

Interkulturní komunikační kompetence: klasifikace modelů

Klára Kostková

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Předložená teoretická studie je příspěvkem k diskusi nad konceptualizací a didaktickým uchopením interkulturní komunikační kompetence jako jednoho z obecně definovaných cílů vzdělávání, resp. příspěvkem k diskusi nad cíli a obsahy interkulturní výchovy a vzdělávání. Na základě vymezení stěžejních termínů ovlivňujících pojetí diskutované problematiky, především rozlišení mezi interkulturalitou a multikulturalitou a mezi interkulturní kompetencí a interkulturní komunikační kompetencí, představíme vybrané zahraniční modely interkulturní kompetence i interkulturní komunikační kompetence. Za zásadní považujeme potřebu klasifikace vybraných modelů, přičemž vycházíme z dostupných typologií, a to z obecné typologie kompetenčních modelů a z typologie modelů interkulturní (komunikační) kompetence. Studie se podrobně věnuje zejména modelům kompozitním, orientačním a vývojovým. Hlavním cílem je tudíž systematizovat pohled na modely interkulturní komunikační kompetence, což předpokládá mimo jiné představit vybrané modely v českém překladu, a podpořit tak diskusi nad jejich využitím v teorii i praxi vzdělávání, a to zejména v kontextu výuky cizích jazyků.

Klíčová slova: interkulturní, multikulturní, interkulturní kompetence, interkulturní komunikační kompetence, klasifikace modelů, typy modelů

Intercultural Communicative Competence: Classification of Models

Abstract: The theoretical study aims to contribute to the discussion about conceptualization and didactic grasp of intercultural communicative competence, one of the generally defined educational aims, or more precisely to the discussion about aims and content of intercultural education. Firstly, core terms influencing the approach towards the relevant issues are discussed, namely the terms intercultural and multicultural or intercultural competence and intercultural communicative competence. On the basis of the above foundations, selected foreign models of intercultural competence and intercultural communicative competence are presented. It is essential to classify selected models; two typologies are deployed for this purpose, i.e. general typology of competence models as well as typology of intercultural (communicative) competence. Attention is paid to the following types of models: compositional, orientational and developmental. The main aim of the study thus is to systematize the view on models of intercultural communicative competence, which requires a presentation of selected models of foreign origin in the Czech translation. Such study might contribute to the discussion about their application in educational theory and practice, specifically in the context of foreign language teaching and learning.

Keywords: intercultural, multicultural, intercultural competence, intercultural communicative competence, classification of models, types of models

1 Úvodem

Nejen díky stále aktuální kurikulární reformě nabývá v České republice na důležitosti potřeba precizního vymezení a implementace interkulturní výchovy a vzdělávání (dále IVV) s cílem začlenění interkulturní (komunikační) kompetence do českého systému vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy (např. v mezipředmětovém vztahu *Multikulturní výchova*) reflektují jak programové a kurikulární dokumenty i doporučení evropské úrovně (resp. Evropské unie), tak současné společenské tendence vedoucí k multikulturní společnosti, která u nás zaznamenala v posledních více než dvou dekáдах značný nárůst tempa i intenzity. Ze současného dění (nejen v Evropě) je zřejmé, že s sebou politika multikulturalismu přináší řadu problematických aspektů, které je potřeba řešit, případně se jim snažit předcházet. Jedná se o nelehký komplexní úkol, přičemž oblast vzdělávání má rovněž potenciál přispět k jeho naplnění, a to v oblasti teorie, výzkumu, vzdělávací politiky i praktické implementace v praxi školních tříd.

Tato teoretická studie je věnována otázkám konceptualizace a didaktickému uchopení konstruktů interkulturní (komunikační) kompetence (a obdobných konstruktů) jako jednoho z obecně definovaných cílů vzdělávání (viz např. *Bílá kniha*, 2001; Školský zákon, tj. zákon č. 561/2004 Sb.; rámcové vzdělávací programy pro různé úrovně škol, např. RVP ZV, 2007). Konceptualizace konstruktů interkulturní (komunikační) kompetence je nutným předpokladem pro jeho následné didaktické uchopení. Ujasnění a akceptace modelu či modelů interkulturní (komunikační) kompetence by znamenala přínos pro vzdělavatele v oblasti definování cílů a obsahů interkulturní výchovy a vzdělávání, ale i výzkumníky v oblasti definování možných výzkumných proměnných s cílem odhalovat jak praktické, tak teoreticko-výzkumné implikace rozvíjení interkulturní (komunikační) kompetence v kontextu formálního vzdělávání.

Ve snaze zohlednit takto vymezené cíle je text zaměřen zejména na prezentaci vybraných zahraničních modelů interkulturní (komunikační) kompetence v českém překladu a jejich systematizaci na základě vybraných typologií.

2 K fenoménu interkulturality – vymezení pojmů

Teorie nabízí řadu definic a modelů interkulturní (komunikační) kompetence, klíčového cíle IVV. S ohledem na multidisciplinární pojetí tohoto konstruktů se v této oblasti rovněž setkáváme se značnou terminologickou pluralitou. Tato podkapitola je proto nejprve zaměřena na stručné vymezení stěžejních termínů ovlivňujících pojetí diskutované problematiky, především na rozlišení mezi interkulturalitou a multikulturalitou, také mezi interkulturní kompetencí a interkulturní komunikační kompetencí.

2.1 Interkulturalita či multikulturalita?

Terminologická pluralita spojená s diskutovanou oblastí je značná, v obdobném kontextu se kromě termínů interkulturní a multikulturní objevují např. i termíny

transkulturní, kroskulturní, mezinárodní, globální, sociokulturní, inter/multietnický či výchova k světovému občanství. Průcha (2001, s. 17) poukazuje na terminologickou rozrůzněnost, resp. na fakt, že relevantní pojmy pocházejí z různých vědních disciplín, z nichž každá jim někdy přikládá odlišný význam. Upozorňuje dále, že systematická terminologie není ani u nás, ani na mezinárodní scéně ustálena či kodifikována, a jako příklad neustáleného užívání termínů v této oblasti uvádí to, 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*, a to ačkoliv byl pořádán na témže místě. I v českém kontextu pak své místo nejstabilněji mají termíny interkulturní a multikulturní¹ (výchova, vzdělávání, kompetence atd.). Stejný autor (2001) upozorňuje i na různé užívání daných termínů v různých oblastech. Uvádí, že termínu multikulturní je využíváno zejména v USA, Kanadě, Austrálii a Velké Británii, naopak termín interkulturní je zakotven zejména v terminologii Evropské unie.² Přestože je terminologická pluralita v diskutované oblasti problematikou, jež zasluhuje pozornost odborníků (v českém kontextu např. Průcha, 2001; Hladík, 2010; Kostková, 2012; Zerková, 2012), na tomto místě sledujeme dostačujícím poukázat na dva přístupy, a to užívání obou termínů synonymicky či významově odlišně (podrobněji např. Kostková, 2012). Odlišnost termínů lze stručně shrnout tak, že interkulturalita (*inter*) předpokládá proces, např. interkulturní komunikace, oproti tomu multikulturalita (*multi*) reprezentuje stav, např. stav společnosti – multikulturní Londýn, neimplikuje však vzájemné vztahy. V takto vymezeném pojetí interkulturality a multikulturality lze hledat souvislost např. s různými přístupy k výuce cizích jazyků Risagerové (1998), která představuje přístup skrze cizí kulturu (*the foreign-culture*), interkulturní (*intercultural*), multikulturní (*multicultural*) a transkulturní (*transcultural*). Dle Risagerové (1998) zahrnuje interkulturní přístup setkávání se a vzájemné působení (*interplay*) kultur včetně kultury vlastní, multikulturní přístup pak reflektuje fakt, že mohou různé kultury koexistovat uvnitř hranic jedné shodné společnosti či státu. U nás předložené interpretace podporuje např. Faltýn (2005), který charakterizuje interkulturalitu jako dynamickou výměnu statků, vzájemné ovlivňování světů, v rámci nichž nejsou sociokulturní skupiny izolovanými entitami. Interkulturalita dle něj předpokládá procesuální pojetí kultury (společnosti), kdy kultura existuje, reprodukuje se a proměňuje v neustálých procesech změny, multikulturalita pak nevypovídá o procesech a vztazích mezi skupinami, zabývá se např. tím, jakou povahu tyto sociokulturní skupiny mají. Implikace vymezeného rozdílu lze tudíž identifikovat i v pojetí interkulturní a multikulturní výchovy, resp. přístupu k výchově a vzdělávání (viz Risager, 1998; dále např. Lee-man & Ledoux, 2005). Pro vymezení cílů, obsahů i procesů v dané oblasti v rámci

