

Interkulturní  
komunikační  
kompetence  
a její rozvíjení  
v hodinách  
anglického  
jazyka na  
2. stupni ZŠ



Jana Zerzová

Pedagogický výzkum v teorii a praxi

Brno 2014

**Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení  
v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ**  
Jana Zerzová

---

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické knihy nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možno kontaktovat na adrese – Nakladatelství Masarykovy univerzity, Žerotínovo náměstí 9, 601 77 Brno.



**Masarykova univerzita**

**INTERKULTURNÍ KOMUNIKAČNÍ  
KOMPETENCE A JEJÍ ROZVÍJENÍ  
V HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA  
NA 2. STUPNI ZŠ**

---

Jana Zerzová

**Brno 2014**

Edice: Pedagogický výzkum v teorii a praxi  
Svazek 27

Tato publikace vznikla za podpory MŠMT v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC06046.

Recenzenti: doc. PhDr. Michaela Pišová, M.A., Ph.D.  
doc. PhDr. Jaroslav Balvín, CSc.

© 2012 Jana Zerzová  
© 2012 Masarykova univerzita

**ISBN 978-80-210-6824-7 (online : pdf)**

**ISBN 978-80-210-5725-8 (brož. vaz.)**

DOI 10.5817/CZ.MUNI.M210-6824-2014

# OBSAH

<b>1 Úvod</b>	<b>9</b>
1.1 Obsah a struktura knihy	11
1.2 Specifika terminologie výzkumné oblasti	12
<b>2 Kontext práce</b>	<b>19</b>
2.1 Pojetí kultury v interkulturním vzdělávání	19
2.1.1 Kultura jako souhra čtyř faktorů	19
2.1.2 Kultura jako software mysli	20
2.1.3 Kultura jako cibule	22
2.1.4 Kultura jako 5 x 2 extrémních dimenzí	23
2.1.5 Kultura jako ledovec	24
2.2 Přístupy a metody ve výuce cizích jazyků	26
2.3 Přístupy k výuce reálií a IKK	30
2.4 Výzkumy v oblasti výuky reálií a IKK ve výuce cizích jazyků	34
2.5 Výuka reálií a IKK v kurikulárních dokumentech	37
2.5.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky	37
2.5.2 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice	42
2.5.3 Standard základního vzdělávání	43
2.5.4 Vzdělávací program Základní škola	44
2.5.5 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	45
<b>3 Modely IKK ve výuce cizího jazyka</b>	<b>49</b>
3.1 Model IKK: analytické aspekty	50
3.2 Model IKK: didaktické aspekty	55
3.2.1 Didaktické aspekty IKK – cílové oblasti: kognitivní, konativní a behaviorální a afektivní cíle	56
3.2.2 Didaktické aspekty IKK – vývojové fáze IKK	65
<b>4 Tvorba kategoriálního systému pro analýzu výuky reálií a IKK</b>	<b>69</b>
4.1 Předvýzkumný kategoriální systém	69
4.1.1 Předvýzkumný kategoriální systém – kódovací manuál	71
4.2 Ověřování kategoriálního systému	74
4.3 Finální verze kategoriálního systému	75
4.3.1 Integrace kategorií	77
<b>5 Šetření I: Výzkum výuky reálií a IKK ve výuce anglického jazyka</b>	<b>81</b>
5.1 Kontext výzkumu	82
5.1.1 Výzkumy efektivity a kvality výuky, realizovaného kurikula a pedagogické komunikace a interakce	82
5.1.2 Videostudie ve výzkumu vyučování a učení	84

5.1.3	Specifická povaha videodat	85
5.2	Projekt CPV videostudie anglického jazyka	86
5.2.1	Teoretická východiska	86
5.2.2	Výběr vzorku, popis zkoumaného souboru a sběr dat	87
5.2.3	Zpracování dat: transkripce a kódování	91
5.3	Analýza výuky reálií a IKK ve výuce anglického jazyka	94
5.3.1	Výzkumné otázky	94
5.3.2	Výsledky analýzy výuky reálií a IKK	95
5.3.3	Shrnutí výsledků analýzy výuky reálií a IKK	112
<b>6</b>	<b>Šetření II: Výzkum učitelova pojetí kultury, cílů výuky reálií a IKK</b>	<b>115</b>
6.1	Učitelovo pojetí kultury	117
6.2	Učitelovo pojetí cílů výuky reálií a IKK	121
<b>7</b>	<b>Srovnání výsledků výzkumu výuky a učitelova pojetí cílů výuky reálií a IKK</b>	<b>127</b>
<b>8</b>	<b>Závěry</b>	<b>131</b>
8.1	Perspektivy dalšího výzkumu	132
	<b>Resumé</b>	<b>135</b>
	<b>Summary</b>	<b>137</b>
	<b>Odkazy a použitá literatura</b>	<b>139</b>
	Webové odkazy	149
	<b>Seznam schémat, grafů a tabulek</b>	<b>151</b>
	Seznam schémat	151
	Seznam grafů	151
	Seznam tabulek	152
	Seznam schémat v přílohách	153
	Seznam tabulek v přílohách	153
	<b>Rejstřík jmenný</b>	<b>155</b>
	<b>Rejstřík věcný</b>	<b>159</b>

<b>Přílohy</b>	<b>161</b>
<b>Příloha 1 – Přehled I: Přehled studií a nástrojů vymežujících a testujících IKK</b>	<b>161</b>
<b>Příloha 2 – Přehled II: Přehled teorií a modelů vymežujících výuku reálií, rozvíjení kulturního uvědomění a IKK ve výuce cizího jazyka</b>	<b>172</b>
<b>Příloha 3 – Kategoriální systém Reálie a IKK – uživatelský manuál</b>	<b>179</b>
3.1 Kategoriální systém Reálie a IKK	180
3.2 Kategoriální systém Jazyk	198
3.3 Kategoriální systém Organizační formy výuky	199
3.4 Kategoriální systém Didaktické prostředky a média	200
3.5 Kategoriální systém Fáze výuky	200
<b>Příloha 4 – Cíle pro výuku, učení se a hodnocení IKK (Byram, 1997)</b>	<b>201</b>
<b>Příloha 5 – Přehled časového zastoupení jednotlivých kategorií v hodinách natočených v rámci CPV videostudie anglického jazyka</b>	<b>204</b>
<b>Příloha 6 – CPV videostudie anglického jazyka – jednotliví učitelé</b>	<b>208</b>
Učitel A	208
Učitel B	213
Učitel C	215
Učitel D	222
Učitel H	223
Učitel I	226
Učitel J	228
Učitel L	230
Učitel P	230
Učitel Q	231
Učitel R	232
Učitel S	233
Učitel T	237
Učitel U	238
Učitel V	240
Učitel X	242
<b>Příloha 7 – Cíle výuky reálií a IKK – zastoupení kategorií ve výpovědích učitelů</b>	<b>243</b>





# 1 ÚVOD

*Klíčem k porozumění jazyku v kontextu není začít jazykem,  
nýbrž kontextem.  
(Hymes, 1972)<sup>1</sup>*

Vyučující cizího jazyka pak stojí před otázkou, kterému z kontextů se ve své výuce věnovat. Kontextu situačnímu? Historickému? Geografickému? Sociokulturnímu? Interkulturnímu? Předkládaná publikace se – v nejširším slova smyslu – snaží odpovědět na otázku, jakému kontextu jazyka učitelé cizího jazyka ve výuce dávají přednost, anebo, lépe řečeno, zda do své výuky zahrnují kontext interkulturní a jaké cíle si při tom kladou. Je-li porozumění kontextu klíčem k porozumění jazyku, zahrnuje-li porozumění jazyku nejen jeho interpretaci, ale i jeho efektivní používání v interkulturních situacích a zařazují-li učitelé interkulturní kontext do své výuky, nabízí jejich výuka dostatečné příležitosti pro rozvíjení *interkulturní komunikační kompetence* (IKK) žáků?

Předmětem publikace je tedy výuka reálií a rozvíjení IKK (dále výuka reálií a IKK) ve výuce cizího jazyka (CJ). Kompetencím – zejména však klíčovým kompetencím, které nacházíme v nových vzdělávacích programech<sup>2</sup> – bývá vytýkána především jejich vágnost a utilitárnost (srov. např. Maňák, 2007; Maňák & Knecht, 2009). Pro realitu života v 21. století je však osvojování IKK, jejímž vnějším projevem je schopnost efektivní komunikace napříč kulturami sociálně a kulturně citlivým způsobem, nezbytné. Bez systematického rozvíjení IKK na individuální i korporátní úrovni se může snadno naplnit předpověď Samuela Huntingtona (1996) o tom, že konflikty a násilí v novém miléniu nebudou již primárně vycházet z ekonomických a ideologických kořenů, ale spíše z propasti vytvořené kulturními rozdíly.

Cílem publikace je proto přispět k rozvoji pedagogického výzkumu v této oblasti, zejména pak k problematice analýzy výuky reálií a IKK. Pokud by měl být celý výzkum shrnut do jediné otázky, na kterou hledá odpověď, pak by to byla tato: Jak je u nás v současné době realizována výuka reálií a IKK v hodinách AJ na 2. stupni základní školy (ZŠ)?<sup>3</sup> Při hledání odpovědi na tuto otázku se vzhledem k absenci předešlých

<sup>1</sup> Hymes, D. (1972). Introduction. In C. Cazden, V. J. Hymes, & D. Hymes. *Functions of Language in the Classroom*. New York, NY: Teachers College Press, s. xix, překlad autorky.

<sup>2</sup> V kapitole 2.5 je podroben analýze pouze Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). S termínem *klíčové kompetence* se samozřejmě setkáváme i v ostatních vzdělávacích programech (RVP pro předškolní vzdělávání, RVP pro základní vzdělávání včetně přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, RVP pro obor vzdělání základní škola speciální, RVP pro gymnázia, RVP pro gymnázia se sportovní přípravou, RVP pro odborné vzdělávání).

<sup>3</sup> Výzkum realizovaného kurikula ve výuce reálií a IKK v rámci AJ na 2. stupni ZŠ se soustředil na vybrané ročníky (7. a 8. ročník ZŠ) a regiony (Jihomoravský, Olomoucký a Zlínský) – více viz kap. 5. I přesto tento výzkum představuje první pokus o uchopení této problematiky realizovaný v rámci České republiky.

výzkumů v této oblasti v českém kontextu vynořily mnohé otázky další, související zejména s realizací výzkumu. Vzhledem k absenci výzkumných nástrojů pro tento typ výzkumu tvoří proto jádro publikace rozpracování teoreticko-metodologických východisek pro zkoumání výuky reálií a IKK ve výuce CJ a navržení výzkumných nástrojů pro její analýzu. V práci jsou představeny dva navržené modely IKK ve výuce CJ se zaměřením na analytické a didaktické aspekty IKK (*Model IKK: analytické aspekty* a *Model IKK: didaktické aspekty*), ze kterých vychází navržený kategoriální systém pro analýzu výuky reálií a IKK (kategoriální systém *Reálie a IKK*), i kategoriální systém upravený pro analýzu učitelova pojetí výuky reálií a IKK. Tyto nástroje jsou následně použity ve dvou výzkumných šetřeních. První z nich představuje výzkum realizovaného kurikula v oblasti výuky reálií a IKK a je dílčím výstupem projektu *CPV videostudie anglického jazyka*.<sup>4</sup> Druhé výzkumné šetření se zabývá učitelovým pojetím kultury a cílů výuky reálií a IKK a jeho výsledky jsou pak srovnány s výsledky analýz realizovaného kurikula ve výuce (první šetření). Obě výzkumná šetření mají společné rysy i odlišnosti. V obou se jednalo o učitele vyučující anglický jazyk (AJ) na 2. stupni ZŠ a v obou bylo použito kódování a kategoriální systém, jednalo se však o jiné učitele. Výzkum přinesl řadu podnětů pro výzkumy další, které jsou představeny v závěru práce (viz kap. 8).

## Poděkování

Ráda bych poděkovala všem, kteří mne při práci na zkoumané problematice podporovali. Za podnětné připomínky k různým verzím rukopisu této knihy děkuji doc. Mgr. Světlaně Hanušové, Ph.D., Mgr. Petru Najvarovi, Ph.D., doc. PhDr. Tomáši Janíkovi, Ph.D., M.Ed., doc. Mgr. et Mgr. Kateřině Vlčkové, Ph.D., Mgr. Veronice Najvarové, Ph.D. i ostatním členům Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Zvláštní poděkování patří oběma recenzentům – doc. PhDr. Michaele Píšové, M.A., Ph.D. a doc. PhDr. Jaroslavu Balvínovi, CSc.

---

<sup>4</sup> Označení *CPV videostudie* je zastřešujícím názvem pro výzkumy založené na analýze videozáznamů výuky v různých vyučovacích předmětech sekundárního vzdělávání, které jsou od roku 2004 realizovány v Institutu výzkumu školního vzdělávání (IVŠV) Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně (PdF MU). Toto výzkumné pracoviště dříve neslo název Centrum pedagogického výzkumu (CPV), který zůstal zachován v samotném názvu projektu. Více viz kap. 5.

## 1.1 Obsah a struktura knihy

Do první kapitoly jsou zařazena mimo úvodu i specifika terminologie výzkumné oblasti (1.2), a to jednak z toho důvodu, že její terminologie není ustálená, a jednak proto, že je třeba objasnit preferenci termínu *interkulturní komunikační kompetence* před termíny jinými.

Druhá kapitola pojednává o kontextu výzkumu. Nejprve se stručně věnuje pojetím kultury v interkulturním vzdělávání (2.1). Pojetí kultury, která jsou v kapitole představena, jsou později (6.1) využita ke srovnání s modelem učitelova pojetí kultury, který vznikl v rámci druhého výzkumného šetření. Dále se kapitola stručně věnuje vývoji přístupů a metod ve výuce CJ (2.2) a vývoji přístupů k výuce reálií a IKK (2.3). Podkapitola 2.4 je věnována výzkumům v oblasti výuky reálií a IKK ve výuce CJ. Na závěr kapitoly (2.5) je zařazena analýza vybraných kurikulárních dokumentů a cílů, které v oblasti výuky reálií a IKK kladou.

Třetí kapitola představuje již zmiňované modely interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizího jazyka (*Model IKK: analytické aspekty* a *Model IKK: didaktické aspekty*), ze kterých vychází kategoriální systém pro analýzu výuky reálií a IKK (kategoriální systém *Reálie a IKK*), jehož tvorba, proces ověřování a finální verze jsou představeny v kapitole čtvrté.

Pátá kapitola je věnována prvnímu výzkumnému šetření (šetření I), představujícímu analýzu výuky reálií a IKK v rámci výuky AJ v 7. a 8. ročnících 2. stupně ZŠ. Tato analýza byla provedena v rámci projektu *CPV videostudie anglického jazyka*, proto se kapitola nejprve věnuje kontextu tohoto projektu (5.1) a popisu jeho metodologického postupu (5.2). Po té už jsou představeny samotné výsledky analýzy výuky reálií a IKK (5.3).

Šestá kapitola pojednává o druhém výzkumném šetření (šetření II), zabývajícím se učitelovým pojetím kultury (6.1) a cílů výuky reálií a IKK (6.2).

Sedmá kapitola přináší srovnání výsledků výzkumu výuky a učitelova pojetí cílů výuky reálií a IKK (šetření I a šetření II) a osmá kapitola závěry a perspektivy dalšího výzkumu.

Podstatnou část publikace tvoří přílohy. Uspořádání i rozsah příloh jsou zvoleny v zájmu přehlednosti práce.

Příloha 1 a příloha 2 obsahují dva přehledy – přehled studií a nástrojů vymezujících a testujících IKK (přehled I) a přehled teorií a modelů vymezujících výuku reálií, rozvíjení kulturního uvědomění a IKK ve výuce cizího jazyka (přehled II), z nichž mnohé tvoří oporu pro navržené *Modely IKK*, představené ve třetí kapitole, a proto kapitola na obě přílohy často odkazuje.

Příloha 3 obsahuje uživatelský manuál ke kategoriálnímu systému *Reálie a IKK*, kategoriální systém *Jazyk* a další kategoriální systémy z projektu *CPV videostudie anglického jazyka* (Organizační formy výuky, Didaktické prostředky a média, Fáze výuky), které jsou v manuálu využity.

Příloha 4 tvoří doplněk k uživatelskému manuálu ke kategoriálnímu systému *Reálie a IKK* a nabízí přehled cílů pro výuku, učení se a hodnocení IKK dle Byrama (1997), na které uživatelský manuál odkazuje a které nejsou na rozdíl od textu Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ) čtenáři tak snadno dostupné.

Příloha 5 obsahuje přehled časového zastoupení jednotlivých kategorií v hodinách natočených v rámci *CPV videostudie anglického jazyka* a příloha 6 se detailněji věnuje jednotlivým učitelům z tohoto projektu a přináší ukázky transkriptů a rozhodnutí, jak byly kódovány.

V příloze 7 je k nahlédnutí zastoupení kategorií ve výpovědích učitelů z druhého výzkumného šetření, týkající se cílů výuky reálií a IKK.

### **Poznámka**

Příjmení autorek, na které je v práci odkazováno (např. Darla K. Deardorff, Janet M. Bennett, Kerstin Göbel a další) jsou ponechána v jejich původním tvaru. K rozhodnutí jména cizího původu nepřechylovat bylo přistoupeno z toho důvodu, že se jedná o citlivé kulturní téma, ne pouze téma lingvistické, jak by se na první pohled mohlo zdát.

## **1.2 Specifika terminologie výzkumné oblasti**

Výzkum výuky reálií a IKK s sebou přináší v terminologické oblasti mnohé nejasnosti a rozdíly. Cílem této podkapitoly je na tyto problémy upozornit a objasnit terminologii preferovanou v této publikaci.

Samotný název publikace představuje ne jeden terminologický problém. Termín *interkulturní komunikační kompetence* je odvozen z anglického termínu *intercultural communicative competence*, který souvisí s termínem *intercultural communication* (interkulturní komunikace). V anglicky psané odborné literatuře se ovšem setkáváme i s termínem *cross-cultural communication* (mezikulturní komunikace). Rozdíl mezi těmito dvěma termíny definuje Gudykunst (2002) tak, že *mezikulturní komunikace* označuje srovnání komunikačních zvyklostí napříč kulturami, a termín *interkulturní komunikace* pak zahrnuje komunikaci mezi lidmi z různých kultur.

V české odborné literatuře a na akademické půdě se setkáváme s následujícími spojeními: *multikulturní* i *multikulturální kompetence*, *multikulturní výchova* či *vzdělávání*, případně *interkulturní výchova* či *vzdělávání*, *interkulturní* i *interkulturální kompeten-*

ce nebo způsobilost, interkulturní komunikační i interkulturní komunikativní kompetence, polykulturní kompetence, mezikulturní kompetence, sociokulturní kompetence a sociolingvistická kompetence (srov. např. Průcha, 2001; SERRJ, 2002; Průcha, Walterová & Mareš, 2003; Průcha, 2006a; Brebera & Kostková, 2008; Balowska & Čadská, 2008; Průcha, 2009 a další).

Určitou výjimku z tohoto výčtu tvoří pojmy *sociokulturní kompetence* a *sociolingvistická kompetence*, které mohou být vnímány jako dílčí součásti *interkulturní komunikační kompetence*. *Sociolingvistická kompetence* souvisí především s vnímavostí ke společenským konvencím (např. pravidlům zdvořilosti, normám řídícím vztahy mezi generacemi, sociálními skupinami apod.). Týká se tedy vztahu mezi jazykovými projevy a jejich významy v kontextu – dané situaci. Nejedná se zde samozřejmě pouze o verbální jazykové projevy, ale i projevy neverbální, příp. parajazykové – např. gesta, tělesný postoj a vzdálenost při komunikaci, intonace apod. (srov. van Ek, 1993; SERRJ, 2002; Byram, 1997). *Sociokulturní kompetence* předpokládá, že uživatel jazyka je alespoň do jisté míry obeznámen se sociokulturním kontextem, ve kterém je jazyk situován, protože sociokulturní prostředí každé sociální skupiny s sebou nese specifické charakteristiky její kultury (např. způsoby komunikace, trávení volného času, hodnotové orientace). Sociokulturní prostředí je rovněž důležitou determinantou vzdělávacích procesů (srov. Průcha, Walterová & Mareš, 2003). Silné propojení s *kompetencí sociolingvistickou* je zřejmé; kontext *sociokulturní kompetence* je však širší (může se vztahovat např. k životním podmínkám v daném sociokulturním kontextu, mezilidským vztahům, hodnotám, víře a postojům dané sociokulturní skupiny apod.). *Sociokulturní kompetence* tedy souvisí s kontextem konkrétní sociokulturní skupiny a jejími konvencemi (srov. van Ek, 1993; SERRJ, 2002).

Ostatní termíny bývají často, ale ne vždy a všemi autory, zaměňovány. Výrazně převažuje používání termínů *multikulturní* a *interkulturní kompetence*, s ostatními termíny se setkáváme méně často – např. pojem *polykulturní kompetence* (převod z anglického *pluricultural*) bývá zpravidla převzat z českého překladu Společného Evropského referenčního rámce pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme (SERRJ, 2002); tu je ovšem třeba odlišovat od *interkulturní způsobilosti*, jak je definována v SERRJ (2002) – více viz podkapitola 2.5.1. Jelikož termíny *multikulturní* a *interkulturní kompetence* dosud nebyly detailně definovány, mohou se v některých publikacích objevovat jako synonyma – zejména ve spojení s termínem *vzdělávání* nebo *výchova* (srov. *Pedagogický slovník* – Průcha, Walterová & Mareš, 2003), jiné zdroje je však vnímají jako významově odlišné (srov. Faltýn, 2005). Průcha (2001) nabízí jistou generalizaci ve formě konstatování, že termínu *multikulturní* je využíváno zejména v USA, Kanadě, Austrálii a Velké Británii, zatímco termínu *interkulturní* zejména na půdě Evropské Unie. Nabízí se ale i generalizace vycházející z jiné perspektivy. V podmínkách České republiky a ve vzdělávacím procesu je obvykle pojem *multikulturní* chápán jako faktická a každodenně nahlédnutelná existence kultur vedle sebe, a *multikulturní výchova* tudíž předává znalosti o reáliích

situace minorit a o reáliích multikulturální konstelace společnosti. Pojem *multikulturální* tedy označuje pouze existenci několika kultur vedle sebe, neimplikuje však vzájemné styky, kulturní výměny, spolupráci a dialog. Za multikulturální bychom tedy mohli považovat každou společnost, v níž koexistují alespoň dvě sociokulturní skupiny, přičemž by v ní zároveň mohlo docházet k segregaci nebo diskriminaci. Naproti tomu termín *interkulturální* nevychází ze statického a konceptuálně podporovaného společenského uspořádání, ale zahrnuje v sobě vzájemnost, výměnu, dialog odlišných sociokulturních skupin, je tedy povahy dynamické (srov. Faltýn, 2005; Horváthová & Buryánek, 2002). Faltýn (2005) 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.

Obecně lze ale říci, že současná pedagogika zachází s obsahem pojmů *multikulturální* a *interkulturální* nesystematicky a že je v oblasti interkulturálního vzdělávání/multikulturální výchovy velmi těžké nalézt jednotný pojmový aparát. Dle Průchy (2001) jednak proto, že relevantní pojmy pocházejí z různých věd, z nichž každá jim přikládá odlišný význam, jednak z toho důvodu, že systematická terminologie multikulturální výchovy není ani u nás, ani na mezinárodní scéně ustálena a kodifikována. V této publikaci je upřednostňován termín *interkulturální* před termínem *multikulturální* na základě výše uvedených generalizací.

Jak již bylo uvedeno, můžeme se v literatuře setkat s termíny *komunikativní* i *komunikační kompetence*, v této publikaci je však dána přednost termínu *komunikační*, jelikož výraz *komunikativní* je v kontextu IKK považován bohemisty za nepřesný a zavádějící (srov. Hrdlička, 2005).<sup>5</sup>

Další z termínů, které bývají často zaměňovány, jsou *multikulturální výchova* a *interkulturální vzdělávání*, příp. *interkulturální výchova*. Horváthová a Buryánek (2002)<sup>6</sup> se snaží tyto dva termíny – *výchova* a *vzdělávání* – odlišit a přiblížit pedagogům a upřednostňují termín *interkulturální vzdělávání*. *Výchova* podle těchto autorů zdůrazňuje formování postojů a pěstování hodnot. *Vzdělávání* vnímají jako jev komplexnější, při kterém je usilováno jak o formování postojů a hodnot, tak znalostí a dovedností. S tímto schematickým pokusem o populárně-vědeckou definici a odlišení těchto dvou termínů se nelze ztotožnit. Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 277–278) vymezují termín *výchova* jako „proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimuluje jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“ *Vzdělávání* je podle těchto autorů možno vnímat jako

<sup>5</sup> V dřívějších publikacích autorky (Zerzová, 2009a, 2010a, 2010b, 2011) tomu tak však nebylo.

<sup>6</sup> Ač je možno jejich publikaci označit spíše jako populárně-vědeckou, je dobrou ilustrací problematiky vyjasňování terminologie a snahy objasnit, vymezit a přiblížit uvedené termíny pedagogům a širší veřejnosti.

proces vedoucí k realizaci vzdělání z hlediska pojetí osobnostního, obsahového, institucionálního a socioekonomického (srov. Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 292).

Je zajímavé, že *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová & Mareš, 2003) důsledně používá termínu *výchova* jak ve spojení se slovem *multikulturní*, tak *interkulturní* (*interkulturální*) a vnímá obě spojení jako synonymická, přičemž *multikulturní výchovu* (angl. *multicultural, intercultural, multiethnic education* aj.), definuje kromě toho, že je interdisciplinární oblastí teorie a výzkumu jako úsilí o to,

vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, kultur, ras, apod. (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 129).

Ač je terminologie v této oblasti neustálená a oba výrazy bývají vnímány jako synonyma i jako významově odlišné, jak je patrné z výše uvedených příkladů, obecně lze konstatovat, že při multikulturní výchově nejde pouze o výchovu, ale i o vzdělávání, stejně tak jako v interkulturním vzdělávání nejde pouze o vzdělávání, ale také o výchovu. Oba tyto termíny jsou velmi komplexní, vzdělávání nemůže být nahlíženo jako pouhé osvojování vědomostí bez dovedností, postojů, hodnot a norem a stejně tak výchova nemůže být vnímána jako pouhé osvojování hodnot a postojů, ale je procesem mnohem komplexnějším, procesem záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji (srov. Průcha, Walterová & Mareš, 2003), jenž nemůže být omezen pouze na jednu dílčí část jen pro uspokojení terminologických nejasností vzniklých omezenými vyjadřovacími schopnostmi, které s sebou každý jazyk nutně přináší. Jak již bylo zmíněno výše, v publikaci je upřednostňován termín *interkulturní*, při výběru mezi termíny *výchova* a *vzdělávání* pak termín *vzdělávání*, z toho důvodu, že se jedná o komplexnější termín zahrnující nejen rovinu osobnostní a obsahovou, ale i institucionální a socioekonomickou.

Dalším problémem, který název publikace přináší je termín *kompetence*. Pokus o vymezení tohoto termínu je pro práci pojednávající o *interkulturní komunikační kompetenci* klíčový, avšak pojetí *kompetence*, které nacházíme jak v české, tak v zahraniční odborné literatuře je velmi široké. Průcha (2004) upozorňuje na to, že v pedagogice dosud nebylo dosaženo jednotného pojetí tohoto termínu a Janík, Maňák a Knecht (2009, s. 75) doplňují, že „teprve po implementaci kompetencí do strategických politických a kurikulárních dokumentů probíhají zpětné snahy o jejich teoretické ukotvení.“

Přesto lze poukázat na společný rys mnohých pokusů o vymezení, jímž je komplexita a zastřešující funkce pojmu *kompetence*. Maňák (2007) zdůrazňuje právě tuto skutečnost a upozorňuje, že termín kompetence nelze považovat za synonymum dovedností, nýbrž je třeba vnímat dovednost jako součást kompetence spolu s vědomostmi, schopnostmi a hodnotovou a postojoyou orientací. Termín kompetence tedy dle Maňáka (2007, s. 90) „postihuje komplexnější jevy, vyjadřuje aktivní, zacílenou činnost, která odráží situaci člověka v moderním světě.“



Úspěšné jednání, rozhodování a efektivní řešení reálných životních situací vychází z efektivního uplatňování dílčích složek kompetence, tj. vědomostí, schopností – duševních i rozumových, dovedností, motivů – postojů a hodnot, zájmů a potřeb, zkušeností, chování (Švec, 1998; Kubeš et al., 2004; Maňák, 2007; Skalková, 2007).

Další diskutovanou problematikou je otázka, zda vnímat pojem kompetence jako pojem analytický nebo holistický (srov. např. Pišová, 2005; Brebera & Kostková, 2008), tedy pojem kompetence v množném čísle, sestávající z řady dílčích kompetencí, nebo pojem kompetence v čísle jednotném, mající charakter holisticky pojatého konstruktů, jehož úroveň je možno měřit, neboť se v průběhu života jedince mění. V této publikaci je pojem kompetence vnímán jako pojem holistický.

Při vymezování pojmu *kompetence* je vždy nutno specifikovat, pro jakou oblast je určena a pojem přenesovat s ohledem na konkrétní oblast. V případě IKK je touto oblastí výuka CJ. Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2002) vychází z akčně zaměřeného přístupu (*action-oriented approach*), který

chápe uživatele a studenty jazyka v první řadě jako společenské činitele, tj. členy společnosti, kteří mají své úlohy (nejen jazykové), a ty musí za daných okolností ve specifickém prostředí a v určitém poli působnosti splnit (SERRJ, 2002, s. 9).

Akčně zaměřený přístup bere v úvahu také kognitivní, emocionální a volní dispozice jedince jako společenského činitele včetně celého rejstříku jemu vlastních a jím používaných schopností. Cíle výuky CJ jsou tedy vnímány jako rozvíjení rejstříku kompetencí, a to jak kompetencí obecných, tak ve výuce CJ zejména komunikačních jazykových kompetencí, které jsou definovány jako ty, které člověku umožňují jednat s využitím specificky jazykových prostředků (SERRJ, 2002).

*Komunikační jazyková kompetence* je ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky chápána jako propojení několika komponent: *lingvistické*, *sociolingvistické* a *pragmatické*. Jsou pojímány tak, že každá z těchto komponent sestává ze znalostí, dovedností a praktických znalostí (SERRJ, 2002).

Zde se však již jedná o vymezení termínu samotného, spíše než o terminologické nejednoznačnosti a pluralitu, a proto je *interkulturní komunikační kompetenci* věnována podkapitola 2.3 a kapitola 3. Termín *interkulturní komunikační kompetence* dle Byrama (1997) je v publikaci upřednostňován před termíny jinými ve snaze vystihnout komplexnost tohoto jevu a naznačit jeho souvislost s výukou CJ. Cílem rozvíjení IKK je aktivní používání cílového jazyka, sekundárně případně i mateřského jazyka v interkulturní interakci kulturně a sociálně citlivým způsobem, ne pouhé rozvíjení interkulturního uvědomění na kognitivní úrovni v mateřském jazyce. Publikace tedy odlišuje pojmy *interkulturní kompetence* a *interkulturní komunikační kompetence* s cílem postihnout rozdíl mezi rozvíjením *interkulturní kompetence* mimo cizojazyčné vzdělávání a rozvíjením IKK v rámci vyučování a učení se CJ. Jelikož je mezi oběma kompetencemi velmi úzký vztah, nelze vyvozovat ze snahy odlišit rozvíjení *interkulturní kompetence* mimo a ve výuce CJ tvrzení, že část výuky CJ

probíhající v mateřském jazyce s cílem rozvoje některé z úrovní IKK k rozvíjení její komunikační složky vůbec žádným způsobem nepřispívá.

Snaha postihnout rozvíjení IKK ve výuce cizích jazyků je společnou tendencí cizojazyčného vzdělávání – nesetkáváme se s ní pouze v anglofonní oblasti, ale i v germanofonní, frankofonní a dalších. Různí autoři, pociťující podobnou potřebu vymezení interkulturní dimenze ve výuce CJ, přistupují k tomuto tématu z různých úhlů a představují nejrůznější pokusy o uchopení této složité problematiky. V tomto procesu je patrné opouštění tradičního pojetí reálií ve výuce CJ, kterým je označován „výběr poznatků z kultury, národní tradice, historie, politiky a současného života země, jejichž jazyk si žáci osvojují“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 197) a jeho nahrazení právě důrazem na rozvíjení IKK, a tudíž nejen předávání kognitivních obsahů, ale i rozvíjení afektivní a konativní/behaviorální složky IKK. Jednostranné zaměření na země, jejichž jazyk si žáci osvojují, je rovněž opouštěno. Jak vyplynulo z výsledků obou výzkumných šetření představených v této práci, učitelé AJ na základních školách však tento koncept (*výuka reálií*), ať už explicitně nebo implicitně, ve své výuce upřednostňují. Z tohoto důvodu je v práci zachován (např. ve spojení analýza výuky reálií a IKK), jelikož výuka *reálií* je tím, co v praxi probíhá.

Cílem nástinu této problematiky bylo poukázat na společný směr vývoje interkulturní dimenze ve výuce CJ a objasnit preferenci termínu *interkulturní komunikační kompetence*, jehož vymezení budou věnovány další části práce (2.3, kapitola 3).



## 2 KONTEXT PRÁCE

### 2.1 Pojetí kultury v interkulturním vzdělávání

V původním významu v latině *cultura* znamená kultivaci, tedy obdělávání půdy. Známa definice kultury jako té části prostředí, kterou vytvořil člověk, byla představena poprvé v roce 1955 (von Herkovits, 1955, cit. dle Göbel, 2007). Vnímání kultury však prošlo vývojem od kultury chápané jako statické, získané, jako produktu krásna (Greverus, 1978, cit. dle Göbel, 2007), přes chápání kultury jako uspořádání a způsobu života společnosti, po vnímání kultury jako historické struktury významů, zakořeněné v symbolech, systému tradičních koncepcí, které se zrcadlí v postojích a vědění o životě a které tvoří základ komunikace jejich příslušníků (Geertz, 1973, cit. dle Göbel, 2007).

Kroeber a Kluckhohn (1952) provedli srovnání 150 definic kultury za účelem vytvoření jedné komplexní definice:

Kultura sestává z explicitních a implicitních vzorců chování, které jsou získávány a zprostředkovávány skrze symboly a jsou základem konkrétních činů dané skupiny lidstva, včetně jejich ztělesnění v kulturních produktech. Podstata kultury sestává z tradovaných (historicky vzniklých a zvolených) myšlenek a s nimi spojených představ o světě. Kulturní systémy mohou být vnímány na jedné straně jako výsledky činnosti a na druhé straně jako jejich podmínky (cit. dle Göbel, 2007, s. 36, překlad autorky).

Postupně přestává být kultura vnímána jako něco statického, jako fenomén, který utváří jedince a zdůrazňována bývá interakce jedince i společnosti s kulturou, kterou daná společnost konstruuje. Tento vývoj je patrný zejména od 90. let 20. století. Následující odstavce si kladou za cíl nabídnout výběr nejznámějších modelů kultury a jejího vymezení. Jelikož cílem publikace není podat ucelený přehled o pojetích kultury či klasifikacích kultury a rovněž výzkum nebyl realizován s cíli souvisejícími s touto výzkumnou oblastí, tvoří tento velmi strohý přehled pouze zjednodušený rámec pro srovnání s učitelovým pojetím kultury v podkapitole 6.1.

#### 2.1.1 Kultura jako souhra čtyř faktorů

Collins (2001) definuje čtyři druhy faktorů ovlivňujících porozumění, které aplikuje na vztah čtenáře a historického textu pocházejícího z jiné kultury, který tento čtenář čte. Tyto čtyři faktory, které pro čtenáře a jeho interpretaci textu představují překážky, které musí překonat, jsou však aplikovatelné i v situacích interkulturní komunikace, jelikož každý jedinec si do této komunikace s sebou přináší své kulturní prostředí a aspekty vlastní kultury, jež komunikaci ovlivňují a ulehčují nebo naopak narušují; nemusí se tedy jednat pouze o interference v kontextu četby historických textů.

Collins (2001) tyto faktory vymezuje v oblasti historické (*the historical gap*), kulturní (*the cultural gap*), jazykové (*the linguistic gap*) a světonázorové (*the worldview*)

gap). Každý jedinec, který se účastní komunikace, si s sebou nutně nese zvyklosti a způsoby vnímání, chování a reakcí, které jsou ovlivněné historickým vývojem, jazykem, specifickými kulturními zvyklostmi a přesvědčeními majoritními v daném kulturním prostředí. Kultura může být tedy vnímána jako souhra těchto čtyř faktorů – historického, jazykového, světónázorového a kulturního, která však nezůstává a nemůže zůstat statická.

### **2.1.2 Kultura jako software mysli**

Každý člověk si v sobě tedy nese jisté vzorce myšlení, citění a jednání. Hofstede a Hofstede (2005) tyto vzorce přirovnávají k „softwaru mysli“ a vycházejí z předpokladu, že kořeny tohoto softwaru sahají do sociálních prostředí, ve kterých jedinec vyrůstal a sbíral své životní zkušenosti. Termínem užívaným pro tento „software mysli“ je *kultura*. Ve většině západních jazyků *kultura* obvykle odpovídá „kultivaci mysli“ a zejména výsledkům této kultivace v podobě vzdělání, umění a literatury (srov. Hofstede & Hofstede, 2005; Göbel, 2007). Takto bychom mohli vymezit kulturu v užším slova smyslu. Kultura jako „software mysli“ však odpovídá mnohem širšímu pojetí. Kultura je kolektivním fenoménem, je naučená, ne vrozená, a měli bychom ji odlišovat od lidské podstaty a osobnosti (viz schéma 1), i když je velmi těžké stanovit, kde hranice mezi lidskou podstatou a kulturou, a mezi kulturou a osobností leží (srov. Hofstede & Hofstede, 2005).

Lidská podstata představuje základní úroveň jedincova „softwaru mysli“ a označuje to, co je všem lidem společné, jakýsi „operační systém“, který je určující pro fyzické a psychické fungování jedince. Hofstede a Hofstede (2005) sem řadí například lidskou schopnost prožívat strach, hněv, lásku, radost, smutek, potřebu kontaktu s druhými lidmi apod. To, jakým způsobem však člověk např. radost nebo hněv vyjadřuje, je ovlivněno kulturou.

Osobnost jedince na druhou stranu označuje jedinečnou individuální sadu programů, které daný jedinec nemusí sdílet s nikým jiným. Částečně se jedná o kvality zděděné a částečně naučené. „Naučené“ podle Hofstede a Hofstede (2005) znamená ovlivněné kolektivním „naprogramováním“ (kulturou) nebo osobními zážitky jedince.



*Schéma 1.* Tři úrovně jedinečnosti v „softwaru mysli“ (podle Hofstede & Hofstede, 2005, s. 4, úprava a překlad autorky)

Jelikož každý jedinec patří současně do mnoha různých skupin, neseme si v sobě několik vrstev „naprogramování mysli“, které odpovídají různým vrstvám kultury (viz schéma 2). Národní vrstva kultury je dána zemí, ve které se člověk narodil, případně zeměmi, ve kterých během svého života žil. Regionální/etnická/náboženská/jazyková vrstva souvisí se skutečností, že většina národů je složena z kulturně odlišných skupin, ať už na úrovni regionální, etnické, náboženské či jazykové. Genderová vrstva je dána pohlavím jedince a ovlivněna tím, jaké implikace s sebou ženství či mužství v dané kultuře nese. Generační vrstva souvisí s vnímáním generačních rozdílů v dané kultuře a rozdíly, které od sebe jednotlivé generace oddělují. Sociální/společenská vrstva pak souvisí s možnostmi přístupu ke vzdělání a výběrem zaměstnání či profese. Pro ty, kteří jsou zaměstnání, hraje navíc nezanedbatelnou roli vrstva organizační/oborová/korporátní, která se týká způsobu, jakým byli jedinci začleněni do života společnosti, pro kterou pracují.

Toto členění ovšem neznamená, že tyto vrstvy musí být nutně v harmonii – naopak. Náboženské hodnoty mohou být často v konfliktu s genderovými, nebo generační s organizačními hodnotami v rámci společnosti, ve které daný jedinec pracuje. Tyto konfliktní oblasti způsobují, že je mnohdy těžké odhadnout chování jedince v nové situaci (srov. Hofstede & Hofstede, 2005).



Schéma 2. Vrstvy kultury – „softwaru mysli“ (podle Hofstede & Hofstede, 2005, s. 11, úprava a překlad autorky)

### 2.1.3 Kultura jako cibule

Kulturní rozdíly se projevují mnoha různými způsoby (viz schéma 3).

*Symbols* představují v tomto pojetí kultury např. gesta, obrazy či předměty, které nesou určitý význam známý pouze jedincům sdílejícím danou kulturu. Patří sem tak rozdílné jevy, jako jsou slova i styl oblékání, účes, státní vlajky i znaky společenského postavení. Jelikož jsou relativně snadno viditelné, jsou znázorněny na povrchu.

*Hrdinové*, osoby zesnulé či živé, skutečné či imaginární, vysoce ceněné v dané kultuře, slouží zpravidla jako vzory chování a jednání.

*Rituály* jsou myšleny společné aktivity, které jsou v dané kultuře považovány za společensky nezbytné. Příklady spadají do oblasti způsobů pozdravu, vyjadřování respektu druhým, společenských i náboženských obřadů. Rituály zahrnují diskurs, způsob, jakým je používán jazyk v písemné i mluvené formě, v každodenní komunikaci a při sdělování vlastních přesvědčení.

Ve schématu 3 jsou *symbols*, *hrdinové* i *rituály* zahrnuty mezi *zvyky*, a to z toho důvodu, že jsou vnějšímu pozorovateli viditelné, a proto jsou ve schématu vyznačeny šedou barvou. Jejich kulturní význam je však neviditelný a spočívá pouze ve způsobu, jakým jsou tyto zvyky interpretovány příslušníky dané kultury.

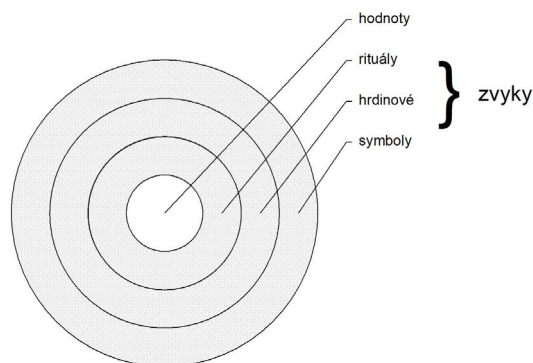


Schéma 3. „Cibule“: projev kultury v různých úrovních (podle Hofstede & Hofstede, 2005, s. 7, úprava a překlad autorky)

Jádro kultury je tvořeno *hodnotami* (ty jsou neviditelné, a proto nejsou ve schématu barevně vyznačeny), které Hofstede a Hofstede (2005) definují jako obecné tendence preferovat jisté poměry/situace před jinými a zařazují k nim následující hodnotové protipóly: zlo x dobro, čisté x špinavé, nebezpečné x bezpečné, zakázané x povolené, slušné x neslušné, morální x nemorální, ošklivé x krásné, nepřírozené x přirozené, abnormální x normální, paradoxní x logické, iracionální x racionální. Tyto hodnoty si osvojujeme v raném věku a s přibývajícím věkem se pak poměr mezi objemem osvojovaných hodnot a zvyky mění ve prospěch osvojovaných zvyků (srov. Hofstede & Hofstede, 2005).

### 2.1.4 Kultura jako 5 x 2 extrémních dimenzí

Geert Hofstede (2005) realizoval jednu z nejrozsáhlejších empirických studií na téma kulturní rozmanitosti. Výzkum byl iniciován firmou IBM v 70. letech 20. století, protože i přes veškeré její snahy o vytvoření jednotných procedur a standardů existovaly velké rozdíly v tom, jakým způsobem byly továrny v jednotlivých zemích řízeny. Hofstede tedy zkoumal způsob řízení firmy v jednotlivých zemích a pokusil se poukázat na odlišnosti, které v jednotlivých zemích existovaly. Jelikož firma IBM měla jednotný systém vzdělávání zaměstnanců i struktury organizace, Hofstede dospěl k závěru, že rozdíly musí vyplývat z kultury zaměstnanců v jednotlivých závodech, které jsou dány kulturou dané země. Výzkum probíhal v několika fázích, zahrnujících jak hloubkové rozhovory se zaměstnanci firmy, tak dotazníky, které byly rozeslány všem zaměstnancům firmy IBM po celém světě.

Výsledkem bylo definování kulturních rozdílů na základě pěti dimenzí nabývajících protichůdných extrémů (viz tab. 1). Tyto dimenze hrají klíčovou roli při tvorbě a fungování společností. Hofstede neposkytuje vysvětlení, proč by právě tyto dimenze měly představovat základní součásti kultury, ani nezohledňuje vývoj společnosti –



kulturu tedy v tomto modelu vnímá jako statickou a právě tato skutečnost mu bývá vytýkána.

Tabulka 1

*Pět dimenzí kultury a jejich extrémy*

<b>Dimenze</b>	<b>Jeden extrém</b>	<b>Druhý extrém</b>
Identita	kolektivismus	individualismus
Hierarchie	velká vzdálenost moci	malá vzdálenost moci
Gender	ženskost	mužnost
Pravda	silné vyhýbání se nejistotě	slabé vyhýbání se nejistotě
Hodnoty	dlouhodobá časová orientace	krátkodobá časová orientace

Upraveno podle Hofstede, Pedersen a Hofstede (2002, s. 40).

*Individualismus/kolektivismus* se týká těsnosti sociálního rámce dané společnosti. Kolektivistické kultury jsou typické silnými příbuzenskými a širšími rodinnými vztahy a zodpovědností za ně, v individualistických kulturách pak převažuje zodpovědnost za sebe sama či nejbližší rodinu.

*Vzdálenost moci* označuje míru, do jaké je daná společnost ochotna akceptovat nerovný způsob rozdělení moci v institucích a organizacích.

*Mužnost/ženskost* se týká míry, do jaké určuje role mužů a žen ve společnosti pohlaví.

*Vyhýbání se nejistotě* označuje míru, do jaké je daná společnost ohrožena nejednoznačnými situacemi a jak moc se těmto situacím snaží vyhnout zavedením pravidel nebo jinými opatřeními.

*Časová orientace* souvisí s mírou, do jaké společnost vychází z tradic a minulých událostí a z toho, co je důležité pro budoucnost (srov. Hofstede, Pedersen & Hofstede, 2002).

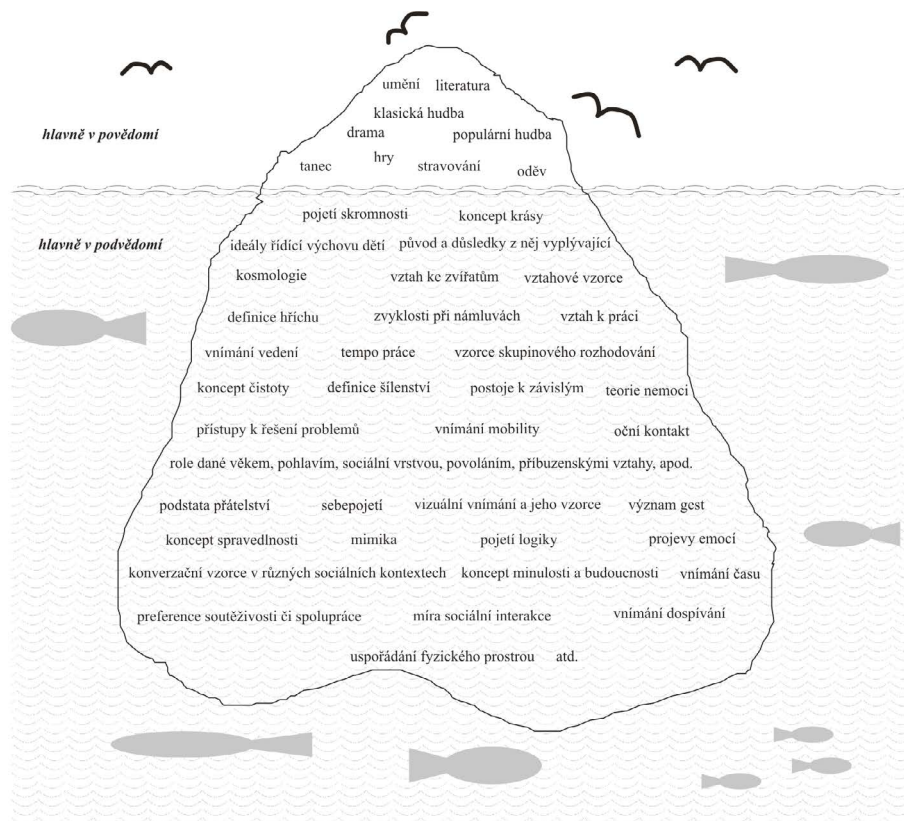
Po realizaci tohoto výzkumu následovala řada dalších publikací, které si kladly za cíl seznámit s výsledky výzkumu širší veřejnost (např. Hofstede, 1991; Hofstede, 2001; Hofstede, Pedersen & Hofstede, 2002). Na akademické půdě však výzkumy navazující na prvotní publikační výstupy z projektu pro firmu IBM probíhaly již od 80. let 20. století (srov. Hofstede & Hofstede, 2005).

### **2.1.5 Kultura jako ledovec**

Jedním z nejnámějších modelů kultury, který reflektuje „viditelnost“ a „neviditelnost“ jistých prvků kultury, je tzv. ledovcový model kultury (*The Iceberg Concept of Culture*) – viz schéma 4. Tak jako z ledovce obvykle vidíme nad hladinou jen nepatrnou část, tak nám mnohé aspekty kultury, které vytvářejí základ pro viditelnou

část ledovce/kultury (např. výtvarné umění, literatura, hudba, móda) zůstávají skryté (např. koncept krásy, koncept spravedlnosti, význam gest apod.)

Viditelná část ledovce by mohla částečně odpovídat didaktickému konceptu *Big-C Culture* a snadno viditelným a pozorovatelným projevům kultury (např. umění, literatura) a neviditelná část ledovce mnoha aspektům *small-c culture* (např. vnímání času, tempo práce apod.), ačkoliv mnohé jevy spadají do obou těchto kategorií (např. stravování, oblékání).<sup>7</sup>



*Schéma 4. Ledovcový koncept kultury (podle Interkulturní učení. T-Kit č. 4., 2007, s. 19, podle AFS Orientation Handbook Vol. 4, New York: AFS Intercultural Programs Inc., 1984, úprava a překlad autorky)*

<sup>7</sup> *Big-C Culture* bývá rovněž označována jako *Upper-Case Culture/objective culture/achievement culture/high culture/Culture 1* a *small-c culture* jako *lower-case culture/subjective culture/behaviour culture/low culture/Culture 2* (srov. Triandis, 1989; Stern, 1992; Bennett, 1998; Tomalin & Stempleski, 1993; SERRJ, 2002; Hofstede & Hofstede, 2005). O těchto dvou konceptech je blíže pojednáno v podkapitole 3.2 při představení *Modelu IKK: didaktické aspekty*.

Výčet modelů a pojetí kultury představených v této kapitole není v žádném případě vyčerpávající (srov. Hall & Hall, 1990; Demorgon, Molz 1996; Hofstede, Hofstede 2005; Göbel 2007 a další); kapitola je značně zjednodušená a schematická, poslouží však jako základní rámec pro srovnání učitelova pojetí kultury s předními teoriemi a pojetími kultury. Kultura je neoddělitelně spjata s jazykem, neboť je vyjadřována a reprezentována řečí, proto hraje rozvíjení IKK právě v rámci výuky CJ nezastupitelnou roli a učitelovo pojetí kultury pak hraje klíčovou roli při rozvíjení IKK.

## 2.2 Přístupy a metody ve výuce cizích jazyků

Současnou situaci nejen v oblasti výuky CJ, ale i v oblasti výuky reálií a IKK v rámci výuky CJ můžeme lépe pochopit v kontextu vývojových trendů metod výuky CJ. V České republice však tento vývoj vzhledem k dřívější politické situaci neprobíhal přirozeně, čímž došlo ve srovnání se západním světem v zavádění nových trendů do výuky ke značnému časovému posunu.

Při výuce CJ je třeba zohlednit kontext, ve kterém výuka CJ probíhá – nejen kontext žáků a učitele ve třídě a kontext vzdělávací instituce jako celku, ale i kontext politický a kulturní (srov. Richards & Rodgers, 1991). Každý přístup či metoda výuky CJ vyjadřuje – ať už explicitně nebo implicitně – svůj náhled na jazyk a proces jeho osvojování, a také na kulturu a roli, kterou má ve výuce CJ kultura hrát. Tato pojetí kultury však prošla spolu s vnímáním procesu osvojování CJ značnou proměnou. Za povšimnutí stojí, že mnohé metody a přístupy žádným jasně formulovaným pojetím kultury, či její výuky nedisponují (srov. Larsen-Freeman, 2000), a tak je postoj, který ke kultuře zaujímají, třeba odvodit z jejich praxe. Cílem této podkapitoly je tedy podat přehled o tom, jakým způsobem příslušné metody a přístupy nahlížejí na roli kultury ve výuce CJ. Vzhledem k tomu, že – jak již bylo uvedeno výše – mnohé metody žádným jasně definovaným pojetím kultury a její výuky nedisponují, jedná se o přehled velmi stručný. Cílem zde není podat ucelený a detailní přehled o principech a zásadách daných přístupů a metod, jelikož to není konzistentní s cílem publikace, a proto jsou pouze velmi stručně okomentovány.

*Gramaticko-překládová metoda*, jejíž kořeny sahají až do středověku, si udržela výsadní postavení až do poloviny 20. století, u nás ovšem až do 80. let 20. století. Tato metoda klade důraz na psanou formu jazyka za účelem osvojení schopnosti četby literatury v originále. Texty používané ve výuce nejsou autentické a jsou upraveny nejen dle jazykové úrovně studentů, ale i za účelem ilustrace konkrétních gramatických jevů. Mezi další znaky patří využívání mateřského jazyka při výuce, jež je používán pro překlady z cílového i do cílového jazyka a prezentace lexika mimo kontext. Studium CJ je vnímáno jako prvek stimulace intelektuálního růstu. Jazyk a kultura jsou reprezentovány především literárními texty a cílem studia jazyka má být právě schopnost ocenit literaturu v jazyce originálu. Literární jazyk je vnímán jako nadřa-

zený jazyku mluvenému. Vedle literatury je pozornost věnována i dalším formám umění (srov. Richards & Rodgers, 1991; Larsen-Freeman, 1986). Je pravděpodobné, že mnohé aspekty gramaticko-překladové metody přetrvávají ve výuce CJ dodnes, neboť se řada výukových materiálů, které jsou v současné době ve výuce CJ používány, zásadami této metody řídí.

Kritika gramaticko-překladové metody vyústila k prosazení *přímé metody*. Tato metoda je známa rovněž pod názvem Berlitzova dle zakladatele sítě jazykových škol Maxmiliana Berlitze, v jehož jazykových školách je dodnes využívána. Na rozdíl od gramaticko-překladové metody klade tato metoda důraz na mluvený jazyk, používání cílového jazyka ve výuce a induktivní výuku gramatiky (srov. Richards & Rodgers, 1991). Studium kultury se zaměřuje na historii, zeměpis a informace o kontextu každodenního života lidí v zemích cílového jazyka (Larsen-Freeman, 1986).

*Audiolingvální* či *audioorální metoda*, jež byla využívána v armádě Spojených států amerických v období druhé světové války, a bývá proto nazývána „Army Method“, se prosadila v USA i v Evropě v 60. letech 20. století. Tato metoda rovněž klade důraz na mluvený jazyk a její podstatu tvoří používání drilových cvičení. Mateřský jazyk ve výuce touto metodou není používán. Jejím základem je behaviorální pojetí osvojování CJ, které využívá principu podmiňování. Výzkumy efektivitu této metody navzdory očekávání neprokázaly (srov. Allwright, 1988; Harmer, 1991). Vnímání jazyka je ovlivněno deskriptivní lingvistikou – každý jazyk má svůj vlastní systém. Kultura je reprezentována každodenním chováním a životním stylem rodilých mluvčích daného jazyka (Larsen-Freeman, 1986).

Tyto metody začaly postupně ustupovat tzv. *komunikativnímu přístupu*. Při jeho rozvoji byl stěžejním koncept *komunikační kompetence*, který byl v anglofonní oblasti rozvinut Hymesem (1972) v reakci na Chomského (1965) a v germanofonní oblasti Habermasem (1979, 1981). Chomsky si kladl za cíl charakterizovat schopnosti, které mluvčím umožňují produkovat gramaticky správné věty, Hymes však tento náhled považoval za nedostatečný a zdůrazňoval roli komunikace a kultury (srov. Richards & Rodgers, 1991). Dle Hymese (1972) si člověk, který si osvojuje *komunikační kompetenci*, osvojuje jak znalost jazyka, tak schopnost tento jazyk používat, včetně toho, zda a do jaké míry je konkrétní projev jazyka adekvátní ve vztahu ke kontextu, v jakém je použit.

Hlavním cílem komunikativního přístupu je tedy rozvíjení *komunikační kompetence* studenta v cílovém jazyce, což se projevuje nejen znalostí jazykových prostředků, ale i schopností tyto jazykové prostředky aktivně používat. *Komunikační kompetence* je chápána jako schopnost jazyk vhodným způsobem aktivně používat, čímž je nově kladen důraz na sociolingvistickou kompetenci jedince, oproti osvojování pouhé gramatiky a rozvíjení tzv. kompetence gramatické. Toto vnímání pojmu *kompetence* je odlišné od teorie Chomského (1965), který rozlišil kompetenci (*competence*), tedy znalost jazyka, od výkonu (*performance*), kterým označoval vlastní použití jazyka

v konkrétní situaci. Komunikativní přístup klade důraz na používání autentických materiálů ve výuce, používání cílového jazyka, vyrovnané zastoupení produktivních (mluvení, psaní) i receptivních jazykových dovedností (poslech, čtení), vyvážené rozvíjení přesnosti (*accuracy*) i plynulosti projevu (*fluency*) a rozšiřuje spektrum rolí učitele – který je vnímán jako facilitátor vyučovacího procesu – mezi které zařazuje role učitele jako poradce, zdroje informací, manažera, účastníka komunikace a další (srov. Littlewood, 1984; Richards & Rodgers, 1991; Harmer, 1991). Kultura je pak reprezentována každodenním životem lidí, kteří daný jazyk používají jako rodilí mluvčí. Některé její prvky jsou pro komunikaci obzvláště důležité – např. neverbální projevy (srov. Larsen-Freeman, 1986).

Za zmínku stojí, že pokusy představit komunikativní přístup v zemích s velmi odlišnými kulturními tradicemi od těch, ve kterých tento přístup vznikl (především Velká Británie, USA a další anglicky mluvící země) byly někdy označovány jako „kulturní imperialismus“ kvůli předpokladům a postupům v komunikativním přístupu implicitně skrytým, které byly vnímány jako „správné“ a měly nahradit ty, které se vyskytovaly v kulturách studentů z jiných prostředí. Rovněž předpoklady o rolích učitelů a žáků, které s sebou komunikativní přístup nese, nejsou nutně kulturně univerzální (srov. Richards & Rodgers, 1991).

Komunikativní přístup se postupně začal vyvíjet dalšími směry. V současné době se hovoří o tzv. *postkomunikativní éře* ve výuce cizích jazyků, o *revidovaném komunikativním přístupu* (Ur, 1996) či *balanced activities approach* (Harmer, 1991). Postkomunikativní éra přináší eklektický přístup, který využívá prvků ze starších metod, které se snaží integrovat. Učitelovo pojetí jazyka, učení a učení se CJ jsou zasazeny do širšího rámce přesvědčení daného člověka, která se týkají např. lidské podstaty, kultury, společnosti, hodnoty vzdělání, apod. a s tímto vědomím je třeba v postkomunikativní éře pracovat (srov. Richards & Rodgers, 1991).

Vedle již zmíněných metod existuje i řada tzv. humanistických metod, které kladou důraz na celkový rozvoj osobnosti jedince. Mezi tyto metody patří *Community Language Learning*, *Total Physical Response*, *Suggestopedia* a *Silent Way*.

Metoda *Community Language Learning*, jejímž autorem je Charles Curran, je koncipována jako poradenská činnost. Studenti, kteří diskutují v kroužku, mají možnost kdykoliv požádat učitele o pomoc s překladem z mateřského do cílového jazyka. Hodiny jsou nahrávány a transkribovány pro účely další diskuse (srov. Harmer, 1991). Jazyk tedy slouží především pro komunikaci a výuka CJ se posouvá od gramatiky a formulací gramaticky správných vět a plní novou funkci budování sounáležitosti mezi lidmi a jejich sdílení. Kultura je integrována v jazyku (srov. Larsen-Freeman, 1986).

*Total Physical Response* (TPR), jež je vhodná pro výuku dětí či začátečníků a jejímž autorem je James Asher, spočívá v pohybových reakcích na pokyny učitele. Žák přebírá iniciativu po skončení tzv. tichého období (*silent period*), kdy sám udílí instrukce

ostatním (srov. Richards & Rodgers, 1991; Harmer, 1991). Kultura je reprezentována životním stylem rodilých mluvčí jazyka (Larsen-Freeman, 1986).

*Sugestopedie* využívá relaxačních technik, periferního učení (dekorace učebny jazykovým materiálem), hudby a prvků dramatické výchovy. Autorem metody je Georgi Lozanov. Metoda dále využívá četby dialogů za hudebního doprovodu, her apod. Studenti získávají novou identitu, aby se při osvojování cizího jazyka dokázali zbavit zábran (srov. Richards & Rodgers, 1991; Harmer, 1991). Komunikaci ovlivňuje nejen jazyk, ale i další faktory, které mají na sdělení vliv – např. způsob oblékání, neverbální projevy, a které interpretaci sdělení ovlivňují. Studenti se učí o každodenním způsobu života rodilých mluvčí. Významnou roli hraje využívání umění (hudba, drama, vizuální prvky) přímo v hodině (srov. Larsen-Freeman, 1986).

*Silent Way*, metoda, kterou představil Caleb Cattedgo, využívá sadu barevných stavebních prvků, které plní roli signálů pro žáka, který je veden k samostatnému používání cílového jazyka (srov. Harmer, 1991). Studenti na začátečnické úrovni by měli být schopni odpovědět na obecné otázky týkající se kultury a literatury rodilých mluvčích daného jazyka (Gattegno, 1972). Světové jazyky sice sdílí společné znaky, každý jazyk však má svou vlastní realitu, svého „ducha“, protože je vyjádřením určité skupiny lidí. Kultura těchto lidí je reflektována v jejich jedinečném světonázoru a je od jazyka neoddelitelná (Larsen-Freeman, 1986).

*Přirozený přístup* (Natural Approach) je další z metod, která byla vyvinuta v 80. letech 20. století. Jejimi autory jsou Stephen Krashen a Tracy Terrell. Významnými se staly Krashenovy teorie CJ, jelikož se mu podařilo určit některé faktory, které napomáhají osvojení CJ způsobem, který se podobá osvojování jazyka mateřského. Krashen rozlišuje učení se CJ (*learning*) a jeho osvojování (*acquisition*). Osvojování CJ je podvědomý proces, který vede ke znalosti jazyka, zatímco učení vede k pouze znalosti o jazyce. Nejdůležitějším předpokladem pro úspěšné osvojení CJ je dle Krashena dostatečný přísun srozumitelného jazyka – tzv. *comprehensible input* – jež nesmí být pro studenta ani příliš jednoduchý, ani příliš složitý. Dále by mělo být respektováno tzv. tiché období žáka, ve kterém žák začíná rozumět, ale není ještě připraven mluvit. Naopak opravování chyb, důraz na formální gramatiku a stresující prostředí osvojování CJ nepřispívají (srov. Krashen, 1985; Harmer, 1991; Ellis, 1997).

*Task-Based Approach* je přístup, který se snaží překonat nedostatky tradičního postupu ve výuce CJ, ve kterém učitel nejprve prezentuje novou látku, po té ji studenti procvičují a po fázi procvičování mají teprve za použití procvičovaných jazykových prostředků komunikovat. Tento postup bývá označován zkratkou PPP (Presentation, Practice, Production) – viz Harmer (1991). Učitel, který využívá Task-Based Approach, rozhoduje o tom, které aspekty CJ by měly být procvičovány na základě prezentace studentů, kteří prezentují úkol, který jim byl zadán pro skupinovou práci (srov. Harmer, 1991).

Michael Lewis (1993) je autorem *Lexikálního přístupu*, jenž vnímá jazyk jako „gramatikalizované lexikum“, nikoliv „lexikalizovanou gramatiku“. Jazyk je proto třeba vyučovat především jako slovní zásobu.

Jak již bylo zmíněno výše, od 90. let 20. století se setkáváme ve výuce CJ s tendencí překonat *komunikativní přístup* 70. let 20. století. S touto tendencí se nesetkáváme pouze v anglofonní oblasti, ale i v germanofonní, frankofonní a dalších, jedná se tedy o společnou tendenci ve výuce CJ.

Rovněž koncept *komunikační kompetence* byl přehodnocen. Byram (1997) poukázal na úskalí tohoto Hymesova konceptu, který podle něj nedostatečně zohledňuje sociální identity a kulturní kompetence účastníků interkulturní interakce. Stern (1983) již dříve upozornil na to, že ačkoliv se ve výuce CJ začala věnovat pozornost sociolingvistickým aspektům jazyka, sociokulturní oblast zůstala zanedbána. Jak uvádí Byram (1997), tento trend pokračoval nejen v 80. letech, ale i v letech devadesátých. Od té doby se situace výrazně změnila, jak v kontextu pedagogického výzkumu, tak vzdělávací politiky – u nás ovšem spíše v kontextu vzdělávací politiky, neboť pedagogický výzkum v této oblasti zůstává nerozvinut. Koncept *komunikační kompetence* začíná být postupně nahrazován konceptem *interkulturní (komunikační) kompetence*, čímž nabývají kulturní obsahy ve výuce CJ nové dimenze. Tomuto tématu je věnována následující podkapitola.

### 2.3 Přístupy k výuce reálií a IKK

V této podkapitole a ve třetí kapitole, ve které jsou představeny modely interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizího jazyka (*Model IKK: analytické aspekty* a *Model IKK: didaktické aspekty*), které tvoří základ pro tvorbu kategoriálního systému použitého v následném výzkumu výuky reálií a IKK, je odkazováno na mnohé modely a teorie, které jsou uvedeny ve dvou přehledech v přílohách 1 a 2 (přehled I a II) a o které se *Modely IKK* opírají. V případě zájmu o bližší, i když stručné, informace o jednotlivých modelech do nich tedy může čtenář nahlédnout. Teorie, modely a nástroje v nich uvedené, jsou pro usnadnění orientace řazeny chronologicky.

V první tabulce v příloze 1 (přehled I) je uveden přehled hlavních studií a nástrojů vymezujících a testujících IKK. Ze začátku tabulky jsou uvedeny modely komunikační kompetence, které byly pro vývoj modelů IKK významné.

Ve druhé tabulce v příloze 2 (přehled II) je pak uveden přehled hlavních teorií a modelů vymezujících výuku reálií, rozvíjení kulturního uvědomění a rozvíjení IKK ve výuce cizího jazyka.

U mnohých modelů je uvedeno jejich původní grafické znázornění převedené do českého jazyka.

Je zřejmé, že mnohé z těchto modelů a teorií nelze zařadit striktně do první nebo druhé tabulky; obě oblasti se výrazně překrývají a vzájemně ovlivňují. Modely v druhé tabulce mnohdy vycházejí z modelů v té první. Přesto je toto rozdělení přehlednější a lépe strukturované a ve druhé tabulce jsou tedy uvedeny ty modely, které byly klíčové pro oblast výuky CJ.

Jak již bylo uvedeno v předchozí podkapitole, v 90. letech 20. století došlo v Evropě<sup>8</sup> k zásadnímu posunu v oblasti výzkumu a výuky IKK, a to zejména díky publikaci Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ) v roce 1996. Ten je z velké části založen na *modelu komunikační kompetence*, který publikoval van Ek poprvé v roce 1986. Kritika Byrama (1997) i dalších autorů (srov. Kramsch, 1993) vůči tomuto modelu spočívá v tom, že má tendenci stavět rodilého mluvčího do role vzoru pro toho, kdo se CJ učí. Z této kritiky vychází Byramův *Model interkulturní komunikační kompetence*, který nahrazuje vzor rodilého mluvčího konceptem *interkulturního mluvčího* (intercultural speaker) a snaží se kompenzovat přetrvávající nedostatky SERRJ v této oblasti. Rampton (1990) zachází ještě o krok dále, když tvrdí, že v dnešní době pojmy jako „rodilý mluvčí“ a „mateřský jazyk“ již nejsou relevantní a raději hovoří o *expertní znalosti jazyka* (language expertise), *jazykovém dědictví* (language inheritance) a *jazykové sounáležitosti* (language affiliation).

Vnímání anglického jazyka jako *lingua franca*, jazyka, který reprezentuje celou řadu kultur a zároveň plní úlohu mezinárodního dorozumívacího jazyka, otevřelo novou dimenzi interkulturní kompetence. Byram (1997) upozornil na to, že *lingua franca* s sebou nese existenci paralelní *cultura franca*, což se zpravidla ve výuce AJ odráží nutností využívat britskou nebo americkou kulturu jako základ rozvíjení IKK. To s sebou nese ovšem riziko, že se výuka vrátí k tradičnímu pojetí reálií místo aspirace k rozvíjení IKK. Pojem *réalíe* je většinou definován jako „součást učiva cizích jazyků, výběr poznatků z kultury, národní tradice, historie, politiky a současného života zemí, jejichž jazyk si žáci osvojují“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 197), z čehož vyplývá, že je omezen pouze na předávání znalostí o zemích cílového jazyka, který si žáci osvojují. Výuka reálií a výuka CJ obecně však prošly podstatnou proměnou od zaměření především na znalosti/vědomosti k rozvoji uvědomění vlastní kultury a kultur jiných a budování hodnot a postojů. Hendrich et al. (1988) sice odlišuje reálie od lingvoreálií, které definuje jako

poznatky úzce související s významem slov, slovních spojení, frazeologie i větších jazykových útvarů, a to zvláště těch slov či útvarů, které odrážejí mimojazykovou skutečnost příznačnou pro danou cizojazyčnou oblast a odlišnou od mimojazykové skutečnosti, která obklopuje žáka a jejímž odrazem je po stránce významové, popř. i výrazové, *žákova mateřština* (s. 115),

toto odlišení však, jakkoliv podstatné, s sebou nese zaměření pouze na země cílového jazyka a toto zúžené zaměření bylo ve výuce CJ již opuštěno (srov. Langner et

<sup>8</sup> V České republice se začínají objevovat první výzkumy související s rozvíjením a výukou IKK ve výuce CJ až v poslední době (Brebera & Kostková, 2008; Zerzová, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2011 – více viz podkapitola 2.4).



al., 1990; Kramersch, 1993; Buttjes, 1996; Seletzky, 1996; Byram, 1997; Timm, 1998 a další).

Tendence k opuštění etnocentrismu a tradičního pojetí výuky reálií je společnou tendencí ve výuce CJ. Nejen anglický jazyk, který plní v dnešním světě úlohu *lingua franca*, ale i jazyky další (např. německý, ruský, francouzský) reprezentují celou řadu kultur a často plní úlohu mezinárodního dorozumivacího jazyka. V anglofonní, germanofonní, frankofonní a dalších oblastech můžeme tedy sledovat tendenci ke změně cílů výuky od předávání faktických vědomostí, přes rozvíjení komunikační kompetence, až po rozvíjení interkulturního uvědomění a IKK, přičemž zaměření pouze na země cílového jazyka je pro efektivní rozvíjení *interkulturní komunikační kompetence* považováno za nedostačující (srov. Langner et al., 1990; Kramersch, 1993; Buttjes, 1996; Seletzky, 1996; Byram, 1997; Timm, 1998; Nünning & Nünning, 2000 a další).

V germanofonní oblasti byl v tomto ohledu stěžejním konceptem interkulturní přístup (*interkultureller Ansatz*), který nahradil dřívější kognitivní (*kognitiver Ansatz*) a komunikační přístup (*kommunikativer Ansatz*) stanovením vyššího cíle ve formě porozumění jiné kultuře namísto osvojování pouhých znalostí o dané zemi (*kognitiver Ansatz*) či kultuře všedního dne (*kommunikativer Ansatz*). Zde však bylo stále patrné zaměření na země cílového jazyka na úkor jiných kultur (srov. Weimann & Hosch, 1991, cit. dle Pauldrach, 1992, s. 6), které začíná být výrazněji opuštěno s vydáním tzv. ABCD tezí (ABCD-Thesen, 1990), stanovujících cíle pro interkulturní výuku německého jazyka, jež by měla vést k opuštění zjednodušených pojetí kultury za účelem eliminace předsudků a budování porozumění mezi národy (srov. Langner et al., 1990).

