 2004 formuloval základní kulturní hodnoty, které by mělo veřejné školství zprostředkovat každému občanu. Uvedeny byly následujícím způsobem:

Obecnými cíli vzdělávání jsou zejména:

- a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života,
- b) získávání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání,

- c) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,
- d) pochopení a uplatňování rovnosti žen a mužů ve společnosti,
- e) utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého, poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel, vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním i mezinárodním měřítku,
- f) získání a uplatňování znalosti o životním prostředí a jeho ochraně, vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví. (s. 15, In Skalková, 2007, s. 10)

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

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

Průřezové téma *Multikulturní výchova* prolíná všemi vzdělávacími oblastmi. Poskytuje žákům prostor seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty; zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám (RVP ZV, 2007, s. 97). Při detailnější analýze proklamovaného přínosu tohoto průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáků je možno vysledovat jistou spojitost s obecně uznávanými cíly IVV, resp. s rozvojem dimenzí ICC (kap. 4). Uvedme názorně příklady zpracování jednotlivých dimenzí ICC v tomto kurikulárním dokumentu (RVP ZV, 2007, s. 97-98): (a) Dimenze povědomí je reprezentována např. výrokem: „napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí.“ (b) Dimenze postojová se zaměřuje např. na podporu schopnosti žáků „prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je.“ (c) V oblasti dimenze znalostí si žáci osvojí „základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti“ i „znalost některých základních pojmů multikulturní terminologie: kultura, etnikum, identita, diskriminace, xenofobie, rasismus, národnost, netolerance aj.“ (d) Dovednostní dimenze rozvíjí např. dovednost žáků „orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých.“ (e) Dimenzi cizojazyčné komunikační kompetence cíleně v průřezovém tématu *Multikulturní výchova* pozornost

věnována není, což je pochopitelné, jelikož je samostatně rozpracována ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*.

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

přispívají [mimo jiné i] k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa. [...] Osvojování cizích jazyků pomáhá snižovat jazykové bariéry a přispívá tak ke zvýšení mobility jednotlivců jak v jejich osobním životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění. Umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice. (RVP ZV, 2007, s. 20-21)

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

5.1.2 Obsahová analýza školních vzdělávacích programů

Pro tyto účely jsme zvolili metodu obsahové analýzy, která je vhodná k analýze produktů, jako univerzum byl stanoven *školní vzdělávací program*. Obsahové analýze jsme podrobili 37 ŠVP základních škol v České republice. Jednalo se o dostupný výběr, který zahrnoval školy různé velikosti z velkoměstských, městských i vesnických lokalit (vzorkování dle Hendl, 2005, 154).

Obsahová analýza využila **kvantitativní zpracování získaných dat**, tj. četnost výskytu jednotlivých kategorií. **Kategoriální systém** obsahové analýzy byl předem definován na základě přijatého modelu ICC, zaměřili jsme se tedy na kategorie: povědomí, postojů,

znalostí, dovedností a komunikační kompetence v anglickém jazyce (kap. 4.1.4). Obsahová analýza stojí a padá na svých kategoriích. Základní úkol, který má výběr kategorií řešit, spočívá v takovém dělení **univerza**, tj. vybraných částí ŠVP podrobených obsahové analýze, aby vzniklé kategorie představovaly 'šuplíky', do kterých je možno obsah přehledně rozložit (Ferjenčík, 2000, s. 186). Námi definované kategorie reprezentují konstrukt ICC v jeho komplexnosti, proto jsme je vyhodnotili jako vhodné.

Jednotkou analýzy byly očekávané výstupy¹¹⁸ vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, předmětu *Anglický jazyk*.

K naplnění cílů obsahové analýzy jsme si kladli následující otázky:

1. Je rozvoj ICC jako klíčového cíle IVV obsažen ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, předmětu *Anglický jazyk*?

2. Pokud ano: Jaké dimenze ICC jsou zahrnuty a v jaké míře?

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

5.1.2.1 Výsledky obsahové analýzy školních vzdělávacích programů

28 analyzovaných ŠVP obsahovalo ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, předmětu *Anglický jazyk* celkem 3 381 očekávaných výstupů. Tyto byly podrobeny obsahové analýze dle předem definovaných kategorií ICC s výsledky prezentovanými v tab.2.

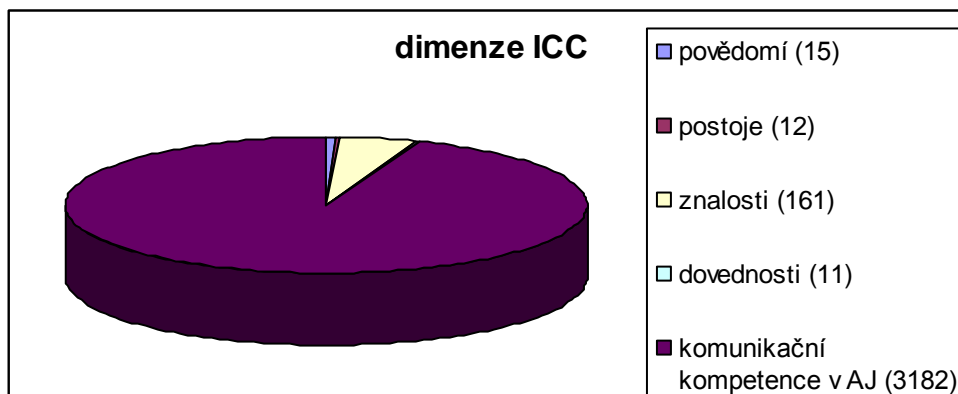
¹¹⁸ Očekávané výstupy vzdělávacích oborů jsou další 'novinkou' v kurikulárních dokumentech. Vymezuji, co je očekávaným výsledkem vzdělávání při osvojování učiva jednotlivých vzdělávacích oborů. Očekávané výstupy jsou stanoveny tak, aby při jejich postupném osvojování docházelo i k utváření klíčových kompetencí. Manuál pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání zavádí rovněž terminologii školních a ročníkových výstupů pro potřeby ŠVP jednotlivých škol (*Manuál pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání*, 2007).

Dimenze ICC	očekávané výstupy četnost výskytu	procentuální vyjádření
komunikační kompetence v AJ	3182	94,49%
znalosti	161	4,70%
povědomí	15	0,44%
postoje	12	0,35%
dovednosti	11	0,32%
Celkem očekávaných výstupů:	3 381	100%

Tab. 2: Očekávané výstupy vzdělávací oblasti
Jazyk a jazyková komunikace, předmětu Anglický jazyk

Data prezentovaná v tab. 2 postihují výskyt dimenzí ICC v uvedených částech analyzovaných kurikulárních dokumentů, a to v pořadí od nejvyšší do nejnižší četnosti jejich výskytu v rámci analyzovaných očekávaných výstupů. Lze konstatovat, že ICC jako klíčový cíl IVV obsažený ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace, předmětu Anglický jazyk* je.

Tab. 2 rovněž nabízí vhled do četnosti výskytu jednotlivých dimenzí ICC, jejich poměr, tj. poměr zastoupení jednotlivých dimenzí v očekávaných výstupech podrobených analýze názorně zobrazuje graf. 1.



Graf 1: Poměr četnosti výskytu jednotlivých dimenzí ICC

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

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

5.1.3 Shrnutí

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

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

Z analýzy **RVP ZV** (viz výše) jasně vyplývá, že ICC sice v tomto dokumentu obsažena je, nicméně na velmi vysoké míře obecnosti, která **neposkytuje učitelům dostatečnou podporu pro operacionalizaci těchto cílů**. Navíc kromě dimenze komunikační kompetence nejsou v očekávaných výstupech ostatní dimenze ICC dostatečně zastoupeny. Pokud učitelé pracovali při tvorbě ŠVP v úzké návaznosti na RVP, jsou důvody pro zjištěné

výstupy naší obsahové analýzy pochopitelné. RVP ZV v této oblasti operuje na úrovni obecných proklamací, které se ukázaly být pro učitele neuchopitelné. Skalková rovněž poukazuje na ne zcela kvalitní rozpracování jednotlivých kategorií RVP ZV: „Že nebyl pedagogicky hlouběji promyšlen **vztah cílů, kompetencí a obsahu vzdělávání**, je patrné např. i ve struktuře dokumentu RVP ZV.“ (2007, s. 17) Do tohoto seznamu je možno přiřadit i zpracování mezipředmětových vztahů, tj. např. *Multikulturní výchovu*, jejíž cíle jsou vymezeny na úrovni obecných frází, což se jeví být slepou uličkou v cestě učitelů po didaktickém uchopení tohoto tématu.

Vezmeme-li navíc v úvahu jistou **rezistenci vůči změně**, která na mnohých školách hrála při tvorbě kurikula školy svou roli (např. Lazarová, 2005, 2006), nabízí se nám další možná příčina nevyváženého zpracování dimenzí ICC. Jakákoli vzdělávací změna je složitý proces a je tudíž pochopitelné, že ne každý je ochoten (a schopen) se zapojit, a to z různých možných důvodů. Právě proběhnuvší kurikulární reforma není první reformou, kterou mnozí zkušení učitelé ve svém profesním životě procházejí. Jak upozorňuje Day (1999): „Myšlení a jednání učitelů je výsledkem souhry jejich životních historií, jejich současné vývojové fáze, prostředí třídy i školy a širšího sociálního a politického kontextu, ve kterém učitelé pracují.“ (In Beran, Mareš, Ježek, 2007, s. 117)

Jsme si vědomi faktu, že analýza dokumentu s sebou nese jisté limitace ohledně míry vzhledu do diskutované problematiky. K odhalení zmíněných příčin zastoupení jednotlivých dimenzí ICC a jejich souvislostí s rolí učitele jako tvůrce kurikula by bylo přínosné doplnit tuto analýzu o rozhovory s koordinátory a tvůrci analyzovaných ŠVP. To však přesahovalo možnosti výzkumníka, a to zejména z důvodu geografického rozložení škol zahrnutých do naší výzkumné sondy. Doplnující rozhovory s tvůrci analyzovaných kurikulárních dokumentů by měly potenciál odkrýt možné příčiny toho výsledku, což však nebylo předmětem naší analýzy. Dalším případným krokem by bylo tázat se, zda ideje reformy pronikly prostřednictvím zpracování ŠVP až do školních tříd (podrobněji např. Janík a kol., 2010; Pišová, Kostková, Janík a kol., 2011).

Otázky je rovněž možno klást ohledně **role České školní inspekce (ČŠI)**, která průběžně vyhodnocuje procesy implementace stále probíhající kurikulární reformy. Toto hodnocení je založeno na hodnocení dokumentů, tj. ŠVP. ČŠI však hodnotí ŠVP zejména na základě jejich korespondence s RVP. Tento fakt může učitele motivovat k úzkému lpění na formulacích RVP (některé analyzované ŠVP dokonce obsahovaly pasáže identické s RVP), což nás přivádí zpět k polemice ohledně kvality rozpracování očekávaných výstupů v tomto

východím dokumentu, jelikož při jejich dodržení došlo k nevyváženému poměru rozpracování jednotlivých dimenzí ICC (rovněž např. Píšová, Kostková, Janík a kol., 2011, s. 80-83).

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

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

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

(Karel Čapek 1930)

5.2 Studijní předmět *Intercultural Communicative Competence*

Kontext našeho výzkumu tvořil studijní předmět *Intercultural Communicative Competence*, který byl nabízen jako povinně volitelný v rámci didaktického modulu pětiletého magisterského studia, obor Učitelství pro základní školy¹¹⁹. Navštěvovali ho studenti třetího a pátého ročníku¹²⁰. Výuka probíhala v anglickém jazyce, proto byla předpokladem pro zapsání tohoto předmětu zkouška jazykové způsobilosti, která zaručovala dosaženou úroveň komunikační kompetence studentů na úrovni C1 (SERRJ, 2002). Studijní předmět byl realizován formou seminářů s časovou dotací 1,5 hodiny, tj. 2 seminární hodiny týdně.

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

¹¹⁹ V současné době je předmět ve stejné podobě nabízen ve studiu strukturovaném, a to v rámci druhého a třetího ročníku bakalářského studia.

¹²⁰ Studenti čtvrtého ročníku v té době plnili požadavky modulu Klinický rok (podrobněji Píšová, 2005).

5.2.1 Cíl

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

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

5.2.2 Obsah

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

5.2.3 Didaktické aspekty

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

Realizace studijního předmětu byla rozdělena do pěti etap:

1. **Tvorba obecného syllabu:**

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

2. **Hodnocení ICC:**

Hodnocení bylo realizováno formou ohniskové skupiny (*focus group*) a dotazníkového šetření *YOGA Form*¹²¹. Cílem této etapy bylo – na základě vyhodnocení získaných dat – upravit obecný sylabus studijního předmětu tak, aby reflektoval potřeby konkrétních studentů.

3. **Konkretizace sylabu pro studijní skupinu:**

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

4. **Realizace studijního předmětu:**

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

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

Následující semináře byly již cíleny na zkušenostní rozvoj jednotlivých dimenzí ICC studentů. V souladu s teoretickými východisky (kap. 4.1.4) byla centrální dimenze povědomí rozvíjena jako první, následovala dimenze postojová, znalostní a dovednostní. Dimenze komunikační kompetenci v anglickém jazyce studentů byla integrována se všemi zmíněnými dimenzemi, jelikož aktivity zaměřené na rozvoj ICC by měly současně sledovat jak jazykový, tak interkulturní cíl. Jako příklad uveďme **stručný popis aktivity *Proverbial Values*** (Příslowěčné hodnoty), kde jazykovým cílem byla anglická přísloví, idiomy; interkulturním cílem byl anglický idiomatický jazyk (znalost o jazyce), odkrývání hodnot cílové kultury skrze její přísloví a rčení (postoje), hledání alternativ, podobností i kontrastů v příslovích kultury vlastní, např. *you are never too old to learn* oproti 'starého psa novým kouskům nenaučíš' (povědomí, dovednost porovnávat a hledat souvislosti).

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

¹²¹ Ohniskové skupiny i dotazník *YOGA Form* sloužily jednak jako prostředek k psychodidaktické transformaci obsahu, tj. plánování obsahu konkrétního studijního předmětu na základě identifikovaných potřeb studentů, dále pak jsou součástí realizovaného empirického šetření (podrobněji kap. 6.3 a 6.4).

V průběhu realizace studijního předmětu byly využívány jak materiální, tak nemateriální didaktické prostředky: portfolio, aktivity, videonahrávky, odborné teoretické zdroje, které byly studentům k dispozici prostřednictvím informačního systému STAG, výkladové slovníky atd. Portfolio s názvem *PORTFOLIO of my Intercultural Communicative Competence development* (příloha 2) bylo vytvořeno speciálně pro potřeby tohoto předmětu. Částečně bylo inspirováno *Evropským jazykovým portfoliem* (2002); sestávalo z pěti částí: *Passport, Biography, Dossier, Theoretical background / sources* a *Evaluation of this course and your involvement in it*. Těmto částem předcházela úvodní popisná strana ve formě dopisu pedagoga studentům, která objasňovala cíl i způsob práce s portfoliem. Portfolio plnilo funkci růstovou i diagnostickou (kap. 4.3.2), sloužilo jednak k archivaci materiálů využívaných ve výuce i materiálů vlastních, tj. článků atd. Dále pak sloužilo jako nástroj formativního hodnocení (viz etapa 5).

Studijní předmět byl realizován zejména v souladu s principy konstruktivismu, resp. sociálního konstruktivismu (podrobněji kap. 4.2.2) a principy zkušenostního učení (kap. 4.2.4.1). Akcent byl kladen jednak na produkty / výstupy jednotlivých aktivit, resp. dosažené cíle v rámci rozvoje konkrétních jazykových a interkulturních složek ICC. Dále pak byla pozornost věnována procesu, resp. rozvoji ICC skrze reflexi konkrétní zkušenosti, teoretizování, zobecňování a následné rekonstruování diskutovaných pojmů, konstruktů atd. Uvedme opět **příklad jedné realizované aktivity** a procesu jejího didaktického uchopení:

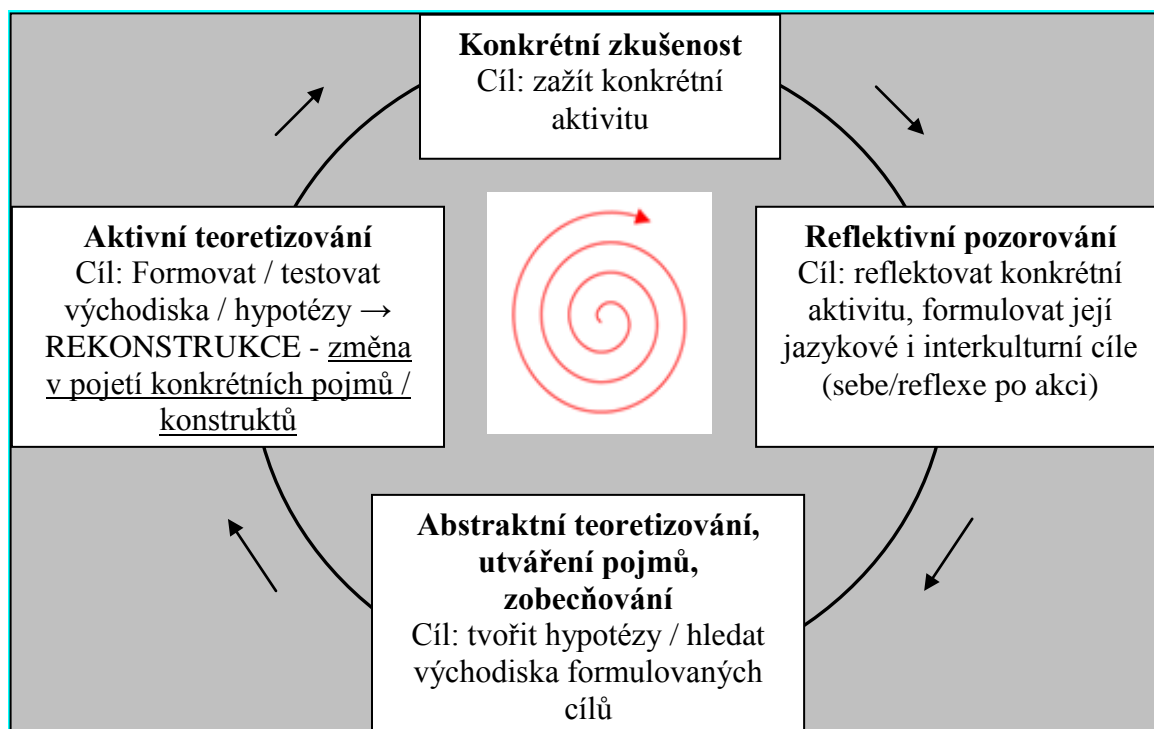
Krok 1. Aktivita *Find an agreement* (Hledejte shodu). Studenti obdrželi pět kontroverzních výroků, se kterými samostatně vyjádřili svůj souhlas či nesouhlas. Následně byli rozděleni do skupin, ve kterých prezentovali své postoje k uvedeným výročkům. Úkolem pro skupinu studentů pak bylo najít shodu a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

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

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

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

V souladu s teorií sociálního konstruktivismu a teorií zkušenostního učení (Kolb, 1984) byly tedy aktivity realizovány v cyklu prezentovaném na obr. 19. Na základě konkrétní zkušenosti / aktivity si studenti kladli otázku: „O čem byla daná aktivita?“ Následně pak: „Jak jejímu obsahu rozumím a co tento obsah znamená?“ Závěr cyklu byl inspirován otázkou: „Co z tohoto porozumění vyplývá a jak případně mohu toto porozumění změnit?“



Obr. 19: Cyklus rozvoje ICC (upraveno dle Kolba, 1984)

5. Hodnocení:

Tato etapa studijního předmětu zahrnovala: (1) Hodnocení studentů na základě splnění požadavků zahrnutých v sylabu studijního předmětu. (2) Formativní a sumativní hodnocení rozvoje ICC u studentů, včetně nástrojů sběru dat, analýzy a interpretace, je podrobně představeno v empirické části práce (kap. 6.3 a 6.4), proto není v této fázi práce diskutováno. (3) Hodnocení studijního předmětu studenty, které sloužilo jako zdroj významných zpětnovazebních informací o vhodnosti a účinnosti zvolených aktivit, výukových strategií, technik a metod (příloha 6).

Pozornost zde zaměříme na hodnocení studentů, které bylo součástí vlastního studijního předmětu. Jeho účelem bylo ověřit splnění stanovených požadavků předmětu *Intercultural Communicative Competence* (k získání kreditů). Požadavky na studenty byly aktivní účast v seminářích, včetně plnění zadaných domácích příprav, účast na vstupní a

výstupní ohniskové skupině a odevzdání požadovaných materiálů. Veškeré materiály byly obsaženy ve studentském portfoliu - *PORTFOLIO of my Intercultural Communicative Competence development*, se kterým studenti v průběhu semestru samostatně pracovali, odevzdali ho v týdenním předstihu před závěrečným hodnocením. Portfolio obsahovalo povinné a volitelné sekce (viz etapa 4). Povinné materiály byly: obsah portfolia, dotazník *YOGA Form* (začátek a konec semestru), *Luggage* (virtuální zavazadlo, do kterého studenti na začátku i konci semestru sbalili, co s sebou do konkrétního studijního předmětu přinesli a následně, co si z něj odnášejí), sebehodnocení dosažené úrovně komunikační kompetence v osvojených jazycích, *My culture shock* (Můj kulturní šok), *Culture collage* (Kulturní koláž); s jednotlivými součástmi portfolia se pracovalo rovněž v průběhu semestru. Hodnocení tedy bylo průběžné, plnilo především formativní funkci, která byla vzhledem k charakteru a cíli studijního předmětu upřednostněna nad funkcí sumativní. Ze stejné příčiny byl akcent kladen na sebehodnocení studentů (např. dotazník *YOGA Form*) oproti hodnocení pedagogem. Metody hodnocení pedagogem byly soustavné pozorování studentů, analýzy výsledků jejich činnosti (obsažené v portfoliu) a rozhovory (vstupní, průběžné, výstupní – individuální či skupinové, dle volby studentů). Stěžejním tedy bylo hodnocení průběžné, formativní, podporující vlastní sebehodnocení.

5.2.4 Shrnutí

Cílem této kapitoly bylo **představit kontext výzkumného šetření**, resp. 'případ' pro realizovanou případovou studii. Zaměřili jsme se na popis studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence*, jeho organizaci, cíle, obsah a didaktické aspekty. Neaspírujeme zde tedy na detailní rozpracování všech aspektů studijního předmětu, ale na popis kontextu realizovaného výzkumu.

6. Výzkum

O tom, jací jsme, nesvědčí naše schopnosti, ale naše volby.
(Prof. Brumbál, *Harry Potter a Tajemná komnata*)

6.1 Cíl výzkumu

Kontext výzkumu je podrobně diskutován v úvodu empirického šetření v kap. 5.2, jedná se o studijní předmět *Intercultural Communicative Competence*, který je nabízen jako povinně volitelný v rámci didaktického modulu pětiletého magisterského studia, obor Učitelství pro základní školy na Univerzitě Pardubice. Výzkum byl realizován v letním semestru akademického roku 2008 / 2009. Výzkumný vzorek tvořilo 17 studentů.