¹ Interkulturní: např. Průcha, 2004, 2010; Morgensternová, Šulová et al., 2007; Zerková, 2012. Multikulturní: např. první česká publikace v této oblasti Průcha, 2001; kurikulární dokumenty – rámcové vzdělávací programy, 2004, 2007; Hladík, 2010.

² Diskusi zasluhuje jistě i terminologické uchopení 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, avšak bohužel bez jasné teoretické argumentace této volby.

- 32 formálního (i neformálního) vzdělávání se termín interkulturní jeví jako příhodný, a to především svým akcentem na schopnost reflexe vlastní kultury, podporu vztahů mezi kulturami a vzájemnou interakci.

2.2 Interkulturní kompetence či interkulturní komunikační kompetence?

Do hry zde vstupuje potřeba dalšího terminologického vymezení, a to zejména vymezení dvou hojně užívaných termínů: interkulturní kompetence a interkulturní komunikační kompetence. Na otázku o identickém či odlišném významu termínů lze stejně jako v předešlé podkapitole odpovědět pozitivně i negativně. Mnohé definice a modely užívají obou termínů souznačně, jedná se zejména o modely provenience anglicky mluvících zemí (např. Deardorff, 2004, 2009; Fantini, 2001, 2005), přičemž jazyk komunikace, tj. anglický jazyk, je v daném kontextu a současné době uznáván jako *lingua franca* (srov. např. Jenkins, 2007).³ Jazyk (resp. cizí jazyk) tudíž nebývá v modelech interkulturní kompetence detailně analyzován. Modely pocházející z oblasti např. Evropské unie přistupují k diskutované problematice odlišně, daný konstrukt⁴ většinou tematizují včetně role (cizího) jazyka, i z toho důvodu se tento text přiklání k termínu interkulturní komunikační kompetence. Tyto modely roli cizího jazyka pro potřeby interkulturní komunikace přímo vyzdvihují (např. Byram, 1997; Lázár, 2003, 2007; *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, 2002). V tomto smyslu je tedy interkulturně kompetentní jedinec schopen komunikovat s jedinci z jiných zemí a kultur ve svém mateřském jazyce; během této komunikace čerpá ze znalostí o interkulturní komunikaci, postojích, dovednostech, předešlé zkušenosti atd. Oproti tomu interkulturní komunikační kompetence umožňuje lidem komunikovat s lidmi z jiných zemí a kultur v jazyce cizím; znalosti o cizí kultuře, jejích hodnotách, zvyklostech atd. jsou propojeny s cizojazyčnou komunikační kompetencí, a to prostřednictvím schopnosti užívat cizí jazyk vhodně (sociolingvistická a diskurzivní kompetence, např. Byram, 1997) i na základě povědomí o specifických významech, funkcích a konotacích cizího jazyka, tj. jazyka užívaného k interkulturní komunikaci.

Názory na vymezení této problematiky jsou nejednotné. V kontextu České republiky lze však potřebu jasného vymezení považovat za stěžejní, jelikož ve většině případů je nutné pro úspěšnou komunikaci mezi kulturami ovládat i jazyk komunikace, tj. obvykle cizí jazyk.

³ Fantini (2009, s. 458) užívá oba termíny jako synonyma, hovoří konkrétně o „interkulturní komunikační kompetenci (neboli krátce interkulturní kompetenci)“. Příčinu lze hledat právě v zakotvenosti Fantiniho interkulturní kompetence v komunikační kompetenci anglického jazyka, ve Fantiniho kontextu (USA) je anglický jazyk většinou jazykem mateřským. Interkulturní (komunikační) kompetenci navíc označuje jako pojem, který staví na konstruktu široce užívaném již mnoho let – komunikační kompetenci.

⁴ Přestože jsou konkrétní modely různě terminologicky pojaté, např. ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky*, 2002.

2.3 Jak definovat interkulturní komunikační kompetenci a její složky?

Je zřejmé, že jsou konceptualizace cílů interkulturní výchovy a vzdělávání rozrůzněné. Je tudíž stěžejní vymezit vlastní terminologické, resp. konceptuální pozice, tj. odhalit, jak lze interkulturní (komunikační) kompetenci (dále ICC) definovat a vymezit: co konkrétně tvoří její obsah, jaké jsou její složky atd.

Na obecné úrovni lze ICC definovat např. v souladu s Fantiniho (2001) vymezením ICC jako schopnosti fungovat efektivně a vhodně v interakci s členy odlišných kulturních skupin. K takovéto interakci je mnohdy potřeba cizojazyčná komunikační kompetence, a to nejen z hlediska znalosti jazyka, ale i znalostí, jak tento jazyk vhodně používat s ohledem na sociální kontext.

Pro úplnost uveďme rovněž vztah mezi kompetencí a performancí. Ve vztahu s výše zmíněným nachází Woods (1996) paralelu s distinkcí mezi *kompetencí* (tacitní jazykovou znalostí) a *performancí* (zahrnující psychologické a kognitivní aspekty užívání jazyka demonstrované v momentě jeho užívání). Upozorněme na tomto místě tudíž na distinkci mezi pozorovatelnými a nepozorovatelnými složkami (dimenzemi) ICC. Inklinujeme k názoru, že kompetence je tacitní, není tedy možné ji přímo pozorovat, je však pozorovatelná skrze jednání jedince, tzv. performanci, ICC se tedy projevuje v jednání jedinců. Mnohé z modelů ICC obsahují jak pozorovatelné, tak nepozorovatelné aspekty.