V anglofonní oblasti kognitivnímu přístupu (*kognitiver Ansatz*) a komunikačnímu přístupu (*kommunikativer Ansatz*) částečně odpovídá rozlišování tzv. *Big-C Culture* a *small-c culture*.<sup>9</sup> *Big-C Culture* bývá rovněž označována jako *Upper-Case Culture*, *achievement culture*, *Culture 1* nebo *objective culture*, zatímco *small-c culture* bývá označována jako *lower-case culture*, *behavioral culture*, *Culture 2* nebo *subjective culture* (srov. Triandis, 1989; Stern, 1992; Tomalin & Stempleski, 1993; Bennett, 1998b; Bennett, Bennett & Allen, 2003; Hofstede & Hofstede, 2005; SERRJ, 2006). *Big-C Culture* zahrnuje především znalosti a poznatky z oblasti historie, zeměpisu, literatury, umění, institucí, politiky apod. *Small-c culture* dle Bennetta (1998b) označuje psychologické rysy, které definují skupinu lidí – jejich každodenní smýšlení a jednání – spíše než instituce, které vytvořili. Porozumění *small-c culture* tedy spíše vede k rozvíjení dovedností, potřebných pro efektivní interkulturní komunikaci.<sup>10</sup> Na

<sup>9</sup> V práci je upřednostňováno používání právě těchto dvou termínů: *Big-C Culture* a *small-c culture*, které nejsou převedeny do českého jazyka z toho důvodu, že i v literatuře psané jiným jazykem než anglickým, bývají tyto termíny ponechány v anglickém jazyce (např. Göbel, 2007); navíc je obtížné najít v češtině ekvivalent.

<sup>10</sup> O těchto dvou konceptech je blíže pojednáno v podkapitole 3.2 při představení *Modelu IKK – didaktické aspekty*.

tyto dva didaktické koncepty navazují mnozí autoři rozpracováním cílů interkulturní výuky CJ a rozvíjení kulturního uvědomění (např. Sleyee, 1988; Tomalin & Stempleski, 1993) a začíná se hovořit o rozvíjení *interkulturní (komunikační) kompetence*.

Ve snaze definovat IKK a vytvořit výzkumné nástroje, které by měřily úroveň IKK, byla od 70. let 20. století formulována řada modelů, z nichž převážná většina nebyla vytvořena v kontextu jazykového vzdělávání, ale v kontextu např. obchodních vyjednávání, mobility studentů a pracovních sil a rovněž výzkumy byly realizovány v tomto kontextu a ne v kontextu výuky CJ (Ruben, 1976; Wiemann, 1977; Bennett, 1986; Martin & Hammer, 1989; Cui & Awa, 1992; Chen & Starosta, 2000 a další, viz přehled I).

Van de Vijver a Leung (2009) poukazují na to, že obecně uznávaná teorie interkulturní kompetence chybí a neexistuje téměř žádný empirický výzkum, ve kterém by byly různé existující modely interkulturní kompetence srovnány a testovány. Nejvýznamnějším pokusem je v tomto ohledu iniciativa Deardorff (2004, 2006), která se pokusila dosáhnout konsensu předních výzkumníků v oblasti interkulturní kompetence. Díky její iniciativě vznikla na výzkumu založená definice interkulturní kompetence, která vyústila v návrh dvou modelů – *Pyramidového* a *Procesuálního modelu* – založených na této definici a konsensu odborníků zejména ze Spojených států amerických. Vzhledem k tomu, že pro konstrukci těchto modelů byl položen empirický základ, jedná se o modely, jež jsou produktem spíše deskriptivního přístupu k modelování kompetencí, na rozdíl od častějšího preskriptivního (normativního) přístupu k jejich modelování (srov. Janík, 2005, Klieme et al., 2010), jako je tomu například v případě modelu IKK Fantiniho (2000). Kromě toho, že konstrukce *Pyramidového* a *Procesuálního modelu* stojí na empirickém základě, jsou tyto modely významné i tím, že jejich východiskem (či základnou – v případě *Pyramidového modelu*) jsou postoje, nikoliv znalosti, jak je tomu v četných jiných modelech interkulturní kompetence (srov. např. i českého zástupce v této problematice – *Hierarchický model* Průchy (2006a, s. 17), jehož základnu tvoří právě znalosti – i v tomto případě se však jedná o produkt preskriptivního přístupu).

V Evropě je však uznávaným modelem v kontextu cizojazyčného vzdělávání *Model interkulturní komunikační kompetence* Byrama (1997 – viz přehled II), a to z toho důvodu, že se pokouší překonat nedostatky SERRJ v oblasti rozvíjení IKK. Cíle pro výuku, učení se a hodnocení *IKK* dle Byrama jsou uvedeny v příloze 4 (Byram, 1997, s. 56–64, překlad autorky) a jsou rozděleny do pěti cílových oblastí, na které by se výuka měla zaměřit. Rozvíjení postojů (*savoir être*) by mělo vést k rozvíjení zvědavosti a otevřenosti žáků, k jejich ochotě zanechat nedůvěry k jiným kulturám a důvěry a přesvědčení o kultuře vlastní. Rozvíjení znalostí žáků (*savoirs*) by se nemělo jednostranně zaměřovat na znalosti sociálních skupin země komunikačního partnera a země vlastní a jejich produktů, ale věnovat se i základním zvyklostem společenské a individuální interakce. Dále by měly být rozvíjeny dovednosti interpretace a nacházení spojitostí (*savoir comprendre*), tedy interpretace dokumentů

či událostí z jiných kultur, jejich objasnění a objasnění souvislostí s dokumenty nebo událostmi kultury vlastní a také dovednosti nabývání a využívání znalostí/vědomostí a interakční dovednosti (*savoir apprendre/faire*), tedy způsoby získávání nových znalostí o jiné kultuře a jejich zvyklostech a schopnost používat znalosti, postoje a dovednosti v omezujících podmínkách komunikace a interakce v reálném čase. Poslední oblastí je rozvíjení kritického kulturního uvědomění a politického vzdělání žáků (*savoir s'engager*), které by mělo vést ke schopnosti ocenit, kriticky a na základě explicitních kritérií, perspektivy, zvyklosti a produkty vlastní kultury a kultur a zemí cizích.

Vzhledem k vedoucímu postavení těchto dvou modelů interkulturní (komunikační) kompetence (Deardorff, 2004, 2006; Byram, 1997) jsou oba modely využity v uživatelském manuálu ke kategoriálnímu systému *Reálie a IKK*, který je představen ve čtvrté kapitole a v příloze 3.

## 2.4 Výzkumy v oblasti výuky reálií a IKK ve výuce cizích jazyků

Jak již bylo zmíněno, většina modelů a nástrojů vymezujících a testujících IKK byla navržena mimo kontext výuky CJ, což se odráží ve výzkumech v této oblasti, které probíhají např. v kontextu managementu, mobility pracovních sil, zdravotnictví, mobility studentů apod., případně se soustředí na vývoj nástrojů k měření IKK či zkoumání faktorů, které mají na interkulturní komunikační efektivitu vliv (srov. Ruben, 1976; Wiemann, 1977; Hammer, Gudykunst & Wiseman, 1978; Bennett, 1986; Spitzberg & Cupach, 1989; Martin & Hammer, 1989; Wiseman, Hammer & Nishida, 1989; Dean & Popp, 1990; Cui & van den Berg, 1991; Cui & Awa, 1992; Chen & Starosta, 2000; Hammer, 2007; Deardorff, 2006; Deardorff, 2009). V kontextu vzdělávání byly ovšem rovněž provedeny rozsáhlé výzkumy (jak ve Spojených státech amerických, tak v dvaceti pěti evropských zemích), které upozorňují na to, že vzdělávání budoucí učitele nepřipravuje dostatečně ani na jednání v interkulturních situacích, ani na výuku samotnou (Dunnett et al., 1986; Met, 1993; Kelly, 2002; Guilherme, 2002; Sockett & LePage, 2002; Lázár, 2003). Výzkumy uskutečněné ve Spojených státech amerických, Belgii, Velké Británii a Dánsku rovněž ukazují, že učitelům chybí systematický plán pro rozvíjení IKK a jednání s předsudky žáků v hodinách výuky CJ, stejně jako kritéria, která by jim rozhodování usnadnila (Sercu, 2002b; Met, 1993). Důsledkem je, že se učitelé nacházejí v situaci, kdy mají naplňovat řadu vzdělávacích cílů, pro které se necítí dostatečně vybaveni (Byram & Morgan, 1994; Sercu, 2002a).

Jeden z nejrozsáhlejších výzkumů učitelů CJ realizovala Rada Evropy. Výzkum se zabýval učiteli anglického a francouzského jazyka a jejich zkušenostmi s IKK. Za použití dotazníku byly zkoumány názory a postoje učitelů ve vztahu k začleňování IKK do výuky CJ, vliv vzdělání učitelů na jejich názory a učitelskou praxi a obsah výuky věnované IKK (Lázár, 2003). Tento výzkum do jisté míry navazoval na výzkum, který již dříve uskutečnili Byram a Risager (1999) v letech 1992 až 1994, kteří zkoumali názory britských a dánských učitelů týkající se vlivu evropské integrace na jejich práci jako učitelů CJ a postavení výuky CJ v kurikulu. V tomto výzkumu bylo provedeno dotazníkové šetření mezi 653 dánskými a 212 britskými učiteli a dále byla uskutečněna interview se 42 dánskými a 18 britskými učiteli.

V rámci německé videostudie DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International – Němčina a angličtina: výkony žáků v mezinárodní perspektivě) byl realizován výzkum kvality interkulturní výuky anglického jazyka (Göbel, 2007). Do té doby nebyl v této oblasti rozsáhlejší empirický výzkum – nejen v Německu – realizován (srov. Göbel, 2007). V tomto projektu bylo natočeno 11 dvouhodin výuky, z nichž bylo 10 použito pro následné analýzy. Všem učitelům se dostalo stejného zadání. Výuka se měla zabývat kulturními rozdíly mezi Němci a Brity a nepřímým vyjadřování kritiky a přání v kontextu britské kultury. Vyučování mělo podpořit přijetí britské kultury a vzbudit o ni zájem. Toto zadání platilo pro všech 11 dvouhodin výuky. Pro 6 dvouhodin výuky dostali učitelé navíc materiál ve formě dvou *critical incidents*<sup>11</sup>.

V tomto výzkumu byly použity obsáhlé učitelské i žakovské dotazníky, byla realizována interview s učiteli i žáky, kódování probíhalo na několika rovinách (interakce, příležitosti k učení, interkulturní obsah hodin) a výzkum si kladl za cíl zodpovědět celou řadu výzkumných otázek a hypotéz (srov. Göbel, 2007).

Při vytváření kategoriálního systému *Realie a IKK* publikovaného v této práci bylo zejména relevantní, jakým způsobem probíhalo v tomto výzkumu kódování ve vztahu k interkulturnímu obsahu hodin a jaké expertní škály byly použity. Kódování hodin v programu Videograph (Rimmele, 2002) ve vztahu k interkulturnímu obsahu hodin probíhalo za použití čtyř kategorií: *jazykové prostředky* (vysvětlování a procvičování výrazů v cílovém jazyce), *little c* (kulturní rozdíly, kontext užití jazykových prostředků, reflexe kulturních podobností a rozdílů), *Big C* (prvky objektivní kultury; např. sport, architektura a další) a *předsudky* (předsudky, generalizace a stereotypní představy). Dále byly použity tyto expertní škály: *Škála A: navazování na zkušenosti žáků*, *škála B: přenesení se do rolí v jiné kultuře*, *škála C: zprostředkování kulturně odlišných postojů*, *škála D: zprostředkování přijetí a respektu pro jiné kultury*,

---

<sup>11</sup> Termínem *critical incidents* jsou v tomto výzkumu v návaznosti na Thomas, Kinast a Schroll-Machl (2000) označovány popisy či simulace interakčních situací splňující následující kritéria: jedná se o každodenní běžné situace, matoucí či s potenciálem konfliktu, a tudíž náchylné k nesprávným interpretacím, jednoznačně vysvětlitelné za použití odpovídajících znalostí daného (kulturního) kontextu, relevantní pro splnění úkolu cílovou skupinou v rámci cizojazyčné výuky.

*položka 22: zprostředkování kulturně adekvátních jazykových prostředků, položka 26: tematizace pocitů v kontaktu s jinou kulturou.*

Jestliže je počet realizovaných zahraničních empirických výzkumů výuky v oblasti rozvíjení IKK v rámci výuky CJ omezený, tím více to platí o situaci v České republice, kde takový výzkum dosud nebyl uskutečněn.

Řada zahraničních i domácích výzkumů v oblasti multikulturní výchovy zabývajících se problematikou postojů, předsudků a stereotypů, interkulturních rozdílů mezi etniky a pokusy o měření národní a etnické identity byla popsána v publikacích Průchy (2001, 2006a).

Byly provedeny výzkumy interkulturních komunikačních procesů a hodnotové orientace studentů na Vysoké škole ekonomické v Praze v rámci výzkumného projektu CEMS (Community of European Management Schools), jehož se zúčastnily i další dvě evropské univerzity, a sice Université Catholique de Louvain v Belgii a Helsinky School of Economics and Business Administration ve Finsku ve školním roce 1999/2000, který pokračoval druhou fází výzkumu ve školním roce 2000/2001 a třetí fází v roce 2005/2006, které se již účastnila pouze VŠE v Praze (Bočánková, 2006).

Dále byl realizován výzkum interetnických vztahů v rámci projektu Varianty (Navrátil, 2002), z novějších výzkumů pak výzkum vztahu kognitivní a afektivní dimenze multikulturních kompetencí, který realizoval Hladík (2010).

Na Univerzitě Pardubice proběhly a pokračují výzkumy IKK studentů učitelství AJ vycházející z Byramova (1997) *Modelu interkulturní komunikační kompetence* (Brebera & Kostková, 2008), jejichž cílem je odpovědět na otázku, zda u studentů učitelství AJ dochází k rozvoji IKK a pokud ano, v jakých doménách/kategoriích a k jakému rozvoji. Tímto tématem se rovněž zabývá připravovaná disertační práce s pracovním názvem *Rozvoj ICC u studentů učitelství AJ* (Kostková), stejně jako další již publikované příspěvky téže autorky (Kostková, 2010a, 2010b).

Žádný z těchto výzkumů ovšem nepředstavuje empirický výzkum výuky reálií a IKK; při tvorbě kategoriálního systému *Realie a IKK* bylo tedy třeba vycházet především z teoretických modelů IKK a výzkumu realizovaného v rámci německé videostudie DESI.

V letech 2008/2009 však provedla Česká školní inspekce (*Souhrnné poznatky o podpoře a rozvoji výuky cizích jazyků v předškolním, základním a středním vzdělávání v období let 2006–2009*) šetření, ve kterém se soustředila mimo jiné i na zařazení multikulturní výchovy a práci s reáliemi zemí vyučovaného jazyka ve výuce. Vzhledem k tomu, že tyto zjišťované údaje a výsledky přímo souvisí s výsledky výzkumu v této publikaci, jsou zde uvedeny na rozdíl od předchozích výzkumů i výsledky, které šetření České školní inspekce přineslo.

Šetření v roce 2008/2009, k němuž se vztahuje většina analyzovaných údajů a zjištění, bylo realizováno ve dvou etapách: v 1. pololetí školního roku 2008/2009 a od února 2009, kdy probíhalo tematické šetření s využitím dalších specifických evaluačních nástrojů. Počet hospitovaných hodin v rámci tohoto šetření byl 1 378 na ZŠ a 671 na SŠ. Dle údajů České školní inspekce byla multikulturní výchova zařazena v 83 % hodin a s reáliemi zemí vyučovaného jazyka se žáci seznamovali v 62 % hodin. Tyto údaje jsou platné pro výuku CJ obecně, ne pouze výuku anglického jazyka a nerozlišují procentuální zastoupení zkoumaných jevů na ZŠ a SŠ. Zpráva rovněž neuvádí kritéria výskytu multikulturní výchovy v rámci hospitovaných hodin. Tyto výsledky se však odlišují od výsledků analýzy výuky provedené v rámci *CPV videostudie anglického jazyka* (více viz 5.3.2, 5.3.3).

## **2.5 Výuka reálií a IKK v kurikulárních dokumentech**

Analýze byly podrobeny kurikulární dokumenty, které stanovují pro školy závazné cíle a postupy. Jelikož české kurikulární dokumenty při definování jazykové úrovně odkazují na Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERRJ), je představen jako první. Dále je věnována pozornost následujícím čtyřem kurikulárním dokumentům: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Standard základního vzdělávání, Vzdělávací program Základní škola a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Jsou uvedeny jak dokumenty závazné do roku 2006, tak dokumenty, které jsou závazné od roku 2007. Důvodem je, že nejobsáhlejší část empirické části publikace pojednává o *CPV videostudii anglického jazyka*. Videozáznamy pořízené v tomto projektu byly pořizovány právě v přelomovém období platnosti těchto kurikulárních dokumentů. Ze vzdělávacích programů Základní škola, Obecná škola a Národní škola byl vybrán pouze vzdělávací program Základní škola jako program, který byl na školách, na kterých vyučovali učitelé, kteří se výzkumného projektu účastnili, nejčastěji používán.

Pozornost je při analýzách věnována zejména 2. stupni základního vzdělávání a soustředí se na obsahy související s výukou reálií a IKK.

### **2.5.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky**

Při definování úrovně jazykových dovedností odkazují české kurikulární dokumenty na Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERRJ) vydaný Radou Evropy. Jedná se o mezinárodně kompatibilní nástroj vymezující úroveň dosažených cizojazyčných vědomostí a dovedností na třech základních rovinách – A (začátečník), B (středně pokročilý uživatel) a C (vyspělý uživatel). Každá tato rovina je dále rozdělena na dvě další úrovně – tedy A1, A2, B1, B2, C1 a C2 a definována v následujících oblastech: poslech, čtení, ústní interakce, samostatný ústní projev a písemný projev.

SERRJ se vyjadřuje rovněž k otázkám kultury a rozvíjení interkulturní způsobilosti studentů a uživatelů jazyka. Na tyto pasáže jsou zaměřeny následující odstavce. Již v první kapitole SERRJ (2002) uvádí, že

hlavním cílem jazykového vzdělávání v intencích interkulturního přístupu je podpora příznivého rozvoje celé studentovy osobnosti a jeho smyslu pro identitu prostřednictvím obohacujících zkušeností s různými jazyky a odlišnými kulturami. Bude na učitelích a studentech samotných, aby se postarali o novou integraci oněch mnoha částí do zdravě se vyvíjejícího celku. (s. 1)

V tomto má být vyučujícím nápomocno Evropské jazykové portfolio, které

poskytuje formát, který umožňuje zaznamenávání a formální uznání nejrůznějších zkušeností s učením se jazykům a poznáváním kulturních odlišností (interkulturalitou). K tomuto účelu Společný evropský referenční rámec poskytuje nejen stupnice úrovní celkového ovládní daného jazyka, ale také specifikace užívání jazyka a aspektů jazykových kompetencí, což učitelům v praxi usnadní konkretizaci nejrůznějších cílů a popis zvládnutí učiva podle toho, jak se liší potřeby, vlastnosti a možnosti studentů. (SERRJ, 2002, s. 5)

SERRJ zdůrazňuje rovinu znalostí týkajících se *hodnot a přesvědčení* (například náboženské víry, oblastí tabu, předpokládané společné historie atd.), které jsou sdíleny společenskými skupinami v různých zemích a regionech a jsou nezbytné pro interkulturní komunikaci. V části pojednávající o existenciálních kompetencích (*savoir-être*), chápaných jako souhrn jednotlivých vlastností, povahových rysů a postojů týkajících se například představy, kterou o sobě člověk chová, jeho pohledu na ostatní a ochoty účastnit se společenské interakce s ostatními lidmi, SERRJ upozorňuje na to, že existenciální kompetence úzce souvisí s kulturou, a tudíž vykazují citlivost z hlediska interkulturního vnímání a vztahů (srov. SERRJ, 2002, s. 12).

Při osvojování si cizího jazyka se dle SERRJ (2002)

jazykové a kulturní kompetence v každém z jazyků mění pod vlivem znalosti těch ostatních a přispívají k upevňování interkulturní způsobilosti a s ní souvisejících dovedností a praktických znalostí. Umožňují, aby se jednotlivec rozvíjel v bohatší a všestrannější osobnost, posilují jeho schopnosti pro další učení se jazyků a nezaujatý přístup k novým kulturním zkušenostem. Studenti jsou schopni plnit roli zprostředkovatelů mezi mluvčími dvou různých jazyků pomocí tlumočení a překladu pro ty, kteří mezi sebou nedokážou komunikovat přímo (s. 45).

Zdá se tedy, že SERRJ vymezuje interkulturní způsobilost pouze na kognitivní rovině. Z ní se potom údajně odvíjí další „dovednosti a praktické znalosti“ (SERRJ, 2002, s. 45). Tento rozdíl je patrný zejména v následující pasáži: „Obtížnější je překlenout rozdíly týkající se hodnot a přesvědčení, zdvořilostních norem, očekávaných společenských norem apod., z jejichž pohledu účastníci interakci pojmají, pokud si ještě neosvojili odpovídající interkulturní způsobilost“ (SERRJ, 2002, s. 53). Afektivní a konativní rovina tedy dle SERRJ vychází již z osvojené interkulturní způsobilosti. V modelech IKK (*Model IKK: analytické aspekty* a *Model IKK: didaktické aspekty*) prezentovaných v této publikaci, který tvoří základ pro tvorbu kategoriálního systému a samotný výzkum, se s takovýmto pojetím interkulturní způsobilosti neztotožňují. Znalosti *Big-C Culture* a znalosti *small-c culture* v *Modelu IKK: didaktické aspekty* tvoří neoddělitelnou součást IKK, ale pouhé osvojení těchto

znalostí nelze považovat rovno osvojení interkulturální způsobilosti, tak, jak ji definuje SERRJ. Rovněž se domnívám, že může nastat situace, ve které se jedinec může chovat kulturně citlivě bez explicitních znalostí zvyklostí dané situace, kdy se projevují afektivní a behaviorální složky získané z jiných interkulturních zkušeností, případně osobnost jedince. Postoje a chování v daných situacích sice mnohdy navazují na osvojené vědomosti a kognitivní složka předchází složku behaviorální a afektivní, nelze ale říci, že to tak platí vždy. Osobnost, stejně jako IKK je třeba vnímat holisticky, avšak pro potřeby výzkumu a snaze o porozumění tomu, jak IKK rozvíjet, je třeba učinit pokus ji operacionalizovat.

Kapitola 5 SERRJ pojednává o kompetencích studenta a uživatele jazyka. Mezi *obecné kompetence* jsou řazeny deklarativní znalosti (*savoir*) dále rozdělené na *znalosti okolního světa*, *sociokulturní znalosti* a *interkulturální způsobilost*.

*Znalosti okolního světa* zahrnují faktografické znalosti týkající se země nebo zemí, v nichž se jazyk používá, např. jejich geografické, demografické, ekonomické a politické charakteristiky a rysy, které se týkají jejich životního prostředí a dále třídy jednotek (konkrétní/abstraktní, živý/neživý atd.) a jejich vlastnosti a vztahy (časově-prostorové, asociativní, analytické, logické, příčina/následek atd.).

*Sociokulturní znalosti* lze vnímat jako součást znalostí okolního světa, zde však SERRJ hovoří o znalostech vztahujícím se ke každodennímu životu, životním podmínkám, mezilidským vztahům, hodnotám, víře a postojům, řeči těla, společenským konvencím a rituálům a obyčejům (srov. SERRJ, 2002, s. 104–105).

*Interkulturální způsobilost* je SERRJ (2002) definována jako

znalosti, uvědomění a pochopení vztahu (podobnosti a výrazných odlišností) mezi „výchozím světem“ a „světem cílového společenství“. Je však zapotřebí zmínit, že interkulturální způsobilost zahrnuje regionální a sociální různorodost obou světů. Dále je tato uvědomělost obohacována uvědomováním si také těch kultur, které přesahují rámec kultur spjatých s mateřským a cílovým jazykem studenta. Toto širší pojetí uvědomělosti pomáhá oba světy kontextově začlenit. Kromě objektivních znalostí zahrnuje interkulturální způsobilost uvědomování si toho, jak je každé společenství pojímáno jinými společenstvími, což často nabývá podoby národních stereotypů (s. 105–106).

Zde je tedy patrné, že ji SERRJ skutečně vymezuje pouze na kognitivní rovině. Interkulturální dovednosti pak vnímá jako „zprostředkovávání mezi dvěma kulturami“ (SERRJ, 2002, s. 160).

„Společenské dovednosti: schopnost chovat se podle určitých konvencí a dodržovat předepsané normy tak, jak je to považováno za vhodné v případě člověka neznalého poměrů, obzvláště cizince“ (SERRJ, 2002, s. 106), jsou vnímány jako vycházející z výše definované interkulturální způsobilosti a řazeny mezi dovednosti a praktické znalosti (*know-how*, *savoir-faire*). Zvláště SERRJ (2002) definuje interkulturální dovednosti a praktické znalosti (*know-how*), které zahrnují

schopnost dát do vzájemné souvislosti výchozí a cílovou kulturu; vnímavost ke kultuře a schopnost identifikovat a užívat různé strategie, které jsou zapotřebí ke kontaktu s představiteli jiných kultur;



schopnost plnit roli kulturního zprostředkovatele mezi svou vlastní a cizí kulturou a schopnost efektivně řešit nedorozumění interkulturního charakteru a konfliktní situace; schopnost vypořádat se se stereotypními vztahy (s. 106–107).

Další rovinu tvoří *existenciální kompetence (savoir-être)*. Oblasti, které zahrnuje, jsou rovněž relevantní pro interkulturní interakce a projevují se v interkulturní komunikaci – např. v rovině *vztahů* se jedná o otevřenost a zájem o nové zkušenosti, jiné lidi, myšlenky, národy, společnosti a kultury; ochotu relativizovat své vlastní kulturní názory a žebříček kulturních hodnot své kultury; ochotu a schopnost distancovat se od konvenčních postojů ke kulturním odlišnostem. Další roviny zahrnují *různé typy motivace, hodnoty, přesvědčení, kognitivní styly a osobnostní faktory* (srov. SERRJ, 2002, s. 107–108).

Dále SERRJ vymezuje schopnost učit se (*savoir-apprendre*), která se skládá z několika komponent, jako jsou jazykový cit a komunikační povědomí, obecné fonetické dovednosti, studijní a heuristické dovednosti, z nichž jsou mnohé rovněž pro osvojování IKK relevantní (srov. SERRJ, 2002, s. 108–110).

Vedle *obecných kompetencí* pojednává SERRJ i o *komunikačních jazykových kompetencích*, které dělí na *lingvistické (lexikální, gramatická, sémantická, fonologická, ortografická, ortoepická kompetence)*, *sociolingvistické* a *pragmatické kompetence*.

*Sociolingvistické kompetence* se týkají znalostí a dovedností, které jsou zapotřebí ke zvládnutí společenských dimenzí užívání jazyka a vnímají jazyk jako sociokulturní jev. Jevy, které jsou sem řazeny, se váží k používání jazyka: lingvistické markery sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy, výrazy lidové moudrosti, rozdíly mezi funkčními styly jazyka, nářečí a přízvuk (srov. SERRJ, 2002, s. 120–124). Rozvíjení sociolingvistické kompetence je relevantní na všech úrovních (A1–C2) dle SERRJ, ačkoliv SERRJ uvádí, že odstupňování jednotlivých položek aspektů sociolingvistické kompetence je problematické.

*Pragmatické kompetence* jsou dále děleny na *diskursní* (principy, podle nichž jsou sdělení organizována, strukturována a uspořádána) a *funkční kompetence* (principy, podle nichž jsou sdělení používána k vyjádření komunikačních funkcí) a *kompetence výstavby textu* – principy, podle nichž jsou sdělení uváděna v takovém sledu, který odpovídá interakčním a transakčním schémátům (srov. SERRJ, 2002, s. 125–133).

V tomto bodě je třeba upozornit na terminologický rozdíl mezi *interkulturní způsobilostí* a *polykulturní kompetencí*, neboť SERRJ používá oba tyto termíny. Interkulturní způsobilost, která v ideálním případě přechází do interkulturních dovedností vnímá SERRJ (2002) ve vztahu mezi dvěma kulturami. Polykulturní kompetence je pak vnímána jako neoddělitelná součást vícejazyčné kompetence a

znamená schopnost užívat jazyky ke komunikaci a účastnit se interkulturní interakce, v jejímž rámci jedinec, který je pojímán jako sociální činitel, ovládá několik jazyků na různé úrovni a má zkušenosti s několika kulturami. Tato skutečnost není vnímána jako skládání nebo spřahování jednotlivých kompetencí, ale spíše jako existence složené nebo dokonce mnohostranné kompetence, ze které může uživatel čerpat (s. 170).

Rozvíjení vícejazyčné a polykulturní kompetence je tedy klíčovým konceptem celého SERRJ a směrem, kterým by jazykové vzdělávání v Evropě mělo směřovat. Dle SERRJ „je třeba dosáhnout rovnováhy ve smyslu všeobecného vzdělávacího cíle v rozvíjení polykulturní kompetence studentů“ (SERRJ, 2002, s. 151).

SERRJ nabízí pro rozvíjení obecných kompetencí v jazykových kurzech řadu doporučení – např. specifické kurzy a učebnice, jež se zabývají lingvorealiami příslušné jazykové oblasti (*Landeskunde, civilization* atd.) v mateřském nebo v cizím jazyce; interkulturní komponentu navrženou tak, aby postupně zvyšovala uvědomění kognitivního a sociokulturního zázemí jak studentů, tak rodilých mluvčích a brala na vědomí jejich zkušenosti; hraní rolí a simulací a další (srov. SERRJ, 2002, s. 151) a v kapitole 7 pojednává o obtížnosti úloh a řadě faktorů, které hrají vliv pro schopnost studentů úlohu dokončit (např. kognitivní náročnost, dovednosti, postoje, sebeúcta, angažovanost a motivace a mnohé další) a jež rovněž souvisejí s rozvíjením polykulturní kompetence studentů.

V osmé kapitole SERRJ nabízí obecná vodítka pro tvorbu kurikula v oblasti jazykového vzdělávání pro jednotlivé typy škol. Upozorňuje na fakt, že na úrovni primární školy (tedy 1. stupeň ZŠ) má jazykové vyučování tendenci zdůrazňovat cíle, které se vztahují k *obecné kompetenci jedince* a u žáků mezi jedenáctým a šestnáctým rokem ty, které se vztahují ke komunikační jazykové kompetenci, na rozdíl od jazykového vzdělávání dospělých, které formuluje cíle ve smyslu *specifických jazykových činností* nebo funkčních schopností v dané *oblasti* (srov. SERRJ, 2002, s. 170). Kapitola nabízí řadu závažných otázek a podnětů pro tvorbu kurikula, proto budou následující podkapitoly věnovány kurikulárním dokumentům platným v České republice a způsobu, jakým reflektují doporučení SERRJ.

Předtím je ale třeba věnovat pozornost kritice SERRJ, kterou tvorba a publikace tohoto vzdělávacího dokumentu vyvolala ve vztahu k rozvíjení IKK.

Jak již bylo uvedeno v podkapitole 2.3, kritika Byrama (1997) a dalších autorů (srov. Kramsch, 1993) spočívá ve faktu, že tento model má tendenci stavět rodilého mluvčího do role modelu pro toho, kdo se cizímu jazyku učí, což Byram odmítá ze dvou důvodů. Za prvé uvádí, že tento model vytváří pro studenta cizího jazyka nedosažitelný cíl, a že literatura uvádí velmi málo bilingvních jedinců, pokud vůbec nějaké, kteří jsou „dokonale“ bilingvní v jazykové kompetenci, natož v sociolingvistické nebo sociokulturní. Druhý důvod vidí v tom, že tento model v důsledku vede k odcizení vlastní kultuře, osvojení sociokulturní kompetence rodilého mluvčího a nové sociokulturní identity a povzbuzuje jedince k jazykové schizofrenii, kdy se jedinec snaží, aby byl rodilými mluvčími daného jazyka vnímán rovněž jako rodilý mluvčí. Z této kritiky vychází Byramův model IKK, který nahrazuje vzor rodilého mluvčího konceptem *interkulturního mluvčího* (intercultural speaker).

Kramsch (1993) rovněž v tomto ohledu model van Eka odmítá, jelikož podle ní tento přístup dává v sociální interakci moc do rukou rodilého mluvčího, zatímco v jejím

přístupu má student právo používat cizí jazyk pro své vlastní účely. Její koncept tzv. „třetího místa“ (*The Third Domain*) vychází z toho, že by si žák měl najít svoje vlastní místo mezi cílovou a vlastní kulturou – tzv. Third Domain a z této pozice jednat v interkulturních interakcích. Rovněž by měl být schopen vnímat vlastní kulturu očima jiné kultury.

Vedle této kritiky vnímám rovněž jako problémový přílišný důraz na kognitivní složku IKK, jak již bylo zmíněno a přílišnou oddělenost jednotlivých konceptů v rámci SERRJ. Interkulturní způsobilost a z ní vycházející interkulturní dovednosti a praktické znalosti vnímám jako jeden celek a s pojetím interkulturní způsobilosti pouze na rovině kognitivní se neztotožňuji. Rovněž vidím jako problematické rozlišení interkulturní způsobilosti a polykulturní kompetence, které vnímám jako natolik úzce propojené, že upřednostňuji termín *interkulturní komunikační kompetence*, který oba tyto koncepty spojuje.

## 2.5.2 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha, 2001) je základním státním dokumentem týkajícím se školské politiky. Bílá kniha je pojata jako „systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směřovatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu“ (Bílá kniha, 2001, s. 7). Jsou v ní popsány hlavní obecné cíle jednotlivých vzdělávacích stupňů. Při tvorbě nových vzdělávacích programů má být uplatňováno „nové pojetí kurikula“ ve kterém jde především o „vyváženost poznatkového základu kurikula, rozvoje kompetencí i osvojování postojů a hodnot. Bude prohloubena vzájemná provázanost mezi cíli, obsahem vzdělávání a kompetencemi, důraz bude kladen na získání klíčových kompetencí“ (Bílá kniha, 2001, s. 38). K výuce CJ se Bílá kniha vyjadřuje jen velmi obecně. Podporuje zavedení výuky prvního CJ od 3. ročníku ZŠ a umožnění volby druhého CJ na 2. stupni ZŠ pro všechny žáky na všech typech škol. Cílem je zajištění návaznosti výuky CJ na středních školách tak, aby absolventi středních škol s maturitou ovládali na různé úrovni dva CJ a absolventi střední školy bez maturity alespoň jeden CJ (srov. Bílá kniha, 2001, s. 39).

I přesto, že se Bílá kniha nevyjadřuje k cílům výuky CJ detailněji, můžeme najít v obecných cílech, které formuluje pro jednotlivé stupně cíle takové, které lze k výuce CJ vztáhnout a které přímo souvisejí s rozvíjením IKK žáků. Cílem 2. stupně základního vzdělávání je podle ní poskytnutí co nejkvalitnějšího základu všeobecného vzdělání všem žákům. Konkrétněji to znamená vybavení žáků „jasnými vztahy k základním lidským hodnotám“ a takovými všeobecnými vědomostmi a praktickými dovednostmi, které jim dovolí pokračovat v dalším vzdělávání. Důraz má být kladen na

motivaci k učení, osvojování základních strategií učení, rozvíjení vlastních schopností a zájmů, tvořivost a tvořivé řešení problémů, osvojení účinné komunikace, spolupráci a respekt k práci druhých, schopnost projevat se jako svobodná osobnost, toleranci a ohleduplnost, na citlivý a vnímavý vztah k lidem i přírodě, ale i na znalosti a schopnost aktivně ovlivnit situaci správným směrem, na odpovědný vztah k sobě a svému zdraví, reálný odhad vlastních možností (Bílá kniha, 2001, s. 48–49).

V řadě pokusů o definování komunikační kompetence a IKK nacházíme podobné důrazy (srov. např. Ruben, 1976; Wiemann, 1977; Hammer, Gudykunst & Wiseman, 1978; Dean & Popp, 1990; Cui & Awa, 1992; Hamilton, Richardson & Shuford, 1998; Ting-Toomey & Kurogi, 1998; Deardorff, 2006; Raasch, 1997; Byram, 1997 a další).

### 2.5.3 Standard základního vzdělávání

Tento dokument vzdělávací politiky „vyjadřuje představu o společensky žádoucí podobě povinného základního vzdělávání – o cílech, které jsou v tomto vzdělávání sledovány, a o vzdělávacím obsahu, který je poskytován všem žákům v průběhu absolvování povinné školní docházky“ (Standard, 1995, s. 1), přičemž tyto cíle vyjadřuje na úrovni poznávacích cílů, dovedností a kompetencí a hodnot a postojů. V jazykové oblasti stanovuje Standard základního vzdělávání cíle pro obor *Cizí jazyk*. Mezi těmito cíli, které mají směřovat k položení pevného základu komunikační kompetence v příslušném CJ, jsou vedle cílů rozvíjejících komunikační kompetenci žáků, které rovněž přispívají k rozvíjení IKK, zmíněny specifické cíle rozvíjející interkulturní složku IKK. Žáci mají poznat základní realie zemí příslušné jazykové oblasti, základní odlišné zvyky a sociální konvence a získat postoje vedoucí k vytváření porozumění mezi národy, k pěstování vzájemné tolerance a respektu, k úctě ke kulturním hodnotám jiných národů (Standard, 1995, s. 10). Zde tedy nacházíme cíle formulované na úrovni poznávacích cílů a hodnot a postojů; vynechána je rovina dovedností.

Dále Standard základního vzdělávání vymezuje cíle pro jednotlivé řečové dovednosti (poslech s porozuměním, ústní vyjadřování, čtení s porozuměním, písemné vyjadřování). V cílech formulovaných pro řečovou dovednost ústní vyjadřování nacházíme zmínku, že žáci by měli znát z paměti několik básní, příp. úryvků z prózy, popř. několik písní, tedy cíl formulovaný pouze na úrovni kognitivní, v cílech formulovaných pro čtení s porozuměním to, že žáci by měli být schopni číst tiše i nahlas různorodé texty přiměřeně adaptované i neadaptované autentické včetně uměleckých a naučných (Standard, 1995, s. 11–12).

Další cíle jsou vymezeny pro jazykové prostředky (zvuková stránka jazyka, slovní zásoba, mluvnice, grafická stránka, komunikační situace a funkce). Zejména v sekci *komunikační situace a funkce* je formulována řada cílů, které bezprostředně souvisí s rozvíjením IKK, neboť jsou často kulturně odlišné od zvyklostí mateřského jazyka – např. řešení jednoduchých situací – seznamování, zahájení, vedení a ukončení rozhovoru, pozdravy při setkání a loučení, oslovování, představování (se), poděkování a reakce na ně, vyjadřování souhlasu/nesouhlasu, svolení/odmítnutí, omluvy, prosby, blahopřání, pozvání a reakce na pozvání a další (Standard, 1995, s. 12–13). Zde se poprvé setkáváme s rovinou dovedností, které jsou sice formulovány na obecné rovině, je ale zřejmé, že je nelze naplnit, pokud budou zanedbány kulturní odlišnosti a zvyklosti daných zemí.

Mezi *tematickými okruhy* jsou vyjmenovány mnohé, které přímo souvisí kulturními aspekty – např. vzdělávání a kulturní život, cestování a turistika, země příslušné jazykové oblasti a Česká republika, Evropa a svět (Standard, 1995, s. 13).

Je tedy zřejmé, že ačkoliv jsou mnohé cíle v jednotlivých oblastech formulovány na velmi obecné rovině, Standard základního vzdělávání se vyjadřuje k otázkám souvisejícím s rozvíjením IKK na všech rovinách – kognitivní (poznávací cíle), behaviorální i afektivní (dovednosti, hodnoty a postoje), ačkoliv tento model není prezentován v ucelené formě a explicitně. Tendence k tradičnímu pojetí výuky reálií je však zřetelná a je i přímo vyjádřena – žáci mají poznat „základní reálie zemí příslušné jazykové oblasti“ (Standard, 1995, s. 8). Ačkoliv „země příslušné jazykové oblasti“ nejsou blíže vymezeny, lze předpokládat, že např. v případě AJ by se jednalo o Velkou Británii, Spojené státy americké, Kanadu, Austrálii a Nový Zéland. Nejen anglický jazyk, který plní v dnešním světě úlohu *lingua franca*, ale i jazyky další (např. německý, ruský, francouzský) však reprezentují celou řadu kultur a často plní úlohu mezinárodního dorozumivacího jazyka. Pro efektivní rozvíjení interkulturní komunikační kompetence považují tedy zaměření na „země příslušné jazykové oblasti“ (Standard, 1995, s. 8) za nedostačující (srov. Kramsch, 1993; Byram, 1997).

#### **2.5.4 Vzdělávací program Základní škola**

Vzdělávací cíle tohoto programu jsou rozděleny na cíle poznávací a s nimi spjaté dovednosti a kompetence žáků a na cíle hodnotové, orientované k formování osobnostních rysů a mravních vlastností žáků (Vzdělávací program ZŠ, 2003, s. 16–17).

Předmět *Cizí jazyk* v obecné charakteristice předmětu zdůrazňuje specifické cíle, z nichž mnohé souvisí s rozvíjením interkulturní složky IKK – např. se žáci mají seznamovat se základními poznatky z reálií zemí příslušné jazykové oblasti, s nejběžnějšími zvyky a sociálními konvencemi, mají mít příležitost zvyšovat celkovou úroveň svého vyjadřování i vzájemného chování a současně rozvíjet intelektuální, etickou, emocionální a estetickou složku osobnosti a rozšiřovat si všeobecný kulturní obzor, který je předpokladem k formování postojů vedoucích k vytváření porozumění mezi národy, k pěstování vzájemné tolerance a respektu, k úctě ke kulturním hodnotám jiných národů (Vzdělávací program ZŠ, 2003, s. 56).

Ve 2. etapě (6. a 7. ročník) má jít především o osvojování CJ jako prostředku dorozumívání a prostředku získávání dalších poznatků. Pozornost má být věnována rozvoji všech řečových dovedností; čtení a písemné vyjadřování nabývá postupně na významu. Žáci si v této fázi začínají uvědomovat odlišnosti struktur studovaného CJ a mateřského jazyka (Vzdělávací program ZŠ, 2003, s. 56). Důraz je tedy kladen na rozvíjení komunikační kompetence žáků.

Ve 3. etapě (8. a 9. ročník) se má výuka soustřeďovat na komplexní rozvoj řečových dovedností, zařazovat používání autentických materiálů, a propojovat tak jazykovou výuku s výukou jiných humanitních i přírodovědných předmětů. Ve stále větší míře

mají být žáci seznamováni s realiiemi dané jazykové oblasti včetně příslušných sociokulturních aspektů (Vzdělávací program ZŠ, 2003, s. 57).

V učivu pro 2. a 3. etapu jsou jmenovány mnohé konkrétní okruhy relevantní pro rozvíjení IKK žáků. Je zdůrazněna propojenost s některými tématy zeměpisu, dějepisu, občanské výchovy. Výuka CJ má být věnována vzdělávání a kulturnímu životu u nás i v zemi studovaného jazyka, stykům naší země s evropskými i mimoevropskými státy, závažným celosvětovým problémům, každodenním situacím, geografickým údajům ze země studovaného jazyka, zvyklostem, každodennímu životu, významným aktuálními informacím z kulturní a společenské oblasti, seznámení s několika významnými představiteli umění, vědy, politiky, atd. (Vzdělávací program ZŠ, 2003, s. 56–58). Žák by měl být schopen se pohotově vyjadřovat v běžných každodenních situacích a měl by znát nejdůležitější informace o zemích studovaného jazyka (Vzdělávací program ZŠ, 2003, s. 59).

V případě volitelného předmětu *Cizí jazyk* mají být témata volena z učebních osnov prvního CJ ve 3.–9. ročníku ZŠ. „Bohatší poznatky, které žáci získají studiem jiných vyučovacích předmětů (např. dějepisu, zeměpisu, literatury, výtvarné a hudební výchovy) a z mimoškolních zdrojů poznávání, otevírají cesty k náročnějším tématům zejména z oblasti reálií“ (Vzdělávací program ZŠ, 2003, s. 299–300).

*Konverzace v cizím jazyce* má umožňovat získávání dalších informací z oblasti příslušných jazykových oblastí (Vzdělávací program ZŠ, 2003, s. 300).

Ve *výstupních požadavcích* (kapitola 5) je formulována řada tematických okruhů, které dále rozpracovávají konkrétní témata, na která se má jazyková výuka zaměřit: člověk a společnost (např. tolerance, společenské zvyklosti a konvence), vzdělávání a kulturní život (např. četba, hudba, význam znalosti CJ), země příslušné jazykové oblasti a Česká republika, Evropa a svět (Vzdělávací program ZŠ, 2003, s. 257–358).

Základním znakem pojetí výuky CJ má být jeho komunikační orientace:

Jazykové učivo se vyvozuje z funkcí v situačním kontextu a z rolí účastníků komunikace. Produktivní a receptivní řečové dovednosti se rozvíjejí v rámci tematických okruhů a řečových situací, z nichž zároveň vychází výběr a uspořádání jazykových prostředků. Témata a řečové situace jsou nedílně spojeny s realiiemi země příslušné jazykové oblasti, v uvážlivé míře i s vybranými aspekty reálií jiných zemí, a to ve srovnávání s realiiemi domácími. (Vzdělávací program ZŠ, 2003, s. 359)

Ač jsou tedy v obecné charakteristice předmětu *Cizí jazyk* formulovány mnohé cíle související s rozvíjením postojů a hodnot žáků a jejich vhodné úrovně vyjadřování a chování, konkrétní výstupní požadavky jsou formulovány pouze na úrovni vytváření příležitostí pro budování znalostí žáků; jedná se zde tedy rovněž o klasické pojetí reálií, které pro rozvíjení IKK žáků není dostačující (více viz 2.3).

### **2.5.5 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**

Vzdělávací obor *Cizí jazyk* vymezuje očekávané výstupy receptivních, produktivních a interaktivních řečových dovedností a dále nabízí učivo a tematické okruhy, které

mají k rozvíjení těchto dovedností přispět. V učivu jsou zařazena jednoduchá sdělení – např. oslovení, reakce na oslovení, pozdrav, přivítání (RVP ZV, 2007, s. 27), která s sebou nesou potenciál pro rozvíjení IKK, pokud nebude jejich nácvik omezen pouze na lexikální rovině jazyka. V tematických okruzích jsou mimo jiné uvedeny následující: člověk a společnost, cestování, sociokulturní prostředí příslušných jazykových oblastí a České republiky.

Kapitola 4 pojednávající o klíčových kompetencích se rovněž k aspektům výuky reálií a IKK vyjadřuje. *Kompetence k učení* by se měly projevovat tím, že žák „uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy“ a „buduje si pozitivní vztah k učení“ (RVP ZV, 2007, s. 14). *Kompetence k řešení problémů* se mají mimo jiné projevovat schopností vyhledávání informací k danému problému, což je dovednost, kterou by výuka IKK rovněž měla zohledňovat (srov. SERRJ, 2002; Byram, 2007). Výstupy *komunikačních kompetencí* zahrnují kultivované vyjadřování, vhodné reakce a porozumění různým typům textů i gest (RVP ZV, 2007, s. 15), která jsou kulturně podmíněna. *Kompetence sociální a personální* odrážejí schopnost spolupráce. Dozvídáme se, že si žák má vytvářet pozitivní představu o sobě samém, která má podporovat jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj (RVP ZV, 2007, s. 16). Porozumění vlastní kulturní identitě a vztahu k ostatním kulturám k těmto cílům může přispět. *Kompetence občanské* zahrnují respekt přesvědčení druhých lidí a úctu k jejich vnitřním hodnotám, schopnost empatie, porozumění základním principům, na nichž spočívají zákony a společenské normy a rovněž respekt a úctu k tradicím vlastní kultury a kulturního a historického dědictví, projevy pozitivního postoje k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a aktivní zapojení do kulturního dění a sportovních aktivit (RVP ZV, 2007, s. 16). Všechny tyto cíle jsou konzistentní s hlavními teoriemi vymezujícími IKK (srov. Tomalin & Stempleski, 1993; Raasch, 1997; Byram, 1997; Deardorff, 2006, a další). V *kompetencích pracovních* nacházíme ten cíl, že žák má přistupovat k výsledkům pracovní činnosti i z hlediska ochrany společenských a kulturních hodnot.

Další pasáže relevantní pro výuku reálií a rozvíjení IKK nacházíme v šesti průřezových tématech stanovených RVP ZV (2007).

Průřezové téma *Osobnostní a sociální výchova* nese silnou vazbu ke vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* a tím i k výuce reálií a IKK. Mělo by prohlubovat vztah mezi verbální a neverbální složkou komunikace a rozšiřovat specifické aplikace jazyka o sociální dovednosti (RVP ZV, 2007, s. 91). Toto průřezové téma má vést v oblasti vědomostí, dovedností a schopností „k porozumění sobě samému a druhým, rozvíjet základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti, získání základních sociálních dovedností pro řešení složitých situací (např. konfliktů)“ (RVP ZV, 2007, s. 91). V oblasti postojů a hodnot je relevantní pro rozvíjení IKK zejména vedení k „uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů“ (RVP ZV, 2007, s. 91), přičemž hraje významnou roli kulturní prostředí jedince.

V tematických okruzích tohoto průřezového tématu jsou pro rozvíjení IKK zásadní zejména tematické okruhy *komunikace* (RVP ZV, 2007, s. 92) a *hodnoty, postoje, praktická etika* (RVP ZV, 2007, s. 93), i když lze témata tohoto typu nalézt i v dalších tematických okruzích (např. *poznávání lidí* – chyby při poznávání lidí, nebo *mezilidské vztahy* – chování podporující dobré vztahy, respekt, empatie).

Průřezové téma *Výchova demokratického občana* explicitně uvádí, že má multikulturní charakter a „v obecné rovině představuje syntézu hodnot, a to spravedlnosti, tolerance a odpovědnosti“ (RVP ZV, 2007, s. 93). V oblasti vědomostí, dovedností a schopností má vést k aktivnímu postoji v obhajování a dodržování lidských práv a svobod, rozvoji empatie (RVP ZV, 2007, s. 93) a v oblasti postojů a hodnot k „utváření hodnot jako jsou spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost“ a umožnit „posuzovat a hodnotit společenské jevy, procesy, události a problémy z různých úhlů pohledu (lokální, národní, evropská, globální dimenze)“ a vést k „respektování kulturních, etnických a jiných odlišností“ (RVP ZV, 2007, s. 94). Z tematických okruhů průřezového tématu je pro rozvíjení IKK důležité zejména téma *občan, občanská společnost a stát*.

Průřezové téma *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* jako princip prostupuje celým základním vzděláváním (RVP ZV, 2007, s. 95). Všechny cíle i tematické okruhy tohoto průřezového tématu (srov. RVP ZV, 2007, s. 95–96) a rovněž průřezového tématu *Multikulturní výchova* (srov. RVP ZV, 2007, s. 97–98), vymezující vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty, které by si žáci na 2. stupni ZŠ měli osvojit, jsou klíčové pro rozvíjení IKK.

Průřezové téma *Environmentální výchova* přispívá „k poznávání a chápání souvislosti mezi vývojem lidské populace a vztahy k prostředí v různých oblastech světa“ (RVP ZV, 2007, s. 99), k „vnímání života jako nejvyšší hodnoty“ a „vnímavému a citlivému přístupu k přírodě a přírodnímu a kulturnímu dědictví“ (RVP ZV, 2007, s. 100). Z tematických okruhů jsou klíčová zejména témata v okruhu *lidské aktivity a problémy životního prostředí a vztah člověka k prostředí* (srov. RVP ZV, 2007, s. 100–101).

Z cílů průřezového tématu *Mediální výchova* jmenujme alespoň cíl výuky formulovaný jako využívání potenciálu médií jako zdroje informací, vytváření představy o roli médií v dané lokalitě žáka, rozvíjení komunikační schopnosti žáka, citlivosti vůči stereotypům v obsahu médií a rozvíjení citlivost vůči „předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách) i jednotlivci“ (RVP ZV, 2007, s. 102). Z tematických okruhů uvedme *fungování a vliv médií ve společnosti, tvorbu mediálních sdělení a práci v realizačním týmu*.

Je zřejmé, že v RVP ZV (2007) je tematika související s rozvíjením IKK rozpracována, ačkoliv se termín *interkulturní komunikační kompetence* v tomto kurikulárním dokumentu neobjevuje, a to důsledněji, než tomu bylo v kurikulárních dokumentech závazných do roku 2006. V RVP ZV se objevuje termín *Multikulturní výchova*, která spolu s *Výchovou k myšlení v evropských a globálních souvislostech* sleduje principy rozvíjení IKK.



Vzdělávací obor *Cizí jazyk* však není z hlediska rozvíjení IKK příliš rozpracován. Jak již bylo uvedeno, objevuje se zmínka o tom, že učivo by mělo zařadit tematické okruhy související se „sociokulturním prostředím příslušných jazykových oblastí a České republiky“ (RVP ZV, 2007, s. 28), což opět odpovídá tradičnímu pojetí výuky reálií a samo o sobě není pro rozvíjení IKK žáků dostačující (více viz 2.3). Propojení cílů vzdělávacího oboru *Cizí jazyk* s cíli klíčových kompetencí a průřezových témat však nabízí potenciál pro naplnění všech zásad rozvíjení IKK doporučených teoretiky tohoto oboru (srov. Tomalin & Stempleski, 1997; Deardorff, 2006; Raasch, 1997; Byram, 1997 a další). Otázkou zůstává, nakolik jsou učitelé vybaveni, tyto teoreticky formulované vzdělávací cíle převést do praxe.

### 3 MODELY IKK VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA

Jak je uvedeno v úvodu (viz 1.2), v publikaci je upřednostňováno používání termínu *interkulturní komunikační kompetence* (IKK) dle Byrama (1997). Cílem jejího rozvíjení je aktivní používání cílového jazyka, sekundárně případně i mateřského jazyka v interkulturní interakci kulturně a sociálně citlivým způsobem, ne pouhé rozvíjení interkulturního uvědomění na kognitivní úrovni v mateřském jazyce.

Komunikací je zde myšlena interakce lidí komplexních kulturních a sociálních identit. Výuka CJ by měla překračovat pouhé lingvistické vyjádření jazykových prostředků a jevů (např. zdvořilostní fráze) a vést k přípravě studentů a uživatelů cizího jazyka ke komunikaci a interakci s cizinci, kteří jsou „jiní“ a jsou jako taková přijímání, místo toho aby byli omezováni a vnímáni jako lidé, kteří jsou (téměř) „stejní jako my“ (srov. Byram, 1997).

Logickým vyústěním samotného názvu *interkulturní komunikační kompetence* je žádoucí cíl, aby výuka CJ probíhala primárně v tomto cílovém jazyce. Již v úvodu byly vymezeny pojmy *interkulturní kompetence* a *interkulturní komunikační kompetence* s cílem odlišit rozvíjení interkulturní kompetence mimo cizojazyčné vzdělávání a v rámci vyučování a učení se CJ. Vzhledem k úzkému propojení obou těchto kompetencí nelze ale z tohoto odlišení vyvodit ten závěr, že část výuky CJ probíhající v mateřském jazyce s cílem rozvoje některé z úrovní IKK k rozvíjení její komunikační složky vůbec žádným způsobem nepřispívá.

*Interkulturní komunikační kompetence* je tedy v této publikaci pojata jako komplexní pojem, jehož dílčí součásti jsou znázorněny v *Modelu interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizího jazyka: analytické aspekty* (viz schéma 5). Jelikož cílem práce byl výzkum realizovaného kurikula a analýza procesu výuky reálií a IKK, ne návrh modelu IKK za účelem měření úrovně IKK např. jednotlivých žáků či učitelů, vznikla potřeba vytvořit i didaktizovaný *Model interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizího jazyka (Model IKK: didaktické aspekty* – viz schéma 6), který by ilustroval cílové oblasti rozvíjení IKK ve výuce CJ za účelem následné analýzy procesu této výuky.

Celkem tedy vznikly modely dva. První z nich – *Model IKK: analytické aspekty* (schéma 5) – si klade za cíl vymezit dílčí kompetence IKK za účelem objasnění toho, na které dílčí kompetence IKK se vztahuje následná analýza procesu výuky reálií a IKK, a tudíž výzkum realizovaného kurikula v této oblasti. Následující podkapitola (3.1) vymezuje dílčí kompetence tohoto modelu, přičemž se opírá o některé modely a přístupy z přehledu I a II (viz příloha 1 a 2) a dále o Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERRJ).

Druhý model – *Model IKK: didaktické aspekty* (schéma 6) – vymezuje cílové oblasti výuky reálií a IKK, ze kterých vychází navržený kategoriální systém pro analýzu výuky reálií a IKK (kategoriální systém *Reálie a IKK*) představený ve čtvrté kapitole a na které se má výzkumník v průběhu pozorování výuky zaměřit. I tento model, který je popsán v podkapitole 3.2, se opírá o mnohé přístupy z obou přehledů (přehled I a II).

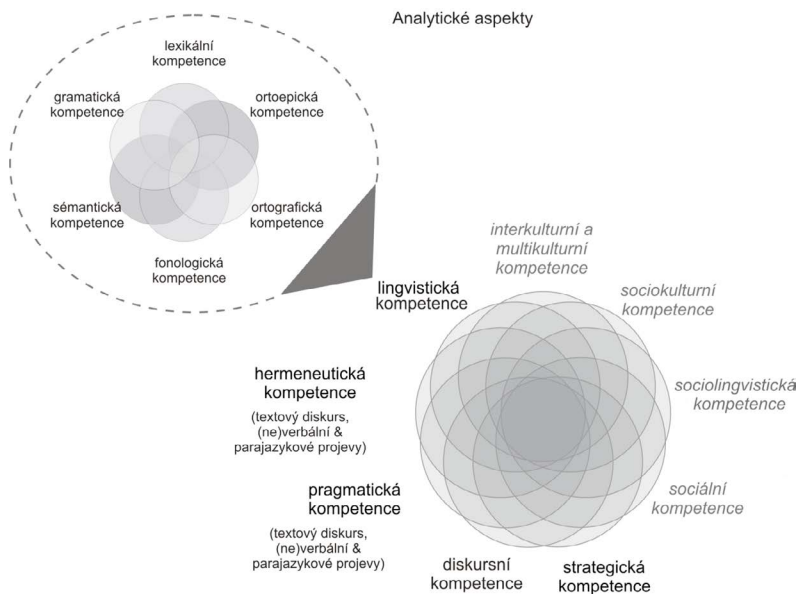
Vzhledem k tomu, že kompetence se nacházejí v hierarchii vzdělávacích cílů velmi vysoko a *Model IKK – analytické aspekty* si klade za cíl objasnění dílčích kompetencí IKK, vznikla potřeba sestoupit na rovinu nižší a pokusit se vytvořit model, jenž by ilustroval didaktické aspekty IKK a tento komplexní pojem přiblížil praxi výuky a výzkumu výuky. Jedná se o náročný úkol, který s sebou nese svá úskalí, a tudíž jsou tyto dva modely prvním návrhem, nikoliv konečným řešením této komplexní problematiky, předloženým k další diskusi.

Modely rovněž nepřímou ilustrují dva aspekty IKK učitelů. Jedním z nich je úroveň vlastní IKK učitelů, druhým didaktizovaná IKK učitelů, jež je nutno vnímat odděleně, jelikož se mohou nacházet na různých úrovních. Model didaktizované IKK nebyl dosud vytvořen, stejně tak neexistuje inventář, který by bylo možno pro měření didaktizované IKK učitelů použít. Tato problematika zůstává výzvou pro další výzkumy, a to nejen v kontextu České republiky, ale v kontextu celosvětovém.

### 3.1 Model IKK: analytické aspekty

Pokus o znázornění dílčích součástí IKK má samozřejmě své limity, mnohé kompetence se navzájem překrývají a nelze je chápat jako striktně oddělené. Ve snaze objasnit *Model IKK* použitý v této publikaci byly tyto dílčí součásti znázorněny pomocí diagramu, jehož jednotlivá pole se překrývají se všemi ostatními, což naznačuje i překrývání jednotlivých dílčích kompetencí. Následující část je věnována vymezení jednotlivých součástí IKK v tomto modelu. IKK je složena ze dvou základních složek – komunikační a interkulturní, která je vyznačena v modelu šedou barvou.

*Lingvistická kompetence* zahrnuje zejména lexikální, fonologické, gramatické (morfologie, syntax), sémantické, ortografické a ortoepické znalosti a dovednosti a jejich projevem je schopnost produkce a interpretace smysluplných výroků v cílovém jazyce (van Ek, 1993; SERRJ, 2002; Byram, 1997). Dílčí kompetence – *gramatická, lexikální, sémantická, fonologická, ortografická, a ortoepická* – jsou proto uvedeny ve zvláštním diagramu, přičemž je šipkou naznačeno, že se jedná o dílčí součásti *lingvistické kompetence*.



*Schéma 5.* Model interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizího jazyka: analytické aspekty

*Hermeneutická kompetence* nebývá uváděna ani v modelech komunikační kompetence ani v modelech interkulturní (komunikační) kompetence, jak je patrné z nově publikovaného přehledu modelů interkulturní kompetence (srov. Spitzberg & Changnon, 2009) i SERRJ (2002). Přesto považují její zařazení do *Modelu IKK* za klíčové.

Hermeneutika má svůj původ sice jako biblická disciplína, ale její vývoj ovlivnily mnohé další disciplíny (psychologie, sociologie, antropologie a další) a hermeneutika sama rovněž pronikla do dalších oborů a oblastí, na první pohled i velmi vzdálených (např. informační věda, internetová komunikace – např. hermeneutika virtuálních komunit, filmová hermeneutika, interkulturní hermeneutika apod.). Její přínos pro zkoumání interkulturní komunikace i rozvíjení kompetencí nezbytných pro rozvoj IKK je značný. Do jisté míry hermeneutická kompetence souvisí se čtenářskou gramotností, tu ale překračuje, jelikož se nevztahuje pouze k interpretaci textů, ale i mluveného projevu, neverbální komunikace i parajazykových projevů (např. význam změny síly hlasu apod.), čísel, symbolů atp. Rovněž se hermeneutická kompetence překrývá s *kompetencí pragmatickou*, jelikož překračuje pouhou interpretaci v jednání na základě této interpretace. V tomto aspektu se tedy rovněž částečně překrývá se čtenářskou gramotností, která je v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová & Mareš, 2003) definována jako

komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku apod.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti. (s. 34–35)

Z této definice není propojenost s jednáním na základě práce s textem plně patrná, tak jako z jiných definic čtenářské gramotnosti – např. definice výzkumu PISA, pro který byla čtenářská gramotnost definována jako „schopnost jedince porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti“ (OECD, 2004; překlad Palečková & Tomášek, 2005, s. 37), kde je důraz na jednání na základě čteného textu patrný.

*Hermeneutická kompetence*, jak je chápána zde v modelu vychází z pojetí hermeneutiky jako spirály od původního autorova významu textu, promluvy či neverbálních projevů (*intended meaning*) k významnosti (*significance*) pro čtenáře/adresáta dnes/nyní, která dále vede přes porozumění původnímu významu k aplikaci a jednání čtenáře/adresáta na základě tohoto původního významu. Pro tuto hermeneutickou spirálu je tedy klíčové rozlišení toho co text/výrok/projev znamenal v původním záměru autora/mluvčího a co znamená pro čtenáře/recipientu textu nebo projevu (srov. Hirsch, 1976; Osborne, 2006). Většina každodenních činností, zvláště v kontextu setkávání více kultur, vyžaduje úsilí o jejich interpretaci a porozumění. „V dnešním globálním světě může být vnímána jako neustálý proces interpretace existence sama“ (Udeani, 2007, s. 3, překlad autorky). *Hermeneutická kompetence* v sobě tedy zahrnuje schopnost činit rozhodnutí a jednat na základě této interpretace a v lingvistické rovině se tak překrývá s *kompetencí pragmatickou*, jak již bylo zmíněno výše. Současně však souvisí s *kompetencí interkulturní, multikulturní, sociolingvistickou i sociální*, neboť hermeneutiku jako celek nelze oddělit od hermeneutiky interkulturní.

*Pragmatická kompetence* se dále překrývá s *kompetencí diskursní*, v modelu je oddělena, aby mohly být rozdíly mezi nimi snáze objasněny. Dle SERRJ (2002, s. 13) se *pragmatická kompetence* týká „funkčního využití jazykových prostředků (vytvářením jazykových funkcí a aktů promluvy)“ a čerpá přitom „ze scénářů a rutinních forem interakčních výměn. Jde zde také o zvládnutí jazykové promluvy, koherence a koheze, rozpoznání typů a forem textů, ironie a parodie.“ Je tedy patrné, že zde dochází k překrývání nejen s *kompetencí diskursní*, ale i *hermeneutickou*, jak již bylo naznačeno výše. Kromě textového diskursu a verbálních projevů sem ovšem spadají i projevy neverbální (např. gesta, mimika, postoj, způsob oblékání, proxemika, haptika) a parajazykové (např. smích, povzdech, zakašláni, hlasitý nádech/výdech, pláč apod.). Byram (1997) přichází s kritikou modelu van Eka (1986) v této oblasti a zdůrazňuje potřebu začlenění těchto jevů do modelu (interkulturní) komunikační kompetence, jelikož při interkulturní komunikaci mnohdy hrají klíčovou roli. Proto jsou v *Modelu IKK: analytické aspekty* tyto neverbální a prajazykové projevy uvedeny jak u *hermeneutické*, tak *pragmatické kompetence*, protože mohou hrát

zásadní roli v selhání interkulturní interakce jak z důvodu jejich chybné interpretace, tak použití.

*Diskursní kompetence* označuje schopnost uživatele jazyka uspořádat věty v cílovém jazyce v takovém sledu, aby byl vytvořen koherentní jazykový celek a dále schopnost používat strategie nutné pro konstrukci a interpretaci textů (van Ek, 1993; SERRJ, 2002; Byram, 1997). Tuto kompetenci lze vnímat jako dílčí součást nejen *pragmatické*, ale i *hermeneutické kompetence*, jelikož se zde jedná o technické dovednosti související s výstavbou a interpretací textů různých stylistických útvarů žánrů.

*Strategická kompetence* a její rozvíjení je při osvojování cizího jazyka nezbytné. Jedná se o kompenzační strategie, které uživatel cílového jazyka používá v situacích, ve kterých se komunikace stává obtížnější např. z důvodu neporozumění některým slovům nebo při absenci potřebného výrazu v cílovém jazyce. Příkladem kompenzačních strategií jsou například opisy či požádání o zopakování/objasnění slova/výroku (srov. van Ek, 1993; Oxford, 1990). Některé z kompenzačních strategií (srov. Oxford, 1990) nejsou v interakci s rodilým mluvčím cílového jazyka případně v komunikaci s rodilým mluvčím jiného jazyka v cílovém jazyce nosné (např. použití mateřského jazyka), proto do skupiny strategických kompetencí řadíme jen ty kompenzační strategie, které jsou při komunikaci efektivní.

*Sociální kompetenci* vymezuje van Ek (1993, s. 65) jako „vůli k interakci a schopnost interakce s ostatními“, zahrnující motivaci, postoj, sebevědomí, empatii a schopnost zvládat interakční situace. Mnohé modely komunikační i interkulturní (komunikační) kompetence rovněž motivaci, empatii a četné dovednosti a postoje ze skupiny sociálních kompetencí zahrnují (srov. Ruben, 1976; Wiemann, 1977; Hammer, Gudykunst & Wiseman, 1978; Spitzberg & Cupach, 1989; Dean & Popp, 1990; Cui & Awa, 1992; Raasch, 1997; Byram, 1997; Chen & Starosta, 2000; Deardorff, 2006 a další – viz příloha 1 a 2). *Sociolingvistická kompetence* se sice vztahuje k sociokulturním podmínkám užívání jazyka, souvisí ale převážně s vnímavostí ke společenským konvencím (např. pravidlům zdvořilosti, normám řídícím vztahy mezi generacemi, sociálními skupinami apod.). Uživatel jazyka si je vědom způsobů, kterými je ovlivněn výběr jazykových forem – např. daná situace, vztah mezi mluvčími, komunikační záměr apod. Sociolingvistická kompetence se tedy týká vztahu mezi jazykovými projevy a jejich významy v kontextu – dané situaci. Nejedná se zde samozřejmě pouze o verbální jazykové projevy, ale i projevy neverbální, příp. parajazykové – např. gesta, tělesný postoj a vzdálenost při komunikaci, intonace apod. (srov. van Ek, 1993; SERRJ, 2002; Byram, 1997).

*Sociokulturní kompetence* souvisí s tím, že každý jazyk je situován v určitém sociokulturním kontextu a implikuje užívání specifického referenčního rámce, který je částečně odlišný od rámce uživatele CJ. Sociokulturní prostředí určité sociální skupiny s sebou nese specifické charakteristiky její kultury (např. způsoby komunikace, trávení volného času, hodnotové orientace) a je důležitou determinantou vzdělávacích

procesů (srov. Průcha, Walterová & Mareš, 2003). *Sociokulturní kompetence* předpokládá, že uživatel jazyka je s tímto kontextem alespoň do jisté míry obeznán. Tato kompetence úzce souvisí s kompetencí sociolingvistickou, překračuje však znalost a schopnost užívání (ne)verbálních jazykových a parajazykových projevů do mnohem širšího kontextu – může se například vztahovat ke každodenním zvyklostem, životním podmínkám v daném sociokulturním kontextu, mezilidským vztahům, hodnotám, víře a postojům dané sociokulturní skupiny, společenským konvencím, rituálům a obyčejům apod. Jedná se zde tedy o soubor vědomostí, dovedností a postojů související s kontextem konkrétní sociokulturní skupiny a jejími konvencemi (srov. van Ek, 1993; SERRJ 2002).

*Interkulturní a multikulturní kompetence* jsou oproti sociokulturní kompetenci pojímány v mnohem širším významu, ačkoliv se vzájemně překrývají. Jak již bylo naznačeno v úvodu, v podmínkách České republiky a ve vzdělávacím procesu je obvykle pojem *multikulturní* chápán jako faktická a každodenně nahlédnutelná existence kultur vedle sebe a *multikulturní výchova* tudíž předává znalosti o reáliích situace minorit a o reáliích multikulturní konstelace společnosti. Pojem *multikulturní* tedy označuje pouze existenci několika kultur vedle sebe, neimplikuje však vzájemné styky, kulturní výměny, spolupráci a dialog (srov. Faltýn, 2005). Z tohoto pojetí pojmu *multikulturní* nelze ovšem vyvozovat ten závěr, že pokud dané kultury existují vedle sebe a neprobíhají mezi nimi žádné cílené kulturní výměny, spolupráce a dialog, pak na sebe tyto kultury vzájemně vůbec nepůsobí a neovlivňují se. Každá multikulturní konstelace společnosti má svá specifika, v každé na sebe vzájemně působí odlišné kulturní a sociokulturní vlivy, čímž vzniká jedinečná multikulturní společnost se specifiky charakteristickými pouze pro danou oblast. Osvojování *multikulturní kompetence* s sebou tudíž nese mnohá specifika, odlišná pro každou danou multikulturní společnost, a proto považujeme za důležité (na rozdíl od jiných autorů – srov. Hladík, 2010), odlišit nuance mezi kompetencí *interkulturní* a *multikulturní*, neboť minority v jiných zemích mají své specifické charakteristiky, odlišné od zemí, ve kterých jsou tato etnika majoritami. *Multikulturní kompetenci* jistě nemůžeme vymezit pouze v kognitivní rovině, cílem *multikulturní výchovy* nesmí být pouhé předávání znalostí o reáliích situace minorit a o reáliích multikulturní konstelace společnosti. *Multikulturní kompetence* musí zahrnovat a *multikulturní výchova* musí rozvíjet behaviorální a afektivní složku multikulturní kompetence jedince. Ačkoliv každá multikulturní společnost s sebou nese svá specifika, která jsou reflektována v potřebě rozvíjet specifické aspekty *multikulturní kompetence*, vymezení obecných cílů se překrývá s vymezením obecných cílů rozvíjení kognitivních, afektivních a behaviorálních *interkulturní kompetence*.

O vymezení *interkulturní kompetence* se pokusila řada autorů, jak je patrné z přehledu I a II (viz příloha 1 a 2). Této problematice je blíže věnována podkapitola 3.2. *Interkulturní kompetence* se významně překrývá nejen s *kompetencí multikulturní*, ale také *sociokulturní, sociolingvistickou a sociální*. Tyto součásti *Modelu IKK: analytické*

*aspekty* jsou vyznačeny šedou barvou, čímž je naznačeno, že druhý model (*Modelu IKK: didaktické aspekty*), navržený kategoriální systém z něj vycházející a následná analýza realizovaného kurikula a procesu výuky reálií a IKK se zaměřují právě na tyto dílčí kompetence *Modelu IKK – analytické aspekty*.