Prezentované výzkumné šetření si kladlo za **cíl** zodpovědět otázky ohledně rozvoje a hodnocení ICC, a to:

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

Cílem výzkumného šetření je tedy zodpovědět uvedené výzkumné otázky, a to jednak v rovině horizontální, dále pak v rovině vertikální. **Rovinu horizontální** neboli širší chápání konstruktů ICC studenty, tj. jak komplexně problematiku ICC vidí, odkrýváme analýzou výskytu jednotlivých dimenzí ve studentských výrociích a hodnot dosažených studenty v dotazníkovém šetření. Následně nahlížíme **rovinu vertikální**, tj. hloubku porozumění jednotlivým dimenzím ICC studenty.

6.2 Metodologie výzkumu

Jako vhodný výzkumný design jsme přijali **případovou studii** (*case study*), „při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ (např. žák, malá skupina žáků, učitelů, jednotlivá třída, škola). Ten je detailně popsán a vysvětlován, takže se dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání týchž objektů v hromadném souboru nelze obsáhnout.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 231) Tito autoři dále poukazují na výhody metody případové studie, a to množnost hlubokého poznání podstaty případu; upozorňují však (stejně jako např. Yin, 2009, s. 15) i na nevýhody této výzkumné metody v omezené zobecnitelnosti výsledků (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 231). Řada autorů, např. Yin (2009, s. 15) či Denscombe (2003, s. 35-36) však vnímají potenciál těchto „hodnotných a unikátních vhledů, [když říkají, že] přestože je případová studie ve své podstatě unikátní, je to současně jeden příklad platný pro širší skupinu.“ (ibid.) Pro potřeby našeho šetření pak navíc pozitivně hodnotíme možnost

hlubšího vhledu do fenoménu interkulturality, což v souvislosti s nahlížením např. dimenze postojové a dimenze povědomí hodnotíme jako žádoucí, ne-li nutné. S oporou v metodě případové studie bylo naším cílem „porozumět danému fenoménu z perspektivy respondentů, ne výzkumníka. Toto je občas označováno jako perspektiva *emic*, tzv. *insider's view*¹²².“ (Merriam, 1998, s. 6-7) V našem výzkumném šetření tedy nazíráme fenomén interkulturality perspektivou studentů konkrétního studijního předmětu.

Případová studie je tzv. **samostatnou případovou studií** (*single-case study*), která je v souladu s Yinovým realistickým či postpozitivistickým pojetím případové **studie řízené pomocí teorie** (In Hendl, 2005, s. 113), v našem případě je řízena teorií ICC. Odborné zdroje prezentují různá pojetí a typologie případových studií. V našem prostředí např. Hendl rozlišuje mezi osobní případovou studií, studií komunity, sociální skupiny, organizace a instituce či zkoumání programů, událostí, rolí atd. (podrobněji Hendl, 1999, s. 50-51); dále např. Merriamová (2001), Miovský (2006), Yin (2009). Přikloníme se zde k pojetí Merriamové, jelikož jej hodnotíme jako syntetizující vícero zdrojů. Naši případovou studii lze označit za **studii partikularistickou**¹²³, která se zabývá např. konkrétním studijním předmětem či fenoménem; tyto případové studie se zaměřují na skupinu jedinců a nahlížejí daný fenomén či situaci holisticky (1998, s. 29). Dle Merriamové typologie případových studií podle záměru naše případová studie svým cílem nejbližše koresponduje s tzv. **evaluativní případovou studií**¹²⁴, která zahrnuje „popis, vysvětlení a hodnocení.“ (1998, s. 39) Brown a Rodgers navíc poukazují na kontext výzkumu jazykového vzdělávání, kde „většina případových studií zahrnuje rozvoj komunikační kompetence jednotlivců či malé skupiny studentů. Mnoho případových studií jsou tedy **studie rozvojové** (*developmental studies*).“ (2009, s. 21) Tento přístup lze aplikovat i na rozvoj ICC.

Přestože bývá případová studie chápána jako samostatný typ výzkumu v rámci kvalitativního přístupu (např. Denzin, Lincoln, 2007 i výše zmíněné typologie), přikláníme se pro naše potřeby k Miovského tvrzení, že „není podstatné, zda při práci na případové úrovni používáme a kombinujeme kvalitativní a kvantitativní metody, podstatné je to, že objektem našeho zájmu zůstává **případ**.“ (2006, s. 94) Miles a Huberman definují případ jako fenomén, který se objevuje v určité vymezené hranici a v daném kontextu (1994, s. 25). Dle Miovského případová studie umožňuje sledování, popisování a vysvětlování případu v jeho komplexnosti

¹²² Zde je možné hledat analogie s užitím termínů *emic* a *etic* v kontextu ICC (srovnej s kap. 4.1.1).

¹²³ Podrobněji o distinkci mezi partikularistickou, deskriptivní a heuristickou typologií případových studií např. Merriam, 1998, s. 29-31.

¹²⁴ Podrobněji o distinkci mezi evaluativní, deskriptivní a interpretativní případové studií např. Merriam, 1998, s. 38-40.

a díky tomu může dospět k přesnějším a do hloubky jdoucím výsledkům (2006, s. 94). Naším případem je rozvoj ICC 17ti studentů v rámci konkrétního studijního předmětu; v pojetí Milese a Hubermana je případ kruh se srdcem v centru, kde srdce označuje těžiště výzkumu, tj. rozvoj dimenzí ICC studentů, kruh okolo tohoto srdce pak reprezentuje konkrétní studijní předmět; oblasti za okrajem kruhu nejsou v rámci výzkumného šetření sledovány (1994, s. 25), jsme si však dalších kontextuálních proměnných vědomi, např. kurikula studijního programu či osobních historií studentů.

6.3 Techniky sběru dat

Mnozí odborníci se shodují na jisté volnosti ve volbě metod sběru dat v rámci realizace případové studie, např. Merriamová říká: „jakékoli a všechny metody¹²⁵ sběru i analýzy dat mohou být využity, od testování po interview.“ (1998, s. 28) Denscombe pak dodává, že „případové studie nejen dovolují využívat různé výzkumné metody, ale přímo podporují tzv. mnohočetnou metodu (*multiple method*) s cílem zachytit komplexní realitu podrobně.“ (2003, s. 38) Pro potřeby sběru dat jsme přistoupili ke kombinaci dvou metod s cílem dodržet principy triangulace (Gavora, 2000, s. 146), a to triangulaci v kombinaci kvalitativní a kvantitativní metodologie, v kombinaci dvou technik sběru dat i v kombinaci dvou nezávislých výzkumníků¹²⁶. S ohledem na výzkumné otázky proběhl sběr dat ve dvou fázích, a to vstupní a výstupní¹²⁷. Obě fáze byly zaměřeny na dosaženou úroveň ICC studentů, a to v počátku semestru a následně v jeho závěru.

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

Z výše uvedeného je zřejmé, že pro potřeby naší případové studie byly k hodnocení rozvoje jednotlivých dimenzí ICC v jednotlivých fázích využity identické nástroje sběru dat¹²⁸, a to pro hodnocení vstupní i výstupní úrovně studentů. Průběžné hodnocení v rámci studijního

¹²⁵ Zahraniční zdroje anglické provenience (Merriam, 1998; Denscombe, 2003) využívají termínu „*method*“, v našem pojetí se však jedná o techniky, případně i nástroje sběru dat.

¹²⁶ Triangulaci osobou výzkumníka vnímáme jako vhodnou pro kvalitativní interpretace obsahové analýzy záznamů z ohniskových skupin, bude podrobněji diskutována v relevantní části práce, viz kap. 6.3.1.1.

¹²⁷ Obě fáze sběru dat proběhly s ohledem na kontext výzkumu v anglickém jazyce.

¹²⁸ Nástroje sběru dat byly pilotovány v rámci dlouhodobého projektu zaměřeného na rozvoj ICC v průběhu Klinického roku.

předmětu (podrobněji kap. 5.2) nebylo s ohledem na definované výzkumné otázky zahrnuto do analýzy dat.

6.3.1 Ohniskové skupiny

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

Pro potřeby realizace ohniskových skupin bylo nutné učinit volby ohledně míry standardizace, roli moderátora, strukturovanosti a velikosti diskusní skupiny. Veškeré tyto aspekty jdou ruku v ruce a mohou mít značný vliv na průběh i výsledky ohniskové skupiny. Morgan objasňuje jejich vzájemný vztah následovně:

Standardizace interview se týká toho, zda budou kladeny ve všech skupinách tytéž otázky – to znamená, do jaké míry bude obsah interview předem daný nebo naopak flexibilní. Zapojení moderátora se vztahuje k řízení dynamiky ve skupině, to znamená, do jaké míry bude moderátor buď diskusi kontrolovat, nebo v ní dovolí relativně volnou účast. Ačkoliv existují různé strategie, které se zabývají kombinováním různých stupňů standardizace interview a moderátorovy angažovanosti, inklinuje většina projektů k tomu, aby postavila obě tyto položky na srovnatelnou úroveň, jež může být přisouzena strukturovanějším i méně strukturovaným přístupům. (2001, s. 55)

Doporučení o určení velikosti skupiny mělo vliv na standardizaci interview. Morgan z vlastní praxe označuje jako osvědčenou **velikost skupiny 6 až 10 účastníků** (2001, s. 58-59). Vzhledem k tomu, že studijní předmět tvořící rámec pro naše šetření navštěvovalo 17 studentů, bylo nutné je v počátku i konci semestru rozdělit na **2 ohniskové skupiny**. Transkripty ohniskových skupin však byly podrobeny obsahové analýze společně, jelikož případem naší případové studie je rozvoj ICC všech studentů daného studijního předmětu. Z tohoto důvodu jsme přistoupili ke **standardizovanému přístupu** formou kladení identických otázek¹²⁹ ve všech skupinách.

V souladu s tímto přístupem jsme zvolili jako nejvhodnější tzv. **polostrukturovanou ohniskovou skupinu**, která předpokládá přípravu okruhů modelových otázek, jejichž pořadí však není pro moderátora závazné, záleží spíše na průběhu skupiny a vývoji situace. Výhodou takto vedené ohniskové skupiny je především možnost moderátora průběžně udržovat určitou základní úroveň diskuse k jednotlivým otázkám a současně dávat účastníkům dostatečný

¹²⁹ Otázky jsou prezentovány u jednotlivých fází ohniskových skupin, tj. na začátku a konci studijního předmětu.

prostor na individuální vyjádření i prostor pro práci se skupinovou interakcí. Získaný materiál je pak více konzistentní a tudíž snazší pro zpracování a analýzu (podrobněji Miovský, 2006, s. 179-180). Dle doporučení Morgana (2001) a Miovského (2006) byl materiál rovněž **fixován videozáznamem**¹³⁰, neboť nám tato forma záznamu rozšiřuje možnost analýzy dat, např. o analýzu neverbální komunikace mezi účastníky ohniskové skupiny, tj. extralingvistických aspektů komunikace či o analýzu paralingvistických aspektů komunikace: síly hlasu, intonace apod.¹³¹. Videozáznamy byly následně převedeny do textové podoby, jelikož prostřednictvím transkripce „lze např. zbytečně přicházet o cenná data, zkreslovat data, ale také posílit interpretační bázi atd.“ (Miovský, 2006, s. 205)

6.3.1.1 Obsahové analýzy záznamů z ohniskových skupin

Obsahová analýza je hlavní technikou využitou k analýze dat získaných z realizovaných ohniskových skupin, jelikož „pokud tyto série dat výzkumník přiměřeným způsobem utřídí a zpracuje, dostane zpravidla odpovědi na výzkumné otázky, které na začátku výzkumu formuloval.“ (Ferjenčík, 2000, s. 184) Obsahovou analýzu lze využít pro data získaná prakticky s jakoukoli metodou získávání dat. Dle Miovského se tak často děje např. s ohniskovou skupinou (2006, s. 238). Nutným předpokladem realizace obsahové analýzy je výběr univerza, kategorií a jednotek obsahové analýzy (obdobně jako jsme již provedli při obsahové analýze školních vzdělávacích programů v kap. 5.1.2).

Univerzum bylo v našem případě rámcováno výstupy ohniskových skupin, tj. videozáznamy a jejich transkripce. Dalším krokem byl výběr a definování kategorií obsahové analýzy. Obsahová analýza výstupů z ohniskových skupin stála na svých kategoriích, tj. takovém dělení univerza, aby vzniklé kategorie představovaly 'šuplíky', do kterých bylo možno smysluplně a přehledně rozložit analyzované univerzum (podrobněji kap. 5.1.2).

Při **formulování kategoriálního systému** jsme opět vycházeli z Kerlingerových základních pravidel kategorizace¹³²: kategorie musí být vyčerpávající, vzájemně se vylučovat, každá jednotka musí být zařaditelná pouze do jedné kategorie, kategorie by měly být vytvořeny tak, aby se při zařazování do nich shodovali nezávisle na sobě různí výzkumníci atd. (In Miovský, 2006, s. 240). Veškerá tato pravidla byla v průběhu výzkumu dodržena. Jelikož mohou být kategorie různorodé, využili jsme v souladu s Janouškem dělení

¹³⁰ Jako záložní byla využita i fixace dat diktafonem, což však nebylo nutné při analýze využít.

¹³¹ V našem případě o tzv. způsobové kategorie, viz níže.

¹³² Pravidly kategorizace se obdobně zabývá např. Holsti (In Janoušek, 2007, s. 117-118).

analytických kategorií na **substanciální** (tj. co se říká) a **způsobové** (tj. jak se to říká)¹³³; K substanciálním kategoriím patří standardy, hodnoty aj., ke způsobovým forma výroků, jejich intenzita aj. (2007, s. 117). Kloníme se tímto k názoru Miovského, že vytváření analytických kategorií vychází z proměnných a cílů výzkumu (2006, s. 240), v našem případě byl **kategoriální systém definován na základě teoretického vymezení konstruktů ICC** (podrobněji kap. 4.1.3):

kategorie	podkategorie
dimenze povědomí	povědomí sebe sama povědomí vlastní kultury povědomí ostatních kultur
dimenze postojová	postoje k vlastní kultuře postoje ke kultuře cílového jazyka postoje k cílovému jazyku (integrativní / instrumentální motivace) hodnoty (osobní / kulturní hodnoty)
dimenze znalostní	'kultura s velkým K' 'kultura s malým k'
dimenze dovednostní	dovednost porovnávat, interpretovat a hledat souvislosti dovednost odhalovat / objevovat a dovednost interakce
cizojazyčná komunikační kompetence	<i>jako kontext dimenzí</i>

Tab. 3: Kategoriální systém pro obsahovou analýzu záznamů z ohniskových skupin

Při tvorbě kategoriálního systému byl sledován princip zachování stejné míry obecnosti. Tento princip byl ověřován v předvýzkumu¹³⁴ a ukázalo se, že:

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

¹³³ Obdobné dělení kategorií do dvou skupin prezentuje např. Ferjenčík, 2000, s. 186.

¹³⁴ Předvýzkum proběhl v kontextu pilotáže vybraných částí studijního předmětu zaměřeného na rozvoj ICC v rámci Klinického roku.

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

Dalším krokem obsahové analýzy záznamů z ohniskových skupin bylo rozhodnutí ohledně jednotek analýzy. Pokud jsme již vytvořili vzpomínané 'šuplíky', je třeba se rozhodnout, co do nich uložíme, resp. jak velká má být jednotka analyzovaného komunikátu (Ferjenčík, 2000, s. 187). Velikost **jednotek analýzy** jsme definovali jako slovo, výrok, které reprezentují konkrétní dimenzi ICC. Interakce v rámci ohniskových skupin probíhala v jazyce studijního předmětu, analyzovány byly tedy záznamy v anglickém jazyce¹³⁵. I z toho důvodu byl k analýze dat dle kategoriálního systému využit **druhý nezávislý kódovatel**¹³⁶ s cílem získat reliabilní data. Ověření **reliability dvou nezávislých kódovatelů** (*intercoder reliability*; podrobněji např. Gavora, 2000, s. 73-75) bylo využito i s ohledem na výrok Merriamové:

Cit pro data během jejich sběru je důležitý. Většina začátečníků v kvalitativním výzkumu má problém „čist“ data. Přestože existuje řada zdrojů prezentujících techniky analýzy dat, jedná se stále o proces vysoce osobitý, intuitivní a osamělý, jehož úspěch závisí na výzkumníkově sensitivitě a analytických schopnostech. (1998, s. 22)

Ke kódování dat, tj. jednotek analýzy do kategorií (dimenzí ICC), byla využita **technika barvení textu** (podrobněji Miovský, 2006, s. 211).

Přestože jsou výstupem většiny obsahových analýz

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

¹³⁵ Výpovědi studentů využitě v empirické části práce jsou tedy uvedeny ve vlastním překladu autorky vedeným snahou zachovat originální míru expresivity citovaných výroků.

¹³⁶ Druhým nezávislým kódovatelem se laskavě stala má školitelka: doc., PhDr. Michaela Pišová, M.A., PhD.

Cílem obsahových analýz záznamů z ohniskových skupin bylo primárně získat data kvalitativního charakteru vypovídající o míře porozumění ICC a jejích jednotlivých dimenzí studenty. Záznamy z ohniskových skupin byly podrobeny rovněž kvantitativní analýze dat vypovídající o četnosti výskytu položek kategoriálního systému, resp. výskytu jednotlivých dimenzí ICC, příp. poměru jejich zastoupení atd. (podrobněji tab. 7 a tab. 8). Souhrnně řečeno, výstupy obsahových analýz záznamů z ohniskových skupin byly využity (1) k identifikaci výskytu dimenzí ICC, tj. zda byly jednotlivé dimenze ICC ve výrocích studentů obsaženy (kvantitativní analýza) a (2) k následné kvalitativní analýze výroků studentů, tj. porovnání míry porozumění jednotlivým dimenzím ICC studenty s jejich teoretickým vymezením (podrobně kap. 4). Pro potřeby prezentace výsledků kvalitativní analýzy byly vybrány reprezentativní výroky, přičemž kritériem pro jejich výběr nebyla maximální korespondence s teoretickým vymezením konkrétní dimenze ICC, ale maximální významová shoda v rámci skupiny. Reprezentativní výroky tedy představují nejčastěji se vyskytující význam, resp. porozumění dané dimenzi. Kvalita těchto reprezentativních výroků studentů je tedy porovnávána s teoretickým vymezením ICC.

6.3.2 Dotazníkové šetření

Jako další metodu sběru dat využitou v počátku a závěru semestru jsme zvolili dotazníkové šetření zaměřené na identifikaci míry rozvoje ICC a jejích dimenzí. Současně jsme si byli vědomi výhod i nevýhod využití dotazníku pro potřeby sběru i analýzy dat (podrobněji např. Ferjenčík, 2000, s. 183; Gillham, 2002, 5-8; Denscombe, 2003, s. 159-161).

Dle Gillhama

jsou dotazníky málokdy adekvátní jako samostatná výzkumná metoda. Toto je pravdou pro každou metodu, zejména pokud se zaměřujeme na komplexní situace z reálného života. [...] Když analyzujeme data z dotazníků, narazíme na jejich omezení. Výstupy jsou standardizované, popisné soubory dat, které mnohdy vyvolávají více otázek než odpovědí. (2002, s. 81)

Dotazníkové šetření jsme přesto využili jako komplement realizované případové studie. Užití dotazníku jsme považovali za vhodné z následujících důvodů: (a) sociální klima bylo v rámci studijního předmětu dostatečně otevřené k upřímným odpovědím, (b) výstupy předchozího šetření bylo třeba doplnit standardizovanými daty z identických otázek, (c) očekávali jsme, že respondenti bez problému porozumí jednotlivým položkám¹³⁷ (volně Denscombe, 2003, s. 145). Navíc jsme si byli vědomi možnosti „získávat velké množství informací při malé

¹³⁷ Porozumění jednotlivým položkám je pro nás relevantní, jelikož byl dotazník distribuován v originálním anglickém jazyce.

investici času“ (Gavora, 2000, s. 99), což hodnotíme jako vhodné pro podrobné zkoumání tak komplexního jevu jako je ICC.

Pro potřeby hodnocení dosažené úrovně ICC jsme z dostupných možností (kap. 4.3) zvolili **dotazník YOGA Form**, který se jevil jako nejvhodnější k zodpovězení našich výzkumných otázek, jelikož ve vysoké míře reflektoval námi přijatá teoretická východiska. Jedná se o standardizovaný dotazník americké provenience, který pod vedením Fantiniho, významného odborníka v oblasti interkulturality, prošel dlouhodobým týmovým vývojem s oporou v teorii i praxi hodnocení ICC. Momentálně existuje ve více užívaných verzích, zejména z roku 2000, 2001¹³⁸, 2005¹³⁹. **Verze dotazníku z roku 2000**, kterou jsme využili v našem výzkumném šetření, byla sestavena a ověřena následovně:

Pracovní skupina školy pro mezinárodní výcvik (*School for International Training*) shromáždila empirické observace. Tyto observace byly porovnány s výběrem literatury s interkulturní tematikou. Nakonec byly položky prověřeny oproti 18 dalším přístupům k hodnocení ICC. Výsledný dotazník stanovil pět kompetenčních oblastí (znalosti, postoje, dovednosti, povědomí + cizojazyčná komunikační kompetence), následně pak běžně citované faktory pro každou tuto oblast. [...] Do dnešního dne byl dotazník využíván primárně jako nástroj podporující vzdělávací proces. Po významné pilotáži v terénu bylo předpokládáno, že bude dotazník sloužit nejen k zobrazení profilů jednotlivých respondentů, ale i k zobrazení profilu skupiny. [...] Tento přístup je užíván k objasnění důležitých výsledků k finalizaci a validaci nástroje s oporou o statistickou reliabilitu. (Fantini, 2000, s. 3)

YOGA Form znamená „**Your Objectives, Guidelines, and Assessment**“ (Fantini, 2000, s. 34), tzn. vaše cíle, instrukce/doporučení a hodnocení. Tento dotazník slouží jako průvodce (*guide*), který **napomáhá monitorovat rozvoj ICC** před, v průběhu i po interkulturní zkušenosti, v našem případě před, v průběhu i po realizaci konkrétního studijního předmětu. Pomoci může třemi způsoby: (1) stanovit a následně kriticky přezkoumat interkulturní cíle, (2) posloužit jako průvodce v průběhu interkulturní zkušenosti, popř. studijního předmětu zaměřeného na rozvoj ICC, (3) poskytnout hodnotící nástroj v různých fázích procesu rozvoje ICC a na jeho konci, tzn. normativní, formativní i sumativní hodnocení (volně Fantini, 2001, s. 2).

Rozhodnutí je rovněž nutno učinit ohledně **osob, které se na hodnocení podílejí**. Nástroj je „navržen k vlastnímu hodnocení rozvoje ICC“ (Fantini, 2000, s. 34), tj. k sebehodnocení. Toto sebehodnocení lze současně doplnit hodnocením externího hodnotitele, např. pedagoga, spolužáka, příslušníka kultury cílového jazyka atd. Hodnocení

¹³⁸ Verze dotazníku *YOGA Form* z roku 2001 není vhodná pro potřeby našeho výzkumného šetření, jelikož jsou položky v rámci jednotlivých dimenzí ICC rozděleny do 4 hierarchických úrovní. Jedná se tedy o tzv. úrovnovou verzi tohoto dotazníku, která je pro nás irelevantní ve dvou základních aspektech: (1) jeví se jako vhodnější pro externí hodnocení, jelikož možnost vidět úrovně rozdělení by mohla být pro sebehodnocení zavádějící; (2) cílem našeho výzkumného šetření je hodnotit rozvoj ICC, tj. posun v rámci jednotlivých dimenzí, ne její úroveň, jelikož věříme, že není možno v průběhu 13ti týdnů (tj. 1 semestr) dosáhnout úrovně posunu.