V oblasti teorie (i praxe) existuje celá řada modelů ICC, které se skládají z různých kvantit i kvality jejich složek, např. dimenzí či charakteristik. Obecné trendy v oblasti vymezení jednotlivých složek modelů lze však odhalit pouze prostřednictvím jejich cílené analýzy. Za účelem vymezení složek ICC bylo analyzováno 17 modelů (podrobněji Kostková, 2010). Kontext cizího jazyka, resp. kontext výuky cizích jazyků, lze považovat za zásadní, jelikož právě ten je mnohými autory označován za kontext pro rozvoj interkulturní (komunikační) kompetence vhodný (např. Maňák, 2004; Průcha, 2010; Kostková, 2012; Zerzová, 2012). Modely ICC (včetně modelů obdobných), které byly podrobeny analýze, tudíž staví na potřebě rozvoje jednotlivých složek interkulturní (komunikační) kompetence, a to s přihlédnutím k roli jazyka.⁵ Výsledkem obsahové analýzy byly definice a model ICC, přičemž výsledné složky, resp. dimenze, byly stanoveny na základě četnosti jejich výskytu. Tento model ICC (obr. 1) obsahuje čtyři základní dimenze: znalosti, dovednosti, postoje a povědomí. Dimenze jsou zakotveny v kontextu cizojazyčné komunikační kompetence (podrobněji o pojetí jednotlivých dimenzí v oblasti cílů a obsahu Kostková, 2012). V našem pojetí lze tedy ICC – komplexnější z konstruktů – označit za amalgám složek kompetence interkulturní i kompetence komunikační (viz kap. 2.1 a legenda k obr. 1).

⁵ Do analýzy byly zahrnuty různě terminologicky pojaté modely, předpokladem pro jejich zařazení do analýzy byl – ve snaze zohlednit zvolenou charakteristiku ICC – (alespoň) implicitní akcent na komunikační kompetenci (tj. důraz na kompetentní cizojazyčnou komunikaci). Autoři modelů většinou sdílejí názor, že ICC je gestalt, tj. komplexní a integrovaný celek, v němž však lze identifikovat dílčí a vzájemně komplementární složky, jejichž kvantita i kvalita se může lišit a liší. Cílem bylo odhalit jednotlivé složky (tj. náplň) ICC, ne diskutovat různá terminologická označení.



Obrázek 1 Model interkulturní komunikační kompetence (podrobněji Kostková, 2012)

3 K typologii modelů (ICC)

S ohledem na existenci různých modelů ICC a obdobných konstruktů je však stěžejní také systematizovat pohled na ně. Na základě vymezení pojmů a vlastních výchozích pozic je tedy naším cílem nejprve představit typologii modelů ICC, dále pak v rámci dané typologie prezentovat ukázky vybraných zahraničních modelů v českém překladu. Na základě výsledků realizované analýzy (viz kap. 2.3), tj. na základě vymezení perspektivy, kterou lze další modely nahlížet, vybíráme ze 17 analyzovaných modelů pro následnou prezentaci takové ukázky, které se skládají z (explicitně či implicitně) nejčastěji obsažených složek, resp. dimenzí ICC představených na obrázku 1.

Ve snaze zohlednit existenci různých typů modelů ICC a jejich odlišnost v oblasti vnitřní struktury i jejich významu pro oblast vzdělávání (tj. definování cílů, obsahů, procesů rozvoje atd.) vycházíme při klasifikaci z modelování kompetencí obecně i z dostupných typů modelů ICC. Obecně přijatou typologii modelů ICC je obtížné nalézt, lze konstatovat, že u nás je její nalezení nemožné. Pohlédneme proto za hranice České republiky a velmi stručně představíme dvě inspirativní typologie: (1) obecnou typologii kompetencí, (2) typologii zaměřenou na oblast interkulturality, tj. typologii modelů ICC. Obě z nich nám poslouží pro následnou systematizaci modelů ICC využitelnou pro potřeby formálního vzdělávání.

3.1 Kompetenční modely: typologie dle Kliemeho et al.

Hartig a Klieme⁶ (2006, in Klieme, Maag-Merki, & Hartig, 2010) definovali dva typy modelů vztahující se k různým aspektům kompetenčních konstruktů s cílem zohlednit a zpřehlednit empirická bádání v oblasti uchopování kompetencí. Jedná se o tzv. úroňové kompetenční modely a strukturální kompozitní modely. Přestože jde o obecnou typologii kompetenčních modelů, je možné zaměřit ji rovněž na oblast cizích jazyků i specificky na oblast interkulturality.

V pojetí Kliemeho, Maag-Merkiové a Hartiga (2010, s. 112) se úroňové kompetenční modely 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).“ Uvedme příklad z oblasti jazykového vzdělávání. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (dále SERRJ, 2002) specifikuje dosažené referenční úroň komunikační kompetence v cizím jazyce na základě úroň A1 až C2. V souladu s pojetím úroňových kompetenčních modelů Kliemeho et al. (podrobněji 2010) je konstrukt komunikační kompetence rozčleněn do úseků označovaných jako kompetenční úroň.⁷ Obdobně pojetí úroň kompetencí, a to přímo ICC, předkládá např. Fantini (2001), který strukturuje proces rozvoje ICC do tzv. ukazatelů rozvoje ICC a dělí je na čtyři základní úroň: úroň I: vzdělávající se cestovatel, úroň II: *sojourner* (pobývající), úroň III: profesionál, úroň IV: interkulturní/multikulturní specialista.

Strukturální kompetenční modely se dle Kliemeho et al. (2010) vztahují k otázce dimenzionality kompetenčních konstruktů, resp. k vnitřní struktuře kompetencí, tzn. k dílčím kompetencím a jejich vztahům. Autoři uvádějí příklad úspěšné komunikace v cizím jazyce a potřebě disponovat tak např. znalostí slovní zásoby, ovládat gramatiku a výslovnost a znát kulturně specifická pravidla interakce. Paralelu lze opět hledat v dokumentu SERRJ (2002) a v něm definovaných cílech cizojazyčného vzdělávání, tj. obecné kompetence, komunikativní (*sic*) jazykové kompetence a dílčích složek této komunikativní jazykové kompetence.⁸ Z oblasti interkulturality uvedme opět příklad Fantiniho (2001) a jeho dimenzionální pojetí ICC⁹ (viz obr. 2), v němž jsou

⁶ Klieme a Leutner (in Klieme, Maag-Merki, & Hartig, 2010, s. 107) vymezují kompetence „jako kontextově specifické kognitivní výkonové dispozice, které se funkcionálně vztahují na situace a požadavky v určité doméně“. Doména pedagogiky, resp. didaktiky, v současném českém vzdělávacím systému operuje např. s pojmem klíčová kompetence (viz rámcové vzdělávací programy pro různé úroň škol; Veteška & Tureckiová, 2008).

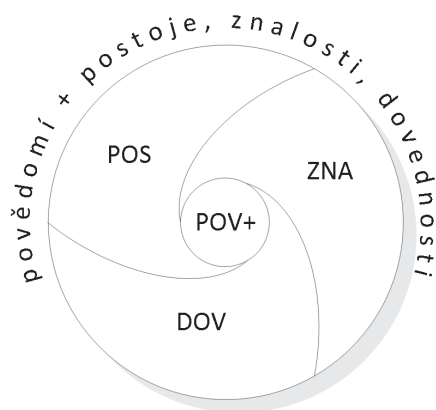
⁷ Šest referenčních úroň specifikuje SERRJ (2002, s. 23) takto: *Breakthrough, Waystage, Threshold, Vantage, Effective Operational Proficiency, Mastery*.

⁸ Složky komunikativní (*sic*) jazykové kompetence (SERRJ, 2002) jsou:

- lingvistické kompetence: lexikální, gramatická, sémantická, fonologická, ortografická a ortopedická kompetence;
- sociolingvistické kompetence: lingvistické markery sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy, výrazy lidové moudrosti, rozdily ve funkčních stylech, dialekt a přízvuk;
- pragmatické kompetence: diskursivní kompetence, funkční kompetence.