Je patrné, že zejména mnohé dílčí aspekty *kompetence hermeneutické, pragmatické, diskursní a strategické* se překrývají s *kompetencí sociolingvistickou* a mohou být specifické pro jednotlivé kultury a etnika. Každý pokus o grafické znázornění a vytvoření modelu tak komplexních jevů, jako je např. IKK má své limity a vede nutně k mnohým zjednodušením, která musí nastat, pokud se snažíme tak složitý jev rozložit do dílčích složek a definovat.

## 3.2 Model IKK: didaktické aspekty

Druhý model – *Model IKK: didaktické aspekty* (viz schéma 6) – znázorňuje cílové oblasti rozvíjení IKK, na které je žádoucí se ve výuce zaměřit, na které by se měl rovněž zaměřit výzkumník při pozorování výuky a ze kterých vychází navržený kategoriální systém v této publikaci.

Ačkoliv výčet uvedených modelů, přístupů k výuce reálií a IKK a nástrojů testujících IKK (viz přehled I a II v příloze 1 a 2) není zdaleka vyčerpávající (srov. zejména Bennett, 1998a; Gudykunst et al., 2003; Landis, Bennett & Bennett et al., 2004; Fantini, 2006b; Deardorff et al., 2009) lze v nich najít mnohé společné rysy. Většina modelů vymezuje kognitivní, behaviorální a afektivní rovinu IKK a formuluje konkrétní cíle pro tyto jednotlivé roviny ve formě znalostí, dovedností, postojů a hodnot (srov. např. Ruben, 1976; Spitzberg & Cupach, 1989; Chen & Starosta, 2000; Byram, 1997; Deardorff, 2006 a další). Pojem *interkulturní komunikační kompetence* je tedy vnímán jako komplexní pojem zahrnující jak kognitivní, tak afektivní a konativní/behaviorální schopnosti účastníků interkulturní komunikace. Rozvíjení IKK by tedy mělo tyto tři roviny zahrnovat. Za významný lze v tomto kontextu považovat model Fantiniho (2000), který obsahuje pět dimenzí: vědomí, postoje, dovednosti, znalosti a znalost cizího jazyka, přičemž Fantini (2006a) vnímá znalost cizího jazyka jako důležitý faktor ovlivňující rozvoj IKK jedince. Interkulturní vědomí je ve Fantiniho modelu (2000) vnímáno jako složka oddělená od znalostí, postojů a dovedností, které nacházíme zastoupené v řadě dalších modelů, jak již bylo uvedeno výše.



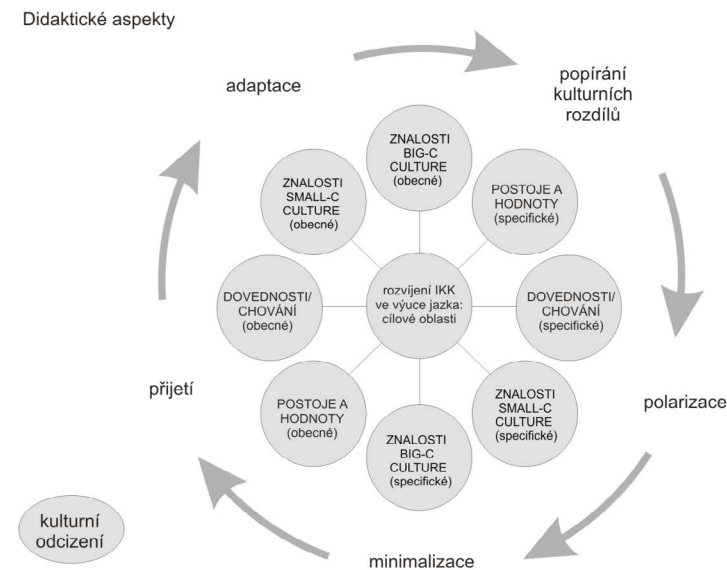


Schéma 6. Model interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizího jazyka: didaktické aspekty

### 3.2.1 Didaktické aspekty IKK – cílové oblasti: kognitivní, konativní a behaviorální a afektivní cíle

Obecné cíle v kognitivní oblasti formuloval Doyé (1993, cit. dle Byram, 1997, s. 43). Výuka by měla reflektovat mezinárodní dimenzi získávání znalostí o jiných zemích, kulturách a společnostech a vést k jejich porozumění. Vyjma obecného vymezení znalostí jsou v rovině znalostí v modelech IKK formulovány například tyto konkrétní aspekty kognitivní složky IKK: povědomí o sobě sama ve vztahu ke kulturní identitě, o mezikulturních podobnostech a odlišnostech a porozumění útlaku a vztahům v této oblasti, souvisejícím zejména s rasou, pohlavím, ekonomickým postavením, náboženstvím, atd. (srov. Hamilton, Richardson & Shuford, 1998, cit. dle Spitzberg & Changnon, 2009, s. 11), dále povědomí o dimenzích kultury: individualismus versus kolektivismus, malá versus velká vzdálenost moci, o různých modelech sebepojetí a komunikačních stylech (srov. Ting-Toomey & Kurogi, 1998, cit. dle Spitzberg & Changnon, 2009, s. 12), hluboká znalost a porozumění kultuře (včetně souvislostí, role a vlivu kultury a světových názorů druhých lidí), znalost kulturně specifických informací, povědomí o sociolingvistických aspektech jazyka (srov. Deardorff, 2006), vědomosti a fakta týkající se obyvatel a zemí cílového jazyka, rozdíly mezi kulturami a analýza stereotypů (Lüger, 1991, cit. dle Penning, 1995, s. 638), systematické vědomosti o dané kultuře a společnosti, lepší porozumění sobě samému a druhým a z toho

plynoucí porozumění „jinému“/porozumění jiné kultuře (Weimann & Hosch, 1991, cit. dle Pauldrach, 1992, s. 6), znalost informací a faktů, která zná průměrně vzdělaný rodilý mluvčí o vlastní společnosti, geografii a historii své země apod. a povědomí o typickém chování, postojích, hodnotách, atd. (srov. Hammerly, 1982). Tomalin a Stempleski (1993) v návaznosti na Seelye (1988) uvádí, že cílem výuky by mělo být pomoci žákům porozumět skutečnosti, že chování všech lidí je kulturně podmíněno, pomoci jim porozumět tomu, že věk, pohlaví, sociální postavení, místo bydliště atd. ovlivňují způsob, jakým lidé přemýšlí a chovají se a pomoci jim uvědomit si vzorce konvenčního chování v každodenních situacích v cílové kultuře. Raasch (1997) zdůrazňuje předávání znalostí o cílové zemi (dějiny země, jazyk, zeměpisné údaje), které tvoří základ pro další úroveň jeho modelu, z nichž druhá rovina rovněž zdůrazňuje znalosti, tentokrát ovšem založené na kontrastu s vlastní kulturou v oblastech jako je historie, jazyk, literatura, hodnotový systém, chování apod. Byram (1997) definuje rovinu znalostí ve formě *savoirs* (znalost sebe sama a druhých a zákonitostí interakce: individuální a společenské) a ve formě *savoir s'engager* (vzdělání: politické, kritické kulturní povědomí) – více viz příloha 4.

Je tedy zřejmé, že vzdělávací cíle v kognitivní rovině zdaleka překračují pouhou rovinu znalostí o cílové kultuře, týkající se zeměpisných či historických údajů. Mnozí autoři (srov. Hammerly, 1982; Raasch, 1997; Hamilton, Richardson & Shuford, 1998, cit. dle Spitzberg & Changnon, 2009, s. 11; Lüger, 1991, cit. dle Penning, 1995, s. 638; Weimann & Hosch, 1991, cit. dle Pauldrach, 1992, s. 6 a další) zdůrazňují rozvoj znalostí sebe sama a kontrastů mezi vlastní a „jinou“ kulturou, a to i v oblasti každodenních projevů kultury – chování lidí vycházející z jejich postojů a hodnot.

Z tohoto důvodu je v *Modelu IKK: didaktické aspekty* využit již tradiční koncept rozlišování tzv. *Big-C Culture* a *small-c culture*. *Big-C Culture* bývá rovněž označována jako *Upper-Case Culture*, *achievement culture*, *Culture 1* nebo *objective culture*, zatímco *small-c culture* bývá označována jako *lower-case culture*, *behavioral culture*, *Culture 2* nebo *subjective culture* (srov. Triandis, 1989; Stern, 1992; Tomalin & Stempleski, 1993; Bennett, 1998b; Bennett, Bennett & Allen, 2003; Hofstede & Hofstede, 2005; SERRJ, 2002).

*Big-C Culture* zahrnuje především znalosti a poznatky z oblasti historie, zeměpisu, literatury, umění, institucí, politiky apod. Jak uvádí Bennett (1998b), znalost a porozumění *Big-C Culture* může přispět k rozvoji znalostí, což ovšem neznamená, že rozvíjí dovednosti potřebné pro komunikaci s osobami z dané kultury.

*Small-c culture* dle Bennetta (1998b) označuje psychologické rysy, které definují skupinu lidí – jejich každodenní smýšlení a jednání – spíše než instituce, které vytvořili. Porozumění *small-c culture* tedy spíše může vést k rozvíjení dovedností, potřebných pro efektivní interkulturní komunikaci. *Small-c culture* zahrnuje znalosti o aspektech každodenního života jedinců dané kultury a na ně po té navazuje rozvíjení schopností a postojů spadajících do oblasti *sociolingvistické*, *sociokulturní*, *sociální*,

*multikulturní a interkulturní kompetence*, tedy afektivní a konativní/behaviorální součástí IKK. Tomalin a Stempleski (1993) upozorňují na to, že zatímco pojem *Big-C Culture* zůstává neměnný, koncept *small-c culture* byl výrazně rozšířen. Zahrnuje kulturou ovlivněné aspekty vnímání a přesvědčení, zejména pokud jsou vyjadřovány pomocí jazykových prostředků, ale také chování ovlivňující přijetí hostitelskou komunitou.<sup>12</sup>

V *Modelu IKK: didaktické aspekty* jsou tedy odlišeny výukové cíle rozvíjející znalosti *Big-C Culture* a výukové cíle rozvíjející znalosti z oblasti *small-c culture*. Jedno z možných dělení cílů výuky reálií a IKK v modelu a kategoriálním systému může být tedy znázorněno pomocí jednoduchého diagramu (schéma 7).<sup>13</sup> Ačkoliv jsou tyto dva termíny uvedeny v modelu a následně v kategoriálním systému v dichotomickém vztahu, je zřejmé, že se ve skutečnosti jedná o kontinuum, a že je tak učiněno pro zjednodušení a přiblížení těchto dvou konceptů.

---

<sup>12</sup> Toto pojetí – tedy odlišení *Big-C Culture* a *small-c culture* – bylo využito pro analýzu 10 videozáznamů výuky anglického jazyka v projektu *DESI-Studie: Qualität im interkulturellen Englischunterricht* (Göbel, 2007), ke kterému byla navíc přidána kategorie předsudků a jazykových prostředků. Vznikl tak kategoriální systém o čtyřech kategoriích: *Big-C Culture*, *small-c culture*, *předsudky* a *jazykové prostředky* (více viz 2.4).

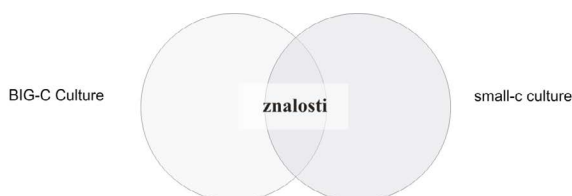
<sup>13</sup> V průběhu realizace výzkumu a návrhu obou modelů bylo ve snaze nahradit termíny *Big-C Culture* a *small-c culture* termíny českými s vědomím terminologické nepřesnosti přistoupeno k zavedení termínů *deklarativní znalosti* a *sociokulturní znalosti* a jejich důslednému rozlišování, které se objevuje v dřívějších publikacích (srov. např. Zerzová, 2011):

Ačkoliv se v případě deklarativních znalostí jedná o znalosti faktických údajů z oblasti *Big-C Culture* (např. znalosti z oblasti historie, literatury, umění, politiky, apod.), a tudíž znalosti týkající se zpravidla určitého sociokulturního prostředí, tento druh znalostí již nebývá v literatuře zpravidla jako sociokulturní znalost označován, jelikož pojetí sociokulturní kompetence prošlo v období od roku 1986 značným vývojem v souvislosti s publikacemi Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a revidovaným vydáním *Threshold Level 1990* (van Ek & Trim, 1991) a postupně docházelo a dochází k dalšímu zpřesňování těchto pojmů.

Deklarativní znalost označuje tedy znalost deskriptivní, obsahující faktické údaje (srov. Průcha, Walterová & Mareš, 2003).

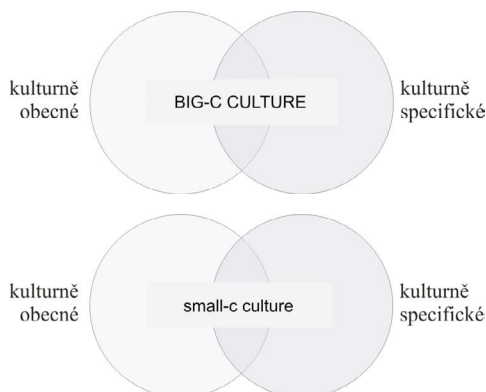
Sociokulturní znalost označuje znalost vedoucí ke kulturnímu uvědomění (cultural awareness) žáků, které dále vede k rozvoji dovedností, postojů a hodnot, a tím k rozvoji sociokulturní kompetence. Jedná se o znalost každodenních zvyklostí, životních podmínek, zákonitostí mezilidských vztahů, hodnot, postojů, společenských konvencí, obyčejů apod. daných sociokulturních skupin (srov. van Ek & Trim, 1991; van Ek, 1993; SERRJ, 2002; Byram, 1998). Jedná se sice ve své podstatě rovněž o deklarativní znalost, avšak z oblasti *small-c culture*, proto je tedy v *Modelu IKK* uvedena jako znalost sociokulturní. Kulturním uvědoměním (cultural awareness) je pak označováno povědomí o vlastním kulturně podmíněném chování, kulturně podmíněném chování druhých a schopnost vysvětlit své vlastní kulturní stanovisko (srov. Tomalin & Stempleski 1993).

Jelikož se dosud nepodařilo najít uspokojivé řešení tohoto terminologického problému a nahradit termíny českými ekvivalenty, bylo nakonec přistoupeno k užívání termínů *Big-C Culture* a *small-c culture* v původním jazyce, jako je tomu např. i v textech psaných v německém jazyce (srov. Göbel, 2007). Jak je v textu uvedeno, ačkoliv jsou tyto dva termíny uvedeny v dichotomickém vztahu, jedná se ve skutečnosti o kontinuum.



*Schéma 7. Znalosti Big-C Culture a small-c culture*

Další autoři odlišují kulturně obecné cíle od kulturně specifických (srov. Paige et al., 1999, cit. dle Göbel, 2007, s. 46; Bennett, Bennett, Allen 2003), přičemž každá z těchto dílčích kategorií dále zahrnuje znalosti, chování a postoje. Wiseman, Hammer a Nishida (1989) rovněž rozlišují tři dimenze IKK: kulturně specifické porozumění, kulturně obecné porozumění a respekt k jiné kultuře. V *Modelu IKK: didaktické aspekty* bylo toto dělení převzato, čímž vzniká další možné dělení *Modelu IKK* a kategoriálního systému znázorněné v dalších diagramech (schéma 8).



*Schéma 8. Rozdělení znalostí Big-C Culture a small-c culture*

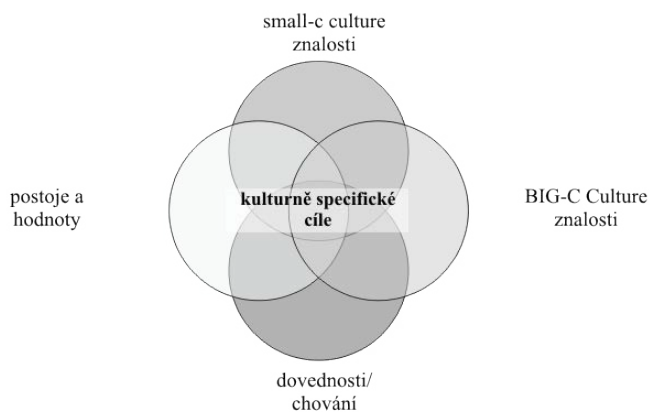
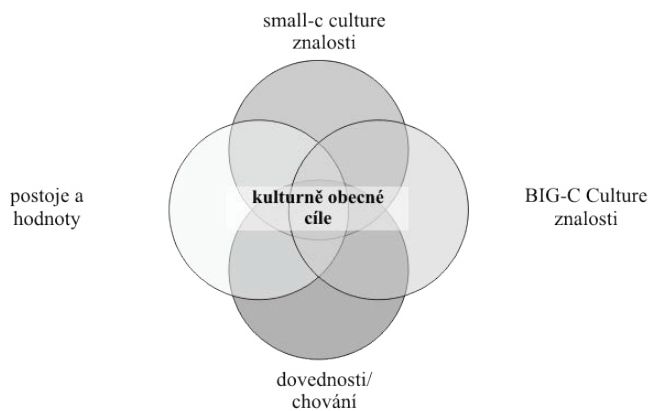
Do roviny dovedností spadá široká škála dovedností a schopností, které se mnohdy vztahují přímo k chování v interkulturních komunikačních situacích, ale které se nutně k chování vztahovat nemusí, protože se může jednat například o interpretační dovednosti a nacházení spojitostí.

Wiemann (1977) uvádí flexibilitu chování, Hammer, Gudykunst a Wiseman (1978) rozlišují tři dimenze interkulturní efektivity: schopnost práce s duševním stresem, schopnost efektivní komunikace a schopnost navazování interpersonálních vztahů. Dean a Popp (1990) definují pět faktorů, které ovlivňují interkulturní komunikační efektivitu: schopnost interpersonální komunikace, schopnost přizpůsobení se jiné kultuře, schopnost práce s jinými společenskými systémy, schopnost navazovat interpersonální vztahy a schopnost porozumění jiným lidem. Hamilton, Richardson a Shurford (1998, cit. dle Spitzberg & Changnon, 2009, s. 11) ve svém modelu součástí

interkulturní kompetence vymezují jako nezbytné schopnosti sebereflexe, identifikace a vyjádření kulturních podobností a rozdílů, schopnost různých úhlů pohledu, porozumění rozdílům v různých kontextech a schopnost zpochybnění diskriminujících činů. Deardorff (2006) zdůrazňuje, že efektivní a vhodné chování a komunikace mají být založeny na postojích a interkulturních znalostech a dovednostech a jako nezbytné uvádí dovednosti naslouchání, pozorování, interpretace, analýzy, hodnocení a nacházení souvislostí a dále adaptabilitu (na různé komunikační styly a chování; přizpůsobení se novým kulturním prostředím) a flexibilitu (vybírání a používání vhodných komunikačních stylů a chování; kognitivní flexibilita). Tomalin a Stempleski (1993 v návaznosti na Sleeye, 1998) uvádějí, že cílem interkulturní výuky by mělo být žákům pomoci rozvíjet jejich schopnost vysvětlit svoje vlastní kulturní stanovisko, dále rozvinout schopnost hodnotit a upravovat zevšeobecnění o dané kultuře na podloženém základě a nezbytné dovednosti k uspořádání informací o dané kultuře. Vollmer (1995, cit. dle Timm, 1998, s. 194–195) vnímá jako nedílnou součást interkulturního učení nezbytnou reflexi vlastního myšlení a jednání. Raasch (1997) podtrhuje rozvíjení schopnosti empatie. Byram (1997) vymezuje dovednosti na dvou rovinách: *savoir comprendre*: interpretační dovednosti a nacházení spojitostí a *savoir apprendre/faire*: dovednosti objevovat a/nebo interakce (více viz příloha 4).

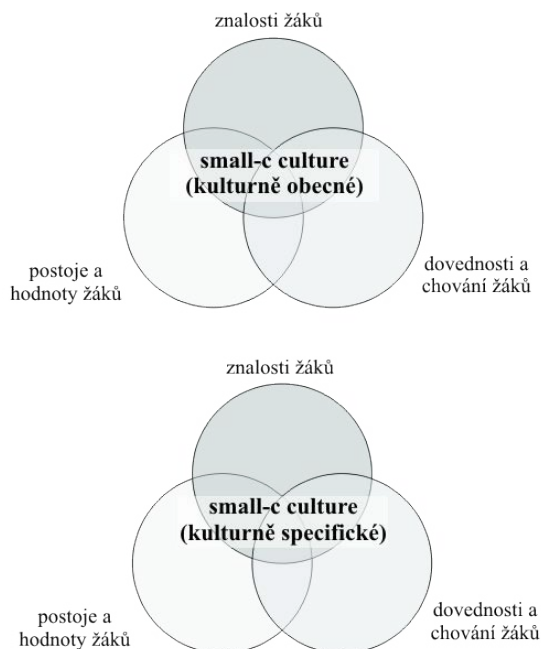
V rovině postojů mnoho autorů uvádí empatii a projevování respektu k jiné kultuře (Ruben, 1976; Wiemann, 1977; Wiseman, Hammer & Nishida, 1989; Cui & van den Berg, 1991; Cui & Awa, 1992; Tomalin & Stempleski, 1993; Deardorff, 2006). Dalším společným rysem je rovina motivace (Spitzberg & Cupach, 1989) či zvědavosti a chuti objevovat (Deardorff, 2006), ve vzdělávacích cílech proměněna ve snahu podněcovat zájem žáků o danou kulturu a pomoci žákům rozvinout schopnost empatie k jejím lidem (Tomalin & Stempleski, 1993 v návaznosti na Sleeye, 1988). Z dalších součástí IKK autoři uvádí otevřenost interkulturnímu učení a lidem z jiných kultur a vyhýbání se jejich souzení (Deardorff, 2006) a emoční otevřenost a liberalizaci postojů vůči neznámému (Vollmer, 1995, cit. dle Timm, 1998, s. 194–195). Byram (1997) vymezuje *savoir être*: postoje ve formě relativizace sebe sama a ocenění „jiného“ (více viz příloha 4).

I dovednosti a postoje a hodnoty můžeme rozdělit na kulturně obecné a kulturně specifické (srov. Paige et al., 1999, cit. dle Göbel, 2007, s. 46; Bennett, Bennett & Allen, 2003). Tímto vzniká tedy další možné dělení *Modelu IKK: didaktické aspekty*, které je opět naznačeno za použití dvou diagramů (schéma 9). Ke znalostem *Big-C Culture* a *small-c culture* jsou přidány postoje a hodnoty a dovednosti/chování.



*Schéma 9.* Kulturně obecné a kulturně specifické cíle

Z hlediska rozlišování *Big-C Culture* a *small-c culture* pak vznikají další diagramy (schéma 10).



*Schéma 10. Kulturně obecné a kulturně specifické cíle small-c culture*

Všechny tyto úhly pohledu jsou využity v následných analýzách videozáznamů a učitelských výpovědí, proto je zde věnován prostor vysvětlení různých způsobů dělení *Modelu IKK: didaktické aspekty* a tím i kategoriálního systému.

Samotná výuka CJ, která má za cíl rozvíjet IKK žáků by se neměla omezit na pouhé předávání znalostí o dovednostech, chování, postojích a hodnotách v dané kultuře. Jak uvádí Bennett (1998b), pouhé předávání znalostí nemusí nutně vést k rozvoji dovedností a postojů potřebných pro efektivní interkulturní komunikaci a může zůstat pouze v rovině znalostí (viz schéma 11). Je žádoucí, aby byl ve výuce věnován prostor pro cílené rozvíjení dovedností, chování, postojů a hodnot žáků (viz schéma 12). Mnozí autoři se ve svých publikacích věnují vhodným metodám pro rozvíjení IKK, z nichž uvádějí zejména diskuse, polemiky, konfrontace, simulační hry, hraní rolí a další dramatické techniky, řešení problémů, výzkum a jeho prezentace, případové

studie, vedení (inter)kulturních deníků, *critical incidents*<sup>14</sup>, *culture capsules*<sup>15</sup>, *culture clusters*<sup>16</sup>, *cultural islands*<sup>17</sup> a *culture assimilators*<sup>18</sup> (srov. Hofstede et al., 2002; Kohls & Knight, 1994; Göbel, 2007).

Interkulturní výuka CJ by tedy neměla vést pouze k intelektuálnímu poznání jiné kultury, ale měla by vést k porozumění jiné i vlastní kultuře a k rozvíjení dovedností a postojů potřebných pro efektivní interkulturní komunikaci.

---

<sup>14</sup> Termínem *critical incidents* jsou zpravidla označovány popisy či simulace interakčních situací splňující následující kritéria: jedná se o každodenní běžné situace, matoucí či s potenciálem konfliktu, a tudíž náchylné k nesprávným interpretacím, jednoznačně vysvětlitelné za použití odpovídajících znalostí daného (kulturního) kontextu, relevantní pro splnění úkolu cílovou skupinou v rámci výuky CJ (Thomas, Kinast & Schroll-Machl, 2000, cit. dle Göbel, 2007). Typicky zahrnují tyto *critical incidents* potřebu učinění rozhodnutí v dané situaci a úkolem žáků je rozhodnout, jak by se měl účastník interakce zachovat. *Critical incidents* v sobě tedy zahrnují i řešení problémů (srov. Seelye, 1993).

<sup>15</sup> Termínem *culture capsules* jsou označovány krátké popisy (5–10 minut) vybraného aspektu cílové kultury, po kterém následuje srovnání s kulturou žáků. Jedná se o krátké verbální vysvětlení jednoho rozdílu mezi danými kulturami a jejich zvyklostmi, za použití vizuálního doprovodu ve formě relevantních ilustrativních předmětů, fotek, obrázků, pracovních listů, prezentací apod. (srov. Taylor & Sorenson, 1961; Seelye, 1993).

<sup>16</sup> Termín *culture clusters* označuje tři a více sdružených *culture capsules*, které se týkají stejného tématu, a tak spolu souvisejí a na které navazuje integrační fáze, ve které jsou informace z *culture capsules* shrnuty (srov. Meade & Morain, 1973; Seelye, 1993). Je tedy zřejmé, že jak *culture capsules*, tak *culture clusters* jsou vhodné zejména pro předávání znalostí žákům a rozvíjení dovedností interpretace a nacházení spojitosti – *savoir comprendre* (srov. Byram, 1997).

<sup>17</sup> Cílem *cultural islands* je pomoci žákům vytvořit si „vnitřní obraz“ dané kultury. Jedním způsobem je vytvoření fyzických *cultural islands* přímo ve třídě ve formě plakátů, obrázků, fotek, nápisů, map a dalších předmětů. Druhým způsobem je hledání *cultural islands* přímo v kultuře žáků – zde se může jednat například o přejatá slova, zboží, ingredience, jídla, či produkty, které pocházejí z dané kultury, ale vyskytují se i v kultuře žáků (srov. Seelye, 1993).

<sup>18</sup> *Culture assimilators* bývají mnohdy zaměňovány s *critical incidents* (např. Tomalin & Stempleski, 1993), někteří autoři je ovšem odlišují (srov. Fiedler et al., 1971; Seelye, 1993). Jedná se vždy o písemný popis situace, ve které dochází k interakci mezi alespoň jednou osobou z cílové kultury a další osobou z jiné kultury (zpravidla totožnou s kulturou žáků). Tento popis je následován zpravidla čtyřmi možnými vysvětleními chování, činů či reakcí účastníka interakce pocházejícího z cílové kultury. Žáci vyberou možnost, kterou považují za správnou interpretaci dané interakce, po té následuje diskuse.



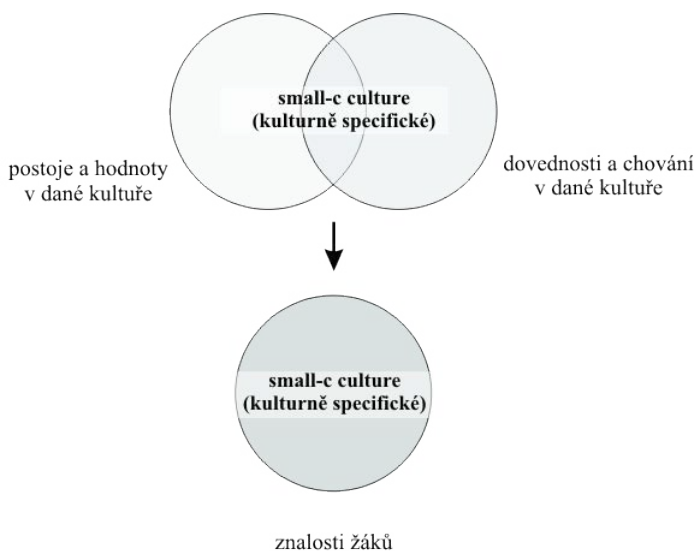


Schéma 11. Kognitivní cíle výuky v oblasti *small-c culture*

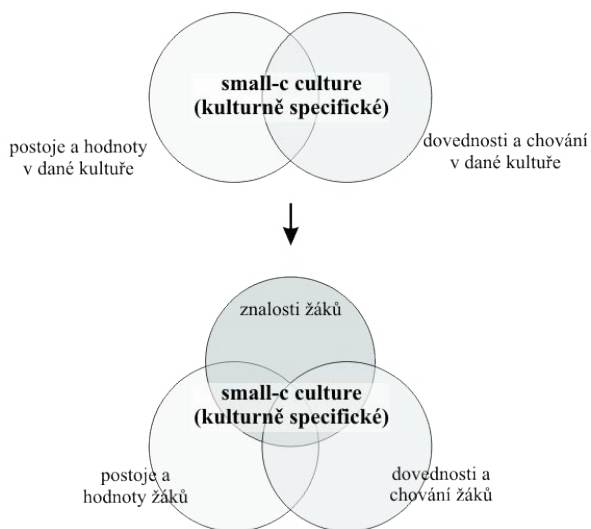


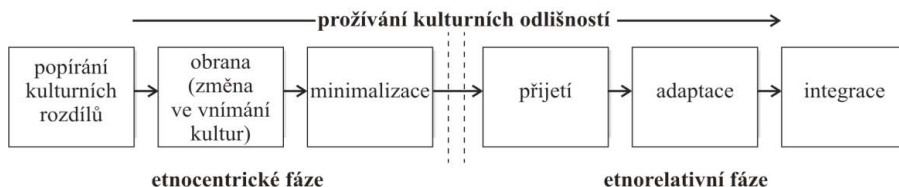
Schéma 12. Kognitivní, afektivní a behaviorální cíle výuky v oblasti *small-c culture*

### 3.2.2 Didaktické aspekty IKK – vývojové fáze IKK

Nyní již zbývá pouze objasnit, co znázorňují šipky (*popírání kulturních rozdílů, polarizace, minimalizace, přijetí a adaptace*) v *Modelu IKK: didaktické aspekty*. Tyto šipky vycházejí z Bennettova (1986) Vývojového modelu interkulturní kompetence/interkulturní senzitivity (*Developmental Intercultural Competence Model/ Developmental Model of Intercultural Sensitivity: DMIS*) a na něj navazujícího Inventáře vývoje interkulturní kompetence: verze 3 (*Intercultural Development Inventory: IDI, v. 3*)<sup>19</sup>, který vypracoval Hammer (2007) v návaznosti na DMIS (Bennett, 1986).

Jedná se o model (srov. Bennett, 1986; Hammer, 2007), který vnímá IKK holisticky a soustřeďuje se na vymezení jednotlivých vývojových fází IKK, na rozdíl od dělení IKK na složky kognitivní, afektivní a konativní, jak bylo patrné z modelů popsaných výše (srov. Ruben, 1976; Spitzberg & Cupach, 1989; Chen & Starosta, 2000; Hamilton, Richardson & Shuford, 1998, cit. dle Spitzberg & Changnon, 2009, s. 11, Deardorff, 2006; Byram, 1997 a další) a jejichž pokus o definování IKK bývá někdy považován za příliš zjednodušený. Tento model vnímá jedince jako pohybujícího se po vývojovém kontinuu interkulturní kompetence z etnocentrických fází (*popírání kulturních rozdílů, polarizace*) přes *minimalizaci* až po etnorelativní fáze (*přijetí, adaptace*).

V původním Bennettově *Vývojovém modelu interkulturní senzitivity* (1986, 1993) nacházíme šestou fázi, nazvanou *integrace* (viz schéma 13).



*Schéma 13.* Vývojový model interkulturní senzitivity podle Bennett (1986, překlad autorky)

Vývojové fáze Vývojového modelu interkulturní senzitivity (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity: DMIS*) a Inventáře vývoje interkulturní kompetence (*Intercultural Development Inventory: IDI*) byly popsány v řadě publikací (např. Bennett, 1986; Bennett, 1993a; Bennett, 1993b; Hammer, 1999; Hammer, 2003a; Hammer, 2003b; Bennett, 2004; Landis et al., 2004; Hammer, 2008a). Zde je uvedena pouze stručná charakteristika těchto fází.

<sup>19</sup> Intercultural Development Inventory (IDI, verze 3) je předním celosvětově používaným validním a reliabilním nástrojem pro měření rozvoje interkulturní kompetence. Hammer (2008a) popisuje vývoj a způsob testování a validace všech tří verzí nástroje.

Popírání kulturních rozdílů (*denial*) označuje fázi, ve které jedinec kulturní rozdíly vůbec nevnímá a neprožívá nebo není schopen je diferencovat a vnímá je pouze jako „jiné“, případně svou kulturu považuje za jedinou pravou.

Polarizace (*polarization*) nabývá dvou odlišných pólů: *defense* označuje stereotypní fázi, ve které vnímá jedinec svou kulturu nekriticky jako nadřazenou a lepší než jiné kultury. *Reversal* označuje variaci polarizace, ve které jedinec vnímá jinou kulturu jako nadřazenou a lepší než kulturu, ze které sám vychází.

Fáze minimalizace (*minimization*) označuje stereotypní zevšeobecňování povrchních rozdílů s předpokladem, že „hluboko uvnitř“ jsou všichni lidé stejní. Přijetí (*acceptance*) označuje první etnorelativní fázi, ve které dochází k přijímání kulturních rozdílů a následnému vnímání vlastní kultury jako jednoho z mnoha stejně hodnotných a komplexních světonázorů. Ve své podstatě tato fáze vede k etickému relativismu, se kterým je nutno se vypořádat. Přijetí kulturních rozdílů neznamená, že s nimi jedinec musí souhlasit – mnohé kulturní rozdíly mohou být vnímány negativně. Ve fázi adaptace (*adaptation*) dochází k překročení fáze, ve které jsou kulturní rozdíly pouze vnímány (*acceptance*) do fáze, kdy je jedinec schopen na realitu nahlížet očima jiné kultury a také se přiměřeně této kultuře chovat. Fáze integrace (*integration*) nabývá dvou forem: jedinec vnímá oddělení od své kultury jako odcizení (*encapsulated form*), případně přechody mezi jednotlivými kulturami vnímá kladně (*constructive form*).

Při testování modelu a vývoji Inventáře vývoje interkulturní kompetence (*Intercultural Development Inventory: IDI*) bylo vývojové kontinuum interkulturní kompetence upraveno a k pěti vývojovým fázím (*popírání kulturních rozdílů, polarizace (defense/reversal), minimalizace, přijetí a adaptace*) byla přidána oddělená dimenze kulturního odcizení (*cultural disengagement*), která vznikla z šesté vývojové fáze – integrace.<sup>20</sup> Proto je v *Modelu IKK: didaktické aspekty* uvedeno pouze těchto pět vývojových fází (*popírání kulturních rozdílů, polarizace, minimalizace, přijetí a adaptace*) bez fáze integrace a dále oddělená dimenze kulturního odcizení (*cultural disengagement*), které mohou být testovány a kterým je možno se ve výuce věnovat.

Šipky v *Modelu IKK* naznačují, že je možné se ve výuce zaměřit na kteroukoliv vývojovou fázi a kombinovat ji s kteroukoliv cílovou oblastí. Bennett, Bennett a Allen (2003) ovšem uvádějí, že míru interkulturní senzitivity žáků je možné odhadnout. Schéma 14 představuje nejčastější kombinace jazykové úrovně a míry interkulturní senzitivity. Ze schématu vyplývá, že žáci na ZŠ, jejichž jazyková úroveň spadá do

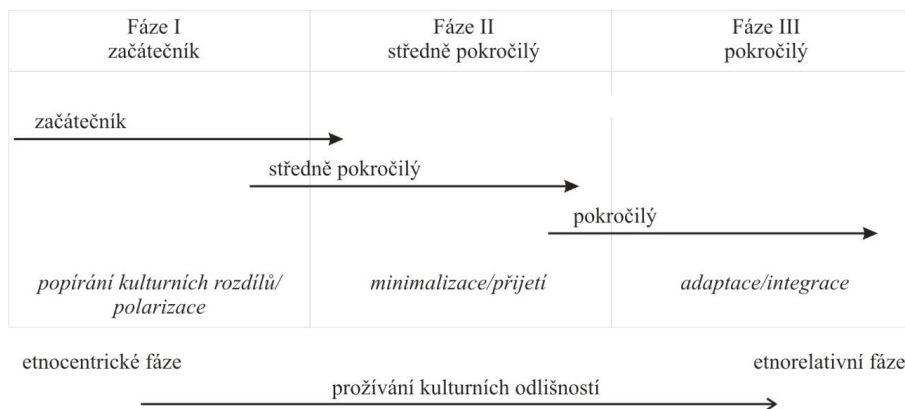
---

<sup>20</sup> O podrobném procesu vývoje *Intercultural Development Inventory (IDI)* a zdůvodnění redukce vývojového kontinua do pěti fází pro účely testování je pojednáno v řadě publikací (Bennett, 1993b; Hammer, 1999; Hammer, Bennett & Wiseman, 2003; Bennett, 2004; Bennett & Bennet, 2004; Hammer, 2008a). Fáze kulturního odcizení (*cultural disengagement*) označuje fázi, ve které jedinec prožívá odcizení a necítí se být součástí své sociokulturní skupiny. Důvodem může být řada faktorů, mimo jiné i adaptace jedné či více kulturám, ale i zkušenosti, které ve fázi adaptace nemají svůj původ. Tato fáze není součástí vývojového kontinua interkulturní kompetence, a proto na něm není umístěna. Pomocí IDI, verze 3 ovšem může být měřena.

Fáze I: začátečník, by se měli většinou nacházet ve fázích *popírání kulturních rozdílů* nebo *polarizace*, a tudíž by se výuka měla zaměřovat převážně na tyto fáze proto, aby mohla být IKK žáků efektivně rozvíjena. Výzkumy IKK žáků i učitelů dosud nebyly v České republice realizovány, schéma představuje tedy pouze teoretický předpoklad.

Navržený kategoriální systém a následný výzkum popsany v této publikaci se ovšem nesusoustrdí na analýzu výuky z hlediska zaměření na tyto vývojové fáze, nýbrž na vytváření příležitostí k učení z hlediska cílových oblastí. V *Modelu IKK: didaktické aspekty* byly tyto vývojové fáze i přesto uvedeny, protože jedním z dílčích cílů výzkumu bylo vytvořit didaktizovaný *Model IKK*, přizpůsobený pro prostředí výuky CJ.

Ve výzkumu v této práci je využita pouze jeho část. Využití *Vývojového kontinua interkulturní kompetence* a Inventáře vývoje interkulturní kompetence (*Intercultural Development Inventory: IDI*) pro vzdělávací a výzkumné účely v České republice zůstává námětem pro vědecko-výzkumné projekty v budoucnosti a rovněž námětem k diskusi o vhodnosti použití tohoto inventáře.



*Schéma 14.* Vývoj interkulturní senzitivity v souvislosti s jazykovou pokročilostí (upraveno podle Bennett & Ikeda, 1998 in Bennett, Bennett & Allen, 2003, s. 255, překlad autorky)

Popis obou *Modelů IKK* v této kapitole měl za cíl objasnit teoretická východiska, která byla využita pro tvorbu kategoriálního systému *Realie a IKK*, jehož popis následuje ve čtvrté kapitole.



## 4 TVORBA KATEGORIÁLNÍHO SYSTÉMU PRO ANALÝZU VÝUKY REÁLIÍ A IKK

V této kapitole je popsán předvýzkumný kategoriální systém, proces jeho ověřování i finální verze verze kategoriálního systému. Popis kategoriálního systému je zařazen sem, protože přímo vychází z *Modelu IKK: didaktické aspekty*, o kterém pojednává předchozí kapitola a také z toho důvodu, že je využit v obou výzkumných šetřeních – v analýze výuky reálií a IKK, které je věnována pátá kapitola a v upravené verzi v analýze učitelova pojetí cílů výuky reálií a IKK popsané v šesté kapitole.

Konstrukcí kategoriálního systému je myšlen návrh popisného systému kategorií pro systematickou klasifikaci a roztřídění dat, přičemž se ve větší či menší míře vychází přímo z nashromážděných dat (srov. Hendl, 2008). V tomto případě jde o kategorizaci jevů ve výuce vztahujících se k výuce reálií a IKK.

Kapitola se věnuje původní verzi kategoriálního systému a procesu jeho ověřování z metodologických důvodů, jelikož se je nejedná o kategoriální systém převzatý, ale o kategoriální systém navržený pro účely výzkumu prezentovaného v této publikaci. Ověřování systému probíhalo kódováním hodin výuky AJ natočených v rámci projektu *CPV videostudie anglického jazyka v 7. a 8. ročnících ZŠ*. Zkoumaný soubor je blíže popsán v páté kapitole (5.2.2).

### 4.1 Předvýzkumný kategoriální systém

První verze kategoriálního systému (viz tab. 2) byla vypracována na základě studia odborné literatury v období akademického roku 2007/2008.<sup>21</sup>

Tabulka 2

*Předvýzkumná verze kategoriálního systému Reálie a IKK*

---

KU AJ 0: <sup>22</sup>	žádná
KU AJ 1:	obecná: ZNALOSTI
KU AJ 2:	obecná: KULTURNÍ UVĚDOMĚNÍ
KU AJ 3:	obecná: DOVEDNOSTI (CHOVÁNÍ)
KU AJ 4:	obecná: POSTOJE

---

<sup>21</sup> Původní výzkumný záměr, první verze kategoriálního systému a předběžné výsledky kódování byly v různé fázi rozpracovanosti výzkumu průběžně prezentovány na konferencích (např. ČAPV 2009, ECER 2009) a publikovány. Vzhledem k časovému posunu od doby odeslání některých příspěvků a jejich publikace se objevuje např. i v roce 2010 v některých publikačních výstupech teprve první verze kategoriálního systému (srov. Najvar et al., 2008; Zerková, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b).

<sup>22</sup> Zkratka KU (kultura) byla ve finální verzi nahrazena zkratkou IKK (interkulturní komunikační kompetence).

KU AJ 5:	specifická: ZNALOSTI
KU AJ 6:	specifická: KULTURNÍ UVĚDOMĚNÍ
KU AJ 7:	specifická: DOVEDNOSTI (CHOVÁNÍ)
KU AJ 8:	specifická: POSTOJE
KU AJ 9:	ostatní

Tato předvýzkumná verze kategoriálního systému sestává z deseti kategorií. Kategorie jsou rozděleny na kulturně obecné a kulturně specifické dle Paige et al. (1999, cit. dle Göbel, 2007, s. 46) a Bennett, Bennett a Allen (2003), přičemž se v obou těchto skupinách nacházejí čtyři paralelní kategorie zohledňující kognitivní, behaviorální/konativní a afektivní roviny IKK.

Kategorie KU AJ 1 a KU AJ 5 (ZNALOSTI) zahrnují kognitivní rovinu IKK a odpovídají konceptu *Big-C Culture*. Kategorie KU AJ 2, KU AJ 3, KU AJ 4, KU AJ 6, KU AJ 7 a KU AJ 8 odpovídají *small-c culture*, přičemž kategorie KU AJ 2 a KU AJ 6 (KULTURNÍ UVĚDOMĚNÍ) zahrnují pouze kognitivní rovinu *small-c culture*. Kategorie KU AJ 3 a KU AJ 7 (DOVEDNOSTI (CHOVÁNÍ)) zahrnují behaviorální/konativní aspekty IKK a kategorie KU AJ 4 a KU AJ 8 (POSTOJE) reflektují rozvíjení afektivních úrovně IKK žáků.

První kategorie KU AJ 0 (žádná) označuje fázi před začátkem nebo po ukončení vyučovací hodiny. Poslední kategorie KU AJ 9 označuje fázi vyučovací hodiny, která není pro rozvíjení interkulturní složky IKK rozhodující. Toto dělení je pro přehlednost znázorněno v tabulce 3.

Tabulka 3

*Předvýzkumná verze kategoriálního systému Realie a IKK – rozdělení kategorií*

KU AJ 0:	žádná	–	–
KU AJ 1:	obecná: ZNALOSTI	kognitivní	Big-C Culture
KU AJ 2:	obecná: KULTURNÍ UVĚDOMĚNÍ	kognitivní	small-c culture
KU AJ 3:	obecná: DOVEDNOSTI (CHOVÁNÍ)	konativní/behaviorální	small-c culture
KU AJ 4:	obecná: POSTOJE	afektivní	small-c culture
KU AJ 5:	specifická: ZNALOSTI	kognitivní	Big-C Culture
KU AJ 6:	specifická: KULTURNÍ UVĚDOMĚNÍ	kognitivní	small-c culture
KU AJ 7:	specifická: DOVEDNOSTI (CHOVÁNÍ)	konativní/behaviorální	small-c culture
KU AJ 8:	specifická: POSTOJE	afektivní	small-c culture
KU AJ 9:	ostatní	–	–

### 4.1.1 Předvýzkumný kategoriální systém – kódovací manuál

Pro účely prvního kódování a ověřování kategoriálního systému byl vytvořen stručný manuál (viz tabulka 4) vymezující jednotlivé kategorie. Manuál obsahoval popis jednotlivých kategorií KU AJ 0 až KU AJ 9 z hlediska obsahu, pohledu pozorovatele, typických podnětů, potřeby odlišení od jiných kategorií a dále v případě potřeby specifický komentář pro danou kategorii. V sekci z *pohledu pozorovatele* je vždy uveden stručný příklad situace, která by byla kódována jako příslušná kategorie, pokud by se ve videozáznamu vyskytla. Příklady situací pro KU AJ 1, KU AJ 2, KU AJ 4, druhá situace v KU AJ 6, KU AJ 7 a KU AJ 8 jsou hypotetické, příklad situace v KU AJ 3 je inspirován videozáznamem hodiny AJ\_V1 a příklady situací KU AJ 5, první situace KU AJ 6 a komentář KU AJ 9 byly převzaty po prvním zhlédnutí videonahrávek přímo z videozáznamů hodin (AJ\_A1, AJ\_C3, Aj\_A3). Tyto příklady jsou pouze ilustrativní a měly usnadnit ověřování kategoriálního systému.

Vzhledem ke komplexnosti IKK a množství témat, kterým se výuka může věnovat, vzniká prakticky nevyčerpatelné množství situací, které se ve výuce mohou vyskytnout. V manuálu bylo uvedeno pro přehlednost pouze omezené množství takových situací (příklady neboli exempla) s vědomím, že při následném kódování videozáznamů se jednotlivé kategorie budou nadále zpřesňovat jak z hlediska obsahového vymezení, tak popisu z pohledu pozorovatele.

Tabulka 4

*Předvýzkumná verze kódovacího manuálu ke kategoriálnímu systému Realie a IKK*

<b>KU AJ 0:</b>	<b>Žádná</b>
Obsahové vymezení	Týká se sekvencí před výukou nebo po skončení výuky, případně během přerušení výuky, nikoliv v průběhu výuky.
Z pohledu pozorovatele	Hodina ještě nebyla oficiálně zahájena nebo byla oficiálně ukončena.
Typické podněty	–
Komentář	–
Odlišujeme od	–
<b>KU AJ 1:</b>	<b>obecná: ZNALOSTI</b>
Obsahové vymezení	Týká se sekvencí výuky věnovaných znalostem z oblasti historie, zeměpisu, literatury, umění, politiky, průmyslu atd., které se netýkají pouze jedné země či např. angloamerické kultury, ale jsou pojaty na obecnější rovině (např. Evropské unie, celosvětové).
Z pohledu pozorovatele	<i>Příklad: Žáci odpovídají na otázku: „Kolik má Evropská unie členských států?“</i>
Typické podněty	Kdo, co, kdy, kde, jak, jak často, kolik ... ?
Komentář	–
Odlišujeme od	KU AJ 2, KU AJ 5, KU AJ 6



<b>KU AJ 2:</b>	<b>obecná: KULTURNÍ UVĚDOMĚNÍ</b>
Obsahové vymezení	Týká se sekvencí výuky věnovaných znalostem a rozvíjení povědomí o skutečnostech souvisejících s každodenním životem, životním stylem a rozdíly a podobnostmi mezi kulturami na obecné rovině (jde o aspekty společné více kulturám, ne pouze o specifika jednoho národa), ale i obecnými jevy – např. povědomí o jevech jako kulturní šok, rozdíly ve vnímání času v různých kulturách, odlišný význam gest v různých kulturách apod. Rovněž může být výuka věnována tématům z oblasti interkulturního učení a strategií, způsobu získávání informací o jiných kulturách.
Z pohledu pozorovatele	<i>Příklad: Žáci čtou text o kulturním šoku.</i>
Typické podněty	–
Komentář	–
Odlišujeme od	KU AJ 1, KU AJ 5, KU AJ 6
<b>KU AJ 3:</b>	<b>obecná: DOVEDNOSTI (CHOVÁNÍ)</b>
Obsahové vymezení	Týká se sekvencí výuky věnovaných tématům z oblasti sociolingvistiky pojatých na obecné rovině, otázkám životního stylu a každodenního života, osvojování strategií interkulturního učení, osvojování strategií redukce stresu při kontaktu s jinými kulturami, interpretačních dovedností a nacházení spojitostí, vyhledávání informací, apod.
Z pohledu pozorovatele	<i>Příklad: Žáci v souvislosti s tématem „couch potato generation“ plánují, co v příštích dvou týdnech podniknou proti tomu, aby se takového životního stylu vyvarovali.</i>
Typické podněty	–
Komentář	–
Odlišujeme od	KU AJ 7
<b>KU AJ 4:</b>	<b>obecná: POSTOJE</b>
Obsahové vymezení	Týká se sekvencí výuky věnovaných budování kladných postojů k jiným kulturám, k učení se o jiných kulturách, rozvíjení empatie a tolerance, zkoumání zkušeností žáků, rozvíjení ochoty k interakci v cizím jazyce, diskusím o stereotypních představách, předsudcích a generalizacích apod.
Z pohledu pozorovatele	<i>Příklad: Žáci diskutují o svých pocitech při střetu s jinými kulturními zvyklostmi.</i> Diskuze, scénky, apod.
Typické podněty	Ne/souhlasíte ... ? Co si myslíte o ... ? Co je nejdůležitější ... ? Seřad'te následující ... podle důležitosti. Jak byste se rozhodli v situaci ... ? Atd.
Komentář	–
Odlišujeme od	KU AJ 8

<b>IKK AJ 5:</b>	<b>specifická: ZNALOSTI</b>
Obsahové vymezení	Týká se sekvencí výuky věnovaných znalostem z oblasti historie, zeměpisu, literatury, umění, politiky, průmyslu atd., které se týkají pouze jedné země či např. angloamerické kultury.
Z pohledu pozorovatele	<i>Příklad: Žáci chodí k tabuli a ukazují na mapě, kde leží Londýn a další města Velké Británie.</i> <i>Příklady otázek vyučující/ho:</i> – <i>Jaké je hlavní město Skotska?</i> – <i>And Northern Ireland. The capital city is...?</i>
Typické podněty	Kdo, co, kdy, kde, jak, jak často, kolik ... ?
Komentář	–
Odlišujeme od	KU AJ 1, KU AJ 2, KU AJ 6
<b>KU AJ 6:</b>	<b>specifická: KULTURNÍ UVĚDOMĚNÍ</b>
Obsahové vymezení	Týká se sekvencí výuky věnovaných znalostem a rozvíjení povědomí o skutečnostech souvisejících s každodenním životem, životním stylem, zvyklostmi konkrétních (nejen cílových) zemí a kultur, tabu tématech určité (nejen cílové) kultury, způsobu získávání informací o např. cílové kultuře apod.
Z pohledu pozorovatele	<i>Příklad: Žáci se dozvídají, že v angličtině je vhodné slovo „black“ nahradit slovem „Afro-American“.</i> <i>Žáci čtou text o tom, v kolik hodin je vhodné přijít na večeři, pokud jsou pozváni na návštěvu v Londýně.</i>
Typické podněty	–
Komentář	–
Odlišujeme od	KU AJ 1, KU AJ 2, KU AJ 5
<b>KU AJ 7:</b>	<b>specifická: DOVEDNOSTI (CHOVÁNÍ)</b>
Obsahové vymezení	Týká se sekvencí výuky věnovaných tématům z oblasti sociolingvistiky pojatých formou praktického nácviku v cílovém jazyce. Dále se jedná o rozvíjení interpretačních dovedností a nacházení spojitostí, vyhledávání informací, apod. Např. vhodné a zdvořilé vystupování v různých situacích. Jakým způsobem je vhodné začít konverzaci a proč?
Z pohledu pozorovatele	<i>Příklad: Žáci nacvičují dialog po probrání tzv. critical incident<sup>23</sup>, týkající se zdvořilosti při rozhovoru v hostitelské rodině.</i> <i>Žáci se učí a nacvičují, jak si objednat v americké restauraci jídlo a co je považováno při stolování za nevhodné a proč.</i>
Typické podněty	–
Komentář	Netýká se pouze lexikální roviny jazyka (vhodných frází), ale praktického nácviku zdvořilého vystupování. Netýká se pouze verbálních jevů, ale i neverbálních a parajazykových jevů.
Odlišujeme od	KU AJ 3, KU AJ 9

<sup>23</sup> Termínem *critical incidents* jsou v tomto výzkumu v návaznosti na Thomas, Kinast a Schroll-Machl 2000 (cit. dle Göbel, 2007) označovány popisy či simulace interakčních situací splňující následující kritéria: jedná se o každodenní běžné situace, matoucí či s potenciálem konfliktu, a tudíž náchylné k nesprávným interpretacím, jednoznačně vysvětlitelné za použití odpovídajících znalostí daného (kulturního) kontextu, relevantní pro splnění úkolu cílovou skupinou v rámci cizojazyčné výuky.

<b>KU AJ 8:</b>	<b>specifická: POSTOJE</b>
Obsahové vymezení	Týká se sekvencí výuky věnovaných budování kladných postojů k jiné (např. cílové) kultuře a jejím zvyklostem, rozvíjení tolerance ke konkrétním aspektům jiných zemí, srovnávání se zvyklostmi vlastní země.
Z pohledu pozorovatele	<i>Příklad: Žáci se zamýšlejí nad aspekty angloamerické kultury, které vnímají jako pozitivní a kontrastují je se zvyklostmi vlastní kultury.</i> Diskuze, scénky, apod.
Typické podněty	Ne/souhlasíte ... ? Co si myslíte o ... ? Co je nejdůležitější ... ? Seřadte následující ... podle důležitosti. Jak byste se rozhodli v situaci ... ? Atd.
Komentář	–
Odlišujeme od	KU AJ 4
<b>KU AJ 9:</b>	<b>Ostatní</b>
Obsahové vymezení	Týká se sekvencí výuky, které není možné přiřadit k žádné z výše uvedených kategorií. Jedná se například o sekvence věnované gramatickým či lexikálním cvičením, pravopisným diktátům, výslovnostním cvičením apod.
Z pohledu pozorovatele	<i>Příklad: Žáci opakují fráze po učiteli, překládají slovíčka, čtou nahlas text z učebnice nesouvisející s žádným kulturním aspektem, apod.</i>
Typické podněty	–
Komentář	Je třeba se soustředit na obsah – například v případě diktátu může být sekvence kódována jako jiná kategorie, pokud je žákům diktován text s kulturním obsahem a oni mají například za úkol pouze zachytit klíčová slova a soustředí se tak více na obsah než na formu.
Odlišujeme od	KU AJ 0 – KU AJ 8

## 4.2 Ověřování kategoriálního systému

Ověřování kategoriálního systému probíhalo v akademickém roce 2008/2009. Kategoriální systém obsahoval kategorie s vysokým stupněm vyvozování (*high-inference categories*), které kladou vyšší nároky na zácvek pozorovatele než kategorie s nižším stupněm vyvozování (McMillan & Schumacher, 1989, s. 271–272, cit. dle Gavora, 2000, s. 78). Ověřování probíhalo kódováním hodin natočených v rámci projektu *CPV videostudie anglického jazyka* dvěma kódovateli, a to na 5 % zkoumaného souboru.<sup>24</sup> Ke kódování byl použit program Videograph (Rimmele, 2002) a probíhalo v desetisekundových intervalech. Inter-coder reliabilita byla dosažena v přijatelné míře (Cohen's Kappa > 0.70; přímá shoda > 85 %) – viz tab. 5.

<sup>24</sup> V projektu bylo natočeno celkem 79 vyučovacích hodin AJ.

Tabulka 5

*Inter-coder reliability v projektu CPV videostudie AJ*

Hodina	$\kappa$ (Cohen's Kappa) pozorovatel (1) a (2)	Přímá shoda (%) pozorovatel (1) a (2)
Aj_P3	0,67	82,12
Aj_X1	0,72	91,40
Aj_F3	0,83	99,20
Aj_E4	0,92	99,60

Následně proběhlo nakódování všech hodin výběrového souboru. Hlavní problémy při kódování spočívaly v rozhodování, jak kódovat sekvence, které narušují kvalitu výuky reálií a IKK zejména z důvodu chybějící věcné správnosti a stylu výkladu učitele. Problematické sekvence jsou uvedeny v kódovacím manuálu (příloha 3).

### 4.3 Finální verze kategoriálního systému

Finální verze kategoriálního systému (viz tab. 6) vznikala v průběhu akademického roku 2008/2009 a finální úpravy probíhaly v akademickém roce 2009/2010 a 2010/2011.

Hlavní úpravy, které byly provedeny, spočívaly ve zpřesnění terminologie (viz podkapitola 3.2) a v přepracování manuálu (viz příloha 3) do finální podoby. Kategorie KU AJ 1 obecná: ZNALOSTI a KU AJ 5 specifická: ZNALOSTI byly přejmenovány na IKK AJ 1 obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE a IKK AJ 5 specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE. Kategorie KU AJ 2 obecná: KULTURNÍ UVĚDOMĚNÍ a KU AJ 6 specifická: KULTURNÍ UVĚDOMĚNÍ byly přejmenovány na IKK AJ 2 obecná: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE a IKK AJ 6 specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE.<sup>25</sup> Kategorie IKK AJ 3 a IKK AJ 7 zachovaly ve svém názvu jak DOVEDNOSTI, tak CHOVNÍ, jelikož ne všechny případné dovednosti rozvíjené v interkulturní výuce CJ se týkají chování a zároveň právě dovednosti spadající do oblasti vhodného chování při interkulturní komunikaci hrají zásadní roli. IKK AJ 4 a IKK AJ 8 obsahují v nové verzi kategoriálního systému jak POSTOJE, tak HODNOTY, které spolu úzce souvisí.

<sup>25</sup> Při tvorbě první verze kategoriálního systému byla problémem zejména terminologická přesnost. Pro kategorie 2 a 6 byl zvolen termín kulturní uvědomění (*cultural awareness*), nebyl však přesný. Učiněná terminologická rozhodnutí byla popsána již v podkapitole 3.2.

Tabulka 6

*Finální verze kategoriálního systému Realie a IKK*

IKK AJ 0:	žádná
IKK AJ 1:	obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE
IKK AJ 2:	obecná: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE
IKK AJ 3:	obecná: DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ
IKK AJ 4:	obecná: POSTOJE/HODNOTY
IKK AJ 5:	specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE
IKK AJ 6:	specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE
IKK AJ 7:	specifická: DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ
IKK AJ 8:	specifická: POSTOJE/HODNOTY
IKK AJ 9:	ostatní

Dělení kategoriálního systému na kategorie týkající se *Big-C Culture* a *small-c culture* a kognitivní, afektivní a konativní/behaviorální složky IKK zůstalo zachováno (viz tab. 7).

Tabulka 7

*Finální verze kategoriálního systému Realie a IKK – rozdělení kategorií*

IKK AJ 0:	žádná	–	–
IKK AJ 1:	obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE	kognitivní	Big-C Culture
IKK AJ 2:	obecná: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE	kognitivní	small-c culture
IKK AJ 3:	obecná: DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ	konativní/ behaviorální	small-c culture
IKK AJ 4:	obecná: POSTOJE/HODNOTY	afektivní	small-c culture
IKK AJ 5:	specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE	kognitivní	Big-C Culture
IKK AJ 6:	specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE	kognitivní	small-c culture
IKK AJ 7:	specifická: DOVEDNOSTI/ CHOVÁNÍ	konativní/ behaviorální	small-c culture
IKK AJ 8:	specifická: POSTOJE/HODNOTY	afektivní	small-c culture
IKK AJ 9:	ostatní	–	–

Při procesu kódování byla předvýzkumná verze manuálu postupně doplňována a rozšiřována tak, aby vymezení jednotlivých kategorií bylo co nejpřesnější. Bylo učiněno několik klíčových rozhodnutí zejména ve vymezení z *pohledu pozorovatele* a v rozšíření komentářů k jednotlivým kategoriím. Uživatelský manuál (viz příloha 3) vymezuje každou kategorii z pěti hledisek: *Obsahové vymezení*, *Z pohledu pozorovatele*,

*Typické slovní podněty, Komentář a Odlišujeme od.* Za tímto účelem byly využity další tři kategoriální systémy použité v projektu *CPV videostudie anglického jazyka* (srov. Najvar & Najvarová, 2007; Najvar, Najvarová, Soběslavská, Šebestová, Vlčková & Zerková, 2008), a to *Organizační formy výuky, Didaktické prostředky a média* a *Fáze výuky*. Tyto kategoriální systémy jsou uvedeny v uživatelském manuálu (viz příloha 3) spolu s kategoriálním systémem *Jazyk*, který byl vytvořen na základě hodin ve zkoumaném souboru, jelikož jednou z výzkumných otázek (srov. 5.3.1) bylo zjistit, v jakém jazyce je IKK rozvíjena. Na úvod manuálu jsou zařazeny další doplňující informace o jeho struktuře. V sekci *Příklady intervalů* jsou uvedeny odkazy na konkrétní intervaly pro každou jednotlivou kategorii, pokud se v natočených hodinách vyskytla a řešení situací, které se jeví jako obtížné.

### 4.3.1 Integrace kategorií

Nabízí se otázka, zda tato finální verze kategoriálního systému není příliš zjednodušená a zda by nebylo vhodnější tyto základní kategorie ponechat a zároveň přistoupit k jejich integraci (viz tab. 8). Například sekvence, ve které by žáci vyhledávali informace o slavných osobnostech určité země, by mohla být kódována jako IKK AJ 20 specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE + DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ (dle následujícího příkladu možného kategoriálního systému), jelikož se žáci učí dovednost vyhledávání informací o dané zemi a zároveň získávají poznatky z oblasti *Big-C Culture*.

Tabulka 8

*Kategoriální systém Reálie a IKK s integrovanými kategoriemi*

IKK AJ 0:	–	žádná	–	–
IKK AJ 1:	základní kategorie	obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE	kognitivní	Big-C Culture
IKK AJ 2:	základní kategorie	obecná: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE	kognitivní	small-c culture
IKK AJ 3	základní kategorie	obecná: DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ	konativní/ behaviorální	small-c culture
IKK AJ 4:	základní kategorie	obecná: POSTOJE/HODNOTY	afektivní	small-c culture
IKK AJ 5:	integrovaná kategorie	obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE + SMALL-C CULTURE	kognitivní	Big-C Culture + small-c culture
IKK AJ 6:	integrovaná kategorie	obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE + DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ	kognitivní + behaviorální/ konativní	Big-C Culture + small-c culture
IKK AJ 7:	integrovaná kategorie	obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE+ POSTOJE/HODNOTY	kognitivní + afektivní	Big-C Culture + small-c culture

IKK AJ 8:	integrovaná kategorie	obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE+ ZNALOSTI SMALL-C CULTURE + DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ	kognitivní + behaviorální/ konativní	Big-C Culture + small-c culture
IKK AJ 9:	integrovaná kategorie	obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE + ZNALOSTI SMALL-C CULTURE + POSTOJE/HODNOTY	kognitivní + afektivní	Big-C Culture + small-c culture
IKK AJ 10:	integrovaná kategorie	obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE+ ZNALOSTI SMALL-C CULTURE + DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ + POSTOJE/HODNOTY	kognitivní + behaviorální/ konativní + afektivní	Big-C Culture + small-c culture
IKK AJ 11:	integrovaná kategorie	obecná: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE + DOVEDNOSTI/ CHOVÁNÍ	kognitivní + konativní/ behaviorální	small-c culture
IKK AJ 12:	integrovaná kategorie	obecná: ZNALOSTI SMALL- C CULTURE + POSTOJE/ HODNOTY	kognitivní + afektivní	small-c culture
IKK AJ 13:	integrovaná kategorie	obecná: DOVEDNOSTI/ CHOVÁNÍ + POSTOJE/ HODNOTY	konativní/ behaviorální + afektivní	small-c culture
IKK AJ 14:	integrovaná kategorie	obecná: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE + DOVEDNOSTI/ CHOVÁNÍ + POSTOJE/ HODNOTY	kognitivní + konativní/ behaviorální + afektivní	small-c culture
IKK AJ 15:	základní kategorie	specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE	kognitivní	Big-C Culture
IKK AJ 16:	základní kategorie	specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE	kognitivní	small-c culture
IKK AJ 17:	základní kategorie	specifická: DOVEDNOSTI/ CHOVÁNÍ	konativní/ behaviorální	small-c culture
IKK AJ 18:	základní kategorie	specifická: POSTOJE/HODNOTY	afektivní	small-c culture
IKK AJ 19:	integrovaná kategorie	specifická: ZNALOSTI BIG- C CULTURE + SMALL-C CULTURE	kognitivní	Big-C Culture + small-c culture
IKK AJ 20:	integrovaná kategorie	specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE + DOVEDNOSTI/ CHOVÁNÍ	kognitivní + behaviorální/ konativní	Big-C Culture + small-c culture
IKK AJ 21:	integrovaná kategorie	specifická: ZNALOSTI BIG- C CULTURE + POSTOJE/ HODNOTY	kognitivní + afektivní	Big-C Culture + small-c culture

IKK AJ 22:	integrovaná kategorie	specifická: ZNALOSTI BIG- C CULTURE + ZNALOSTI SMALL-C CULTURE + DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ	kognitivní + behaviorální/ konativní	Big-C Culture + small-c culture
IKK AJ 23:	integrovaná kategorie	specifická: ZNALOSTI BIG- C CULTURE + ZNALOSTI SMALL-C CULTURE + POSTOJE/HODNOTY	kognitivní + afektivní	Big-C Culture + small-c culture
IKK AJ 24:	integrovaná kategorie	specifická: ZNALOSTI BIG- C CULTURE + ZNALOSTI SMALL-C CULTURE + DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ + POSTOJE/HODNOTY	kognitivní + behaviorální/ konativní + afektivní	Big-C Culture + small-c culture
IKK AJ 25:	integrovaná kategorie	specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE + DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ	kognitivní + konativní/ behaviorální	small-c culture
IKK AJ 26:	integrovaná kategorie	specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE + POSTOJE/HODNOTY	kognitivní + afektivní	small-c culture
IKK AJ 27:	integrovaná kategorie	specifická: DOVEDNOSTI/ CHOVÁNÍ + POSTOJE/ HODNOTY	konativní/ behaviorální + afektivní	small-c culture
IKK AJ 28:	integrovaná kategorie	specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE + DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ + POSTOJE/HODNOTY	kognitivní + konativní/ behaviorální + afektivní	small-c culture
IKK AJ 29:	–	ostatní	–	–

V tomto kategoriálním systému bylo pouze naznačeno, jakým způsobem by se kategorie daly integrovat. Možnosti integrovaných kategorií zde nejsou vyčerpány, protože je naznačena integrace pouze zaměřená na ZNALOSTI BIG-C CULTURE, ZNALOSTI SMALL-C CULTURE, DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ a POSTOJE/HODNOTY. Nejsou zde integrovány kategorie specifické a obecné, čímž by vzniklo dalších minimálně 14 kategorií.<sup>26</sup> Je zřejmé, že již tato forma kategoriálního systému se pro množství kategorií snadno stává nepřehlednou. Při kódování videozáznamů výběrového souboru (viz kapitola 5, přílohy 5 a 6) se potřeba integrace základních kategorií neprokázala.<sup>27</sup> To ovšem může být dáno charakteristikou designu výzkumu a výzkumného vzorku, kdy byly natočeny hodiny AJ jako celek a následně bylo zkoumáno i časové zastoupení interkulturních obsahů ve výuce AJ a hodiny nebyly natáčeny

<sup>26</sup> Kategorie IKK AJ 1 – IKK AJ 14 by mohly být integrovány s kategoriemi IKK AJ 15 – IKK AJ 28.

<sup>27</sup> Výše uvedený smyšlený příklad sekvence, ve které by žáci vyhledávali informace o slavných osobnostech určité země, by za pomoci finální verze kategoriálního systému byl kódován jako IKK AJ 7 specifická: DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ, taková sekvence se ovšem ve vzorku natočených vyučovacích hodin AJ nevyskytla.



přímo s cílem natáčení interkulturní výuky CJ, při kterém by učitelé dostali pro své hodiny zadání, jako tomu bylo v dílčím projektu německé *DESI-Studie*.<sup>28</sup>

V případě, že výzkumy realizované v budoucnu budou sledovat podobný výzkumný design jako tento německý projekt, a bude tak získáno více dat pro analýzu výuky reálií a IKK v rámci výuky CJ, je možné, že vznikne potřeba kategoriální systém *Reálie a IKK* upravit a některé kategorie integrovat. Pro účely kódování hodin v této práci integrace kategorií nebyla potřebná, jak je patrné zejména z přílohy 6, ve které jsou uvedeny konkrétní příklady transkriptů z hodin vyučujících, a je ilustrováno, jakým způsobem byly tyto videosekvence kódovány.

---

<sup>28</sup> Výsledky tohoto projektu byly publikovány v roce 2007. Srov. Göbel, K. (2007). *Qualität im interkulturellen Englischunterricht. Eine Videostudie*. Münster: Waxmann Verlag. Více viz 2.4.

## 5 ŠETŘENÍ I: VÝZKUM VÝUKY REÁLIÍ A IKK VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA

V této kapitole je nejprve představen kontext *CPV videostudie anglického jazyka* – kontext výzkumný a metodologický (5.1). Dále je prostor věnován již projektu samotnému – teoretickým východiskům a metodologickému postupu (5.2) a po té analýze výuky reálií a IKK, která představuje první výzkumné šetření a jejím výsledkům (5.3).

Označení *CPV videostudie* je zastřešujícím názvem pro výzkumy založené na analýze videozáznamů výuky v různých vyučovacích předmětech sekundárního vzdělávání, které jsou od roku 2004 realizovány v Institutu výzkumu školního vzdělávání (IVŠV)<sup>29</sup> Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně (PDF MU).

V tomto projektu jsou realizovány *CPV videostudie fyziky* (např. Janík & Míková, 2006; Janík, Míková, Najvar & Najvarová, 2006ab; Janík, Najvar, Najvarová & Píšová, 2007), *CPV videostudie zeměpisu* (např. Hübelová, Janík & Najvar, 2007), *CPV videostudie anglického jazyka* (např. Najvar & Najvarová, 2007; Najvar, Najvarová, Soběslavská, Šebestová, Vlčková & Zerková, 2008; Najvar & Najvarová, 2009) a *CPV videostudie tělesné výchovy* (např. Míková & Janík, 2007ab).

Časová návaznost jednotlivých *CPV videostudií* je znázorněna na následující časové ose (viz schéma 15).

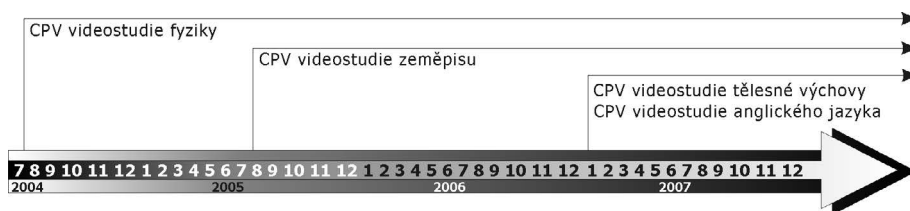


Schéma 15. Časová návaznost *CPV videostudií*

<sup>29</sup> Toto výzkumné pracoviště dříve neslo název Centrum pedagogického výzkumu (CPV), který zůstal zachován v samotném názvu projektu.