¹³⁹ Verze dotazníku *YOGA Form* z roku 2005 předpokládá dlouhodobější pobyt v zahraničí.

příslušníkem kultury cílového jazyka je Fantinim označováno za vysoce instruktivní, jelikož navíc nabízí hodnocenému perspektivu *emic*, tj. pohled člověka zevnitř cílové kultury (podrobněji kap. 4.1.1). Fantini upozorňuje na možnost rozporů v sebehodnocení a externím hodnocení, tyto však nevnímá jako problematické, jelikož rozdílné perspektivy naopak umožňují vyvolávat dialog, podporovat reflexi a identifikovat takové strategie, které maximalizují potenciál jedinců k dalšímu rozvoji ICC. V závěru každého hodnocení tedy Fantini doporučuje vytvořit akční plán¹⁴⁰ (volně Fantini, 2001, s. 4).

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

6.3.2.1 Modifikovaný dotazník *YOGA Form*

K posílení sumativního charakteru představeného dotazníkového šetření jsme s laskavým svolením prof. Alvina Fantiniho z *University of Vermont* v roce 2009 standardizovaný nástroj drobně modifikovali. Jednotlivé části nástroje přehledně shrnuje tab. 4. Původní dotazník obsahoval 4 části (*Part I.* až *IV.*), které byly zachovány v plném znění; doplněny navíc byly 2 části (*Part V.* a *VI.*), které zaznamenávají posuny v dosažené úrovni jednotlivých dimenzí ICC u studentů a svým zpracováním a obsahem reflektují plně část *Part IV.* Dále pak byl nástroj přizpůsoben kontextu, tj. studentům (učitelství) anglického jazyka v prostředí české vysoké školy, a to v části zabývající se reflexí vlastní kultury a kultury cílového jazyka (*Part II.*). Dotazník *YOGA Form* jsme tedy adaptovali jednak směrem k posílení rozvojového charakteru jednotlivých dimenzí ICC, dále pak v oblasti povědomí vlastní a cílové kultury.

Modifikovaná verze *YOGA Form* prošla externí oponenturou v osobě garanta její originální verze, prof. Fantiniho. Na externí oponenturu navazovala pilotáž, která byla

¹⁴⁰ Podrobněji o teorii akčního plánu (příp. akčním výzkumu ve vyučování či učitelské přípravě) např. Somekh, 1995; Richards, Nunan, 1990.

realizována v rámci projektu¹⁴¹ zaměřeného na rozvoj ICC 36 studentů učitelství anglického jazyka. Cílem pilotáže bylo zejména ověřit jazykovou úroveň dotazníku a její vhodnost pro studenty s dosaženou úrovní cizojazyčné komunikační kompetence C1 (viz CEFR, 2001, s. 24, 27, 36), dále pak identifikovat časovou náročnost modifikovaného dotazníku pro nerodilé mluvčí anglického jazyka. V neposlední řadě bylo cílem pilotáže ověřit dotazník *YOGA Form* v jeho modifikované verzi.

Tab. 4 přehledně představuje části dotazníku *YOGA Form* a jejich názvy, počty zahrnutých položek a v neposlední řadě identifikujeme funkce jednotlivých částí, které vnímáme jako stěžejní.

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

Tab. 4: Modifikovaný dotazník *YOGA Form* - obsah

Legenda:

Část = 6 částí dotazníku v originálním znění.

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

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

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

¹⁴¹ Projekt byl součástí Klinického roku.

Cílem dotazníkového šetření YOGA Form z hlediska výzkumného je zjišťování dosažené úrovně ICC u respondentů v počátku a závěru semestru, porovnáním těchto výsledků pak hodnocení rozvoje ICC v oblastech 4 jejích dimenzí (*Part IV. – VI.*). Z hlediska vzdělávacích cílů pak podpora reflexe a sebereflexe v oblasti osobnostních a kulturních charakteristik a v oblasti cizojazyčné komunikační kompetence, resp. komunikačních stylů (*Part II. a III.*). **Oblasti sledované dotazníkem** tak reflektují přijatá teoretická východiska, tj. jednotlivé složky konstruktu ICC: charakteristiky, dimenze i komunikaci a cizojazyčnou komunikační kompetenci (podrobněji kap. 4.1.2), což je v souladu s naší případovou studií řízenou teorií. Dotazník tedy naplňuje kritéria obsahové validity, tj. míru, do jaké je obsah výzkumného nástroje v souladu s obsahem zjišťované oblasti (podrobněji Gavora, 2010, s. 86). Titulní strana dotazníku *YOGA Form* (příloha 3) seznamuje respondenty s jeho jednotlivými částmi. Rovněž nabízí možnost označit položky v dotazníku, které respondent vnímá jako nesrozumitelné, a to s ohledem na plnění Denscombeho požadavku schopnosti respondentů přečíst a porozumět jeho položkám¹⁴² (podrobněji 2003, s. 145).

Dotazník využívá různých typů otázek, resp. položek, a to uzavřené, otevřené a polouzavřené (podrobněji Gavora, 2000, s. 102-105). Dle klasifikace Gillhama na položky s výběrem odpovědí (*selected responses*), položky se specifickou odpovědí (*specified response*), položky k řazení (*ranked responses*), škálové položky (*scaled responses*) a položky s pokračováním (*routing questions*) (podrobněji Gillham, 2002, s. 28-34) využíváme v různých částech dotazníkového šetření rovněž vícero z nich. Přikláníme se zde k názoru Gavora, že „v dotazníku nemusí nevyhnutelně vystupovat jen jeden druh otázek¹⁴³. Naopak, střídá-li se více typů, zlepšuje to pozornost, vyvádí to respondenta ze stereotypu.“ (2000, s. 102-105) Různé typy položek a otázek reflektují charakter získaných odpovědí, tj. získaných dat. Navíc se s ohledem na zvolený typ položek liší i typ využitě škály, a to bipolární a Likertovy škály (podrobněji Gavora, 2000, s. 91-94).

Data získaná dotazníkovým šetřením jsou závislá na psaných informacích poskytnutých respondenty na otázky výzkumníka. V tomto ohledu se data liší od těch získaných z interview, pozorování nebo dokumentů. Dle Denscombeho spadají **data získaná z dotazníkových šetření** do dvou základních kategorií¹⁴⁴, a to fakta a názory (*facts and opinions*). Položky získávající **fakta** vyžadují od respondentů přesné a upřímné informace,

¹⁴² V úvodu dotazníku uvádíme následující: *Note: Circle the questions that you do not understand or are not sure if you understand well and therefore cannot answer them with certainty* (viz příloha 3).

¹⁴³ Denscombe prezentuje 9 typů otázek, které mohou být užity v dotazníku (2003, s. 155-158), které považujeme za velmi přínosné, nejsou však relevantní pro dotazník *YOGA Form*.

¹⁴⁴ Gillham navíc doplňuje položky získávající informace o **chování** (*behaviour*), které však nejsou relevantní pro naši diskusi (podrobněji, 2002, s. 26-27).

kteře nejsou ovlivněny úsudkem či osobními postoji jedince, např. věk, pohlaví, počet dětí atd. (2003, s. 145-146); v našem případě se jedná o část *Part I*. Většina položek dotazníku *YOGA Form* však spadá do kategorie **názorů**, postojů, víry, preferencí atd., které jsou obecně obtížněji zodpověditelné, jelikož je pro identifikaci odpovědi nutné vyjádřit vlastní pocity, úsudek a upřímnost. V tomto kontextu Gillham poukazuje na nutnost formulovat položky vyváženě a neutrálně, proto také byl využit standardizovaný nástroj. Pokud totiž položky naznačují dobrou, správnou nebo sociálně žádoucí odpověď, navádí dotazník samotný k výběru odpovědi (2002, s. 26).

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

Nemáme bohužel svolení výzkumný nástroj v plném znění publikovat, proto jej detailně popíšeme, včetně jeho jednotlivých částí a příkladů typů položek¹⁴⁵.

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

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

Yes *No*

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

Friends *Work colleagues* *Spouse* *Other*

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

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

Yes *No*

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

Yes *No*

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

¹⁴⁵ Tyto prezentujeme v originálním (anglickém) jazyce, jelikož v něm byl dotazník *YOGA Form* v rámci konkrétního empirického šetření využit. Přeložené položky by bylo třeba validovat s cílem ověřit jejich správnost. V tomto kontextu tedy nebylo nutné dotazník překládat do českého jazyka a následně ověřovat konstruktovou validitu (podrobněji Gavora, 2010, s. 87). Stejný autor se zabývá ověřováním konstrukčních vlastností dotazníku např. v textu *Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja* (2009).

- **Part II.** (*Personal/cultural characteristics*) zahrnuje 3 baterie (A, B, C), z nichž každá obsahuje 20 položek. V souhrnu tyto baterie čítají 60 uzavřených položek s šestiúrovňovou Likertovou škálou (0 až 5) vyjadřující míru souhlasu, resp. nesouhlasu s výrokiem. Oblastí zájmu této části dotazníku jsou osobní a kulturní charakteristiky. Baterie A, B a C obsahují výčet identických charakteristik, které se liší svým zaměřením, a to A: vnímání sebe sama v kontextu vlastní kultury, B: vnímání vlastní (tj. většinou české) kultury, C: vnímání kultury cílového jazyka vlastního výběru (např. britské, americké), které může být ovlivněno zkušenostmi s touto kulturou vyjádřenými v části *Part I*. Funkce této části dotazníku je tedy seberefektivní s ohledem na povědomí sebe sama i vlastní kultury a reflektivní s ohledem na povědomí kultury cílového jazyka. Níže prezentujeme výběr charakteristik z baterie A zaměřené na povědomí sebe sama v kontextu vlastní kultury:

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

Perception of Self in Your Own Culture

- | | |
|---------------------------------|---|
| 2a. flexible | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 3a. patient | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 6a. willing to suspend judgment | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 7a. adaptable | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 9a. open-minded | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 11a. self-reliant | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |

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

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

1. *In my own culture, I consider courtesy conventions and protocols*
 a. *unimportant*
 b. *important*
2. *In the target culture, I believe they consider courtesy conventions and protocols*
 a. *unimportant*
 b. *important*
 c. *not sure*
15. *When disagreeing in my culture, I prefer*
 a. *to be told directly and openly about the problem no matter the consequences*
 b. *not to speak openly so as not to offend anyone*
16. *When disagreeing in the target culture, I believe they prefer*
 a. *to be told directly and openly about the problem no matter the consequences*
 b. *not to speak openly so as not to offend anyone*
 c. *not sure*
33. *When foreigners speak my language, I*
 a. *sometimes treat them differently*
 b. *generally treat them the same as other native-speakers*
34. *When foreigners speak the target language, I believe they are*
 a. *sometimes treated differently*
 b. *generally treated the same as other native-speakers*
 c. *not sure*

- **Part IV. (Intercultural abilities)** obsahuje 4 baterie čítající v souhrnu 54 uzavřených položek s šestiúrovňovou Likertovou škálou (0 až 5) vyjadřující míru souhlasu, resp. nesouhlasu s jednotlivými výroky prostřednictvím sebereflexe studentů. Oblastí zájmu 4 baterií v této části dotazníku jsou jednotlivé dimenze ICC: znalosti, postoje, dovednosti a povědomí. Uvádíme výběr každé z nich, např.:

znalosti

7. *I can cite important historical and socio-political factors that shape my own culture and the target culture* 0 1 2 3 4 5

postoje

While in the target culture, I believe I could I demonstrate willingness to interact with the target culture members (I wouldn't avoid them or primarily seek out my compatriots) 0 1 2 3 4 5

dovednosti

26. *I believe I could adjust my behaviour, dress, etc. as appropriate, to avoid offending the target culture members* 0 1 2 3 4 5

povědomí

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

*36. differences and similarities across my own and
the target language and culture*

0 1 2 3 4 5

- **Part V.** (*Intercultural abilities*) obsahuje 4 baterie položek identické s *Part IV.* (a *Part VI.*). Tato část dotazníku je vyplňována v závěru konkrétního studijního předmětu, plní tedy nejen funkci seberefektivní, ale i rozvojovou, jelikož zaznamenává posun studentů v jednotlivých položkách, tj. zaznamenává vnímaný rozvoj v rámci jednotlivých dimenzí ICC.
- **Part VI.** (*Intercultural abilities*) opět obsahuje identické položky jako *Part IV.* a *V.* Není již určena pro respondenty, ale pro pedagoga k zaznamenání posunů mezi sebehodnocením studentů v počátku studijního předmětu (*Part IV.*) a v jeho závěru (*Part V.*). Slouží tedy k zaznamenání difference a plní tak funkci evaluativní.

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

6.4 Výsledky: popis, analýza a interpretace dat

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

6.4.1 Výsledky obsahových analýz záznamů z ohniskových skupin

Celkem byly realizovány 4 ohniskové skupiny, tzn. 4 obsahové analýzy, z toho 2 na začátku (skupiny AZ¹⁴⁶ a BZ) a 2 na konci (skupiny AK¹⁴⁷ a BK) studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence*. Záznamy z ohniskových skupin (AZ, BZ, AK a BK) byly analyzovány odděleně. Výstupy analýz AZ/AB a AK/BK pak byly sloučeny, aby vypovídaly o dosažené úrovni ICC, respektive jejích jednotlivých dimenzí na začátku a následně na konci studijního předmětu.

¹⁴⁶ 'Z' reprezentuje začátek studijního předmětu.

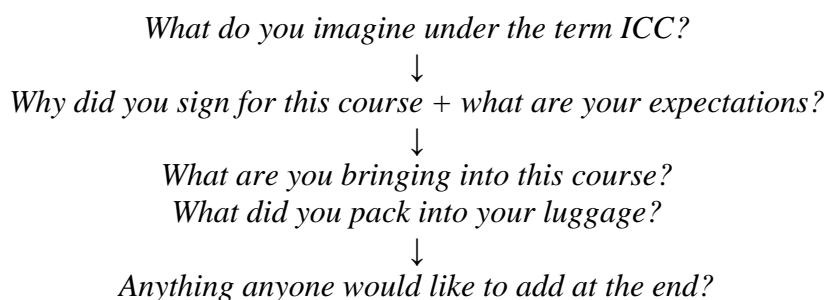
¹⁴⁷ 'K' reprezentuje konec studijního předmětu.

Následující kapitoly jsou zaměřeny na výstupy obsahových analýz záznamů z ohniskových skupin v počátku semestru (kap. 6.4.1.1), výstupy obsahových analýz záznamů z ohniskových skupin v závěru semestru (kap. 6.4.1.2), následné porovnání vstupních a výstupních dat, tj. hodnocení rozvoje jednotlivých dimenzí ICC (kap. 6.4.1.3) a zamyšlení se nad možnými proměnnými intervencemi do výsledků.

6.4.1.1 Obsahová analýza záznamů z ohniskových skupin: vstupní výsledky

Doba trvání ohniskové skupiny AZ, které se účastnilo 8 studentů, byla 38 minut; ohnisková skupina BZ trvala 31 minut a účastnilo se jí 9 studentů.

Polostrukturované ohniskové skupiny zahrnovaly 3 základní tematické okruhy, a to: co si studenti pod pojmem ICC představují, jaká mají od daného studijního předmětu očekávání a co s sebou do procesů rozvoje ICC přinášejí¹⁴⁸, resp. čím mohou přispět. Jak je patrné z otázek, které moderátor v rámci ohniskové skupiny kladl, cílily na představy a chápání ICC samotnými studenty, tzn. moderátor sám nekladal otázky týkající se jednotlivých dimenzí ani dimenze nepojmenoval¹⁴⁹. Konkrétní scénář realizovaných ohniskových skupin prezentuje obr. 20.



Obr. 20: Scénář ohniskových skupin v počátku semestru

Ve skupině AZ bylo celkem zaznamenáno 79 výroků, které obsahovaly 97 položek reprezentujících jednotlivé dimenze ICC; ve skupině BZ bylo zaznamenáno celkem 68 výroků, ve kterých bylo identifikováno 72 položek. V počátku semestru jsme zaznamenali celkem 166 položek odpovídajících kategoriálnímu systému, tj. jednotlivým dimenzím ICC.

Reliabilita nezávislých kódovatelů byla vyhodnocena na základě přímé shody mezi kódovateli. Ze 166 výskytů bylo přímé shody dosaženo u 164 z nich, tj. 98%. U zbývajících 2% bylo dosaženo shody mezi kódovateli na principu konečného konsenzu; na jeho základě byly následně konkrétní položky do analýzy zařazeny. Tab. 5 podrobně představuje získaná

¹⁴⁸ Odpovědi na tuto otázku jsou (stejně jako v následující výstupní fázi) elicitovány tzv. „zabalením si vlastního zavazadla“ (podrobněji kap. 5.2).

¹⁴⁹ Obdobná strategie byla využita i při realizaci ohniskových skupin v závěru semestru.

data, která nejprve prezentujeme z hlediska četnosti výskytu položek reprezentujících jednotlivé dimenze ICC a následně interpretujeme, co takováto četnost výskytu a kvalita výroků implikuje.

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

Tab. 5: Zastoupení dimenzí ICC v počátku semestru

Legenda:

'AZ' = skupina A na začátku semestru; 'BZ' = skupina B na začátku semestru.

'AZ / BZ + číslo' = položka reprezentující jednu dimenzi ICC z kategoriálního systému.

'x' = integrovaná položka, tzn. např. 2 analytické jednotky, tj. položky / dimenze ICC jsou integrovány do jednoho výroku studenta. Každá položka je do analýzy zahrnuta zvlášť.
'ZP' = způsobové položky, které jsou ve výčtu položek označeny tučně.

Je zřejmé, že veškeré dimenze ICC byly ve výrocih studentů obsaženy. Nejvýše zastoupenou dimenzí byla dimenze postojová (58 položek), následovala dimenze povědomí (35 položek), dimenze dovednostní (27 položek), a se stejným počtem položek dimenze znalostní a cizojazyčná komunikační kompetence (23 položek). Ze zastoupení jednotlivých dimenzí vyplývá, že pojetí konstruktů ICC studenty bylo v souladu s jeho teoretickým vymezením. Jak jsme již předeslali, v rámci ohniskových skupin byl kladen důraz rovněž - a zejména - na kvalitativní vymezení jednotlivých dimenzí, resp. míru a hloubku porozumění konstruktů ICC, které studenti projevili. Následně tedy podrobněji nahlížíme jednotlivé dimenze a jejich chápání našimi respondenty.

Dimenze povědomí obsahovala 35 položek, z toho 2 způsobové; v obou případech se jednalo o ujišťování se studenta ve vlastním výroku, a to vícenásobným opakováním již řečeného či hledáním opory u ostatních. V rámci této dimenze byly zastoupeny všechny 3 podkategorie.

Povědomí sebe sama bylo reprezentováno 5 položkami (z toho byly 3 položky integrovány) např.:

SM¹⁵⁰: *Já myslím, že těm předsudkům fakt rozumím ... já to zažila ... ale já nejsem rasista.*

Povědomí vlastní kultury bylo zastoupeno 6 položkami, které reflektovaly jednak českou kulturu obecně, ale i českou společnost jako společnost, která se stává multikulturní¹⁵¹, např.:

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

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

V neposlední řadě byl v rámci dimenze povědomí odhalen silný akcent na povědomí ostatních, tj. cizích kultur. Tyto výroky byly většinou založeny na vlastní, tj. přímé zkušenosti s příslušníky cizích kultur i zkušenosti nepřímé, tj. zprostředkované literaturou či sledováním televizních pořadů, např.:

¹⁵⁰ Tato označení reprezentují jednotlivé studenty zúčastněné v ohniskových skupinách; 'S' znamená student/ka, druhá část zkratky, např. 'M', 'Mi' atd. značí počáteční písmeno, resp. písmena, křestního jména mluvčího.

¹⁵¹ Kulturu zde respondentka pravděpodobně rozumí veškeré aspekty 'kultury s malým k' (podrobněji kap. 1.1).

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

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

Dimenze postojová byla reprezentována 58 položkami, z toho 2 položky reprezentovaly kategorie způsobové, kdy se opět jednalo o opakování již vyřčeného. Pozitivní postoje byly opět velmi silně spojeny se zkušeností s kulturou cílového jazyka či jazykem samotným, např.:

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

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

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

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

SMi: *No, tak co já jsem si zabalila do zavazadla? ... Hlavně asi postoje ... Musím být otevřená a tolerantní vůči jiným kulturám a myslím, že s tímhle postojem můžu respektovat a naučit se respektovat ostatní kultury ... a ... entusiasmus, myslím, že entusiasmus ohledně nového je základní.* Naopak problematika empatie, předsudků a stereotypů ve výpovědích studentů zazněla velmi zřídka. Pouze v 1 výroku byly zmíněny předsudky v souvislosti s romskou menšinou žijící v České republice, student vyjádřil porozumění k těmto předsudkům:

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

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

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

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

Tradiční pojetí znalostní dimenze jako reálií cílové kultury bylo zastoupeno nejvíce, např.:

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

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

Objevily se i výroky zaměřené na tzv. 'kulturu s malým k', což i přes jejich nízký počet vnímáme kladně, např.:

SMA: *Prostě vědět o té kultuře, o jejich zvycích.*

SJ: *... o jejich tradicích ...*

SM: *Já tu mám taky zvyky a sociální normy a standardy...*

Dimenze dovednostní byla reprezentována 27 položkami, z čehož se pouze v 1 případě jednalo o kategorii způsobovou. Je možné usuzovat, že dovednostní dimenze byla studenty relativně dobře chápána, i když ne ve všech jejích aspektech; nebyla nalezena žádná položka reprezentující dovednost hledat souvislosti. V mnoha případech byla dimenze dovednostní vztažena k dovednosti komunikovat, včetně komunikace neverbální. Dovednost porovnávat byla reprezentována např. výroky:

SV: *Musíme porovnávat, třeba symboly.*

SJ: *Jo, musíme je porovnávat určitě a pak rozhodovat, jak s tím nakládat.*

Dovednost interpretovat a komunikovat s ostatními kulturami byla rovněž zastoupena hojně, např.:

SV: *Jde o to, jak komunikovat s ostatními kulturami ... jak jim porozumět nebo jak je interpretovat.*

ST: *... Asi jde i o neverbální komunikaci, protože se můžou lišit třeba gesta...*

Dovednost odhalovat a objevovat nové byla reprezentována sporadicky, objevuje se např. ve výroku:

SZ: *Musíme naslouchat ... to je prostě něco, co musíme všichni dělat.*

Cizojazyčná komunikační kompetence byla obsažena ve 23 položkách, v 1 případě se jednalo o kategorii způsobovou. Téměř veškeré položky byly reprezentovány výroky o komunikaci, které se nezdály být hlouběji promyšleny či explicitně vztaženy ke konstruktumu komunikační kompetence, např.:

SMA: *Jde o schopnost komunikovat s jinými.*

SMar: *Asi taky o slušnou komunikaci v různých prostředích, třeba v Anglii...*

Analyzováno bylo rovněž pár odkazů na jazyk, např. slovní zásobu:

SMA: *Přemýšlím o nějakém univerzálním jazyce, který bychom mohli používat...*

SJ: *A taky si musíme prostě zvědomit, že se v různých regionech používají různá slova.*

Z obsahové analýzy lze souhrnně vyvodit, že dimenze znalostní, dovednostní a cizojazyčné komunikační kompetence, které obsahují nižší počet způsobových kategorií, byly

studenty relativně ostře vnímány, i když ne v jejich plné komplexitě. Studenti vypovídali jasně, bez váhání a hojně se ohledně těchto dimenzí doplňovali v souladu s principy ohniskových skupin (tj. interakce). Uvedme reprezentativní úryvek studentské interakce:

Moderátor: *Co si představujete pod termínem ICC?*

SZ: *Učení se o ostatních kulturách ... (znalosti)*

SJ: *Učení se o tradicích ... (znalosti)*

SV: *Jak komunikovat s příslušníky jiných kultur ... jak jim porozumět ... jak je interpretovat. (3x dovednosti)*

SD: *Jo, přesně, jde o schopnost komunikovat úspěšně s ostatními kulturami. (dovednost, cizojazyčná komunikační kompetence)*

Oproti tomu dimenze povědomí a postoje se zdají být vyjadřovány formou méně ujasněných výroků. V mnoha případech, resp. interakcích, se jednalo o objasňování jistého fenoménu jedním či dvěma studenty, kdy ostatní členové skupiny pouze naslouchali. V mnohých případech rovněž docházelo k odvinutí diskuse o dimenzi postojové a povědomí od dimenzí, které se zdají být pevněji zakotveny v porozumění respondentů; např. interakce dvou studentů odvíjející se od dimenze znalostní k dimenzi povědomí, v závěru se připojuje relativně nekonzistentní výrok dalšího studenta týkající se dimenze postojové:

SZ: *Jo, Amerika je multikulturní ... 'tavící kotlík' [melting pot] ... (znalost)*

SP: *Ne, 'salátová mísa' [salad bowl] ... oni změnil ten název z 'tavícího kotlíku' na 'salátovou mísu' ... (znalost)*

SZ: *Fakt jo? (povědomí)*

SP: *No protože ty kultury v Americe se neslejevají asi jak si mysleli, oni tam všechny ty kultury jsou, ale existují nezávisle... (povědomí)*

SZ: *No jo, to je pravda ... oni se netaví... (povědomí)*

[promlka]

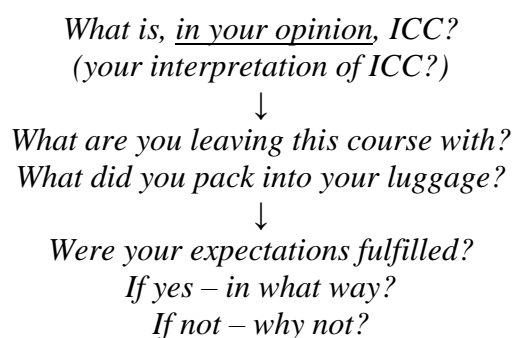
ST: *Asi bysme měli být víc otevření ... (postoje)*

I přes vyšší četnost položek zaměřených na dimenze postojové a povědomí není možno tyto dimenze označit za rozvinutější. Naopak na základě těchto položek docházíme k názoru, že míra zainteresovanosti, resp. hloubka vhledu a komplexita výroků respondentů, vypovídá o vyšší obeznamenosti a jasnějším chápání dimenzí znalostní, dovednostní a cizojazyčné komunikační kompetence.