⁹ Příkladem může být rovněž model ICC a dimenze interkulturní komunikační kompetence, prezentováno na obrázku 1.

- 36 přehledně představeny jednotlivé dimenze modelu ICC i jejich vzájemné vztahy, tj. např. centrální role dimenze povědomí.



Obrázek 2 Fantiniho obecný model ICC (upraveno podle Fantini, 2000)

Pro oblast plánování rozvoje ICC u učících se jedinců lze za cenné označit zejména strukturální kompetenční modely, jelikož napomáhají k definování složek modelů a jejich vzájemných vztahů. Úroňové kompetenční modely, které se vztahují zejména k tomu, co různí jedinci dokážou, jsou přínosné především pro oblast hodnocení rozvoje ICC. Hodnocení rozvoje ICC je však vzhledem k svému vysoce individualizovanému charakteru považováno za problematické (např. Byram, 1997; Kostková, 2012) a zasluhuje vlastní teoretické i praktické bádání. Za nejproblematictější je považováno zejména hodnocení všech dimenzí ICC, a to především z důvodu jejich rozdílného charakteru (srov. např. pozorovatelné vs. nepozorovatelné aspekty, hodnocení znalostní dimenze oproti dimenzi postojové či dimenzi povědomí).

3.2 Modely ICC: typologie dle Spitzberga A Changnonové

Typologie modelů ICC (a souvisejících konstruktů) Spitzberga a Changnonové (2009) je dle autorů založena na dvojím možném přístupu k posuzování teoretických i empirických zdrojů, a to sekvenčním (*sequential*) a tematickým (*topical*). V rámci sekvenčního přístupu je pozornost postupně věnována různým modelům, zdůrazňována bývá jejich jedinečnost. Tematický přístup zkoumá koncepty napříč modely a zdůrazňuje naopak společné rysy modelů. Spitzberg a Changnonová (2009) pro klasifikaci modelů ICC (a obdobných konstruktů) uplatnili organizaci vyššího řádu a představili inspirativní typologii modelů, a to modely kompozitní, ko-orientační, vývojové, adaptační a kauzální. Autoři poukazují na subjektivitu předložené typologie, která je založena především na hledání potenciálních podobností mezi modely v rámci jednotlivých typů, jež lze naopak označit za jedinečné.

Kompozitní (*compositional*) modely analyticky identifikují jednotlivé složky (komponenty, dimenze, charakteristiky aj.) kompetencí, a to bez určování jejich vzájemných vztahů. Tyto modely prezentují výčty složek potřebných ke kompetentní interkulturní interakci.

Ko-orientační (*co-orientational*) modely mohou sdílet mnohé společné charakteristiky s ostatními typy modelů, např. s modely kompozitními. Specifické jsou však svým zaměřením na konceptualizaci výsledků interakce (resp. ko-orientaci). Ko-orientace shrnuje příbuzné koncepty, které jsou relevantní pro výsledky porozumění interakčních procesů. Lidé pocházející z odlišných kultur, zkušenostních, historických a jazykových rámců, se většinou při interkulturní interakci nejprve setkávají s potřebou porozumění. Veškerý další postup v interakci je podmíněn dosažením alespoň základní úrovně porozumění, resp. ko-orientace v rámci společného referenčního světa.

Vývojové (*developmental*) modely mohou obdobně sdílet složky společné více-ro modelům. Tyto modely poukazují na stěžejní roli časové dimenze interkulturní interakce, specifikují stadia vývoje či zralosti, kterými se hypoteticky kompetence vyvíjí. Jednotlivá stadia, resp. úrovně rozvoje dané kompetence, bývají zaznamenána prostřednictvím jakéhosi popisu jednotlivých úrovní (srov. s úroňovými kompetenčními modely dle Kliemeho et al., 2010).

Adaptační (*adaptational*) modely obvykle rozšiřují kompozitní monadické modely na modely dyadické. Stejně jako ko-orientační modely poukazují na specifické výstupy kompetentní interakce. Adaptační modely zdůrazňují samostatný proces adaptace jako jedno z kritérií kompetence. V rámci těchto modelů dochází k posunu od etnocentrické perspektivy k perspektivě etnorelativní, kde je adaptace vnímána jako *sine qua non* úspěšné interkulturní interakce.

Kauzální (*causal path*) modely se pokoušejí zachytit interkulturní (komunikační) kompetenci jako teoretický lineární systém. Tyto modely se snaží formulovat proměnné umístěné na nižší úrovni. Tyto proměnné postupně ovlivňují a jsou ovlivňovány vyššími proměnnými. V rámci kauzálních modelů jsou relativně přesně specifikovány vzájemné vztahy mezi jednotlivými složkami kompetence, včetně jejich hierarchického pojetí.

Typologie Spitzberga a Changnonové (2009) zohledňuje různé charakteristiky a stěžejní aspekty modelů, jedná se však o typologii, která se snaží postihnout různé oblasti lidské činnosti. Jejich podrobná typologie zahrnuje řadu aspektů (např. interakci s příslušníky cizí kultury, pobyt v cizí zemi), které nejsou vždy relevantní z hlediska současného stavu formálního vzdělávání u nás.

4 Typologie modelů ICC

Potřeba systematizovat pohled na modely ICC je neoddiskutovatelná (podrobněji Kostková, 2012). Zaměříme-li se na oblast vzdělávání, potřebujeme takovou míru obecnosti systematizace, aby bylo třídění modelů využitelné pro teoretické

38 i praktické užití u nás, např. pro plánování rozvoje ICC. Zohledněno je využití různých typů modelů ICC k různým cílům, resp. postižení různých aspektů konstruktů ICC. Ve světle obecné typologie Kliemeho et al. (2010) vychází návrh následné typologie modelů z výše prezentované typologie modelů ICC Spitzberga a Changnonové (2009). Klieme et al. (2010) zdůrazňují fakt, že se oba typy kompetenčních modelů, tj. strukturální i úrovnové, vztahují k různým aspektům kompetenčních konstruktů. Tyto se vzájemně nevylučují, naopak se v ideálním případě mohou doplňovat. Bere-li v potaz potřebu komplexního modelování konstruktů ICC, typologie Kliemeho et al. poskytuje dvě perspektivy, kterými je možno modely ICC (i detailnější typologie modelů ICC) nahlížet. Podrobnější typologie Spitzberga a Changnonové (2009) je korigována ve vztahu k výše zmíněným perspektivám, a to především s ohledem na potřebnou míru obecnosti systematizace modelů uchopitelnou a využitelnou vzdělávací teorií a praxí v rámci českého systému vzdělávání. Na základě syntézy typologií Kliemeho et al. a Spitzberga a Changnonové lze identifikovat tři základní typy modelů, jež postihují nejzásadnější aspekty rozvoje ICC, a to zejména potřebu definovat cíle, obsahy a procesy rozvoje ICC. Takto definované potřeby jsou reflektovány v dělení modelů na modely kompozitní, orientační a vývojové. Jednotlivé typy modelů jsou stručně popsány, a to včetně jejich role v procesech plánování rozvoje ICC. Objasněna je i jejich návaznost na obecnou typologii Kliemeho et al. (2010) a typologii ICC Spitzberga a Changnonové (2009). V rámci každého typu modelu jsou pak představeny dva reprezentativní modely v českém překladu.¹⁰