## 5.1 Kontext výzkumu<sup>30</sup>

### 5.1.1 Výzkumy efektivity a kvality výuky, realizovaného kurikula a pedagogické komunikace a interakce

Analýza výuky na základě videozáznamu (videostudie) představuje výzkumný přístup, jenž se nachází na pomezí tří oblastí pedagogického výzkumu, a to konkrétně:

- a) výzkumů efektivity a kvality výuky;
- b) výzkumů realizovaného kurikula;
- c) výzkumů pedagogické komunikace a interakce.

Přínos videostudií spočívá zejména ve zkoumání *efektivnosti* či *kvality výuky*, jelikož snahou videostudií je interpretace výzkumných nálezů v kontextu teorií efektivního vyučování. Průcha (1996, s. 27) definuje *kvalitu výuky/vzdělávacích procesů/vzdělávacích institucí* jako „žádoucí (optimální) úroveň fungování a/nebo produkce těchto procesů či institucí, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy), a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena.“ Starý a Chvál (2009) pak vyjadřují rozdíl mezi *kvalitou* a *efektivitou výuky* jako rozdíl mezi vyjádřením nějakého stavu a vztahu (zpravidla vztahu mezi výsledky žáků a tím, co tyto výsledky způsobilo).<sup>31</sup>

V odborné literatuře k tématu kvality výuky je věnována pozornost především obecným kritériím kvality výuky nezávisle na konkrétních oblastech a předmětech. Kořeny výzkumů kvality výuky sahají do 60. let 20. století. Einsiedler (1997, cit. dle Göbel, 2007, s. 22) uvádí výzkumníka jménem John Carroll (1964) jako prvního, který použil koncept kvality výuky ve své práci týkající se vlivu učení se v rámci školy na vzdělávací výsledky žáků. Kvalita výuky podle něj obsahuje tři dimenze: srozumitelnost výuky, její sekvence a přizpůsobování výuky žákům. Bloom (1976, cit. dle Göbel, 2007, s. 22–23) přidává další aspekty kvality výuky: podílení se žáků na výuce, zpětná vazba k výsledkům žáků a další. Během 70. a 80. let 20. století docházelo k zpřesňování konceptu kvality výuky, což vedlo k četným výzkumům v 90. letech 20. století. Výzkumy kvality výuky ovšem v 90. letech 20. století neskončily a pokračují dodnes. Klieme (2001, cit. dle Göbel, 2007, s. 27) uvádí, že kvalitě výuky z hlediska oborových obsahů bylo dosud věnováno v pedagogicko-psychologických diskusích málo pozornosti. Významný posun v tomto ohledu představují zejména videostudie TIMSS. Následující odstavce jsou proto věnovány *kvalitě výuky* v oblasti anglického jazyka.

<sup>30</sup> Tato kapitola čerpá z publikačních výstupů projektu *CPV videostudie* (Janík & Najvar, 2008; Najvar & Najvarová, 2009) a *CPV videostudie anglického jazyka* (Najvar & Najvarová, 2007; Najvar, Najvarová, Soběslavská, Šebestová, Vlčková & Zerková, 2008), a to z toho důvodu, že základní teoretická východiska a metodologický postup je společný všem dílčím analýzám realizovaným v tomto projektu.

<sup>31</sup> Ke *kvalitě* a *efektivitě výuky* více viz Průcha, 1996; Janík & Miková, 2006; Starý & Chvál, 2009 a další.

Výuka AJ by vždy měla sledovat dva cíle: zprostředkování jazykové kompetence a vzdělávacích obsahů (Butzkamm, 2002, cit. dle Göbel, 2007, s. 27). Butzkamm (1998) uvádí deset principů výuky CJ, nezbytných pro dobré učební výsledky žáků: *princip mluveného jazyka*, který zdůrazňuje auditivní percepci jazyka a současně věnování pozornosti prosodickým, kinetickým a proxemickým jevům. *Princip komunikace* zdůrazňuje aktivní podíl žáka na interakci a konverzaci jako důležitý kontext osvojování jazyka. *Princip funkčního jazyka* žádá, aby byl CJ ve výuce používán v mnoha kontextech, využíval autentických komunikačních situací ve třídě a byl používán jako dorozumívací jazyk. *Princip procvičování* zdůrazňuje používání různých typů cvičení. *Princip jazykové produkce* klade důraz na originální jazykovou produkci žáků, zejména v rámci procvičování. *Princip mateřského jazyka* se netýká otázky používání mateřského jazyka ve výuce, ale faktu, že výuka CJ se opírá o znalosti a dovednosti osvojené při učení se mateřskému jazyku a neurofyziologický vývoj jedince, z čehož plyne, že mateřský jazyk bude vždy tvořit základ pro osvojování dalších jazyků. *Princip individualizace a orientace na žáka* klade důraz na přizpůsobení vyučovacího procesu jednotlivým žákům, a to z hlediska tempa výuky, učebních strategií apod. *Princip samostatnosti/autonomie žáka* podporuje rozvíjení autonomie žáků jak v učebním procesu, tak ve výsledném samostatném užívání jazyka. *Princip relevance* se týká zejména obsahu výukových textů a materiálů, jejich kvality, náročnosti a důležitosti pro žáky samotné. *Princip emoční jistoty* zdůrazňuje potřebu vytvoření pozitivního klima ve třídě, atmosféry důvěry a prostředí, ve kterém je možno chybovat bez následků.

Za povšimnutí stojí, že Butzkamm (1998) neuvádí jako kritérium kvality výuky AJ ani její jazykovou, ani její věcnou správnost (tzn. soulad prezentovaných údajů se skutečností). Hovoří sice o kvalitě výukových materiálů, ty však mají dosahovat kvality literární a zprostředkovávat odlišné světonázory jiných kultur a vyhýbat se banalitě, kterou se řada výukových textů vyznačuje. Přitom narušení věcné správnosti výuky kvalitu výuky nutně snižuje, stejně jako narušení její srozumitelnosti (srov. Carroll, 1964).

Výzkum kvality interkulturní výuky AJ byl uskutečněn v rámci německé DESI videostudie (Göbel, 2007), která byla již zmíněna v podkapitole 2.4. Faktory, které kvalitu výuky ovlivňují a které byly v tomto výzkumu zkoumány, byly mnohočetné. Jednalo se o vstupní podmínky žáků (individuální učební předpoklady, zkušenosti s kontaktem s jinými kulturami, interkulturní senzitivita), vstupní podmínky třídy (kulturní heterogenita třídy, kvalita výuky AJ v dané třídě), kompetence vyučujících (odborné a interkulturní zkušenosti), interkulturní příležitosti k učení<sup>32</sup> (kvalita příležitostí k učení z obecně didaktického pohledu i pohledu oborové didaktiky), učební aktivitu žáků (využívání nabízených příležitostí k učení žáky).

Výzkum výuky reálií a IKK prezentovaný v této publikaci se pak soustředí na vybrané aspekty výuky jak z obecně didaktického pohledu (organizační formy výuky, výukové

---

<sup>32</sup> K příležitostem učení více viz 5.2.1.

fáze, didaktické prostředky a média), tak z pohledu oborové didaktiky (vyučovací jazyk, dílčí složky rozvíjení IKK – více viz 5.3.1 až 5.3.3).

V 80. letech 20. století se objevuje řada domácích výzkumů efektivnosti výuky (Kulič, 1980; Skalková, Bacík et al., 1988). Současný lingvodidaktický výzkum v České republice procesy cizojazyčného vyučování a učení spíše opomíjí. Byla zkoumána efektivita jazykového vzdělávání (Butaš & Butašová, 2006ab; Antošová, 1999), faktory které efektivitu jazykového vzdělávání ovlivňují (Vlčková, 2003, 2005, 2006, 2007ab; Janíková, 2003; Hrušková, 2007), dále je věnována pozornost efektivitě rané výuky CJ v kontextu České republiky (Najvar, 2008ab) a novým přístupům k rané výuce CJ (Fenclová, 2004), zavádění jazykového portfolia do výuky (Brychová, 2004) a možnostem projektového vyučování (Knutová, 2006).

Výzkumy *realizovaného kurikula* se zaměřují na procesy zprostředkování učiva konkrétními učiteli v konkrétních třídách a školách. Přehledovou studii o českých kurikulárních výzkumech publikovali Průcha (2006b), Janík a Knecht (2007) a Janík et al. (2009). Při zkoumání realizovaného kurikula se využívá zejména přímé nebo nepřímé pozorování výuky, a tedy i analýza videozáznamu výuky. Od poloviny 20. století byly realizovány domácí výzkumy realizovaného kurikula (Kotásek, 1957; Skalková, 1978; Průcha, 1989). Významnou studii k této problematice publikovala Walterová (1994).

Výzkumy *pedagogické komunikace a interakce* mají v domácím kontextu bohatou tradici (Mareš, 1981; Mareš, 1983; Mareš & Gavora, 1985; Gavora, 1988), v poslední době je patrný zájem o výzkumy interakce (Slavík & Šmidtová, 2001; Šedřová, 2005). Pojmy komunikace a interakce spolu úzce souvisí: „komunikace je nástrojem realizace interakce“ (Gavora, 2005, s. 2). Hlavní roli v těchto výzkumech hraje zkoumání verbálního a neverbálního projevu učitele a žáků; v případě verbálního projevu se pak jedná o zkoumání obsahové i formální stránky. Mareš (1972) realizoval výzkum, v němž analyzoval typy otázek, které učitelé zadávají žákům ve vyučování. Podobné výzkumy byly v zahraničí učiněny i v kontextu výuky CJ a interkulturní výuky AJ, kdy byly otázky, které učitel klade ve výuce žákům rozděleny do tří typů: otázky zaměřené na znalosti faktů, otázky zaměřené na žákovské představy a otázky zaměřené na žákovské zkušenosti (Spada & Fröhlich, 1995, cit. dle Göbel, 2007; Göbel, 2007). V *CPV videostudii* byla zkoumána formální stránka verbálního projevu učitelů (Janík et al., 2008), používání mateřského a anglického jazyka ve výuce AJ (Najvar & Najvarová, 2010) a povaha žákovských promluv ve výuce AJ (Najvarová, Šamalíková & Hanušová, 2010).

### **5.1.2 Videostudie ve výzkumu vyučování a učení**

Přehledovou studii pojednávající o videostudii ve výzkumu vyučování a učení publikovali Janík a Najvar (2008) a studie o zahraničních videostudiích výuky realizovaných v různých vyučovacích předmětech Janík a Miková (2006), Janík a Najvar

(2006) a Mandíková a Palečková (2007). Z tohoto důvodu jsou zde ty nejvýznamnější z nich uvedeny pouze stručně.

*Videostudie výuky matematiky TIMSS 1995* se účastnily USA, Japonsko a Německo a v návaznosti na ni byla realizována *Videostudie matematiky a přírodovědného vzdělávání TIMSS 1999*, které se účastnilo celkem sedm zemí (Austrálie, Česká republika, Hongkong, Nizozemí, Švýcarsko, USA, Japonsko), a to i mimoevropských (srov. Janík & Najvar, 2008).

Mezi další významné videostudie se řadí *Videostudie LPS (Learner Perspective Study)*, která se odlišovala od videostudií TIMSS tím, že do centra pozornosti umístila žáka.

V německém Kielu na Institutu pro pedagogiku přírodních věd (IPN) je realizována *Videostudie IPN*, která se zaměřuje na analýzu procesů vyučování a učení ve fyzice. Další německou videostudii představuje *Videostudie DESI (Deutsch English Schülerleistungen International)*, jejímž cílem je objasnit, jaké faktory ovlivňují nárůst výkonu žáků v mateřském jazyce a v angličtině a dále analyzovat jazykové kompetence žáků a postupy uplatňované učiteli ve výuce.

Ve Švýcarsku na univerzitě v Bernu probíhá videostudie výuky fyziky *Lehr-Lernkultur im Physikunterricht (Kultura vyučování a učení ve výuce fyziky)* a dále ve Švýcarsku videostudie výuky dějepisu, která je součástí širšího projektu *Geschichte und Politik im Unterricht (Historie a politika ve výuce)*.

### 5.1.3 Specifická povaha videodat

O metodologických diskuzích vedených v návaznosti na videostudie pojednává Janík a Najvar (2008). Za výhody bývá považována časová nezávislost, kterou videostudie poskytují ve formě možnosti návratu k videozáznamům, která s sebou ovšem naopak nese velkou časovou náročnost zpracovávání dat.<sup>33</sup> Další výhodou je kombinace kvantitativního a kvalitativního přístupu. Na rozdíl od konvenčních kvalitativních a kvantitativních výzkumů, které jsou ve své podstatě lineární, umožňují videozáznamy vyučovacích hodin cyklický návrat k původním datům a zpětnou kvantitativní validizaci hypotéz formulovaných na základě kvalitativních výzkumných postupů (více viz Janík & Najvar, 2008).

V každém výzkumu však dochází k redukci komplexnosti zkoumané reality, která se odvíjí od výzkumných otázek, zkoumaného souboru, způsobu sběru, analýzy a prezentace dat. V případě videozáznamu dochází k redukci dat zejména, pokud se videozáznamy nejdříve přepíší a dále se k nim přistupuje jako k textům. Z tohoto důvodu byl v *CPV videostudii* použit počítačový program Videograph (Rimmele, 2002), který umožňuje bezprostřední analýzu videodat.

<sup>33</sup> Digitalizace videozáznamu vyučovacích hodin probíhá v reálném čase, tzn. přibližně v délce jedné vyučovací hodiny trvající 45 minut. Transkripce videozáznamu jedné vyučovací hodiny v projektu *CPV videostudie anglického jazyka* představovala přibližně 8 hodin. Ve fázi kódování bylo třeba věnovat jedné vyučovací hodině v délce 45 minut přibližně jednu hodinu.

Dalším úskalím videostudie je reprezentativnost, resp. autentičnost zaznamenaných hodin, jelikož přítomnost kamery může ovlivnit chování učitele i žáků. Hodiny mohou být zkreslené směrem k sociální žádoucnosti, kdy učitel „předvádí ideální hodinu“ nebo naopak nepovedené z důvodu nervozity učitele či „předvádění se“ žáků. Z tohoto důvodu byly v *CPV videostudii* použity dotazníky autentičnosti, ve kterých mohli učitelé posoudit chování žáků, vyjádřit se k míře vlastní nervozity atp.

## 5.2 Projekt CPV videostudie anglického jazyka

V projektu *CPV videostudie anglického jazyka* spolupracuje Institut výzkumu školního vzdělávání s katedrou anglického jazyka a literatury PdF MU. Analýzy realizované v rámci tohoto projektu se zaměřují jak na obecně didaktické aspekty výuky za účelem srovnání mezi jednotlivými projekty *CPV videostudie*, tak na oborově didaktické aspekty výuky cizího jazyka. O zamýšlených a z větší části již realizovaných analýzách bylo pojednáno v příspěvku P. Najvara, V. Najvarové, V. Soběslavské, S. Šebestové, K. Vlčkové a J. Zerzové (2008). Jedná se o analýzy organizačních forem výuky, fázi výuky, používání didaktických prostředků a médií ve výuce, příležitosti k rozvíjení řečových dovedností, příležitosti k osvojování strategií učení slovní zásoby ve výuce AJ a role mateřského jazyka ve výuce AJ. Plánovaná analýza práce s reáliemi ve výuce AJ prošla od doby publikování tohoto příspěvku (2008) značnou proměnou a výsledky této analýzy jsou shrnuty v této publikaci.

### 5.2.1 Teoretická východiska

*CPV videostudie anglického jazyka* si klade za cíl provést explorativní analýzy procesů vyučování a dokumentovat, popsat a analyzovat proces výuky AJ na základních školách.

Celý projekt vychází v rovině teoretických východisek z konceptu *příležitosti k učení* (opportunities to learn, Lerngelegenheiten), který je dále specifikován pro dílčí projekty *CPV videostudie*. *Příležitosti k učení* mají povahu výzvy podněcující žáky k tomu, aby se zabývali učivem, resp. učebními úlohami. Tento koncept byl v *CPV videostudii anglického jazyka* operacionalizován ve dvou ohledech:

- Sledování *příležitosti k učení* z obecně didaktického pohledu – pozornost je věnována obecnějším aspektům výuky (např. organizační formy a fáze výuky, didaktické prostředky a média). Tyto obecné aspekty výuky byly kódovány za využití kategoriálních systémů tak, aby bylo možné data za jednotlivé vyučovací předměty porovnat.
- Sledování *příležitosti k učení* z pohledu didaktiky cizích jazyků – pozornost je zaměřena na specifické oborově didaktické aspekty výuky (např. používání mateřského jazyka ve výuce angličtiny, příležitosti k rozvíjení řečových dovedností,

výuka reálií a příležitosti k rozvíjení IKK). Pro oborové aspekty byly vytvořeny a ověřeny speciální kategoriální systémy; v případě výuky reálií a příležitostí k rozvíjení IKK jsou výsledky analýz i proces tvorby kategoriálního systému prezentovány v této publikaci. Příležitostí k rozvíjení řečových dovedností se věnuje ve své publikaci Šebestová (2011).

*Příležitosti k učení* umožňují žákům, aby se aktivně podíleli na vlastním učení (Seidel & Prenzel, 2006). Shulman (1986a, s. 15) definuje *příležitosti k učení* jako „čas, který učitel dává k dispozici konkrétnímu žákovi na konkrétní úkol“, což umožňuje tento koncept využít při zkoumání výuky v různých školních předmětech.<sup>34</sup>

## 5.2.2 Výběr vzorku, popis zkoumaného souboru a sběr dat

Původním záměrem v projektu bylo pracovat s náhodně vybranými učiteli v České republice. Z technických důvodů však byla randomizace učitelů neproveditelná. Náhodný výběr byl tedy uplatněn při výběru škol, přičemž byl tento výběr z důvodu dostupnosti omezen regionálně na tři kraje: Jihomoravský, Olomoucký a Zlínský, s celkem 984 školami. Na základě zkušebních nevážených náhodných výběrů, které ukázaly, že by ve vzorku z demografických důvodů velmi silně převažovaly školy v malých sídlech (50 % všech základních škol je situováno v obcích s méně než 1 500 obyvateli), byl proveden výběr vážený dle velikosti sídla, ve kterém je škola situována.

Pro vážení výběru bylo 984 škol vybraných krajů rozděleno do pěti kategorií (viz tab. 9).

Tabulka 9

*Základní školy vybraného regionu dle počtu obyvatel daného sídla a jejich vážení*

kategorie	x – počet obyvatel sídla, ve kterém se škola nachází	školy v základním souboru	v „losovacím koší“
1.	$x \leq 722$	n = 198	1x
2.	$723 < x < 1\ 160$	n = 196	2x
3.	$1\ 161 < x < 2\ 530$	n = 197	3x
4.	$2\ 531 < x < 25\ 000$	n = 201	4x
5.	$25\ 001 \leq x$	n = 192	5x

Dále byl s pomocí generátoru náhodných čísel (Statistica 7.1) proveden náhodný vážený výběr 45 základních škol, který obsahoval 15 škol neúplných, málotřídních nebo zvláštních, které byly vyřazeny. Zbývajících 30 základních škol bylo osloveno

<sup>34</sup> K vymezení konceptu *příležitosti k učení* více viz Janík a Najvar (2008); Najvar, Najvarová, Soběslavská, Šebestová, Vlčková a Zerzová (2008).



ke spolupráci na projektu. 9 škol spolupráci odmítlo a do projektu se tedy zapojilo celkem 21 škol.

Tabulky 10 a 11 uvádějí počty základních škol zapojených do projektu podle kraje a podle velikosti sídla, ve kterém je škola situována.

Tabulka 10

*Školy zapojené do projektu CPV videostudie AJ podle kraje*

Kraj	Počet škol zapojených v projektu CPV videostudie AJ
Jihomoravský kraj	10
Zlínský kraj	6
Olomoucký kraj	5

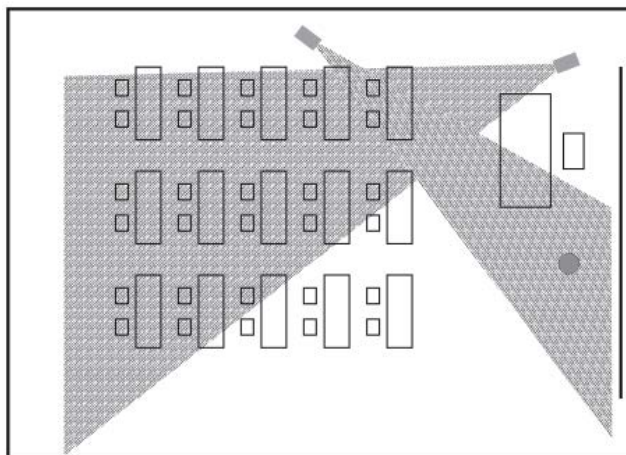
Tabulka 11

*Školy zapojené do projektu CPV videostudie AJ podle velikosti sídla*

x – počet obyvatel sídla, ve kterém se škola nachází	Počet škol zapojených v projektu CPV videostudie AJ
$x \leq 722$	0
$723 < x < 1\ 160$	2
$1\ 161 < x < 2\ 530$	4
$2\ 531 < x < 25\ 000$	6
$25\ 001 \leq x$	9

Dále byla s řediteli 21 vybraných škol vedena osobní jednání s cílem objasnit cíle výzkumu a upřesnit harmonogram pořizování videozáznamů. Záměrem bylo natočit 4 hodiny výuky AJ v 7. nebo 8. ročníku u jednoho učitele. Z různých důvodů tento cíl nebyl naplněn (rozvrh neumožnil natočení hodin během natáčecího dne, více učitelů si mezi sebe rozložilo natáčecí „zátěž“, proběhly neplánované změny ve výuce, apod.). Celkem bylo natočeno 79 vyučovacích hodin AJ vyučovaných 25 učiteli.

Způsob natáčení probíhal standardizovaným způsobem (Janík & Miková, 2006) dvěma videokamerami – žákovskou, která snímá aktivitu většiny žáků pohledem z rohu třídy od tabule a učitelskou, která snímá zejména aktivitu učitele a je pohyblivá (viz schéma 16).



*Schéma 16. Pozice kamer*

V tabulce 12 je uveden přehled všech učitelů zapojených do projektu. Jednalo se o 25 učitelů (n = 23 žen + 2 muži).<sup>35</sup> 10 učitelů (40 %) uvedlo aprobaci pro výuku AJ na 2. stupni ZŠ. 5 učitelů (20 %) bylo aprobováno pro výuku na 1. stupni ZŠ, 8 učitelů (32 %) uvedlo jiný typ nejvyššího dosaženého vzdělání než VŠ učitelského zaměření.<sup>36</sup> 5 učitelů (20 %) bylo ve školním roce, ve kterém probíhalo natáčení, studenty katedry anglického jazyka a literatury PdF MU. Průměrná délka jejich praxe byla 13 let. 7 učitelů (28 %) uvedlo délku praxe 1–3 roky, 6 učitelů (24 %) 4–10 let, 6 učitelů (24 %) 10–20 let a 6 učitelů (24 %) více než 20 let.<sup>37</sup>

<sup>35</sup> V celé publikaci, i v příloze 6 věnované jednotlivým učitelům, je jednotně používán výraz „učitel“ pro všechny vyučující, kteří se do projektu zapojili, a to i v případech, že se jedná o ženy.

<sup>36</sup> Dle údajů České školní inspekce (*Souhrnné poznatky o podpoře a rozvoji výuky cizích jazyků v předškolním, základním a středním vzdělávání v období let 2006–2009*) má pouze 24,7 % vyučujících AJ odpovídající aprobaci a kvalifikaci pro výuku angličtiny na ZŠ. 12,9 % má VŠ odbornou kvalifikaci pro výuku angličtiny na 1. stupni ZŠ, 33,9 % učitelů je kvalifikováno pro výuku na ZŠ, nemají však aprobaci pro výuku angličtiny, 2,2 % učitelů jsou rodilí mluvčí, 10,1 % není kvalifikováno pro výuku na ZŠ, ale mají vysokoškolské vzdělání jiného typu a 16,2 % učitelů není ani kvalifikováno pro výuku na ZŠ, ani nemají vysokoškolské vzdělání.

<sup>37</sup> Dle údajů České školní inspekce (*Souhrnné poznatky ... 2006–2009*) má pouze 5,7 % učitelů CJ na ZŠ praxi ve výuce jazyka delší než 20 let. Tento údaj je ovšem platný pro vyučující CJ obecně, ne pouze pro učitele AJ. Průměrná délka praxe učitelů CJ činí přibližně 10 let.

Tabulka 12

*Učitelé zapojení do projektu CPV videostudie AJ*

kód učitele	pohl.	let praxe	aprobace	počet hodin	kódy hodin	velikost školy (počet žáků)
Aj_A	ž	14	NJ, ORV, AJ	4	Aj_A1, Aj_A2, Aj_A3, Aj_A4	750
Aj_B	ž	7	1. stupeň ZŠ	4	Aj_B1, Aj_B2, Aj_B3, Aj_B4	500
Aj_C	ž	3	bez aprobace	4	Aj_C1, Aj_C2, Aj_C3, Aj_C4	160
Aj_D	ž	2	1. stupeň ZŠ	4	Aj_D1, Aj_D2, Aj_D3, Aj_D4	140
Aj_E	m	3	TV	4	Aj_E1, Aj_E2, Aj_E3, Aj_E4	730
Aj_F	ž	2	bez aprobace	4	Aj_F1, Aj_F2, Aj_F3, Aj_F4	160
Aj_G	ž	30	RJ, De	2	Aj_G1, Aj_G2	210
Aj_H	ž	4	AJ	4	Aj_H1, Aj_H2, Aj_H3, Aj_H4	500
Aj_I	ž	13	bez aprobace	2	Aj_I1, Aj_I2	730
Aj_J	ž	14	1. stupeň ZŠ, AJ pro ZŠ	2	Aj_J1, Aj_J2	730
Aj_K	ž	12	ČJ, HV	2	Aj_K1, Aj_K2	590
Aj_L	ž	5	ČJ, OV	1	Aj_L1	590
Aj_M	ž	1	bez aprobace	1	Aj_M1	590
Aj_N	m	30	bez aprobace	3	Aj_N1, Aj_N2, Aj_N3	220
Aj_O	ž	20	AJ, De, RJ	4	Aj_O1, Aj_O2, Aj_O3, Aj_O4	400
Aj_P	ž	4	NJ, OV	4	Aj_P1, Aj_P2, Aj_P3, Aj_P4	450
Aj_Q	ž	8	bez aprobace	2	Aj_Q1, Aj_Q2	650
Aj_R	ž	30	AJ, De, RJ	2	Aj_R1, Aj_R2	650
Aj_S	ž	12	bez aprobace	4	Aj_S1, Aj_S2, Aj_S3, Aj_S4	500
Aj_T	ž	28	AJ, ČJ, VV	4	Aj_T1, Aj_T2, Aj_T3, Aj_T4	200
Aj_U	ž	2	1. stupeň ZŠ, AJ pro ZŠ	4	Aj_U1, Aj_U2	270
Aj_V	ž	1	AJ, OV	4	Aj_V1, Aj_V2, Aj_V3, Aj_V4	450
Aj_W	ž	30	AJ, ČJ	4	Aj_W1, Aj_W2, Aj_W3, Aj_W4	300
Aj_X	ž	23	1. stupeň ZŠ, AJ pro ZŠ	2	Aj_X1, Aj_X2	490
Aj_Y	ž	7	bez aprobace	4	Aj_Y1, Aj_Y2, Aj_Y3, Aj_Y4	550

Jak již bylo uvedeno výše (5.1.3), v metodologických diskusích bývá poukazováno na to, že vyučovací hodiny zaznamenávané na video mohou být zkreslené směrem k sociální žádoucnosti, a tudíž neautentické. Proto byla autentičnost zaznamenaných vyučovacích hodin sledována dotazníky, které byly učitelům distribuovány po skončení každé hodiny. Tabulka 13 ukazuje, že více než 92 % zaznamenaných hodin učitelé označili jako typické nebo spíše typické. V 65 % hodin se žáci podle učitelů chovali jako obvykle, ve zbývajících spíše lépe. Učitelé se v 96 % hodin cítili velmi dobře nebo byli jen mírně nervózní. Přítomnost kamery tedy průběh hodin, podle výpovědi učitelů, spíše nenarušila.

Tabulka 13

*Vyhodnocení dotazníků autentičnosti v CPV videostudii AJ*

	Absolutní četnost n = 79	Relativní četnost
<b>Byla tato hodina typická ve srovnání s Vašimi obvyklými hodinami?</b>		
typická	35	44,3 %
spíše typická	38	48,1 %
spíše netypická	5	6,3 %
netypická	1	1,3 %
<b>Jak se v této hodině chovali žáci?</b>		
lépe než obvykle	20	25,3 %
jako obvykle	52	65,8 %
hůře než obvykle	7	8,9 %
<b>Jak jste se v této hodině cítil(a)?</b>		
velmi dobře	49	62,0 %
mírně nervózní	27	34,2 %
nervózní	3	2,8 %
mimořádně nervózní	0	0,0 %

### 5.2.3 Zpracování dat: transkripce a kódování

Časový harmonogram prací v projektu je znázorněn ve schématu 17. Autorka publikace se do projektu zapojila až v roce 2007 ve fázi transkripce videozáznamů, a to transkripcí 19 vyučovacích hodin z celkového počtu 79.

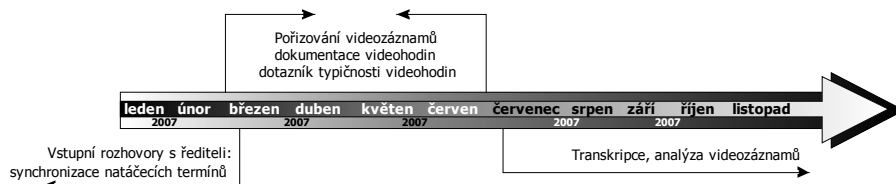


Schéma 17. Časový harmonogram CPV videostudie AJ

K transkripci a kódování pořízených dat byl použit program Videograph (Rimmele, 2002), který byl vyvinut na IPN v německém Kielu. Program Videograph umožňuje kromě transkripce také kódování videozáznamu do předem definovaných kategoriálních systémů.

Transkripce probíhala podle standardizovaného postupu (Seidel et al., 2003; Janík & Miková, 2006). Jak je znázorněno v tabulce 14<sup>38</sup>, videozáznamy byly transkribovány zaznamenáváním výpovědí učitele (U), žáka (Z), několika žáků (ZZ) nebo celé třídy (T). Videozáznam byl transkribován v desetisekundových intervalech, včetně sekvencí, ve kterých byl použit audiozáznam (CD) nebo videozáznam (V). V tabulce 15 je uveden příklad transkriptu z *CPV videostudie anglického jazyka*.

Tabulka 14

*Transkripční systém uplatněný v CPV videostudii AJ*

Označení	Význam	Příklad
U	učitel	<i>U: „So do you remember any sentences about the United Kingdom of Great Britain?“</i>
Z	žák <sup>39</sup>	<i>Z: „There are four countries in the UK.“</i>
ZZ	více žáků mluví současně	<i>ZZ: „Northern Ireland.“</i>
T	třída (všichni žáci mluví sborem)	<i>T: “King William the Conqueror built this fortress to protect London.”</i>
O	ostatní	<i>O: „Pan učitel Novák má ve sborovně telefon [[hlášení školního rozhlasu]].“</i>
K	kameraman	<i>K: „Nesahej na tu kameru...“</i>
//	přerušení mluvního aktu (používáme, jestliže jedna osoba vpadne do výroku osobě jiné, např. učitel žákovi, nebo jeden žák druhému žákovi; dvojitě lomítko označuje okamžik, od něhož mluví dvě nebo více osob současně; mluvní akt osoby, která vpadla do výroku jiné osoby, je zkraje označen dvojitým lomítkem)	<i>U: „Hm, that’s difficult. Tom, try please. Can you read it?“</i> <i>Z: What is the highest // mountain</i> <i>U: // highest mountain.</i> <i>Z: highest mountain in the world?</i>
...	odmlčení kratší než 3 sekundy	<i>U: „Ok, all right. And number eight... Ondro?“</i>
–	přerušení (mluvčí se sám odmlčí a naváže)	<i>Z: „U: Tower je sice věž. Ano, ale co to – eh – co to je.“</i>
()	nesrozumitelné (používá se, pokud slovo nebo věta mluvíčího není srozumitelná)	<i>U: „Tak tam se () Lincoln, jak ho oslavujou.“</i>
(slovo)	slovo v závorce (nejsme si jisti, zda jsme rozuměli správně výroku)	<i>Z: „Kde to (je)?“</i>

<sup>38</sup> Ačkoliv byl transkripční systém již dříve publikován (Janík & Miková, 2006), je zde uveden v upravené podobě proto, aby byly čtenáři snáze srozumitelné transkripty z hodin jednotlivých učitelů (příloha 6).

<sup>39</sup> Ve *Videostudii fyziky IPN* bylo každému žákovi ve třídě přiřazeno číslo (Z1, Z2 atd.), takže bylo možné postihnout, co který žák řekl. V *CPV videostudii anglického jazyka* bylo na tento požadavek vzhledem k omezeným technickým možnostem rezignováno.

{ }	neverbální artikulace {smích}, {syčeni}, {souhlasné či odmítavé kroucení hlavou}	U: „Ztište se, teď vám to nadiktuji.“ ZZ: {Pssst}.
[ ]	odkaz na souhlas či odmítnutí	U: „Hm“ [ano]. U: „Ee“ [ne]. U: „Group B?“
VELKÁ PÍSMENA	velká písmena se používají např. pro označení žárovek, kabelů, spínačů ve fyzice, skupin žáků v angličtině aj.	U: „Through – T-H-R-O-U-G-H.“
P-Í-S-M- E-N-K-O- V-Á-N-Í	učitel vyslovuje slovo po jednotlivých písmenech, přepisuje se pomocí velkých písmen oddělených pomlčkami	U: „Through – T-H-R-O-U-G-H.“
CD	používáme pro přepis audiozáznamu	CD: “The Tower of London is more than 950 years old.”
V	používáme pro přepis videozáznamu	V: „Ok. We’ve got some nice fresh bread, so let’s go home and have a sandwich for lunch.“ „Great.“

Upraveno podle Janík a Miková (2006) a Pauli a Reusser (2002)

#### Tabulka 15

*Příklad transkriptu z CPV videostudie AJ – hodina AJ\_A1*

Čas výuky	Transkript
00:14:40 – 00:14:50	CD: Six. What is the smallest country in the world? A: Luxemburg, B:
00:14:50 – 00:15:00	CD: the Vatican City, C: Andorra. U: Tom, try please. Z: What is the smallest // U: // Smallest. Smallest.
00:15:00 – 00:15:10	Z: smallest country in the world? A: Luxemburg, B: the Vatican City, C: Andorra. U: Andorra, hm [ano].

## 5.3 Analýza výuky reálií a IKK ve výuce anglického jazyka

Obecně formulovaným cílem výzkumu bylo specifikovat didaktické aspekty výuky reálií a IKK na 2. stupni ZŠ a přispět tím k hledání odpovědi na otázky, jakým způsobem a za jakých podmínek výuka reálií a IKK v rámci výuky AJ probíhá.

Hlavním cílem bylo sledování časové dimenze výuky reálií a IKK, což odpovídá celkovému konceptu a teoretickému východisku pojetí vyučování jako vytváření *příležitostí k učení*.

Dále byl výzkum výuky reálií a IKK konkretizován pomocí řady dílčích cílů a následně analýzy se zaměřovaly na obsahovou dimenzi výuky – tedy na kvalitu *příležitostí k učení* pro rozvoj IKK z hlediska zaměření na kognitivní, behaviorální/konativní a afektivní složku IKK, z hlediska zaměření na *Big-C Culture* a *small-c culture* a dále zaměření na specifická a obecná kulturní témata a obsahy.

Dalšími dílčími cíli výzkumu bylo zjistit, v jakém jazyce jsou reálie a IKK vyučovány, v jakých organizačních formách a výukových fázích, a jaké didaktické prostředky a média učitelé při výuce reálií a IKK využívají. Tyto výzkumné cíle byly formulovány ve dvou okruzích výzkumných otázek (viz 5.3.1). Po celkových analýzách za všechny učitele bylo přistoupeno i k případovým studiím jednotlivých učitelů, které sledují stejné výzkumné cíle a slouží zejména k ilustraci konkrétních *příležitostí k učení*, které se v natočených hodinách vyskytly a rozhodnutí, která byla učiněna při kódování (viz příloha 6).

Pro analýzy byla tedy využita data z projektu *CPV videostudie anglického jazyka*. Autorka vytvořila kategoriální systém *Reálie a IKK* a kategoriální systém *Jazyk* (srov. kapitola 4, příloha 3), videozáznamy nakódovala a provedla následně základní analýzy (1. okruh výzkumných otázek). Pro 2. okruh výzkumných otázek pak využila výsledky kódování organizačních forem, fází výuky a didaktických prostředků a médií z databáze *CPV videostudie anglického jazyka*, které již byly dříve publikovány (Najvar & Najvarová, 2009).

### 5.3.1 Výzkumné otázky

Cíle výzkumu výuky reálií a IKK lze rozdělit do dvou základních okruhů:

1. okruh výzkumných otázek: četnost a kvalita příležitostí k rozvoji IKK
  - a) Jaká je četnost příležitostí k rozvoji IKK?
  - b) Jaká je kvalita příležitostí k rozvoji IKK?
    - b1) Jaký je poměr aktivit zaměřených na rozvíjení kognitivní, afektivní a behaviorální složky IKK?

- b2) Jaký je poměr aktivit zaměřených na *Big-C Culture* a *small-c culture*?
  - b3) Jaký je poměr aktivit zaměřených na obecná a specifická kulturní témata?
2. okruh výzkumných otázek: vztah mezi výukou reálií a IKK a vyučovacím jazykem, organizačními formami, fázemi výuky, didaktickými prostředky a médií
- c) V jakém jazyce je IKK rozvíjena?
  - d) Jaké organizační formy jsou nejčastěji využívané při výuce IKK?
  - e) Jaké didaktické prostředky a média jsou při výuce IKK využívány?
  - f) V jakých fázích výuky je IKK nejčastěji rozvíjena?

### 5.3.2 Výsledky analýzy výuky reálií a IKK

Tato podkapitola přináší výsledky analýz za všechny učitele zapojené v projektu a jsou v ní uvedeny pouze grafy reprezentující celkové výsledky.<sup>40</sup> Příloha 6 je pak věnována pouze těm učitelům a příkladům těch sekvencí, ve kterých se vyskytly některé z kategorií IKK AJ 1 – IKK AJ 8, a tudíž v nich probíhala výuka reálií a IKK.

#### 5.3.2.1 První okruh výzkumných otázek

##### Četnost a kvalita příležitostí k rozvíjení IKK žáků

Prvním a druhým dílčím cílem bylo zjistit, jaká je četnost a kvalita příležitostí k rozvoji IKK žáků v hodinách AJ. Zkoumáno bylo časové zastoupení jednotlivých kategorií kategoriálního systému ve všech 79 jednotlivých hodinách všech 25 učitelů, kteří na projektu spolupracovali.

V těchto 79 natočených hodinách se vyskytly následující kategorie: IKK AJ 1 (obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE), IKK AJ 2 (obecná: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE), IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE), IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE), IKK AJ 9 (ostatní) a IKK AJ 0 (žádná). 49 vyučovacích hodin (tj. 62 %) neobsahovalo žádné jiné kategorie než IKK AJ 9 (ostatní) a IKK AJ 0 (žádná).<sup>41</sup>

Jak je patrné z grafu 1<sup>42</sup>, u 9 učitelů (E, F, G, K, M, N, O, W, Y) z celkových 25 se nevyskytly žádné jiné kategorie než IKK AJ 9 (ostatní), přičemž pouze dva z těchto učitelů byli aprobováni pro výuku AJ na ZŠ (učitelé O, W). U 7 učitelů (A, B, L, Q,

<sup>40</sup> V případě zájmu o grafy pro jednotlivé učitele může čtenář nahlédnout do již dříve publikované práce (Zerzová, 2011).

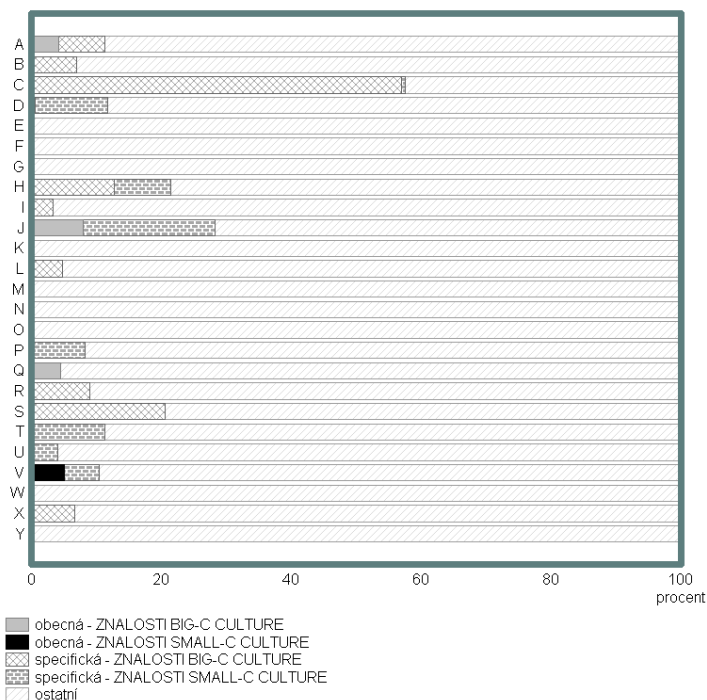
<sup>41</sup> Přehled časového zastoupení jednotlivých kategorií ve všech 79 hodinách je uveden v příloze 5. Zde je zastoupena i kategorie IKK AJ 0 (žádná).

<sup>42</sup> Jelikož byla databáze začištěna tak, že intervaly před začátkem a po skončení výuky byly odstraněny, v grafech a tabulkách se již zbytková kategorie IKK AJ 0 (žádná) nevyskytuje. K přerušení výuky v sekvencích, kdy probíhala výuka reálií a IKK totiž nedošlo.



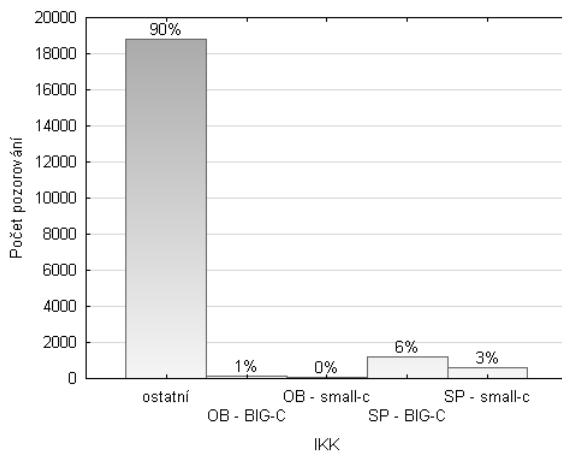
R, S, X) se vyskytly kromě IKK AJ 9 (ostatní) pouze kategorie IKK AJ 1 (obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE) a IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE). U 4 učitelů (D, P, T, V) se vyskytly pouze kategorie IKK AJ 2 (obecná: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE) a IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE) a u 5 učitelů (C, H, I, J, U) byly zastoupeny jak kategorie IKK AJ 1 (obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE) a IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE), tak IKK AJ 2 (obecná: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE) a IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE).

Vyučovací čas věnovaný výuce reálií a IKK tvořil 10 % (336 minut 40 sekund) celkového vyučovacího času, zbytková kategorie IKK AJ 9 (ostatní) tedy představovala 90 % (3 136 minut 20 sekund) vyučovacího času, jak je patrné z grafu 2.



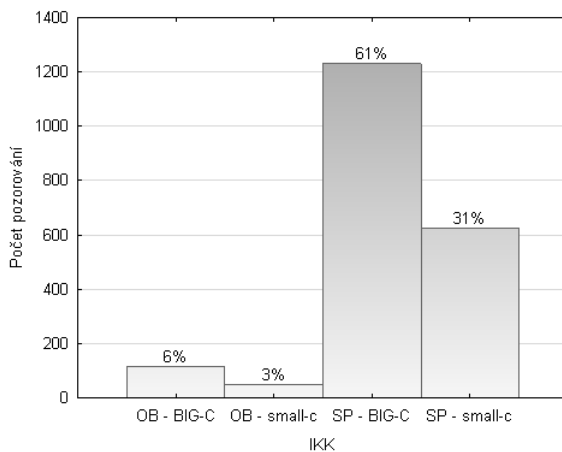
Graf 1. Sekvenční graf výskytů pozorovaných jevů v hodinách všech učitelů (A–Y)

Nejčastěji zastoupenou kategorií byla kategorie IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE), která představovala 6 % (203 minut) vyučovacího času, dále IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE) se 3 % (106 minut 10 sekund) vyučovacího času, IKK AJ 1 (obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE) s 1 % (19 minut) vyučovacího času a IKK AJ 2 (obecná: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE), která byla zastoupená méně než 1 % (8 minut 30 sekund) vyučovacího času.



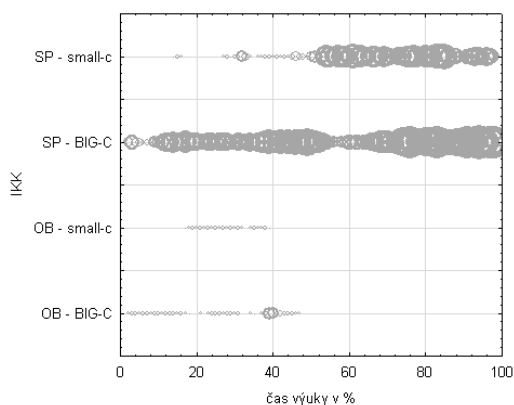
Graf 2. Zastoupení kategorií IKK AJ 0 – IKK AJ 9

Z celkového vyučovacího času věnovaného výuce reálií a IKK (336 minut 40 sekund) bylo 61 % (203 minut) věnováno kategorii IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE), 31 % (106 minut 10 sekund) kategorii IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE), 6 % (19 minut) kategorii IKK AJ 1 (obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE) a 3 % (8 minut 30 sekund) kategorii IKK AJ 2 (obecná: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE) – viz graf 3.



Graf 3. Zastoupení kategorií bez IKK AJ 9: ostatní

Struktuře hodiny napomáhá porozumět graf, označovaný jako *otisk hodiny* – anglicky *lesson signature* (Dalehefte et al., 2009; Hiebert et al., 2003) – graf představující vybrané jevy, které jsou předmětem výzkumu, na časové přímce. Graf 4 představuje *lesson signature* všech hodin, ve kterých se vyskytly některé z kategorií kategoriálního systému kromě IKK AJ 9 (ostatní). V dalších podkapitolách je tento typ grafu využit ve snaze zachytit *příležitosti k učení* nabízené ve výuce ke znázornění vztahů mezi výukou reálií a IKK a vyučovacím jazykem, organizačními formami, didaktickými prostředky a médii a fázemi výuky, což napomáhá porozumění výuce reálií a IKK a tomu, jakým způsobem je realizována, jelikož graf umožňuje zkoumání časového souběhu (koincidence) jednotlivých analyzovaných aspektů výuky v čase výuky. Z grafu je patrné, že výuka reálií a IKK je realizována zejména v druhé polovině vyučovací hodiny. Zdůvodnění je nabídnuto ve shrnutí výsledků analýz (viz 5.3.3).



Graf 4. Otisk vyučovací hodiny pro výuku reálií a IKK

### **Poměr aktivit zaměřených na rozvíjení kognitivní, afektivní a behaviorální/konativní složky IKK**

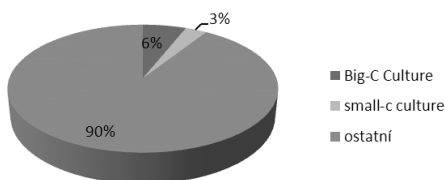
Ve vzorku 79 natočených hodin se vyskytly pouze kategorie IKK AJ 1 (obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE), IKK AJ 2 (obecná: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE), IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE) a IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE), které odpovídají kognitivní rovině rozvíjení IKK. Ve dvou případech bylo učiněno rozhodnutí ke kódování sekvencí za použití kategorií označujících kognitivní rovinu IKK, i když sekvence nesly potenciál pro kódování jinými kategoriemi. Tyto konkrétní případy jsou popsány u příslušných učitelů, konkrétně C (hodina Aj\_C2) a V (hodina Aj\_V1) v příloze věnované jednotlivým učitelům (příloha 6).

Absence výskytu ostatních kategorií může být způsobena charakteristikou dat. Celkový čas podrobený analýze výuky reálií a IKK představuje pouze 336 minut a 20 sekund, u jednoho učitele byly natočeny maximálně 4 vyučovací hodiny. Z absence těchto

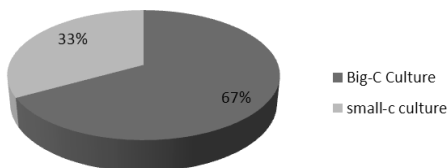
kategorii ve zkoumaném vzorku nelze vyvodit závěr, že učitelé nikdy příležitosti k rozvíjení dovedností, postojů a hodnot žáků v oblasti IKK neposkytují.

### Poměr aktivit zaměřených na Big-C Culture a small-c culture

Další výzkumná otázka, na kterou byla hledána odpověď, se týkala zjištění, jaký je poměr aktivit zaměřených na *Big-C Culture* a *small-c culture*. Z výsledků videostudie vyplynulo, že se učitelé zaměřovali především na *Big-C Culture*, která tvořila 6 % celkového vyučovacího času a 67 % celkového časového objemu výuky reálií a IKK. Toto zjištění dokresluje fakt, že se učitelé zaměřovali především na rozvíjení znalostí žáků – převažovaly tedy znalosti z oblasti *Big-C culture*, znalosti *small-c culture* byly zastoupeny 3 % celkového vyučovacího času, což se rovnalo 33 % celkového časového objemu výuky reálií a IKK (viz graf 5 a graf 6).



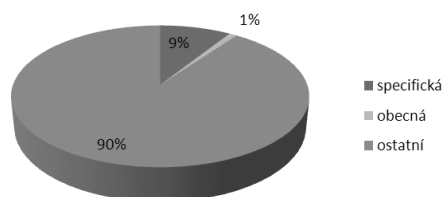
Graf 5. Zastoupení *Big-C Culture* a *small-c culture* ve všech hodinách



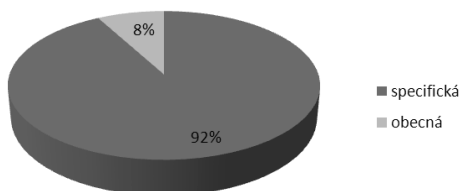
Graf 6. Zastoupení *Big-C Culture* a *small-c culture* bez kategorie IKK AJ 9: ostatní

### Poměr aktivit zaměřených na obecná a specifická kulturní témata a obsahy

Poslední výzkumnou otázkou v prvním okruhu bylo zjištění míry, do jaké se učitelé zaměřovali na obecná a specifická kulturní témata a obsahy. Jak je patrné z grafu 7 a grafu 8, výrazně převažovaly obsahy kulturně specifické, týkající se konkrétních zemí a zejména tedy zemí, ve kterých se mluví anglickým jazykem, případně České republiky. Ty tvořily 9 % celkového vyučovacího času, což odpovídalo 92 % vyučovacího času zaměřeného na výuku reálií a IKK.



Graf 7. Zastoupení kategorií: obecná, specifická a ostatní



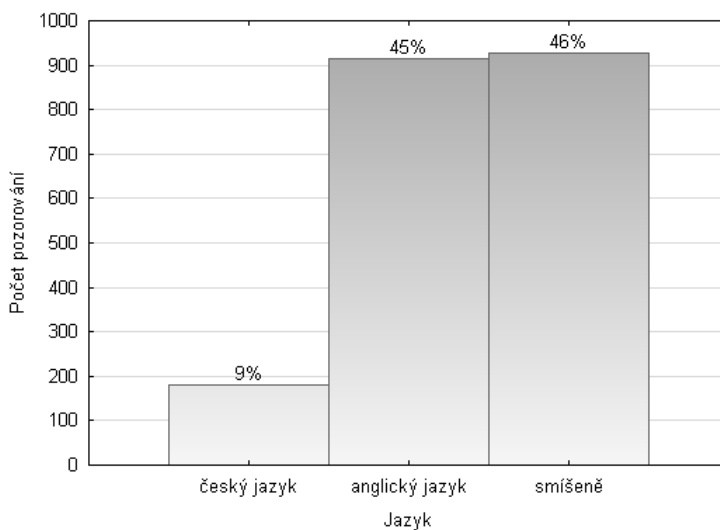
Graf 8. Zastoupení kategorií: obecná a specifická bez IKK AJ 9: ostatní

### 5.3.2.2 Druhý okruh výzkumných otázek

V druhém okruhu výzkumných otázek byly zjišťovány vztahy mezi výukou reálií a IKK a vyučovacím jazykem, organizačními formami, fázemi výuky, didaktickými prostředky a médii.

#### Výuka reálií a IKK a vyučovací jazyk

Odpověď na otázku v jakém jazyce jsou reálie a IKK vyučovány nabízí graf 9. Výuka probíhala ze 46 % smíšeně<sup>43</sup>, ze 45 % v anglickém jazyce a z 9 % v českém jazyce. Pouze 10 sekund bylo kódováno jako kategorie Jazyk AJ 4: jiný, jelikož zaznělo ze strany učitele několik slov ve španělštině (hodina Aj\_C4).

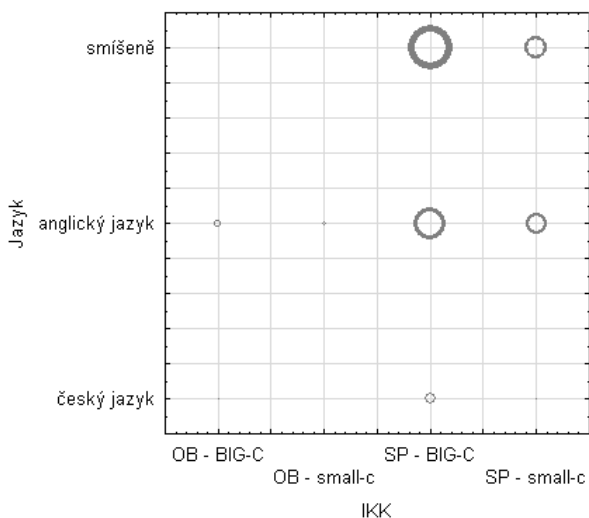


Graf 9. Zastoupení kategorií Jazyk

<sup>43</sup> Kategorie Jazyk AJ 3: smíšeně je vymezena v kategoriálním systému *Jazyk* (viz příloha 3, tab. P3/1).

Jak je patrné z grafu 10, tab. 16 a grafu 11, nejsilněji zastoupená byla výuka kulturně specifických znalostí *Big-C Culture*, a to smíšeně (31 %), případně anglicky (23 %) a dále výuka kulturně specifických znalostí *small-c culture* smíšeně (15 %) a v anglickém jazyce (15 %), a to zejména v druhé polovině vyučovací hodiny. Z případových studií učitelů (viz příloha 6) je zřejmé, že se zde projevily individuální rozdíly. Výuka učitelů A, B, I, J, L, P, Q, S, V a X probíhala především v anglickém jazyce, učitelé C, D, H, J, R, T a U naopak upřednostňovali výuku smíšeně. U některých učitelů (I, L, Q, U) byl však celkový vyučovací čas věnovaný výuce reálií a IKK velmi malý a představoval maximálně 5 % celkového vyučovacího času (3 % celkového vyučovacího času u učitele I, 5 % u učitele L, 5 % u učitele Q, 4 % u učitele U).

Učitelé upřednostňující výuku smíšeně používali český jazyk často k vysvětlení slov, doplnění znalostí o konkrétních kulturních jevech, událostech a místech (Aj\_C2, Aj\_C3, Aj\_C4, Aj\_H1, Aj\_H2, Aj\_J1, Aj\_T3), ale i k překladu textů (Aj\_D2, AJ\_U1). Vyskytly se úseky, které narušily kvalitu výuky IKK a používání českého jazyka jako vyučovacího jazyka (Aj\_C2, Aj\_C3, Aj\_C4), a to z hlediska stylu výkladu učitele i chybějící věcné správnosti (Aj\_C3). Výuka probíhající v anglickém jazyce rovněž nebyla vždy efektivní, jelikož byla narušena srozumitelnost výuky (žáci nerozuměli – viz AJ\_S3).

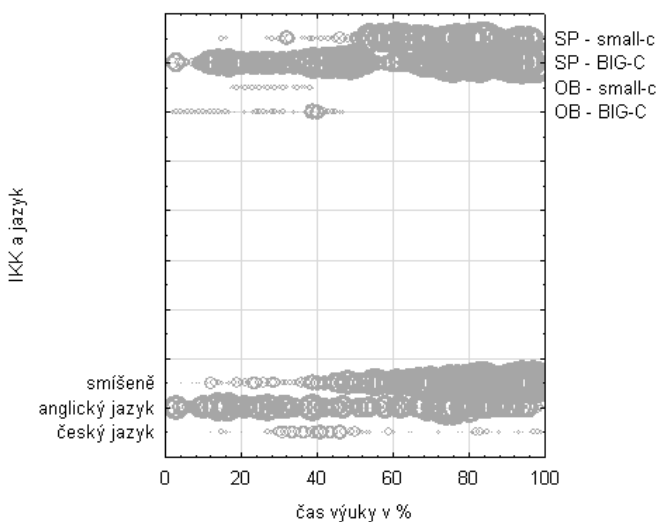


Graf 10. Vztahy mezi výukou reálií, IKK a vyučovacím jazykem

Tabulka 16

*Vztahy mezi výukou reálií, IKK a vyučovacím jazykem*

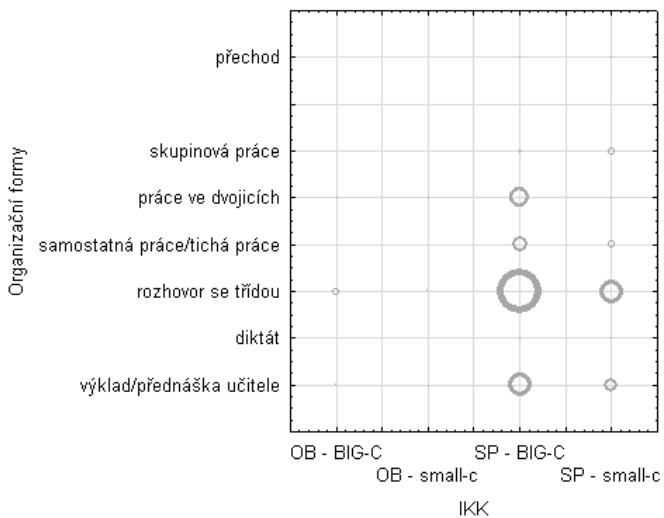
		JAZYK		
		český jazyk	anglický jazyk	smíšeně
IKK	obecná – ZNALOSTI BIG-C CULTURE	0,2 %	5,3 %	0,2 %
	obecná – ZNALOSTI SMALL-C CULTURE	–	2,5 %	–
	specifická – ZNALOSTI BIG-C CULTURE	7,3 %	22,8 %	30,7 %
	specifická – ZNALOSTI SMALL-C CULTURE	1,4 %	14,6 %	15,0 %
	všechny zastoupené kategorie	8,9 %	45,2 %	46,0 %



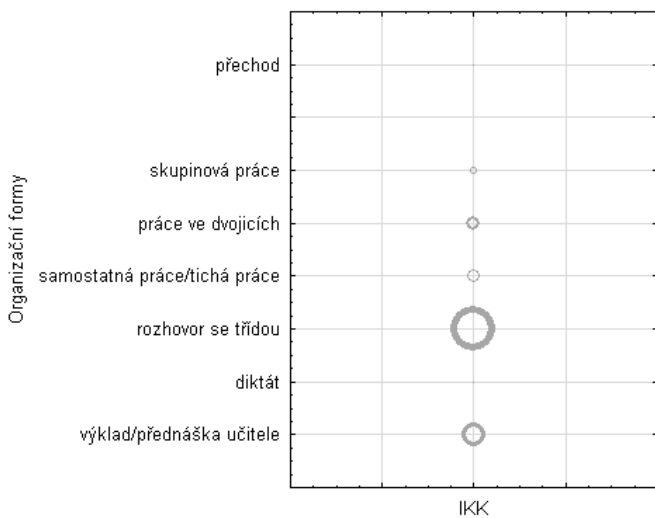
Graf 11. Otisk vyučovací hodiny pro výuku reálií, IKK a Jazyk

### Výuka reálií a IKK a organizační formy

Další výzkumná otázka hledala odpověď na to, v jakých organizačních formách se výuka reálií a IKK nejčastěji vyskytuje a tu nabízí grafy 12, 13, 14 a 15 a tab. 17.



Graf 12. Organizační formy a IKK



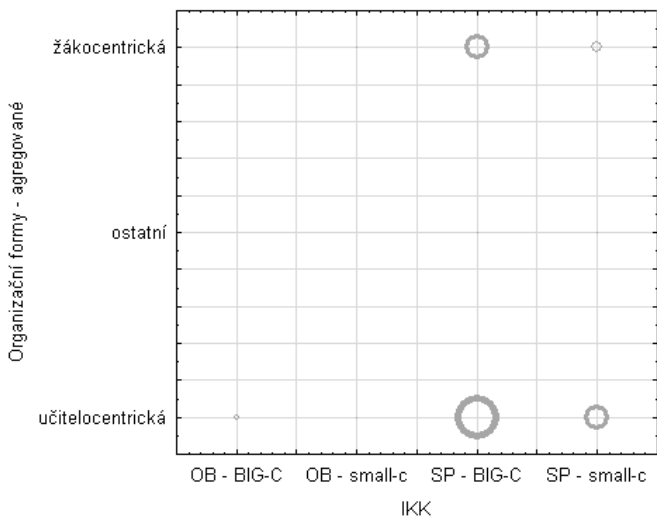
Graf 13. Organizační formy a agregované kategorie IKK



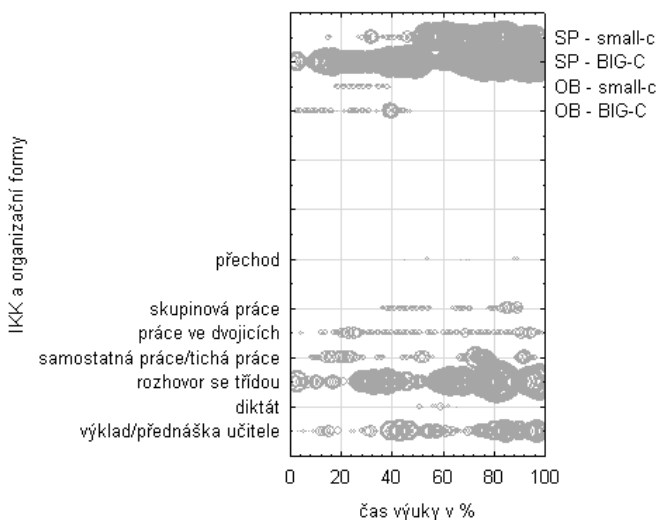
Tabulka 17

Vztahy mezi organizačními formami a výukou reálií a IKK

		ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY						
		výklad/ přednáška/ instrukce učitele	diktát	rozhovor se třídou	samostatná/ tichá práce	práce ve dvojicích	skupinová práce	přechod
IKK	obecná – ZNALOSTI BIG- C CULTURE	1,2 %	–	4,3 %	–	0,2 %	–	–
	obecná – ZNALOSTI SMALL-C CULTURE	0,2 %	–	1,4 %	–	1,0 %	–	–
	specifická – ZNALOSTI BIG- C CULTURE	13,5 %	0,8 %	24,3 %	8,8 %	11,0 %	2,0 %	0,3 %
	specifická – ZNALOSTI SMALL-C CULTURE	8,0 %	0,1 %	13,4 %	4,1 %	1,0 %	4,2 %	0,3 %
	všechny zastoupené kategorie	22,9 %	0,9 %	43,4 %	12,9 %	13,2 %	6,2 %	0,6 %



Graf 14. Agregované organizační formy a IKK



Graf 15. Otisk vyučovací hodiny pro výuku reálií, IKK a Organizační formy

Z organizačních forem výrazně převažoval zejména v druhé polovině vyučovací hodiny rozhovor se třídou (43 %) a výklad/přednáška učitele (23 %), které představují učitelocentrické organizační formy výuky (graf 14). Z žákocentrických organizačních forem převažovala práce ve dvojicích (13 %) a samostatná/tichá práce (13 %). Učitelocentrické organizační formy výuky (výklad/přednáška učitele, diktát a rozhovor se třídou) tedy tvořily 67 % celkového objemu výuky reálií a IKK, zatímco žákocentrické organizační formy (samostatná/tichá práce, práce ve dvojicích, skupinová práce) představovaly 32 %. Žákocentrické organizační formy používali zejména učitelé B, C, D, R, T a V. Vzhledem k tomu, že převažoval výklad/přednáška učitele a v případě rozhovoru se třídou většinou odpovědi žáků na otázky učitele, nebyla ani škála metod, které se v natočených hodinách vyskytly, příliš široká. Z metod doporučených pro výuku IKK (např. *critical incidents*, *culture capsules*, *culture clusters*, *culture assimilators*)<sup>44</sup> se nevyskytly žádné<sup>45</sup>.

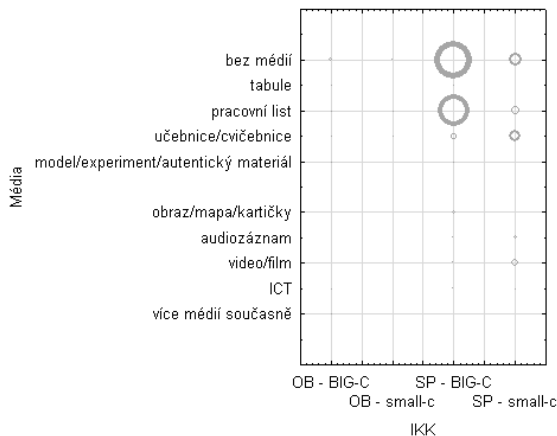
### Výuka reálií a IKK a didaktické prostředky a média

Většina výuky reálií a IKK probíhala bez použití médií (39 %), případně za použití pracovního listu (29 %) nebo učebnice/cvičebnice (14 %) – viz grafy 16, 17 a tabul-

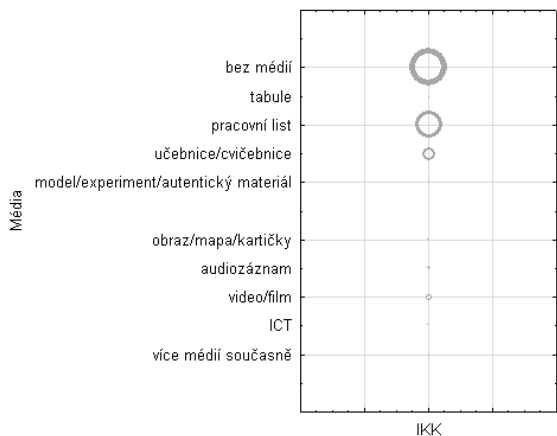
<sup>44</sup> Tyto metody jsou blíže popsány v kódovacím manuálu ke kategoriálnímu systému *Realie a IKK* (příloha 3) a také v kapitole 3.2.1.

<sup>45</sup> V rámci výzkumu interkulturní výuky AJ v projektu německé videostudie DESI obdrželi učitelé pro 6 dvouhodin výuky zadání dvou *critical incidents*. Otázkou je, zda by se využití této metody ve výuce vyskytlo, pokud by učitelé nedostali zadáno jak téma výuky, tak tyto *critical incidents*. Vzhledem k odlišnému designu videostudie DESI není bohužel možné její výsledky s výsledky tohoto výzkumu srovnávat (více viz 2.4).

ka 18. Převažovaly tedy tradiční didaktické prostředky (viz graf 18). Z moderních didaktických prostředků učitelé využívali zejména videozáznam/film (6 % – učitel J, P, S) a dále audiozáznam (4 % – učitel D, H, T, V) a ICT (3 % – učitel J, X) – konkrétně se jednalo o interaktivní tabuli. Grafy s otisky hodin (grafy 19 a 20)<sup>46</sup> naznačují, že použití pracovního listu převažovalo zejména ve druhé polovině vyučovací hodiny, naopak výuka reálií a IKK bez médií probíhala konstantně po celou dobu vyučovací hodiny.

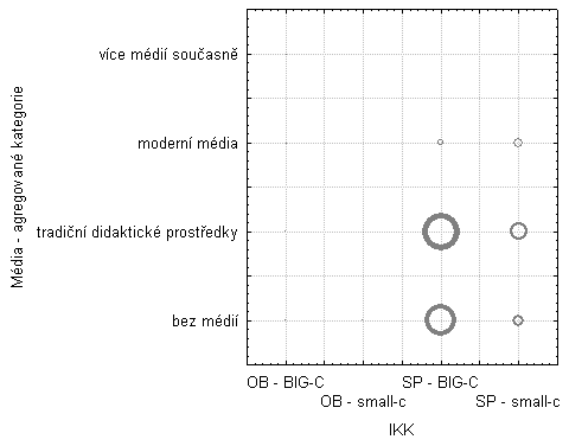


Graf 16. Didaktické prostředky a média a IKK

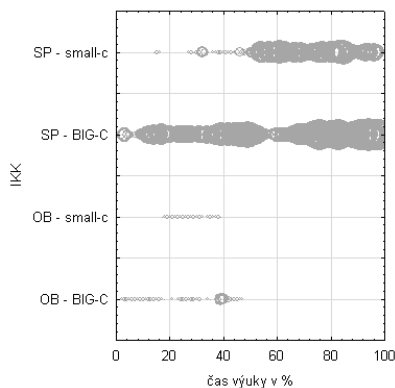


Graf 17. Didaktické prostředky a agregované kategorie IKK

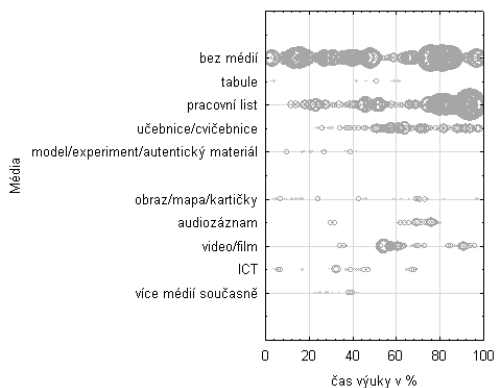
<sup>46</sup> Graf je tentokrát rozdělen do dvou částí, grafy pro IKK a média jsou umístěny vedle sebe, místo spojení do jednoho grafu.