6.4.1.2 Obsahová analýza záznamů z ohniskových skupin: výstupní výsledky

Doba trvání ohniskové skupiny AK, které se účastnilo 9 studentů, byla 35 minut; ohnisková skupina BK trvala 31 minut a účastnilo se jí 8 studentů.

Polostrukturované ohniskové skupiny realizované v závěru studijního předmětu zaměřeného na rozvoj ICC studentů zahrnovaly opět 3 základní tematické okruhy, a to: co je dle studentů ICC, s čím opouštějí daný studijní předmět a zda byla očekávání od daného studijního předmětu naplněna. Otázky této ohniskové skupiny měly za cíl elicitovat takové odpovědi, aby byly výstupy porovnatelné s odpověďmi získanými z ohniskových skupin v počátku semestru (viz obr. 20). Konkrétní scénář realizovaných ohniskových skupin prezentuje obr. 21.



Obr. 21: Scénář ohniskových skupin v závěru semestru

Ve skupině AK bylo celkem zaznamenáno 85 výroků, které obsahovaly 97 položek reprezentujících jednotlivé dimenze ICC; ve skupině BK bylo zaznamenáno celkem 55 výroků, ve kterých bylo identifikováno 62 položek reprezentujících jednotlivé dimenze ICC. V závěru studijního předmětu jsme celkem zaznamenali 159 položek zahrnujících dimenze ICC. Ke kódování videozáznamu a jeho transkripci bylo opět využito druhého nezávislého kódovatele.

Reliabilita nezávislých kódovatelů byla stejně jako v první fázi vyhodnocena na základě přímé shody mezi kódovateli. Ze 159 položek bylo přímé shody dosaženo u 157 z nich, což představuje 99%; tento výsledek lze opět hodnotit za nadmíru pozitivní. U zbývajících 1% bylo dosaženo shody mezi kódovateli na principu konečného konsenzu; na jeho základě byly následně položky do analýzy zařazeny. Tab. 6 podrobně prezentuje získaná data, která následně interpretujeme obdobně jako v kap. 6.4.1.2.

interkulturní komunikační kompetence	Skupina AK	četnost	Skupina BK	četnost	četnost celkem
povědomí 1 – sebe sama 2 – vlastní kultury 3 – ostatních kultur	AK43, 1 - AK15x, AK24, (1+3), AK31, AK32, AK34, AK35, AK36x (1+3), AK37 (1+3), AK41, AK42, AK45 (1+3), AK47 (1+3) , 2 - AK14 (2+3), AK20 (2+3), AK22 (2+3), AK70, 3 - AK10, AK13x, AK62, AK64, AK65 , AK66 , AK73, AK77, AK78, AK79	27 Z toho x: 3 ZP: 4	1 - BK18 (1+2), BK19, BK37x (1+3), BK51x, 2 - BK8 (2+3), BK13, BK15, BK40, BK52, 3 - BK2, BK7, BK12, BK22 , BK43, BK48, BK55	16 Z toho x: 2 ZP: 1	43 Z toho x: 5 ZP: 5
postoje	AK5, AK13x, AK17, AK19 , AK23, AK27, AK28, AK29, AK30, AK40, AK46, AK50, AK51, AK56, AK59, AK61x , AK63, AK72, AK80, AK81, AK82x, AK83, AK84x	23 Z toho x: 4 ZP: 2	BK1, BK5, BK6, BK10, BK11, BK14, BK16, BK17x, BK20, BK23, BK26, BK27, BK31, BK32, BK33, BK34, BK35, BK36 , BK38, BK39x, BK41, BK42x, BK44, BK45, BK46, BK49, BK51x	27 Z toho x: 4 ZP: 1	50 Z toho x: 8 ZP: 3
znalosti	AK6, AK7 , AK8 , AK9 , AK12, AK15x, AK16, AK21, AK25, AK26, AK33, AK36x, AK38, AK39, AK44, AK48, AK52, AK54, AK55, AK57, AK58, AK67, AK68 , AK69 , AK74x, AK75, AK76	27 Z toho x: 3 ZP: 5	BK21, BK30, BK39x, BK47, BK50, BK54	6 Z toho x: 1 ZP: --	33 Z toho x: 4 ZP: 5
dovednosti	AK1x, AK4, AK11, AK15x, AK18, AK49, AK53, AK60x, AK61x AK71, AK74x, AK82x, AK84x	13 Z toho x: 6 ZP: 1	BK3, BK4, BK9, BK24, BK25 , BK28, BK29, BK51x, BK53x	9 Z toho x: 2 ZP: 1	22 Z toho x: 8 ZP: 2
cizojazyčná komunikační kompetence	AK1x, AK2, AK3 , AK60x, AK61x , AK82x, AK84x	7 Z toho x: 5 ZP: 2	BK17x, BK37x, BK42x, BK53x	4 Z toho x: 4 ZP: --	11 Z toho x: 9 ZP: 2
ICC		97		62	159

Tab. 6: Zastoupení dimenzí ICC v závěru semestru

Legenda:

‘AK’ = skupina A na konci semestru; ‘BK’ = skupina B na konci semestru.

‘AK / BK + číslo’ = položka reprezentující jednu dimenzi ICC z identifikovaného kategoriálního systému.

‘x’ = integrovaná položka, tzn. např. 2 analytické jednotky, tj. položky / dimenze ICC jsou integrovány do jednoho výroku studenta. Každá položka je do analýzy zahrnuta zvlášť.

‘ZP’ = způsobové položky, které jsou ve výčtu položek označeny tučně.

Nejvýše zastoupenou dimenzí byla opět dimenze postojová (50 položek), následovala dimenze povědomí (43 položek), dimenze znalostní (33 položek), dimenze dovednostní (22 položek) a s nejnižším počtem položek cizojazyčná komunikační kompetence (11 položek). Výstupy analýzy v souladu s teoretickým vymezením konstruktů ICC opět zahrnovaly všechny dimenze. Stejně jako při analýze pojetí ICC studenty v počátku semestru, i zde klademe důraz zejména na kvalitativní interpretace jejich pojetí ICC, tj. komplexitu a hloubku porozumění jednotlivým dimenzím.

Dimenze povědomí byla v analýze zastoupena ve 43 položkách, z toho 5 položek představovalo způsobové kategorie: opakování nebo zdůrazňování již řečeného. V rámci této dimenze byly zastoupeny všechny 3 podkategorie.

Povědomí sebe sama je reprezentováno 16 položkami (z toho 4 integrované); výroky studentů byly velmi komplexní, tj. vyjadřující hluboké porozumění, např.:

SMi: *Já si taky myslím, že ICC je taky cesta k hodnocení sebe sama ... jako minule, když jsme si povídali o předsudcích a stereotypech ... vždycky si myslíme, že nás se to netýká, že my stereotypy nechováme, ale uvnitř je máme. No a když se stane nějaká interkulturní situace ... tak bychom měli hodnotit vlastní chování a nějak se přizpůsobit.*

Povědomí o vlastní kultuře bylo reprezentováno nejnižším počtem 12 položek, a to zejména ve spojení se zamyšlením se nad tím, jak naši kulturu nazírají ostatní; výroky měly spíše negativní, sebekritický náboj, např.:

SR: *Je to dost šílený vidět, jak nás vnímají ostatní.*

SM: *Povědomí je prostě o tom, jak nás vnímají ostatní, že nás vidí jako divné osoby, že se třeba chováme jinak.*

Dále pak se objevovaly výroky o tom, jaký vliv měla na naši kulturu komunistická éra, např.:

SP: *No, já si myslím, že problém s Čechama je, že tady byl komunistický režim a uzavřené hranice, takže teď, když můžou lidi cestovat ... tak se jejich názory mění.*

SD: *Já si taky myslím, že se lepšíme ... zkoušíme to.*

Povědomí o vlastní kultuře bylo velmi často integrováno s výroky k povědomí o ostatních kulturách (resp. jejich porovnávání), které se vyskytly v nejvyšší četnosti, tj. 17, např.:

SMa: *Aklimatizace v jiné kultuře je lepší, když je ta kultura podobná té naší.*

SD: *Je to prostě o naší kultuře a empatii k ostatním, k členům další kultury.*

Povědomí o ostatních kulturách bylo stejně jako povědomí sebe sama reprezentováno komplexními delšími výroky, které byly mnohdy založeny na zkušenosti a její reflexi perspektivou této dimenze, např.:

SE: *Jo tohle si představuji jako něco, co se mi stalo. Jeden spolužák z programu Erasmus se vrátil z Itálie ... a my jsme zvyklí si potřást rukou a je jedno jestli jste kluk nebo holka ... no a on se vrátil a třásl si se všemi rukou ... on je z Portugalska ... a potřásl si rukou se všema klukama a já mu podala ruku a on už na mě do konce semestru nemluvil ... až pak na konci přišel a řekl, že se omlouvá, že se tak choval, že ví, že to bylo hloupé, ale že jsem ho na začátku urazila ... Zeptala jsem se proč a on se mě zeptal, jestli si pamatuji, jak se vrátil z té Itálie a já mu podala ruku ... A to byl ten problém, protože on mě chtěl políbit a já jsem mu podala tu ruku.*

Tento názor podporuje další reprezentativní výrok:

SB: *Prostě víme, že lidé jsou různí ... že kultury jsou různé ...*

Dimenze postojová byla dimenzí nejčteněji zastoupenou, tj. 50 položek, z toho 3 položky byly kategorie způsobové. Pozitivní postoje byly na obecné úrovni chápány relativně široce, analýza odhalila charakteristiky a kvality jako např. tolerance, respekt, otevřenost k novému i cizím kulturám, uvědomění si předsudků a stereotypů, potažmo schopnost nezobecňovat, trpělivost, flexibilitu a snahu / touhu učit se. Takto komplexní vnímání postojové dimenze reprezentují např. výroky:

SD: *Myslím, že je to o respektu ... musíme nějaký respekt projevit, abychom sami mohli být respektováni ... měli bychom naslouchat dalším lidem a sdílet ...*

SS: *Já teď prostě znám své předsudky o ostatních kulturách a svoje postoje k nim ... taky vím, jak bych to měla změnit a jak se chovat.*

SR: *Když se něco děje, měli bychom to prostě přejít, být flexibilní... Jsem si vědomá nebezpečí stereotypů a předsudků.*

Z výše uvedeného je zřejmé, že byla dimenze postojová často integrována s dimenzí povědomí, ve smyslu povědomí sebe sama – vlastních postojů.

Dimenze znalostní byla identifikována ve 33 položkách, z toho 5 položek reprezentovalo způsobové kategorie. Stejně jako u první obsahové analýzy zde byla zastoupena znalost kultur, a to znalost 'kultury s malým k' i 'kultury s velkým K':

SR: *Potřebujeme znát kulturu ... potřebujeme znát jejich tradice a zvyky, potřebujeme také znát něco o nich, o kultuře ...*

SD: *Myslím si, že je moje znalost hlubší.*

Studenti navíc vypovídali o důležitosti znalosti konstruktů ICC, což sami porovnávali s absencí této znalosti v počátku semestru, např.:

SD: *Asi jde obecně i o ICC, nevěděla jsem, že něco takového existuje ... že se to takto jmenuje...*

ST: *Pro mě osobně ... já nevěděla, že něco jako ICC existuje ... Mám na mysli, že já jako bych znala nějaké ty situace a pocity, ale neměla jsem srovnáno, co to všechno znamená ... Takže teď si říkám OK, takže tohle je to ono ... už jsem to zažila. SZ: Já teď prostě vím, že ty předsudky tu vždycky budou.*

SS: *Víme o potřebě ICC.*

Dimenze dovednostní byla vyjádřena ve 22 položkách, z toho 2 položky představovaly kategorie způsobové. Tato dimenze nebyla studenty reflektována ve všech jejích aspektech. Zejména se jednalo o dovednost v souvislosti se schopností komunikovat, tj. dovedností interakce a částečně s dovedností porovnávat, jak úspěšně komunikovat s různými kulturami, např.:

SMA: *ICC je o schopnosti komunikace s různými kulturami.*

SM: *Je to o vhodné a efektivní interakci v interkulturních situacích.*

SMA: *Je to o chování, které je nutné a vhodné vůči ostatním kulturám.*

SM: *je to prostě o tom ... být interkulturní mluvčí.*

Z výše uvedených výroků je zřejmé, že studenti vnímali silnou provázanost mezi dimenzí dovednostní a cizojazyčnou komunikační kompetencí, v těchto dvou oblastech s akcentem na cizojazyčnou performanci.

Cizojazyčná komunikační kompetence byla analyzována v 11 položkách, ve 2 případech se jednalo o kategorie způsobové. Z tab. 6 je zřejmé, že 9 výroků bylo integrováno s ostatními dimenzemi, nejčastěji s dimenzí dovednostní týkající se dovednosti komunikovat s příslušníky cizích kultur, např.:

SD: *Je to asi o dovednosti komunikovat s cizími kulturami ...*

SMA: *Chce to najít nástroje, jak s těmito kulturami komunikovat ... možná nějaký univerzální jazyk?*

Obecně lze shrnout, že v obsahové analýze záznamu z ohniskových skupin byly identifikovány položky spadající do substantiálních i způsobových kategorií. Bylo zde možno vysledovat relativně dlouhé výpovědi studentů, které integrovaly vícero položek reprezentujících jednotlivé dimenze ICC. Studenti jasně a promyšleně formulovali odpovědi na kladené otázky i na výpovědi svých spolužáků, např. výrok, který integroval dimenzi

znalostní, postojovou a povědomí a byl navíc vztažen ke zkušenosti spolužačky a zážitkům z průběhu studijního předmětu (což bylo v této ohniskové skupině časté):

SK ... Já tu mám znalosti, dříve jsem nevěděla, co interkulturní komunikace je. Ted' mám povědomí o rozdílech a taky mám otevřený postoj k odlišným národům ... což je spojené s povědomím. ... Zažila jsem to, co Monika, a myslím si, že ty aktivity, které jsme dělali pro mě byly přínosné ... je to něco jako zkušenost a opravdová situace ... tak jsme si to mohli zkusit...

Jako stejně reprezentativní jsme vyhodnotili např. výrok:

SMA: Už jsme zde mluvili o znalostech ... každý snad už zmínil všechno ... Ale já bych ještě řekla, že jsem ochotnější komunikovat s cizinci, protože vím, že se od nich můžu něco zajímavého naučit ... a vlastně se to pro mě stalo celkem zajímavý, myslím si, že až pojedu do zahraničí, tak se budu snažit mluvit s místními víc, ne tam jen sedět a koukat...

Na základě uvedených příkladů lze vyvodit, že studenti projeví relativně informovaný vhléd do jednotlivých dimenzí ICC, které byly rovněž hojně integrovány, ICC byla studenty chápána jako komplexní celek. Dimenze povědomí, postojová a znalostní se zdály být studenty dobře chápány, dimenze dovednostní a cizojazyčná komunikační kompetence se zdály být zaměřené úžeji, avšak jasněji.

6.4.1.3 Interpretace výsledků obsahových analýz záznamů z ohniskových skupin

Tab. 7 souhrnně odkrývá četnost výskytu položek v rámci jednotlivých dimenzí v počátku i závěru studijního předmětu zaměřeného na rozvoj ICC studentů. Zároveň uvádí četnost položek ve výrocích integrujících výskyt vícero položek (tj. většinou 2) jednotlivých dimenzí ICC, dále pak na položky charakteru způsobového (tj. ve většině případů opakování, zdůraznění). Poslední sloupec v tab. 7 reprezentuje diferenci neboli posun (+/-) v četnosti výskytu položek u jednotlivých dimenzí ICC i ICC celkem, který vnímáme jako zajímavý, jelikož má potenciál poukázat na restrukturalizaci v rámci celku ICC, tj. nárůst či úbytek položek u jednotlivých dimenzí.

dimenze ICC	začátek semestru (integrovaných a způsobových výroků)	konec semestru (integrovaných a způsobových výroků)	diference (+/-)
povědomí – celkem	35 (obecně 1)	43 (obecně 1)	+ 8
sebe sama	5	21	+ 16
vlastní kultury	6	9	+ 3
ostatních kultur	23	17	- 6
	z toho: 7 integrovaných 2 způsobové	z toho: 5 integrovaných 5 způsobových	
postoje	58	50	- 8
	z toho: 6 integrovaných 2 způsobové	z toho: 8 integrovaných 3 způsobové	
znalosti	23	33	+ 10
	z toho: 3 integrované 0x způsobových	z toho: 4 integrované 5 způsobových	
dovednosti	27	22	- 5
	z toho: 9x integrované 1x způsobové	z toho: 8x integrované 2x způsobové	
cizojazyčná komunikační kompetence	23	11	- 12
	z toho: 13 integrovaných 1 způsobový	z toho: 6 integrovaných 2 způsobové	
ICC celkem	166	159	- 7
	z toho: 38 integrovaných 6 způsobových	z toho: 31 integrovaných 17 způsobových	

Tab. 7: Výskyty dimenzí ICC na začátku a na konci semestru – obsahová analýza

Legenda:

Diference = posun (+/-) v četnosti výskytu položek u jednotlivých dimenzí ICC i ICC jako celku.

Tab. 7 prezentuje zastoupení jednotlivých dimenzí ICC v obou ohniskových skupinách. Cílem analýzy četností výskytu jednotlivých dimenzí bylo **odhalit rovinu horizontální** – šíří výroků, tj. jak komplexně problematiku ICC studenti viděli. Na základě obsahové analýzy lze konstatovat, že byly v pojetí ICC studenty zastoupeny všechny dimenze ICC, a to v počátku i závěru semestru. Celkem došlo k posunu položek týkajících se dimenzí ICC ze 166 na 159 položek, nevnímáme ho však jako důležitý pro naši analýzu.

Jako zajímavější považujeme pořadí zastoupení jednotlivých dimenzí ICC na základě četnosti výskytu položek v počátku a závěru semestru (tab. 8).

dimenze ICC	pořadí dimenzí na začátku semestru	pořadí dimenzí na konci semestru
1.	postoje	postoje
2.	povědomí	povědomí
3.	dovednosti	znalosti
4.	znalosti cizojazyčná komunikační kompetence	dovednosti
5.	-	cizojazyčná komunikační kompetence

Tab. 8: Pořadí dimenzí ICC na začátku a na konci semestru – obsahová analýza

Legenda:

Čísla 1. až 5. = pořadí jednotlivých dimenzí ICC na začátku a na konci semestru, a to dle četnosti výskytu položek reprezentujících tyto dimenze. Zvýrazněny jsou dimenze, jejichž pořadí zůstalo neměnné.

V tomto kontextu jsme přistoupili ke kvalitativní analýze získaných dat (tzn. výroků a v nich identifikovaných výskytů jednotlivých dimenzí ICC), kterou v této fázi výzkumného šetření považujeme za stěžejní. Cílem zde bylo **odkrýt rovinu vertikální** - hloubku výroků, tj. do jaké míry byli studenti schopni problematiku ICC nahlédnout, případně, jak jí porozuměli. Zaměřili jsme se tedy na kvalitu výroků a případný posun v rámci jednotlivých dimenzí ICC i ICC jako celku.

Nejčetněji zastoupenou dimenzí byla v počátku i závěru semestru **dimenze postojová**. Studenti ve výrocích týkajících se této dimenze projevili hlubší chápání jejího obsahu. Výroky reprezentující jednotlivé související koncepty studenti v závěru semestru navíc chápali s větším nadhledem; nebyly již založeny zejména na individuálních zkušenostech, ale i na teoretických východiscích a porozumění dimenze postojové v celé její šíři. K rozvoji v rámci této dimenze tedy došlo, projevily se především v obsahové a významové komplexnosti výroků, které zahrnovaly mnohé související koncepty, např. hodnoty, stereotypy, předsudky, toleranci apod. Vedle nich se pak objevily i postoje k jazyku a kultuře. Postoje ke kultuře byly nyní reprezentovány i postoji ke kultuře vlastní; tyto výroky měly často kritický charakter, přičemž lze usuzovat o vlivu nárůstu podkategorie povědomí sebe sama i vlastní kultury a její spojitosti s projevováním postojů vůči vlastní kulturní skupině.

Dimenze povědomí byla druhou nejvíce zastoupenou dimenzí. V rámci této dimenze došlo k signifikantní změně její vnitřní struktury. Z dat prezentovaných v tab. 5 a tab. 6 jasně vyplývá značný posun k podkategorii povědomí sebe sama a povědomí vlastní kultury. Rozvoj dimenze povědomí chápeme tedy především v její restrukturalizaci, resp. rozvoji

povědomí sebe sama, což je v odborné literatuře označováno za klíčový předpoklad rozvoje ICC jako celku.