4.1 Kompozitní modely

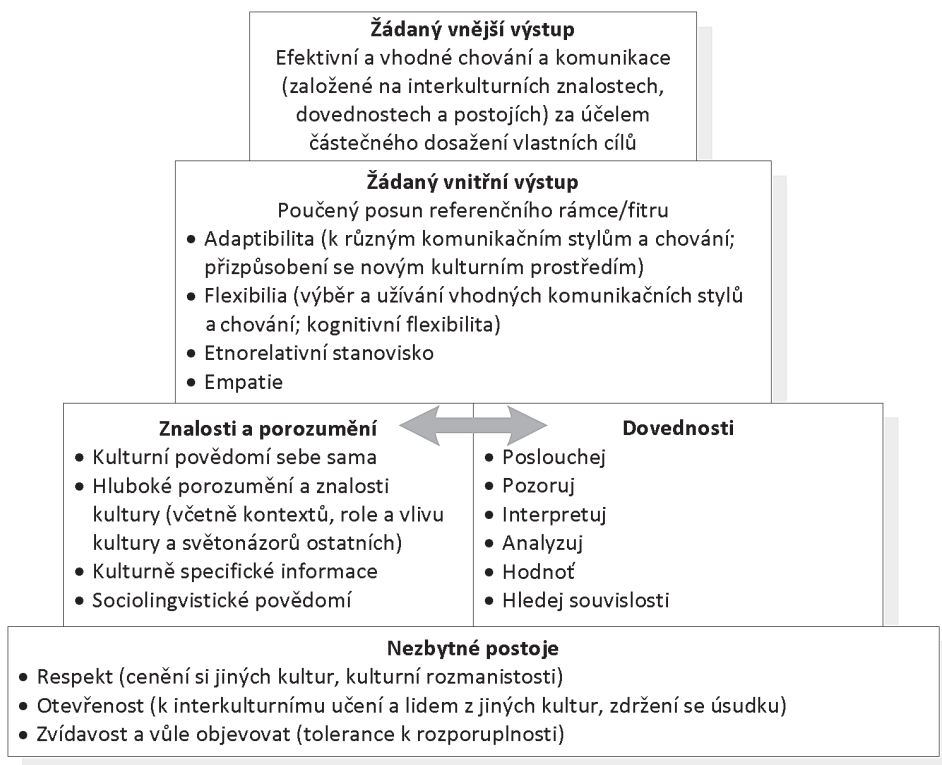
Kompozitní modely představují jednotlivé složky (tj. dimenze, charakteristiky atd.) ICC. V pojetí Kliemeho et al. (2010, s. 112) se částečně jedná o modely strukturální, které se (mimo jiné) vztahují k otázce, „prostřednictvím jakých a kolika dimenzí lze adekvátně popsat interindividuální rozdíly v kompetencích“. V pojetí kompozitních modelů Spitzberga a Changnonové (2009, s. 10) jsou tyto dimenze ICC, resp. jednotlivé složky (komponenty, dimenze, charakteristiky aj.), analyticky identifikovány a popsány. Tyto modely si nekladou za cíl postihovat význam složek ICC či jejich vzájemné vztahy, avšak mnohdy velmi detailně popisují obsah těchto složek (např. Morgensternová et al., 2007). Kompozitní modely jsou tudíž pro vyučovací proces přínosné zejména svým podrobným výčtem a popisem složek ICC, na jejichž základě je možno definovat např. obsahy i cíle rozvoje ICC.

4.1.1 Pyramidový model ICC

Pyramidový model ICC (upraveno podle Deardorff, 2006; obr. 3) poukazuje na složky (včetně dimenzí) ICC nižší úrovně (postoje, znalosti i porozumění a dovednosti), které podvihuují a zesilují složky (včetně dimenzí) ICC vyšší úrovně; úroveň nižší tvoří předpoklady pro existenci a rozvoj složek na úrovni vyšší. Tyto složky (např.

¹⁰ Jednotlivé modely jsou pojmenovány českým překladem originálního názvu, a to i v nadpisech relevantních podkapitol.

charakteristiky a vlastnosti jedince) vedou ke kýženým projevům ICC ve formě interních a externích výstupů, tj. chování interkulturně kompetentního jedince. Tento model integruje dimenzi povědomí do dimenze znalostí (a porozumění).



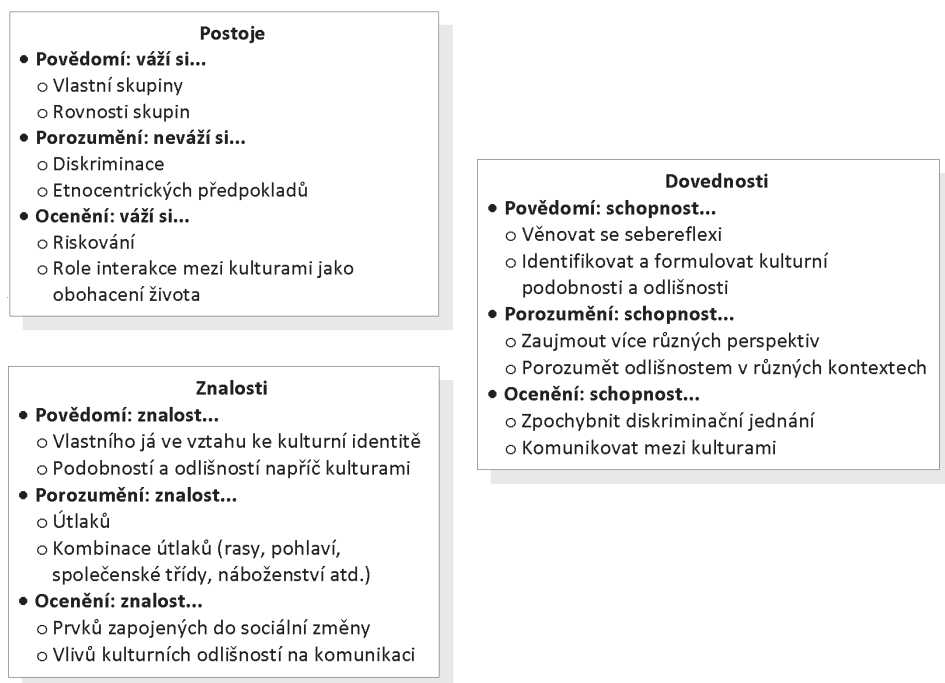
Obrázek 3 Pyramidový model ICC (upraveno podle Deardorff, 2004, 2006)

Jedná se o model, v rámci něhož jsou relativně detailně představeny a popsány jednotlivé dimenze ICC. Ačkoli má tento model na první pohled blízko k modelům orientačním, jelikož naznačuje vzájemné podmíněnosti jednotlivých dimenzí, nejsou vzájemné vztahy mezi dimenzemi explicitně diskutovány (na rozdíl od modelu uvedeného v podkapitole 4.2.1).

4.1.2 Model komponent ICC

Model komponent ICC (obr. 4) Howard-Hamiltonové, Richardsonové a Shufordové (1998) vytvořený podle atributů kulturně kompetentního studenta lze obdobně zařadit ke kompozitním modelům, jelikož vymezuje výčet dimenzí ICC a jejich obsah. V úvahách nad cíli a obsahy výuky ICC tento model bezesporu své místo má, a to zejména proto, že stejně jako Fantini (obr. 2; příp. i obr. 1) pojímá roli dimenze povědomí jako roli prohlubující všechny ostatní dimenze. Howard-Hamiltonová et

- 40 al. (1998) integrují dimenzi povědomí do všech ostatních dimenzí ICC, a to samostatně stojících dimenzí znalostí, postojů a dovedností. Každá tato dimenze pak obsahuje tři úrovně procesů, a to právě povědomí, dále pak porozumění a ocenění neboli uznání – jak přehledně shrnuje obrázek 4 (v původním textu autoři pracovali s tabulkou, grafické znázornění modelu, z něhož vycházíme, nabízejí Spitzberg a Changnonová, 2009). Za zdůraznění stojí akcent na konativní výčet komponent kompetence, resp. konativní pojetí ICC.