Graf 18. Agregované kategorie Didaktické prostředky a média a IKK



Graf 19. Otisk hodiny pro Realie a IKK



Graf 20. Otisk hodiny pro Didaktické prostředky a média

Tabulka 18

*Vztahy mezi didaktickými prostředky a médii a výukou reálií a IKK*

DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY A MÉDIA										
	bez médií	tabule	pracovní list	učebnice/ cvičebnice	model/ experiment/ autentický materiál	obraz/ mapa/ kartičky	audio (záznam)	video/ film	ICT	více médií současně
obecná – ZNALOSTI BIG-C CULTURE	2,2 %	0,1 %	0,5 %	0,9 %	0,3 %	–	–	–	0,6 %	1,0 %
obecná – ZNALOSTI SMALL- C CULTURE	1,6 %	–	0,8 %	0,1 %	–	–	–	–	–	–
specifická – ZNALOSTI BIG-C CULTURE	25,7 %	0,8 %	21,7 %	4,3 %	0,9 %	2,7 %	1,5 %	1,9 %	1,5 %	–
specifická – ZNALOSTI SMALL-C CULTURE	9,3 %	–	5,7 %	8,4 %	–	–	2,2 %	4,5 %	0,9 %	–
všechny zastoupené kategorie	38,8 %	0,9 %	28,7 %	13,7 %	1,2 %	2,7 %	3,7 %	6,4 %	3,0 %	1,0 %

IKK

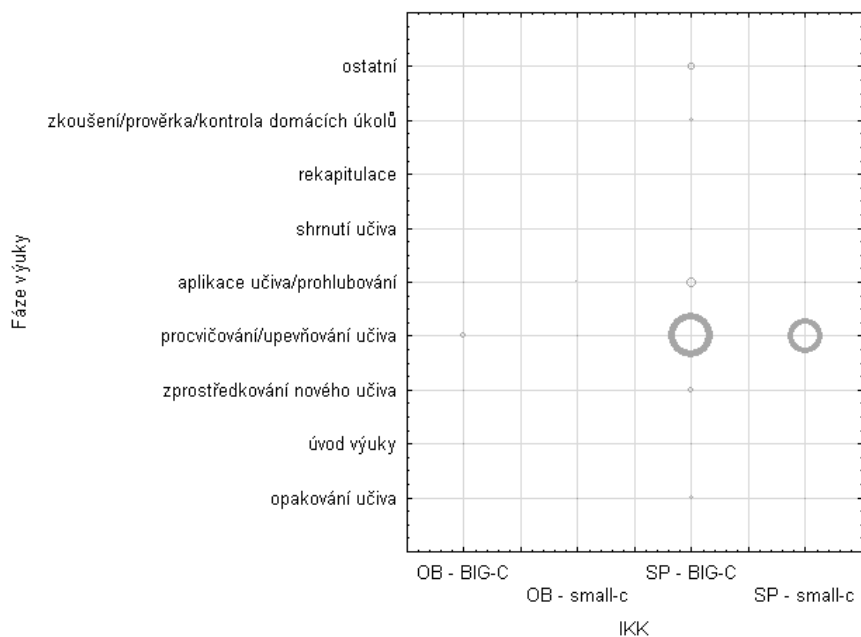
Učitelé využívali ve výuce zejména materiály, které jim nabízela učebnice<sup>47</sup> (učitelé A, B, D, H, S, T, U, V), a dále videozáznamy (učitelé J, P, S) určené pro výuku angličtiny.<sup>48</sup> Rada učitelů využila pracovní listy převzaté z jiných zdrojů<sup>49</sup> (C, H, P, S, T, V). Pouze tři učitelé využili pracovní listy, které vyrobili sami (Q, T, V), jednalo se však pouze o pracovní list s pěti větami na doplnění 2. stupně přídavných jmen (učitel Q), tabulku k doplnění typických českých a britských jídel (učitel T), tabulku s otázkami o životním stylu v České republice a Velké Británii, která vycházela z textu k učebnici<sup>50</sup> a šest otázek k tématu „Couch Potato Generation“ (učitel V). Dva učitelé využili interaktivní tabule s vlastními materiály k tématu Velikonoc (učitel J) a slavných osobností (učitel X).

Zdá se tedy, že učitelé ve výuce využívají převážně zdrojů, které jim nabízí učebnice a didaktické materiály publikované přímo pro výuku AJ na ZŠ, tedy materiály neautentické.

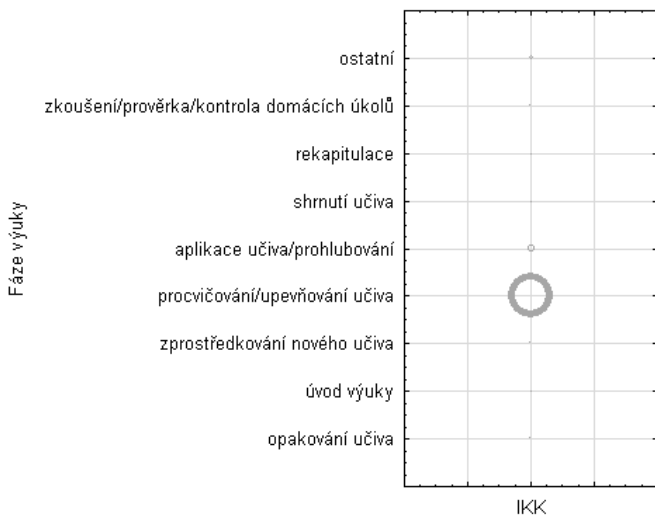
### **Výuka reálií a IKK a fáze výuky**

Z grafů 21 a 22 a tabulky 19 je patrné, že nejsilněji zastoupenou kategorií z fází výuky byla fáze procvičování/upevňování učiva (66 %), které probíhalo po celou dobu vyučovací hodiny, zejména ale v její druhé polovině (viz graf 23).

- 
- <sup>47</sup> Hutchinson, T. (1999). *Project 2. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.  
Hutchinson, T. (2000). *Project 3. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.  
Hutchinson, T. (2000). *Project 3. Pracovní sešit*. Oxford: Oxford University Press.  
Whitney, N. (1994). *Open Doors 1. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.  
Lacinová, E., & Kadlecová, Š. (1998). *Angličtina pro 6. ročník základní školy*. Praha: SPN.  
Kociánová, Z. (2004). *New English for You 4: angličtina pro 7. ročník ZŠ. Pupil's Book*. Nový Jičín: Educi.
- <sup>48</sup> *This is Britain. Level 2*. (2005). Oxford: Oxford University Press.  
MacAndrew, R. (1998). *Window on Britain. Activity Book*. Oxford: Oxford University Press.
- <sup>49</sup> Barraclough, C. (2004). *Project Grammar: mluvnická cvičení*. Oxford: Oxford University Press.  
*This is Britain. Level 2*. (2005). Oxford: Oxford University Press. Strana 13, 16. Food.  
MacAndrew, R. (1998). *Window on Britain. Activity Book*. Oxford: Oxford University Press. Unit 1: An Introduction to Britain.
- <sup>50</sup> Hutchinson, T. (2000). *Project 3. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press. Strana 22.



Graf 21. Fáze výuky a IKK



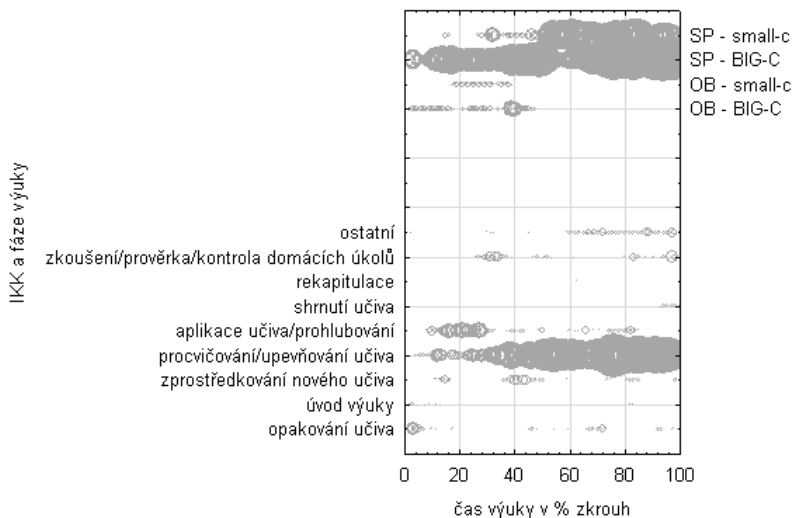
Graf 22. Fáze výuky a agregované kategorie IKK

Tabulka 19

*Vztahy mezi fázemi výuky a výukou reálií a IKK*

		FÁZE VÝUKY								
		opakování učiva	úvod výuky	zprostředkování nového učiva	procvičování/ upevňování učiva	aplikace učiva/ prohlubování	shrnutí učiva	rekapitulace	zkoušení/prověрка/kontrola domácích úkolů	ostatní
IKK	obecná – ZNALOSTI BIG-C CULTURE	–	0,4 %	0,5 %	4,5 %	0,3 %	–	–	–	–
	obecná – ZNALOSTI SMALL-C CULTURE	0,2 %	–	–	0,6 %	1,7 %	–	–	–	–
	specifická – ZNALOSTI BIG-C CULTURE	3,0 %	0,5 %	4,6 %	34,2 %	8,0 %	0,9 %	–	3,7 %	5,9 %
	specifická – ZNALOSTI SMALL-C CULTURE	0,7 %	–	–	26,6 %	1,4 %	–	0,1 %	1,5 %	0,6 %
	všechny zastoupené kategorie	3,9 %	0,9 %	5,1 %	65,9 %	11,4 %	0,9 %	0,1 %	5,2 %	6,5 %





Graf 23. Otisk hodiny pro Fáze výuky a výuku reálií a IKK

Výuka reálií a IKK se však objevovala i v jiných výukových fázích – aplikace učiva/prohlubování (11 % – učitelé A, C, H, J, P, S, V), zprostředkování nového učiva (5 % – učitelé A, B, C, J, S), prověrka/zkoušení/kontrola domácích úkolů (5 % – učitelé A, C, H, J, P, R, T) a opakování učiva (4 % – učitelé A, B, I, J, S, T, U, V). 6,5 % výuky reálií a IKK bylo kódováno jako ostatní. V některých případech se jednalo o fáze výuky, které se nesoustředily pouze na kulturní obsahy, ale rovněž například na upevňování gramatických struktur (např. učitel Q, X).

### 5.3.3 Shrnutí výsledků analýzy výuky reálií a IKK

Na základě výše uvedených zjištění se zdá, že se učitelé zaměřují ve svých hodinách zejména na *Big-C Culture* (např. zeměpisné údaje, slavné osobnosti a jejich díla), případně na znalosti z oblasti *small-c culture* (např. tradice, životní styl, stravování), a tudíž převážně znalosti žáků na úkor rozvíjení dalších aspektů IKK (dovednosti/chování, postoje a hodnoty) a dávají přednost obsahům kulturně specifickým (jedná se zejména o zeměpisné údaje, slavné osobnosti a jejich díla, svátky a tradice, životní styl, stravování apod.). To odpovídá tradičnímu pojetí výuky reálií. Vyskytují se však případy, kdy se jedná o značně zjednodušené a kusovité zastoupení kulturních obsahů v hodinách (např. hodina Aj\_D3). Konkrétní příklady sekvencí z videostudie jsou k nahlédnutí v příloze 6. Jak již bylo zmíněno, tato zjištění mohou být ovlivněna metodologií samotného výzkumu. Doporučení pro další výzkumy jsou nabídnuta v závěrečné kapitole (kapitola 8), která tyto podněty shrnuje nejen za výzkum výuky reálií a IKK, ale i výzkum učitelova pojetí kultury a cílů výuky reálií a IKK, který je představen v kapitole 6.

Výuka reálií a IKK je realizována zejména v druhé polovině vyučovací hodiny. Je to proto, že první polovina často tvoří přípravnou fázi (např. osvojování potřebné slovní zásoby, gramatických struktur, četba textu z učebnice tvořící přípravu pro dané kulturní téma) pro výuku reálií a IKK (srov. učitel A: hodina Aj\_A4, učitel B: hodina Aj\_B1, učitel H: hodina Aj\_H2, učitel J: hodina Aj\_J1, učitel T: hodina Aj\_T3 v příloze 6). Jelikož se tato fáze hodiny nesoustředí na kulturní obsahy a představuje pouze fázi přípravnou, byly tyto sekvence kódovány jako kategorie IKK AJ 9 (ostatní). Naopak v první polovině hodiny velmi často probíhá opakování učiva minulých hodin formou rozhovoru se třídou (srov. učitel A: hodina Aj\_A1, učitel B: hodina Aj\_B1, hodina Aj\_B2, učitel S: hodina Aj\_S2 v příloze 6) a tato fáze výuka bývá zpravidla kratší. U některých učitelů je věnována výuce reálií a IKK převážná část hodiny (srov. učitel C: hodina Aj\_C2, Aj\_C3, Aj\_C4, učitel S: hodina Aj\_S2 v příloze 6).

Učitelé upřednostňují zejména učitelocentrické organizační formy výuky, na úkor žákocentrických, které jsou zastoupeny pouze v jedné třetině vyučovacího času. U některých učitelů se žákocentrické organizační formy vůbec nevyskytly (učitelé I, L, Q, U, X).

Výuka probíhá zejména v anglickém jazyce (45 %) nebo za použití kombinace anglického a českého jazyka, která byla kódována jako kategorie smíšeně (46 %), přičemž se objevují mezi učiteli značné individuální rozdíly. Někteří upřednostňují výuku v anglickém jazyce (A, B, I, J, L, P, Q, S, V), ne vždy je však tato výuka žákům srozumitelná (učitel S: hodina Aj\_S3). Řada učitelů dává přednost výuce v níž kombinují český i anglický jazyk, přičemž český jazyk využívají zejména k vysvětlení slov, doplnění znalostí o konkrétních kulturních jevech, událostech a místech (učitel C, H, J, T) nebo k překladu textů (učitel D, U). Objevují se úseky, ve kterých používání českého jazyka jako vyučovacího jazyka snižuje kvalitu výuky z hlediska stylu výkladu učitele (učitel C) a objevují se rovněž případy, ve kterých je kvalita výuky snížena chybějící věcnou správností ze strany učitele (učitel C, Q).

Přibližně jedna třetina výuky reálií a IKK probíhá bez použití médií, a to zejména formou rozhovoru se třídou nebo výkladem/přednáškou učitele. Dále učitelé využívají zejména tradiční didaktické prostředky (43 %). Využívání moderních didaktických prostředků se ale také vyskytuje (13 %); ve dvou případech (učitel J, X) byla využita interaktivní tabule. Učitelé využívají zejména materiály, které jim nabízí učebnice a didaktické materiály určené pro výuku AJ na ZŠ. Ve využití vlastních materiálů či autentických materiálů se objevují rezervy, stejně jako ve využívání vhodných metod rozvíjení IKK (např. *cultural islands*, *critical incidents*, *culture capsules*, *culture clusters*, *culture assimilators* a další<sup>51</sup>).

Hlavním aspektem, který snižuje kvalitu výuky reálií a IKK je však jednostranné zaměření na znalosti žáků. Dovednosti potřebné v kontextu interkulturních interakcí

---

<sup>51</sup> Výukové metody jsou popsány v kódovacím manuálu ke kategoriálnímu systému – příloha 3 a také v kapitole 3.2.1.

nejsou ve výuce rozvíjeny a s postoji žáků k cizím kulturám a interkulturním interakcím není systematicky pracováno. Příčinou může být vývojová fáze IKK, ve které se nacházejí sami učitelé, či jejich vlastní interkulturní vybavenost. Výzkum IKK učitelů nebyl v České republice dosud realizován a nástroje, které by mohly pro tento výzkum být využity, jsou omezené. Tato oblast výzkumu zůstává tedy otevřená.

Další příčinou může být problém rozvíjení afektivní složky IKK a nejasnost v tom, jakým způsobem ji rozvíjet. Janík, Maňák a Knecht (2009) upozorňují na to, že ačkoliv se předpokládá, že kompetence jsou naučitelné a mohou být dále rozvíjeny a tvůrci kurikula hovoří o rozvoji postojů, hodnot a empatie, není zatím ujasněno, zda a jakým způsobem budou tyto složky kompetencí v praxi rozvíjeny.

Možnosti srovnání výsledků s jinými výzkumy jsou rovněž omezené. S výsledky výzkumu kvality interkulturní výuky AJ v rámci německé videostudie DESI výsledky tohoto výzkumu srovnávat nelze, jelikož design obou projektů byl odlišný (viz podkapitoly 2.4 a 5.2). Zpráva České školní inspekce (*Souhrnné poznatky o podpoře a rozvoji výuky cizích jazyků v předškolním, základním a středním vzdělávání v období let 2006–2009*) umožňuje velmi omezené srovnání. Ačkoliv předmětem zkoumání bylo zařazení multikulturní výchovy a práce s reáliemi zemí vyučovaného jazyka ve výuce, zpráva neuvádí kritéria výskytu těchto jevů, která byla v šetření použita. Navíc se výsledky vztahují k výuce CJ obecně, ne pouze k výuce jazyka anglického a k výuce na středních i základních školách, ne pouze základních (více viz 2.4). V hospitovaných hodinách (1 378 na ZŠ a 671 na SŠ) byla multikulturní výchova dle údajů České školní inspekce zařazena v 83 % hodin a s reáliemi zemí vyučovaného jazyka se žáci seznamovali v 62 % hodin. V hodinách natočených v rámci *CPV videostudie anglického jazyka* se naopak výuka reálií a IKK v 62 % hodin vůbec nevyskytla (více viz 5.3.2).

Příčiny mohou být v příliš malém vzorku natočených hodin v rámci *CPV videostudie anglického jazyka* a z toho vyplývající omezené možnosti zobecnování zjištěných výsledků. Hlavní důvod pravděpodobně spočívá v tom, že Česká školní inspekce neuvádí procentuální zastoupení zkoumaných jevů na ZŠ a SŠ odděleně. Je pravděpodobné, že ve výuce na SŠ je procentuální zastoupení těchto jevů oproti ZŠ výrazně vyšší, jelikož je ve výuce reflektována vyšší jazyková pokročilost žáků a požadavky kurikulárních dokumentů. Dalším důvodem může být skutečnost, že v době natáčení videozáznamů nebyly ještě pro učitele závazné nové kurikulární dokumenty – tedy RVP ZV, který vymezuje průřezové téma *multikulturní výchova*, a proto byla výuka kulturních témat zařazována méně často.

## 6 ŠETŘENÍ II: VÝZKUM UČITELOVA POJETÍ KULTURY, CÍLŮ VÝUKY REÁLIÍ A IKK

V akademických letech 2008/2009 a 2009/2010 autorka realizovala výzkum *učitelova pojetí* kultury a cílů výuky reálií a IKK. Důvodem pro tento výzkum byla první zjištění vyplývající z výzkumu výuky reálií a IKK, která naznačovala, že se učitelé soustředí jednostranně na kognitivní složku IKK a rozvíjení znalostí žáků a zanedbávají rozvíjení jejich dovedností, postojů a hodnot. Rovněž škála kulturních témat, která se ve videozáznamech vyskytla, byla velmi omezená – jednalo se především o zeměpisné údaje, slavné osobnosti a jejich díla, svátky a tradice, otázky životního stylu a stravování. Tato témata nebyla využita k rozvíjení dovedností potřebných pro efektivní interkulturní komunikaci a chování.

Jestliže je *učitelovo pojetí výuky* základem pro plánování výuky, jednání v hodině a vnímání výuky a představuje obecnou strategii pro učitelovo pedagogické myšlení a jednání (srov. Průcha, Walterová & Mareš, 2003; Mareš et al., 1996), pak je učitelovo pojetí kultury a výuky reálií a IKK, představující jeho dílčí složky, základem pro plánování výuky reálií a IKK a volbu témat i metod pro výuku vhodných.<sup>52</sup>

Cílem tohoto šetření bylo tedy odpovědět na otázku, jakým způsobem učitelé definují pojem kultura, jelikož jejich pojetí kultury je pro výuku reálií a IKK klíčové. V případě, že by učitelé tento pojem definovali jednostranně – např. pouze jako produkty lidské společnosti, mohlo by toto zjištění vést k odpovědi na otázku, proč výuka ve školách nepřekračuje kognitivní úroveň výuky reálií a IKK. V tomto případě byla provedena kvalitativní obsahová analýza volných výpovědí učitelů za účelem sestavení modelu učitelova pojetí kultury.

Dále bylo cílem zjistit, jaké cíle si učitelé ve výuce reálií a IKK kladou. V tomto případě byla provedena kvantitativní obsahová analýza učitelských výpovědí, pro kterou byl použit stejný kategoriální systém, jako ve výzkumu výuky reálií a IKK, který byl upraven pro účely kódování a obsahové analýzy textu.

Z organizačních důvodů (zejména časového dostupu od doby natáčení videozáznamů v rámci projektu *CPV videostudie anglického jazyka*, které probíhalo v období března až června 2007) bohužel nebylo možné provést toto šetření s učiteli, kteří na tomto projektu spolupracovali. Přesto bylo učiněno rozhodnutí tento výzkum realizovat, ač s jinými učiteli, jako doplnění k výsledkům výzkumu výuky reálií a IKK, které může přinést hlubší porozumění výuce reálií a rozvíjení IKK ve školách a za účelem srovnání výsledků obou výzkumných šetření. Proveden byl dostupný

<sup>52</sup> Více k *učitelovu pojetí výuky* viz Mareš et al. 1996; Lukášová-Kantorková 2003; Švec 1999; Spilková 2004, k empirickým výzkumům *učitelova pojetí výuky* viz např. Švec 1996.

výběr a oslovení byli v tomto výzkumu všichni učitelé, kteří v těchto letech studovali v kombinovaných studijních programech a programech celoživotního vzdělávání na katedře anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně a zároveň uvedli, že vyučují AJ na 2. stupni ZŠ – v rámci dostupného výběru byl tedy proveden výběr záměrný. Od těchto učitelů byly získány po krátkém úvodu a objasnění úkolu volné výpovědi na dva tematické okruhy otázek, které byly dále podrobeny kvalitativní a kvantitativní obsahové analýze textu. Výsledky výzkumu jsou pravděpodobně výběrem učitelů ovlivněny a učitelské výpovědi mohou být komplexnější povahy, než by tomu bylo u výběru náhodného. Při náhodném výběru by se sice možná procentuální zastoupení aprobovaných učitelů pro výuku AJ na ZŠ příliš od výběru v rámci tohoto výzkumu nelišilo, nejednalo by se však pouze o učitele, kteří se v oboru dále vzdělávají.

Celkem bylo administrováno 89 dotazníků s návratností 70 %. Získáno bylo tedy 63 dotazníků, z nichž 13 muselo být vyřazeno z důvodu neúplných či příliš stručných odpovědí na zadané otázky. Výsledný počet dotazníků, který byl podroben obsahové analýze učitelských výpovědí, byl 50.

Zastoupení mužů a žen ve vzorku těchto 50 učitelů, odpovídalo situaci ve školách, jednalo se o 6 mužů (12 %) a 44 žen (88 %). Aprobovanost učitelů pro výuku AJ na ZŠ vycházela sice z výběru vzorku, ale i přesto se výrazně od situace ve školách neodlišovala.<sup>53</sup> Většina učitelů (37, tj. 74 %) uvedla, že nejsou aprobovaní pro výuku AJ na ZŠ. Celkem 12 učitelů (24 %) bylo v době provádění šetření aprobováno pro výuku AJ na 2. stupni ZŠ a jeden učitel (2 %) měl aprobaci pro výuku AJ na 1. stupni ZŠ.<sup>54</sup> 23 učitelů (46 %) uvedlo délku praxe výuky AJ v rozmezí 1–5 let, 19 učitelů (38 %) délku praxe v rozmezí 6–10 let, 4 učitelé (8 %) délku praxe v rozmezí 11–15 let, 3 učitelé (6 %) délku praxe v rozmezí 16–20 let a jeden učitel (2 %) délku praxe více než 20 let.<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup> Nedostatek učitelů aprobovaných a kvalifikovaných pro výuku AJ na 2. stupni ZŠ je v České republice dlouhodobým problémem. Výsledky výzkumu mohou být samozřejmě skutečností, že většina učitelů odpovídající aprobaci a kvalifikaci nemá, ovlivněny. Na druhou stranu mohou rovněž být ovlivněny tím, že se výzkumu účastnili ti učitelé, kteří se dále v kombinovaných studijních programech a programech celoživotního vzdělávání na katedře anglického jazyka a literatury PdF MU vzdělávali, jak již bylo uvedeno výše.

<sup>54</sup> Dle údajů České školní inspekce (*Souhrnné poznatky o podpoře a rozvoji výuky cizích jazyků v předškolním, základním a středním vzdělávání v období let 2006–2009*) má pouze 24,7 % vyučujících AJ odpovídající aprobaci a kvalifikaci pro výuku angličtiny na ZŠ. 12,9 % má VŠ odbornou kvalifikaci pro výuku angličtiny na 1. stupni ZŠ, 33,9 % učitelů je kvalifikováno pro výuku na ZŠ, nemají však aprobaci pro výuku angličtiny, 2,2 % učitelů jsou rodilí mluvčí, 10,1 % není kvalifikováno pro výuku na ZŠ, ale mají vysokoškolské vzdělání jiného typu a 16,2 % učitelů není ani kvalifikováno pro výuku na ZŠ, ani nemají vysokoškolské vzdělání.

<sup>55</sup> Dle údajů České školní inspekce (*Souhrnné poznatky ... 2006–2009*) má pouze 5,7 % učitelů na ZŠ praxi ve výuce jazyka delší než 20 let. Tento údaj je ovšem platný pro vyučující CJ obecně, ne pouze pro učitele angličtiny. Průměrná délka praxe učitelů CJ pak činí přibližně 10 let.

## 6.1 Učitelovo pojetí kultury

První tematický okruh byl vyjádřen zadáním pouze jedné otázky, na kterou měli učitelé formou volné výpovědi odpovědět. Zadání této otázky bylo následující: *Jak byste definoval/a, co je to kultura?*

Obsahová analýza volných výpovědí učitelů v tomto případě probíhala kvalitativně, cílem zde bylo porozumět tomu, jak učitelé chápou, co je to kultura a jak tento pojem definují. Kategorie byly vytvářeny induktivně a daly vznik modelu učitelova pojetí kultury (schéma 18).

Většina učitelských výpovědí byla komplexnější povahy, některé naopak tíhly pouze k jednostranným definicím. V následujících odstavcích jsou uvedeny vybrané příklady formulací přímo z výpovědí učitelů, které ilustrují rozhodnutí kódování příslušné části textu pod příslušnou kategorií.

Název kategorie *kultura jako estetický zážitek, obohacení a aktivita* byl inspirován formulacemi dvou učitelů, kteří uvedli, že kultura je „aktivita, která v člověku rozvíjí abstrakci“ (3)<sup>56</sup> a „vše, co duševně obohatí a přinese estetický zážitek“ (10). Další výroky, které byly kódovány v této kategorii, například uváděly, že kultura je „nadstavba, která má potěšit a pobavit“ (54) a „to, co obohacuje lidský život“ (65).

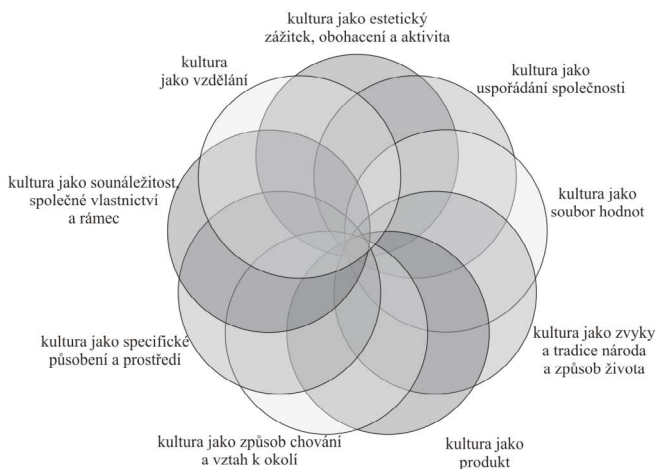


Schéma 18. Učitelovo pojetí kultury

Kategorie *kultura jako uspořádání společnosti* byla motivována tvrzením, že kultura „zahrnuje typické charakteristiky pro určité národnosti/národy, od historie, politiky, vzdělávání, jakýsi vývoj lidské společnosti“ (5). Je to „soubor faktorů, které utváří daný národ: jazyk, historie, tradice a zvyky, smysl pro humor, oblíbené a tradiční

<sup>56</sup> Číslo uvedené za výrokiem vždy označuje číslo dotazníku s učitelskými výpověďmi.

jídlo, pití, hudba atd.“ (42); „zvyklosti dané země, literatura, hudba, politika“ (15). „Kultura znamená tradice, jazyk, politický a ekonomický systém ... + hudba, literatura, umění ... v dané zemi + kulturní vybavení (divadla, kina...) (36) Tato kategorie úzce souvisí s kategorií *kultura jako zvyky a tradice národa a způsob života*, zde ale učitelé zdůrazňovali právě její potenciál formování daného národa.

Následující výroky byly zařazeny do kategorie *kultura jako soubor hodnot*, ačkoliv k definici hodnot každý učitel přistoupil jiným způsobem. Někteří vnímali tento soubor hodnot pouze jako hodnoty nemateriální. Kultura je podle nich „norma nebo model ve společnosti“ (6), „vše, co společnost vnímá pozitivně, podléhá historickým proměnám, je vytvářena činností lidí, je to soubor všech hodnot – kulturních i duchovních“ (64), případně kulturu ve formě tohoto souboru hodnot individualizovali tak, že kulturu definovali jako „vnitřní hodnoty každého jedince, které by měly směřovat k vlastnímu svědomí a duši“ (53). Jiní vnímali kulturu jako soubor hodnot materiálních i nemateriálních, což se projevilo například v následujících formulacích: „Kultura je soubor materiálních a nemateriálních hodnot národa. Materiální zahrnují umění, módu, stravování, architekturu ... Nemateriální zahrnují způsob chování, přemýšlení, náboženství, komunikaci, vyjadřování, priority, ideologie ...“ (50); „Kultura je soubor hmotných a nehmotných (duchovních) hodnot. Zahrnuje jak hmotné památky, tak i vědu, filozofii, náboženství. Je předávána z generace na generaci.“ (61).

Nejčastěji zastoupenou kategorií byla *kultura jako zvyky a tradice národa a způsob života*, které učitelé vnímali jako silně spjaté s historií, teritoriem a jazykem daného národa a uváděli nejrůznější příklady projevů tohoto způsobu života, který je kulturně podmíněn. Kultura jsou „zvyky a tradice národa, který obývá historicky dané území“ (1); „soubor zvyků, tradic, které sdílí určitá skupina lidí (společnost) a které se liší od jiné skupiny“ (21); „souhrn zvyklostí typických pro určitou skupinu lidí (historie, zeměpis, zvyky, tradice ...)“ (43); „každodenní život, škola, zaměstnání, zvyky, jejich svátky, oslavy, tradice, apod.“ (46); „zvyky, tradice, historie, vztahy“ (47); „způsob života specifický pro určitou zemi“ (55); „způsob, jak lidé žijí – jazyk, oblékání, zvyky, náboženství ...“ (57); „umění, způsob života, zvyky a obyčeje, svátky“ (66). Kultura tedy v jistém slova smyslu definuje lidský život: „je to lidský život s tradicemi, zvyky, způsobem života“ (40) a nese s sebou informační potenciál pro příslušníky jiných kulturních skupin: „Kultura nám napovídá o daném státu, jaké jsou národní zvyky, zájmy většiny, jak trávit volný čas ...“ (14). Je to „souhrn historie a způsobu života v současnosti na určitém místě.“ (31); „zvyklosti dané země, literatura, hudba, politika“ (15); „jazyk a jeho nářečia, zvyky a tradície, stravovacie návyky, životný štýl, história“ (24); „jazyk, zvyky, svátky, atd. vzdělanost, knihy“ (7). „Kultura znamená tradice, jazyk, politický a ekonomický systém ... + hudba, literatura, umění ... v dané zemi + kulturní vybavení (divadla, kina...) (36); společnost, hodnoty, jazyk, zvyky, prostředí, vzdělání, umění ...“ (27).

Kategorie *kultura jako produkt* vznikla na základě následujícího vyjádření: „Kultura je soubor lidových výtvorů, které jsou předávány z generace na generaci, a osvojovány

společností a předávány dál ve společnosti. Mají trvalou hodnotu a společnost je přijímá.“ (11) Do jisté míry se překrývá s kategorií *kultura jako soubor hodnot*, ve které někteří učitelé význam hodnot vnímali v materiálním slova smyslu. Jelikož v jiných případech se text vyjadřoval pouze k otázce materiálních hodnot ve smyslu lidských výtvorů, byla tato kategorie zařazena zvlášť. Kultura je „to, co vytvořil člověk“ (62); „architektura, umění“ (35); „architektura, literatura“ (48); „umění“ (66). „Kultura národa zahrnuje knihy, noviny, časopisy atd., stejně tak jako mluvené slovo (rádio, TV, hudba).“ (45). „Kultura znamená tradice, jazyk, politický a ekonomický systém ... + hudba, literatura, umění ... v dané zemi + kulturní vybavení (divadla, kina...)“ (36). Je to „společnost, hodnoty, jazyk, zvyky, prostředí, vzdělání, umění ...“ (27). Kultura je „vše od literatury, historie, přes výtvarné umění až po společenské zásady, chování, atd.“ (49).

Někteří vnímali kulturu kromě způsobu života, zvyků a tradic rovněž jako *způsob chování a vztah k okolí*, jelikož zahrnuje „zvyky, tradice, historie, vztahy“ (47). Kultura znamená „žít v pozitivním vztahu se svým okolím, být otevřený a pozitivně nastavený k přijímání podnětů“ (4); je to „úroveň a projev chování konkrétního národa“ (30) a „neodmyslitelná součást našeho života, součást našeho projevu, stylu a chování“ (44). „Také je důležité zdůraznit kulturní chování – tzn. zdvořilost a asertivita.“ (45). Kultura je „vše od literatury, historie, přes výtvarné umění až po společenské zásady, chování, atd.“ (49).

Další početně zastoupenou kategorií byla *kultura jako specifické působení a prostředí* s potenciálem formování jedince i vytváření národní identity. Souvisí tedy s kategorií *kultura jako produkt*, byly sem ale zařazeny výroky spjaté s kulturním prostředím a působením. Kultura je „vše kolem nás“ (25); „to, co nás obklopuje v našem životě, co nás formuje a ovlivňuje“ (33); „vše, co nás obklopuje a vyjadřuje národní identitu“ (32); „prostředí, které nás ovlivňuje a formuje. Tvoří hodnoty.“ (38); „téměř vše, co nás obklopuje, od chování, přes denní záležitosti (jídlo, oblékání, mluvení) až po poznávání nových zemí ...“ (39); „souhrn všech věcí související s danou zemí“ (59); „vše týkající se určité země a žití v této zemi. Realie, zvyklosti, všechny druhy umění atd.“ (52); „to, co dělá život v dané zemi specifickým, to, co nás obklopuje. Tradice, zvyky, chování lidí, národní kuchyně ... Znalost jazyka je spjata s kulturou velmi těsně.“ (34). Kultura je „působení, které nás ovlivňuje, může na nás zanechat dojem a něčím nás vzdělat, či obohatit.“ (28). Jsou to „osobité rysy určitého státu, specifika. Literatura, výtvarné umění, hudba, chování, bydlení, životní prostředí, komunikace → vše, co nás obklopuje“ (22); „zvyklosti dané země, literatura, hudba, politika“ (15); společnost, hodnoty, jazyk, zvyky, prostředí, vzdělání, umění ...“ (27).

Kultura je „soubor návyků, znalostí, pocit sounáležitosti k nějaké skupině vyznávající přibližně stejné hodnoty a postoje“ (60) a „v širším slova smyslu ji lze chápat jako společný rámec, určité moduly informací a symbolů, pomocí nichž lidé žijí.“ (41). Tato vyjádření dala vznik kategorii *kultura jako sounáležitost, společné vlastnictví a rámec*.



Kultura je rovněž „vše, co souvisí s všeobecným přehledem každého člověka od literatury, historie, tradic, výtvar. umění, zvyklostí v jednotlivých zemích, lze sem počítat správně i sport (nejčastěji se však užívá spojení kultura + sport). Kulturní jedinec by měl obsáhnout vše.“ (12); „to, co obohacuje lidský život, čerpání nových poznatků“ (65). Tato dílejší pojetí kultury byla kódována jako kategorie *kultura jako vzdělání*. Kultura je „jazyk, zvyky, svátky, atd. vzdělanost, knihy“ (7); „společnost, hodnoty, jazyk, zvyky, prostředí, vzdělání, umění ...“ (27).

Srovnáme-li vzniklý model učitelova pojetí kultury s některými modely, které nabízejí teoretikové (viz podkapitola 2.1), shledáváme mezi nimi zajímavé paralely. Učitelé se vyjadřovali k aspektům všech čtyř druhů kulturních rozdílů dle Collinse (2001). Historii a jazyk považují za nedílnou součást kultury daného národa, což odpovídá jeho pojetím *historical gap a linguistic gap*. Nejpočetněji zastoupenou kategorií byla *kultura jako zvyky a tradice národa a způsob života*, která je ekvivalentní Collinsově *cultural gap*. Z oblasti *worldview gap* jmenovali učitelé například náboženství, hodnoty a postoje, které jsou světovým názorem utvářeny.

Hofstede a Hofstede (2005), kteří se snaží definovat kulturu jako „software mysli“, nabízejí několik vrstev kultury (viz schéma 2, podkapitola 2.1). Ačkoliv se většina těchto vrstev kultury v učitelových definicích kultury objevila, je zajímavé, že některé učitelé opomínuli. V žádné výpovědi se neobjevila formulace, která by se dotkla problematiky *genderové* vrstvy kultury, ani *korporátní* či *oborové*. Na úrovni *organizační* se jednalo pouze o výroky související s kulturou jako politickým a ekonomickým systémem. Učitelé jmenovali řadu aspektů souvisejících s *národní vrstvou kultury* (např. historie, literatura, umění, hudba, politika, ekonomický systém) a se *sociální/společenskou* (např. způsob chování, komunikace, každodenní život, společenské zásady). Méně zastoupenou byla *regionální/etnická/náboženská/jazyková vrstva* (učitelé jen obecně uváděli např. jazyk a náboženství jako součást kultury) a *generační* (význam této vrstvy byl zmíněn pouze v kontextu předávání kultury z generace na generaci; dále byly jmenovány jako aspekt kultury vztahy, které by mohly být jako součást této vrstvy kultury vnímány).

Model cibule, který Hofstede a Hofstede (2005) rovněž nabízí (viz schéma 3, podkapitola 2.1), byl v učitelových výpovědích plně zastoupen a ačkoliv tzv. *hrdinové* se v nich přímo nevyskytli, lze je najít skryté zejména v kategorii *kultura jako produkt*, ve které je kultura chápána jako „to, co vytvořil člověk“ (62); „architektura, umění“ (35); „architektura, literatura“ (48); „umění“ (66). „Kultura národa zahrnuje knihy, noviny, časopisy atd., stejně tak jako mluvené slovo (rádio, TV, hudba).“ (45).

Dimenze kultury, které hrají dle Hofstedeho (2005) klíčovou roli v odlišnostech napříč kulturami (viz tab. 1, podkapitola 2.1), nebyly v učitelových výpovědích reflektovány. Žádný učitel nezmínil rozdíly ve vnímání času v různých kulturách, genderovou problematiku, ani aspekty kultury související se *vzdáleností moci* či *vyhýbání se nejistotě*. Všechny tyto dimenze, včetně *individualismu/kolektivismu* úzce souvisí s chováním,

prioritami, hodnotami a vztahy v dané společnosti, učitelé se však většinou vyjadřovali obecně a konkrétní příklady způsobů chování, priorit, hodnot a aspektů vztahů neuváděli.

Mnohé aspekty kultury, které učitelé uvedli, spadají do viditelné části kulturního ledovce (viz schéma 4, podkapitola 2.1) – např. *architektura, umění, oblékání, literatura, hudba* a další. Jiné aspekty lze naopak zařadit pod pomyslnou hladinu do neviditelné části ledovce. Učitelé například zmiňovali *nemateriální hodnoty národa*, které zahrnují *způsob chování, přemýšlení, náboženství, způsob komunikace, vyjadřování, priority, ideologie, zdvořilost, asertivitu, společenské zásady*, dále *smysl pro humor vlastní danému národu, zájmy většiny, úroveň a projev chování konkrétního národa*. Kulturu vnímají jako „neodmyslitelnou součást našeho projevu, stylu a chování.“ Řada aspektů, které učitelé uvedli, se výrazně liší napříč odlišnými kulturami a vzhledem k tomu, že právě skryté části kulturního ledovce bývají častou příčinou interkulturních nedorozumění, je důležitost jejich zařazení ve výuce IKK klíčová. Učitelé rovněž považují za znak kultivovanosti jedince i národa některé životní postoje – *život v pozitivním vztahu se svým okolím, otevřenost a pozitivní přístup k přijímání nových podnětů*.

Syntézou volných odpovědí učitelů na otázku dotýkající se podstaty kultury vznikl model učitelova pojetí kultury, který napomáhá pochopení cílů, které si ve výuce reálií a IKK učitelé v důsledku svého vnímání kultury mohou klást. Jazyk je podle nich spjat s kulturou velmi těsně, je součástí kultury daného národa. Učitelé vnímají jako součást kultury jak *materiální* tak *nemateriální hodnoty* konkrétních kultur a národů, uvědomují si důležitost rozdílných způsobů *přemýšlení* a norem *chování* a *komunikace* a rovněž vnímají jako součást kultury přítomnost postojů *otevřenosti, pozitivního vztahu k okolí a pozitivního přístupu k přijímání nových podnětů*.

Otázkou zůstává, zda jsou tato přesvědčení reflektována ve výuce samotné. Výsledky výzkumu výuky reálií a IKK naznačují opak (více viz podkapitola 5.3).

## 6.2 Učitelovo pojetí cílů výuky reálií a IKK

Druhý tematický okruh otázek, na které učitelé odpovídali formou volných odpovědí a které byly analyzovány, se týkal cílů, které si ve výuce reálií a IKK kladou. Tento okruh otázek byl formulován následujícím zadáním: *Co by si měli žáci z Vaší výuky kulturních témat především odnést? Co by se měli dozvědět, o čem by měli získat povědomí, co by měli umět a jaké postoje by si měli osvojit?*

V tomto případě probíhala obsahová analýza textů kvantitativním způsobem. Použit byl kategoriální systém *Reálie a IKK* prezentovaný v kapitole 4<sup>57</sup> a obsahové vymezení

---

<sup>57</sup> Kategoriální systém viz 4.3, manuál ke kategoriálnímu systému viz příloha 3.

jednotlivých kategorií bylo upraveno pro účely kódování volných výpovědí učitelů (viz tab. 20). Kategorie IKK AJ 0 (žádná) byla z kategoriálního systému vyňata, kategorie IKK AJ 9 (ostatní) ponechána pro případ, že by se v odpovědích učitelů vyskytly formulace, které by nebylo možno zařadit do žádné z ostatních kategorií. Příklady pro jednotlivé kategorie jsou převzaty přímo z odpovědí učitelů.<sup>58</sup>

#### Tabulka 20

##### *Kategoriální systém Reálie a IKK pro kvantitativní obsahovou analýzu textu – obsahové vymezení kategorií*

IKK AJ 1: obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE	Týká se cílů výuky zaměřených na znalosti z oblasti historie, zeměpisu, literatury, umění, politiky, průmyslu atd., které se netýkají pouze jedné země či např. angloamerické kultury, ale jsou pojaty na obecnější rovině (např. Evropské unie, celosvětové). <i>Příklad: Dle mého názoru by děti měly získat přehled o tom, co se děje za hranicemi našeho státu a uvědomit si, že existují i jiné kultury, národy. (23)</i>
IKK AJ 2: obecná: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE	Týká se cílů výuky zaměřených na znalosti a rozvíjení povědomí o skutečnostech souvisejících s každodenním životem, životním stylem a rozdíly a podobnostmi mezi kulturami na obecné rovině (jde o aspekty společné více kulturám, ne pouze o specifika jednoho národa), ale i obecnými jevy – např. povědomí o jevech jako kulturní šok, rozdíly ve vnímání času v různých kulturách, odlišný význam gest v různých kulturách apod. Rovněž může být cíl výuky zaměřen na témata z oblasti interkulturního učení a strategií, způsobu získávání informací o jiných kulturách. <i>Příklad: Žáci by si měli odnést znalost různých kulturních zvyků. (54)</i>
IKK AJ 3: obecná: DOVEDNOSTI/ CHOVÁNÍ	Týká se cílů výuky zaměřených na témata z oblasti sociolingvistiky (i pragmatiky) pojatých na obecné rovině, otázkám životního stylu a každodenního života, osvojování strategií interkulturního učení, osvojování strategií redukce stresu při kontaktu s jinými kulturami, dovedností interpretace a relace, vyhledávání informací, apod. <i>Příklad: Žáci by měli být schopni najít a uvědomit si shodné a rozdílné prvky mezi kulturami. (40)</i>
IKK AJ 4: obecná: POSTOJE a HODNOTY	Týká se cílů výuky zaměřených na budování kladných postojů k jiným kulturám, k učení se o jiných kulturách, rozvíjení empatie a tolerance, zkoumání zkušeností žáků, rozvíjení ochoty k interakci v CJ, diskuse o stereotypních představách, předsudcích a generalizacích apod. <i>Příklad: Žáci by měli získat úctu a respekt ke všemu, co je odlišné, více porozumění, prohloubení vlastní identity. (22)</i>

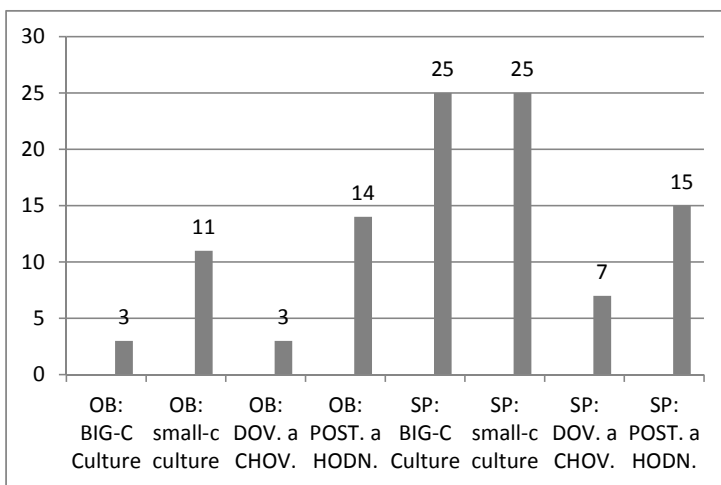
<sup>58</sup> Číslo uvedené za výrokem opět označuje číslo dotazníku s učitelskými výpověďmi.

IKK AJ 5: specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE	Týká se cílů výuky zaměřených na znalosti z oblasti historie, zeměpisu, literatury, umění, politiky, průmyslu atd., které se týkají pouze jedné země či např. angloamerické kultury. <i>Příklad: Žáci by měli znát, kde daná země leží, hl. město, měnu, známé osobnosti. (1)</i>
IKK AJ 6: specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE	Týká se cílů výuky zaměřených na znalosti a rozvíjení povědomí o skutečnostech souvisejících s každodenním životem, životním stylem, zvyklostmi konkrétních (například angloamerických) zemí a kultur, tabu tématy určité (například angloamerické) kultury, způsobu získávání informací o dané kultuře apod. <i>Příklad: Na úrovni žáků II. stupně ZŠ to pro mě znamená seznámit žáky s životem lidí v angl. mluvících zemích – každodenní život, škola, zaměstnání, zvyky, jejich svátky, oslavy, tradice, apod. (46)</i>
IKK AJ 7: specifická: DOVEDNOSTI/ CHOVÁNÍ	Týká se cílů výuky zaměřených na témata z oblasti sociolingvistiky (i pragmatiky) pojatých formou praktického nácviku v cílovém jazyce. Dále se jedná o cíle v oblasti rozvíjení dovedností interpretace a relace, vyhledávání informací, apod. Např. vhodné a zdvořilé vystupování v různých situacích. Jakým způsobem je vhodné začít konverzaci? Netýká se pouze lexikální roviny jazyka (vhodných frází). <i>Příklad: Žáci by měli slušně umět požádat o základní potřeby či informace, zdvořile umět odmítnout, nebát se pomoci a vyjádřit vlastní názor. (42)</i>
IKK AJ 8: specifická: POSTOJE a HODNOTY	Týká se cílů výuky zaměřených na budování kladných postojů k jiné (například angloamerické) kultuře a jejím zvyklostem, rozvíjení tolerance ke konkrétním aspektům jiných zemí, srovnávání se zvyklostmi vlastní země. <i>Příklad: Žáci by měli rozvíjet schopnost vzájemné tolerance (zvláště k národnostním menšinám, se kterými se v zahraničí často mohou potkat). (42)</i>
IKK AJ 9: ostatní	Týká se cílů výuky, které není možné přiřadit k žádné z výše uvedených kategorií, zejména z důvodu nejasných či nedostatečně rozvedených formulací. <i>Příklad: znalost cultural differences ... (39)</i>

V tabulce v příloze 7 a grafu 24 je uveden přehled zastoupení jednotlivých kategorií ve volných výpovědích učitelů.<sup>59</sup> Výskyt kategorie byl kódován jako jeden výskyt i v případě, že se objevily v této kategorii vícečetné formulace, např. „odnést by si měli toleranci ke všem bytostem a Zemi jako takové ... osvojit by si měli otevřenost ke všem rasám, kulturám a národům“ (53).<sup>60</sup>

<sup>59</sup> Číslo uvedeně zde v textu a v příloze 7 za výrokem opět označuje číslo dotazníku s učitelskými výpověďmi.

<sup>60</sup> Proto je v tabulce i uveden „počet učitelů“, ne „počet výskytů“ u kterých se tato kategorie vyskytla.



Graf 24. Zastoupení výroků učitelů v jednotlivých kategoriích

Mnohé výroky byly ponechány v širším kontextu, přičemž kurzívou je vyznačena ta část, která byla kódována jako příslušná kategorie, ale očištěna od textu, který nebyl pro zodpovězení zadaných otázek relevantní. Jeden ilustrativní příklad výňatku takového textu je nabídnut zde, kurzívou jsou vyznačeny ty části, které byly kódovány:

Výuka reálií je velmi široký pojem a časová dotace na výuku jazyka není dostatečná, proto se snažím vybrat jen opravdu to nejdůležitější. Naštěstí učebnice od Marie Zahálkové jsou celkem dobře připraveny a témata reálií se v každém ročníku rozvíjí. *Od těch úplně nejzákladnějších údajů: hlavní město, nějaký důležitý symbol, osobnost až po historii, zvyky, tradice. Děti by měly mít představu o světě kolem, často se stává, že spousta věcí znají, jen nevědí, kam je zařadit. Města – pletou si USA a GB. Dost často děláme projekty, dle mého názoru by děti měly získat přehled o tom, co se děje za hranicemi našeho státu a uvědomit si, že existují i jiné kultury, národy, zvyky a tradice.* (23).

Jeden ilustrativní příklad stejného výroku, který byl kódován jako spadající do více než jedné kategorie, je uveden zde: „Měli by získat všeobecný přehled o reáliích a kultuře Velké Británie, USA a ČR. Porovnat tyto kultury a vyjádřit rozdíl mezi kulturami. Základní přehled o poloze a zřízení.“ (25).

Zde byla část „Měli by získat všeobecný přehled o reáliích a kultuře Velké Británie, USA a ČR. Základní přehled o poloze a zřízení.“ kódována jako kategorie IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE) a část „Měli by získat všeobecný přehled o reáliích a kultuře Velké Británie, USA a ČR.“ současně jako kategorie IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE), jelikož mezi reálie jsou tradičně řazeny jak aspekty *Big-C Culture*, tak *small-c culture*. Část „Porovnat tyto kultury a vyjádřit rozdíl mezi kulturami.“ byla kódována jako IKK AJ 7 (specifická: DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ), jelikož se zde jedná o dovednost srovnání konkrétních kultur, a tedy dovednost interpretace a učitel neformuloval větu pouze na rovině uvědomění

si kulturních odlišností, jako např. „Měli by si uvědomit odlišnosti různých kultur.“ (51).

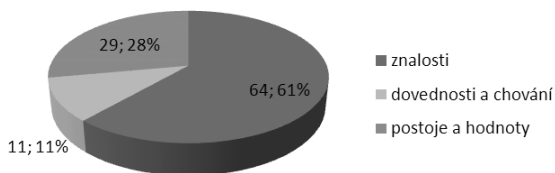
Jako další příklad je opět uvedena vyznačená část jednoho výroku, která byla kódována jako spadající do dvou kategorií: „Měli by získat *obecný základní přehled o kultuře a reáliích zemí zmiňovaných ve výuce*, což by mělo zlepšit jejich startovní pozici a motivovat je k sebevzdělávání.“ (49) Část „obecný základní přehled o kultuře a reáliích zemí zmiňovaných ve výuce“ byla zařazena současně do kategorie IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE) i kategorie IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE).

Z tabulky v příloze 7 a grafu 24 je zřejmé, že nejsilněji zastoupenými kategoriemi byly kategorie IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE) s 25 učiteli (50 %) a kategorie IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE) s 25 učiteli (50 %). Další silně zastoupenou kategorií byla kategorie IKK AJ 8 (specifická: POSTOJE a HODNOTY) s 15 učiteli (30 %). Do kategorie IKK AJ 4 (obecná: POSTOJE a HODNOTY) přispělo 14 učitelů (28 %), do kategorie IKK AJ 2 (obecná: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE) 11 učitelů (22 %), do kategorie IKK AJ 7 (specifická: DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ) 7 učitelů (14 %) a jak do kategorie (IKK AJ 1 obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE), tak do kategorie (IKK AJ 3 (obecná: DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ) po 3 učitelích (6 %). Do kategorie IKK AJ 9 (ostatní) bylo zařazeno celkem 8 výroků, které byly příliš stručné nebo nejednoznačné pro to, aby mohly být zařazeny do některé z ostatních kategorií.

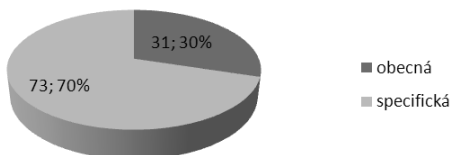
Způsob, jakým učitelé odpovídali, může být samozřejmě výrazně ovlivněn samotnou formulací zadaného okruhu otázek, které byly záměrně co nejpřesněji specifikovány tak, aby se učitelé mohli vyjádřit k cílům své výuky ve všech rovinách (kognitivní, behaviorální/konativní, afektivní): „Co by si měli žáci z Vaší výuky kulturních témat především odnést? Co by se měli dozvědět, o čem by měli získat povědomí, co by měli umět a jaké postoje by si měli osvojit?“ Otázka záměrně nebyla neformulována pouze na obecné rovině: „Co by si měli žáci z Vaší výuky kulturních témat především odnést?“, jelikož termín *realie*, kteří sami učitelé – jak vyplynulo z jejich volných výpovědí – upřednostňují, je tradičně chápán ve smyslu předávání faktografických a sociokulturních informací o příslušných zemích. Upřednostňování tohoto termínu – ať už explicitně (viz např. učitel 23, 25, 32, 36, 49, 61, v příloze 7) či implicitně (viz např. učitel 26, 31, 52, 64 v příloze 7) se odráží v zastoupení jednotlivých kategorií v jejich odpovědích.

Ve formulacích učitelů totiž převažují cíle v rovině znalostí (64 výroků, tj. 61 % – viz graf 25), a to zejména o cílových zemích, kde se mluví anglickým jazykem (50 výroků, tj. 51 %), a to jak v oblasti *Big-C Culture* (28 výroků, tj. 27 %), tak *small-c culture* (36 výroků, tj. 35 %). Kategorie postojů a hodnot jsou ovšem také silně zastoupeny (29 výroků, tj. 28 % – viz graf 25) a kategorie dovedností/chování je zastoupena 10 výroky (10 % – viz graf 25). Převažuje orientace učitelů na specifické kulturní

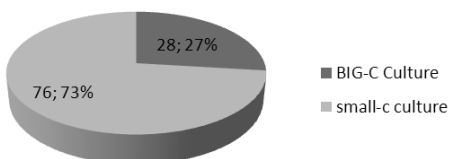
obsahy (73 výroků, 70 % – viz graf 26) a *small-c culture* (76 výroků, tj. 78 %), zatímco *Big-C Culture* je zastoupena 28 výroky (27 %) – viz graf 27.



Graf 25. Zastoupení kategorií znalosti x dovednosti a chování x postoje a hodnoty



Graf 26. Zastoupení kategorií obecná x specifická



Graf 27. Zastoupení *Big-C Culture* a *small-c culture*

## 7 SROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU VÝUKY A UČITELOVA POJETÍ CÍLŮ VÝUKY REÁLIÍ A IKK

Model učitelova pojetí kultury, který vznikl syntézou volných výpovědí učitelů, se odráží v cílech, které si učitelé ve výuce IKK kladou. Převažují mezi nimi cíle v rovině znalostí, zejména o zemích, kde se mluví anglickým jazykem (78 % všech cílů v oblasti znalostí), a to jak v oblasti *Big-C Culture*, tak *small-c culture* (62 %). Cíle v oblasti rozvíjení postojů a hodnot jsou rovněž početně zastoupeny (28 %). Nejméně frekventované byly ve výpovědích učitelů cíle v oblasti dovedností (10 %). Učitelé své cíle kladou zejména do oblasti *small-c culture* (78 %).

Z hlediska zastoupených kategorií byly tedy zastoupeny zejména kategorie IKK AJ 5 specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (50 %), kategorie IKK AJ 6 specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE (50 %). Kategorie IKK AJ 8 specifická: POSTOJE a HODNOTY byla zastoupena 30 %, kategorie IKK AJ 4 obecná: POSTOJE a HODNOTY 28 %, kategorie IKK AJ 2 obecná: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE 22 %, IKK AJ 7 specifická: DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ 14 %, kategorie IKK AJ 1 obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE 6 % a kategorie IKK AJ 3 obecná: DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ rovněž 6 % (viz tab. 21).

Tabulka 21

*Procentuální zastoupení učitelů v jednotlivých kategoriích*

IKK AJ 1: obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE	6 %
IKK AJ 2: obecná: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE	22 %
IKK AJ 3: obecná: DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ	6 %
IKK AJ 4: obecná: POSTOJE a HODNOTY	28 %
IKK AJ 5: specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE	50 %
IKK AJ 6: specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE	50 %
IKK AJ 7: specifická: DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ	14 %
IKK AJ 8: specifická: POSTOJE a HODNOTY	30 %

Toto (ve srovnání s výsledky analýzy realizovaného kurikula) rovnoměrnější zastoupení vzdělávacích cílů v jednotlivých kategoriích se dalo vzhledem k formulaci otázky (viz 6.2), na kterou měli učitelé odpovědět, očekávat. Roli hrála nepochybně i skutečnost, že se jednalo o učitele vzdělávající se v programech kombinovaného studia a celoživotního vzdělávání na katedře anglického jazyka a literatury PdF MU. Za povšimnutí však stojí, že i přesto byly kategorie IKK AJ 7 (specifická: DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ) a IKK AJ 3 (obecná: DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ) zastoupeny celkem pouze 20 %. Dovednosti žáků zpravidla pravděpodobně vycházejí z jejich postojů a hodnot, kterým učitelé přiřazovali větší důležitost (58 %), nemusí tomu tak



však být vždy a nelze předpokládat, že důraz na rozvíjení postojů a hodnot žáků automaticky povede k tomu, že se promítnou v jejich dovednostech a v chování v interkulturních interakcích.

Výzkum výuky reálií a IKK realizaci rovnoměrnějšího rozvrstvení vzdělávacích cílů v oblasti výuky reálií a IKK nepotvrdil. To mohlo být způsobeno designem samotného výzkumu a malým počtem natočených hodin u každého z učitelů (max. 4 vyučovací hodiny).

Silné zastoupení kategorií IKK AJ 1 (obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE), IKK AJ 2 (obecná: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE), IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE), IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE) v natočených hodinách je v souladu s vysokou prioritou, kterou učitelé znalostem *Big-C Culture* a *small-c culture* kladou (62 % výroků učitelů). Dalším společným rysem je zaměření na specifické kulturní znalosti (51 % všech výroků učitelů, tj. 78 % všech výroků v oblasti znalostí), které se v analýze výuky projevilo v 92 % vyučovacího času.

Hlavní rozdíly naopak spočívají v absenci výskytu kategorií IKK AJ 3 (obecná: DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ), IKK AJ 4 (obecná: POSTOJE a HODNOTY), IKK AJ 7 (specifická: DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ), IKK AJ 8 (specifická: POSTOJE a HODNOTY) ve vzorku natočených hodin, které se ale ve výrocích učitelů vyskytly a tvořily 38 % všech výroků, přičemž důraz byl kladen zejména na rozvíjení schopností žáků najít, rozlišit a vysvětlit kulturní rozdíly a jejich respektu, tolerance, postoje otevřenosti, motivace k sebevzdělávání a touze cizí země poznávat a navštívit. Rovněž důraz na *Big-C Culture* a *small-c culture* byl v obou výzkumných šetřeních odlišný. Zatímco ve vzorku natočených hodin převažovalo zaměření na *Big-C Culture* (67 % celkového času výuky reálií a IKK), v učitelských výrocích převažoval důraz na *small-c culture* (73 %).

Jak naznačují výsledky výzkumu výuky reálií a IKK, dovednosti potřebné v kontextu interkulturních interakcí nejsou ve výuce rozvíjeny a s postoji žáků k cizím kulturám a interkulturním setkáním není systematicky pracováno. Zdá se, že příčina není v aprobovanosti učitelů pro výuku AJ na ZŠ, protože v případě výzkumu cílů výuky IKK bylo pro výuku aprobováno pouze 24 % učitelů, zatímco v případě výzkumu výuky reálií a IKK to bylo 40 % učitelů. Jak již bylo uvedeno v závěrečné části výsledků výzkumu výuky reálií a IKK (5.3.3), příčinou může být vývojová fáze IKK, ve které se nacházejí sami učitelé, či jejich vlastní interkulturní vybavenost. Vzhledem k tomu, že si však učitelé tyto cíle kladou, ve výuce potom však nejsou reflektovány, je možné, že problémem je metodická vybavenost učitelů (škála organizačních forem a metod, které se vyskytly v natočených hodinách, nebyla příliš široká, převažoval výklad učitele a v případě rozhovoru se třídou většinou odpovědi žáků na otázky učitele). Pravděpodobně se jedná o kombinaci obou těchto důvodů a tato zjištění tudíž představují výzvu pro koncepci vzdělávání budoucích učitelů, pro další vzdělávání

učitelů i pro další výzkum. S metodickou vybaveností učitelů úzce souvisí jejich didaktické znalosti obsahu (*pedagogical content knowledge*), které jsou limitujícím faktorem jejich jednání ve výuce (Poulson, 2001, cit. dle Janík, 2007, s. 45). Didaktické znalosti obsahu (*pedagogical content knowledge*) jsou dle Shulmana (1986b) součástí znalostí obsahu (*content knowledge*) spolu se znalostmi vědních a jiných obsahů (*subject matter content knowledge*) a znalostmi kurikula (*curriculum knowledge*). Označují znalosti různých forem reprezentace učiva a porozumění faktorům, které mají vliv na učení se konkrétním tématům a obsahům. Výzkum didaktických znalostí obsahu (*pedagogical content knowledge*), kterými učitelé disponují v kontextu obsahů a reprezentace učiva v rámci výuky reálií a rozvíjení IKK zůstává otevřen pro další výzkumy v budoucnosti (více viz kapitola 8).



## 8 ZÁVĚRY

Přínos výzkumu výuky reálií a IKK a výzkum učitelova pojetí kultury a cílů výuky reálií a IKK prezentovaného v této publikaci spočívá především v rozpracování teoreticko-metodologických východisek pro monitoring a evaluaci kvality výuky reálií a IKK v kontextu školního vzdělávání v České republice, navržení nástrojů pro monitoring a evaluaci kvality této výuky a představení prvních výsledků výzkumu za použití těchto výzkumných nástrojů.

Videostudie se orientuje především na samotný vyučovací proces a podmínky, které ho ovlivňují, v případě tohoto výzkumu konkrétně na vytváření *příležitostí k učení* za účelem rozvíjení IKK žáků. Výsledky provedených analýz ukázaly, že se objevuje rozpor mezi metodickými doporučeními, cíli, které si učitelé ve výuce kladou a jejich realizací v praxi, neboť výzkum realizovaného kurikula realizaci rovnoměrnějšího rozvrstvení vzdělávacích cílů v oblasti výuky reálií a IKK nepotvrdil. Za nejzávažnější lze považovat jednostranné zaměření výuky na znalosti žáků a chybějící rozvíjení jejich dovedností, postojů a hodnot nezbytných pro efektivní interkulturní komunikaci a interakci. Zatímco metodická doporučení reflektují holistické rozvíjení interkulturní komunikační kompetence (srov. Lüger, 1991, cit. dle Penning, 1995, s. 638; Weimann & Hosch, 1991, cit. dle Pauldrach, 1992, s. 6; Tomalin & Stempleski, 1993; Kramsch, 1993; Langner et al., 1990; Byram, 1997; Hackl, Langner & Simon-Pelanda, 1997; Raasch, 1997; Nünning & Nünning, 2000 a další) zdá se, že tím, co probíhá v praxi, je tradiční výuka *reálií* s omezenou škálou témat (např. stravování, Londýnské památky, geografie Velké Británie apod.), která se zaměřuje především na kulturně specifické obsahy na úkor obsahů kulturně obecných a na obsahy z oblasti *Big-C Culture*, případně poznatky z oblasti *small-c culture*.

Dále bylo zkoumáno, v jakém jazyce je IKK rozvíjena, jaké organizační formy a didaktické prostředky a média jsou nejčastěji využívány a v jakých fázích výuky je IKK rozvíjena. Zdá se, že učitelé upřednostňují zejména učitelocentrické organizační formy výuky (rozhovor se třídou, výklad/přednáška/instrukce učitele). Výuka probíhá zejména v anglickém jazyce nebo za použití kombinace anglického a českého jazyka. Přibližně jedna třetina výuky reálií a IKK probíhá bez použití médií a dále učitelé využívají zejména tradiční didaktické prostředky (tabule, učebnice/cvičebnice, pracovní listy). Z fází výuky převažuje procvičování/upevňování učiva a aplikace učiva/prohlubování.

Hlavním aspektem, který snižuje kvalitu výuky reálií a IKK, je však jednostranné zaměření na znalosti žáků. Zdá se, že dovednosti potřebné v kontextu interkulturních interakcí nejsou ve výuce rozvíjeny a s postojí žáků k cizím kulturám a interkulturním interakcím není systematicky pracováno. Příčiny, případně potvrzení či vyvrácení těchto výsledků výzkumu, by mohly přinést další výzkumy realizované v budoucnosti.

## 8.1 Perspektivy dalšího výzkumu

Výzkum v kontextu výuky reálií a IKK či přímo kvality této výuky se může v budoucnosti ubírat řadou cest. V České republice nebyl dosud uskutečněn výzkum interkulturní vybavenosti učitelů, a není tudíž známo, v jaké fázi vývoje IKK se učitelé AJ nacházejí. Přitom právě vývojová fáze IKK učitelů samotných je jedním z určujících faktorů pro jejich výběr vzdělávacích obsahů i způsob jejich reprezentace ve vyučování. Jako nejvhodnější nástroj pro měření úrovně vývoje IKK se jeví *Intercultural Development Inventory: IDI*, v. 3 (Hammer, 2007, 2008a v návaznosti na Bennett, 1986). Vzhledem ke komplexnosti tohoto nástroje je pravděpodobné, že jeho anglická verze by byla pro mnohé učitele vzhledem k jejich nízké jazykové vybavenosti<sup>61</sup> příliš náročná, na úkor přesnosti výsledků inventáře. Česká verze tohoto inventáře již existuje, nebyla však dosud použita a možnosti jejího použití v českém kontextu jsou otevřeny diskusi. V budoucnu by mohla být použita i pro zjišťování vstupní a výstupní úrovně IKK studentů různých oborů. Pro žáky ZŠ není tento inventář pro svou kognitivní náročnost vhodný. Vstupní úroveň IKK žáků je však velmi důležitou informací pro výběr vzdělávacích obsahů a jejich reprezentaci ve vyučování, které by měly být jejich úrovni přizpůsobeny. Dalším nástrojem, který je v České republice k dispozici v české verzi, je Inventář interkulturní adaptability (*Cross-cultural Adaptability Inventory*) autorem Kelley a Meyers (1995), publikovaný Institutem pedagogicko-psychologického poradenství ČR (IPPP).<sup>62</sup> Tento inventář však neměří vývojovou fázi IKK, pouze míru rozvinutosti čtyř oblastí (emocionální odolnost, flexibilita/otevřenost, pronikavost vnímání, osobní autonomie) a pro účely hodnocení vývojové fáze IKK tudíž není vhodný.

Neprozkoumanou oblastí rovněž zůstává didaktizovaná IKK učitelů, již je nutno vnímat odděleně od vlastní IKK učitelů, jelikož se mohou nacházet na různých úrovních. Model didaktizované IKK nebyl dosud vytvořen, stejně tak neexistuje inventář, který by bylo možno pro měření didaktizované IKK učitelů použít. Tato problematika zůstává výzvou pro další výzkumy, a to nejen v kontextu České republiky, ale v kontextu celosvětovém.

Kromě vstupní úrovně IKK žáků a úrovně IKK učitelů existují i další vstupní determinanty pro rozvíjení IKK v kontextu třídy (např. jazyková úroveň žáků, interkulturní zkušenosti učitele a žáků, jejich národnost/etnikum apod.) a faktory/vlivy, které na rozvíjení IKK v kontextu výuky CJ působí (např. národnostní složení třídy, frekvence kontaktu s mluvčími jiných kultur apod.), jejichž systematizace a výzkum by mohl být pro porozumění procesu rozvíjení IKK důležitý.

<sup>61</sup> Srov. Tematická zpráva České školní inspekce: *Souhrnné poznatky o podpoře a rozvoji výuky cizích jazyků v předškolním, základním a středním vzdělávání v období let 2006–2009.*

<sup>62</sup> Dle informace PhDr. Jany Zapletalové, ředitelky IPPP ČR je však počet inventářů, které mohou být použity, v současné době omezen.

Další oblastí budoucího výzkumu by mohla být kvantitativní i kvalitativní obsahová analýza učebnic a srovnání jejich potenciálu s tím, jak je učitelé samotní ve výuce využívají.

V případě budoucích výzkumů využívajících přímého nebo nepřímého pozorování výuky by bylo vhodné doplnit tato pozorování o polostrukturovaná interview s učiteli za účelem zjištění cílů, které si ve výuce kladou a reflexi realizace vlastní výuky. Pozorování výuky by bylo rovněž vhodné doplnit o expertní škály<sup>63</sup>, žádoucí by byla rovněž analýza výukových metod, které učitelé používají.

Design výzkumu s použitím videostudie doplněný o polostrukturovaná interview s učiteli by mohl vést k výzkumu znalostí obsahu (*content knowledge*) dle Shulmana (1986b) a jejich tří složek (znalosti vědních a jiných obsahů / *subject matter content knowledge*, znalosti kurikula / *curriculum knowledge*, didaktické znalosti obsahu / *pedagogical content knowledge*), kterými učitelé disponují v kontextu obsahů a reprezentace učiva v rámci rozvíjení IKK. V tomto případě by bylo vhodné natáčecí hodiny tematicky sjednotit zadáním konkrétních témat výuky učitelům pro účely jejich komparace.

Potenciál pro další využití videostudie ve výzkumu výuky reálií a IKK je značný, stejně tak perspektivy jiných výzkumů v této oblasti. Největší současnou potřebu a výzvu lze spatřit v uvedení používání české verze vhodného interkulturního inventáře do praxe českého výzkumu i výuky. Otázkou k diskusi zůstává, zda by se mělo jednat o inventář převzatý, či navržený v kontextu České republiky.

---

<sup>63</sup> K příkladům expertních škál použitých ve výzkumu interkulturní výuky AJ v rámci německé videostudie DESI (Göbel, 2007) více viz podkapitola 2.4.



## Resumé

Práce se zabývá problematikou výuky reálií a rozvíjení *interkulturní komunikační kompetence* (IKK) v rámci výuky anglického jazyka (AJ) na 2. stupni ZŠ. Její jádro tvoří rozpracování teoreticko-metodologických východisek pro zkoumání výuky reálií a IKK ve výuce cizího jazyka a navržení výzkumných nástrojů pro její analýzu. V práci jsou představeny dva navržené modely interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizího jazyka: *Model IKK: analytické aspekty* a *Model IKK: didaktické aspekty*, ze kterého vychází navržený kategoriální systém pro analýzu výuky reálií a IKK, i kategoriální systém upravený pro analýzu učitelova pojetí cílů výuky reálií a IKK. Popsán je předvýzkumný kategoriální systém, jeho ověřování i finální verze kategoriálního systému.

Tyto nástroje jsou následně použity ve dvou výzkumných šetřeních. První z nich představuje výzkum realizovaného kurikula v oblasti výuky reálií a IKK ve výuce AJ v 7. a 8. ročnících na 2. stupni ZŠ ve třech krajích (Jihomoravský, Olomoucký a Zlínský). Toto výzkumné šetření je založeno na analýze videozáznamu a je dílčím výstupem projektu *CPV videostudie anglického jazyka*. Zkoumána byla četnost a kvalita příležitostí k rozvoji IKK – tj. poměr aktivit zaměřených na rozvíjení kognitivní, afektivní a behaviorální složky IKK, poměr aktivit zaměřených na *Big-C culture* a *small-c culture* a poměr aktivit zaměřených na obecná a specifická kulturní témata. Dále bylo zjišťováno, v jakém jazyce je IKK rozvíjena, jaké organizační formy a didaktické prostředky a média jsou nejčastěji využívány a v jakých fázích výuky je IKK rozvíjena.

Druhé výzkumné šetření se zabývá učitelovým pojetím kultury a cílů výuky reálií a IKK. V tomto šetření bylo využito kvalitativní i kvantitativní obsahové analýzy volných výpovědí padesáti učitelů vyučujících AJ na 2. stupni ZŠ. Model učitelova pojetí kultury, který syntézou volných výpovědí učitelů vznikl, se odráží v cílech, které si učitelé ve výuce reálií a IKK kladou. Zkoumán byl poměr cílů zaměřených na rozvíjení kognitivní, afektivní a behaviorální složky IKK, poměr cílů zaměřených na *Big-C culture* a *small-c culture* a poměr cílů zaměřených na obecná a specifická kulturní témata.