V závěru semestru byla třetí nejdiskutovanější dimenzí **dimenze znalostní**, jejíž pojetí studenty bylo oproti počátku semestru hlubší. Přestože bylo chápání dimenze znalostní již v počátku semestru relativně dobré, tj. zaměřené na 'kulturu s malým k' i 'kulturu s velkým K', realie anglicky mluvících zemí, tj. tradiční pojetí této dimenze jako 'kultury s velkým 'K' převažovalo. V závěru semestru došlo k prohloubení porozumění 'kultuře s malým k' či její existenci (např. znalosti tradic, zvyků, etikety kultury cílového jazyka), což hodnotíme jako pozitivní posun, resp. rozvoj v rámci dimenze znalostní. Oproti počátku semestru se navíc objevila znalost konstruktů ICC, což sami studenti označili za nové a důležité poznání pro rozvoj ICC, a to v reálném životě i školní třídě.

V rámci **dimenze dovednostní i cizojazyčné komunikační kompetence** došlo k úbytku četnosti výskytu reprezentativních položek. Výroky reprezentující dimenzi dovednostní byly v závěru semestru komplexnější, nebyly však zaměřeny na takové aspekty dimenze dovednostní, které byly obsaženy ve výrocích studentů v počátku studijního předmětu. Jinými slovy, došlo zde k hlubšímu chápání této dimenze, avšak pouze ve vybraných oblastech. V počátku semestru zahrnovaly položky reprezentující dovednosti dovednost porovnávat, interpretovat, dovednost odhalovat / objevovat nové a dovednost interakce. V závěru semestru byly dovednosti spojovány se schopností komunikovat, tj. dovedností interakce a částečně dovedností porovnávat, jak úspěšně komunikovat s různými kulturami.

Dimenze dovednostní byla tedy částečně integrována s cizojazyčnou komunikační kompetencí, u které však samostatně došlo ke snížení jí věnovaných výroků. V závěru semestru se objevily i výroky týkající se vhodnosti komunikace ve třídě (tzv. *appropriateness*); jednalo se zejména o komunikaci mezi žáky. K rozvoji v této dimenzi tedy došlo i s ohledem na kontext, a to roli vhodné komunikace v rámci formálního vzdělávání, což může být ovlivněno budoucí učitelskou profesí našich respondentů.

6.4.1.4 Shrnutí

Výstupy ohniskových skupin naznačují, že k rozvoji ICC a jejích dimenzí u studentů daného studijního předmětu došlo. Posun jsme zaznamenali v rámci všech dimenzí ICC, avšak v různé kvalitě. Dimenze povědomí byla konkrétním studijním předmětem signifikantně ovlivněna, a to zejména v rámci její vnitřní struktury. Dimenze postojová a znalostní byly v závěru semestru vnímány komplexněji, s hlubším porozuměním jejím

jednotlivým aspektům. Dimenze dovednostní a cizojazyčná komunikační kompetence pak byly vyjádřeny méně komplexně, avšak více cíleně, což dokládá užívání odborného pojmosloví. Důvody pro naše zjištění lze hledat jak v obsahovém zaměření konkrétního studijního předmětu, tak ve výzkumné metodě využitě k hodnocení rozvoje ICC.

V souladu s výsledky vstupní úrovně ICC studentů i s teoretickými východisky a centrální roli povědomí byl v průběhu semestru kladen silný akcent na rozvoj této dimenze, a to zejména na podkategorii povědomí sebe sama a vlastní kultury. Rozvoji této dimenze tedy byla věnována prvotní pozornost, což se mohlo odrazit ve výsledcích závěrečné ohniskové skupiny, tzn. v restrukturalizaci dimenze povědomí. V rámci dimenzí postojové a znalostní výsledky rovněž reflektují obsah studijního předmětu, který byl stanoven na základě vstupní analýzy potřeb studentů konkrétní studijní skupiny tj. např. plánování cílů aktivit na tyto dimenze zaměřených (akcent na rozvoj 'kultury s malým k', porozumění stereotypům a předsudkům, které v úvodní ohniskové skupině absentovaly atd.). Dimenze dovednostní byla v rámci aktivit užitých v průběhu studijního předmětu často integrována s ostatními dimenzemi, jelikož věříme, že např. dimenze povědomí a postojová se právě v dovednostech odrážejí (viz performance / kompetence), je tedy pochopitelné, že tuto dimenzi studenti proto samostatně verbálně nereflektovali. Cizojazyčná komunikační kompetence byla rovněž integrována do průběhu celého studijního předmětu, který probíhal v anglickém jazyce, nebyla mu tedy věnována explicitní pozornost, a to i s ohledem na již dosaženou úroveň komunikační kompetence v anglickém jazyce studentů na úrovni C1 (viz zkouška jazykové způsobilosti, kap. 5.2).

Celkově pak došlo k rozvoji porozumění konstruktů ICC a navíc i k porozumění role ICC v rámci procesů učení se a vyučování cizím jazykům. Výroky reprezentující jednotlivé dimenze jsou v závěru kurzu delší a ve většině případů precizněji formulované. V závěrečné diskusi se studenti vzájemně méně přerušovali, nedoplňovali se, naopak prezentovali ucelené výroky a vzájemně na sebe reagovali. Lze tedy usuzovat na hlubší porozumění konstruktů ICC, který postihovali komplexněji, a to jak v rovině horizontální, tak vertikální, tj. v šíři i hloubce jeho pojetí.

Jsme si vědomi limitů, které s sebou přinášejí různé metody výzkumu, resp. techniky sběru dat, a jejich možného vlivu na získaná data. Je proto nutné se tázat, zda a do jaké míry naše výsledky odpovídají realitě. Možný vliv metody ohniskových skupin na výsledky této fáze výzkumného šetření proto vidíme zejména v sebestylizaci studentů v rámci komunikace tváří v tvář za přítomnosti vyučujícího, resp. hodnotitele. Lze se tedy domnívat, že výroky studentů mohly být ovlivněny usuzováním, jaké typy opovědí byly v daném kontextu žádoucí,

tn. že akcent na konkrétní dimenze vyjadřovaný v průběhu studijního předmětu vyučujícím mohl mít (přímý i nepřímý) vliv na kvalitu studentských výpovědí. Dále pak je nutné uvažovat o dynamice skupinové interakce v rámci ohniskových skupin. Přestože jsme zvolili formát polostrukturované ohniskové skupiny, jsme si vědomi faktu, že může být interakce ve skupině velmi dynamická a poskytovat tak možnost k řízení a směřování diskuse k různým tématům, v našem případě např. dimenzím, přičemž jiné mohou být opomenuty či diskutovány povrchněji. Z toho důvodu triangulujeme data získaná z obsahových analýz záznamů z ohniskových skupin s daty získanými dotazníkovým šetřením.

6.4.2 Výsledky dotazníkového šetření *YOGA Form*

Z výše prezentovaného je zřejmé, že jsme sledovali změny (příp. rozvoj) v rámci 4 dimenzí ICC u studentů učitelství anglického jazyka. Pro statistickou analýzu dat získaných z uzavřených položek v částech *Part IV.* a *V.* dotazníku *YOGA Form* jsme využili základní statistické metody práce s kvantitativními daty. Cizojazyčná komunikační kompetence nebyla dotazníkovým šetřením samostatně hodnocena, a to jednak z důvodu práce s dostupným dotazníkem americké provenience *YOGA Form*, který její samostatné hodnocení nezahrnuje, dále pak rozvoj cizojazyčné komunikační kompetence nebyl definovaným cílem rozvoje ICC v rámci konkrétního studijního předmětu. Předpokladem pro akceptaci studentů do studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence* byla úspěšně složená zkouška jazykové způsobilosti na úrovni C1 (kap. 5.2). Cizojazyčná komunikační kompetence sloužila jako kontext rozvoje ICC, tj. jako prostředek i cíl rozvoje všech dimenzí ICC, který však nebyl hodnocen.

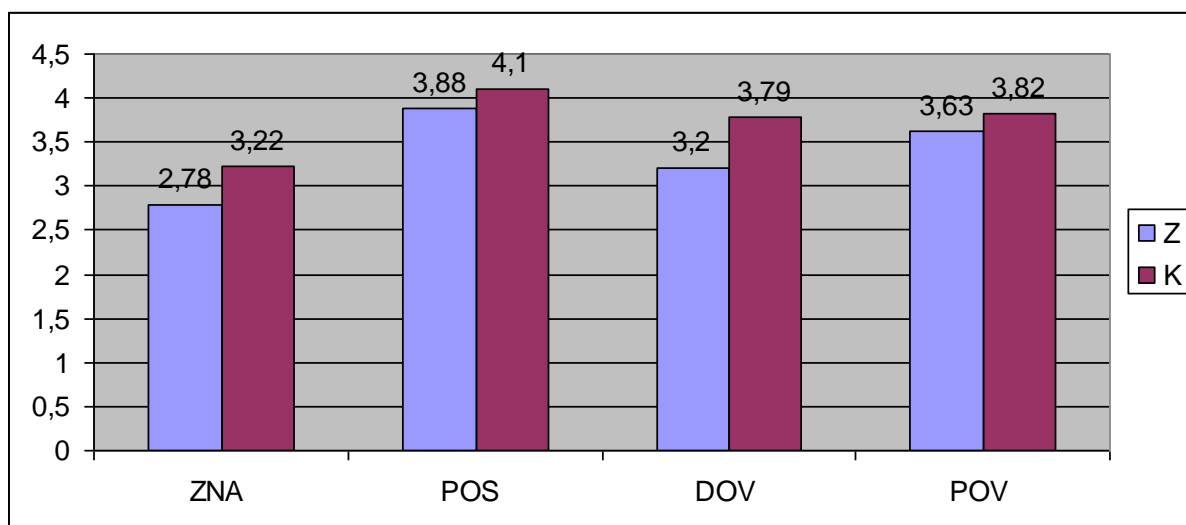
K zodpovězení našich výzkumných otázek jsme v souladu s Fantinim pracovali s výstupy celé studijní skupiny (2000, s. 3), využita byla jednak data jednotlivých studentů k získání různých typů souhrnných výstupů, dále pak byla tato data agregována do souhrnných proměnných, a to dle charakteru zvolené statistické metody. Odpovědi na výzkumné otázky jsme hledali formou kvantifikace získaných dat s ohledem na posun v rámci jednotlivých dimenzí ICC a následné statistické analýzy, která sloužila k zodpovězení otázek o statistické významnosti případného rozvoje jednotlivých dimenzí ICC. Pro potřeby statistické analýzy jsme rovněž nahlédli vzájemné vztahy získaných dat. V neposlední řadě jsme ověřili reliabilitu jednotlivých baterií položek v dotazníku.

Dle Chrásky plní statistika při analýze dat získaných ve výzkumu zejména dva úkoly, které reflektují naše potřeby.

Prvním úkolem, kterým se zabývá tzv. *popisná (deskriptivní) statistika*, je shromážděná data popsat tak, aby poskytovala co možná nejpřesnější, přehlednou a názornou informaci o měřených hromadných jevech. Druhým základním úkolem statistiky je pomáhat při rozhodování o tom, zda mezi sledovanými (proměnnými) je či není vztah. Tento druhý úkol plní tzv. *induktivní statistiky*. Základním myšlenkovým principem induktivní statistiky je usuzování na vlastnosti celku na základě vlastností jeho částí. (2007, s. 19)

Z dostupných technik **deskriptivní statistiky** byly využity výpočty míry centrální tendence, tj. aritmetický průměr, pro ilustraci uvádíme přehled pořadí zastoupení jednotlivých dimenzí v počátku a závěru semestru a zaznamenání diference mezi vstupními a výstupními hodnotami v rámci jednotlivých dimenzí ICC (tab. 9 a tab. 10).

K zodpovězení našich výzkumných otázek – zda u studentů učitelství anglického jazyka v průběhu studijního předmětu zaměřeného na rozvoj ICC došlo k rozvoji jejích jednotlivých dimenzí, pokud ano, kterých a v jaké míře – jsme vypočetli indexy pro jednotlivé dimenze v začátku (Z) a konci (K) semestru. Indexy jsme vypočetli jako aritmetické průměry z daných položek dotazníku *YOGA Form* tvořených Likertovou škálou 0 až 5 (podrobněji o vyhodnocování škál např. Gavora, 2000, s. 96-98). Změna hodnot indexů naznačuje, že v rámci všech dimenzí ICC došlo k posunu, tj. nárůstu, což přehledně shrnuje graf 2.



Graf 2: Rozvoj dimenzí ICC – *YOGA Form*

Legenda:

Čísla = aritmetické průměry pro jednotlivé dimenze získané skupinou studentů v počátku a závěru semestru, přičemž jsme pracovali Likertovou škálou 0 – 5, kde 0 = nejnižší hodnota, 5 = nejvyšší hodnota.

ZNA = znalosti, POS = postoje, DOV = dovednosti, POV = povědomí;

Z = začátek semestru, K = konec semestru.

Obdobně jako při popisu dat získaných z obsahové analýzy záznamů z ohniskových skupin, i zde jsme porovnali dosaženou úroveň, tj. aritmetické průměry (viz graf 2) naměřené v každé z dimenzí na začátku a na konci semestru.

Z tab. 9 je patrné, že dotazník *YOGA Form* neodhalil v rámci pořadí dosažené úrovně jednotlivých dimenzí ICC žádný posun, tj. jejich aritmetické průměry se sice mění (zvyšují), vnitřní struktura ICC však v této fázi výzkumného šetření zůstává neměnná.

dimenze ICC	pořadí dimenzí na začátku semestru	pořadí dimenzí na konci semestru
1.	postoje	postoje
2.	povědomí	povědomí
3.	dovednosti	dovednosti
4.	znalosti	znalosti

Tab. 9: Pořadí dimenzí ICC na začátku a na konci semestru – *YOGA Form*

Legenda:

Čísla 1. až 4. = pořadí jednotlivých dimenzí ICC na začátku a na konci semestru, a to dle míry rozvoje dimenzí ICC, tj. jejich aritmetických průměrů. Obdobně jako u analýzy výstupů z obsahové analýzy ohniskových skupin jsou zvýrazněny dimenze, jejichž pořadí zůstalo neměnné (tj. všechny).

Přesto jsme, stejně jako při obsahové analýze záznamů z ohniskových skupin, považovali za zajímavé nahlédnout posun v rámci jednotlivých dimenzí ICC, tj. diferenci mezi vstupním a výstupním měřením v začátku a závěru semestru. Tab. 10 řadí dimenze ICC dle výše pozitivní difference aritmetických průměru jednotlivých dimenzí ICC.

dimenze ICC	Z	K	Diference (+/-)
dovednosti	3,20	3,79	+ 0,59
znalosti	2,78	3,22	+ 0,44
postoje	3,88	4,1	+ 0,22
povědomí	3,63	3,82	+ 0,19

Tab. 10: Diference v dimenzích ICC na začátku a na konci semestru – *YOGA Form*

Legenda:

Z = začátek semestru, K = konec semestru;

Diference (+/-) = nárůst či úbytek hodnoty aritmetického průměru u jednotlivých dimenzí ICC v počátku a závěru semestru, a to od nejvyššího do nejnižšího.

Z výše uvedeného lze vyvodit, že dle výsledků dotazníkového šetření *YOGA Form* k pozitivním změnám, tj. k nárůstu měřených hodnot v rámci jednotlivých dimenzí ICC, došlo (graf 2). Ve všech dimenzích byl zaznamenán posun ICC, který byl v jednotlivých dimenzích relativně vyvážený, tzn. žádná dimenze nebyla extrémně rozvíjena či opomíjena (tab. 9). Diference, resp. posuny v rámci jednotlivých dimenzí se však lišily (tab. 10), je tedy nutné se ptát, zda výsledky v jednotlivých dimenzích byly nebo nebyly statisticky významné.

K zodpovězení této otázky, tj. k hledání vzájemných vztahů mezi proměnnými, bylo nutno použít vybranou techniku **induktivní statistiky**. Podstatou induktivní statistiky jsou „zpravidla pozorování a analýzy menších skupin dat (výběry, vzorky) a na tomto základě vyvozování závěrů o celé množině objektů (populace).“ (Ferjenčík, 2000, s. 234) Z technik bivariační rozdílové statistiky, jejímž předmětem bývá vztah mezi dvěma proměnnými, volíme t-test pro opakovaná měření. Dle Hendla se s problémem hodnocení párových dat setkáváme mimo jiné ve výzkumu typu pretest-posttest¹⁵², kdy měříme objekt dvakrát, před intervencí a po ní, tj. v našem případě měření jednotlivých dimenzí ICC skupiny studentů v počátku a závěru konkrétního studijního předmětu; takto konstruovaný t-test pro párová data se obvykle nazývá **párový t-test** (2009, s. 224-225). „Tento statistický test významnosti je možno použít [chceme-li] rozhodnout, zda mezi výsledky těchto dvou měření jsou statisticky významné rozdíly.“ (Chráska, 2006, s. 159)

Jak jsme již uvedli, k pozitivnímu posunu v rámci všech dimenzí ICC v průběhu studijního předmětu došlo. Následně jsme si položili otázkou, zda byl tento posun statisticky významný, příp. v jakých dimenzích ICC významný byl. Výchozím statistickým předpokladem byla tzv. nulová hypotéza (H_0): Vybrané charakteristiky zkoumaných souborů dat od sebe zásadně nelišily. Očekávali jsme tedy, že rozdíly mezi měřeními jednotlivých dimenzí ICC v počátku a závěru konkrétního studijního předmětu budou nevýznamné, tj. nesignifikantní. Následně jsme H_0 testovali pomocí párového t-testu¹⁵³. Pro potřeby zamítnutí či potvrzení H_0 jsme výsledky párového t-testu, tj. dosaženou hodnotu p porovnali s hodnotou tohoto testového kritéria pro zvolenou hladinu významnosti *alfa*. Ve většině pedagogických výzkumů se pracuje na hladině významnosti 0.05 (5%) nebo 0,01 (1%), přičemž $p < \alpha$.

Párový t-test byl spočítán pro jednotlivé položky v dotazníku *YOGA Form*. V souladu s Denscombeho apelem na přehlednost a vyváženost množství prezentovaných dat i jejich výpovědní hodnotu (2003, s. 243) jsme se rozhodli prezentovat pouze výstupy skupiny studentů. Kompletní výsledky párového t-testu pro skupinu studentů i jednotlivé studenty, dimenze ICC i jednotlivé položky v rámci těchto dimenzí přikládáme v příloze 4.

Výběr výsledků, které jsou relevantní pro zodpovězení našich výzkumných otázek týkajících se rozvoje jednotlivých dimenzí ICC a případné míry tohoto rozvoje uvádí

¹⁵² U pedagogických jevů má opakované měření smysl jen tehdy, pokud zapamatování prvního měření nemá vliv na měření druhé (Chráska, 2006, s. 159). Tuto podmínku naplňujeme vzhledem k délce dotazníku *YOGA Form* a 13ti týdennímu a odstupu mezi měřeními.

¹⁵³ Podrobněji o výpočtech párového t-testu např. Chráska, 2006, 159-161; Hendl, 2009, s. 224-226. Rovněž je možno použít program Excel ze souboru Microsoft Office (jak jsme učinili v našem případě).

tab. 11¹⁵⁴. Představuje jak počet položek dotazníku *YOGA Form* pro jednotlivé dimenze, tak výsledky statistické analýzy, tj. aritmetické průměry pro jednotlivé dimenze ICC v počátku a závěru semestru, výsledky párového t-testu, tj. dosaženou hladinu p (a hodnotu t) pro jednotlivé dimenze a výsledné hodnoty Cronbachovy *alfy* pro jednotlivé dimenze.

dimenze ICC	znalosti Z - K		postoje Z - K		dovednosti Z - K		povědomí Z - K	
Počet položek	11		13		11		18	
Indexy (aritm. průměry)	2,78	3,22	3,88	4,10	3,20	3,79	3,63	3,82
Dosažená hladina párového t-testu (hodnota p)	0,001		0,07		0,006		0,08	
(hodnota t)	(3,907)		(1,934)		(3,134)		(1,831)	
Reliabilita indexů (Cronbachova alfa)	0,864	0,861	0,917	0,880	0,833	0,933	0,953	0,947

Tab. 11: Výsledky statistické analýzy dat – *YOGA Form*

Legenda:

Z = začátek semestru, K = konec semestru.

Počet položek = počet položek u jednotlivých dimenzí dotazníku *YOGA Form*.

Indexy (aritmetické průměry): vypočítány z hodnot Likertovy škály 0 až 5, kde 0 = nejnižší hodnota, 5 = nejvyšší hodnota.

Dosažená hladina párového t-testu: výsledky párového t-testu (hodnotu p) studijní skupiny pro jednotlivé dimenze na začátku a konci semestru porovnáváme s hodnotou *alfa* 0.05 nebo 0,01, přičemž $p < \textit{alfa}$.

Hodnota t (v závorce): výsledky párového t-testu (hodnotu t) studijní skupiny pro jednotlivé dimenze na začátku a konci semestru porovnáváme oproti kritické hodnotě tohoto testového kritéria t pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti¹⁵⁵.

Cronbachova alfa: výsledky porovnáváme s hodnotami 0 – 1.

V **dimenzích znalostí a dovedností** byly vypočítány hodnoty $p < 0,01$ (zvýrazněno v tab. 11), proto **zamítáme H_0 na 1% hladině významnosti a přijímáme hypotézu alternativní**: V rámci dimenzí znalostí ($p=0,001$) a dovedností ($p=0,006$) došlo ke statisticky signifikantnímu rozvoji, a to na 99% hladině významnosti. Dimenze **postojová** ($p=0,07$) a **povědomí** ($p=0,08$) nespĺňují podmínku $p < 0,01$, ani $p < 0,05$, **H_0 nebyla vyvrácena**, nelze je tedy označit za dimenze, ve kterých by došlo k statisticky významnému rozvoji. Předložené výsledky reflektují přijatá teoretická východiska o snadnějším a rychlejším rozvoji zmiňovaných dimenzí oproti dimenzím postojové a povědomí, které vyžadují větší a dlouhodobější pozornost (kap. 4.2).

V neposlední řadě byla ověřována vnitřní konzistence jednotlivých baterií položek v dotazníku *YOGA Form*. Čím je konzistence / homogenita větší, tím je reliabilita vyšší. Její určení se uskutečňuje výpočtem **Cronbachova koeficientu alfa** hodnoty 0 – 1 (Gavora, 2010,

¹⁵⁴ Podrobněji souhrnné výsledky statistické analýzy dat získaných z dotazníku *YOGA Form* představuje příloha 5.

¹⁵⁵ Tabulka *Kritické hodnoty testového kritéria t* viz např. Chráska, 2006, s. 198.

s. 90). Hodnoty nad 0,7 vypovídají o vysoké konsistenci a reliabilitě dotazníku, ověřují tudíž jeho spolehlivost. Z tab. 11 je zřejmé, že reliabilita všech indexů odpovídala žádoucím podmínkám. Tab. 11 uvádí rovněž počet položek u jednotlivých dimenzí, přičemž nejvyšší pozornost byla v rámci dotazníku *YOGA Form* věnována dimenzi povědomí, tj. 18 položek. Tato dimenze ve výpočtech Cronbachova koeficientu alfa dosáhla nejpozitivnějších hodnot, což může být v souladu s výrokem Skalkové, že je reliabilita vyšší, když dotazník obsahuje více otázek, které se ptají na tutéž informaci (1983, In Gavora, 2000, s. 106).