Obrázek 4 Komponenty ICC (upraveno podle Howard-Hamilton, Richardson, & Shuford, 1998; graficky in Spitzberg & Changnon, 2009)

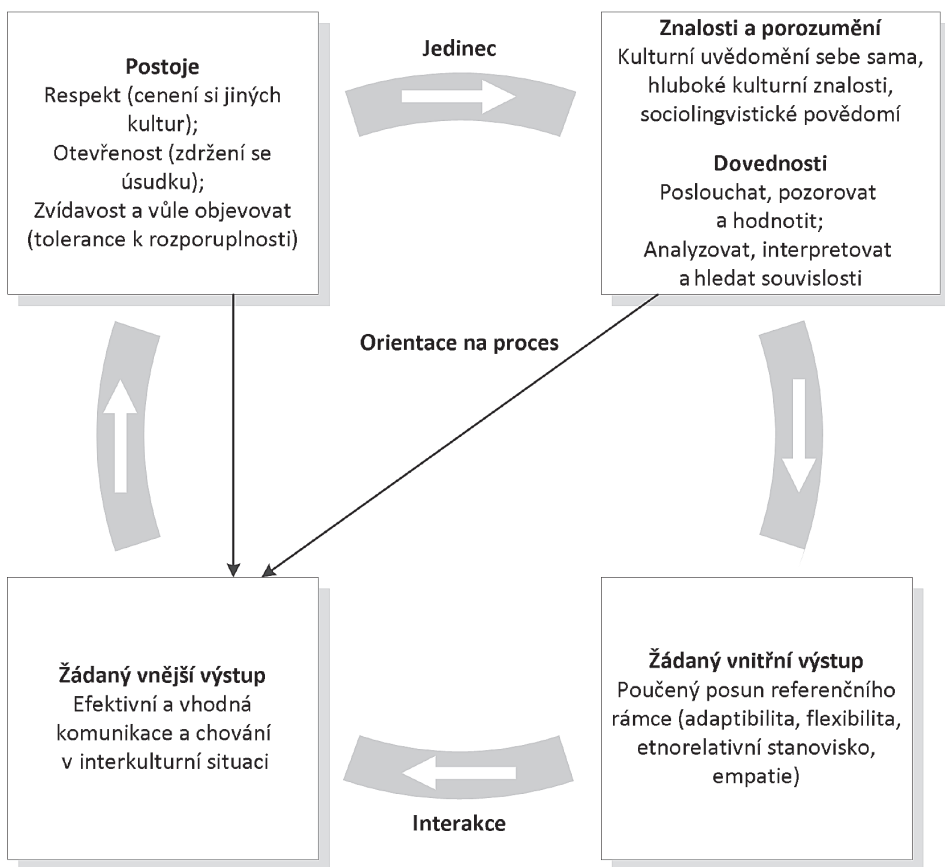
4.2 Orientační modely

Orientační modely poukazují na vztahy mezi jednotlivými složkami ICC, do zorného pole se dostávají např. hierarchické, konsekvenční a podmíněčné vztahy, souvislosti a přesahy mezi složkami atd. Perspektivou Kliemeho et al. se opět jedná především o modely strukturální, jelikož se vztahují k „vnitřní struktuře, tzn. k dílčím kompetencím a jejich vztahům“ (2010, s. 114). Z hlediska typologie Spitzberga a Changnonové (2009) jsou zohledněny především modely kauzální, které reflektují fakt, že se jednotlivé proměnné, resp. dimenze ICC, vzájemně ovlivňují. V rámci těchto modelů je tedy za důležité považováno postihovat vztahy mezi jednotlivými dimenzemi. Pro

pedagogickou praxi je přínosná zejména potenciální inspirace učitelů ohledně rozhodování o tom, jaké dimenze a dílčí aspekty ICC by měly být uváděny v souvislost či předně do vyučování zahrnovány (např. Byram, 1997).

4.2.1 Procesuální model interkulturní kompetence

V procesuálním modelu ICC (upraveno podle Deardorff, 2006; obr. 5) navazuje Deardorffová na model pyramidový (obr. 3), přičemž akcentuje pozici jednotlivých dimenzí a jejich vzájemný vztah v rámci procesu rozvoje ICC. Nejprve je identifikována role postojů, které podporují interkulturní kompetenci. Motivace je pak posilována, resp. ovlivňována, znalostmi a dovednostmi. Přímý vliv postojů, znalostí i dovedností na žádané vnější výstupy je zřejmý, současně tyto tři aspekty ovlivňují posun v rámci referenčního rámce jedinců. Žádané vnitřní výstupy rovněž ovlivňují žádané vnější výstupy. Model Deardorffové obsahuje orientaci na proces, v rámci tohoto procesu je zdůrazněna interakce jednotlivých dimenzí u jedinců osvojujících si ICC.

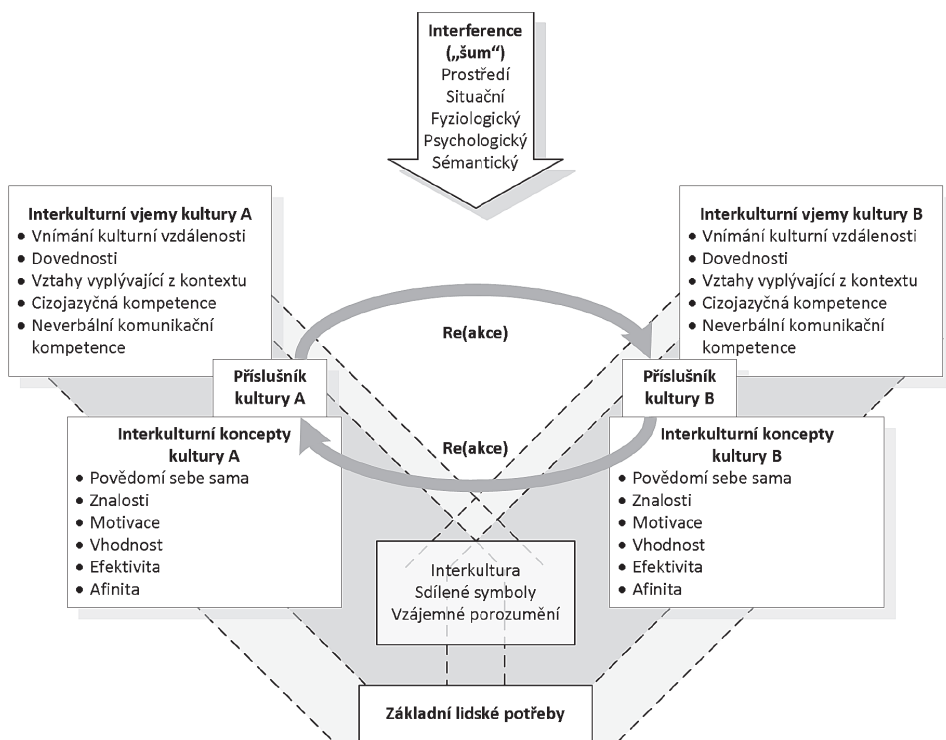


Obrázek 5 Procesuální model interkulturní kompetence (upraveno podle Deardorff, 2004, 2006)