Výsledky druhého šetření jsou dále srovnány s výsledky analýz realizovaného kurikula ve výuce (první šetření). Výzkum realizovaného kurikula realizaci rovnoměrnějšího rozvrstvení vzdělávacích cílů v oblasti výuky reálií a IKK nepotvrdil. Zdá se, že se učitelé ve výuce soustředí na jednostranně na kognitivní složku IKK a rozvíjení znalostí žáků a zanedbávají rozvíjení jejich dovedností, postojů a hodnot. Učitelé se ve svých hodinách zaměřují zejména na obsahy kulturně specifické, na úkor obsahů kulturně obecných a na *Big-C Culture*, případně znalosti z oblasti *small-c culture*. Tato zjištění odpovídají tradičnímu pojetí výuky reálií.



Učitelé upřednostňují zejména učitelocentrické organizační formy výuky (rozhovor se třídou, výklad/přednáška/instrukce učitele). Výuka probíhá zejména v anglickém jazyce nebo za použití kombinace anglického a českého jazyka. Přibližně jedna třetina výuky reálií a IKK probíhá bez použití médií a dále učitelé využívají zejména tradiční didaktické prostředky (tabule, učebnice/cvičebnice, pracovní listy). Z fází výuky převažuje procvičování/upevňování učiva a aplikace učiva/prohlubování.

Hlavním aspektem, který snižuje kvalitu výuky reálií a IKK je však jednostranné zaměření na znalosti žáků. Zdá se, že dovednosti potřebné v kontextu interkulturních interakcí nejsou ve výuce rozvíjeny a s postoji žáků k cizím kulturám a interkulturním interakcím není systematicky pracováno.

Závěrečná kapitola publikace nabízí perspektivu dalšího výzkumu v oblasti výuky reálií a IKK.

## Summary

The study deals with the topic of teaching culture and *intercultural communicative competence* (ICC) in Czech lower-secondary English classes. The core of the study is formed by the development of theoretical and methodological foundations for analyzing teaching culture and ICC in foreign language teaching (FLT) and the design of research instruments for the analysis itself. The study introduces two models of ICC in FLT: *ICC model: analytical aspects* and *ICC model: didactic aspects*, that forms the foundation for the development of a system of categories designed for analyzing teaching culture and ICC and a system of categories adjusted for the analysis of teachers' beliefs about the goals of teaching culture and ICC. The initial version of the system of categories is described as well as its final version.

These instruments are consequently used in two investigations. The first of them represents an analysis of the realised curriculum in the area of teaching culture and ICC in the 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades of Czech lower-secondary English classes in three regions (Jihomoravský, Olomoucký and Zlínský). This investigation employs the analysis of videotaped lessons and it represents a partial outcome of *CPV Video Study of English* project. The quantity and quality of the opportunities to learn was investigated – i.e. the proportion of activities aimed at developing the cognitive, affective and behavioral component of ICC, the proportion of activities focused on *Big-C Culture* and *small-c culture* and the proportion of activities focused on culture-general and culture-specific topics. Furthermore, it was investigated, which language is used to develop the ICC of the pupils, which modes of classroom organization are employed and which didactic tools, media and phases of instruction are preferred for its development.

The second investigation deals with teachers' beliefs about culture and goals of teaching culture and ICC. It employs qualitative and quantitative content analysis of the utterances of fifty teachers teaching English at Czech lower-secondary schools. The model of teachers' beliefs about culture that was formed through the synthesis of the teachers' utterances is reflected in the goals that teachers emphasize in their teaching of culture and ICC. The proportion of goals aimed at developing the cognitive, affective and behavioral component of ICC, the proportion of goals aimed at *Big-C Culture* and *small-c culture* and the proportion of goals aimed at culture-general and culture-specific topics were examined.

The results of the second investigation are subsequently compared with the results of the realised curriculum analysis (the first investigation). The research of the realised curriculum did not confirm the implementation of a more balanced distribution of educational goals in the area of teaching culture and ICC. The teachers seem to focus one-sidedly on the cognitive component of ICC and neglect the development of their pupils' skills, attitudes and values. Furthermore, they focus mainly on culture-specific contents in their lessons and seem to neglect those culture-general and they also focus

on *Big-C Culture* or knowledge from the area of *small-c culture* in their teaching. All of these findings reflect the traditional approach to teaching culture in FLT.

The teachers prefer teacher-centered modes of classroom organization (class discussion, lecture by the teacher) and the use of English language or a mixture of English and Czech in their teaching. Approximately one third of the lessons is conducted without the use of any media. When media are used, the teachers prefer the traditional didactic tools and media (such as blackboard, textbook or worksheets). As to phases of instruction, practicing new content and its application are prevalent.

However, the main aspect that decreases the quality of teaching culture and ICC is one-sided orientation on the development of pupils' knowledge. It seems that the skills needed in the context of intercultural interactions are not developed in the lessons and that the teachers do not work systematically with the pupils' attitudes towards other cultures and intercultural interactions.

The final chapter of the study introduces prospects for further research in the area of teaching culture and ICC.

## Odkazy a použitá literatura

- Allwright, D. (1988). *Observation in the Language Classroom*. Essex: Longman Group.
- Antošová, J. (1999). Cizojazyčné vyučování z pohledu žáků. In Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu. In *Sborník příspěvků ze VII. celostátní konference ČAPV* (pp. 358–389). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Balowska, G., & Čadská, M. (2008). *Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a Společný evropský referenční rámec*. Praha: Univerzita Karlova.
- Barracough, C. (2004). *Project Grammar: mluvnická cvičení*. Oxford: Oxford University Press.
- Bennett, M. J. (1986). A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. *International Journal for Intercultural Relations*, 10(2), 179–196.
- Bennett, J. M. (1993a). Cultural marginality: Identity Issues in Intercultural Training. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 109–135). Yarmouth, ME: Intercultural Press. DOI: 10.1016/0147-1767(86)90005-2
- Bennett, M. J. (1993b). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 21–81). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (Ed.). (1998a). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. Boston: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (1998b). Intercultural Communication: A Current Perspective. In M. J. Bennett (Ed.), *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings* (pp. 1–34). Boston: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming Interculturally Competent. In J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in Multicultural Education* (pp. 62–77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of Intercultural Training* (pp. 147–16). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bennett, J. M., Bennett, M. J., & Allen, W. (2003). Developing Intercultural Competence in the Language Classroom. In D. L. Lange, & R. M. Paige (Eds.), *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning* (pp. 237–270). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bočánková, M. (2006). Interkulturní výzkumy na katedře anglického jazyka. *Acta Oeconomica Pragensia*, 14(4), 9–17. Dostupné z <http://www.vse.cz/aop/pdf/95.pdf>
- Brebera, P., & Kostková, K. (2008). K možnostem zkoumání profesní kompetence učitele cizích jazyků v některých jejích doménách. In T. Janík (Ed.), *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu* (pp. 51–64). Brno: Paido.
- Brychová, A. (2004). Prosadí se evropské jazykové portfolio na našich školách? *Pedagogická orientace*, 14(1), 74–80.
- Butaš, J., & Butašová, A. (2006a). Úroveň niektorých cudzojazyčných kompetencií žiakov 9. ročníka ZŠ. *Pedagogická revue*, 58(2), 156–176.
- Butaš, J., & Butašová, A. (2006b). Zloženie vyučujúcich a klíma vyučovania cudzích jazykov. *Pedagogická revue*, 58(3), 292–311.
- Butzkamm, W. (1998). Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und –lehrens. In J. – P. Timm (Ed.), *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts* (pp. 45–52). Berlin: Cornelsen Verlag.

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Zarate, G., & Neuner, G. (1998). *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching: Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Collins, G. R. (2001). *The Biblical Basis of Christian Counseling for People Helpers*. Colorado Springs: NavPress.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cui, G., & Awa, N. E. (1992). Measuring intercultural effectiveness: An integrative approach. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(3), 311–328. DOI: 10.1016/0147-1767(92)90055-Y
- Cui, G., & Van den Berg, S. (1991). Testing the construct validity of intercultural effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 15(2), 227–241. DOI: 10.1016/0147-1767(91)90031-B
- Dalehefte, I. M., Rimmel, R., Prenzel, M., Seidel, T., Labudde, P., & Herweg, C. (2009). Observing Instruction "next-door": A Video Study about Science Teaching and Learning in Germany and Switzerland. In T. Janik, & T. Seidel (Eds.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom* (pp. 83–101). Münster: Waxman Verlag.
- Dean, O., & Popp, G. E. (1990). Intercultural communication effectiveness as perceived by American managers in Saudi Arabia and French managers in the U. S. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(4), 405–424. DOI: 10.1016/0147-1767(90)90028-U
- 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. [Grafická data: schéma]. Dostupné z <http://www.unr.edu/oiss/toolbox/2009/INTERCULTURAL%20COMPETENCE%20MODELS%20deardorff%2006.pdf>
- Deardorff, D. K. (Ed.). (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Demorgon, J., & Molz, M. (1996). Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und interkulturellen Interaktionen. In A. Thomas (Ed.), *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Dunnett, S. C., Dubin, F., & Lezberg, A. (1986). English language teaching from an intercultural perspective. In J. M. Valdes (ED.), *Culture bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching* (pp. 148–161). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faltýn, J. (2005). *Teoretická východiska multikulturální andragogiky*. Praha: MJF.
- Fantini, A. E. (2000). A Central Concern: Developing Intercultural Competence. In *SIT Occasional Papers Series Addressing Intercultural Education, Training & Service*, Dostupné z <http://www.siteseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.117.8512/&rep=rep1&type=pdf#page=33>
- Fantini, A. E. (2006a). Exploring and Assessing Intercultural Competence. [Závěrečná

- zpráva výzkumného projektu]. Dostupné z <http://www.experiment.org/documents/FinalGSIResearchReport12.06.pdf>
- Fantini, A. E. (2006b). Assessment Tools of Intercultural Communicative Competence. Dostupné z [http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil\\_appendix\\_f.pdf](http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil_appendix_f.pdf)
- Fenclová, M. (2004). Jazyková propedeutika. *Pedagogika*, 54(3), 251–260.
- Fiedler, F. E., Mitchell, T., & Triandis, H. C. (1971). The Culture Assimilator: An Approach to Cross-Cultural Training. *Journal of Applied Psychology*, 55(2), 95–102. DOI: 10.1037/h0030704
- Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions.
- Gavora, P., et al. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: VEDA.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Göbel, K. (2007). *Qualität im interkulturellen Englischunterricht. Eine Videostudie*. Münster: Waxmann Verlag.
- Gudykunst, W. B. (2002). Cross-cultural Communication. In W. B. Gudykunst, & B. Mody (Eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication* (pp. 19–23). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gudykunst, W. B. (Ed.). (2003). *Cross-cultural and Intercultural Communication*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an intercultural world. Foreign language education as cultural politics. Clevedon: Multilingual Matters*.
- Habermas, J. (1979). *Communication and the Evolution of Society*. Boston, Mass.: Beacon Press.
- Habermas, J. (1981). *The Theory of Communicative Action*. Boston, Mass.: Beacon Press.
- Hackl, W., Langner, M., & Simon-Pelanda, H. (1997). Integrierende Landeskunde – ein (gar nicht) so neuer Begriff. D-A-CH-Konzept. In H. J. Krumm, & P. R. Portmann-Tselikas (Eds.), *Theorie und Praxis, Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* (pp. 17–34). Innsbruck: Studienverlag.
- Hall, E. T., & Reed Hall, M. (1990). *Understanding cultural differences: keys to Access in West Germany, France, and the United States*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Hammer, M. R. (1999). A Measure of Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. In S. M. Fowler, & M. G. Mumford (Eds.), *The intercultural sourcebook*, Vol. 2. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Hammer, M. R. (2007). *The Intercultural Development Inventory Manual (v. 3)*. Ocean Pines, MD: IDI, LLC.
- Hammer, M. R. (2008a). The Intercultural Development Inventory (IDI): An Approach for assessing and building intercultural competence. In M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and Utilizing Cultural Diversity to Build Successful Organizations* (pp. 245–261). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hammer, M. R. (2008b). Solving Problems and Resolving Conflict Using the Intercultural Conflict Style Inventory. In M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and Utilizing Cultural Diversity to Build Successful Organizations* (pp. 220–233). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hammer, M. R., Gudykunst, W. B., & Wiseman, R. L. (1978). Dimensions of intercultural effectiveness: an exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 2(4), 382–92. DOI: 10.1016/0147-1767(78)90036-6

- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. L. (2003). Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421–443. DOI: 10.1016/S0147-1767(03)00032-4
- Hammerly, H. (1982). *Synthesis in Second Language Teaching: an Introduction to Linguistics*. Blaine, Washington: Second Language Publications.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hendrich, J. (Ed.). (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hiebert, J., et al. (2003). *Teaching Mathematics in Seven Countries. Results From the TIMSS 1999 Video Study*. Washington DC: US Department of Education.
- Hirsch, E. D., Jr. (1976). *The Aims of Interpretation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hladík, J. (2010). Výzkum vztahu kognitivní a afektivní dimenze multikulturních kompetencí. In *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Sborník příspěvků XVII. ročníku celostátní konference ČAPV* (pp. 355–361). Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. [CD-ROM]
- Hladík, J. (2010). Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. *Pedagogická orientace*, 20(4), 27-47.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. J., Pedersen, P. B., & Hofstede, G. (2002). *Exploring Culture. Exercises, Stories and Synthetic Cultures*. Boston: Intercultural Press.
- Horváthová, J., & Buryánek, J. (Eds.). (2002). *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny.
- Hrdlička, M. (2005). K otázce komunikační metody a komunikativnosti. Dostupné z <http://www.aucj.cz/starestranky/kotazcekomunikac.htm>
- Hrušková, L. (2007). Vliv strategií na efektivitu jazykového vyučování. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník anotací XV. konference České asociace pedagogického výzkumu s mezinárodní účastí pořádané katedrou pedagogiky a psychologie PF JU* (pp. 101–109). České Budějovice: PdF JČU.
- Hübelová, D. (2009). *Pohledy na výuku zeměpisu. Metodický postup a výsledky CPV videostudie zeměpisu* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Hübelová, D., Janík, T., & Najvar, P. (2007). Formy a fáze ve výuce zeměpisu: metodologický postup a vybrané výsledky CPV videostudie zeměpisu. In T. Janík, P. Knecht, & V. Najvarová (Eds.), *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula* (pp. 153–168). Brno: Paido.
- Huntington, S. P. (1996). *The clash of civilizations and the remaking of world order*. New York: Simon & Schuster.
- Hutchinson, T. (1999). *Project 2. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Hutchinson, T. (2000). *Project 3. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Hutchinson, T. (2000). *Project 3. Pracovní sešit*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1972). Introduction. In C. Cazden, V. J. Hymes, & D. Hymes (Eds.), *Functions of Language in the Classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Chen G. M., & Starosta, W. J. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. Dostupné z <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/>

- recordDetails/detailmini.jsp?\_nfpb=true&\_ERICExtSearch\_SearchValue\_0=ED447525&ERICExtSearch\_SearchType\_0=no&accno=ED447525
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- INCA Assessor Manual: Intercultural Competence Assessment (INCA)*. (2004). INCA, LdVII. Dostupné z <http://www.incaproject.org/tools.htm>
- Interkulturní učení. T-Kit č. 4*. (2007). Národní institut dětí a mládeže MŠMT. Dostupné z [http://youth-partnership.coe.int/youth-partnership/.../T\\_kits/.../Chapter2\\_CS.pdf](http://youth-partnership.coe.int/youth-partnership/.../T_kits/.../Chapter2_CS.pdf)
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2007). Pedagogical content knowledge v kurikulárním a oborově didaktickém výzkumu. In T. Janík (Ed.), *Pedagogical Content Knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* (pp. 41–52). Brno: Paido.
- Janík, T., et al. (2009). *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání*. Brno: MU PdF.
- Janík, T., & Knecht, P. (2007). Pedagogický výzkum a kurikulární reforma české školy. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků XV. konference České asociace pedagogického výzkumu* (pp. 30–41). České Budějovice: KPP PdF JČU. [CD-ROM]
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.
- Janík, T., & Miková, M. (2006). *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido.
- Janík, T., Miková, M., Najvar, P., & Najvarová, V. (2006a). Příležitosti k učení ve výuce fyziky na 2. stupni základní školy aneb co ukázala CPV videostudie fyziky? *Komenský, 131*(2), 9–16.
- Janík, T., Miková, M., Najvar, P., & Najvarová, V. (2006b). Unterrichtsformen und -phasen im tschechischen Physikunterricht: Design und Ergebnisse. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 12*(1), 219–237.
- Janík, T., & Najvar, P. (2006). Zkoumání procesů vyučování a učení prostřednictvím videostudie. In *Orbis scholae, 0*(1), 111–126.
- Janík, T., & Najvar, P. (2008). Videostudie ve výzkumu vyučování a učení. *Orbis scholae, 2*(1), 7–28.
- Janík, T., Najvar, P., Najvarová, V., & Pišová, J. (2007). Uplatnění didaktických prostředků a médií ve výuce fyziky (se zvláštním zřetelem k učebnicím). In J. Maňák, & P. Knecht, P. (Eds.), *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido.
- Janíková, V. (2003). Autonomie učení, strategie učení a cizojazyčná výuka. *Pedagogická orientace, 13*(4), 89–102.
- Kelly, M., et al. (2002). *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture*. Dostupné z [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc493\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc493_en.pdf)
- Klieme, E., & Baumert, J. (2001). *TIMSS-Impulse für Schule und Unterricht*. Bonn: BMBF. Dostupné z <http://www.bmbf.de/pub/timss.pdf>
- Klieme, E., et al. (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt am Main: DIPF.
- Klieme, E., Maag-Merki, K., Hartig, J. (2010). Competence a jejich význam ve vzdělávání. *Pedagogická orientace, 20*(1), 104–119.
- Knutová, D. (2006). Projektové vyučování v angličtině. *Pedagogická revue, 58*(2), 113–126.
- Kociánová, Z. (2004). *New English for You 4: angličtina pro 7. ročník ZŠ. Pupil's Book*. Nový Jičín: Educi.



- Kohls, L. R., Knight, J. M. (1994). *Developing Intercultural Awareness: A Cross-Cultural Training Handbook*. Boston, MA: Intercultural Press.
- Kostková, K. (2010a). Teacher and Intercultural Communicative Competence as a challenge. In T. Janík, & P. Knecht (Eds.), *New Pathways in the Professional Development of Teachers* (pp. 232–240). Wien, Münster: LIT Verlag.
- Kostková, K. (2010b). Intercultural Communicative Competence – its development and assessment. In *Challenges in Foreign Language Education* (pp. 59–65). Bratislava, Slovakia.
- Kotásek, J. (1957). Jak žáci používají vědomostí o fyzikálních zákonech při řešení textových úloh – na učivo o jednoduchých strojích v 7. třídě. *Pedagogika*, 405–430.
- Kramsch, C. (1991). Bausteine zu einer Kulturpädagogik des Fremdsprachenunterrichts. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 17, 104–120. München: Iudicium.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Kubeš, M., Kurnický, R., & Spillerová, D. (2004). *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada.
- Kulič, V. (1980). Někteří kritéria efektivity učení a vyučování a metod jejího zjišťování. *Pedagogika*, 6, 677–698.
- Lacinová, E., & Kadlecová, Š. (1998). *Angličtina pro 6. ročník základní školy*. Praha: SPN.
- Lafayette, R. C. (1978). Teaching Culture: Strategies and Techniques. In *Language in Education: Theory and Practice*, 11, 1–34. Arlington: Center for Applied Linguistics.
- Landis, D., Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (Eds.). (2004). *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Langner, M., et al. (1990). ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 5, 60–61.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. 1. vyd. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2. vyd. Oxford: Oxford University Press.
- Lázár, I. (ED.). (2003). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing. Dostupné z [http://www.ecml.at/documents/pub123bE2003\\_Lazar.pdf](http://www.ecml.at/documents/pub123bE2003_Lazar.pdf)
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Littlewood, W. T. (1984). *Foreign and Second Language Learning: language-acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava: teorie, význam, praxe*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- MacAndrew, R. (1998). *Window on Britain. Activity Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Mandíková, D., & Palečková, J. (2007). Videostudie TIMSS 1999 – jak se vyučuje přírodním vědám v různých zemích. *Pedagogika*, 57(3), 238–250.
- Maňák, J. (2007). Kompetence ve struktuře kurikula. In D. Greger, & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace* (pp. 87–101). Praha: Karolinum.
- Mareš, J. (1975). Interakce učitel-žáci v zjednodušeném modelu hromadného vyučování. *Pedagogika*, 5, 617–628.
- Mareš, J. (1983). Jak zjišťovat reliabilitu pozorování? *Pedagogika*, 2, 169–189.

- Mareš, J., & Gavora, P. (1985). Standardizování výzkumného protokolu o vyučovací hodině. *Pedagogika*, 5, 307–318.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Martin, J. N., & Hammer, M. R. (1989). Behavioral categories of intercultural communication competence: Everyday communicators' perceptions. *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 303–332. DOI: 10.1016/0147-1767(89)90015-1
- Meade, B., & Morain, G. (1973). The Culture Cluster. *Foreign Language Annals*, 6(3), 331–338. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1973.tb02612.x
- Merten, S. (1997). Fremdsprachenerwerb als konstruktiver Prozeß. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 55(3), 131–138.
- Met, M. (1993). Teaching language and culture: A view from the schools. In J. E. Alatis (Ed.), *Language, Communication and Social Meaning* (pp. 259–274). Washington: Georgetown University Press.
- Miková, M., & Janík, T. (2007a). Metodologický postup CPV videostudie tělesné výchovy: analýza výuky tělesné výchovy na 2. stupni základní školy. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků XV. konference České asociace pedagogického výzkumu* (pp. 1–10). České Budějovice: KPP PdF JČU. [CD-ROM]
- Miková, M., Janík, T. (2007b). Návrh metodologického postupu videostudie tělesné výchovy. In V. Mužik, & V. Süß (Eds.), *Tělesná výchova a zdraví pro 21. století: myšlenky, které by měly usměrňovat tvorbu školních vzdělávacích programů* (pp. 70–74). Brno: MU.
- Moran, P. R. (2001). *Teaching culture: perspectives in practice*. Australia: Heinle & Heinle.
- Najvar, P., & Najvarová, V. (2007). Metodologický postup CPV videostudie anglického jazyka: analýza výuky anglického jazyka na 2. stupni základní školy. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu* (pp. 1–9). České Budějovice: JČU.
- Najvar, P., & Najvarová, V. (2009). Příležitosti k učení napříč kurikulem 2. stupně základní školy: vybrané výsledky CPV videostudie. In T. Janík, & V. Švec, et al. *K perspektivám školního vzdělávání* (pp. 179–192). Brno: Paido.
- Najvar, P., & Najvarová, V. (2010). English or Czech? Investigation Into the Classroom Language of Czech Lower-Secondary Teachers of English and Their Students. [Příspěvek na konferenci]. In *ECER 2010*.
- Najvar, P., Najvarová, V., Soběslavská, V., Šebestová, S., Vlčková, K., & Zerzová, J. (2008). CPV videostudie anglického jazyka: sběr dat a zamýšlené analýzy. *Orbis scholae*, 2(1), 73–91.
- Najvarová, V., Šamalíková, S., & Hanušová, S. (2010). Povaha žákovských promluv ve výuce anglického jazyka: vybrané výsledky CPV videostudie. [Příspěvek na konferenci]. In *Výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*.
- Národní program rozvoje vzdělávání. Bílá kniha*. (2001). Praha: Tauris.
- Navrátil, P. (2002). *Výzkum internetnických vztahů*. Brno: Phare. Výzkumná zpráva.
- Nünning, V., & Nünning, A. (2000). British Cultural Studies konkret. 10 Leitkonzepte für einen innovativen Kulturunterricht. *Der Fremdsprachliche Unterricht English*, 1, 6–9.
- OECD – *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. (2004). Dostupné z <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>
- Osborne, G. R. (2006). *The Hermeneutical Spiral: A Comprehensive Introduction to Biblical Interpretation*. InterVarsity Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

- Palečková, J., & Tomášek, V. (2005). *Učení pro zítřek: výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: ÚIV.
- Pauldrach, A. (1990). Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 6, 6–15. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Penning, D. (1995). Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts – fächerübergreifend und/oder fachspezifisch? *Info DaF*, 22(6), 626–640.
- Píšová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta humanitních studií.
- Průcha, J. (1989). Některé podmínky realizace obsahu vzdělání ve výuce. *Pedagogika*, 2, 121–136.
- Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2001). *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV nakladatelství.
- Průcha, J. (2004). Problém „kompetence žáků“ v didaktické teorii. In A. Vališová, et al. *Historie a perspektivy didaktického myšlení* (pp. 263–269). Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (2006a). *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton.
- Průcha, J. (2006b). Výzkum kurikula: aplikované přístupy. In J. Maňák, & T. Janík (Eds.), *Problémy kurikula základní školy* (pp. 113–127). Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2009). *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Raasch, A. (1997). Der Fremdsprachenunterricht hat sich verändert – auch im Fach Französisch? *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 2, 69–74.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2007). Praha: VÚP. Dostupné z <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>
- Rampton, M. B. H. (1990). Displacing the „native speaker“: expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal*, 44(2), 97–101. DOI: 10.1093/elt/44.2.97
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1991). *Approaches and Methods in Language Teaching: a Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rimmele, R. (2002). *Videograph. Multimedia-Player zur Kodierung von Videos*. Kiel: IPN.
- Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik: eine Einführung*. Tübingen: Narr Verlag.
- Ruben, B. D. (1976). Assessing Communication Competency for Intercultural Adaptation. *Group and Organization Studies*, 1(3), 334–354. DOI: 10.1177/105960117600100308
- Seelye, H. N. (1993). *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood: National Textbook Company.
- Seidel, T., & Prenzel, M. (2006). Stability of Teaching Patterns in Physics Instruction: Findings from a Video Study. *Learning and Instruction*, 16(3), 228–240. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2006.03.002
- Seidel, T., Prenzel, M., Duit, R., & Lehrke, M. (Eds.). (2003). *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“*. Kiel: IPN.
- Sercu, L. (2002A). Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: Some implications for course development. *Language, Culture and Curriculum*, 15(1), 61–74.
- Sercu, L. (2002B). Implementing intercultural foreign language education. Belgian, Danish and British teachers' professional self-concepts and teaching practices compared. *Language Awareness*, 16(3), 150–165.
- Shulman, L. S. (1986A). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 3–36). New York: Macmillan.

- Shulman, L. S. (1986a). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. DOI: 10.3102/0013189X015002004
- Skalková, J. (1978). *Od teorie k praxi vyučování*. Praha: SPN.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Skalková, J., & Bacík, F., et al. (1988). *Zvyšování efektivnosti výchovně vzdělávacího procesu ve vyučování*. Praha: Academia.
- Slavík, J., & Šmidtová, Š. (2001). Analýza komunikace ve výuce výtvarné výchovy (srovnání výzkumů z let 1989–1992 a 1999–2000). In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník z 9. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí* (pp. 384–389). Ostrava: PdF OU.
- Sockett, H. P., & LePage, P. (2002). *The missing language of the classroom*. In *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 159–171.
- Souhrnné poznatky o podpoře a rozvoji výuky cizích jazyků v předškolním, základním a středním vzdělávání v období let 2006–2009*. (2010). Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z <http://www.csicr.cz/cz/85027-podpora-a-rozvoj-vyuky-cizich-jazyku>
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2–51). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (1989). *Handbook of Interpersonal Competence Research*. New York: Springer.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. (2002). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Standard základního vzdělávání*. (1995). Praha: MŠMT. Dostupné z [http://www.msmt.cz/Files/HTM/Standard\\_ZV.htm](http://www.msmt.cz/Files/HTM/Standard_ZV.htm)
- Starý, K., & Chvál, M. (2009). Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In M. Janíková, & K. Vlčková, et al. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido.
- StatSoft, Inc. (2006). STATISTICA (data analysis software system), version 7. 1.
- StatSoft ČR, s.r.o. (2009). STATISTICA (data analysis software system), version 9.
- Šebestová, S. (2011). *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šedřová, K. (2005). Podoby pedagogické komunikace v české škole. *Pedagogika*, 4, 368–381.
- Švec, V. (1996). Učitelovo pojetí efektivních vyučovacích postupů. In J. Mareš, J. Slavík, T. Svatoš, & V. Švec. *Učitelovo pojetí výuky* (pp. 59–73). Brno: Masarykova univerzita.
- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- Taylor, H. D., & Sorenson, J. L. (1961). Culture Capsules. *Modern Language Journal*, 45(8), 350–354. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1961.tb03550.x
- This is Britain. Level 2*. (2005). Oxford: Oxford University Press.
- Timm, J. – P. (Ed.). (1998). *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.

- Triandis, H. C. (1989). Intercultural Education and Training. In P. Funke (Ed.), *Understanding the USA: A Cross-Cultural-Perspective* (pp. 305–322). Tübingen: Narr Verlag.
- Udeani, C. C. (2007). Cultural Diversity and Globalisation: An Intercultural Hermeneutical (African) Perspective. *International Review of Information Ethics*, 7, 1–4. Dostupné z <http://www.i-r-i-e.net/inhalt/007/05-udeani.pdf>
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: practice and theory*. Cambridge: CUP.
- Van de Vijver, F. J. R., & Leung, K. (2009). Methodological Issues in Researching Intercultural Competence. In D. K. Deardorff, D. K. (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 404–418). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Van Ek, J. A., & Trim, J. L. M. (1991). *Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Ek, J. A. (1993). *Objectives for Foreign Language Learning, Vol. 1: Scope*. Strasbourg: Council of Europe.
- Vlčková, K. (2003). Používání sociálních strategií učení v procesu učení cizím jazykům u gymnaziálních studentů. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání. Sborník anotací příspěvků účastníků XI. konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Vlčková, K. (2005). Jak se brněňští gymnazisté učí cizí jazyky? Jaké strategie učení používají? Které strategie jsou z hlediska vzdělávacích výsledků nejefektivnější? In *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání. Sborník příspěvků z XIII. konference ČAPV* (pp. 340–343). Olomouc: PdF UP.
- Vlčková, K. (2006). Metody empirického výzkumu strategií učení (cizímu jazyku). In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník anotací XIV. konference České asociace pedagogického výzkumu pořádané Katedrou pedagogiky Fakulty pedagogické ZČU v Plzni ve dnech 5.–7. září 2006*. Plzeň: PF ZČU.
- Vlčková, K. (2007a). Testování modelu vysvětlujícího známku z cizího jazyka pomocí strategií učení: multinomiální logistická regrese. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník anotací XV. konference České asociace pedagogického výzkumu s mezinárodní účastí pořádané katedrou pedagogiky a psychologie PF JU. České Budějovice: PdF JČU*.
- Vlčková, K. (2007b). *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání a efektivity strategií na gymnáziích*. Paido: Brno.
- Vzdělávací program Základní škola*. (2003). Praha: Fortuna.
- Walterová, E., et al. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. a 2. díl*. Brno: Paido.
- Whitney, N. (1994). *Open Doors 1. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiemann, J. A. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3(3), 195–213. Dostupné z <http://www3.interscience.wiley.com/journal/119632212/abstract?CRETRY=1&SRETRY=0> DOI: 10.1111/j.1468-2958.1977.tb00518.x
- Wiseman, R. L., Hammer, M. R., & Nishida, H. (1989). Predictors of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 349–370. DOI: 10.1016/0147-1767(89)90017-5
- Zerzová, J. (2009a). Kategoriaální systém pro pozorování výuky reálií a interkulturní komunikativní kompetence v hodinách anglického jazyka: CPV videostudie. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VI. Sborník příspěvků z VI. ročníku konference studentů doktorských studijních programů* (pp. 399–405). Olomouc: Votobia.

- Zerzová, J. (2009b). Analysing Teaching Intercultural Communicative Competence in Czech Lower-secondary English Classes: CPV Video Study. In S. Hanušová, et al. *Research in English Language Teacher Education* (pp. 190–199). Brno: Masarykova univerzita.
- Zerzová, J. (2010a). CPV videostudie anglického jazyka: analýza výuky reálií a interkulturní komunikativní kompetence. In *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Sborník příspěvků XVII. ročníku celostátní konference ČAPV* (pp. 299–306). Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Zerzová, J. (2010b). Návrh kategoriálního systému pro analýzu výuky reálií a interkulturní komunikativní kompetence ve výuce cizímu jazyku. In T. Janík, et al. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (pp. 141–155). Brno: Paido.
- Zerzová, J. (2011). *Interkulturní komunikativní kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita.

## Webové odkazy

<http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/DSME/lps/> (Videostudie LPS)

<http://nces.ed.gov/timss/> (Videostudie TIMSS)

<http://www.dipf.de/desi/> (Videostudie DESI)

<http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/video/videostu.htm> (Videostudie IPN)



# Seznam schémat, grafů a tabulek

## Seznam schémat

Schéma 1	Tři úrovně jedinečnosti v „softwaru myslí“	21
Schéma 2	Vrstvy kultury – „softwaru myslí“	22
Schéma 3	„Cibule“: projevy kultury v různých úrovních	23
Schéma 4	Ledovcový koncept kultury	25
Schéma 5	Model interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizího jazyka: analytické aspekty	51
Schéma 6	Model interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizího jazyka: didaktické aspekty	56
Schéma 7	Znalosti <i>Big-C Culture</i> a <i>small-c culture</i>	59
Schéma 8	Rozdělení znalostí <i>Big-C Culture</i> a <i>small-c culture</i>	59
Schéma 9	Kulturně obecné a kulturně specifické cíle	61
Schéma 10	Kulturně obecné a kulturně specifické cíle <i>small-c culture</i>	62
Schéma 11	Kognitivní cíle výuky v oblasti <i>small-c culture</i>	64
Schéma 12	Kognitivní, afektivní a behaviorální cíle výuky v oblasti <i>small-c culture</i>	64
Schéma 13	Vývojový model interkulturní senzitivity	65
Schéma 14	Vývoj interkulturní senzitivity v souvislosti s jazykovou pokročilostí	67
Schéma 15	Časová návaznost <i>CPV videostudií</i>	81
Schéma 16	Pozice kamer	89
Schéma 17	Časový harmonogram <i>CPV videostudie AJ</i>	91
Schéma 18	Učitelovo pojetí kultury	117

## Seznam grafů

Graf 1	Sekvenční graf výskytů pozorovaných jevů v hodinách všech učitelů (A–Y)	96
Graf 2	Zastoupení kategorií IKK AJ 0 – IKK AJ 9	97
Graf 3	Zastoupení kategorií bez IKK AJ 9: ostatní	97
Graf 4	Otisk vyučovací hodiny pro výuku reálií a IKK	98
Graf 5	Zastoupení <i>Big-C Culture</i> a <i>small-c culture</i> ve všech hodinách	99
Graf 6	Zastoupení <i>Big-C Culture</i> a <i>small-c culture</i> bez kategorie IKK AJ 9: ostatní	99
Graf 7	Zastoupení kategorií: obecná, specifická a ostatní	99
Graf 8	Zastoupení kategorií: obecná a specifická bez IKK AJ 9: ostatní	100
Graf 9	Zastoupení kategorií Jazyk	100
Graf 10	Vztahy mezi výukou reálií, IKK a vyučovacím jazykem	101
Graf 11	Otisk vyučovací hodiny pro výuku reálií, IKK a Jazyk	102
Graf 12	Organizační formy a IKK	103
Graf 13	Organizační formy a agregované kategorie IKK	103
Graf 14	Agregované organizační formy a IKK	104
Graf 15	Otisk vyučovací hodiny pro výuku reálií, IKK a Organizační formy	105
Graf 16	Didaktické prostředky a média a IKK	106



Graf 17	Didaktické prostředky a agregované kategorie IKK	106
Graf 18	Agregované kategorie Didaktické prostředky a média a IKK	107
Graf 19	Otisk hodiny pro Reálie a IKK	107
Graf 20	Otisk hodiny pro Didaktické prostředky a média	107
Graf 21	Fáze výuky a IKK	110
Graf 22	Fáze výuky a agregované kategorie IKK	110
Graf 23	Otisk hodiny pro Fáze výuky a výuku reálií a IKK	112
Graf 24	Zastoupení výroků učitelů v jednotlivých kategoriích	124
Graf 25	Zastoupení kategorií znalosti x dovednosti a chování x postoje a hodnoty	126
Graf 26	Zastoupení kategorií obecná x specifická	126
Graf 27	Zastoupení <i>Big-C Culture</i> a <i>small-c culture</i>	126

## Seznam tabulek

Tabulka 1	Pět dimenzí kultury a jejich extrémy	24
Tabulka 2	Předvýzkumná verze kategoriálního systému <i>Reálie a IKK</i>	69
Tabulka 3	Předvýzkumná verze kategoriálního systému <i>Reálie a IKK</i> – rozdělení kategorií	70
Tabulka 4	Předvýzkumná verze kódovacího manuálu ke kategoriálnímu systému <i>Reálie a IKK</i>	71
Tabulka 5	Inter-coder reliabilita v projektu <i>CPV videostudie AJ</i>	75
Tabulka 6	Finální verze kategoriálního systému <i>Reálie a IKK</i>	76
Tabulka 7	Finální verze kategoriálního systému <i>Reálie a IKK</i> – rozdělení kategorií	76
Tabulka 8	Kategoriální systém <i>Reálie a IKK</i> s integrovanými kategoriemi	77
Tabulka 9	Základní školy vybraného regionu dle počtu obyvatel daného sídla a jejich vážení	87
Tabulka 10	Školy zapojené do projektu <i>CPV videostudie AJ</i> podle kraje	88
Tabulka 11	Školy zapojené do projektu <i>CPV videostudie AJ</i> podle velikosti sídla	88
Tabulka 12	Učitelé zapojení do projektu <i>CPV videostudie AJ</i>	90
Tabulka 13	Vyhodnocení dotazníků autentičnosti v <i>CPV videostudii AJ</i>	91
Tabulka 14	Transkripční systém uplatněný v <i>CPV videostudii AJ</i>	92
Tabulka 15	Příklad transkriptu z <i>CPV videostudie AJ</i> – hodina Aj_A1	93
Tabulka 16	Vztahy mezi výukou reálií, IKK a vyučovacím jazykem	102
Tabulka 17	Vztahy mezi organizačními formami a výukou reálií a IKK	104
Tabulka 18	Vztahy mezi didaktickými prostředky a médii a výukou reálií a IKK	108
Tabulka 19	Vztahy mezi fázemi výuky a výukou reálií a IKK	111
Tabulka 20	Kategoriální systém <i>Reálie a IKK</i> pro kvantitativní obsahovou analýzu textu – obsahové vymezení kategorií	122
Tabulka 21	Procentuální zastoupení učitelů v jednotlivých kategoriích	127

## Seznam schémat v přílohách

Schéma P1/1	Vývojový model interkulturní senzitivity	161
Schéma P1/2	Model součástí interkulturní kompetence	164
Schéma P1/3	Facework model interkulturní kompetence	165
Schéma P1/4	Akulturační křivka	167
Schéma P1/5	Interkulturní konfliktní styly	168
Schéma P1/6	Hierarchický model multikulturních kompetencí	169
Schéma P1/7	Pyramidový model interkulturní kompetence	170
Schéma P1/8	Procesuální model interkulturní kompetence	171
Schéma P2/1	Kognitivní, komunikační a interkulturní přístup ve výuce reálií	173
Schéma P2/2	Model interkulturní komunikační kompetence	177
Schéma P2/3	Model interkulturní komunikační kompetence	178

## Seznam tabulek v přílohách

Tabulka P3/1	Kategoriální systém <i>Jazyk</i> – obsahové vymezení kategorií	198
Tabulka P3/2	Organizační formy výuky – kategoriální systém	199
Tabulka P3/3	Didaktické prostředky a média – kategoriální systém	200
Tabulka P3/4	Fáze výuky – kategoriální systém	200
Tabulka P6/1	Ukázka transkriptu hodiny Aj_A1/1	209
Tabulka P6/2	Ukázka transkriptu hodiny Aj_A1/2	210
Tabulka P6/3	Ukázka transkriptu hodiny Aj_A3	211
Tabulka P6/4	Ukázka transkriptu hodiny Aj_A4/1	212
Tabulka P6/5	Ukázka transkriptu hodiny Aj_A4/2	212
Tabulka P6/6	Ukázka transkriptu hodiny Aj_A4/3	213
Tabulka P6/7	Ukázka transkriptu hodiny Aj_B1/1	214
Tabulka P6/8	Ukázka transkriptu hodiny Aj_B1/2	214
Tabulka P6/9	Ukázka transkriptu hodiny Aj_B1/3	215
Tabulka P6/10	Ukázka transkriptu hodiny Aj_B2	215
Tabulka P6/11	Ukázka transkriptu hodiny Aj_C2/1	216
Tabulka P6/12	Ukázka transkriptu hodiny Aj_C2/2	217
Tabulka P6/13	Ukázka transkriptu hodiny Aj_C2/3	219
Tabulka P6/14	Ukázka transkriptu hodiny Aj_C3	220
Tabulka P6/15	Ukázka transkriptu hodiny Aj_C4/1	221
Tabulka P6/16	Ukázka transkriptu hodiny Aj_C4/2	221
Tabulka P6/17	Ukázka transkriptu hodiny Aj_D2	222
Tabulka P6/18	Ukázka transkriptu hodiny Aj_D3	223
Tabulka P6/19	Ukázka transkriptu hodiny Aj_H1	224
Tabulka P6/20	Ukázka transkriptu hodiny Aj_H2/1	224
Tabulka P6/21	Ukázka transkriptu hodiny Aj_H2/2	225
Tabulka P6/22	Ukázka transkriptu hodiny Aj_H2/3	225
Tabulka P6/23	Ukázka transkriptu hodiny Aj_H3	226
Tabulka P6/24	Ukázka transkriptu hodiny Aj_I1	227
Tabulka P6/25	Ukázka transkriptu hodiny Aj_I2/1	227

Tabulka P6/26	Ukázka transkriptu hodiny Aj_I2/2	227
Tabulka P6/27	Ukázka transkriptu hodiny Aj_J1/1	228
Tabulka P6/28	Ukázka transkriptu hodiny Aj_J1/2	229
Tabulka P6/29	Ukázka transkriptu hodiny Aj_J1/3	229
Tabulka P6/30	Ukázka transkriptu hodiny Aj_L1	230
Tabulka P6/31	Ukázka transkriptu hodiny Aj_P3	231
Tabulka P6/32	Ukázka transkriptu hodiny Aj_Q1	232
Tabulka P6/33	Ukázka transkriptu hodiny Aj_R1	233
Tabulka P6/34	Ukázka transkriptu hodiny Aj_S2/1	234
Tabulka P6/35	Ukázka transkriptu hodiny Aj_S2/2	234
Tabulka P6/36	Ukázka transkriptu hodiny Aj_S3	236
Tabulka P6/37	Ukázka transkriptu hodiny Aj_S4	236
Tabulka P6/38	Ukázka transkriptu hodiny Aj_T2	237
Tabulka P6/39	Ukázka transkriptu hodiny Aj_T3	238
Tabulka P6/40	Ukázka transkriptu hodiny Aj_U1	239
Tabulka P6/41	Ukázka transkriptu hodiny Aj_U3	240
Tabulka P6/42	Ukázka transkriptu hodiny Aj_V1	241
Tabulka P6/43	Ukázka transkriptu hodiny Aj_V2	241
Tabulka P6/44	Ukázka transkriptu hodiny Aj_X1	242

# Rejstřík jmenný

## A

Allen, W. 32, 57, 59, 60, 66, 67, 70, 139, 181,  
183, 185, 187, 189, 192, 195, 197  
Allwright, D. 27, 139  
Antošová, J. 84, 139  
Awa, N. E. 33, 34, 43, 53, 60, 140, 163

## B

Bacík, F. 84, 147  
Balowska, G. 13, 139  
Barracrough, C. 109, 139, 223  
Baumert, J. 143  
Bennett, J. M. 12, 32, 55, 57, 59, 60, 65, 66, 67,  
70, 139, 144, 181, 183, 185, 187, 189,  
192, 195, 197  
Bennett, M. J. 25, 32, 33, 34, 55, 57, 59, 60, 62,  
65, 66, 67, 70, 132, 139, 141, 144, 161,  
168, 174, 179, 181, 183, 185, 187, 189,  
192, 195, 197  
Bočánková, M. 36, 139  
Brebera, P. 13, 16, 31, 36, 139  
Brychová, A. 84, 139  
Buryánek, J. 14, 142  
Butaš, J. 84, 139  
Butašová, A. 84, 139  
Butzkamm, W. 83, 139  
Byram, M. 12, 13, 16, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36,  
41, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56,  
57, 58, 60, 63, 65, 131, 140, 166, 175,  
177, 179, 181, 183, 185, 187, 189, 191,  
192, 194, 195, 197, 201

## C

Collins, G. R. 19, 120, 140  
Cui, G. 33, 34, 43, 53, 60, 140, 162, 163  
Cupach, W. R. 34, 53, 55, 60, 65, 147, 162

## Č

Čadská, M. 13, 139

## D

Dalehefte, I. M. 98, 140  
Dean, O. 34, 43, 53, 59, 140, 162  
Deardorff, D. K. 12, 33, 34, 43, 46, 48, 53, 55, 56,  
60, 65, 140, 147, 148, 170, 171, 179, 181,  
183, 185, 187, 189, 192, 195, 197  
Demorgon, J. 26, 140

## E

Ellis, R. 29, 140

## F

Faltýn, J. 13, 14, 54, 140  
Fantini, A. E. 33, 55, 140, 141, 178  
Fenclová, M. 84, 141

## G

Gattegno, C. 29, 141  
Gavora, P. 74, 84, 141, 144  
Göbel, K. 12, 19, 20, 26, 32, 35, 58, 59, 60, 63,  
70, 73, 80, 82, 83, 84, 133, 141, 178,  
181, 183, 185, 187, 189, 191, 192, 194,  
195, 197  
Gudykunst, W. B. 12, 34, 43, 53, 55, 59, 141, 161  
Guilherme, M. 34, 141

## H

Habermas, J. 27, 141  
Hackl, W. 131, 141, 175  
Hall, E. T. 26, 141  
Hammer, M. R. 33, 34, 43, 53, 59, 60, 65, 66,  
132, 141, 145, 148, 161, 162, 168, 179,  
181, 183, 185, 187, 189, 192, 195, 197  
Hammerly, H. 57, 142, 174  
Hanušová, S. 10, 84, 145, 148  
Harmer, J. 27, 28, 29, 142  
Hartig, J. 143  
Hendl, J. 69, 142  
Hendrich, J. 31, 142  
Hiebert, J. 98, 142  
Hirsch, E. D., Jr. 52, 142  
Hladík, J. 36, 54, 142  
Hofstede, G. 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 32, 57, 63,  
120, 142, 165, 167, 174, 181, 183, 185,  
187, 189, 192, 195, 197  
Hofstede, G. J. 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 32, 57,  
63, 120, 142, 165, 167, 174, 181, 183,  
185, 187, 189, 192, 195, 197  
Horváthová, J. 14, 142  
Hrdlička, M. 14, 142  
Hrušková, L. 84, 142  
Hübelová, D. 81, 142  
Huntington, S. P. 9, 142  
Hutchinson, T. 109, 142, 209, 211, 212, 235, 238,  
239, 241  
Hymes, D. 9, 27, 30, 142

## Ch

Changnon, G. 51, 56, 57, 59, 65, 147, 164, 165  
Chen, G. M. 33, 34, 53, 55, 65, 142, 166  
Chomsky, N. 27, 142  
Chvál, M. 82, 147

## J

Janík, T. 15, 33, 81, 82, 84, 85, 87, 88, 92, 93,  
114, 129, 139, 140, 142, 143, 144, 145,  
146, 149  
Janíková, V. 84, 143, 147

## K

Kelly, M. 34, 143  
Klieme, E. 33, 82, 143  
Knecht, P. 9, 15, 84, 114, 142, 143, 144  
Knight, J. M. 63, 143  
Knutová, D. 84, 143  
Kociánová, Z. 109, 143, 226  
Kohls, L. R. 63, 143  
Kostková, K. 13, 16, 31, 36, 139, 144  
Kotásek, J. 84, 144  
Kramsch, C. 31, 32, 41, 44, 131, 144, 174  
Krashen, S. D. 29, 144  
Kubeš, M. 16, 144  
Kulič, V. 84, 144

## L

Lafayette, R. C. 144  
Landis, D. 55, 65, 139, 144, 163, 166  
Langner, M. 31, 32, 131, 141, 144, 174, 175  
Larsen-Freeman, D. 26, 27, 28, 29, 144  
Lázár, I. 34, 35, 144  
LePage, P. 34, 147  
Leung, K. 33, 148  
Lewis, M. 30, 144  
Littlewood, W. T. 28, 144  
Lukášová-Kantorková, H. 115, 144

## M

Maag-Merki, K. 143  
MacAndrew, R. 109, 144, 233, 234  
Maňák, J. 9, 15, 16, 114, 143, 144, 146  
Mandíková, D. 85, 144  
Mareš, J. 13, 14, 15, 17, 31, 51, 54, 58, 84, 115,  
144, 145, 146, 147  
Martin, J. N. 33, 34, 145, 162  
Meade, B. 63, 145, 191, 194  
Merten, S. 145, 176  
Met, M. 34, 145  
Miková, M. 81, 82, 84, 88, 92, 93, 143, 145  
Molz, M. 26, 140

Morain, G. 63, 145, 191, 194  
Moran, P. R. 145  
Morgan, C. 34, 140

## N

Najvar, P. 10, 69, 77, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 94,  
142, 143, 145, 179, 199, 200  
Najvarová, V. 10, 77, 81, 82, 84, 86, 87, 94, 142,  
143, 145, 179  
Navrátil, P. 36, 145  
Neuner, G. 140  
Nishida, H. 34, 59, 60, 148, 162  
Nünnig, A. 145  
Nünnig, V. 145

## O

Osborne, G. R. 52, 145  
Oxford, R. L. 53, 145

## P

Palečková, J. 52, 85, 144, 145  
Pauldrach, A. 32, 57, 131, 146, 173  
Pedersen, P. B. 24, 142  
Penning, D. 56, 57, 131, 146, 172  
Pišová, M. 4, 10, 16, 81, 146  
Popp, G. E. 34, 43, 53, 59, 140, 162  
Prenzel, M. 87, 140, 146  
Průcha, J. 13, 14, 15, 17, 31, 33, 36, 51, 54, 58,  
82, 84, 115, 146, 169

## R

Raasch, A. 43, 46, 48, 53, 57, 60, 131, 146, 176  
Rampton, M. B. H. 31, 146  
Reed Hall, M. 26, 141  
Richards, J. C. 26, 27, 28, 29, 146  
Rimmele, R. 35, 74, 85, 91, 140, 146  
Risager, K. 35, 140  
Roche, J. 146  
Rodgers, T. S. 26, 27, 28, 29, 146  
Ruben, B. D. 33, 34, 43, 53, 55, 60, 65, 146, 161

## S

Seelye, H. N. 57, 63, 146, 188, 191, 194  
Seidel, T. 87, 92, 140, 146  
Sercu, L. 34, 146  
Shulman, L. S. 87, 146  
Shulmann, L. S. 129, 133  
Simon-Pelanda, H. 131, 141, 175  
Skalková, J. 16, 84, 147  
Slavik, J. 84, 145, 147  
Sockett, H. P. 34, 147  
Sorenson, J. L. 63, 147, 191

Spilková, V. 115, 147  
Spillerová, D. 144  
Spitzberg, B. H. 34, 51, 53, 55, 56, 57, 59, 60, 65,  
147, 162, 164, 165  
Starosta, W. J. 33, 34, 53, 55, 65, 142, 166  
Starý, K. 82, 147  
Stern, H. H. 25, 30, 32, 57, 147  
Svatoš, T. 145, 147

## Š

Šebestová, S. 77, 81, 82, 86, 87, 145, 147, 179  
Šedřová, K. 84, 147  
Šmidtová, Š. 84, 147  
Švec, V. 16, 115, 145, 147

## T

Taylor, H. D. 63, 147, 191  
Timm, J.–P. 32, 60, 139, 147, 176  
Tomášek, V. 52, 145  
Triandis, H. C. 25, 32, 57, 141, 147, 174, 181,  
183, 185, 187, 189, 192, 195, 197  
Trim, J. L. M. 58, 148

## U

Udeani, C. C. 52, 148  
Ur, P. 28, 148

## V

Van den Berg, S. 34, 60, 140, 162  
Van de Vijver, F. J. R. 33, 148  
Van Ek, J. A. 13, 31, 41, 50, 52, 53, 54, 58, 148,  
172  
Vlčková, K. 10, 77, 81, 82, 84, 86, 87, 145, 147,  
148, 179

## W

Walterová, E. 13, 14, 15, 17, 31, 51, 54, 58, 84,  
115, 146, 148  
Wiemann, J. A. 33, 34, 43, 53, 59, 60, 148, 161  
Wiseman, R. L. 34, 43, 53, 59, 60, 66, 141, 148,  
161, 162

## Z

Zarate, G. 140  
Zerzová, J. 14, 31, 58, 69, 77, 81, 82, 86, 87, 95,  
145, 148, 149, 179



# Rejstřík věcný

## A

afektivní

cíle 44, 56, 64, 151

rovina 38, 44, 55, 70, 125

Audiolingvální metoda 27

## B

behaviorální

cíle 44, 56, 64, 151

rovina 55, 70, 125

Big-C Culture 25, 32, 38, 57, 58, 61, 70, 76, 77, 78, 79, 94, 95, 99, 101, 108, 111, 112, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 135, 137, 138, 151, 152, 174, 179, 180, 181, 182, 186, 188, 189, 190, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 239, 240, 242, 243, 244

Bílá kniha 37, 42, 145

## Č

Česká školní inspekce 36, 37, 89, 114, 116, 132, 147

## F

fáze

etnocentrické 65, 181, 183, 185, 187, 189, 192, 195, 197

etnorelativní 65, 66, 182, 183, 185, 187, 189, 192, 195, 197

## G

Gramaticko-překládová metoda 26, 27

## H

humanistické metody

Community Language Learning 28

Silent Way 28, 29, 141

Sugestopedie 28, 29

Total Physical Response 28

## I

interkulturní vzdělávání 14, 142

inventář

interkulturní adaptability 132, 163

interkulturních konfliktních stylů 168

interkulturní senzitivity 163

vývoje interkulturní kompetence 65, 66, 67, 168, 181, 183, 185, 187, 189, 192, 195, 197

## K

kategoriální systém

Didaktické prostředky a média 77, 200

Fáze výuky 77, 200

Jazyk 12, 77, 94, 100, 153, 179, 198

Organizační formy výuky 77, 199

Realtie a IKK 10, 11, 12, 30, 34, 35, 36, 50, 55, 67, 69, 70, 71, 76, 77, 80, 94, 105, 121, 122, 148, 149, 152, 179, 180, 201

kognitivní

cíle 44, 56, 64, 151

rovina 38, 39, 42, 44, 54, 55, 57, 70, 98, 125, 185

kompetence

diskursní 40, 52, 53, 55, 172

hermeneutická 51, 52, 53, 55

interkulturní 12, 13, 16, 31, 33, 49, 51, 52, 54, 58, 60, 65, 66, 67, 153, 161, 164, 165, 166, 168, 170, 171, 176, 177, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 189, 192, 195, 197, 201

interkulturní komunikační 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 87, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 148, 149, 151, 152, 153, 161, 162, 172, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 201, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246

kunikační 14, 16, 27, 30, 31, 32, 40, 41, 43, 44, 46, 51, 53, 161, 162, 172

lingvistická 16, 40, 50, 172

multikulturní 12, 13, 36, 52, 54, 58, 142, 169

polykulturní 13, 40, 41, 42

pragmatická 16, 40, 51, 52, 53, 55

sociální 46, 52, 53, 54, 57, 172



sociokulturní 13, 41, 53, 54, 57, 58, 139, 172  
sociolingvistická 13, 16, 27, 40, 41, 52, 53, 54,  
55, 57, 172  
strategická 53, 55, 172  
vymezení pojmu 15, 16  
komunikace  
interkulturní 38  
interkulturní 12, 19, 32, 40, 51, 52, 55, 57, 59,  
60, 62, 63, 75, 115, 131, 146, 161, 162, 166  
mezikulturní 12  
komunikativní přístup 27, 28, 30  
revidovaný 28  
konativní  
cíle 56  
rovina 38, 70, 125  
kvalita výuky 35, 75, 82, 83, 101, 113, 114, 131,  
132, 136, 147, 149, 190, 193, 217, 220,  
221, 235

## L

Lexikální přístup 30  
Lingua Franca 31, 32, 44, 120

## M

metoda  
critical incidents 35, 63, 73, 105, 113, 179,  
191, 194  
cultural islands 63, 113, 188  
culture assimilators 63, 105, 113, 141, 191, 194  
culture capsules 63, 105, 113, 147, 191, 194  
culture clusters 63, 105, 113, 179, 191, 194  
model  
IKK ve výuce CJ: analytické aspekty 10, 11,  
30, 38, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 135, 151  
IKK ve výuce CJ: didaktické aspekty 10, 11,  
25, 30, 32, 38, 49, 50, 55, 56, 57, 58, 59,  
60, 62, 65, 66, 67, 69, 135, 151  
Interkulturní komunikační kompetence 31, 33,  
36, 177, 178, 179, 181, 183, 185, 187,  
189, 192, 195, 197, 201, 202, 203  
Procesuální model interkulturní kompetence 33,  
153, 171, 179  
Pyramidový model interkulturní kompetence  
33, 153, 170, 179

## N

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR.  
Viz Bílá kniha  
Natural Approach 29

## P

pojetí kultury 11, 14, 19, 22, 26, 32, 112, 115,  
117, 120, 121, 127, 131, 135, 151, 174

příležitosti k učení 35, 67, 83, 86, 87, 94, 98, 131,  
143, 145

## R

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdě-  
lávání 9, 37, 45, 146

## S

small-C Culture 25, 32, 38, 57, 58, 59, 60, 61, 62,  
64, 70, 75, 76, 77, 78, 79, 94, 95, 96, 97,  
98, 99, 101, 102, 104, 108, 111, 112, 122,  
123, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 135,  
137, 138, 151, 152, 174, 179, 182, 183,  
184, 185, 186, 187, 190, 191, 192, 193,  
195, 197, 204, 205, 206, 207, 219, 220,  
222, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230,  
231, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 245  
Společný evropský referenční rámec pro jazyky  
12, 13, 16, 31, 37, 38, 49, 58, 139, 147,  
179

Standard základního vzdělávání 37, 43, 44, 147

## T

Task-Based Approach 29

## U

učitelovo pojetí výuky 10, 11, 69, 112, 115, 121,  
127, 131, 135, 145, 147

## V

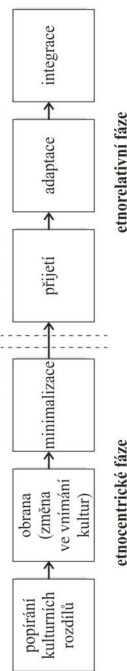
videostudie  
CPV 10, 11, 12, 37, 69, 74, 75, 77, 81, 82, 84,  
85, 86, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 114, 115,  
135, 137, 142, 143, 145, 148, 151, 152,  
179, 180, 204, 208  
DESI 35, 36, 58, 80, 83, 85, 105, 114, 133,  
143, 149  
LPS 85, 149  
TIMSS 82, 85, 142, 143, 144, 149  
výchova  
multikulturní 12, 13, 14, 15, 36, 37, 47, 54, 114,  
146, 244, 245  
Vývojový model interkulturní sensitivity 65, 151,  
153, 161, 168, 181, 183, 185, 187, 189,  
192, 195, 197

Vzdělávací program Základní škola 37, 44, 45,  
148

# Přílohy

## Příloha 1 – Přehled I: Přehled studií a nástrojů vymezujících a testujících IKK

Autoři	Název/terminologie	Cíle/Popis	Dimenze/součásti
Ruben (1976)	<i>Komunikační kompetence</i> (Communication Competence)	Návrh výzkumného nástroje pro měření komunikační kompetence.	<b>7 dimenzí komunikační kompetence:</b> 1) projevování respektu 2) interakční postoj 3) orientace na znalosti 4) empatie 5) chování orientované na svou vlastní roli (pracovní, individuální role a role ve vztazích) 6) vedení interakce 7) tolerance nejednoznačnosti
Wiemann (1977)	<i>Komunikační kompetence</i> (Communication Competence)	Testování modelu komunikační kompetence.	<b>5 dimenzí komunikační kompetence:</b> 1) vedení interakce 2) empatie 3) spojení/podpora 4) flexibilita chování 5) společenské uvolnění
Hammer, Gudykunst a Wiseman (1978)	<i>Interkulturní efektivita</i> (Intercultural Effectiveness)	Výzkum hlavních dimenzí interkulturní efektivity.	<b>3 dimenze interkulturní efektivity:</b> 1) schopnost práce s duševním stresem 2) schopnost efektivní komunikace 3) schopnost navazování interpersonálních vztahů
Bennett (1986)	<i>Vývojový model interkulturní kompetence/interkulturní senzitivity</i> (Developmental Intercultural Competence Model/Developmental Model of Intercultural Sensitivity: DMIS)	Návrh vývojového modelu interkulturní kompetence.	Významnost tohoto modelu spočívá v tom, že se jedná o vývojový model interkulturní kompetence. V diagramu je znázorněn vývoj v prožívání kulturních odlišností.



*Schéma P.I.I. Vývojový model interkulturní senzitivity (podle Bennett, 1986, úprava a překlad autorky)*

<sup>64</sup> Jak výraz *communication competence*, tak výraz *communicative competence* je v celé práci převáděn jako *komunikační kompetence*.

Spitzberg a Cupach (1989)	<i>Interpersonální komunikační kompetence</i> (Interpersonal Communication Competence)	Návrh modelu interpersonální komunikační kompetence.	<b>4 dimenze interpersonální komunikační kompetence:</b> 1) motivace 2) znalosti 3) dovednosti 4) kritérium komunikačních výstupů
Martin a Hammer (1989)	<i>Interkulturní komunikační kompetence</i> (Intercultural Communication Competence)	Stanovení součásti vnímání interkulturní komunikační kompetence z hlediska komunikátorů v každodenních situacích.	<b>4 dimenze interkulturní komunikační kompetence:</b> 1) komunikační funkce 2) neverbální chování 3) chování související s tématem rozpravy 4) vedení konverzace
Wiseman, Hammer a Nishida (1989)	<i>Interkulturní komunikační kompetence</i> (Intercultural Communication Competence)	Výzkum vztahů mezi interkulturní komunikační kompetencí, znalostmi o cílové kultuře a mezikulturními postoji.	<b>3 dimenze interkulturní komunikační kompetence:</b> 1) kulturně specifické porozumění 2) kulturně obecné porozumění 3) respekt k jiné kultuře
Dean a Popp (1990)	<i>Interkulturní komunikační efektivita</i> (Intercultural Communication Effectiveness: ICE)	Výzkum hodnocení důležitosti 16 schopností pro interkulturní efektivitu v oblasti managementu.	<b>5 faktorů ovlivňujících interkulturní komunikační efektivitu:</b> 1) schopnost interpersonální komunikace 2) schopnost přizpůsobení se jiné kultuře 3) schopnost práce s jinými společenskými systémy 4) schopnost navazovat interpersonální vztahy 5) schopnost porozumění jiným lidem
Cui a van den Berg (1991)	<i>Interkulturní efektivita</i> (Intercultural Effectiveness)	Testování konstruktové validity modelu interkulturní efektivity.	<b>3 faktory interkulturní efektivity:</b> 1) komunikační kompetence 2) kulturní empatie 3) chování v komunikaci

<p>Bhawuk a Bruslin (1992), cit. dle Landis et al. (2004)</p>	<p><i>Inventář interkulturní senzitivity</i> (Intercultural Sensitivity Inventory)</p>	<p>Nástroj k měření interkulturní senzitivity.</p>	<p>Nástroj měří prostřednictvím 46 položek hodnotovou orientaci respondenta, jeho flexibilitu a otevřenost</p>
<p>Cui a Awa (1992)</p>	<p><i>Interkulturní efektivita</i> (Intercultural Effectiveness)</p>	<p>Výzkum vztahu mezikulturního přizpůsobení a výkonu v zaměštnání jako součástí interkulturní efektivity.</p>	<p><b>5 dimenzí interkulturní efektivity:</b>  1) jazykové a interpersonální dovednosti  2) sociální interakce  3) kulturní empatie  4) osobnostní rysy  5) manažerské schopnosti</p>
<p>Kelley a Meyers (1995), cit. dle Landis et al. (2004)</p>	<p><i>Inventář interkulturní adaptability</i> (Cross-cultural Adaptability Inventory)</p>	<p>Nástroj k měření interkulturní adaptability.</p>	<p>Nástroj obsahuje 50 položek, na které lze odpovědět prostřednictvím šestibodové škály Likertova typu.  Tento nástroj je dostupný v Českém republice v českém překladu (k dispozici v: Institut pedagogicko-psychologického poradenství).</p>

Návrh modelu součástí interkulturní kompetence.

Hamilton, Richardson a Shuford (1998), cit. dle Spitzberg a Changnon (2009, s. 11)

*Model součástí interkulturní kompetence*  
(Intercultural Competence Components Model)

- **Povědomí: Postoje**
- **Povědomí: hodnoty ...**
  - vlastní skupiny
  - rovnosti skupin
- **Porozumění: nesprávné hodnoty ...**
  - diskriminace
  - etnocentrické předpoklady
- **Uznání: hodnoty ...**
  - riskování
  - život podporující roli mezikulturních interakcí

- **Dovednosti**
- **Povědomí: schopnost ...**
  - sebe-reflexe
  - identifikace a vyjádření kulturních podobností a rozdílů
- **Porozumění: schopnost ...**
  - zaujetí různých úhlů pohledu
  - porozumění rozdílům v různých kontextech
- **Uznání: schopnost ...**
  - zpochybnění diskriminujících činnů
  - mezikulturní komunikace

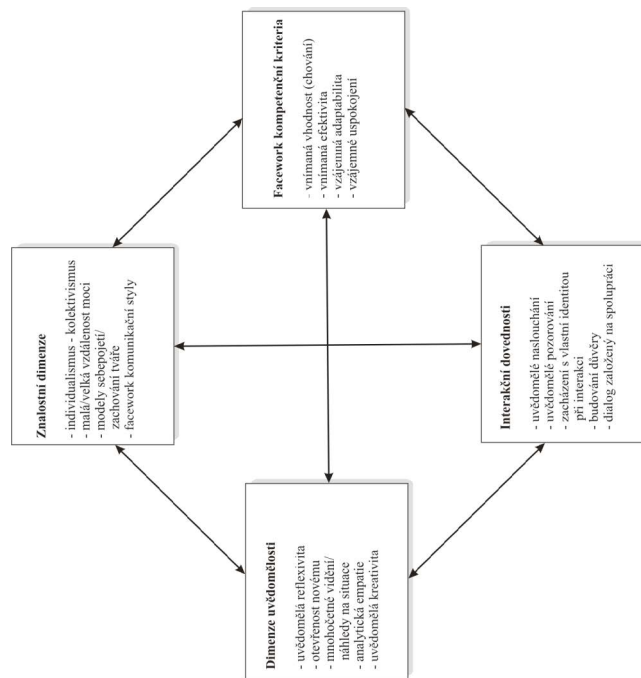
- **Znalosti**
- **Povědomí: znalost ...**
  - sebe sama ve vztahu ke kulturní identitě
  - podobnosti a odlišnosti mezi kulturami
- **Porozumění: znalost ...**
  - útlaku a souvislosti v této oblasti (rasa, pohlaví, ekonomické postavení, náboženství, atd.)
- **Uznání: znalost ...**
  - aspektu potřebných pro sociální změny
  - vlivu kulturních rozdílů na komunikaci

*Schéma P1/2. Model součástí interkulturní kompetence (podle Hamilton et al., 1998, překlad autorky)*

Ting-Toomey a Kurogi (1998), cit. dle Spitzberg a Changnon (2009, s. 12)

*Facework<sup>65</sup> model interkulturní kompetence* (Facework-Based Model of Intercultural Competence)

Návrh facework modelu interkulturní kompetence. Poznámka: znalostní dimenze malá/velká vzdálenost moci<sup>66</sup>



*Schéma P1/3. Facework model interkulturní kompetence (podle Ting-Toomey a Kurogi, 1998, překlad autorky)*

<sup>65</sup> Termín *facework* představuje komplexní sociologický konstrukt a dle autorů tohoto modelu označuje identitu jedince ve společnosti a způsob, jakým je tato identita formována, upevňována, potlačována a zachovávána při interakci. Vzhledem k absenci českého termínu je ponechán v tabulce termín anglický.

<sup>66</sup> Vzdálenost moci je rozsah, v němž méně mocní členové institucí a organizací v dané zemi předpokládají a přijímají skutečnost, že moc je rozdělována nerovně a zachovávána při interakci (srov. Hofstede & Hofstede, 2005).

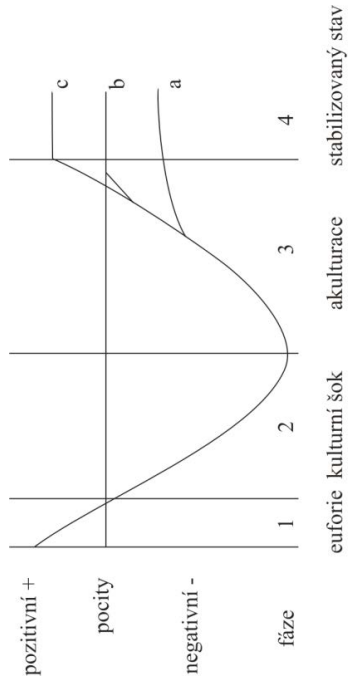
Searle a Ward (1990)	<i>Sociokulturní adaptační škála</i> (Sociocultural Adaptation Scale)	Nástroj měřící kognitivní a behaviorální dimenze sociokulturní adaptability.	Nástroj měří prostřednictvím 29 položek na pětibodové Likertově škále kognitivní a behaviorální dimenze sociokulturní adaptability. Nástroj je vhodný pro identifikaci rozdílů ve vnímání a chování.
Ward a Kennedy (1999), cit. dle Landis et al. (2004)			
Chen a Starosta (2006)	<i>Interkulturní senzitivita</i> (Intercultural Sensitivity)	Vývoj a validace výzkumného nástroje interkulturní senzitivity.	Interkulturní senzitivita je zastiřující pojem. Zahnuje: a) kognitivní b) afektivní a c) behaviorální schopnosti účastníků interkulturní komunikace
INCA projekt (2004)	<i>Interkulturní kompetence</i> (Intercultural Competence)	Model hodnocení interkulturní kompetence pro učně, zaměstnance a zaměstnavatele ve strojírenském průmyslu a tvorba portfolia.	<b>3 větve a 6 kompetencí interkulturní kompetence:</b> 1) otevřenost: a) tolerance dvojznačnosti b) respekt k jímakosti 2) znalost: c) získávání znalostí d) empatie 3) adaptabilita: e) flexibilita chování f) umění komunikace
v návaznosti na Byram (1997), Kühlmann (1996), Müller-Jacquier (2000), Budín			

Hofstede  
a Hofstede  
(2005,  
s. 324)

Model vývojových  
akulturačních fází.