Výsledky statistické analýzy tedy přinesly nad očekávání jednoznačné výstupy, a to jak v oblasti kvality výzkumného nástroje (reliabilita), tak v oblasti dosaženého rozvoje dimenzí ICC u studentů (konkrétně dimenze znalostní a dovednostní).

6.4.2.1 Shrnutí

Na základě analýzy **dat získaných z dotazníkového šetření *YOGA Form*** je možné shrnout, že u studentů došlo k rozvoji ICC ve všech jejích dimenzích. S oporou o výsledky párového t-testu lze vyvodit, že v dimenzi znalostní a dovednostní došlo k rozvoji statisticky významnému, což je v souladu s přijatými teoretickými východisky (např. Fantini, 2000; Byram, 1997). Z relativně uspokojivých výsledků t-testu v dimenzi povědomí a postoje je možné usuzovat, že i tyto mají rozvojovou tendenci. V souladu s Fantinim (2000) hodnotíme jako uspokojivé, že byl rozvoj v těchto dimenzích započat.

Stejně jako v předešlé fázi našeho výzkumného šetření jsme si i zde vědomi limitů, které s sebou přináší využití dotazníkového šetření. Jedná se jednak o upozornění, která o dotazníku předkládá sám Fantini: „přestože je tento dotazník svým obsahem působivý, ICC je více než pouhé naplnění jejích jednotlivých indikátorů. [...] Speciálně jedná-li se o povědomí a postoje oproti tradičnějším oblastem dovedností a znalostí.“ (2001, s. 4) Fantini proto doporučuje zahrnout do hodnocení ICC více rozdílných přístupů k hodnocení (2001, s. 4). Dále pak je nutné vzít v potaz nebezpečí, která s sebou přináší formát dotazníku. Jedná se zejména o možnost sebestylizace respondentů. Toto podporuje např. Denscombe, který upozorňuje na nemožnost ověřit pravdivost výpovědí (2003, s. 161) či Gillham, který obdobně poukazuje na nemožnost ověřit serióznost a upřímnost odpovědí (2002, s. 13)¹⁵⁶. Gillham však rovněž vnímá přirozenost stylizace odpovědí respondenty,

¹⁵⁶ Ferjenčík rovněž diskutuje obvykle nižší věrohodnost dat a nabízí řešení formou zařazení tzv. lžiskóre. To sice umožní vyřadit nejméně věrohodné sady odpovědí, neumožňuje však přiblížit se k pravdivým odpovědím (2000, s. 183). Lžiskóre není ve vyhodnocování dat z dotazníku *YOGA Form* aplikováno.

nevidí za ní nezbytně jejich špatnou vůli, jelikož „zaznamenávání osobních informací na papír je jako použít kus sám sebe neznámo kam.“ (2002, s. 84)

6.5 Výsledky výzkumu

Jsme si vědomi limitů, které s sebou přinášejí výzkumné metody využitě v naší případové studii. Využíváme smíšené metodologie, tzn. kvantitativních i kvalitativních dat, a to s odvoláním na Gillhama, že s „oporou o škálu metod můžeme sestavit adekvátnější obrázek. Případová studie představuje přesně tento přístup.“ (2002, s. 81) Výzkum s využitím dvou metod má v rámci naší případové studie potenciál obohatit a triangulovat výsledky výzkumného šetření, na druhé straně souhlasíme s již zmíněným autorem, že je „obtížné smísit veškeré výsledky do souvislé výzkumné zprávy.“ (2002, s. 84)

Záměr uchopit problematiku rozvoje jednotlivých dimenzí ICC v co možná nejvyšší komplexnosti se tudíž odrazil i ve zvolené výzkumné metodologii. Zachycení rozvoje multidimenzionálního konstruktů ICC bylo realizováno formou případové studie, která si kladla za cíl zodpovědět následující výzkumné otázky:

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

Naším cílem bylo hodnotit rozvoj jednotlivých dimenzí ICC studentů, nesnažili jsme se tedy identifikovat nejvíce či nejméně rozvinuté dimenze ICC. Prostřednictvím shrnutí a syntézy výsledků obou fází naší případové studie řízené teorií se pokusíme odhalit nejprve rovinu horizontální, tj. šíři zastoupení jednotlivých dimenzí ICC v počátku i závěru semestru, a následně rovinu vertikální, tj. míru rozvoje studentů v jednotlivých dimenzích, a to opět v počátku i závěru semestru. Případný rozvoj jednotlivých dimenzí ICC u studentů pojednáme s oporou o teoretická východiska následujících 4 dimenzí¹⁵⁷: povědomí, postojoyé, znalostní a dovednostní.

(i) Dimenze povědomí

Ohniskové skupiny ukázaly změnu v dimenzi povědomí, a to zejména v její vnitřní restrukturalizaci zahrnující 3 podkategorie. V závěru semestru byl oproti jeho počátku zaznamenán značný posun k povědomí sebe sama a povědomí vlastní kultury. S ohledem na data získaná obsahovou analýzou záznamů z ohniskových skupin lze konstatovat, že k posunu v rámci dimenze povědomí došlo zejména uvnitř této dimenze, ne nutně v jejím celkovém

¹⁵⁷ Dimenze cizojazyčné komunikační kompetence není do prezentace výsledků empirického šetření zahrnuta, jelikož její rozvoj nebyl primárním cílem konkrétního studijního předmětu (podrobněji kap. 5.2).

nárůstu. Tyto výsledky hodnotíme pozitivně, jelikož dle výstupů dotazníkového šetření *YOGA Form* dosáhli studenti v počátku i závěru semestru druhých nejvyšších hodnot právě v rámci této dimenze (tab. 10).

Obdobná zjištění přinesly výsledky dotazníkového šetření *YOGA Form*. Rozvojové tendence dimenze povědomí sice zaznamenán byl, nicméně difference neboli posun v rámci této dimenze byl nejnižší ze všech analyzovaných dimenzí (tab. 10). Výsledky párového testu potvrdily, že celkový rozvoj v rámci této dimenze nebyl statisticky významný.

Výsledky obou fází výzkumného šetření jsou ve shodě, je tedy možno shrnout, že k jistým změnám v dimenzi povědomí u studentů došlo, zásadní rozvoj v rámci této dimenze je však především v její vnitřní restrukturalizace s akcentem na povědomí sebe sama. Toto zjištění je ve shodě s teoretickými východisky, kde je právě dimenze povědomí, speciálně podkategorie povědomí sebe sama a vlastní kultury, označována jako dimenze centrální. Mnozí autoři zastávají názor, že teprve na základě povědomí sebe sama jsme schopni si uvědomovat i svět kolem nás, v této souvislosti dokonce hovoří o tzv. 'intrakulturní' a 'interkulturní' komunikační kompetenci (např.: Byram, 1997; Howard Hamilton et al., 1998; Byram, Nichols, Stevens, 2001; Fantini, 2000, 2001). Přestože kvalitativní data naznačují posun studentů v rámci dimenze povědomí, tento posun však nelze označit za statisticky významný. Celkově zaznamenáváme rozvojové tendence v rámci dimenze povědomí, což lze označit za úspěch. V souladu s např. Fantinim (2000) vnímáme pozitivně, že byl dlouhodobý proces rozvoje této dimenze započat.

(ii) Dimenze postojová

Na základě výstupů obsahových analýz záznamů z ohniskových skupin lze vyvodit, že k rozvoji této dimenze došlo, a to zejména v nárůstu její obsahové a významové komplexnosti. Zatímco v počátku semestru byly postoje studentů založeny zejména na vlastních zkušenostech a jednalo se tak spíše o postoje osobní, v závěru studijního předmětu věnovali studenti vyšší pozornost postojům kulturním (Byram, Fleming, 1998). Obsahová analýza zachytila postoje studentů k jiným kulturám, resp. kulturním skupinám, a hlubší porozumění konceptům jako jsou stereotypy, předsudky, tolerance apod. U studentů byly rovněž identifikovány postoje k anglickému jazyku. Na začátku semestru byla více zastoupena podkategorie integrativní motivace, což lze v souvislosti s akcentem na vlastní zkušenosti s cizí kulturou v rámci pobytu v zahraničí chápat jako logické. Na konci semestru byly postoje k anglickému jazyku vnímány více v souvislosti s instrumentální motivací (Williams, Burden, 2007). V závěru semestru pak studenti explicitně projeví postoje k vlastní kultuře, příp. vlastní kulturní skupině, přičemž zde lze uvažovat o vlivu již zmíněné

restrukturalizaci v rámci dimenze povědomí, tj. posunu k podkategorii povědomí sebe sama i vlastní kultury.

Z výsledků statistických dat získaných v dotazníkovém šetření *YOGA Form* jsou rovněž patrné rozvojové tendence v dimenzi postojové, avšak difference neboli posun v rámci této dimenze byl druhý nejnižší (po již diskutované dimenzi povědomí). Na základě výsledků statistického vyhodnocení tedy není možno rozvoj dimenze postojové u studentů označit za statisticky významný.

Obecně lze tedy shrnout, že z obou fází naší případové studie je posun v rámci dimenze postojové zřejmý zejména z kvalitativní analýzy výroků studentů. V závěru semestru byly v souladu s přijatými teoretickými východisky výroky studentů vztaženy k teorii spojené s dimenzí postojovou, tj. k obsahovému zaměření konkrétního studijního předmětu. Rozvojové tendence v rámci této dimenze byly zaznamenány, avšak spíše na hladině uvědomění si její šíře.

(iii) Dimenze znalostní

V rámci dimenze znalostní prokázaly analýzy záznamů z ohniskových skupin značný rozvoj. Již v počátku semestru byla tato dimenze u studentů relativně dobře rozvinuta, a to zejména v oblastech, kterým je tradičně věnována pozornost v rámci formálního vzdělávání. V našem kontextu se jedná o realie anglicky mluvících zemí neboli 'kulturu s velkým K', tj. znalosti o sociálních skupinách a jejich kulturách (historických a geografických faktech atd.). Na rozvoj dimenze znalostní ukazuje zvýšený počet výroků reprezentujících 'kulturu s malým k', tj. hodnoty, zvyky atd. spojené s kulturami cílového (anglického) jazyka. V závěru semestru studenti rovněž zmiňovali znalosti procesů interakce, kterou, v souladu s teorií (Byram, Nichols, Stevens, 2001) vnímali jako možnou teprve na základě znalostí dvou výše zmíněných aspektů dimenze znalostní. 'Kultura s velkým K' i 'kultura s malým k' byly chápány jako stěžejní pro znalosti procesů interakce, které následně ovlivňují úspěšnou komunikaci. V neposlední řadě se v závěru semestru nově objevila znalost ICC jako takové, což studenti hodnotili pozitivně jako poznání nového a dříve neznámého konstruktů.

V dotazníkovém šetření *YOGA Form* byl u studentů zaznamenán signifikantní rozvoj v dimenzi znalostní, tj. hodnoty t-testu prokázaly v rámci této dimenze statisticky významný posun.

Obecně lze tedy shrnout, že výsledky obou fází naší případové studie byly v této dimenzi ve shodě. Došlo nejen k rozvoji vybraných aspektů dimenze znalostní, a to zejména znalosti 'kultury s malým k', ale i k rozvoji 'nové' znalosti konstruktů ICC samotné.

(iv) Dimenze dovednostní

Hodnocení rozvoje dimenze dovednostní u studentů bylo obtížně interpretovatelné. Jedná se o dimenzi, která implicitně zahrnuje schopnost aplikace ostatních dimenzí, tj. performanci na základě jisté míry jejich ovládnutí. Dále pak byla dimenze dovednostní ve výrocích studentů často integrována s cizojazyčnou komunikační kompetencí. V počátku semestru byly ve výrocích studentů zahrnuty dovednosti porovnávat, interpretovat, odhalovat / objevovat nové a dovednost interakce. V závěru semestru pak byly dovednosti spojovány zejména se schopností komunikovat, tj. s dovedností interakce a částečně s dovedností porovnávat, jak úspěšně komunikovat s různými kulturami. Zaznamenáno bylo méně aspektů dimenze dovednostní, což však nelze jednoznačně označit za posun zpět v rámci této dimenze. V obou fázích našeho výzkumného šetření pak absentovala dovednost hledat souvislosti (Byram, Nichols, Stevens, 2001). V závěru semestru zahrnovaly výroky studentů méně aspektů této dimenze, výroky však byly významově a obsahově jasnější, jejich kvalita, resp. korespondence s teoretickými východisky, byla jednoznačně vyšší. Ve srovnání s klasifikací dovedností nabízených např. Byramem (1997) či Byramem, Nicholsem a Stevensem (2001) byl na konci semestru ve výrocích studentů zaznamenán akcent na projevy tzv. interkulturního mluvčího (*intercultural speaker*), což např. Gudykunst a Mody (2002) rovněž zařazují mezi interkulturní dovednosti.

Výsledky dotazníkového šetření *YOGA Form* prokázaly značný rozvoj dimenze dovednostní u studentů, z výsledků statistické analýzy lze tento rozvoj označit za statisticky významný.

Výsledky obou fází naší případové studie tedy byly v částečné shodě. Rozvoj dimenze dovednostní studentů byl podstatný, k jejímu rozvoji však došlo zejména v oblasti interakčních dovedností a úspěšné mezikulturní komunikace. Rozvoj této dimenze je obecně vnímán jako velmi komplexní, jelikož pozitivní projevy v rámci této dimenze, např. vhodná a efektivní komunikace v cizím jazyce s příslušníky této kultury, předpokládají rozvoj dimenzí ostatních.

(v) ICC jako celek

Obě fáze naší případové studie prokázaly rozvoj ICC u studentů studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence*. Na naše výzkumné otázky lze tedy odpovědět, že k rozvoji ICC došlo, a to ve všech jejích dimenzích ICC. Jednotlivé dimenze se však lišily v míře jejich rozvoje, přičemž rozvoj dimenze znalostní a dovednostní studentů lze označit za signifikantní, a to na základě kvality analyzovaných výroků i výsledků statistické významnosti. Za úspěch lze považovat i iniciaci rozvojových tendencí v dimenzích povědomí

a postojové studentů, a to s ohledem na obtížnost jejich didaktizace i podmínce dlouhodobého působení na tyto dimenze.

Rozvoj jednotlivých dimenzí ICC byl v souladu s cíli konkrétního studijního předmětu stanovenými na základě analýzy potřeb studentů v počátku semestru (podrobněji kap. 5.2), např. rozvoj povědomí sebe sama a vlastní kultury v rámci dimenze povědomí, propojení dimenze dovednostní se schopností úspěšné interakce napříč kulturami. Tento výsledek hodnotíme jako pozitivní, jelikož lze na jeho základě vyvozovat, že je rozvoj všech dimenzí ICC studentů v podmínkách formálního vzdělávání možný.

ZÁVĚREM

Předložená práce si kladla za cíl zodpovědět některé otázky týkající se fenoménu interkulturality. Jedná se o aktuální problematiku současného světa, a to jak z důvodu jeho globalizujícího se multikulturního charakteru, tak z důvodu změn, které epocha charakterizovaná tendencemi globalizace přináší do procesů výchovy a vzdělávání. Programové dokumenty Evropské unie i české provenience definují rozvoj ICC jako jednu z deklarovaných priorit, a to nejen v kontextu cizojazyčné výuky. Uvědomujeme si, že potřeba rozvoje ICC jedinců ve společnosti klade na učitele, vzdělavatele učitelů, tvůrce kurikula¹⁵⁸ i další aktéry (představitelie vzdělávací politiky aj.) vysoké nároky jak v oblasti teorie, tak praxe. Odpovědi na vytyčené výzkumné otázky jsme tedy hledali jak v rozpracování teoretických východisek konstruktu ICC, jeho konceptualizaci a následné didaktizaci, tak v empirickém výzkumu. Přijatý konstrukt ICC sloužil jako rámec pro diskusi o rozvoji a hodnocení rozvoje ICC a následně jako interpretační rámec pro výstupy realizovaného empirického šetření. Toto šetření cílilo právě na rozvoj a hodnocení dosažené úrovně ICC studentů, budoucích učitelů anglického jazyka, která je nezbytná pro to, aby se pak sami stali kvalitními zprostředkovateli ICC ve své vlastní pedagogické praxi.

Úkolem závěrečné kapitoly je rekapitulovat výstupy teoretické diskuse i empirického šetření, poukázat na jejich přínos a na případné podněty k zamyšlení a diskusi, dále pak na možnosti dalšího badatelského směřování a na implikace pro teorii i praxi.

Snažili jsme se **příspěť k teoretickému uchopení fenoménu interkulturality**, a to ve vymezení terminologického rámce, v diskusi nad vybranými filozofickými a lingvisticko-didaktickými východisky, konceptualizaci konstruktu ICC jako klíčového cíle cizojazyčné výuky v kontextu IVV a v neposlední řadě v didaktizaci tohoto konstruktu.

Jako podmínku pro dosažení deklarovaných cílů jsme do úvodu práce zahrnuli **terminologické diskuse**, které objasňují vývoj pojetí a přijaté chápání relevantních pojmů. Jako příklad uvedme přístup k pojetí a terminologii samotného pojmu IVV, která je v České republice - i přes současné teoretické poznání v této oblasti - často označována za výchovu multikulturní.

Teoretická východiska pro diskutovanou problematiku jsme hledali v **poznání hermeneutické filozofie**, zejména ve vztahu jazyka a kultury a jejich vlivu na porozumění (resp. předporozumění) a interpretace okolního světa. Zakotvení jazyka v různých sociokulturních kontextech jsme rozebírali v následných **lingvisticko-didaktických**

¹⁵⁸ V kontextu České republiky jsou po implementaci kurikulární reformy tvůrci kurikula rovněž učitelé.

východiscích, a to zejména s ohledem na vyučování a učení se cizímu jazyku, kde jsme akcentovali jeho chápání jako prostředku sociální interakce. Snažili jsme se poukázat na důležitost pojetí cizojazyčné výuky nejen jako rozvoje jazykového systému, ale i jeho specifického sociokulturního kontextu a vlivu, který tento na rozvoj kompetentního uživatele jazyka má. Je zřejmé, že rozvoj jazyka jako takového, tj. jazykového systému, je nutné propojit s kontextem užívání tohoto jazyka, tj. jeho historicko-kulturním rámcem. Jinými slovy lze konstatovat, že výstupem filozofických a lingvisticko-didaktických východisek je argumentace podporující rozvoj cizojazyčné komunikační kompetence na straně jedné a rozvoj kulturní senzitivity atd., tj. interkulturní kompetence, na straně druhé.

Následně jsme se zaměřili na rozpracování **východisek nezbytných pro didaktizaci konstruktů ICC**, tj. jeho konceptualizaci, rozvoj a hodnocení. Tyto tři zásadní oblasti jsme diskutovali v logickém sledu, a to s ohledem na jejich vzájemnou provázanost. Jako teoreticky přínosné lze označit **vymezení jednotlivých složek konstruktů ICC**, zejména pak v oblasti identifikace jejich jednotlivých dimenzí na základě metaanalýzy vybraných 17 modelů ICC. Výsledkem metaanalýzy je model ICC zahrnující **4 základní dimenze** zakotvené v kontextu **cizojazyčné komunikační kompetence, a to dimenze povědomí, postoje, znalostní a dovednostní**. Přestože je rozvoj ICC deklarovanou prioritou v dokumentech vzdělávací politiky i v dokumentech kurikulárních, přístupy k rozvoji a hodnocení ICC nevnímáme jako dostatečně propracované, koncepčně ustálené, ověřené a obecně akceptované. Následně jsme proto přistoupili k diskusi na tato témata a rozpracováváme problematiku rozvoje ICC v kontextu formálního vzdělávání.

Na základě vymezení konstruktů ICC a rozdílných kvalitativních aspektů jejich dimenzí jsme volili vhodné **přístupy k rozvoji a hodnocení dosažené úrovně ICC** studentů. Speciální pozornost jsme věnovali specifikům rozvoje a hodnocení v dimenzích povědomí a postojů oproti dimenzím znalostní a dovednostní. Jednotlivé dimenze jsme se s oporou o poznatkovou bázi psychologie, obecné i oborové didaktiky, tj. didaktiky anglického jazyka, pokusili operacionalizovat jako cílové kategorie pro každodenní praxi ve třídě na straně jedné a jako potenciální výzkumné proměnné na straně druhé.

Je zřejmé, že jsme ve snaze **uchopit multidisciplinární konstrukt ICC komplexně** přistoupili k implementaci vybraných poznatků z řady odborných vědních disciplín, a to filozofie, lingvistiky, psychologie a pedagogiky, obecné didaktiky a zvláště pak didaktiky anglického jazyka. S ohledem na specifčnost problematiky rozvoje ICC studentů neboli budoucích učitelů anglického jazyka by dále bylo potřebné vzít v potaz i hledisko pedeutologické.

V závěrech teoretické části práce jsme definovali některé problematické **otázky spojené s rozvojem ICC studentů**, mimo jiné i s ohledem na vzdělávání budoucích učitelů, tj. případnou edukační realitu, v níž budou v budoucnu působit. Pozornost věnovaná rozvoji ICC ve vyšších kurikulárních dokumentech (RVP) klade na učitele nové specifické nároky zapříčiněné jednak nedostatečným rozpracováním všech dimenzí ICC v těchto dokumentech, ale i jejich často absentující operacionalizací. Zahrnutí rozvoje a hodnocení ICC do cizojazyčné výuky, resp. výuky anglického jazyka, lze označit za výzvu, a to nejen pro učitele v praxi. Vystávají nám zde zejména otázky, jak zajistit, aby se učitelé a následně jejich žáci stali interkulturně kompetentními, otázky ohledně role vzdělavatelů budoucích učitelů, tj. univerzit, či otázky ohledně realističnosti cílů vytyčených v rámci rozvoje ICC. Tyto otázky jsme nazvali začarovaným kruhem, jehož středem se zdá být učitel, který je zodpovědný za zahrnutí ICC do kurikulárních dokumentů škol i rozvoj ICC v každodenní realitě školní třídy.

Vybrané podněty k zamyšlení lze stručně shrnout následovně:

(a) Role učitele, který je jako nerodilý mluvčí produktem a nositelem odlišné kultury než kultury cílového jazyka. Zamýšlíme se zde nad otázkami vlastní přirozené identity učitele, potažmo identity lingvistické.

(b) Potřeba zařazení rozvoje ICC do přípravného vzdělávání učitelů. Tato otázka zahrnuje dvě roviny: jednak je potřeba rozvíjet ICC budoucích učitelů, aby se pak sami mohli stát jejich zprostředkovateli ve své budoucí učitelské praxi. Dále pak je nutné připravit učitele na didaktickou transformaci ICC a jejich dimenzí, a to na úrovni ontodidaktické i psychodidaktické transformace obsahu.

(c) Nutnost propojit 'formování/vytváření' kognice s její 'transmisí a zprostředkováním' v rámci didaktické komunikace. Pro rozvoj ICC žáků je žádoucí, aby učitelé naplňovali požadavky komunikačního přístupu k výuce. V souladu s tímto přístupem by měli vzdělávací obsah učitelé studentům komunikovat. V našem kontextu jsme tento požadavek označili za 'komunikaci na druhou', jelikož v rámci vyučování cizího jazyka by se jednalo o potřebu 'komunikovat komunikací'. V této diskusi je nutné zohlednit upozornění Čapka a později Kotáska, že komunikační pojetí oborových didaktik není v plné míře relevantní pro umělecké / tvůrčí a praktické / dovednostní obory (In Píšová, 2011, s. 148), kam cizojazyčná výuka bezesporu patří.