42 4.2.2 Model interkulturní kompetence

Kupkův model (upraveno podle Kupka, 2008; obr. 6) lze rovněž zařadit do modelů orientačních, jelikož prezentuje podmíněné vztahy, souvislosti a přesahy mezi dimenzemi ICC atd. V rámci tohoto modelu se autor snaží tematizovat nejen jednotlivé dimenze a složky ICC, ale i vzájemné vztahy a pozice dvou kultur ve vzájemném kontaktu. Předkládá tedy k zamyšlení model, který představuje vliv dvou kultur, jejich specifik a jejich vzájemného ovlivňování se na rozvoj ICC. Základní lidské potřeby jsou zde vnímány jako relativně společné napříč kulturami. Nad nimi jsou umístěna tři kritéria úspěšné interkulturní komunikace, tj. interkultura (pocit vhodnosti a efektivnosti), sdílené symboly (povědomí a shoda na odlišných významových systémech), vzájemné porozumění (uspokojivé vzájemné vztahy). Na „křídlech“ modelu ICC se pak rozkládají dimenze a složky ICC dvou kultur v interakci, tj. vzájemně spojených v akci a reakci příslušníků těchto kultur. Nelze opominout ani roli různých druhů interference (v originále *noise*).

V Kupkově modelu lze pozorovat i přesah k modelům vývojovým.



Obrázek 6 Model interkulturní kompetence (upraveno podle Kupka, 2008)

4.3 Vývojové modely

Tyto modely poukazují na důležitost vývojového aspektu ICC, a to ve dvou perspektivách. Jedná se jednak o vymezení specifických úrovní ICC, ale i o akcentování kauzality jednotlivých dimenzí ICC v procesu jejího rozvoje. V prvním případě se opíráme o obecné úroňové modely Kliemeho et al. (2010, s. 112), „které zahrnují definice úseků škály a jejich obsahový popis“, z typologie modelů Spitzberga a Changnonové (2009) se pak v tomto případě jedná především o modely vývojové. V obou případech se jedná o typy modelů vhodné pro hodnocení rozvoje ICC. V druhém případě je zdůrazněn aspekt kauzálních vztahů mezi jednotlivými fázemi rozvoje ICC, případně jejími dimenzemi. Zatímco Klieme et al. (2010) toto hledisko explicitně nezohledňují, u Spitzberga a Changnonové (2009) lze inspiraci hledat jak v modelech ko-orientačních a adaptačních, tak částečně i v modelech vývojových.

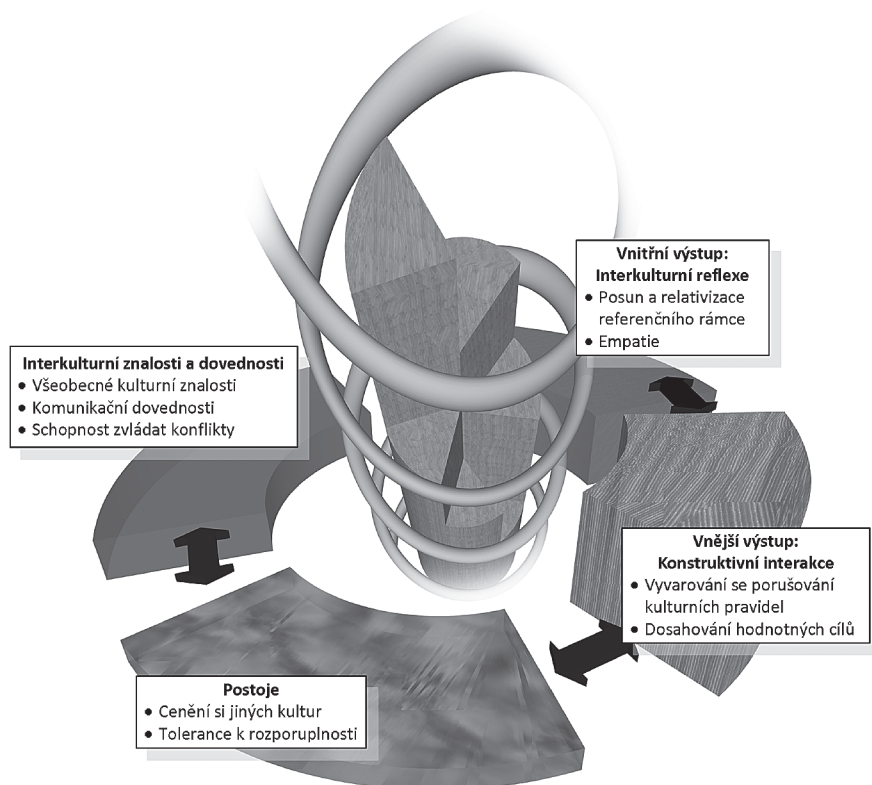
Definování jednotlivých rozvojových úrovní ICC bývá považováno za stěžejní, zejména pro potřeby hodnocení. Zde ale pojmáme vývojové modely převážně v souladu s druhým přístupem, tzn. v rámci procesu rozvoje ICC zohledňujeme především kauzální vztahy mezi jejími jednotlivými složkami, resp. dimenzemi. V tomto pojetí vývojové modely mnohdy zahrnují i interkulturní zkušenost (např. Bennet, 1998), která však není podmínkou, dále pak poukazují na význam (intrapersonální i interpersonální) interakce. Pro pedagogickou praxi jsou tyto modely přínosné především vymezením následnosti jednotlivých složek ICC v rámci jejich rozvoje. Slouží např. k vymezování toho, jak postupně strukturovat cíle a „roztočit“ cyklus rozvoje ICC jedinců. Dále pak mohou sloužit i k zaznamenávání případného rozvoje ICC, přičemž zde máme na paměti již zmíněný, značně problematický, aspekt hodnocení rozvoje všech dimenzí ICC v kontextu formálního vzdělávání (Byram, 1997; Fantini, 2000 atd.).

4.3.1 Spirála rozvoje interkulturní kompetence

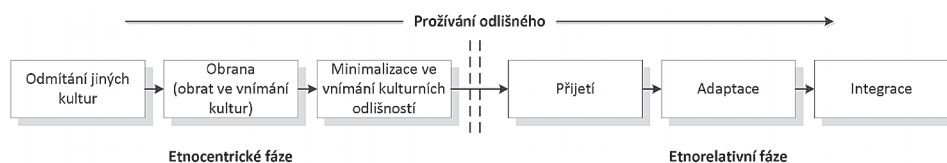
Stejně jako v kapitolách 4.1 a 4.2 i zde je prostor prvně věnován přístupu Deardorffové (upraveno podle Deardorff, 2006, obr. 7) a jejímu pojetí ICC se zaměřením na proces rozvoje ICC a roli interakce, tzv. spirálu rozvoje ICC (*The Intercultural Competence Learning Spiral*). Spirála v tomto modelu reflektuje (v ideálním případě) postupně se rozvíjející ICC jedinců, přičemž nový posun vždy staví na již dosaženém.