**Fáze:**

- 1) euforie
  - 2) kulturní šok
  - 3) akulturace
  - 4) stabilizovaný stav →
- 4a) převažují negativní pocity ve srovnání s pocity v domácí kultuře např. z důvodu diskriminace, pocitu odcizenosti, apod.
- 4b) pocity se rovnají pocitům v domácí kultuře – jedinec je biculturně adaptován
- 4c) převažují pozitivní pocity, jedinec prožívá pocity „rodilého mluvčího“



*Schéma P1/4. Akulturační křivka (podle Hofstede & Hofstede, 2005, překlad autorky)*



Hammer (2007, 2008a) v návaznosti na Bennett (1986)	<p><i>Inventář vývoje interkulturní kompetence: verze 3</i> (Intercultural Development Inventory: IDI, v. 3)</p>	<p>Výzkumný nástroj navazující na <i>Vývojový model interkulturní kompetence/ interkulturní senzitivity</i> (Developmental Competence Model/ Developmental Model of Intercultural Sensitivity: DMIS)</p>	<p>Celosvětově nejpožívanější nástroj měřící vývoj interkulturní kompetence jedince. K dispozici je online česká verze nástroje. Interkulturní kompetence je:</p> <p>a) vývojová (od monokulturního světónázoru po interkulturní/globalní světónázor b) lze se jí naučit</p> <p><u>Fáze:</u> <b>Monokulturní světónázor:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) popírání kulturních rozdílů (<i>denial</i>)</li> <li>2) polarizace: obrana (<i>defense</i>) – nadřazenost vlastní kultury, případně nekritické pozitivní vnímání jiné kultury (<i>reversal</i>)</li> <li>3) minimalizace kulturních rozdílů (<i>minimization</i>)</li> </ol> <p><b>Interkulturní/globalní světónázor:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4) přijetí (<i>acceptance</i>)</li> <li>5) adaptace (<i>adaptation</i>)</li> </ol> <p>+ oddělená dimenze: Kulturní odcizení (<i>cultural disengagement</i>)</p>
---	--	--	---

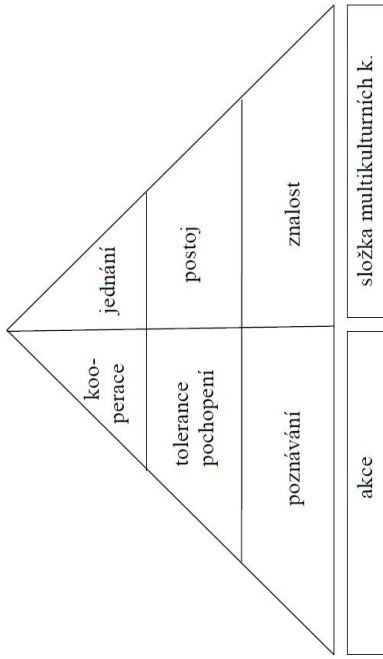
Hammer (2008b)	<p><i>Inventář interkulturních konfliktních stylů</i> (Intercultural Conflict Style Inventory)</p>	<p>Nástroj pro měření interkulturního stylu preferovaného v konfliktních situacích.</p>	<p>Nástroj dělí interkulturní styly užívané v konfliktních situacích do 4 skupin:</p>				
	<p>přímý</p> <p>nepřímý</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;">diskusní styl (<i>discussion style</i>)</td> <td style="padding: 5px;">zapojovací styl (<i>engagement style</i>)</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">přizpůsobivý styl (<i>accommodation style</i>)</td> <td style="padding: 5px;">dynamický styl (<i>dynamic style</i>)</td> </tr> </table>	diskusní styl ( <i>discussion style</i> )	zapojovací styl ( <i>engagement style</i> )	přizpůsobivý styl ( <i>accommodation style</i> )	dynamický styl ( <i>dynamic style</i> )	<p>emočně zdrženlivý      emočně výrazný</p>
diskusní styl ( <i>discussion style</i> )	zapojovací styl ( <i>engagement style</i> )						
přizpůsobivý styl ( <i>accommodation style</i> )	dynamický styl ( <i>dynamic style</i> )						

*Schéma P1/5. Interkulturní konfliktní styly (podle Hammer, 2008b, překlad autorky)*

Průcha  
(2006a,  
s. 17)

*Hierarchický  
model  
multikulturních  
kompetencí*

Model publikovaný  
v českém kontextu.

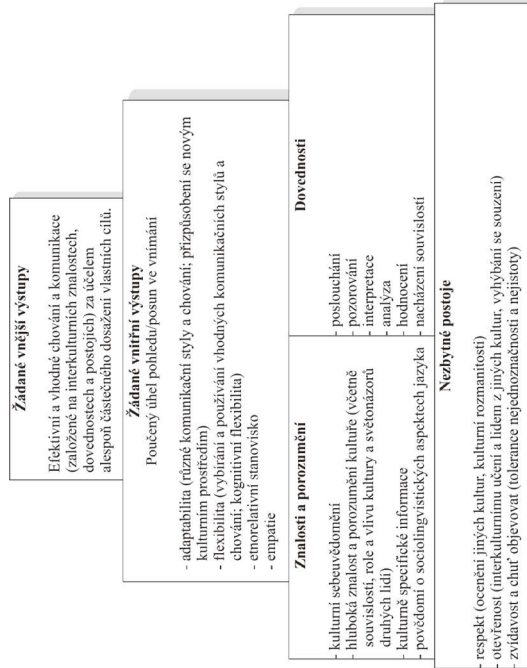


*Schéma P1/6. Hierarchický model multikulturních kompetencí (podle Průcha, 2006a, s. 17)*

Deardorff  
(2006)

*Pyramidový model  
interkulturní  
kompetence*  
(Pyramid Model  
of Intercultural  
Competence)

Pokus o sjednocení  
existujících modelů  
interkulturní  
kompetence a pokus  
o návrh vedoucí  
teorie interkulturní  
kompetence.

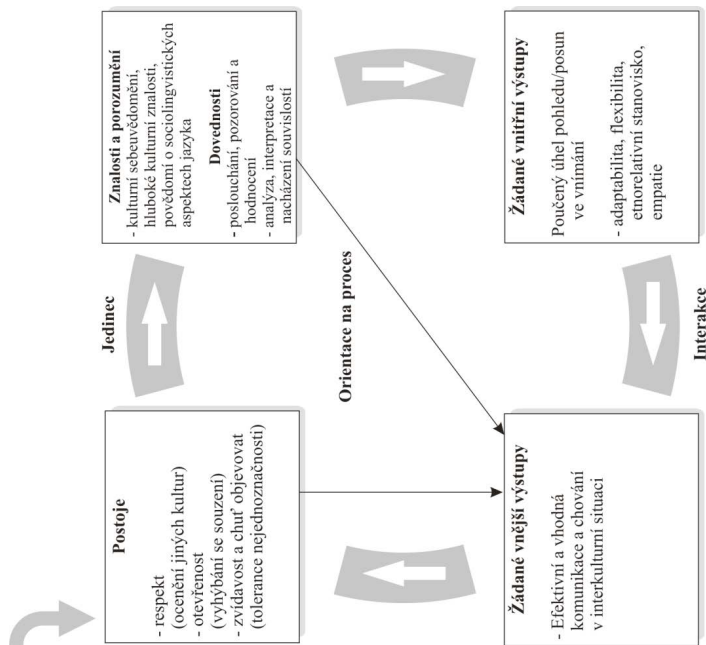


*Schéma P1/7. Pyramidový diagram interkulturní kompetence (podle Deardorff, 2006, překlad autorky)*

Deardorff  
(2006)

*Processuální model  
interkulturní  
kompetence*  
(Process Model  
of Intercultural  
Competence)

Pokus o sjednocení  
existujících modelů  
interkulturní  
kompetence a pokus  
o návrh vedoucí  
teorie procesuálního  
modelu  
interkulturní  
kompetence.



*Schéma P1/8. Processuální model interkulturní kompetence (podle Deardorff, 2006, překlad autorky)*

## Příloha 2 – Přehled II: Přehled teorií a modelů vymezujících výuku reálií, rozvíjení kulturního uvědomění a IKK ve výuce cizího jazyka

Autoři	Název/terminologie	Dimenze/součásti/cíle
van Ek (1986, 1993)	Model <i>komunikační způsobilosti</i> (communicative ability) ve výuce cizího jazyka.	<b>6 dílčích kompetencí:</b> 1) lingvistická kompetence 2) sociolingvistická kompetence 3) diskursní kompetence 4) strategická kompetence 5) sociokulturní kompetence 6) sociální kompetence
Lüger (1991), cit. dle Penning (1995, s. 638)	1) <i>Realienkunde</i> (od 1880) 2) <i>Kulturkunde</i> (začátek 20. století) 3) <i>Landeskunde</i> (od 60. let 20. století)	Zprostředkování: 1) vědomosti a fakta týkající se obyvatel a zemi cílového jazyka 2) rozdíly mezi kulturami, analýza stereotypů, odstraňování předsudků 3) interkulturní srovnání, řešení problémů, zpočátku důraz na rozvíjení produktivních jazykových dovedností v každodenních situacích, později na rozvíjení komunikační kompetence a po té na rozvíjení interkulturní komunikační dovednosti

Weimann a Hosch  
(1991), cit. dle  
Pauldrach (1992, s. 6)

- 1) *kognitivní přístup*  
(Kognitiver Ansatz)
- 2) *kommunikační přístup*  
(Kommunikativer Ansatz)
- 3) *interkulturní přístup*  
(Interkultureller Ansatz)

Didaktický koncept	Kognitivní přístup	Komunikační přístup	Interkulturní přístup
začlenění reálií do výuky	vlastní předmět, samostatná vyučovací hodina	v hodinách cizího jazyka	v hodinách cizího jazyka
nadřazený cíl	znalosti: systematické znalosti o dané kultuře a společnosti	kommunikační kompetence: schopnost dorozumět se bez nedorozumění	kommunikační a kulturní kompetence: lepší porozumění sobě samému a druhým
obsahy	sociologie  politika  ekonomika kultura  historie	jak lidé bydlí jak lidé odpočívají jak lidé navazují kontakt jak se lidé účastní chodu státu jak se lidé zaopatřují jak lidé pracují/ obstarávají živobytí jak se lidé vzdělávají (kulturní tradice)	zastoupení cílové kultury ve výuce všemi způsoby: jejich význam v rámci cílové kultury a pro ty, kdo se cizímu jazyku učí
	↓ OBRÁZEK O DANÉ ZEMI	↓ KULTURA VŠEDNÍHO DNE / KONVERZAČNÍ TEMATA	↓ POROZUMĚNÍ „JINĚMU“/ POROZUMĚNÍ KULTURE

*Schéma P2/1. Kognitivní, komunikační a interkulturní přístup ve výuce reálií*  
(podle Weimann & Hosch, 1991, překlad autorky)

Hammerly (1982)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>Information</i> (nebo <i>factual</i>) <i>culture</i></li> <li>2) <i>Behavioural culture</i></li> <li>3) <i>Achievement</i> (nebo <i>accomplishment</i>) <i>culture</i></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Informace a fakta, která zná průměrně vzdělaný rodilý mluvčí o vlastní společnosti, geografii a historii své země apod.</li> <li>2) Kultura všedního dne. Typické chování, postoje, hodnoty, atd. nejdůležitější pro úspěšnou komunikaci.</li> <li>3) Tradiční pojetí uměleckých a literárních úspěchů.</li> </ol>
Triandis (1989), Bennett (1998b), Tomalin a Stempleski (1993), Hofstede a Hofstede (2005)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>Big-C Culture/Upper-Case Culture/objective culture/achievement culture/high culture/Culture 1 x</i></li> <li>2) <i>small-c culture/lower-case culture/subjective culture/behaviour culture/low culture/Culture 2</i></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Historie, zeměpis, literatura, politické a vzdělávací instituce, hudba, umění, známé osobnosti apod.</li> <li>2) Naučené a sdílené vzorce chování, přesvědčení a hodnot skupin lidí, kteří jsou spolu v interakci. Každodenní způsob přemýšlení a chování těchto lidí.</li> </ol>
Langner et al. (1990)	<i>ABCD-teze</i> (ABCD- <i>Thesen</i> )	<p>Polykulturní přístup ve výuce reálií:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– opouští jednostrannou orientaci výuky němčiny pouze na jednu německy mluvící zemi</li> <li>– opouští zjednodušená pojetí kultury</li> <li>– faktické informace jsou prezentovány v souladu s obecnými eduakačními cíli výuky cizích jazyků (porozumění mezi národy, eliminace předsudků)</li> <li>– opouští polemická kritická srovnání kultur</li> </ul> <p>Celkem 22 tézí rozdělených do 3 skupin:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) obecné principy</li> <li>2) didaktiko-metodické principy</li> <li>3) možnosti spolupráce</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) učení se faktů a dat</li> <li>2) konstrukce reality dle odpovídajících schémat – zaměřuje se na cílovou kulturu příslušných zemí; použití nejrůznějších materiálů (dopisy, noviny, obrázky, statistiky, letáky, atd.)</li> <li>3) interkulturně orientovaná – zahrnuje osobní volba a kritický pohled na obě kultury</li> </ol>
Kramsch (1991)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>Container</i></li> <li>2) <i>Collage</i></li> <li>3) <i>Montage</i></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) učení se faktů a dat</li> <li>2) konstrukce reality dle odpovídajících schémat – zaměřuje se na cílovou kulturu příslušných zemí; použití nejrůznějších materiálů (dopisy, noviny, obrázky, statistiky, letáky, atd.)</li> <li>3) interkulturně orientovaná – zahrnuje osobní volba a kritický pohled na obě kultury</li> </ol>
Kramsch (1993)	<i>The Third Domain</i>	<p>Hlavní teze: Žák by si měl najít svoje vlastní místo mezi cílovou a vlastní kulturou – tzv. Third Domain. Měl by být schopen vnímat vlastní kulturu očima jiné kultury.</p>

Doyé (1993, cit. dle Byram, 1997, s. 43–44)	<p>1) <i>Kognitivní orientace</i> výuky IKK</p> <p>2) <i>Evaluativní orientace</i> výuky IKK</p> <p>3) <i>Akční orientace</i> výuky IKK</p>	<p>1) mezinárodní dimenze získávání znalosti o jiných zemích, kulturách a společnostech a vedení k jejich porozumění</p> <p>2) zamýšlení se nad normami ve vlastní společnosti i společnostech jiných; za účelem rozvíjení schopnosti žáků vyvrátit vlastní politické úsudky; žáci mají být vedeni k respektu k normám v jiných společnostech a k takovému přístupu k nim, který bude prost předsudků</p> <p>3) rozvíjení ochoty k interakci s druhými lidmi z jiných kultur, které je rozšířením ochoty k interakci s lidmi z vlastní kultury</p> <p>Navazuje na <i>ABCD-teze (ABCD-Thesen)</i> č. 9–18. Oblasti výukových cílů:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– rozvoj sociokulturní senzitivity a změny perspektivy</li> <li>– rozvoj strategií autonomního učení</li> <li>– metody a jednání směřující k intergraci předešlých vědomostí, vjemů a nových vědomostí</li> </ul>
Hackl, Langner a Simon-Pelanda (1997, s. 17–34)	<p><i>D-A-CH-(L)-koncept (D-A-CH-(L)-Konzept)</i></p>	<p>Rozvoj:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) povědomí žáků o jejich vlastním kulturně podmíněném chování</li> <li>b) povědomí žáků o kulturně podmíněném chování druhých</li> <li>c) jejich schopnosti vysvětlit svoje vlastní kulturní stanovisko</li> </ul>
Tomalin a Stempleski (1993, s. 5)	<p><i>Kulturní uvědomění</i> (Cultural awareness)</p>	<p>Rozvoj:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) povědomí žáků o jejich vlastním kulturně podmíněném chování</li> <li>b) povědomí žáků o kulturně podmíněném chování druhých</li> <li>c) jejich schopnosti vysvětlit svoje vlastní kulturní stanovisko</li> </ul>
Tomalin a Stempleski (1993) v návaznosti na Sleeve (1988), cit. dle Tomalin a Stempleski (1993, s. 7–8)	<p><i>7 cílů interkulturní výuky</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) Pomoci porozumět žákům skutečnosti, že chování všech lidí je kulturně podmíněno.</li> <li>2) Pomoci žákům porozumět skutečnosti, že věk, pohlaví, sociální postavení, místo bydliště atd. ovlivňují způsob, jakým lidé přemýšlí a chovají se.</li> <li>3) Pomoci žákům, aby si byli vědomi konvenčního chování v každodenních situacích v cílové kultuře.</li> <li>4) Pomoci žákům zvýšit jejich povědomí o kulturních konotacích slov a frázi v cílovém jazyce.</li> <li>5) Pomoci žákům rozvinout schopnost hodnotit a upravovat zevšeobecnění o dané kultuře na podloženém základě.</li> <li>6) Pomoci žákům rozvinout nezbytné dovednosti k uspořádání informací o dané kultuře.</li> <li>7) Podněcovat zájem žáků o danou kulturu a pomoci žákům rozvinout schopnost empatie k jejím lidem.</li> </ul>



Vollmer (1995), cit. dle Timm (1998, s. 194–195)	Interkulturní učení: 1) Rovina informace 2) Rovina empatie 3) Rovina reflexe <i>Pět-úrovňový model</i> (Fünf-Stufen-Model)	Cíle: 1) rozšiřování vědomostí o společnostech mluvčí, jiných jazyků 2) emoční otevřenost a liberalizace postoju vůči neznámému 3) nezbytná reflexe vlastního myšlení a jednání 1) výuka reálií ve smyslu předávání znalostí o cílové zemi (dějiny země, jazyk, zeměpisné údaje): základ pro ostatní úrovně 2) kontrastivní výuka reálií: srovnávání vlastní kultury s kulturou cílovou (historie, jazyk, literatura, hodnotový systém, chování apod.) 3) rozvíjení schopnosti empatie 4) úroveň interkulturní kompetence: základem je vzájemné porozumění, výsledkem společně usilí (např. v řešení problémů v oblasti životního prostředí, obchodních vztazích, apod.) 5) intrakulturalita: propojení jednotlivých kultur vede k vytvoření jedné společné přesahující kultury a vybudování silnější pospolitosti všech zúčastněných – od zaměření na fakta ke kulturnímu učení – od přístupu orientovaného na učitele k přístupu orientovanému na žáky – od zaměření na výsledek k zaměření na proces – od zaměření na učení se k zaměření na činnost a projekty – učení a učení se příklady – od „kultury“ ke kulturám – od vědomostí o kultuře ke srovnání kultur – různorodost a změna perspektivy – od zaměření na znalosti k zaměření na rozvoj interkulturní komunikační kompetence
Merten (1997, s. 131–138)	<i>Konstruktivistický přístup</i> ve výuce reálií	– od výuky jazyka a literatury k holistické výuce kultury – aktivní proces – proces autonomního učení – konstruktivní proces – situační proces – sociální proces

Byram (1997)

*Interkulturní komunikační  
kompetence (Intercultural  
Communicative  
Competence)*

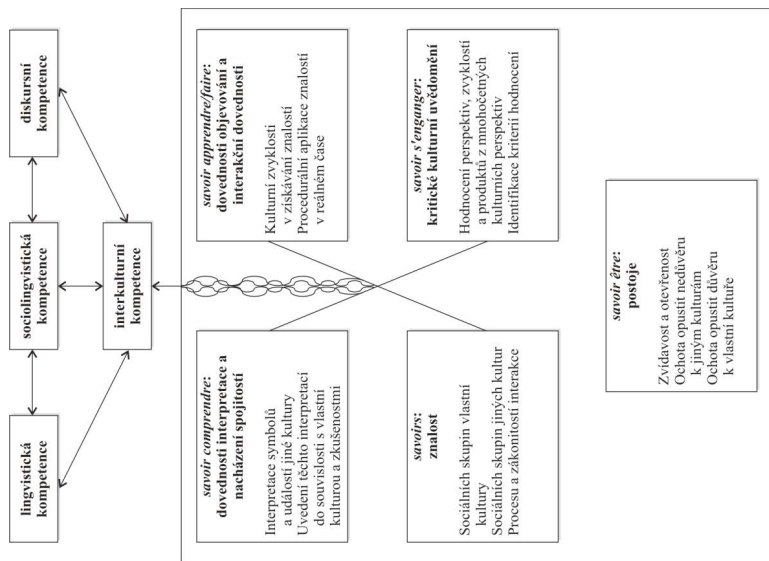


Schéma P2/2. Model interkulturní komunikační kompetence (podle Byram, 1997, překlád autorky)

- Myšlenka „interkulturního mluvčího“
- Interkulturní kompetence = obecná
- Interkulturní komunikační kompetence = v cílovém jazyce

Paige et al. (1999),  
cit. dle Göbel (2007,  
s. 46)

*Cíle v oblasti  
interkulturního vzdělávání  
(obsah výuky)*

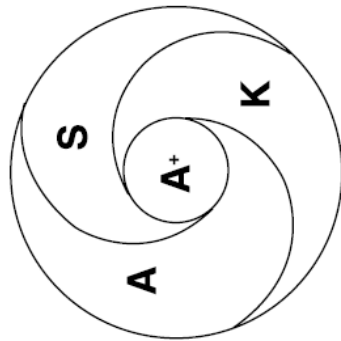
6 oblastí (3 kategorie ve 2 rovinách):

- a) kulturně obecná rovina: vědomosti, chování, postoje
- b) kulturně specifická rovina: vědomosti, chování, postoje

Fantini (2000)

*Interkulturní komunikační  
kompetence (Intercultural  
Communicative  
Competence)*

Interkulturní komunikační kompetence obsahuje pět dimenzí: vědomí, postoje,  
znalosti, dovednosti a znalost cizího jazyka.



A+ (awareness) – vědomí, A (attitudes) – postoje, K (knowledge) – znalosti,  
S (skills) – dovednosti

*Schéma P2/3. Model interkulturní komunikační kompetence (podle Fantini, 2000)*

## Příloha 3 – Kategoriální systém Reálie a IKK – uživatelský manuál

Manuál slouží k vymezení jednotlivých kategorií kategoriálního systému *Reálie a IKK* pro účely kódování videozáznamu. Nejprve je popsáno stručné *obsahové vymezení* dané kategorie, dále jsou kategorie popsány *z pohledu pozorovatele*. Za tímto účelem byly využity další tři kategoriální systémy použité v projektu *CPV videostudie anglického jazyka* (Najvar & Najvarová, 2007; Najvar, Najvarová, Soběslavská, Šebestová, Vlčková & Zerzová, 2008), a to *Organizační formy výuky, Didaktické prostředky a média* a *Fáze výuky* a dále kategoriální systém *Jazyk*, který byl vytvořen pro účely této publikace na základě hodin ve zkoumaném souboru. Obsahové vymezení kategorií kategoriálního systému *Jazyk* a zbývající tři kategoriální systémy jsou uvedeny za kategoriálním systémem *Reálie a IKK*. V sekci *z pohledu pozorovatele* jsou rovněž uvedeny vhodné výukové metody. Při pozorování výuky však záleží na tom, jakým způsobem učitel danou výukovou metodu používá a zda se řídí zásadami jejího používání (zejména např. při použití *critical incidents, culture clusters* a dalších metod, které jsou blíže popsány v samotném kategoriálním systému).

*Typické slovní podněty* uvedené u některých kategorií slouží pouze jako ilustrace možných podnětů a otázek kladených učitelem, jelikož množství podnětů a situací, které se mohou ve výuce vyskytnout, je nevyčerpatelné.

*Komentář* nejprve uvádí, zda daná kategorie odpovídá *Big-C Culture* nebo *small-c culture* a dále vztahuje jednotlivé kategorie k předním modelům IKK a Společnému evropskému referenčnímu rámci pro jazyky (SERRJ). Nejprve k *Modelu interkulturní komunikační kompetence* dle Byrama (1997), jehož cíle pro výuku, učení se a hodnocení IKK jsou uvedeny v příloze 4 vzhledem k tomu, že na rozdíl od SERRJ nejsou čtenáři snadno dostupné. Byramovy dovednosti interpretace a nacházení spojitostí (*savoir comprendre*) jsou v kategoriálním systému *Reálie a IKK* rozšířeny o interpretační dovednosti pojmů a konceptů.<sup>67</sup> Po té jsou jednotlivé kategorie vztahy k SERRJ a dále k *Pyramidovému modelu interkulturní kompetence* a *Procesuálnímu modelu interkulturní kompetence* dle Deardorff (2006), které jsou uvedeny v přehledu I (příloha 1).

Dále jsou kategorie vztahy k *Intercultural Development Inventory: IDI*, v. 3, který navazuje na *Developmental Intercultural Competence Model/Developmental Model of Intercultural Sensitivity: DMIS* (Hammer, 2007 v návaznosti na Bennett, 1986). Cílem kategoriálního systému však není analýza výuky z hlediska zaměření na jednotlivé vývojové fáze interkulturní kompetence dle tohoto modelu, proto se může zaměření na kteroukoliv vývojovou fázi objevit ve kterékoliv z kategorií.

---

<sup>67</sup> Byram (1997) uvádí pouze dovednosti interpretace stanovisek a jejich původu, oblastí nedorozumění a dovednost vyjednávání mezi protikladnými interpretacemi jevů.

Sekce *odlišujeme od* upozorňuje na možná nebezpečí záměny kategorií při pozorování.

V sekci *příklady intervalů* jsou uvedeny nejen odkazy na konkrétní intervaly pro každou jednotlivou kategorii, pokud se v natočených hodinách projektu *CPV videostudie anglického jazyka* vyskytla, ale i řešení situací, které se jevíly jako obtížné.

V případě, že některé aspekty popisu jednotlivých kategorií platí pro více kategorií současně nebo dokonce pro kategorie všechny, jsou uvedeny pro přehlednost, úplnost a snadnější orientaci v manuálu v každé z nich.

### 3.1 Kategoriální systém Reálie a IKK

---

#### *Kategorie IKK AJ O: žádná*

---

<i>Obsahové vymezení:</i>	Týká se sekvencí před výukou nebo po skončení výuky, případně během přerušení výuky, nikoliv v průběhu výuky.
<i>Z pohledu pozorovatele:</i>	Žádná výuka reálií či rozvíjení IKK nejsou pozorovatelné.
<i>Typické slovní podněty:</i>	–
<i>Komentář:</i>	–
<i>Odlišujeme od:</i>	Situace, kdy v průběhu výuky nepozorujeme žádnou výuku reálií či IKK, spadá do kategorie IKK AJ 9 (ostatní).
<i>Příklady intervalů:</i>	–

---

#### *Kategorie IKK AJ I: obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE*

---

<i>Obsahové vymezení:</i>	Týká se sekvencí výuky věnovaných znalostem z oblasti historie, zeměpisu, literatury, umění, politiky, průmyslu atd., které se netýkají pouze jedné země či např. angloamerické kultury, ale jsou pojaty na obecnější rovině (např. Evropské unie, celosvětové).
<i>Z pohledu pozorovatele:</i>	Učitel žákům zprostředkovává nové učivo (např. za pomoci didaktických prostředků), případně opakuje učivo starší s cílem osvojování nebo opakování znalostí žáků. Učivo může být vyloženo učitelem – <i>výklad/přednáška/instrukce učitele</i> (FO AJ 1) nebo zpracováváno v interakci učitel–žáci – <i>rozhovor se třídou</i> (FO AJ 3). V takovém rozhovoru se učivo vyvozuje (konstruuje) na základě žákovských prekonceptů. Učitel ale může zvolit i ostatní organizační formy výuky – <i>diktát</i> (FO AJ 2), <i>samostatnou práci</i> (FO AJ 4), <i>práci ve dvojicích</i> (FO AJ 5), <i>práci ve skupinách</i> (FO AJ 5), <i>více forem současně</i> (FO AJ 7). Kromě fáze výuky <i>zprostředkování nového učiva</i> (FA AJ 3) a <i>opakování nového učiva</i> (FA AJ 1) mohou probíhat i ostatní fáze výuky: <i>úvod výuky</i> (FA AJ 2), <i>procvičování/upevňování učiva</i> (FA AJ 4), <i>aplikace/prohlubování učiva</i> (FA AJ 5), <i>shrnutí učiva</i> (FA AJ 6).

Výuka může probíhat **bez médií** (ME AJ 0) i za použití médií následujících médií, případně kombinace médií: **tabule** (ME AJ 2), **pracovní list** (ME AJ 3), **učebnice/cvičebnice** (ME AJ 4), **model/autentický materiál** (ME AJ 5), **fólie** (ME AJ 6), **obraz/mapa/kartičky** (ME AJ 7), **audio(záznam)** (ME AJ 8), **video/film** (ME AJ 9), ICT (ME AJ 10), **více médií současně** (ME AJ 11).

Vhodné metody: diskuse, polemiky, výzkum a jeho prezentace, vedení (inter)kulturních deníků.

Výuka může probíhat jak v mateřském, tak cílovém (anglickém) jazyce.

Ve výuce může být rozvíjena jakákoliv receptivní (poslech, čtení) či produktivní (mluvení, psaní) řečová dovednost, případně jejich libovolná kombinace.

Podstatné je, že se výuka soustředí na osvojování či opakování obecných znalostí z oblasti tzv. *Big-C Culture*.

Např. Učitel klade žákům otázky: „*Kolik má Evropská unie členských států?*“ „*Které město je největší na světě?*“

Např. Žáci spojují názvy států s příslušnými vlajkami.

Např. Žáci srovnávají velikost různých světových měst při osvojování 2. stupně přidavných jmen.

*Typické slovní podněty:*

Kdo, co, kdy, kde, jak, jak často, kolik ... ?

„*Pamatujete si ...?*“

„*Víte ...?*“

*Komentář:*

Tato kategorie odpovídá *Big-C Culture/Upper-Case Culture/objective culture/achievement culture/high culture/Culture I* (Triandis, 1989; Tomalin & Stempleski, 1993; Bennett, 1998b; Hofstede & Hofstede, 2005) a týká se rozvíjení kognitivní úrovně IKK. V modelu Byrama (1997) odpovídá rovině znalostí/vědomostí (*savoirs*). Dle SERRJ (2002) odpovídá tato kategorie deklarativním znalostem (*savoir*), a to zejména *znalostem okolního světa a interkulturální způsobilosti*. V modelu Deardorff (2006) odpovídá tato kategorie znalostem a porozumění (*knowledge and comprehension*), které jsou rozvíjeny za účelem budování základu žádaných vnějších výstupů (*desired external outcomes*) a žádaných vnitřních výstupů (*desired internal outcomes*) dle tohoto modelu. Současně se jedná pouze o *kulturně obecnou rovinu* (Paige et al., 1999, cit. dle Göbel, 2007, s. 46).

Vzhledem k rozdílnému stupni vývoje IKK jednotlivých žáků, mohou být zařazeny ve výuce aktivity zaměřené na kteroukoliv z vývojových fází dle Inventáře vývoje interkulturní kompetence (*Intercultural Development Inventory: IDI*, v. 3), navazujícího na Vývojový model interkulturní kompetence/ interkulturní senzitivity (*Developmental Intercultural Competence Model/Developmental Model of Intercultural Sensitivity: DMIS* – Hammer, 2007 v návaznosti na Bennett, 1986). Zpravidla se však vzhledem k nižší jazykové úrovni žáků dle SERRJ (A1–A2) může jednat o aktivity zaměřené na fáze etnocentrické/fáze monokulturního světónázoru (Bennett, Bennett & Allen, 2003), tedy:

- 1) popírání kulturních rozdílů (*denial*)
- 2) polarizaci: obrana (*defense*) – nadřazenost vlastní kultury, případně nekritické pozitivní vnímání jiné kultury (*reversal*)
- 3) minimalizaci kulturních rozdílů (*minimization*)

Mohou být ovšem zařazeny i aktivity zaměřené na fáze etnorelativní/fáze interkulturního/globálního světónázoru, tedy:

- 4) přijetí (*acceptance*)
- 5) adaptaci (*adaptation*)

Případně i oddělenou dimenzi: kulturní odcizení (*cultural disengagement*).

Cílem kategoriálního systému není analýza výuky z hlediska zaměření na jednotlivé vývojové fáze interkulturní kompetence dle tohoto modelu, proto se může zaměření na kteroukoliv vývojovou fázi objevit ve kterémkoliv z kategorií.

*Odlišujeme od:*

Odlišujeme zejména od kategorie IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE).

*Příklady intervalů:*

Aj\_A1: 00:14:40 – 00:15:10  
Aj\_A3: 00:17:30 – 00:17:40  
Aj\_C4: 00:17:30 – 00:18:00  
Aj\_J1: 00:03:00 – 00:03:20  
Aj\_Q1: 00:18:20 – 00:19:00

---

### ***Kategorie IKK AJ 2: obecná: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE***

---

*Obsahové vymezení:*

Týká se sekvencí výuky věnovaných znalostem a rozvíjení povědomí o skutečnostech souvisejících s každodenním životem, životním stylem a rozdíly mezi kulturami na obecné rovině (jde o aspekty společné více kulturám, ne pouze o specifika jednoho národa), ale i obecným jevům – např. povědomí o jevech jako kulturní šok, rozdíly ve vnímání času v různých kulturách, odlišný význam gest v různých kulturách apod. Rovněž může být výuka věnována tématům z oblasti interkulturního učení a strategií, způsobu získávání informací o jiných kulturách.

*Z pohledu pozorovatele:*

Učitel žákům zprostředkovává nové učivo (např. za pomoci didaktických prostředků), případně opakuje učivo starší s cílem osvojování nebo opakování znalostí žáků. Učivo může být vyloženo učitelem – **výklad/přednáška/instrukce učitele** (FO AJ 1) nebo zpracováváno v interakci učitel–žáci – **rozhovor se třídou** (FO AJ 3). V takovém rozhovoru se učivo vyvozuje (konstruuje) na základě žákovských prekonceptů. Učitel ale může zvolit i ostatní organizační formy výuky – **diktát** (FO AJ 2), **samostatnou práci** (FO AJ 4), **práci ve dvojicích** (FO AJ 5), **práci ve skupinách** (FO AJ 6), **více forem současně** (FO AJ 7). Kromě fází výuky **zprostředkování nového učiva** (FA AJ 3) a **opakování nového učiva** (FA AJ 1) mohou probíhat i ostatní fáze výuky: **úvod výuky** (FA AJ 2), **procvičování/upevňování učiva** (FA AJ 4), **aplikace/prohlubování učiva** (FA AJ 5), **shrnutí učiva** (FA AJ 6).

Výuka může probíhat **bez médií** (ME AJ 0) i za použití médií následujících médií, případně kombinace médií: **tabule** (ME AJ 2), **pracovní list** (ME AJ 3), **učebnice/cvičebnice** (ME AJ 4), **model/autentický materiál** (ME AJ 5), **fólie** (ME AJ 6), **obraz/mapa/kartičky** (ME AJ 7), **audio(záznam)** (ME AJ 8), **video/film** (ME AJ 9), ICT (ME AJ 10), **více médií současně** (ME AJ 11).

Vhodné metody: diskuse, polemiky, výzkum a jeho prezentace, vedení (inter)kulturních deníků.

Výuka může probíhat jak v mateřském, tak cílovém (anglickém) jazyce.

Ve výuce může být rozvíjena jakákoliv receptivní (poslech, čtení) či produktivní (mluvení, psaní) řečová dovednost, případně jejich libovolná kombinace.

Podstatné je, že se výuka soustředí na osvojování či opakování obecných znalostí z oblasti tzv. *small-c culture*.

Např. Žáci čtou text o kulturním šoku. Žáci odhadují význam gest v různých kulturách. Žáci diskutují o tom, co znamená výraz „couch potato generation“ a kterých zemí se týká.

Typické slovní podněty: –

Komentář:

Tato kategorie odpovídá tzv. *small-c culture/lower-case culture/subjective culture/behaviour culture/low culture/Culture 2* (Triandis, 1989; Tomalin & Stempleski, 1993; Bennett, 1998b; Hofstede & Hofstede, 2005) a týká se rozvíjení kognitivní úrovně IKK. Týká se sekvencí výuky, které nepřekračují kognitivní úroveň IKK. Např. žáci se pouze dozvídají, co znamená výraz „couch potato generation“ a kterých zemí se týká, nehodnotí jej ale ve vztahu k vlastnímu životu, nejsou tázáni, co si o tomto druhu životního stylu myslí oni sami, zda jim vyhovuje apod.

V modelu Byrama (1997) odpovídá rovinně znalostí/vědomostí (*savoirs*). Dle SERRJ (2002) odpovídá tato kategorie deklarativním znalostem (*savoir*), a to zejména *sociokulturním znalostem*. V modelu Deardorff (2006) odpovídá tato kategorie znalostem a porozumění (*knowledge and comprehension*), které jsou rozvíjeny za účelem budování základu žádaných vnějších výstupů (*desired external outcomes*) a žádaných vnitřních výstupů (*desired internal outcomes*) dle tohoto modelu. Současně se jedná pouze o *kulturně obecnou rovinu* (Paige et al., 1999, cit. dle Göbel, 2007, s. 46).

Vzhledem k rozdílnému stupni vývoje IKK jednotlivých žáků, mohou být zařazeny ve výuce aktivity zaměřené na kteroukoliv z vývojových fází dle Inventáře vývoje interkulturní kompetence (*Intercultural Development Inventory: IDI*, v. 3), navazujícího na Vývojový model interkulturní kompetence/ interkulturní senzitivity (*Developmental Intercultural Competence Model/Developmental Model of Intercultural Sensitivity: DMIS* – Hammer, 2007 v návaznosti na Bennett, 1986). Zpravidla se však vzhledem k nižší jazykové úrovni žáků dle SERRJ (A1–A2) může jednat o aktivity zaměřené na etnocentrické fáze/fáze monokulturního světového názoru (Bennett, Bennett & Allen, 2003), tedy:

- 1) popírání kulturních rozdílů (*denial*)
- 2) polarizaci: obrana (*defense*) – nadřazenost vlastní kultury, případně nekritické pozitivní vnímání jiné kultury (*reversal*)
- 3) minimalizaci kulturních rozdílů (*minimization*)

Mohou být ovšem zařazeny i aktivity zaměřené na etnorelativní fáze/fáze interkulturního/globálního světového názoru, tedy:

- 4) přijetí (*acceptance*)
- 5) adaptaci (*adaptation*)

Případně i oddělenou dimenzi: kulturní odcizení (*cultural disengagement*).



Cílem kategoriálního systému není analýza výuky z hlediska zaměření na jednotlivé vývojové fáze interkulturní kompetence dle tohoto modelu, proto se může zaměření na kteroukoliv vývojovou fázi objevit ve kterékoli z kategorií.

*Odlišujeme od:* Odlišujeme zejména od kategorie IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE).

*Příklady intervalů:* AJ\_V1: 00:13:10 – 00:13:40

---

### **Kategorie IKK AJ 3: obecná: DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ**

---

*Obsahové vymezení:* Týká se sekvencí výuky věnovaných tématům z oblasti sociolingvistiky (i pragmatiky) pojatých na obecné rovině, osvojování strategií interkulturního učení, osvojování strategií redukce stresu při kontaktu s jinými kulturami, interpretačních dovedností (dokumentů, událostí, pojmů a konceptů) a nacházení spojitostí, vyhledávání informací, apod. Cílem je rozvoj flexibility chování, umění komunikace, způsobů získávání znalostí. Sekvence se vyznačují orientací na žáka, aktivací žáka, orientací na proces, výukou příkladem, induktivním zprostředkováním učiva, afektivními prvky ve výuce, navazováním na zkušenosti žáků, přenesením se do rolí v jiné kultuře, zprostředkováním kulturně adekvátních jazykových prostředků.

Z pohledu pozorovatele: Výuka probíhá zejména v následujících organizačních formách: **rozhovor se třídou** (FO AJ 3), **samostatná práce** (FO AJ 4), **práce ve dvojicích** (FO AJ 5), **práce ve skupinách** (FO AJ 6) či **více forem současně** (FO AJ 7). Výuka je věnována osvojování dovedností, strategií interkulturního učení či plánování dalších kroků interkulturního učení.

Kromě fázi výuky **zprostředkování nového učiva** (FA AJ 3) a **opakování nového učiva** (FA AJ 1) mohou probíhat i ostatní fáze výuky: **úvod výuky** (FA AJ 2), **procvičování/upevňování učiva** (FA AJ 4), **aplikace/prohlubování učiva** (FA AJ 5), **shrnutí učiva** (FA AJ 6). Výuka může probíhat **bez médií** (ME AJ 0) i za použití médií následujících médií, případně kombinace médií: **tabule** (ME AJ 2), **pracovní list** (ME AJ 3), **učebnice/cvičebnice** (ME AJ 4), **model/autentický materiál** (ME AJ 5), **fólie** (ME AJ 6), **obraz/mapa/kartičky** (ME AJ 7), **audio(záznam)** (ME AJ 8), **video/film** (ME AJ 9), **ICT** (ME AJ 10), **více médií současně** (ME AJ 11).

Vhodné metody: diskuse, polemiky, konfrontace, simulační hry, hraní rolí, řešení problémů, výzkum a jeho prezentace, případové studie, vedení (inter) kulturních deníků.

Výuka může probíhat jak v mateřském, tak cílovém (anglickém) jazyce.

Ve výuce může být rozvíjena jakákoliv receptivní (poslech, čtení) či produktivní (mluvení, psaní) řečová dovednost, případně jejich libovolná kombinace.

Např. Žáci diskutují o tom, jakým způsobem lze zmírnit dopady kulturního šoku a jaké strategie zvolit, aby se negativních důsledků kulturního šoku v maximální míře vyvarovali.

Např. Žáci v souvislosti s tématem „couch potato generation“ plánují, co v příštích dvou týdnech podniknou proti tomu, aby se takového životního stylu vyvarovali.

Typické slovní podněty: –

Komentář:

Tato kategorie odpovídá tzv. *small-c culture/lower-case culture/subjective culture/behaviour culture/low culture/Culture 2* (Triandis, 1989; Tomalin & Stempleski, 1993; Bennett, 1998b; Hofstede & Hofstede, 2005) a týká se rozvíjení behaviorální úrovně IKK. V modelu Byrama (1997) odpovídá následujícím rovinám: interpretační dovednosti (dokumentů, událostí, pojmů a konceptů) a nacházení souvislostí (*savoir comprendre*) a dovednosti nabývání a využívání znalostí/vědomostí a dovednosti interakce (*savoir apprendre/faire*) a schopnosti kritického hodnocení (*critical cultural awareness: savoir s'engager*). Dle SERRJ (2002) odpovídá tato kategorie dovednostem a praktickým znalostem (*know-how, savoir-faire*), zejména pak interkulturálním dovednostem a praktickým znalostem (*know-how*) a dále rovněž rozvíjení schopnosti učit se (*savoir-apprendre*). V modelu Deardorff (2006) odpovídá tato kategorie dovednostem (*skills*) a částečně i znalostem a porozumění (*knowledge and comprehension*), které jsou rozvíjeny za účelem budování základu žádaných vnějších výstupů (*desired external outcomes*) a žádaných vnitřních výstupů (*desired internal outcomes*) dle tohoto modelu. Současně se jedná pouze o *kulturně obecnou rovinu* (Paige et al., 1999, cit. dle Göbel, 2007, s. 46).

Vzhledem k rozdílnému stupni vývoje IKK jednotlivých žáků, mohou být zařazeny ve výuce aktivity zaměřené na kteroukoliv z vývojových fází dle Inventáře vývoje interkulturní kompetence (*Intercultural Development Inventory: IDI, v. 3*), navazujícího na Vývojový model interkulturní kompetence/ interkulturní senzitivity (*Developmental Intercultural Competence Model/Developmental Model of Intercultural Sensitivity: DMIS – Hammer, 2007 v návaznosti na Bennett, 1986*). Zpravidla se však vzhledem k nižší jazykové úrovni žáků dle SERRJ (A1–A2) může jednat o aktivity zaměřené na etnocentrické fáze/fáze monokulturního světónázoru (Bennett, Bennett & Allen, 2003), tedy:

- 1) popírání kulturních rozdílů (*denial*)
- 2) polarizaci: obrana (*defense*) – nadřazenost vlastní kultury, případně nekritické pozitivní vnímání jiné kultury (*reversal*)
- 3) minimalizaci kulturních rozdílů (*minimization*)

Mohou být ovšem zařazeny i aktivity zaměřené na etnorelativní fáze/fáze interkulturního/globálního světónázoru, tedy:

- 4) přijetí (*acceptance*)
- 5) adaptaci (*adaptation*)

Případně i oddělenou dimenzi: kulturní odcizení (*cultural disengagement*).

Cílem kategoriálního systému není analýza výuky z hlediska zaměření na jednotlivé vývojové fáze interkulturní kompetence dle tohoto modelu, proto se může zaměření na kteroukoliv vývojovou fázi objevit ve kterékoli z kategorií.

Odlišujeme od:

Odlišujeme zejména od kategorie IKK AJ 2 (obecná: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE), která nepřekračuje kognitivní rovinu IKK.

*Příklady intervalů:*

Následující sekvence obsahují potenciál pro kódování jako kategorie IKK AJ 3 (obecná: DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ) z toho důvodu, že žáci rozvíjí interpretační dovednosti a nacházení spojitostí a vztahují výraz „couch potato“ k různým národnostem. Jelikož učitel klade otázku pouze dvěma skupinkám, v ostatních skupinkách žáci diskutují o jiných otázkách a v závěrečné fázi, kdy společně shrnují odpovědi na otázky, tato otázka nezazní, byly tyto sekvence kódovány jako IKK AJ 2 (obecná: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE), protože se netýkají všech žáků ve třídě.

Aj\_V1: 00:13:10–00:13:40

Následující sekvence obsahují potenciál pro kódování jako kategorie IKK AJ 3 (obecná: DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ), protože se zde objevuje pokus o rozvíjení interpretačních dovedností a nacházení spojitostí – jelikož ale kódování probíhalo v desetisekundových intervalech, celé intervaly nemohly být jako rozvíjení dovedností kódovány; vysvětlení před tím navíc zaznívá ze strany samotného učitele, žáci pouze opakují, co jim dříve již řekl. Proto byly tyto sekvence kódovány jako IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE).

Aj\_C2: 00:18:20 – 00:18:30

---

**Kategorie IKK AJ 4: obecná: POSTOJE a HODNOTY**

---

*Obsahové vymezení:*

Týká se sekvencí výuky věnovaných budování kladných postojů k jiným kulturám, k učení se o jiných kulturách, rozvíjení empatie a tolerance, zkoumání zkušeností žáků, rozvíjení ochoty k interakci v cizím jazyce apod. Sekvence se vyznačují orientací na žáka, aktivaci žáka, orientací na proces, výukou příkladem, induktivním zprostředkováním učiva, afektivními prvky ve výuce, navazováním na zkušenosti žáků, přenesením se do rolí v jiné kultuře, zprostředkováním přijetí a respektu pro jiné kultury, tematizací pocitů v kontaktu s jinou kulturou.

*Z pohledu pozorovatele:*

Výuka probíhá zejména v následujících organizačních formách: **rozhovor se třídou** (FO AJ 3), **samostatná práce** (FO AJ 4), **práce ve dvojicích** (FO AJ 5), **práce ve skupinách** (FO AJ 6) či **více forem současně** (FO AJ 7). Výuka se soustředí na rozvíjení postojů žáků, učitel cíleně propojuje probírané téma s osobním životem a zkušenostmi žáků. Kromě fází výuky **zprostředkování nového učiva** (FA AJ 3) a **opakování nového učiva** (FA AJ 1) mohou probíhat i ostatní fáze výuky: **úvod výuky** (FA AJ 2), **procvičování/upevňování učiva** (FA AJ 4), **aplikace/prohlubování učiva** (FA AJ 5), **shrnutí učiva** (FA AJ 6). Výuka může probíhat **bez médií** (ME AJ 0) i za použití médií následujících médií, případně kombinace médií: **tabule** (ME AJ 2), **pracovní list** (ME AJ 3), **učebnice/cvičebnice** (ME AJ 4), **model/autentický materiál** (ME AJ 5), **fólie** (ME AJ 6), **obraz/mapa/kartičky** (ME AJ 7), **audio(záznam)** (ME AJ 8), **video/film** (ME AJ 9), **ICT** (ME AJ 10), **více médií současně** (ME AJ 11).  
Vhodné metody: diskuse, polemiky, konfrontace, simulační hry, hraní rolí, řešení problémů, případové studie, vedení (inter)kulturních deníků.

Výuka může probíhat jak v mateřském, tak cílovém (anglickém) jazyce.

Ve výuce může být rozvíjena jakákoliv receptivní (poslech, čtení) či produktivní (mluvení, psaní) řečová dovednost, případně jejich libovolná kombinace.

Např. Žáci diskutují o svých pocitech při střetu s jinými kulturními zvyklostmi.

*Typické slovní podněty:*

Ne/souhlasíte ... ? Co si myslíte o ... ? Co je nejdůležitější ... ?

Seřadte následující ... podle důležitosti. Jak byste se rozhodli v situaci ... ? Atd.

*Komentář:*

Tato kategorie odpovídá tzv. *small-c culture/lower-case culture/subjective culture/behaviour culture/low culture/Culture 2* (Triandis, 1989; Tomalin & Stempleski, 1993; Bennett, 1998b; Hofstede & Hofstede, 2005) a týká se rozvíjení afektivní úrovně IKK. V modelu Byrama (1997) odpovídá postojům (*savoir être*). Dle SERRJ (2002) odpovídá tato kategorie existenciální kompetenci (*savoir- être*). V modelu Deardorff (2006) odpovídá tato kategorie postojům (*attitudes*), které jsou rozvíjeny za účelem budování základu žádaných vnějších výstupů (*desired external outcomes*) a žádaných vnitřních výstupů (*desired internal outcomes*) dle tohoto modelu. Současně se jedná pouze o *kulturně obecnou rovinu* (Paige et al., 1999, cit. dle Göbel, 2007, s. 46).

Vzhledem k rozdílnému stupni vývoje IKK jednotlivých žáků, mohou být zařazeny ve výuce aktivity zaměřené na kteroukoliv z vývojových fází dle Inventáře vývoje interkulturní kompetence (*Intercultural Development Inventory: IDI*, v. 3), navazující na Vývojový model interkulturní kompetence/ interkulturní senzitivity (*Developmental Intercultural Competence Model/Developmental Model of Intercultural Sensitivity: DMIS* – Hammer, 2007 v návaznosti na Bennett, 1986). Zpravidla se však vzhledem k nižší jazykové úrovni žáků dle SERRJ (A1–A2) může jednat o aktivity zaměřené na etnocentrické fáze/fáze monokulturního světónázoru (Bennett, Bennett & Allen, 2003), tedy:

- 1) popírání kulturních rozdílů (*denial*)
  - 2) polarizaci: obrana (*defense*) – nadřazenost vlastní kultury, případně nekritické pozitivní vnímání jiné kultury (*reversal*)
  - 3) minimalizaci kulturních rozdílů (*minimization*)
- Mohou být ovšem zařazeny i aktivity zaměřené na etnorelativní fáze/fáze interkulturního/globálního světónázoru, tedy:
- 4) přijetí (*acceptance*)
  - 5) adaptaci (*adaptation*)

Případně i oddělenou dimenzi: kulturní odcizení (*cultural disengagement*).

Cílem kategoriálního systému není analýza výuky z hlediska zaměření na jednotlivé vývojové fáze interkulturní kompetence dle tohoto modelu, proto se může zaměření na kteroukoliv vývojovou fázi objevit ve kterékoliv z kategorií.

*Odlišujeme od:*

–

*Příklady intervalů:*

–

---

## Kategorie IKK AJ 5: specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE

---

Obsahové vymezení:	Týká se sekvencí výuky věnovaných znalostem z oblasti historie, zeměpisu, literatury, umění, politiky, průmyslu atd., které se týkají pouze jedné země či např. angloamerické kultury.
Z pohledu pozorovatele:	<p>Učitel žákům zprostředkovává nové učivo (např. za pomoci didaktických prostředků), případně opakuje učivo starší s cílem osvojování nebo opakování znalostí žáků. Učivo může být vyloženo učitelem – <b>výklad/přednáška/instrukce učitele</b> (FO AJ 1) nebo zpracováváno v interakci učitel–žáci – <b>rozhovor se třídou</b> (FO AJ 3). V takovém rozhovoru se učivo vyvozuje (konstruuje) na základě žákovských prekonceptů. Učitel ale může zvolit i ostatní organizační formy výuky – <b>diktát</b> (FO AJ 2), <b>samostatnou práci</b> (FO AJ 4), <b>práci ve dvojicích</b> (FO AJ 5), <b>práci ve skupinách</b> (FO AJ 5), <b>více forem současně</b> (FO AJ 7). Kromě fází výuky <b>zprostředkování nového učiva</b> (FA AJ 3) a <b>opakování nového učiva</b> (FA AJ 1) mohou probíhat i ostatní fáze výuky: <b>úvod výuky</b> (FA AJ 2), <b>procvičování/upevňování učiva</b> (FA AJ 4), <b>aplikace/prohlubování učiva</b> (FA AJ 5), <b>shrnutí učiva</b> (FA AJ 6).</p> <p>Výuka může probíhat <b>bez médií</b> (ME AJ 0) i za použití médií následujících médií, případně kombinace médií: <b>tabule</b> (ME AJ 2), <b>pracovní list</b> (ME AJ 3), <b>učebnice/cvičebnice</b> (ME AJ 4), <b>model/autentický materiál</b> (ME AJ 5), <b>fótie</b> (ME AJ 6), <b>obraz/mapa/kartičky</b> (ME AJ 7), <b>audio(záznam)</b> (ME AJ 8), <b>video/film</b> (ME AJ 9), ICT (ME AJ 10), <b>více médií současně</b> (ME AJ 11).</p> <p>Vhodné metody: diskuse, polemiky, výzkum a jeho prezentace, vedení (inter)kulturních deníků, <i>cultural islands</i><sup>68</sup>.</p> <p>Výuka může probíhat jak v mateřském, tak cílovém (anglickém) jazyce.</p> <p>Ve výuce může být rozvíjena jakákoliv receptivní (poslech, čtení) či produktivní (mluvení, psaní) řečová dovednost, případně jejich libovolná kombinace.</p> <p>Podstatné je, že se výuka soustředí na osvojování či opakování konkrétních znalostí z oblasti tzv. <i>Big-C Culture</i>, týkajících se jednotlivých národů či kultur, případně jejich srovnání s kulturním prostředím žáků.</p> <p>Např. Učitel klade žákům otázky: „<i>What is the capital of Scotland?</i>“ „<i>Jaký je rozdíl mezi Anglií a Velkou Británií?</i>“ „<i>Jak velký je počet obyvatel Londýna ve srovnání s Prahou?</i>“ „<i>And Northern Ireland. The capital city is...?</i>“ „<i>So do you remember any sentences about the United Kingdom of Great Britain?</i>“</p> <p>Např. Žáci chodí k tabuli a ukazují na mapě, kde leží Londýn a další města Velké Británie.</p> <p>Pozn. Při hledání měst na mapě se nejedná o rozvíjení dovednosti orientace v mapě dle souřadnic, ale o znalost toho, kde které město leží.</p>

---

<sup>68</sup> Cílem *cultural islands* je pomoci žákům vytvořit si „vnitřní obraz“ dané kultury. Jedním způsobem je vytvoření fyzických *cultural islands* přímo ve třídě ve formě plakátů, obrázků, fotek, nápisů, map a dalších předmětů. Druhým způsobem je hledání *cultural islands* přímo v kultuře žáků – zde se může jednat například o přejatá slova, zboží, ingredience, jídla, či produkty, které pocházejí z dané kultury, ale vyskytují se i v kultuře žáků (srov. Seelye, 1993).

Typické slovní podněty:

Kdo, co, kdy, kde, jak, jak často, kolik ... ?

„Najdi na mapě ... „

„Ukaž, kde leží ... „

Komentář:

Tato kategorie odpovídá *Big-C Culture/Upper-Case Culture/objective culture/achievement culture/high culture/Culture I* (Triandis, 1989; Tomalin & Stempleski, 1993; Bennett, 1998b; Hofstede & Hofstede, 2005) a týká se rozvíjení kognitivní úrovně IKK. V modelu Byrama (1997) odpovídá rovině znalostí/vědomostí (*savoirs*). Dle SERRJ (2002) odpovídá tato kategorie deklarativním znalostem (*savoir*), a to zejména *znalostem okolního světa a interkulturální způsobilosti*. V modelu Deardorff (2006) odpovídá tato kategorie znalostem a porozumění (*knowledge and comprehension*), které jsou rozvíjeny za účelem budování základu žádaných vnějších výstupů (*desired external outcomes*) a žádaných vnitřních výstupů (*desired internal outcomes*) dle tohoto modelu. Současně se jedná pouze o *kulturně specifickou rovinu* (Paige et al., 1999, cit. dle Göbel, 2007, s. 46).

Vzhledem k rozdílnému stupni vývoje IKK jednotlivých žáků, mohou být zařazeny ve výuce aktivity zaměřené na kteroukoliv z vývojových fází dle Inventáře vývoje interkulturální kompetence (*Intercultural Development Inventory: IDI*, v. 3), navazujícího na Vývojový model interkulturální kompetence/ interkulturální senzitivity (*Developmental Intercultural Competence Model/Developmental Model of Intercultural Sensitivity: DMIS* – Hammer, 2007 v návaznosti na Bennett, 1986). Zpravidla se však vzhledem k nižší jazykové úrovni žáků dle SERRJ (A1–A2) může jednat o aktivity zaměřené na etnocentrické fáze/fáze monokulturního světového názoru (Bennett, Bennett & Allen, 2003), tedy:

- 1) popírání kulturních rozdílů (*denial*)
- 2) polarizaci: obrana (*defense*) – nadřazenost vlastní kultury, případně nekritické pozitivní vnímání jiné kultury (*reversal*)
- 3) minimalizaci kulturních rozdílů (*minimization*)

Mohou být ovšem zařazeny i aktivity zaměřené na etnorelativní fáze/fáze interkulturálního/globálního světového názoru, tedy:

- 4) přijetí (*acceptance*)
- 5) adaptaci (*adaptation*)

Případně i oddělenou dimenzi: kulturní odcizení (*cultural disengagement*).

Cílem kategoriálního systému není analýza výuky z hlediska zaměření na jednotlivé vývojové fáze interkulturální kompetence dle tohoto modelu, proto se může zaměření na kteroukoliv vývojovou fázi objevit ve kterékoliv z kategorií.

Odlišujeme od:

–

Příklady intervalů:

Aj\_A1: 00:01:40 – 00:02:00

Aj\_A1: 00:02:30 – 00:02:50

Aj\_A3: 00:17:50 – 00:18:30

Aj\_A4: 00:35:30 – 00:36:20

Aj\_B1: 00:07:00 – 00:07:30

Aj\_H1: 00:22:00 – 00:22:20

Aj\_H3: 00:26:20 – 00:26:50

Následující sekvence se jeví jako obtížně kódovatelné. Byly kódovány jako IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE), přestože způsob výuky a komunikace se žáky v této fázi výuky narušuje kvalitu výuky reálií a IKK:

Aj\_C2: 00:16:10 – 00:17:00

Aj\_C2: 00:17:50 – 00:19:30

Aj\_C4: 00:20:30 – 00:20:50

Aj\_C4: 00:22:00 – 00:22:40

---

### **Kategorie IKK AJ 6: specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE**

---

*Obsahové vymezení:*

Týká se sekvencí výuky věnovaných znalostem a rozvíjení povědomí o skutečnostech souvisejících s každodenním životem, životním stylem, zvyklostem konkrétních (například angloamerických) zemí a kultur, tabu tématům určité (například angloamerické) kultury, způsobu získávání informací o cílové kultuře apod.

*Z pohledu pozorovatele:*

Učitel žákům zprostředkovává nové učivo (např. za pomoci didaktických prostředků), případně opakuje učivo starší s cílem osvojování nebo opakování znalostí žáků. Učivo může být vyloženo učitelem – **vyklad/přednáška/instrukce učitele** (FO AJ 1) nebo zpracováváno v interakci učitel–žáci – **rozhovor se třídou** (FO AJ 3). V takovém rozhovoru se učivo vyvozuje (konstruuje) na základě žákovských prekonceptů. Učitel ale může zvolit i ostatní organizační formy výuky – **diktát** (FO AJ 2), **samostatnou práci** (FO AJ 4), **práci ve dvojicích** (FO AJ 5), **práci ve skupinách** (FO AJ 6), **více forem současně** (FO AJ 7). Kromě fází výuky **zprostředkování nového učiva** (FA AJ 3) a **opakování nového učiva** (FA AJ 1) mohou probíhat i ostatní fáze výuky: **úvod výuky** (FA AJ 2), **procvičování/upevňování učiva** (FA AJ 4), **aplikace/prohlubování učiva** (FA AJ 5), **shrnutí učiva** (FA AJ 6).

Výuka může probíhat **bez médií** (ME AJ 0) i za použití médií následujících médií, případně kombinace médií: **tabule** (ME AJ 2), **pracovní list** (ME AJ 3), **učebnice/cvičebnice** (ME AJ 4), **model/autentický materiál** (ME AJ 5), **fólie** (ME AJ 6), **obraz/mapa/kartičky** (ME AJ 7), **audio(záznam)** (ME AJ 8), **video/film** (ME AJ 9), ICT (ME AJ 10), **více médií současně** (ME AJ 11).

Vhodné metody: diskuse, polemiky, výzkum a jeho prezentace, vedení (inter)kulturních deníků, *critical incidents*<sup>69</sup>, *culture capsules*<sup>70</sup>, *culture clusters*<sup>71</sup>, *culture assimilators*<sup>72</sup>.

Výuka může probíhat jak v mateřském, tak cílovém (anglickém) jazyce.

Ve výuce může být rozvíjena jakákoliv receptivní (poslech, čtení) či produktivní (mluvení, psaní) řečová dovednost, případně jejich libovolná kombinace.

Podstatné je, že se výuka soustředí na osvojování či opakování konkrétních znalostí z oblastí tzv. *small-c culture*, týkajících se určitých (například angloamerických) národů či kultur, případně jejich srovnání s kulturním prostředím žáků.

Např. Žáci čtou text o tom, v kolik hodin je vhodné přijít na večeri, pokud jsou pozváni na návštěvu v Londýně.

Např. Žáci se dozvídají, že v angličtině je vhodné slovo „black“ nahradit slovem „Afro-American“, k dalšímu použití/používání tohoto slova – případně nahrazení slova „black“ v daném kontextu jiným výrazem – ovšem nejsou vedeni, proto je sekvence kódována jako IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE).

Typické slovní podněty:

–

---

<sup>69</sup> Termínem *critical incidents* jsou zpravidla označovány popisy či simulace interakčních situací splňující následující kritéria: jedná se o každodenní běžné situace, matoucí či s potenciálem konfliktu, a tudíž náchylné k nesprávným interpretacím, jednoznačně vysvětlitelné za použití odpovídajících znalostí daného (kulturního) kontextu, relevantní pro splnění úkolu cílovou skupinou v rámci cizojazyčné výuky (Thomas, Kinast & Schroll-Machl, 2000, cit. dle Göbel, 2007). Typicky zahrnují tyto *critical incidents* potřebu učinění rozhodnutí v dané situaci a úkolem žáků je rozhodnout, jak by se měl účastník interakce zachovat. *Critical incidents* v sobě tedy zahrnují i řešení problémů (srov. Seelye, 1993).

<sup>70</sup> Termínem *culture capsules* jsou označovány krátké popisy (5–10 minut) nějakého aspektu cílové kultury, po kterém následuje srovnání s kulturou žáků. Jedná se o krátké verbální vysvětlení jednoho rozdílu mezi danými kulturami a jejich zvyklostmi, za použití vizuálního doprovodu ve formě relevantních ilustrativních předmětů, fotek, obrázků, pracovních listů, prezentací apod. (srov. Taylor & Sorenson, 1961; Seelye, 1993).

<sup>71</sup> Termín *culture clusters* označuje tři a více sdružených *culture capsules*, které se týkají stejného tématu, a tak spolu souvisejí a na které navazuje integrační fáze, ve které jsou informace z *culture capsules* shrnuty (srov. Meade & Morain, 1973; Seelye, 1993). Je tedy zřejmé, že jak *culture capsules*, tak *culture clusters* jsou vhodné zejména pro předávání znalostí žákům a rozvíjení interpretačních dovedností a nacházení spojitosti – *savoir comprendre* (srov. Byram, 1997).

<sup>72</sup> *Culture assimilators* bývají mnohdy zaměňovány s *critical incidents* (např. Tomalin & Stempleski, 1993), někteří autoři je ovšem odlišují (srov. Fiedler et al., 1971; Seelye, 1993). Jedná se vždy o písemný popis situace, ve které dochází k interakci mezi alespoň jednou osobou z cílové kultury a další osobou z jiné kultury (zpravidla totožnou s kulturou žáků). Tento popis je následován zpravidla čtyřmi možnými vysvětleními chování, činů či reakcí účastníka interakce pocházejícího z cílové kultury. Žáci vyberou možnost, kterou považují za správnou interpretaci dané interakce, po té následuje diskuse.



Komentář:

Tato kategorie odpovídá tzv. *small-c culture/lower-case culture/ subjective culture/behaviour culture/low culture/Culture 2* (Triandis, 1989; Tomalin & Stempleski, 1993; Bennett, 1998b; Hofstede & Hofstede, 2005) a týká se rozvíjení kognitivní úrovně IKK. Týká se sekvencí výuky, které nepřekračují kognitivní úroveň IKK. V modelu Byrama (1997) odpovídá rovině znalostí/vědomostí (*savoirs*). Dle SERRJ (2002) odpovídá tato kategorie deklarativním znalostem (*savoir*), a to zejména *sociokulturním znalostem*.

V modelu Deardorff (2006) odpovídá tato kategorie znalostem a porozumění (*knowledge and comprehension*), které jsou rozvíjeny za účelem budování základu žádaných vnějších výstupů (*desired external outcomes*) a žádaných vnitřních výstupů (*desired internal outcomes*) dle tohoto modelu. Současně se jedná pouze o *kulturně specifickou rovinu* (Paige et al., 1999, cit. dle Göbel, 2007, s. 46).

Vzhledem k rozdílnému stupni vývoje IKK jednotlivých žáků, mohou být zařazeny ve výuce aktivity zaměřené na kteroukoliv z vývojových fází dle Inventáře vývoje interkulturní kompetence (*Intercultural Development Inventory: IDI, v. 3*), navazujícího na Vývojový model interkulturní kompetence/ interkulturní senzitivity (*Developmental Intercultural Competence Model/Developmental Model of Intercultural Sensitivity: DMIS – Hammer, 2007 v návaznosti na Bennett, 1986*). Zpravidla se však vzhledem k nižší jazykové úrovni žáků dle SERRJ (A1–A2) může jednat o aktivity zaměřené na etnocentrické fáze/fáze monokulturního světónázoru (Bennett, Bennett & Allen, 2003), tedy:

- 1) popírání kulturních rozdílů (*denial*)
- 2) polarizaci: obrana (*defense*) – nadřazenost vlastní kultury, případně nekritické pozitivní vnímání jiné kultury (*reversal*)
- 3) minimalizaci kulturních rozdílů (*minimization*)

Mohou být ovšem zařazeny i aktivity zaměřené na etnorelativní fáze/fáze interkulturního/globálního světónázoru, tedy:

- 4) přijetí (*acceptance*)
- 5) adaptaci (*adaptation*)

Případně i oddělenou dimenzi: kulturní odcizení (*cultural disengagement*).

Cílem kategoriálního systému není analýza výuky z hlediska zaměření na jednotlivé vývojové fáze interkulturní kompetence dle tohoto modelu, proto se může zaměření na kteroukoliv vývojovou fázi objevit ve kterékoliv z kategorií.

Odlišujeme od:

–

*Příklady intervalů:*

Aj\_C3: 00:06:30 – 00:07:20

Aj\_D2: 00:24:10 – 00:24:40

Aj\_H2: 00:27:00 – 00:27:50

Aj\_I2: 00:43:50 – 00:44:10

Následující sekvence se jeví jako obtížně kódovatelné. Byly kódovány jako IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE), přestože způsob výuky a komunikace se žáky v této fázi výuky narušuje kvalitu výuky reálií a IKK.

Celou tuto sekvenci iniciovala otázka žáka, kterou učitel využil k výkladu. Žáci se dozvěděli, že není vhodné v angličtině používat slovo „black“, ale je vhodné ho nahradit slovem „afroameričan“. Jednalo se pouze o výklad učitele a žáci nebyli vedeni k tomu, aby daný výraz použili. Navíc se jednalo o výraz specifický pouze pro určitou etnickou skupinu, a tudíž neaplikovatelný pro potřeby situace ve videozáznamu – věcná správnost výuky tedy byla narušena.

Aj\_C3: 00:06:20 – 00:07:40

---

### ***Kategorie IKK AJ 7: specifická: DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ***

---

*Obsahové vymezení:*

Týká se sekvencí výuky věnovaných tématům z oblasti sociolingvistiky (i pragmatiky) pojatých formou praktického nácviku v cílovém jazyce. Dále se jedná o rozvíjení interpretačních dovedností (dokumentů, událostí, pojmů a konceptů) a nacházení spojitosti, vyhledávání informací, apod. Např. vhodné a zdvořilé vystupování v různých situacích. Jakým způsobem je vhodné začít konverzaci? Netýká se pouze lexikální roviny jazyka (vhodných frází). Cílem je rozvoj flexibility chování, umění komunikace, způsobů získávání znalostí (vztahující se ke konkrétní (například angloamerické) kultuře. Sekvence se vyznačují orientací na žáka, aktivací žáka, orientací na proces, výukou příkladem, induktivním zprostředkováním učiva, afektivními prvky ve výuce, navazováním na zkušenosti žáků, přenesením se do rolí v jiné kultuře, zprostředkováním kulturně adekvátních jazykových prostředků.

Z pohledu pozorovatele:

Výuka probíhá zejména v následujících organizačních formách: **rozhovor se třídou** (FO AJ 3), **samostatná práce** (FO AJ 4), **práce ve dvojicích** (FO AJ 5), **práce ve skupinách** (FO AJ 6) či **více forem současně** (FO AJ 7). Výuka je věnována osvojování konkrétních dovedností např. simulací situací, které mohou vzniknout např. při kontaktu s rodilými mluvčími. Žáci se učí vhodnému chování v nejrůznějších situacích každodenního života v daném kulturním prostředí.

Kromě fáze výuky **zprostředkování nového učiva** (FA AJ 3) a **opakování nového učiva** (FA AJ 1) mohou probíhat i ostatní fáze výuky: **úvod výuky** (FA AJ 2), **procvičování/upevňování učiva** (FA AJ 4), **aplikace/prohlubování učiva** (FA AJ 5), **shrnutí učiva** (FA AJ 6). Výuka může probíhat **bez médií** (ME AJ 0) i za použití médií následujících médií, případně kombinace médií: **tabule** (ME AJ 2), **pracovní list** (ME AJ 3), **učebnice/cvičebnice** (ME AJ 4), **model/autentický materiál** (ME AJ 5), **fótie** (ME AJ 6), **obraz/mapa/kartičky** (ME AJ 7), **audio(záznam)** (ME AJ 8), **video/film** (ME AJ 9), ICT (ME AJ 10), **více médií současně** (ME AJ 11).

Např. Žáci nacvičují, jak si objednat v americké restauraci jídlo a co je považováno při stolování za nevhodné.

Vhodné metody: diskuse, polemiky, konfrontace, simulační hry, hraní rolí, řešení problémů, výzkum a jeho prezentace, případové studie, vedení (inter)kulturních deníků, *critical incidents*<sup>73</sup>, *culture clusters*<sup>74</sup>, *culture assimilators*<sup>75</sup>.

Výuka může probíhat jak v mateřském, tak cílovém (anglickém) jazyce.

Ve výuce může být rozvíjena jakákoliv receptivní (poslech, čtení) či produktivní (mluvení, psaní) řečová dovednost, případně jejich libovolná kombinace.

Např. Žáci prakticky nacvičují odpověď na otázku „*How are you?*“ na základě povědomí o tom, že na tuto otázku je vhodné v odpovědi stejnou otázku použít také.

Např. Návčik dialogu po probrání tzv. *critical incident*, týkající se zdvořilosti při rozhovoru v hostitelské rodině.

<sup>73</sup> Termínem *critical incidents* jsou zpravidla označovány popisy či simulace interakčních situací splňující následující kritéria: jedná se o každodenní běžné situace, matoucí či s potenciálem konfliktu, a tudíž náchylné k nesprávným interpretacím, jednoznačně vysvětlitelné za použití odpovídajících znalostí daného (kulturního) kontextu, relevantní pro splnění úkolu cílovou skupinou v rámci cizojazyčné výuky (Thomas, Kinast & Schroll-Machl, 2000, cit. dle Göbel, 2007). Typicky zahrnují tyto *critical incidents* potřebu učinění rozhodnutí v dané situaci a úkolem žáků je rozhodnout, jak by se měl účastník interakce zachovat. *Critical incidents* v sobě tedy zahrnují i řešení problémů (srov. Seelye, 1993).

<sup>74</sup> Termín *culture clusters* označuje tři a více sdružených *culture capsules*, které se týkají stejného tématu, a tak spolu souvisejí a na které navazuje integrační fáze, ve které jsou informace z *culture capsules* shrnuty (srov. Meade & Morain, 1973; Seelye, 1993). Je tedy zřejmé, že jak *culture capsules*, tak *culture clusters* jsou vhodné zejména pro předávání znalostí žákům a rozvíjení interpretačních dovedností a nacházení spojitosti – *savoir comprendre* (srov. Byram, 1997).

<sup>75</sup> *Culture assimilators* bývají mnohdy zaměňovány s *critical incidents* (např. Tomalin & Stempleski, 1993), někteří autoři je ovšem odlišují (srov. Fiedler et al., 1971; Seelye, 1993). Jedná se vždy o písemný popis situace, ve které dochází k interakci mezi alespoň jednou osobou z cílové kultury a další osobou z jiné kultury (zpravidla totožnou s kulturou žáků). Tento popis je následován zpravidla čtyřmi možnými vysvětlěními chování, činů či reakcí účastníka interakce pocházejícího z cílové kultury. Žáci vyberou možnost, kterou považují za správnou interpretaci dané interakce, po té následuje diskuse.