Některé z těchto podnětů a otázek jsme se pokusili zodpovědět v empirickém šetření, jiné přetrvávají jako výzvy pro další bádání v oblasti interkulturality. Vedle nich se v závěrech celé práce další otazníky objevují v souvislosti s výsledky výzkumu.

Cílem empirického šetření bylo přispět k hlubšímu vhledu a porozumění vybraným teoretickým aspektům ICC a předpokladům pro její aplikaci v praxi. Zaměřili jsme se nejprve na rozpracování ICC v českých kurikulárních dokumentech, dále pak, a to zejména, na hodnocení rozvoje ICC studentů učitelství anglického jazyka.

Pozornost jsme zaměřili na otázku, zda je zahrnutí rozvoje ICC do přípravného vzdělávání učitelů žádoucí, a to s ohledem na širší kontext, tj. **rozpracování ICC v kurikulárních dokumentech české provenience**. Obsahové analýze jsme podrobili 25 vybraných *školních vzdělávacích programů* základních škol s cílem odhalit, zda a do jaké míry jsou jednotlivé dimenze ICC rozpracovány ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, předmětu *Anglický jazyk*. Výsledky šetření ukázaly v rámci cílů výuky anglického jazyka, tj. očekávaných výstupů, silný akcent na rozvoj jazyka jako jazykového systému oproti jeho sociokulturním kontextu. Přestože nelze takovéto výstupy hodnotit jako pozitivní, vnímáme je jako přínosné zejména z důvodu poznání reality, resp. toho, jak byli učitelé schopni a ochotni pracovat s cíli definovanými ve vyšších kurikulárních dokumentech. Na základě zjištění z obsahové analýzy *školních vzdělávacích programů* lze konstatovat, že je v rámci přípravného vzdělávání učitelů potřebné věnovat pozornost jednak rozvoji ICC studentů samotných, ale i jeho didaktizaci.

Aby bylo možno reflektovat identifikované potřeby, tj. rozvoj ICC studentů, budoucích učitelů anglického jazyka, navrhli jsme **nový studijní předmět** zaměřený na rozvoj všech dimenzí ICC v kontextu cizojazyčné komunikační kompetence, která je pro tento rozvoj podmínkou sine qua non. **Tvorba sylabu nového studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence***, který reflektuje jak potřeby edukační reality, tak potřeby konkrétních studentů, proběhla v souladu s přijatými teoretickými východisky. Aktivity využití k rozvoji ICC studentů přispěly rovněž k didaktizaci tohoto konstruktu. Hodnocení dosažené úrovně ICC studentů v rámci realizovaného empirického šetření (viz níže) mělo rovněž funkci zpětnovazební, lze jej označit za evaluaci studijního předmětu.

Jádrový výzkum proběhl v oblasti **hodnocení rozvoje ICC studentů**, resp. jednotlivých dimenzí ICC. Pro hodnocení tohoto rozvoje jsme jako vhodnou zvolili metodu případové studie, a to zejména s ohledem na její potenciál zkoumat tak komplexní fenomény, jakým ICC bezesporu je. V oblasti metodologické lze za určitý přínos označit využití metody případové studie, která je v kontextu českého pedagogického výzkumu – v porovnání se zahraničním – využívána méně. Walterová poukazuje na to, že bychom v našich teoretických a metodologických pracích marně hledali bližší seznámení s touto metodou (2002, s. 11).

V rámci našeho šetření jsme si kladli za cíl zodpovědět otázky týkající se rozvoje a hodnocení ICC:

1. Došlo k v průběhu studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence* u studentů k rozvoji ICC, respektive jejích dimenzí?

2. Pokud ano, k rozvoji kterých dimenzí došlo a v jaké míře?

Za účelem získání odpovědí na tyto výzkumné otázky jsme přistoupili v rámci naší případové studie k využití kvantitativního i kvalitativního přístupu ke sběru i analýze dat. Jsme si současně vědomi limitací, které s sebou uplatnění zvolené výzkumné metodologie přináší, přesto však případovou studii hodnotíme jako metodologicky přínosný pokus zachytit a interpretovat pozorovanou realitu.

Výsledky výzkumu potvrdily, že u studentů došlo k signifikantnímu rozvoji dimenzí znalostní a dovednostní. V rámci dimenze povědomí a postojové pak došlo k iniciaci rozvojových tendencí, což s ohledem na obtížnost jejich didaktizace vnímáme rovněž kladně. Rozvoj studentů v dimenzích povědomí a postojů navíc předpokládá podmínku dlouhodobého působení na tyto dimenze, přičemž podpora reflektivního potenciálu studentů ve vztahu k rozvoji ICC (i iniciaci toho rozvoje) hraje důležitou roli.

Stejně jako v závěrech teoretické části práce, i výstupy výzkumu navozují nové **podněty k zamyšlení a diskusi**. Otázky lze stručně formulovat následovně:

- (a) Je rozvoj všech dimenzí ICC v realitě formálního vzdělávání možný? Je vůbec školní IVV efektivní? Jsou na ni učitelé připraveni? Jsme schopni ovlivňovat postoje a předsudky mladých lidí vůči příslušníkům jiných národů, ras, etnických menšin? Nebo jsou vlivy rodiny a příslušné society natolik formativní, že na interkulturní postoje mladých lidí nemá už školní edukace rozhodující vliv? (např. Průcha, 2001)
- (b) Pokud je rozvoj všech dimenzí ICC možný, lze jej následně objektivně hodnotit? Přehled nebezpečí spojených s hodnocením ICC nabízí např. Deardorffová: nedostatečná konceptualizace konstruktů ICC – učitelé mnohdy neví, co hodnotí; nedostatečně propracovaný plán hodnocení ICC; nepromyšlená implementace různých přístupů do vlastního kontextu; užití pouze sumativního hodnocení; snaha hodnotit celek najednou, resp. snaha hodnotit příliš mnoho; užití pouze jednoho nástroje / metody hodnocení; nedostatečně vztažené hodnocení ICC k cílům definovanými v kurikulárních dokumentech; po hodnocení ICC nenásledují další potřebné kroky; nedostatečná reflexe procesů hodnocení ICC a následné modifikace (volně Deardorff, 2009).

- (c) Pokud je hodnocení všech dimenzí ICC možné, lze označit výsledky tohoto hodnocení za spolehlivé? Zde se jedná zejména o nepozorovatelné dimenze postojů a povědomí. Řadu skeptických otázek v tomto smyslu nabízí např. Vogt, který se zamýšlí zejména nad tím, zda lidé ohledně kontroverzních témat hovoří pravdu, zda lidé sami vědí, čemu opravdu věří (či zda jsou jim žádoucí myšlenky implementovány např. médií), zda tudíž šetření a hodnocení např. rozvoje tolerance opravdu odhalují, co si lidé myslí, a v neposlední řadě upozorňuje na fakt, že to, co lidé říkají, je nedostatečný ukazatel toho, jak budou lidé jednat (volně Vogt, 1997).
- (d) Je výzkum v oblasti rozvoje a hodnocení ICC etický? Cohen, Manion a Morrisonová poukazují na to, že výzkumníci při hledání odpovědí na své otázky mají zodpovědnost nejen vůči svému oboru a profesi, ale i vůči respondentům, na nichž jsou při své práci svým způsobem závislí. Jakkoli specifický může výzkum být, je nutné brát ohled na to, jaký vliv může na respondenty mít. Tak označují etické jednání výzkumníka, které v extrémním případě může omezovat přístup výzkumníka v hledání pravdy (volně Cohen, Manion, Morrison, 2003).

Na tyto otázky máme k dispozici jen velmi omezené množství spolehlivých odpovědí, věříme však, že právě výzkum v této oblasti má potenciál zodpovědět alespoň některé z nich. Podněty vznesené v rámci této práce by měly být podrobovány dalšímu bádání, jak v oblasti debat nad teoretickými východisky ICC, tak nad její didaktizací, tj. praktickou aplikací a hodnocením.

Naplnění cílů této práce a její přínos lze spatřovat jednak v rovině teoretické, tak v rovině empirické. Nelze pak opomenout ani **implikace**, které výsledky našeho empirického šetření znamenají **pro další výzkum, teorii i praxi** v oblasti rozvoje ICC i její výuky.

Pro náš specifický kontext, a to rozvoj ICC studentů, vnímáme jako zásadní zejména otázku schopnosti našich studentů, budoucích učitelů anglického jazyka, didakticky transformovat obsah všech dimenzí ICC, a to na ontodidaktické i psychodidaktické rovině. Přestože tedy výsledky empirického šetření prokázaly rozvoj ICC studentů, přetrvává zde stěžejní otázka, a to zda budou konkrétní učitelé schopni konstrukt ICC didakticky uchopit ve své pedagogické praxi? Být interkulturně kompetentním jedincem není dostačující kvalitou ke schopnosti rozvíjet ICC v realitě školní třídy. Nutnou podmínkou je Shulmanova **didaktická znalost obsahu** (1978), tj. připravenost učitelů nabízet žákům obsah tak, aby je vyzýval k jejich vlastnímu zkoumání možností a k ověřování jeho správnosti v komunikaci nebo na základě experimentace zaměřené na určitý fenomén (Slavík, Janík, 2007, 272-273). Jako

žádoucí tedy vnímáme následnou přípravu budoucích učitelů v oblasti didaktizace konstruktivního učení (ICC).

S ohledem na výsledky empirického šetření jsme přesvědčeni, že provedený výzkum naplňoval i základní etický požadavek, tj., že byl vedle přínosů v oblasti teoretické a empirické zároveň přínosem i pro jeho účastníky, pro studenty učitelství anglického jazyka.

LITERATURA:

ABRAM, I. *ABCD Crown model*. Pracovní materiál, dosud nepublikováno, 2002. (osobní kontakty)

ABRAMS, J.; O'CONNOR, J.; GILDA, H. Identity and Intergroup Communication. In GUDYKUNST, W.B.; MODY, B. (Eds.). *International and Intercultural Communication*. USA : Sage Publications, Inc., 2002, s. 207-224. ISBN 0-7619-2090-0.

ALDERSON, J. CH.; CLAPHAM, C.; WALL, D. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. ISBN 0 521 47255 5.

ANDERSON, L.W.; KRATHWOHL, D.R. (Eds.). *A Taxonomy for Learning, Teaching , and Assessing. A Revision of Bloom 's Taxonomy of Educational Objectives*. New York : Addison Wesley Longman, 2001. ISBN 0-8013-1903-X.

ARASARATNAM, L. A. Research in intercultural communication competence. *Journal of International Communication*, 2007, roč. 13, č. 2, s. 66-73.

ATHERTON, J. S. *Learning and Teaching; Experiential Learning*. 2010. [cit. 23.1. 2011]. Dostupné na: <<http://www.learningandteaching.info/learning/experience.htm>>.

ATSHULER, L. a kol. Assessing Changes in Intercultural Sensitivity among Physician Trainees Using the Intercultural Development Inventory. In *International Journal of Intercultural Relations*, 2003, roč. 27, s. 387-401.

BACHMAN, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. China : Oxford University Press, 1990. ISBN 978 0 19 437003 5.

BARNA, La Ray M. Stumbling Blocks in Intercultural Communication. In BENNET, M. J. (Ed.). *Basic Concepts of Intercultural Communication*. USA : Intercultural Press, 1998, s. 173-189. ISBN-13: 1-877864-62-5.

BENNETT, M. J. A developmental Approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 1986, č. 10, s. 179-196.

BENNETT, M. J. Cultural marginality: Identity Issues in Intercultural Training. In PAIGE, R. M. (Ed.). *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME : Intercultural Press, 1993. ISBN 1-877864-25-0.

BENNET, M. J. Intercultural Communication: A Current Perspective. In BENNET, M. J. (Ed.). *Basic Concepts of Intercultural Communication*. USA : Intercultural Press, 1998, s. 1-34. ISBN-13: 1-877864-62-5.

BERAN, J.; MAREŠ, J.; JEŽEK, S. Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. *Orbis Scholae*, 2007, roč. 1, č. 1, s. 111-130. ISSN 80-7290-278-4.

BHAWUK, D. P. S.; BRISLIN, R. The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 1992, roč. 16, s. 413-436.

BLECHA, I. *Filosofie*. Olomouc : Nakladatelství Olomouc, 1998. ISBN 80-7182-069-5.

BREBERA, P.; ČERNÁ, M.; KOSTKOVÁ, K.; PÍŠOVÁ, M. (Ed.). Profesionální portfolio v přípravném vzdělávání učitelů: výsledky empirického šetření. In *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice : Fakulta filozofická, 2007. ISBN 978-80-7395-024-8.

BROCKMEYEROVÁ-FENCLOVÁ, J.; ČAPEK, V.; KOTÁSEK, J. Oborové didaktiky jako samostatné vědní disciplíny. *Pedagogika*, 2000, č. 1, p.23 – 37. ISSN 0031-3815.

BROWN, J. D.; RODGERS, T. S. *Doing Second Language Research*. China : Oxford University Press, 2009. ISBN-13: 978 0 19 437174 2.

BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd., 1997. ISBN 1-85359-377-X.

BYRAM, M. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sprogforum* (Theme: Intercultural Competence), 2000, roč. 6, č. 18, s. 8-13.

BYRAM, M.; FLEMING, M. *Language Learning in Intercultural Perspective, Approaches through drama and ethnography*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. ISBN 0 521 62559 9.

BYRAM, M.; NICHOLS, A.; STEVENS, D. *Developing Intercultural Competence in Practice*. Great Britain : Multilingual Matters Ltd., 2001. ISBN 1-85359-536-5.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1980, roč. 1, s. 1-47.

CAMPBELL, R.; WALES, R. The Study of Language Acquisition. In LYONS, J. (Ed.). *New Horizont in linguistics*. Harmondsworth : Penguin Books, 1970. ISBN 0-14-021223-X.

CELCE-MURCIA, M., (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign language, 2. vydání*. Boston, MA : Heinle&Heinle publishers, 1991. ISBN 0838428606.

CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. *Discourse and context in language teaching*. New York : Cambridge University Press, 2000. ISBN 0-521-64837-8.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. Great Britain : TJ International Ltd, Padstow, Cornwall, 2003. ISBN 0-415-19541-1.

CUSHNER, K; MAHON, J. Intercultural Competence in Teacher Education. In DEARDORFF, K. *The SAGE handbook of Intercultural Competence*. USA : SAGE Publications, Inc., 2009, s. 304- 320. ISBN 978-1-4129-6045-8.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. 2001. Cambridge : Cambridge University Press. ISBN 0 521 00531 0.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČERNÝ, J. *Dějiny Lingvistiky*. Olomouc : Votobia, 1996. ISBN 80-85885-96-4.

DAY, CH. The New Lives of Teachers: Reserch Which Influences. *Orbis Scholae*, 2011, roč. 5, č. 2, s. 7-29. ISSN 1802-4637.

DEARDORFF, D. K. Intercultural Competence Model. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Raleigh NC : North Carolina State University, 2004. [cit. 1. 5. 2009]. Dostupné na: <http://www.unr.edu/oiss/toolbox/2009/INTERCULTURAL%20COMPETENCE%20MODELS%20deardorff%2006.pdf>.

DEARDORFF, D. K. *Models of Intercultural Competence*. 2006. [cit. 26.2. 2010]. Dostupné na: http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_30238_30239_2.pdf.

DEARDORFF, K. Implementing Intercultural Competence Assessment. In DEARDORFF, D. K. (Ed.). *The SAGE handbook of Intercultutl Competence*. USA : SAGE Publications, Inc., 2009, s. 2-52. ISBN 978-1-4129-6045-8.

DELANDSHERE, G. Assessment as inquiry. *Teachers College Record*. 2002, 104.7, s. 1461-1484.

DENSCOMBE, M. *The Good Research Guide*. Glasgow : Bell & Brain Ltd., 2003. ISBN 0 335 21303 0.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Strategie of Qualitative Inquiry*, 3. vydání. London : Thousand Oaks, New Delhi : Sage Publications, 2007. ISBN 1412957567.

DERVIN, F. Assessing intercultural competence in Language Learning and teaching: a critical review of current efforts. Nedatováno. [cit. 26.2. 2011]. Dostupné na: <http://users.utu.fi/freder/Assessing%20intercultural%20competence%20in%20Language%20Learning%20and%20Teaching.pdf>.

ECO, U. *Meze interpretace*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0740-9.

EK VAN, J. *Objectives for Foreign Language learning, Volume II : Levels*. Strasbourg : Council of Europe, 1987. ISBN 92-871-0922-2.

Encountering Culture in People, Language and Media. Nedatováno. [cit. 15.5. 2011]. Dostupné z: <http://language-and-culture.neddanson.com/culture.html>.

ERAUT, M. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London : The Falmer Press, 1994. ISBN 0 7507 0331 8.

European Language Portfolio, Council of Europe. 2002. [cit. 15.5. 2008]. Dostupné z: http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/C3_Epostl_E.pdf.

FAERCH, C; PHILLIPSON, R. *Learner Language and Language Learning*. Copenhagen : Multilingual Matters, 1984. ISBN 0905028287.

FACCIOL, R; KJARTANSSON, R. Testing times – Testing intercultural communicative competence (ICC). In LÁZÁR, I. (Ed.). *Incorporating intercultural communicative*

competence in language trachet education. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2003. ISBN 92-871-5196-2.

FALTÝN, J. *Teoretická východiska multikulturní andragogiky*. Praha : MJF Praha, 2005. ISBN 80-86284-50-6.

FANTINI, A. E.: *A central concern: Developing Intercultural Competence* Adapted in part from a Report by the Intercultural Communicative Competence. World Learning, Brattleboro, 2000. [cit. 20.9. 2010]. Dostupné na: <<http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf>>.

FANTINI, A. E. *Exploring Intercultural Competence: A Construct Proposal*. Předneseno na: NCOLCTL Fourth Annual Coneference. Barttleboro, Vermont, USA, 2001.

FANTINI, A. E. *Assessing Intercultural Competence: A Research Project of the Federation EIL*. 2005. [cit. 20.9. 2009]. Dostupné na: <<http://www.experiment.org/documents/AppendixG>>.

FANTINI, A. E. *Assessing Intercultural Competence: issues and Tools*. In DEARDORFF, K. (Ed.). *The SAGE handbook of Intercultutl Competence*. USA : SAGE Publications, Inc., 2009, s. 456- 476. ISBN 978-1-4129-6045-8.

FENG, A.; BYRAM, M.; FLEMING, M. (Eds.). *Becoming Interculturally Competent through Education and Training*. Great Britain : Multilingual Matters, 2009. ISBN 978-1-84769-162-0.

FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.

FLEMING, M. Introduction. In FENG, A.; BYRAM, M.; FLEMING, M. (Eds.). *Becoming Interculturally Competent through Education anf Training*. Great Britain : Multilingual Matters, 2009, s. 1-12. ISBN 978-1-84769-162-0.

GADAMER, H. G. *Člověk a řeč (výbor textů)*. Praha : Oikoymenh, 1999. ISBN 80-86005-76-3.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, P. Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. *Pedagogická revue*, 2009, roč. 61, č. 1-2, s. 19-37.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu, 2. rozšířené vydání*. Brno : Paido, 2010. ISBN 987-80-7315-185-0.

GILLHAM, B. *Developing a Questionnaire*. Great Britain : Contium, 2002. ISBN 0 8264 4795 3.

GIPPS, C. Sociocultural aspects of assessment. In PEARSON, P. D.; NEJAD, A. I. (Eds.) *Rewiev of research in education*. Washington DC : American Educational research Association, 1999, roč. 24, s. 357-394.

GLASS, G.V. Meta-Analysis at 25. 2000. [cit. 3.3. 2010]. Dostupné na:
<<http://glass.ed.asu.edu/gene/papers/meta25.html.2000>>.

GOLDSTEIN, D. L.; SMITH, D. H. The analysis of the effects of experiential training on sojourners' Gross-cultural adaptability. *International Journal of Intercultural Relations*. 1999, roč. 23, č. 1, s. 157-173.

GORDON, J. a kol. *Key Competence in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education*. Warsaw, Poland : CASE, 2009, č. 87. EAN 9788371784972.

GRIFFITH, D. A.; HARVEY, M. G. An intercultural communication model for use in global interorganizational networks. *Journal of International Marketing*, 2000, roč. 9. č. 3, s. 87-103.

GREISCH, J. *Rozumět a interpretovat*. FILOSOFIA, Praha : nakladatelství Filosofického ústavu AV ČR, 1995. ISBN 80-7007-066-8

GUDYKUNST, W. B.; LEE, G. W. *Cross-cultural Communication Theories*. In GUDYKUNST, W. B.; MODY, B. (Eds). *Handbook of International and Intercultural Communication*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2002, s. 25-50. ISBN 0-7619-2090-0.

GUDYKUNST, W. B.; MODY, B. (Eds). *Handbook of International and Intercultural Communication*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2002. ISBN 0-7619-2090-0.

GULLAHORN, J. R.; GULLAHORN, J. E. An extension of the U-curve hypothesis. *Journal of Social Issues*, 1962, č. 3, s. 33 – 47.

HALLIDAY, M. Language Structure and Language Fiction. In LYONS, J. (Ed.). *New Horizont in linguistics*. Harmondsworth : Penguin Books, 1970. ISBN 0-14-021223-X.

HAMMER, M. R. The Intercultural Development Inventory. In *Contemporary leadership and intercultural competence: exploring the Gross-cultural dynamics within*. Los Angeles : Sage, 2009, díl IV., s. 203-217. ISSN 9781412954532.

HEDGE, T. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Hong Kong : Oxford University Press, 2000. ISBN 0 19 442172 4.

HEIDEMANN, T. Organization culture and intercultural Competence. *Sprogforum* (Theme: Intercultural Competence), 2000, roč. 6, č. 18, s. 31-35.

HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*, 2. vydání. Praha : Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0030-7.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HENDL, J. *Přehled statistických metod, Analýza a metaanalýza dat*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-482-3.

HOFSTEDE, G.; HOFSTEDE, G. J. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London : McGraw-Hill, 2005. ISBN 0-07-143959-5.

HOFSTEDE, G. *Cultural Dimensions*. Nedatováno. [cit. 15.5. 2011]. Dostupné na: <<http://www.geert-hofstede.com/>>.

HORVÁTHOVÁ, J.; BURYÁNEK, J. (Eds.). *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha : Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-614-1.

HOWATT, A. P. R.; WIDDOWSON, H. G. *A History of English Language Teaching*. China : Oxford University Press, 2004. ISBN-10: 0-19-442185-6.

HOWARD HAMILTON, M. F.; RICHARDSON, B. J.; SHUFORD, B. Promoting multicultural education: A holistic approach. *College Student Affairs Journal*, 1998, roč. 18, s. 5-17.

HRDLIČKA, M. K otázce komunikační metody a komunikativnosti. *Příspěvek přednesený v berlínském Českém centru na workshopu „Komunikativní metody a čeština“*, 17. 9. 2005.

HUGHES, A. *Testing for Language Teachers*. United Kingdom : Cambridge University Press, 2005. ISBN 0 521 484952.

HUNTER, B.; WHITE, G. P.; GODBEY, G. C. What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in Intercultural Education*, 2006, roč 10, s. 267-285.

HYMES, D. On Communicative Competence. In PRIDE, J. B.; HOLME, J. (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth : Penguin Books, 1972, s. 269-293. ISBN 0-14-080665-2.

CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-244-1367-1.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

ILLERIS, K. *The Three Dimensions of Learning*. Malabar, Fla. : Krieger Publishing Company, 2004. ISBN 1575242583.

IMAHORY, T. T.; LANIGAN, M. L. Relational model of intercultural communication competence. *Intercultural Communication Competence*, 1989, č. 13, s. 269-286.

Intercultural Competence Questionnaire. Nedatováno. [cit. 26.7. 2011]. Dostupné na: <www.7d-culture.nl/Content/cont053.htm>.

Interkulturní vzdělávání. Projekt Varianty, Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s. 2002. [cit. 4.7. 2011]. Dostupné na: <<http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/a02ikv.pdf>>.

JACOBSON, W. a kol. Portfolio assessment of intercultural competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 1999, roč. 23, č. 3, s. 247-492.

- JANDOUREK, J. *Průvodce sociologií*. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2397-6.
- JANEBOVÁ, E.; KASÍKOVÁ, H. Interkulturní výchova.. In VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007, s. 291-298. ISBN 978- 80 -247-1734-0.
- JANÍK, T. a kol. *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha : VÚP, 2010. ISBN 978-80-87000-36-6.
- JANÍK, T.; MAŇÁK, J.; KNECHT, P. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno : Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-194-2.
- JANÍK, T.; SLAVÍK, J. Vztah obor – vyučovací předmět jako metodologický problém. *Orbis Scholae*, 2007, roč. 2, č.1, s. 54-66. ISSN 80-7290-278-4.
- JANOUSEK, J. *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1594-0.
- JENKINS, J. *English as a Lingua Franca: attitude and identity*. China : Oxford University Press, 2007. ISBN 978 0 19 442237 6.
- JEŽKOVÁ, V. Proměny a inovace ve výuce cizím jazykům v Evropě. In *11. konference ČAPV – Sociální a kulturní souvislosti výchovy* [CD-ROM]. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-046-8.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. *Learning Together and Alone*. Boston : Allyn and Bacon, 1999. ISBN 0-205-28771-9.
- JÆGER, K. Intercultural learning: renewal of the intercultural field of research. *Sprogforum* (Theme: Intercultural Competence), 2000, roč. 6, č. 18, s. 43-46.
- KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola, 2. aktualizované vydání*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KASÍKOVÁ, H. Kooperativní učení. In VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007, s. 183-188. ISBN 978- 80 -247-1734-0.
- KING, P.M.; BAXTER MAGOLDA, M. B. A developmental model of intercultural maturity. *Journal of student collage development*, 2005, č. 46, s. 571-592.
- KIM, Y. Y. *Communication and Gross-cultural adaptation: An integrative theory*. Clevedon, GB ; Philadelphia : Multilingual Matters, 1988. ISBN 0-905028-82-1.
- KLIEME, E.; MAAG-MERKI, K.; HARTIG, J. Pojem kompetence a význam kompetencí ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 2010, roč. 20, č. 1, s. 104–119. ISSN 1211-4669.

KOESTER, J.; OLEBE, M. The behavioral assessment scale for intercultural communication effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*. 1998, roč. 12, s. 233-246.

KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOLB, D. A. *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey : Prentice Hall, 1984. ISBN 0132952610.

KOMINAREC, I.; KOMINARECOVÁ, E. (Eds.). *Multikulturalita a edukácia*. Prešov : Prešovská univerzita, FHPV, 2005. ISBN 80-8068-380-8.

KORTHAGEN, F.; VASALOS, A. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2005, roč. 11, č. 1, s. 47-71.

KOSTKOVÁ, K. Teacher and Intercultural Communicative Competence as a Challenge. In JANÍK, T.; KNECHT, P. (Eds.). *New Pathways in the Professional Development of Teachers*. Munster : LIT Verlag, 2010, s. 232-240. ISBN 978-3-643-50153-0.

KOŤA, J. Místo člověka v globalizovaném světě. *Pedagogika*, 2000, roč. XLX, č. 1, s. 1-2. ISSN 0031-3815.

KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press, 1993. ISBN 0-19-437187-5.

KRAMSCH, C. *Language and Culture*. China : Oxford University Press, 2003. ISBN 0 19 437214 6.

KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford [u.a.] : Pergamon Press Inc., 1981. ISBN 0-08-025338-5.

Kulturní ledovce. [cit. 24.5. 2011]. Dostupné na:

[<http://www.google.cz/imgres?q=culture+iceberg&hl=cs&client=firefox-a&sa=X&rls=org.mozilla:cs:official&biw=1024&bih=413&tbn=isch&prmd=imvns&tbnid=A17GGkDDj20K6M:&imgrefurl=http://interculturewiki.pbworks.com/w/page/20050039/Culture&docid=cnbYIIgg5iqNM&imgurl=http://interculturewiki.pbworks.com/f/1223537952/cultural_iceberg_empty.jpg&w=666&h=439&ei=q7uWTtywDsOE4gTMuZ34Aw&zoom=1&iact=hc&vpx=646&vpy=117&dur=232&hovh=182&hovw=277&tx=139&ty=132&sig=104787432692377467170&page=2&tbnh=77&tbnw=117&start=12&ndsp=14&ved=1t:429,r5,s:12>](http://www.google.cz/imgres?q=culture+iceberg&hl=cs&client=firefox-a&sa=X&rls=org.mozilla:cs:official&biw=1024&bih=413&tbn=isch&prmd=imvns&tbnid=A17GGkDDj20K6M:&imgrefurl=http://interculturewiki.pbworks.com/w/page/20050039/Culture&docid=cnbYIIgg5iqNM&imgurl=http://interculturewiki.pbworks.com/f/1223537952/cultural_iceberg_empty.jpg&w=666&h=439&ei=q7uWTtywDsOE4gTMuZ34Aw&zoom=1&iact=hc&vpx=646&vpy=117&dur=232&hovh=182&hovw=277&tx=139&ty=132&sig=104787432692377467170&page=2&tbnh=77&tbnw=117&start=12&ndsp=14&ved=1t:429,r5,s:12>)

KUPKA, B. *Creation of an instrument to assess intercultural communication competence for strategic international human resource management*. Nепублиkovaná dizertační práce, University of Otago, Otago, New Zealand, 2008. (osobní kontakty)

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*, 2. vydání. China : Oxford University Press, 2000. ISBN 0-19-435574-8.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex System and Applied Linguistics*. China : Oxford University Press, 2009. ISBN 978 0 19 442244 4.

LASSAHN, R. *Úvod do pedagogiky*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvá Bratislava, 1992. ISBN 80-08-01827-5.

LAŠEK, J. *Sociální psychologie II*, Hradec Králové : Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-968-7.

LAZAROVÁ, B. Osobnost učitele a rezistence vůči změně. *Sborník prací FF MU, U10 - řada pedagogická*. Brno : FF MU, 2005, s. 109 - 122. ISSN 1211-6971.

LAZAROVÁ, B. a kol. *Rezistence učitelů vůči vzdělávací změně. Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.

LÁZÁR, I. (Ed.). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2003. ISBN 92-871-5196-2.

LÁZÁR, I. a kol. Developing and assessing intercultural communicative competence. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2007. ISBN 978-92-871-6225-0.

LEEMAN, Y.; LEDOUX, G. Teachers on Intercultural Education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2005, roč. 11, č. 6, s. 575-589. ISSN 1470-1278.

LIM, T. S. *Language and Verbal Communication Across Cultures*. In GUDYKUNST, W. B.; MODY, B. (Eds.). *Handbook of International and Intercultural Communication*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2002, s. 69-87. ISBN 0-7619-2090-0.

LITTLEWOOD, W. *Communicative Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1981. ISBN 0 521 28154 7.

Lisabonské strategie. 2000. [cit. 14.3. 2010]. Dostupné na:
<http://ec.europa.eu/ceskarepublika/abc/policies/art2377_cs.htm>.

LUNDGREN, U. Intercultural Teacher: A Case Study of a Course. In FENG, A.; BYRAM, M.; FLEMING, M. (Eds.). *Becoming Interculturally Competent through Education and Training*. Great Britain : Multilingual Matters, 2009, s. 132-150. ISBN 978-1-84769-162-0.

LUSTIG, M. W.; KOESTNER, J. *Intercultural Competence*. USA : Pearson Education, Inc., 2006. ISBN 0-205-45352-X.

MALL, R. A. *Intercultural Philosophy*. USA, Boston : Roman & Littlefield Publisher, Inc., 2000. ISBN 0-8476-9279-5.

Manuál pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání. Praha : VÚP v Praze. 2007. [cit. 17.5. 2011]. Dostupné na: <http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_12_1.pdf>.

MAŇÁK, J. Možnosti školy v multikulturní výchově. In GULOVÁ, L.; ŠTĚPAŘOVÁ, E. (Eds.). *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno : Pedagogická fakulta MU v Brně, 2004, s. 25-28. ISBN 80-86633-14-4.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

- MAREŠ, J.; GAVORA, P. *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-310-2.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MCKAY, S. L. *Teaching English as an international language*. China : Oxford University Press, 2002. ISBN 0 19 437364 9.
- MCNAMARA, T. *Language Testing*. Hong Kong : Oxford University Press, 2000. ISBN 0 19 4372227.
- MERRIAM, S. B. *Qualitative Research and case Study Applications in Education*. USA : John Wiley & Sons, Inc., 1998. ISBN 0-7879- 1009-0.
- MICHÁLEK, J. *Řeč pro Daseinsanalytiku – referát o Heideggerově přednášce „Der Weg zur Sprache“*. Předneseno na: FF Univerzity Pardubice. 17. 4. 2008.
- MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London, Thousand Oaks, New Delhi : Sage Publications, 1994. ISBN 0803955405.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- MORGAN, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice : ALBERT, 2001. ISBN 80-85834-77-4.
- MORGENSTERNOVÁ, M; ŠULOVÁ, L. a kol. *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha : Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.
- MOTHEJZÍKOVÁ, J. The Role of Czech Didactics in a New European Context. In ČERMÁK J.; KLÉGR, A.; MALÁ, M.; ŠALDOVÁ, P. (Eds.). *Patterns – a Festschrift for Libuše Dušková*. Praha : Ústav anglistiky a amerikanistiky FF UK, 2005, s. 129-143. ISBN 80-7308-108-3.
- Multikulturní výchova v období globalizace*. Hradec Králové : Líp, 1999. ISBN 80-902298-3-3.
- MUNBY, J. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge : Cambridge University Press, 1981. ISBN 0521282942.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie Osobnosti*. Praha : Academia, 1995. ISBN 80-200-0628-1.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha*. Praha : Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

NAVAS a kol. Relative acculturation extended model (RAEM): New contributions with regard to the study of acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 2005, 29 (1), s. 21-37.

NIKL, J. *BLENDED LEARNING NA ZŠ – PRÁCE SE VZDĚLÁVACÍMI CÍLI*. 2010. [cit. 26.7. 2011]. Dostupné na: <<http://everest.natur.cuni.cz/konference/2010/abstrakt/nikl.pdf>>.

OMAGGIO HADLEY, A. *Teaching Language in Context*, 3. vydání. USA : Thomson Heinle, 2001. ISBN 0-8384-1705-1.

Pedagogický lexikon: Kolbův cyklus. [cit. 30.7. 2011]. Dostupné na: <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kolb%C5%AFv_cyklus>.

PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. China : Oxford University Press, 1992. ISBN 978 019 437146 9.

Philosophy of Cognitive Science, Chomsky's Linguistics. [cit. 10.6. 2011]. Dostupné na: <<http://www.scribd.com/doc/11277451/Noam-Chomsky-Philosophy-of-Cognitive-Science-s-7>>.

PÍŠOVÁ, M. *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2005. ISBN 80-7194-744-X.

PÍŠOVÁ, M. Portfolio v profesní přípravě učitele – otazníky, naděje, nebezpečí. In PÍŠOVÁ, M. (Ed.). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice : Fakulta filozofická, 2007. ISBN 978-80-7395-024-8.

PÍŠOVÁ, M. Didaktika cizích jazyků: otázky identity. *Pedagogická orientace*. 2011, roč. 21, č. 2, s. 145–155. ISSN 1211-4669.

PÍŠOVÁ, M.; KOSTKOVÁ, K.; JANÍK, T. a kol. *Kurikulární reforma na gymnáziích, případové studie tvorby kurikula*. Praha : VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-78-6.

PÍŠOVÁ, M.; POLÁČKOVÁ, V. Testování cizojazyčné komunikační kompetence. 2011. (v tisku)

POKORNÝ, P. a kol. *Hermeneutika jako teorie porozumění*. Praha : Vyšehrad, 2005. ISBN 80-7021-779-0.

PRUEGGER, V. J. ; ROGERS, T. B. Cross-cultural sensitivity training: Methods and assessment. *International Journal of Intercultural Relations*. 1994, roč.18, č. 3, s. 369-387.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha : ISV Praha, 2001. ISBN 80-85866-72-2.

PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. Praha : Portál, 2004a. ISBN 80-7178-885-6.

PRŮCHA, J. Multikulturní výchova: vědecké základy pro její teorii a praktické aktivity. In GULOVÁ, L.; ŠTEPAŘOVÁ, E. (Eds.). *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno : Pedagogická fakulta MU v Brně, 2004b, s. 13-19. ISBN 80-86633-14-4.

- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2005. SBN: 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník, 4. vydání*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004. [cit. 15.5. 2011]. Dostupné na: <<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-pv>>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2007. [cit. 15.5. 2011]. Dostupné na: <<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>>.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha : VÚP, 2007. [cit. 15.5. 2011]. Dostupné na: <<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-g>>.
- Rámcový vzdělávací program pro odborné vzdělávání*. Praha : VÚP, 2007. [cit. 15.5. 2011]. Dostupné na: <<http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>>.
- RATHJE, S. Intercultural Competence: The status and future of a controversial concept. *Language and Intercultural Communication*, 2007, č. 7, s. 254-266.
- RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. *Second Language Teacher Education*. Cambridge : Cambridge University Press, 1990. ISBN 0-521-38779-5.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*, 2. vydání. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. ISBN 0 521 00843 3.
- RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London : Longman Pearson Education, 2002. ISBN 058243825X.
- SAMOVAR, L. A.; PORTER, R. E.; JAIN, N. C. *Understanding intercultural communication*. Belmont, Cal. : Wadsworth Publishing Company, 1981. ISBN 0-534-00862-3.
- SARTORI, G. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci*. Praha : Dokořán, 2005. ISBN 80-7363-022-2.
- SAVIGNON, S. J. *Communicative competence: Theory and Classroom Practice; Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading, MA : Addison-Wesley, 1983. ISBN 0-201-06503-7.
- SAVIGNON, S. J. Communicative Language Teaching: State of the Art. *TESOL Quarterly*, 1991, roč.25, č. 2, s. 261-277.
- SCARINO, A. Assessing intercultural capability in learning languages: Some issues and considerations. *Cambridge Journals*. Cambridge University Press, 2009, roč. 42, č. 1, s. 67-80.

SHEPARD, L. The role of assessment in a learning culture. In *Educational Researcher*. 2000, roč. 29, č. 7, s. 4-14.

SHULMAN, L. B. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 1978, roč. 57, č. 1, s. 1-22. ISSN 0017-8055.

SILVERMAN, D. *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London : Sage Publications, Inc., 2001. ISBN 0761968652.

SINGULE, F. *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1966.

SKALICKÝ, K. *Hermeneutika a její proměny*. Praha : Ježek, 1997. ISBN 80-85996-09-X.

SKALKOVÁ, J. *Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj v druhé polovině 20. století*. Praha : Pedagogický ústav J.A. Komenského ČSAV, 1992. ISBN 80-901127-3-0.
0.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV Praha, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

SKALKOVÁ, J. Výchova a vzdělávání v kontextu soudobých globalizačních tendencí. *Pedagogika*, 2000, roč. XLX, č. 1, s. 13-22. ISSN 0031-3815.

SKALKOVÁ, J. Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti. *Orbis Scholae*, 2007, roč. 1, č. 1, s. 7-20.

SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Fakta a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 2007, roč. LVII, č.3, s. 263-274. ISSN 0031-3815.

SOMEKH, B. The Contribution of Action Research to Development in Social Endeavours: a position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 1995, roč. 21, č. 3, s. 339-355.

Sociocultural competence in language learning and teaching. Germany : Council of Europe, 1997. ISBN 92-871-3262-3.

SOKOL, J. *Civilizace a kultura*. 2002a. [cit. 19.5. 2011]. Dostupné na:
<<http://www.jansokol.cz/cs/n-v-civilizace.php>>.

SOKOL, J. *Filosofická antropologie*. Praha : Portál, 2002b. ISBN 80-7178-627-6.

SPITZBERG, B.H.; CHANGNON, G. Conceptualizing Intercultural Competence. In DEARDORFF, D. K. (Ed.). *The SAGE handbook of Intercultural Competence*. USA : SAGE Publications, Inc., 2009, s. 2-52. ISBN 978-1-4129-6045-8.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-1425-2.

STERN, H.H. *Fundamentals Concepts of Language Teaching*. China : Oxford University Press, 1996. ISBN 0 19 437065 8.

STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filozofie*. Praha : České katolické nakladatelství Zvon, 1991. ISBN 80-7113-041-9.

ŠTECH, S. Člověk a kultura. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha : Portál, 1998, s. 225-258. ISBN 80-7178-269-6.

ŠVEHLOVÁ, M. Interkulturní kompetence jako součást profesních kompetencí získávaných v rámci studia pedagogického oboru vysoké školy. In GULOVÁ, L.; ŠTĚPAŘOVÁ, E. (Eds.). *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno : Pedagogická fakulta MU v Brně, 2004, s. 87-96. ISBN 80-86633-14-4.

ŠVINGALOVÁ, D. *Multikulturní výchova*. [cit. 19.5. 2011]. Dostupné na: <<http://www.multikultura.cz/multikulturni-vychova/vychozi-pojmy/multikulturni-vychova>>.

THANASOULAS, D. The Importace Of teaching Culture In The Foreign Language Classroom. 2001. [cit. 30.11. 2006]. Dostupné na: <<http://radicalpedagogy.icaap.org/kontent.html>>.

TING-TOOMEY, S. *Communicating Across Cultures*. New York : The Guilford Press, 1999. ISBN 1572304456.

TING-TOOMEY, S.; KUROGI, A. Facework competence in intercultural conflict: an updated face-negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 1998, roč. 22, s. 187-225.

TOMALIN, B.; STEMPLESKI, S. *Cultural awareness*. Oxford : Oxford University Press, 1993. ISBN 0 19 437194 8.

TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?* Praha : Středisko vědeckých informací UK PedF, 1991.

USÓ-JUAN, E., MARTÍNEZ-FLOR, A. *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. Berlin : Mouton de Gruyter, 2006.

VOGT, W. P. *Tolerance & Education*. USA : SAGE Publications, Inc., 1997. ISBN 0-7619-0217-1.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha : ISV Praha, 1997. ISBN 80-85866-20-X.

VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. (Eds.). *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.

WALTEROVÁ, E. Fungování základní školy: pilotní případová studie. In SPILKOVÁ, V.; VAŠUTOVÁ, J. (Eds.). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském*

kontextu. II. díl, Metody a výsledky empirických výzkumů. Praha : Pedagogická Fakulta UK, 2002, s. 9-23. ISBN 80-7290-090-0.

WIDDOWSON, H.G. *Teaching Language as Communication.* Oxford : Oxford University Press, 1978. ISBN 0194370771.

WISEMAN, R.L. *Intercultural communication competence.* 2001. [20.11.2008] Dostupné na: <<http://commfaculty.cullerton.edu/rwiseman/ICCCpaper.htm>>.

WILLIAMS, M.; BURDEN, L. R. *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach, 12. vydání.* Cambridge : Cambridge University Press, 2007. ISBN 978-0-521-49880-7.

WOODS, D. *Teacher Cognition in Language Teaching.* Great Britain : Cambridge University Press, 1996. ISBN 0521 49788 4.

YIN, R.K. *Case Study Research. Design and Methods, 4. vydání.* Thousand Oaks : SAGE Inc., 2009. ISBN 978-1-4129-6009-1.

SEZNAM VYOBRAZENÍ:

OBRÁZKY:

- Obr.1: Kulturní ledovec (syntéza a adaptace vybraných kulturních ledovců)
- Obr. 2: Fenomény interkulturní komunikace (Průcha, 2010, s. 24)
- Obr. 3: Kategorie lingvistické analýzy (adaptované dle Stern, 1996, s. 135)
- Obr. 4: Komunikační kompetence (Savignon, 1983, s. 46)
- Obr. 5: Komponenty komunikační jazykové schopnosti (Bachman, 1990, s. 85)
- Obr. 6: Jazyková kompetence (Bachman, 1990, s. 87)
- Obr. 7: Schéma navrženého konstruktů komunikační kompetence integrující čtyři řečové dovednosti (Usó-Juan, Martínez-Flor, 2006, s. 16)
- Obr. 8: Interkulturní komunikační kompetence (Fantini, 2009, s. 458)
- Obr. 9: Fantiniho obecný model ICC (Fantini, 2000)
- Obr. 10 Model dimenzí ICC
- Obr. 11: Komponenty ICC (Howard Hamilton a kol., 1998)
- Obr. 12: Pyramidový model ICC (Deardorff, 2006)
- Obr. 13: Procesuální model ICC (Deardorff, 2009)
- Obr. 14: ICC model (Byram, 1997)
- Obr. 15: Výchova a vzdělání vs. výcvik (volně Fleming, 2009, s. 9)
- Obr. 16: Kolbův model zkušenostního učení (volně Kolb, 1984)
- Obr. 17: Typologie metod IVV
- Obr. 18: Cyklus hodnocení (volně dle Scarino, 2009, s. 70)
- Obr. 19: Cyklus rozvoje ICC (upraveno dle Kolba, 1984)
- Obr. 20: Scénář ohniskových skupin v počátku semestru
- Obr. 21: Scénář ohniskových skupin v závěru semestru

TABULKY:

- Tab. 1: Modely zahrnuté do metaanalýzy
- Tab. 2: Očekávané výstupy vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, předmětu *Anglický jazyk*
- Tab. 3: Kategoriální systém pro obsahovou analýzu záznamů z ohniskových skupin
- Tab. 4: Modifikovaný dotazník *YOGA Form* – obsah
- Tab. 5: Zastoupení dimenzí ICC v počátku semestru
- Tab. 6: Zastoupení dimenzí ICC v závěru semestru
- Tab. 7: Výskyty dimenzí ICC na začátku a na konci semestru – obsahová analýza
- Tab. 8: Pořadí dimenzí ICC na začátku a na konci semestru – obsahová analýza

Tab. 9: Pořadí dimenzí ICC na začátku a na konci semestru – *YOGA Form*

Tab. 10: Diference v dimenzích ICC na začátku a na konci semestru – *YOGA Form*

Tab. 11: Výsledky statistické analýzy dat – *YOGA Form*

GRAFY:

Graf 1: Poměr četnosti výskytu jednotlivých dimenzí ICC

Graf 2: Rozvoj dimenzí ICC – *YOGA Form*

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha 1: Syllabus studijního předmětu *Intercultural Communicative Competence*

Příloha 2: *PORTFOLIO of my Intercultural Communicative Competence development*

Příloha 3: Titulní strana dotazníku *YOGA Form*

Příloha 4: Kompletní výsledky dotazníkového šetření *YOGA Form*

Příloha 5: Souhrnné výpočty deskriptivní statistiky – *YOGA Form*

Příloha 6: Hodnocení studijního předmětu studenty