4.3.2 Vývojový model interkulturní senzitivity/kompetence

Bennetův model (upraveno podle Bennet, 1986; obr. 8) zdůrazňuje v rámci rozvoje ICC prožitek odlišného, tj. kontakt s jinou než vlastní kulturou. Zakládá tedy na přímém vztahu mezi zkušeností s odlišnými kulturami a rozvojem kompetence potřebné k úspěchu v interkulturních situacích. Jedinci zde postupují od monokulturního náhledu na svět (etnocentrické fáze) ke komplexnějšímu a sofistikovanějšímu multikulturnímu pohledu (etnorelativní fáze), resp. od odmítání jiných kultur (s postoji, že vlastní kultura je ta jedna reálná a legitimní) k adaptaci (např. adaptaci chování v souladu se standardy ostatních kultur) či integraci vlastního pohledu na svět s pohledy ostatních kultur.



Obrázek 7 Spirála rozvoje interkulturní kompetence (upraveno podle Deardorff, 2006).



Obrázek 8 Vývojový model interkulturní senzitivity/kompetence (upraveno podle Bennet, 1986)

4.3 Shrnutí

Z výše uvedených příkladů jednotlivých typů modelů je zřejmé, že různé modely mohou znamenat pro oblast vzdělávání různý přínos, např. v oblasti definování cílů, obsahu i procesů rozvoje ICC v praxi. U mnohých modelů lze vysledovat tendenci

přesahovat od jednoho typu modelu k druhému – stejně jako jsou úzce provázány cíle, obsahy a procesy rozvoje ICC, tak jsou i modely, které tyto aspekty rozvoje ICC zachycují (viz např. Kupka, 2008). Zmíněné typy modelů ICC se tedy mohou částečně překrývat či se vzájemně ovlivňovat, např. vybrané orientační a kompozitní modely rovněž hrají svou nezastupitelnou roli v procesu rozvoje ICC, jedná se zejména o plánování procesů tohoto rozvoje. Řada autorů navíc rozpracovává své modely v souladu s vícero typy prezentovaných modelů, např. Deardorffová (2004, 2006) představuje vlastní pojetí ICC (založené na konsenzu odborníků z oblasti interkulturality pomocí metody Delphi) ve verzi (a) pyramidového modelu, který podrobně poukazuje na jednotlivé složky/dimenze ICC; (b) procesuálního, resp. orientačního modelu, který poukazuje na vzájemné podmíněnosti jednotlivých složek; (c) ve verzi vývojové (výukové) spirály.¹¹

5 Závěrem

K okruhům, které byly v rámci příspěvku tematizovány, patří terminologická východiska (interkulturalita/multikulturalita, interkulturní kompetence/interkulturní komunikační kompetence), vybraná klasifikace kompetenčních modelů a typologie modelů ICC. Předložená studie nabízí systematizaci modelů ICC, která vychází ze syntézy výše uvedených typologií, na tři typy modelů ICC, a to modely kompozitní, orientační a vývojové. V rámci každého z nich pak byly představeny vybrané zahraniční modely ICC v českém překladu. Lze se domnívat, že prezentované modely mají potenciál podpořit diskuse o definování cílů, obsahu a procesů rozvoje ICC (nejen) v rámci cizojazyčné výuky.

Jednotlivé typy modelů mají své přínosy, ale i limity, jsou tudíž vhodné pro různá využití v oblasti teorie i praxe. Současně jsme si vědomi, že jakékoli modelování s sebou nese jistá zjednodušení reality, kterou se dané modely pokoušejí zachytit. I z toho důvodu je vhodné s ohledem na konkrétní potřeby pracovat s vícero modely definujícími obdobné konstrukty, přičemž jejich klasifikace napomáhá zpřehlednit široké pole různých perspektiv a přístupů.

Literatura

- Bennet, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179–196.
- Bennet, M. J. (1998). Intercultural communication: a current perspective. In M. J. Bennet (Ed.), *Basic Concepts of Intercultural Communication*. USA: Intercultural Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

¹¹ Obdobně Fantini (2000) ve své definici ICC zahrnuje dva typy modelů, a to nejprve obecně představuje jednotlivé složky (resp. komponenty) konstruktů ICC (tj. kompozitní model), dále pak jednu stěžejní složku svého modelu rozpracovává s akcentem na váhu jednotlivých dimenzí (tj. orientační model).

- 46 Deardorff, D. K. (2004). *Intercultural competence model. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization*. Raleigh NC: North Carolina State University. Dostupné z <http://www.unr.edu/oiss/toolbox/2009/INTERCULTURAL%20COMPETENCE%20MODELS%20deardorff%2006.pdf>.
- Deardorff, D. K. (2006). *Intercultural competence – The key competence in the 21st century?* Dostupné z http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_18255_18256_2.pdf
- Deardorff, D. K. (2006). *Models of intercultural competence*. Dostupné z http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_30238_30239_2.pdf.
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing intercultural competence assessment. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 2–52). USA: Sage Publications, Inc.
- Faltýn, J. (2005). *Teoretická východiska multikulturní andragogiky*. Praha: MJF Praha.
- Fantini, A. E. (2000). *A central concern: developing intercultural competence*. Adapted from a Report by the intercultural communicative competence. Brattleboro: World Learning. Dostupné z <http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf>.
- Fantini, A. E. (2001). *Exploring intercultural competence: a construct proposal*. Předneseno na: NCOLCTL Fourth Annual Conference. Brattleboro, Vermont, USA.
- Fantini, A. E. (2005). *Assessing intercultural competence: a research project of the federation EIL*. Dostupné z <http://www.experiment.org/documents/AppendixG>.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence: issues and tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 56–476). USA: Sage Publications, Inc.
- Hladík, J. (2010). Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. *Pedagogická orientace*, 20(4), 27–47.
- Howard-Hamilton, M. F., Richardson, B. J., & Shuford, B. (1998). Promoting multicultural education: a holistic approach. *College Student Affairs Journal*, 18(1), 5–17.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: attitude and identity*. China: Oxford University Press.
- Klieme, E., Maag-Merki, K., & Hartig, J. (2010). Pojem kompetence a význam kompetencí ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(4), 104–119.
- Kostková, K. (2010). Teacher and intercultural communicative competence as a challenge. In T. Janík & P. Knecht (Eds.), *New pathways in the professional development of teachers* (s. 232–240). Wien, Münster: LIT Verlag.
- Kostková, K. (2012). *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kupka, B. (2008). *Creation of an instrument to assess intercultural communication competence for strategic international human resource management* (Nepublikovaná dizertační práce). Otago, New Zealand: University of Otago. (Osobní kontakty).
- Lázár, I. (Ed.). (2003). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Lázár, I. et al. (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Leeman, Y., & Ledoux, G. (2005). Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(6), 575–589.
- Maňák, J. (2004). Možnosti školy v multikulturní výchově. In L. Gulová & E. Štěpařová (Eds.), *Multikulturní výchova v teorii a praxi* (s. 25–28). Brno: Pedagogická fakulta MU v Brně.
- Morgensternová, M., & Šulová, L. et al. (2007). *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (2001). *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV Praha.
- Průcha, J. (2004). *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2007). Praha: VÚP. Dostupné z <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp-rvp-zv>.

- Risager, K. (1998). Language teaching and the proces of European integration. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective, approaches through drama and ethnography* (s. 242–254). Cambridge: Cambridge University Press.
- Spitzberg, B. H., & Cangnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 2–52). USA: Sage Publications, Inc.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: *Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. (2002). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Zerzová, J. (2012). *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.

Mgr. Klára Kostková, Ph.D., Katedra anglického jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
klara.kostkova@pedf.cuni.cz