Typické slovní podněty: –

Komentář:

Tato kategorie odpovídá tzv. *small-c culture/lower-case culture/subjective culture/behaviour culture/low culture/Culture 2* (Triandis, 1989; Tomalin & Stempleski, 1993; Bennett, 1998b; Hofstede & Hofstede, 2005) a týká se rozvíjení behaviorální úrovně IKK. V modelu Byrama (1997) odpovídá následujícím rovinám: interpretační dovednosti (dokumentů, událostí, pojmů a konceptů) a nacházení souvislostí (*savoir comprendre*) a dovednosti nabývání a využívání znalostí/vědomostí a dovednosti interakce (*savoir apprendre/faire*) a schopnosti kritického hodnocení (*critical cultural awareness: savoir s'engager*). Dle SERRJ (2002) odpovídá tato kategorie dovednostem a praktickým znalostem (*know-how, savoir-faire*), zejména pak interkulturálním dovednostem a praktickým znalostem (*know-how*) a dále rovněž rozvíjení schopnosti učit se (*savoir-apprendre*).

V modelu Deardorff (2006) odpovídá tato kategorie dovednostem (*skills*) a částečně i znalostem a porozumění (*knowledge and comprehension*), které jsou rozvíjeny za účelem budování základu žádaných vnějších výstupů (*desired external outcomes*) a žádaných vnitřních výstupů (*desired internal outcomes*) dle tohoto modelu. Současně se jedná pouze o *kulturně specifickou rovinu* (Paige et al., 1999, cit. dle Göbel, 2007, s. 46).

Vzhledem k rozdílnému stupni vývoje IKK jednotlivých žáků, mohou být zařazeny ve výuce aktivity zaměřené na kteroukoliv z vývojových fází dle Inventáře vývoje interkulturní kompetence (*Intercultural Development Inventory: IDI*, v. 3), navazujícího na Vývojový model interkulturní kompetence/ interkulturní senzitivity (*Developmental Intercultural Competence Model/Developmental Model of Intercultural Sensitivity: DMIS* – Hammer, 2007 v návaznosti na Bennett, 1986). Zpravidla se však vzhledem k nižší jazykové úrovni žáků dle SERRJ (A1–A2) může jednat o aktivity zaměřené na etnocentrické fáze/fáze monokulturního světónázoru (Bennett, Bennett & Allen, 2003), tedy:

- 1) popírání kulturních rozdílů (*denial*)
- 2) polarizaci: obrana (*defense*) – nadřazenost vlastní kultury, případně nekritické pozitivní vnímání jiné kultury (*reversal*)
- 3) minimalizaci kulturních rozdílů (*minimization*)

Mohou být ovšem zařazeny i aktivity zaměřené na etnorelativní fáze/fáze interkulturního/globálního světónázoru, tedy:

- 4) přijetí (*acceptance*)
- 5) adaptaci (*adaptation*)

Případně i oddělenou dimenzi: kulturní odcizení (*cultural disengagement*).

Cílem kategoriálního systému není analýza výuky z hlediska zaměření na jednotlivé vývojové fáze interkulturní kompetence dle tohoto modelu, proto se může zaměření na kteroukoliv vývojovou fázi objevit ve kterékoliv z kategorií.

*Odlišujeme od:* Odlišujeme od kategorie *ostatní* (IKK 9), tedy od sekvencí výuky věnovaných např. rozšiřování slovní zásoby související s cestováním, kdy prvotní cíl této části hodiny spadá do roviny lexikální a až v další části hodiny je osvojená slovní zásoba používána k získávání znalostí např. o Londýnských pamětihodnostech.

*Příklady intervalů:* –

---

### **Kategorie IKK AJ 8: specifická: POSTOJE a HODNOTY**

---

*Obsahové vymezení:* Týká se sekvencí výuky věnovaných budování kladných postojů k jiné (například angloamerické) kultuře a jejím zvyklostem, rozvíjení tolerance ke konkrétním aspektům jiných (například angloamerických) zemí, srovnávání se zvyklostmi vlastní země. Sekvence se vyznačují orientací na žáka, aktivaci žáka, orientací na proces, výukou příkladem, induktivním zprostředkováním učiva, afektivními prvky ve výuce, navazováním na zkušenosti žáků, přenesením se do rolí v jiné kultuře, zprostředkováním přijetí a respektu pro jiné kultury, tematizací pocitů v kontaktu s jinou kulturou.

*Z pohledu pozorovatele:* Výuka probíhá zejména v následujících organizačních formách: **rozhovor se třídou** (FO AJ 3), **samostatná práce** (FO AJ 4), **práce ve dvojicích** (FO AJ 5), **práce ve skupinách** (FO AJ 6) či **více forem současně** (FO AJ 7). Výuka se soustředí na rozvíjení postojů žáků, učitel cíleně propojuje probírané téma s osobním životem a zkušenostmi žáků.

Kromě fází výuky **zprostředkování nového učiva** (FA AJ 3) a **opakování nového učiva** (FA AJ 1) mohou probíhat i ostatní fáze výuky: **úvod výuky** (FA AJ 2), **procvičování/upevňování učiva** (FA AJ 4), **aplikace/prohlubování učiva** (FA AJ 5), **shrnutí učiva** (FA AJ 6).

Výuka může probíhat **bez médií** (ME AJ 0) i za použití médií následujících médií, případně kombinace médií: **tabule** (ME AJ 2), **pracovní list** (ME AJ 3), **učebnice/cvičebnice** (ME AJ 4), **model/autentický materiál** (ME AJ 5), **fólie** (ME AJ 6), **obraz/mapa/kartičky** (ME AJ 7), **audio(záznam)** (ME AJ 8), **video/film** (ME AJ 9), ICT (ME AJ 10), **více médií současně** (ME AJ 11).

Vhodné metody: diskuse, polemiky, konfrontace, simulační hry, hraní rolí, řešení problémů, výzkum a jeho prezentace, případové studie, vedení (inter) kulturních deníků.

Výuka může probíhat jak v mateřském, tak cílovém (anglickém) jazyce.

Ve výuce může být rozvíjena jakákoliv receptivní (poslech, čtení) či produktivní (mluvení, psaní) řečová dovednost, případně jejich libovolná kombinace.

Např. Žáci se zamýšlejí nad aspekty angloamerické kultury, které vnímají jako pozitivní a kontrastují je se zvyklostmi vlastní kultury.

*Typické slovní podněty:* Ne/souhlasíte ... ? Co si myslíte o ... ? Co je nejdůležitější ... ? Seřadte následující ... podle důležitosti. Jak byste se rozhodli v situaci ... ? Atd.

Komentář:

Tato kategorie odpovídá tzv. *small-c culture/lower-case culture/subjective culture/behaviour culture/low culture/Culture 2* (Triandis, 1989; Tomalin & Stempleski, 1993; Bennett, 1998b; Hofstede & Hofstede, 2005)

a týká se rozvíjení afektivní úrovně IKK. V modelu Byrama (1997) odpovídá postojům (*savoir être*). Dle SERRJ (2002) odpovídá tato kategorie existenciální kompetenci (*savoir-être*).

V modelu Deardorff (2006) odpovídá tato kategorie postojům (*attitudes*), které jsou rozvíjeny za účelem budování základu žádaných vnějších výstupů (*desired external outcomes*) a žádaných vnitřních výstupů (*desired internal outcomes*) dle tohoto modelu. Současně se jedná pouze o *kulturně specifickou rovinu* (Paige et al., 1999, cit. dle Göbel, 2007, s. 46).

Vzhledem k rozdílnému stupni vývoje IKK jednotlivých žáků, mohou být zařazeny ve výuce aktivity zaměřené na kteroukoliv z vývojových fází dle Inventáře vývoje interkulturní kompetence (*Intercultural Development Inventory: IDI*, v. 3), navazujícího na Vývojový model interkulturní kompetence/ interkulturní senzitivity (*Developmental Intercultural Competence Model/Developmental Model of Intercultural Sensitivity: DMIS* – Hammer, 2007 v návaznosti na Bennett, 1986). Zpravidla se však vzhledem k nižší jazykové úrovni žáků dle SERRJ (A1–A2) může jednat o aktivity zaměřené na etnocentrické fáze/fáze monokulturního světového názoru (Bennett, Bennett & Allen, 2003), tedy:

- 1) popírání kulturních rozdílů (*denial*)
- 2) polarizaci: obrana (*defense*) – nadřazenost vlastní kultury, případně nekritické pozitivní vnímání jiné kultury (*reversal*)
- 3) minimalizaci kulturních rozdílů (*minimization*)

Mohou být ovšem zařazeny i aktivity zaměřené na etnorelativní fáze/fáze interkulturního/globálního světového názoru, tedy:

- 4) přijetí (*acceptance*)
- 5) adaptaci (*adaptation*)

Případně i oddělenou dimenzi: kulturní odcizení (*cultural disengagement*).

Cílem kategoriálního systému není analýza výuky z hlediska zaměření na jednotlivé vývojové fáze interkulturní kompetence dle tohoto modelu, proto se může zaměření na kteroukoliv vývojovou fázi objevit ve kterékoli z kategorií.

Odlišujeme od:

–

Příklady intervalů:

–

---

### **Kategorie IKK AJ 9: ostatní**

---

Obsahové vymezení:

Týká se sekvencí výuky, které není možné přiřadit k žádné z výše uvedených kategorií. Jedná se například o sekvence věnované gramatickým či lexikálním cvičením, pravopisným diktátům, výslovnostním cvičením apod.

Z pohledu pozorovatele:

Např. Žáci čtou nahlas text z učebnice nesouvisející s žádným tématem týkajícím se kultury, opakují fráze po učiteli, překládají slovíčka, atd.

Typické slovní podněty: –

Komentář: Je třeba se soustředit na obsah – například v případě diktátu může být sekvence kódována jako jiná kategorie, pokud je žákům diktován text s kulturním obsahem a oni mají například za úkol pouze zachytit klíčová slova, a soustředí se tak více na obsah než na formu.

Odlišujeme od: –

Příklady intervalů: Aj\_A4: 00:16:00 – 00:16:30  
Aj\_C2: 00:25:40 – 00:26:40  
Aj\_E1: 00:20:00 – 00:40:00  
Aj\_B4: 00:20:00 – 00:40:00  
Aj\_N3: 00:20:00 – 00:40:00  
Aj\_O3: 00:20:00 – 00:40:00

---

## 3.2 Kategoriální systém Jazyk

Jelikož jednou z výzkumných otázek (srov. 5.3.1) bylo zjistit, v jakém jazyce je IKK rozvíjena, byly sekvence, ve kterých se vyskytla některá z kategorií IKK AJ 1 – IKK AJ 8, nakódovány za použití kategoriálního systému *Jazyk* (viz tab. P3/1), který byl vytvořen na základě hodin ve zkoumaném souboru. Příklady intervalů z natočených hodin jsou uvedeny za příklady pro jednotlivé kategorie.

Tabulka P3/1

*Kategoriální systém Jazyk – obsahové vymezení kategorií*

---

<b>Jazyk AJ 0: žádný</b>	Týká se sekvencí před výukou nebo po skončení výuky, případně během přerušení výuky a dále sekvencí během výuky, při kterých není žádný jazyk používán. <i>Příklad: Žáci beze slov malují na tabuli, používají pantomimu pro znázornění slova, příp. hrají scénku. (Příklad intervalu: Aj_S2: 00:23:50 – 00:24:00)</i>
<b>Jazyk AJ 1: anglický</b>	Týká se sekvencí výuky, při kterých je používán výhradně anglický jazyk, a to jak učitelem, tak žáky. Výuka může probíhat ve více organizačních formách současně. <i>Příklad: Učitel klade anglicky otázky, žáci anglicky odpovídají./Žáci nacvičují anglicky scénku ve skupinkách. (Příklady intervalů: Aj_A4: 00:40:00 – 00:41:40; Aj_J1: 00:03:00 – 00:03:20)</i>
<b>Jazyk AJ 2: český</b>	Týká se sekvencí výuky, při kterých je používán výhradně český jazyk, a to jak učitelem, tak žáky. Výuka může probíhat ve více organizačních formách současně. <i>Příklad: Učitel vysvětluje žákům česky gramatická pravidla./Učitel česky vysvětluje zadání úkolu. (Příklady intervalů: Aj_A4: 00:42:50 – 00:43:20; Aj_C2: 00:16:10 – 00:16:30)</i>

- Jazyk AJ 3: smíšeně** Týká se sekvencí výuky, při kterých je používán jak český, tak anglický jazyk. Jedná se o situace, ve kterých:
- vyučující mluví převážně anglicky za občasného použití českých slov ve větě
  - vyučující mluví převážně česky za občasného použití anglických slov ve větě
  - vyučující ve větách kombinuje anglický i český jazyk
  - vyučující řekne větu anglicky a po ní hned větu česky (např. instrukce žákům)
  - mluví více osob zároveň, každá jiným jazykem
  - probíhá více organizačních forem současně, přičemž při některých je používán anglický, při některých český jazyk, případně jejich kombinace (viz a), b), c), d)
- Příklad: Žáci pracují ve skupinách a čtou text v anglickém jazyce, zároveň o něm ale diskutují česky. (Příklady intervalů: Aj\_D2: 00:24:10 – 00:24:20; Aj\_S2: 00:26:00 – 00:26:40)

- Jazyk AJ 4: jiný** Týká se sekvencí výuky, ve kterých je používán jiný jazyk než anglický, český nebo jejich kombinace.
- Příklad: Učitel říká větu ve španělštině. (Příklad intervalu: Aj\_C4: 00:13:10 – 00:13:20)

### 3.3 Kategoriální systém Organizační formy výuky

Tabulka P3/2

*Organizační formy výuky – kategoriální systém*

FO AJ 0:	žádná
FO AJ 1:	výklad/přednáška/instrukce učitele
FO AJ 2:	diktát
FO AJ 3:	rozhovor se třídou
FO AJ 4:	samostatná práce
FO AJ 5:	práce ve dvojicích
FO AJ 6:	práce ve skupinách
FO AJ 7:	více forem současně
FO AJ 8:	přechod
FO AJ 9:	ostatní

Upraveno podle Najvar et al. (2008)



### 3.4 KATEGORIÁLNÍ SYSTÉM DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY A MÉDIA

Tabulka P3/3

*Didaktické prostředky a média – kategoriální systém*

---

ME AJ 0:	žádná
ME AJ 1:	bez médií
ME AJ 2:	tabule
ME AJ 3:	pracovní list
ME AJ 4:	učebnice/cvičebnice
ME AJ 5:	model/autentický materiál
ME AJ 6:	fólie
ME AJ 7:	obraz/mapa/kartičky
ME AJ 8:	audio(záznam)
ME AJ 9:	video/film
ME AJ 10:	ICT
ME AJ 11:	více médií současně
ME AJ 12:	ostatní

---

Upraveno podle Najvar et al. (2008)

### 3.5 KATEGORIÁLNÍ SYSTÉM FÁZE VÝUKY

Tabulka P3/4

*Fáze výuky – kategoriální systém*

---

FA AJ 0:	žádná
FA AJ 1:	opakování učiva
FA AJ 2:	úvod do výuky
FA AJ 3:	zprostředkování nového učiva
FA AJ 4:	upevňování/procvičování učiva
FA AJ 5:	aplikace/prohlubování učiva
FA AJ 6:	shrnutí učiva (co jsme se učili – obsah)
FA AJ 7:	rekapitulace (jak jsme se učili – proces)
FA AJ 8:	zkoušení/prověrka/kontrola domácích úkolů
FA AJ 9:	ostatní

---

Upraveno podle Najvar et al. (2008)

## **Příloha 4 – Cíle pro výuku, učení se a hodnocení IKK (Byram, 1997)**

V příloze jsou uvedeny cíle pro výuku, učení se a hodnocení IKK dle Byrama (1997, s. 56–64, překlad autorky), které tvoří jádro jeho *Modelu interkulturní komunikační kompetence* a doplnění k manuálu kategoriálního systému *Realie a IKK* v příloze 3 (3.1).

**Postoje (*savoir être*):** zvědavost a otevřenost, ochota zanechat nedůvěry k jiným kulturám a důvěry a přesvědčení o kultuře vlastní

- a) ochota vyhledávat a využívat příležitostí ke kontaktu s „jiným“ ve vztahu rovnosti, odlišná od vyhledávání „exotického“ nebo prospěchu na úkor druhých
- b) zájem o objevování nových perspektiv v oblasti interpretace známých i neznámých jevů jak ve vlastní kultuře, tak v jiných kulturách a kulturních zvycích
- c) ochota zpochybnit hodnoty a předpoklady inherentní v kulturních zvycích a produktech vlastního prostředí
- d) ochota prožít různé fáze adaptace a interakce s jinou kulturou během pobytu v dané kultuře
- e) ochota zapojit se do zvyklostí a rituálů verbální a neverbální komunikace a interakce

**Znalosti (*savoirs*):** sociálních skupin a jejich produktů a zvyklostí jak ve vlastní kultuře, tak v kultuře země komunikačního partnera, a dále základních zvyklostí společenské a individuální interakce

- a) znalost historických a současných vztahů mezi vlastní zemí a zemí komunikačního partnera
- b) znalost způsobů, kterými lze navázat kontakt s mluvčími z jiných zemí, znalost způsobů dopravy z a do jiných zemí a institucí, které zprostředkovávají kontakt nebo pomáhají řešit problémy
- c) znalost druhů a procesu nedorozumění mezi mluvčími různého kulturního původu
- d) znalost národní paměti vztahující se k vlastní zemi a toho, jak její události souvisí s jinými zeměmi a jak jsou z jejich perspektivy vnímány
- e) znalost národní paměti vztahující se k zemi komunikačního partnera a toho, jak jsou její události vnímány z perspektivy vlastní země
- f) znalost vymezení geografického prostoru vlastní země a toho, jak je toto vymezení vnímáno z perspektivy jiných zemí

- g) znalost vymezení geografického prostoru vlastní země a toho, jak je toto vymezení vnímáno z perspektivy vlastní země
- h) znalost procesů socializace a institucí ve kterých probíhá, jak ve vlastní zemi, tak v zemi komunikačního partnera
- i) znalost sociálních rozdílů a jejich hlavních znaků ve vlastní zemi a v zemi komunikačního partnera
- j) znalost institucí, které ovlivňují běžný život ve vlastní zemi a v zemi komunikačního partnera a které řídí a ovlivňují vztahy mezi nimi a toho, jak jsou vnímány
- k) znalost procesů sociální interakce v zemi komunikačního partnera

***Dovednosti interpretace a nacházení spojitostí (savoir comprendre):*** schopnost interpretovat dokument nebo událost z jiné kultury, vysvětlit je a vztáhnout k dokumentům nebo událostem z kultury vlastní

- a) schopnost identifikace etnocentrických stanovisek v dokumentech nebo událostech a vysvětlení jejich původu
- b) schopnost identifikace oblastí nedorozumění a dysfunkce interakce a jejich vysvětlení z hlediska zúčastněných kultur
- c) dovednost vyjednávání mezi protikladnými interpretacemi jevů

***Dovednosti nabývání a využívání znalostí/vědomostí a interakční dovednosti (savoir apprendre/faire):*** schopnost získávat nové znalosti o jiné kultuře a jejích zvyklostech a schopnost používat znalosti, postoje a dovednosti v omezujících podmínkách komunikace a interakce v reálném čase

- a) dovednost zjistit od komunikačního partnera koncepty a hodnoty v dokumentech a událostech a vyvinout interpretační schéma vhodné k aplikaci i jiným jevům
- b) schopnost identifikovat důležité reference v rámci jedné kultury i mezi kulturami a odvodit jejich význam a konotace
- c) schopnost identifikovat podobné a odlišné interakční procesy, verbální i neverbální, a vhodně je používat za konkrétních okolností
- d) schopnost použít rychle vhodnou kombinaci znalostí, dovedností a postojů k interakci s mluvčími z jiné země a kultury a zároveň brát v úvahu míru své obeznamovanosti s danou zemí, kulturou a jazykem a míru rozdílů mezi touto kulturou a kulturou vlastní
- e) schopnost identifikovat současné a minulé vztahy mezi vlastní a druhou kulturou a společnostmi
- f) schopnost identifikovat a využít veřejné a soukromé instituce, které zprostředkovávají kontakt s jinými zeměmi a kulturami

- g) schopnost použít rychle znalosti, dovednosti a postoje k tomu, aby byl jedinec schopen působit jako prostředník mezi mluvčími ze své vlastní a cizí kultury

***Kritické kulturní uvědomění/politické vzdělání (savoir s'engager)***: schopnost ocenit, kriticky a na základě explicitních kritérií, perspektivy, zvyklosti a produkty vlastní kultury a kultur a zemí cizích

- a) schopnost identifikovat a interpretovat explicitní či implicitní hodnoty v dokumentech a událostech ve vlastní kultuře i v jiných kulturách
- b) schopnost evaluativní analýzy dokumentů a událostí, která vychází z explicitních stanovisek a kritérií
- c) dovednost interakce a schopnost působit jako prostředník v interkulturních výměnách v souladu s explicitními kritérii díky využití vlastních znalostí, dovedností a postojů

## Příloha 5 – Přehled časového zastoupení jednotlivých kategorií v hodinách natočených v rámci CPV videostudie anglického jazyka

Kód hodiny <sup>76</sup>	IKK AJ 0: žádná	IKK AJ 1: obecná znalosti Big-C	IKK AJ 2: obecná znalosti small-c	IKK AJ 3: obecná dovednosti/ chování	IKK AJ 4: obecná postoje a hodnoty	IKK AJ 5: specifická znalosti Big-C	IKK AJ 6: specifická znalosti small-c	IKK AJ 7: specifická dovednosti/ chování	IKK AJ 8: specifická postoje a hodnoty	IKK AJ 9: ostatní
Aj_A1	0:01:48	0:06:30	-	-	-	0:02:40	-	-	-	0:36:20
Aj_A2	0:03:09	-	-	-	-	-	-	-	-	0:42:20
Aj_A3	0:01:30	0:00:50	-	-	-	0:03:20	-	-	-	0:40:30
Aj_A4	0:00:46	-	-	-	-	0:06:40	-	-	-	0:37:40
Aj_B1	0:00:36	-	-	-	-	0:11:10	-	-	-	0:33:10
Aj_B2	0:00:32	-	-	-	-	0:01:10	-	-	-	0:43:06
Aj_B3	0:01:00	-	-	-	-	-	-	-	-	0:43:40
Aj_B4	0:00:54	-	-	-	-	-	-	-	-	0:43:50
Aj_C1	0:00:36	-	-	-	-	-	-	-	-	0:44:20
Aj_C2	0:00:40	-	-	-	-	0:32:00	-	-	-	0:13:10
Aj_C3	0:00:31	-	-	-	-	0:38:10	0:01:00	-	-	0:05:10
Aj_C4	0:00:20	0:00:30	-	-	-	0:31:00	-	-	-	0:13:40
Aj_D1	0:00:31	-	-	-	-	-	-	-	-	0:45:10
Aj_D2	0:00:53	-	-	-	-	-	0:19:10	-	-	0:23:50
Aj_D3	0:00:40	-	-	-	-	-	0:01:00	-	-	0:44:00
Aj_D4	0:05:19	-	-	-	-	-	-	-	-	0:39:00
Aj_E1	0:00:31	-	-	-	-	-	-	-	-	0:43:00
Aj_E2	0:01:55	-	-	-	-	-	-	-	-	0:42:30

<sup>76</sup> Učitelé aprobovaní pro výuku anglického jazyka na 2. stupni ZŠ jsou vyznačeni šedou barvou.

Kód hodiny	IKK AJ 0: žádná	IKK AJ 1: obecná: znalosti Big-C Culture	IKK AJ 2: znalosti small-c culture	IKK AJ 3: obecná: dovednosti/ chování	IKK AJ 4: obecná: postoje	IKK AJ 5: znalosti Big-C Culture	IKK AJ 6: specifická: znalosti small-c culture	IKK AJ 7: specifická: dovednosti/ chování	IKK AJ 8: specifická: postoje	IKK AJ 9: ostatní
Aj_E3	0:01:31	-	-	-	-	-	-	-	-	0:40:10
Aj_E4	0:01:12	-	-	-	-	-	-	-	-	0:40:10
Aj_F1	0:01:41	-	-	-	-	-	-	-	-	0:43:00
Aj_F2	0:01:08	-	-	-	-	-	-	-	-	0:42:50
Aj_F3	0:01:34	-	-	-	-	-	-	-	-	0:41:50
Aj_F4	0:01:26	-	-	-	-	-	-	-	-	0:44:10
Aj_G1	0:05:35	-	-	-	-	-	-	-	-	0:44:50
Aj_G2	0:00:50	-	-	-	-	-	-	-	-	0:45:00
Aj_H1	0:02:03	-	-	-	-	0:04:00	-	-	-	0:38:10
Aj_H2	0:01:00	-	-	-	-	0:01:10	0:14:40	-	-	0:27:20
Aj_H3	0:01:15	-	-	-	-	0:16:20	-	-	-	0:25:30
Aj_H4	0:01:04	-	-	-	-	-	-	-	-	0:41:30
Aj_I1	0:04:00	-	-	-	-	0:01:30	-	-	-	0:42:40
Aj_I2	0:01:17	-	-	-	-	0:00:40	0:00:50	-	-	0:42:20
Aj_J1	0:01:07	0:07:10	-	-	-	-	0:18:20	-	-	0:19:40
Aj_J2	0:00:56	-	-	-	-	-	-	-	-	0:45:10
Aj_K1	0:01:13	-	-	-	-	-	-	-	-	0:45:30
Aj_K2	0:01:04	-	-	-	-	-	-	-	-	0:44:30
Aj_L1	0:00:53	-	-	-	-	0:02:10	-	-	-	0:42:40
Aj_M1	0:00:55	-	-	-	-	-	-	-	-	0:45:00
Aj_N1	0:01:10	-	-	-	-	-	-	-	-	0:44:30
Aj_N2	0:00:46	-	-	-	-	-	-	-	-	0:43:50
Aj_N3	0:04:56	-	-	-	-	-	-	-	-	0:45:20
Aj_O1	0:00:20	-	-	-	-	-	-	-	-	0:45:00
Aj_O2	0:03:16	-	-	-	-	-	-	-	-	0:45:20

Kód hodiny	IKK AJ 0: žádná	IKK AJ 1: obecná: znalosti Big-C Culture	IKK AJ 2: obecná: znalosti small-c culture	IKK AJ 3: obecná: dovednosti/ chování	IKK AJ 4: obecná: postoje	IKK AJ 5: specifická: znalosti Big-C Culture	IKK AJ 6: specifická: znalosti small-c culture	IKK AJ 7: specifická: dovednosti/ chování	IKK AJ 8: specifická: postoje	IKK AJ 9: ostatní
Aj_O3	0:00:24	-	-	-	-	-	-	-	-	0:46:00
Aj_O4	0:01:08	-	-	-	-	-	-	-	-	0:45:20
Aj_P1	0:02:20	-	-	-	-	-	-	-	-	0:43:10
Aj_P2	0:00:20	-	-	-	-	-	-	-	-	0:42:30
Aj_P3	0:01:18	-	-	-	-	-	0:14:20	-	-	0:30:20
Aj_P4	0:01:01	-	-	-	-	-	-	-	-	0:43:30
Aj_Q1	0:01:54	0:04:00	-	-	-	-	-	-	-	0:40:10
Aj_Q2	0:01:07	-	-	-	-	-	-	-	-	0:44:00
Aj_R1	0:01:12	-	-	-	-	0:07:50	-	-	-	0:36:20
Aj_R2	0:00:29	-	-	-	-	-	-	-	-	0:42:50
Aj_S1	0:00:34	-	-	-	-	-	-	-	-	0:44:10
Aj_S2	0:00:58	-	-	-	-	0:30:10	-	-	-	0:14:20
Aj_S3	0:01:14	-	-	-	-	0:04:30	-	-	-	0:39:20
Aj_S4	0:01:28	-	-	-	-	0:02:00	-	-	-	0:43:30
Aj_T1	0:01:28	-	-	-	-	-	-	-	-	0:46:30
Aj_T2	0:01:07	-	-	-	-	-	0:09:30	-	-	0:36:10
Aj_T3	0:01:42	-	-	-	-	-	0:11:20	-	-	0:34:30
Aj_T4	0:01:15	-	-	-	-	-	-	-	-	0:46:10
Aj_U1	0:00:36	-	-	-	-	-	0:07:00	-	-	0:38:10
Aj_U2	0:00:40	-	-	-	-	-	-	-	-	0:44:50
Aj_U3	0:02:43	-	-	-	-	0:00:20	-	-	-	0:44:50
Aj_U4	0:02:14	-	-	-	-	-	-	-	-	0:46:00
Aj_V1	0:03:32	-	0:08:30	-	-	-	-	-	-	0:33:00
Aj_V2	0:06:17	-	-	-	-	-	0:09:00	-	-	0:33:30

Kód hodiny	IKK AJ 0: žádná	IKK AJ 1: obecná znalosti Big-C Culture	IKK AJ 2: obecná znalosti small-c culture	IKK AJ 3: obecná znalosti dovednosti/ chování	IKK AJ 4: obecná postoje	IKK AJ 5: specifická znalosti Big-C Culture	IKK AJ 6: specifická znalosti small-c culture	IKK AJ 7: specifická dovednosti/ chování	IKK AJ 8: specifická postoje	IKK AJ 9: ostatní
Aj_V3	0:04:16	-	-	-	-	-	-	-	-	0:42:40
Aj_V4	0:03:10	-	-	-	-	-	-	-	-	0:41:10
Aj_W1	0:01:21	-	-	-	-	-	-	-	-	0:42:10
Aj_W2	0:00:55	-	-	-	-	-	-	-	-	0:43:40
Aj_W3	0:00:57	-	-	-	-	-	-	-	-	0:41:00
Aj_W4	0:01:24	-	-	-	-	-	-	-	-	0:43:10
Aj_X1	0:00:41	-	-	-	-	0:06:10	-	-	-	0:40:00
Aj_X2	0:01:08	-	-	-	-	-	-	-	-	0:45:30
Aj_Y1	0:01:33	-	-	-	-	-	-	-	-	0:46:00
Aj_Y2	0:00:54	-	-	-	-	-	-	-	-	0:46:30
Aj_Y3	0:01:23	-	-	-	-	-	-	-	-	0:43:20
Aj_Y4	0:01:00	-	-	-	-	-	-	-	-	0:41:30



## **Příloha 6 – CPV videostudie anglického jazyka – jednotliví učitelé**

### **Učitel A<sup>77</sup>**

U učitele A byly natočeny celkem 4 vyučovací hodiny (Aj\_A1, Aj\_A2, Aj\_A3, Aj\_A4). Uvedl délku praxe 14 let a byl aprobovaný pro výuku AJ na ZŠ, a dále pro výuku NJ a ORV. Ve škole se vzdělávalo 750 žáků. Výuka reálií a IKK probíhala celkem ve třech vyučovacích hodinách: Aj\_A1, Aj\_A3, Aj\_A4 (viz příloha 5).

### ***Hodina Aj\_A1***

V hodině Aj\_A1 byly kódovány dvě kategorie: IKK AJ 1: obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (6 minut 30 sekund) a IKK AJ 5: specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (2 minuty 40 sekund). Výuka zde probíhala převážně v anglickém jazyce (8 minut 50 sekund) a částečně smíšeně (20 sekund). Z organizačních forem převažovaly následující: rozhovor se třídou (78 %), výklad/přednáška učitele (20 %) a přechod (2 %). Na začátku hodiny proběhla fáze výuky opakování učiva, která tvořila celkem 27 % celkového času 9 minut a 10 sekund věnovaného výuce reálií a IKK. V 71 % probíhala fáze procvičování/upevňování učiva a ve 2 % byly fáze výuky kódovány jako kategorie ostatní. Ve 36 % výuky bylo používáno více médií současně, dále byla kódována kategorie obraz/mapa/kartičky (13 %), učebnice/cvičebnice (35 %), tabule (5 %) a 11 % výuky reálií a IKK probíhalo bez médií.

Na začátku hodiny probíhalo ústní opakování v anglickém jazyce. Žáci nejprve vyjmenovávali dle velikosti země Spojeného království a poté následovala fáze, kdy žáci chodili k mapě a měli za úkol ukazovat hlavní města daných zemí. Tato fáze byla kódována jako IKK AJ 5: specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (2 minuty 40 sekund). Nejednalo se zde o nácvik dovedností orientace v mapě a práce s mapou, žáci měli pouze prokázat znalost toho, kde která země či město leží. V tabulce P6/1 je ukázka částí transkriptu této fáze hodiny, jedno pole tabulky vždy představuje souvislý transkript, na něj navazuje další pole tabulky, ale mezi nimi jsou části transkriptu vynechány.

---

<sup>77</sup> V celé publikaci, i v této příloze věnované jednotlivým učitelům, je jednotně používán výraz „učitel“ pro všechny vyučující, kteří se výzkumu účastnili, a to i v případě, že se jedná o ženy.

## Tabulka P6/1

### Ukázka transkriptu hodiny Aj\_A1/1

---

00:01:40 – 00:01:50

U: Thank you very much.

U: So do you remember any sentences about the UK of Great Britain?

00:01:50 – 00:02:00

U: How many countries – Majko?

Z: There are four countries in UK.

U: Hm [ano], four countries.

---

00:02:30 – 00:02:40

U: Scotland. And the last one – Terezko.

Z: Ireland.

ZZ: Northern Ireland.

U: Northern Ireland. Northern

00:02:40 – 00:02:50

U: Ireland.

U: Volunteers, please. Dobrovolník. Pojd' to ukázat na mapě. Leni, pojd'.

---

00:03:20 – 00:03:30

U: So, what about capital cities? Do you remember capital cities? Four.

U: Budeš moje asistentka.

00:03:30 – 00:03:40

U: Amálko.

Z: The capital of England is London.

U: London. Hm [ano].

00:04:10 – 00:04:20

U: And Northern Ireland. The capital city is – Tom?

Z: Belfast.

U: Belfast. Hm [ano].

00:04:20 – 00:04:30

U: Thank you very much, sit down, please.

---

Jako kategorie IKK AJ 1: obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (6 minut 30 sekund) byla kódována část hodiny, ve které žáci používali učebnici<sup>78</sup>, ale pouze ty části, které se vztahovaly k zeměpisným údajům. Učitel pustil žákům jednu položku poslechu, poté byli žáci jednotlivě vyvoláváni a měli danou položku přečíst. Takto přečetli všech 10 položek poslechu. Poté se vyjadřovali k tomu, která odpověď je podle nich správná a druhou část poslechu zkontrolovali, zda mají pravdu. V této fázi hodiny neprocvičovali tedy pouze 3. stupeň přídavných jmen, ale rovněž se soustředili na pravdivost uvedených zeměpisných údajů, které se nevztahovaly pouze k jedné zemi či kultuře. Proto byla tato fáze výuky kódována jako IKK AJ 1 (obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE).

---

<sup>78</sup> Hutchinson, T. (1999). *Project 2. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press. Ve výuce byla používána strana 54.

## Tabulka P6/2

### Ukázka transkriptu hodiny Aj\_A1/2

---

00:14:40 – 00:14:50

CD: Six. *What is the smallest country in the world? A: Luxemburg, B:*

00:14:50 – 00:15:00

CD: *the Vatican City, C: Andorra.*

U: *Tom, try please.*

Z: *What is the smallest //*

U: *// Smallest. Smallest.*

00:15:00 – 00:15:10

Z: *smallest country in the world? A: Luxemburg, B: the Vatican City, C: Andorra.*

U: *Andorra, hm [ano].*

---

00:19:00 – 00:19:10

CD: *Antarctica. Six. The smallest country in the world is ...*

U: *Tom?*

00:19:10 – 00:19:20

Z: *The Vatican City.*

CD: *The Vatican City. Seven. The largest animal*

---

### Hodina Aj\_A3

V hodině Aj\_A3 byla rovněž kódována kategorie IKK AJ 1: obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (50 sekund) a IKK AJ 5: specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (3 minuty 40 sekund). Výuka probíhala převážně v anglickém jazyce (8 minut 50 sekund) a částečně smíšeně (30 sekund). Z organizačních forem zde probíhal rozhovor se třídou, a to ve fázi aplikace učiva/prohlubování. 8 % výuky probíhalo bez médií a 92 % bylo kódováno jako model/experiment/autentický materiál.

První pole tabulky P6/3 představuje příklad úseku, který byl kódován jako IKK AJ 1: obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (zde jde o největší kontinent), pod ním následuje druhé pole tabulky s příkladem pro IKK AJ 5: specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (zde se jedná o nejvyšší horu ČR).

Žáci v této části hodiny procvičují 3. stupeň přídavných jmen formou hry. Učitel třídě ukazuje karty se slovy (např. Sněžka, blue whale apod.). Dva žáci, kteří stojí před tabulí a na karty nevidí, mají za úkol uhodnout, jaké slovo ten který vyvolaný žák popisuje. Dvojice žáků se střídají. Jako příslušné kategorie byly kódovány pouze kategorie týkající se zeměpisných názvů, ne např. zvířat.

## Tabulka P6/3

### Ukázka transkriptu hodiny Aj\_A3

---

00:17:30 – 00:17:40

U: *Lindo?*

Z: *It's the largest continent.*

Z: *Asia?*

U: *Asia.*

ZZ: *Asia beauty.*

---

00:17:50 – 00:18:00

U: *Mark?*

Z: *The biggest mountain of Wales.*

ZZ: *Mount Everest.*

ZZ: *Ne.*

00:18:00 – 00:18:10

Z: *Of Wales.*

U: *Wales.*

ZZ: *Aha. // Wales? // Jo, já už vím! // Jak to, tak to nevím.*

U: *It's a little*

00:18:10 – 00:18:20

U: *tricky. It's a little tricky for you. Ivo?*

Z: *It's biggest mountain of Czech Republic.*

00:18:20 – 00:18:30

U: *Of the Czech Republic.*

Z: *Sněžka?*

U: *Sněžka.*

Z: *To se tak vyslovuje?*

U: *No tak, Sněžka, nepřekládáme, je to náš název.*

---

### Hodina Aj\_A4

V hodině Aj\_A4 byla kódována pouze kategorie IKK AJ 5: specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (6 minut 40 sekund). Zde výuka probíhala jak v anglickém jazyce (2 minuty 40 sekund), tak v českém (2 minuty 50 sekund), a také smíšeně (1 minuta 10 sekund). Z organizačních forem převažovaly následující: rozhovor se třídou (35 %), výklad/přednáška učitele (33 %) a samostatná/tichá práce (33 %). Z výukových metod byly kódovány tyto: zprostředkování nového učiva (35 %), procvičování/upevňování učiva (38 %) a zkoušení/prověrka/kontrola domácích úkolů (28 %). 20 % výuky probíhalo bez médií a 80 % za použití učebnice/cvičebnice.

Tabulka P6/4 představuje příklad transkriptu, který byl kódován jako IKK AJ 9 (ostatní) i přesto, že je v této fázi hodiny zmiňován Londýn. Výuka je soustředěna na osvojování slovní zásoby (správná výslovnost a význam slov) z pracovního sešitu<sup>79</sup>, potřebné pro další část hodiny, ve které se žáci učí o Londýnských památkách.

---

<sup>79</sup> Hutchinson, T. (2000). *Project 3. Pracovní sešit*. Oxford: Oxford University Press. Ve výuce bylo pracováno se stranou 86, část 5 London, část A Sightseeing.

## Tabulka P6/4

### Ukázka transkriptu hodiny Aj\_A4/1

---

00:16:00 – 00:16:10

ZZ: *Sightseeing.*

U: *Vyhledový, prohlídka památek. Když jedete někam, vy jste nebyli v Londýně, ale tam jezdí takové autobusy.*

00:16:10 – 00:16:20

U: *a na tom je prostě napsáno sightseeing, neboli prohlídka památek. Prohlížíte rádi památky?*

ZZ: *Ne.*

U: *No //*

00:16:20 – 00:16:30

ZZ: *// To je nudné.*

U: *ještě jste do toho nedorostli, ale to přijde.*

Z: *Ještě to tak.*

---

V další části hodiny žáci pracovali s učebnicí.<sup>80</sup> Učitel navazoval na zkušenosti žáků a ptal se, která místa z fotografií poznávají. Tato část hodiny byla již kódována jako IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE).

## Tabulka P6/5

### Ukázka transkriptu hodiny Aj\_A4/2

---

00:35:30 – 00:35:40

Z: *Famous places. Here are some of them.*

U: *Of them. Tak znáte některé tady z těch fotek, co jsou? Viděli jste je na obrázku někdy? Honzi?*

Z: *Jo, ministr,*

00:35:40 – 00:35:50

Z: *tady dole.*

U: *Tak.*

Z: *The Prime Minister lives in (Downing) Street.*

U: *Downing.*

00:35:50 – 00:36:00

U: *Downing Street. Downing Street je velice známá ulice. Protože tam sídlí premiér. Tony Blair.*

*Dříve byla otevřená, teď už*

00:36:00 – 00:36:10

U: *je zatrasená a už se tam nesmí, protože tam byl kdysi spáchaný atentát a vybuchla tam bomba, takže teď si to hlídají ještě víc.*

00:36:10 – 00:36:20

U: *Co ještě znáte? Honzi?*

Z: *Big Ben.*

---

Dále žáci pracovali samostatně navíc k učebnici i s pracovním sešitem<sup>81</sup>, měli za úkol si přečíst informace ke slavným místům a památkám Londýna a v pracovním sešitě doplnit jejich názvy k příslušným obrázkům. Doplněné názvy potom společně s učitelkou kontrolovali. Tato fáze byla rovněž kódována jako IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE).

---

<sup>80</sup> Hutchinson, T. (2000). *Project 3. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press. Zde žáci pracovali se stranou 46.

<sup>81</sup> Hutchinson, T. (2000). *Project 3. Pracovní sešit*. Oxford: Oxford University Press. Strana 34.

## Tabulka P6/6

### Ukázka transkriptu hodiny Aj\_A4/3

---

00:41:30 – 00:41:40

U: *And? Když se podíváte do učebnice, tak je to nejen Big Ben, ale celý ten komplex je, je, Mirku?*

00:41:40 – 00:41:50

Z: *Budovy parlamentu.*

U: *Budovy parlamentu. Jak je tedy název? Houses of Parliament. Houses of Parliament.*

00:41:50 – 00:42:00

U: *Tak. Well, number four.*

---

## Učitel B

U učitele B byly natočeny celkem 4 vyučovací hodiny (Aj\_B1, Aj\_B2, Aj\_B3, Aj\_B4). Uvedl délku praxe 7 let a byl aprobovaný pro výuku na 1. stupni ZŠ. Ve škole se vzdělávalo 500 žáků. Výuka reálií a IKK probíhala celkem ve dvou vyučovacích hodinách: Aj\_B1, Aj\_B2 (viz příloha 5).

### Hodina Aj\_B1

V hodině Aj\_B1 byly kódovány kategorie IKK AJ 5: specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (11 minut 10 sekund). Výuka zde probíhala převážně v anglickém jazyce (10 minut 10 sekund) a částečně smíšeně (1 minuta). Z organizačních forem převažovaly následující: rozhovor se třídou (54 %), skupinová práce (31 %) a výklad/přednáška učitele (15 %). Na začátku hodiny proběhla fáze výuky opakování učiva, která tvořila celkem 10 % celkového času 11 minut a 10 sekund věnovaného výuce reálií a IKK. Ve 3 % probíhala fáze úvod do výuky, dále zprostředkování nového učiva (18 %), procvičování/upevňování učiva (40 %) a shrnutí učiva (28 %). 34 % výuky reálií a IKK probíhalo bez médií, 52 % s pracovním listem a ve 13 % byla použita ke kódování kategorie obraz/mapa/kartičky.

Během hodiny probíhalo ústní opakování základních údajů o Velké Británii a dále kladl učitel žákům krátké otázky o Skotsku. Zde byla tedy kódována kategorie IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE).

## Tabulka P6/7

### Ukázka transkriptu hodiny Aj\_B1/1

---

00:07:00 – 00:07:10

*U: a few information about Scotland. Once more. What is the capital? What is the capital?*

*Z: Edinburgh.*

*U: Edinburgh. What is the biggest city?*

*ZZ: Glasgow.*

00:07:10 – 00:07:20

*U: Glasgow, yeah. What is the famous lake?*

*ZZ: Loch Ness.*

*U: Loch Ness. Excellent. And what is the highest mountain? In Scotland?*

00:07:20 – 00:07:30

*U: Ben Nevis. Ok. So now, please. Take your books, take your books. Open it.*

---

Dále žáci pracovali s učebnicí<sup>82</sup>. Ačkoliv se jednalo o četbu textu a poslech související s tématem Skotska (pohlednice dětí, kteří Skotsko navštívili) a dále doplňování cvičení<sup>83</sup> a krátké odpovědi na otázky o textu, byla tato fáze kódována jako IKK AJ 9 (ostatní), jelikož se jednalo o fiktivní příběh a text neobsahoval žádné kulturně specifické informace, pouze některé názvy míst, které děti navštívily (např. Scotland).

## Tabulka P6/8

### Ukázka transkriptu hodiny Aj\_B1/2

---

00:12:00 – 00:12:10

*U: Have a look at part number one. Have a look at it. And can you tell me where are Nick and Tracy? Try to find the information.*

00:12:10 – 00:12:20

*U: Where are they? Who knows, please, hand up. Where are they? Zuzko? Nick and Tracy.*

00:12:30 – 00:12:30

*U: Where are they?*

*Z: In Scotland?*

*U: Yes, in Scotland. Yes, excellent. In Scotland. Where are they staying?*

00:12:30 – 00:12:40

*U: Where are they staying? Have a look at part number one. Have a look at part number one. Where are they staying? You know?*

00:12:40 – 00:12:50

*U: Maruško?*

*Z: Grandparents.*

*U: Yeah, yeah, yeah. At their grandparents, Mr. and Mrs...*

*ZZ: Macintosh.*

*U: Macintosh. Excellent.*

---

V další fázi hodiny, která již opět byla kódována jako IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE) se jednalo o práci s pracovním listem<sup>84</sup>, kdy měli žáci ve skupinkách doplňovat do vět chybějící informace o Skotsku. Chybějící výrazy z vět měli uvedeny v nabídce pod textem. Na konci hodiny proběhla kontrola správných odpovědí. Zde

---

<sup>82</sup> Whitney, N. (1994). *Open Doors 1. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press. Strana 84.

<sup>83</sup> Tamtéž, s. 85.

<sup>84</sup> Pracovní list AJ\_B1 v databázi materiálů použitých učiteli v natočených hodinách chybí.

se jednalo o faktografické zeměpisné údaje o Skotsku, proto bylo učiněno rozhodnutí tuto část hodiny kódovat jako rozvíjející specifické ZNALOSTI BIG-C CULTURE.

#### Tabulka P6/9

##### *Ukázka transkriptu hodiny Aj\_B1/3*

---

00:41:10 – 00:41:20

*U: The first sentence. Who wants to read? This group. Someone from this group. Choose one person who will read.*

00:41:20 – 00:41:30

*Z: Edinburgh is the capital of Scotland but Glasgow is the biggest city.*

*U: Excellent. Both are correct.*

00:41:30 – 00:41:40

*U: Ok? The first one was Edinburgh and the second one was Glasgow. Glasgow is the biggest one. Have you got it?*

00:41:40 – 00:41:50

*U: Number two, second sentence.*

*Z: Scotland is a range of high mountains. Ben Nevis lies in the Northwest*

00:41:50 – 00:42:00

*Z: and is Britain's highest mountain.*

*U: Yes. Ben Nevis is correct. Ah. Another group?*

---

#### **Hodina Aj\_B2**

V hodině Aj\_B2 byla rovněž kódována kategorie IKK AJ 5: specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (1 minuta 10 sekund). Výuka probíhala v anglickém jazyce organizační formou rozhovoru se třídou (86 %) a dále výkladem/přednáškou učitele (14 %). Jednalo se o fázi opakování učiva a výuka probíhala bez médií. Opakováno bylo učivo předcházející hodiny o Skotsku a žáci měli za úkol odpovídat na krátké faktografické otázky.

#### Tabulka P6/10

##### *Ukázka transkriptu hodiny Aj\_B2*

---

00:00:40 – 00:00:50

*U: Does anyone remember what is the capital of Scotland? Pavle!*

*Z: Edinburgh.*

*U: Hm [ano]. What is the highest mountain of Scotland?*

---

#### **Učitel C**

U učitele C byly natočeny celkem 4 vyučovací hodiny (Aj\_C1, Aj\_C2, Aj\_C3, Aj\_C4). Uvedl délku praxe 3 roky a aprobaci neměl žádnou. Ve škole se vzdělávalo 160 žáků. Výuka reálií a IKK probíhala celkem ve třech vyučovacích hodinách: Aj\_C2, Aj\_C3, Aj\_C4 (viz příloha 5).



## *Hodina Aj\_C2*

V hodině Aj\_C2 byly kódovány kategorie IKK AJ 5: specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (32 minut). Výuka zde probíhala převážně smíšeně (13 minut 40 sekund), dále v českém jazyce (9 minut 10 sekund) a v anglickém jazyce (9 minut). Z organizačních forem probíhaly výklad/přednáška učitele (37 %), samostatná/tichá práce (35 %), rozhovor se třídou (27 %) a přechod (1 %). Z fází výuky se vyskytly následující: úvod výuky (1 %), zprostředkování nového učiva (13 %), procvičování/upevňování učiva (47 %), aplikace učiva/prohlubování (25 %), zkoušení/prověrka/kontrola domácích úkolů (13 %) a ostatní (1 %). Většina výuky probíhala bez médií (87 %) a zbývajících 13 % za použití pracovního listu.

V sekvencích, které byly kódovány jako IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE), probíhalo čtení textu<sup>85</sup> učitelem, přičemž se žáci měli soustředit na obsah a zapsat si slova, která se jim podaří zachytit. Alex Haley, jeho kniha *Roots* a rodinná historie byly předmětem daného textu.

### Tabulka P6/11

#### *Ukázka transkriptu hodiny Aj\_C2/1*

---

00:03:40 – 00:03:50

*U: Budu číst a dělejte poznámky, jo?! Tak: Alex Haley, a black American writer wrote a book about his family.*

---

00:04:30 – 00:04:40

*U: When he was a boy, his grandmother, aunts and uncles told him about their family.*

00:04:40 – 00:04:50

*U: Alex's grand...*

00:04:50 – 00:05:00

*U: great-great-great-grandfather lived in a village in Africa.*

00:05:00 – 00:05:10

*U: Alex's great-great-great-grandfather lived in a village in Africa.*

---

00:06:00 – 00:06:10

*U: One day, when he was sixteen four men captured him. One day, when he was sixteen four men*

00:06:10 – 00:06:20

*U: captured him. They took*

00:06:20 – 00:06:30

*U: him to America in a ship and they sold him as a slave. They took him to America*

00:06:30 – 00:06:40

*U: in a ship and sold him as a slave.*

---

Dále učitel společně s žáky česky shrnul, co se jim podařilo zachytit a následoval rozhovor se třídou a následně výklad/přednáška učitele o otroctví a Abrahamu Lincolnovi. Bylo učiněno rozhodnutí kódovat tyto sekvence jako IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE) i přes to, že se zde objevuje pokus o rozvíjení interpretačních dovedností a nacházení spojitostí (viz část označená v tabulce P6/12 tučně) – jelikož ale kódování probíhalo v desetisekundových intervalech, celé intervaly

---

<sup>85</sup> Pracovní listy Aj\_C2 v databázi projektu (*Roots. Kunta Kinte's Master.*)

nemohly být jako rozvíjení dovedností kódovány. Navíc vysvětlení před tím zaznělo ze strany samotného učitele, žáci pouze opakovali, co jim dříve již řekl. Způsob výuky a komunikace se žáky v této fázi výuky sice narušoval kvalitu výuky reálií a IKK, přesto byla tato fáze kódována jako IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE).

Tabulka P6/12

*Ukázka transkriptu hodiny Aj\_C2/2*

---

00:16:10 – 00:16:20

Z: *Otrok.*

U: *Otrok! Jo?! A slyšeli jste někdy o otrokářské Americe?*

ZZ: *Jo.*

U: *O tom, jak se vozili z Afriky otroci? Do Ameriky?*

ZZ: *Jo.*

U: *Znáte to?*

00:16:20 – 00:16:30

U: *Že jo? Co tam dělali ti otroci?*

Z: *Pracovali. Pracovali. Makali tam, že jo?*

U: *Pracovali tam, že jo?! Určitě jste nějaký film viděli, jo?! Řekněte mi, zkuste*

00:16:30 – 00:16:40

U: *na to přijít, který prezident zrušil otroctví?*

Z: *Eee.*

U: *Nebo takhle, ještě kousíček zpět... Říká vám...?*

Z: *Kennedy.*

U: *Říká vám něco válka Severu*

00:16:40 – 00:16:50

U: *proti Jihu?*

ZZ: *Jo.*

U: *Říká vám něco, že jo?! Kdo byl pro otroctví, a kdo byl proti otroctví, Sever nebo Jih?*

Z: *Sever. Proti?*

U: *Sever proti, Marku. A...*

00:16:50 – 00:17:00

U: *Jih byl?*

Z: *Pro.*

U: *Pro otroctví. Že jo?! Proč asi? Přijdete na ty souvislosti, proč asi? No to byly...*

---

---

00:17:50 – 00:18:00

U: Teda ty lidi proti otroctví a vlastně i otroky terorizovala, jak se ta organizace jmenovala? Nosili bílý masky takový, jezdili v celým bílým...

00:18:00 – 00:18:10

U: Je to vlastně něco podobnýho jako Skinheads. Jak se jmenovala ta organizace? Slyšeli jste někdy Ku-Klux-Klan?

ZZ: Jo.

00:18:10 – 00:18:20

U: Slyšeli. Slyšeli jste Ku-Klux-Klan, že jo?! Takže Ku-Klux-Klan byl vlastně v Americe a oni vlastně terorizovali všechny, kdo měli rádi černý, jó, když to vememe takhle

00:18:20 – 00:18:30

U: velice zjednodušeně. Stejně jako tady jsou skinheadi, kteří nenávidí cikány, tak tam byli prostě Ku-Klux-Klani, kteří nenáviděli?

ZZ: Černochoy.

U: Černochoy. Jo?! Je to

00:18:30 – 00:18:40

U: velice zobecněný, ale můžeme si to tak zhruba alespoň trošičku nastínit. A válka Severu proti Jihu teda?! Skončila a ...

00:18:40 – 00:18:50

U: ten prezident nebo ten člověk, který se potom stal prezidentem a zrušil otroctví, se jmenoval?

Z: Bush.

Z: Kennedy.

U: Ani Kennedy.

00:18:50 – 00:19:00

U: Rost'o... ještě se vrat' o trošičku zpět...

Z: Regan.

U: Ještě zpět. Slyšeli jste někdy Abraham Lincoln?

ZZ: Jo, jó.

00:19:00 – 00:19:10

ZZ: Lincoln.

U: Slyšeli jste, že jo?! Abraham Lincoln. Tak a slyšeli jste už někdy o tom, já jsem vám to už říkala, o tom, co předcházelo jeho narození, Lincolnovi?

00:19:10 – 00:19:20

Z: () katastrofa

U: No, katastrofa ne, ale slyšeli jste to někdy?

ZZ: Ne, ne.

U: neslyšeli?! Že vlastně narození Lincolna nebo vlastně okolo toho

00:19:20 – 00:19:30

U: jeho narození se přede taková pověst, vlastně, že když Lincoln měl přijít na svět, jako novorozeně, tak byl pohřeb.

---

V další fázi hodiny žáci pracovali samostatně a měli za úkol si text z pracovního listu přečíst a podtrhat neznámá slovíčka (kódováno jako IKK AJ 5: specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE). Dále následovala fáze hodiny, ve které podtržená slovíčka společně procházeli (kódováno jako IKK AJ 9 (ostatní), protože se žáci soustředí na slovní zásobu, ne obsah textu).

## Tabulka P6/13

### Ukázka transkriptu hodiny Aj\_C2/3

---

00:25:40 – 00:25:50

U: Které slovičko teda neznáme?

Z: Called.

U: Called neznáme?! Call volat. Minulý tvar nebo taky

00:25:50 – 00:26:00

U: přídavné jméno volaný, nazývaný. Jo, to známe. Ale neznáme to slovičko roots. Takže slovníčky...

00:26:00 – 00:26:10

U: Roots. {vyučující zapsala na tabuli}

00:26:10 – 00:26:20

U: Roots {vyučující zapsala a vyslovila}

00:26:20 – 00:26:30

Z: Co tohle je?

U: Co to znamená? Kořeny. Takže vlastně root je...

00:26:30 – 00:26:40

U: kořen, roots jsou kořeny. To vám doufám dojde, že jeden kořen je one root. Roots.

---

Poté žáci jednotlivě text četli a nahlas překládali. Zde se opět soustředili na obsah, proto byla tato fáze opět kódována jako IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE).

### Hodina Aj\_C3

V hodině Aj\_C3 byly kódovány kategorie IKK AJ 5: specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (38 minut 10 sekund) a IKK AJ 6: specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE (1 minuta). Výuka probíhala částečně v českém jazyce (1 minuta), většinou ale smíšeně (38 minut 10 sekund). 95 % výuky reálií a IKK probíhalo formou práce ve dvojicích, 5 % výkladem/přednáškou učitele. Z fází výuky probíhaly následující: procvičování/upevňování učiva (51 %), aplikace učiva/prohlubování (2 %) a ostatní (46 %). Výuka probíhala za použití pracovního listu (98 %), případně bez médií (2 %).

Žáci měli za úkol pracovat s pracovním listem z minulé hodiny (Aj\_C2)<sup>86</sup> a ve dvojicích vytvořit vlastní podobný pracovní list na formát A3, kam psali upravený a zjednodušený text příběhu o Kunta Kinte a malovali obrázky k příběhu. Tato fáze hodiny, kdy probíhala práce žáků ve dvojicích, byla kódována jako IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE), jelikož se žáci soustředili na obsah textu, který pojednával o obsahu literárního díla (*Roots*).

Část hodiny, která byla kódována jako IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE) je uvedena v tabulce P6/14 s širším kontextem (včetně sekvencí 00:06:20 – 00:06:30 a 00:07:30 – 00:07:40). Celou tuto sekvenci iniciovala otázka žáka, kterou učitel využil k výkladu. Bylo učiněno rozhodnutí kódovat tuto sekvenci jako specifické ZNALOSTI SMALL-C CULTURE z toho důvodu, že ačkoliv žák

---

<sup>86</sup> Pracovní listy Aj\_C2 v databázi projektu (*Roots. Kunta Kinte's Master*).

sám inicioval otázku, jednalo se následně pouze o výklad učitele a ve výsledku žáci nebyli vedeni k tomu, aby daný výraz použili. Navíc se jednalo o výraz specifický pouze pro určitou etnickou skupinu, a tudíž neaplikovatelný pro tuto situaci, věcná správnost výuky tedy byla narušena. Sekvence byly kódovány jako IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE), ačkoliv způsob výkladu narušoval kvalitu výuky reálií a IKK. Žáci se dozvěděli, že není vhodné v angličtině používat slovo „black“, ale je vhodné je nahradit slovem „afroameričan“.

#### Tabulka P6/14

#### *Ukázka transkriptu hodiny Aj\_C3*

---

00:06:20 – 00:06:30

Z: Když chci říct, že on je černoch, tak mám napsat he's black?

U: He's black. Může být. Akorát děcka, když tam

00:06:30 – 00:06:40

U: napíšete he's black, tak jako jo. Je černý. Ale oficiálně, když byste přijeli do Států a tam byste řekli někomu, že je black, tak je to asi tak, jako když byste tady přišli

00:06:40 – 00:06:50

U: do Brna na Cejl a řekli někomu: Ty seš cigán, černá mamba, jo?! Prostě ne! Slušná angličtina. Nebo tak, abyste se k těm černochům chovali zdvořile,

00:06:50 – 00:07:00

U: tak se jim neříká černoch, ale říká se jim afroameričané jo? Pozor na to. Takže, kdybyste někdy čistě náhodou jeli do Států, tak nezapomeňte, že afroameričan.

00:07:00 – 00:07:10

U: Jo?! Ne černoch ().

00:07:10 – 00:07:20

U: vlastně to, když o někom řeknete, že je černý, tak je to úplně urážka. Jo?! Takže, pozor na to.

00:07:20 – 00:07:30

U: Ale tady normálně klidně napište he is black. Tady to jde, jo, tady to – tím doufám nikoho neurazíte.

Z: ( )

00:07:30 – 00:07:40

U: ( ) Není. Ten Kunta Kinte nebyl Američan, on byl Afričan.

---

#### **Hodina Aj\_C4**

V hodině Aj\_C4 byly kódovány kategorie IKK AJ 1: obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (30 sekund) a IKK AJ 5: specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (31 minut). Výuka probíhala v českém jazyce (9 minut 50 sekund), anglickém jazyce (9 minut) i smíšeně (12 minut 40 sekund) a 10 sekund byly kódovány jako kategorie Jazyk AJ 4: jiný, jelikož zaznělo ze strany učitele několik slov ve španělštině. Z organizačních forem převažoval výklad/přednáška učitele (51 %), samostatná tichá práce (31 %) a dále byly zastoupeny rozhovor se třídou (16 %) a diktát (1 %). Z fází výuky převažovalo procvičování/upevňování učiva (46 %), dále aplikace učiva/prohlubování (23 %), zprostředkování nového učiva (18 %), zkoušení/prověrka/kontrola domácích úkolů (12 %) a ostatní (1 %). Výuka probíhala bez médií (57 %) nebo za použití pracovního listu (43 %).

Hodina Aj\_C4 představuje paralelní hodinu s Aj\_C2 s jinou skupinou žáků, byla tedy učiněna stejná rozhodnutí pro kódování jako v případě hodiny Aj\_C2. V tabulce P6/15 je uvedena část transkriptu pro IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE), který rovněž narušoval kvalitu výuky reálií a IKK, přesto bylo učiněno rozhodnutí tyto sekvence vzhledem k jejich tematickému zaměření jako IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE) kódovat.

#### Tabulka P6/15

##### *Ukázka transkriptu hodiny Aj\_C4/1*

---

00:20:30 – 00:20:40

*U: Slyšeli jste Abrahama Lincolna, že jo?! To byl právě ten prezident //*

*ZZ: // Lincolna*

*U: o něm se říká, že vlastně zrušil otroctví, jo?! Amerika má i nějaký svátek, nevím teďka přesně*

00:20:40 – 00:20:50

*U: jak se jmenuje, ale oslavují toho Lincolna. Jestli jste viděli Policajta ze školky... viděli jste?*

*ZZ: Jo.*

*U: Tak tam se ( ) Lincoln, jak ho oslavujou.*

*Z: Ne.*

---

0:22:00 – 00:22:10

*U: ale jo, tak tam uviděli někde fotografii nebo někde to vyprávěli a zjistili, že ta žena, která vlastně pomohla porodit toho malého*

00:22:10 – 00:22:20

*U: Abrahama už zemřela dávno, takže vlastně podle legendy, podle příběhu, Lincolna pomohla porodit žena ze záhrobní. Takže*

00:22:20 – 00:22:30

*U: vychází z toho to, že ten člověk tu měl důležitý úkol, na tomhle světě, a proto musel přežít, jo?!*

00:22:30 – 00:22:40

*U: Podobnej příběh je i o Hitlerovi, ale do toho teďka nepudem. Tak, zkuste mrknout na ten text děvčátka a vyškrtajte si tam slovíčka, která...*

---

Část hodiny, která byla kódována jako IKK AJ 1 (obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE) a v paralelní hodině Aj\_C2 se nevyskytla, je uvedena v tabulce P6/16.

#### Tabulka P6/16

##### *Ukázka transkriptu hodiny Aj\_C4/2*

---

00:17:30 – 00:17:40

*U: No vlastně všude byli otroci, ve starém Egyptě byli otroci, že jo? Známe...všude možně po světě jakýmsi způsobem fungovalo otrokářství, i vlastně v antice -*

00:17:40 – 00:17:50

*U: staré Řecko a Řím, tam taky fungovali otroci. V Římě třeba byli používáni jako gladiátoři.*

*Otroci, kteří sloužili k pobavení*

00:17:50 – 00:18:00

*U: těch císařů a podobně. Tak, ale co konkrétně tady ta Amerika, proč tam vozili ty otroky zřejmě teda asi?*

---

## Učitel D

U učitele D byly natočeny celkem 4 vyučovací hodiny (Aj\_D1, Aj\_D2, Aj\_D3, Aj\_D4). Uvedl délku praxe 2 roky a aprobaci měl pro výuku na 1. stupni ZŠ. Ve škole se vzdělávalo 140 žáků. Výuka reálií a IKK probíhala celkem ve dvou vyučovacích hodinách: Aj\_D2, Aj\_D3 (viz příloha 5).

### *Hodina Aj\_D2*

V hodině Aj\_D2 se vyskytla kategorie IKK AJ 6: specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE (19 minut 10 sekund). Výuka probíhala v českém jazyce (20 sekund), anglickém jazyce (1 minuta 20 sekund) a smíšeně (17 minut 30 sekund). Z organizačních forem převažoval rozhovor se třídou (48 %), skupinová práce (43 %) a výklad/přednáška učitele (9 %), z fází výuky pak procvičování/upevnování učiva. Převážně byla používána učebnice/cvičebnice (67 %), dále audiozáznam (7 %) a 26 % výuky probíhalo bez médií.

Část hodiny kódovaná jako IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE) probíhala převážně s použitím učebnice a poslechového cvičení v této učebnici.<sup>87</sup> Po poslechu textu následovala skupinová práce, kdy si měli žáci za úkol vyhledat slovíčka v textu, kterým nerozuměli a dále společně s učitelem text četli a překládali; v těchto fázích výuky se tedy soustředili na obsah textu. Jelikož byl v textu popisován britský zvyk, byly tyto sekvence kódovány jako specifické ZNALOSTI SMALL-C CULTURE.

### Tabulka P6/17

#### *Ukázka transkriptu hodiny Aj\_D2*

---

00:23:50 – 00:24:00

*U: Vezmeme to větu po větě. Já jsem vám říkala, že nemusíte překládat úplně přesně slovo od slova, stačí, když budete rozumět smyslu věty.*

00:24:00 – 00:24:10

*U: Takže kdo bude vědět, hlase se, jinak já si vás budu po těch skupinách vyvolávat. Tak první skupina, vy taďy, začněte.*

*Z: Máme to číst anglicky?*

*U: Hm [ano]*

00:24:10 – 00:24:20

*Z: Why do the English say „April fool on April the 1st?“ Proč Angličané říkají prvnímu dubnu apríl?*

*U: No, to by v podstatě stačilo.*

00:24:20 – 00:24:30

*U: Jo, na prvního dubna, proč tomu říkají „April fool“. Dobrý. Mar'ó.*

*Z: April the first is called All Fools's Day and it is, it is all*

00:24:30 – 00:24:40

*Z: journalists' holiday because on this day they can write what they want and they needn't worry if it is true or not.*

---

<sup>87</sup> Lacinová, E., & Kadlecová, Š. (1998). *Angličtina pro 6. ročník základní školy*. Praha: SPN. Strana 79.

### ***Hodina Aj\_D3***

V hodině Aj\_D3 se vyskytla kategorie IKK AJ 6: specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE (1 minuta). Výuka probíhala z hlediska jazykového smíšeně, rozhovorem se třídou, ve fázi procvičování/upevňování učiva a bez médií.

Ve výuce byl použit pracovní list<sup>88</sup>s výroky o zvířatech, ve fázi hodiny kódované jako IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE) měli žáci za úkol uhodnout, jaké domácí zvíře je nejpopulárnější ve Velké Británii.

Tabulka P6/18

#### ***Ukázka transkriptu hodiny Aj\_D3***

---

*U: Do you know what is the most popular pet in Great Britain? Try to guess. Tipněte si. Co je nejpopulárnější zvíře*

*00:34:50 – 00:35:00*

*U: v Británii?*

*ZZ: Lev. Domáci? Pes.*

*U: A cat. A cat is the most popular. Tak další děcka.*

---

### **Učitel H**

U učitele H byly natočeny celkem 4 vyučovací hodiny (Aj\_H1, Aj\_H2, Aj\_H3, Aj\_H4). Uvedl délku praxe 4 roky a byl aprobovaný pro výuku AJ na ZŠ. Ve škole se vzdělávalo 500 žáků. Výuka reálií a IKK probíhala celkem ve třech vyučovacích hodinách: Aj\_H1, Aj\_H2, Aj\_H3 (viz příloha 5).

### ***Hodina Aj\_H1***

V hodině Aj\_H1 se vyskytla kategorie IKK AJ 5: specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (4 minuty). Výuka probíhala převážně v anglickém jazyce (2 minuty 20 sekund) a dále smíšeně (1 minuta 40 sekund). Z organizačních forem převažoval rozhovor se třídou (67 %) a samostatná/tichá práce (33 %). Z fází výuky procvičování/upevňování učiva (33 %), aplikace učiva/prohlubování (8 %) a zkoušení/prověrka/kontrola domácích úkolů (58 %). Většina výuky probíhala bez médií (67 %) a zbývající část s pracovním listem (33 %).

Žáci pracovali s pracovním listem<sup>89</sup>, kdy samostatně doplňovali cvičení, ve kterém se jednalo o procvičování vazby „there is/are“. Žáci tuto vazbu doplňovali do vět o Londýně. Následně proběhla kontrola. Ukázka transkriptu následuje v tabulce P6/19.

---

<sup>88</sup> Pracovní list Aj\_D3 v databázi materiálů použitých učiteli v natočených hodinách chybí.

<sup>89</sup> Pracovní list AJ\_H1. Kopie strany 19 z Barraclough, C. (2004). *Project Grammar: mluvnická cvičení*. Oxford: Oxford University Press.



## Tabulka P6/19

### Ukázka transkriptu hodiny Aj\_H1

---

00:22:00 – 00:22:10

Z: *There is a big palace. It is called, eeh, jak se to čte?*

U: *Buckingham palace. Buckingham palace. Tak, víte všichni, co je to Buckingham palace?*

00:22:10 – 00:22:20

U: *What is in Buckingham palace?*

Z: *Queen. Queen.*

U: *Who lives there?*

ZZ: *Queen.*

U: *Queen. Hm [ano]. The Royal Family.*

---

### Hodina Aj\_H2

V hodině Aj\_H2 se vyskytly kategorie IKK AJ 5: specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (1 minuta 10 sekund) a IKK AJ 6: specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE (14 minut 40 sekund). Část výuky proběhla v anglickém jazyce (4 minuty 20 sekund), českém jazyce (20 sekund), většina byla vyučována smíšeně (11 minut 10 sekund). Z organizačních forem převažoval rozhovor se třídou (64 %), samostatná/tichá práce (26 %) a dále byl kódován výklad/přednáška učitele (9 %). Z fází výuky proběhl úvod do výuky (3 %), procvičování/upevňování učiva (82 %), aplikace učiva/prohlubování (5 %) a zkoušení/prověrka/kontrola domácích úkolů (9 %). Výuka probíhala s učebnicí/cvičebnicí (60 %) a bez médií (40 %).

Příklad transkriptu, který byl kódován jako kategorie IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE) je uveden v tabulce P6/20. Byla používána učebnice<sup>90</sup> a jednalo se o úvod do výuky.

## Tabulka P6/20

### Ukázka transkriptu hodiny Aj\_H2/1

---

00:05:30 – 00:05:40

U: *The Tower of London se jmenuje ta lecke. Víte někdo, co to je Tower of London?*

Z: *Věž v Londýně.*

U: *Tower je sice věž. Ano, ale co to – co to je.*

00:05:40 – 00:05:50

U: *Je to jedna z nejdůležitějších památek londýnských.*

ZZ: *Jo. Tak Big Tower.*

U: *Víte, jak to vypadá, třeba?*

Z: *Takovej ten most.*

U: *Je tam most, ano.*

ZZ: *( )*

00:05:50 – 00:06:00

U: *Je to pevnost, byla to teda původně pevnost, vy se o tom dočtete //*

Z: *// Tower Bridge*

U: *potom na té další stránce, tam se potom taky dozvíte, kdo to původně postavil, kdy to bylo postaveno a tak dále. Tak.*

---

<sup>90</sup> Kociánová, Z. (2004). *New English for You 4: angličtina pro 7. ročník ZŠ. Pupil's Book*. Nový Jičín: Educi. Strana 55.

Jako kategorie IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE) byly kódovány sekvence, ve kterých žáci pracovali s pracovním sešitem<sup>91</sup>. Společně četli a překládali zákony platné v různých státech. Poté měli za úkol samostatně přeformulovat pět zákonů za použití modálních sloves, kterým byla věnována předchozí část hodiny, a několik žáků pak bylo vyvoláno a svých pět vět nahlas přečetlo. Příklad transkriptu (tab. P6/21) je z fáze, ve které žáci četli a překládali pravidla z pracovního sešitu.

#### Tabulka P6/21

##### *Ukázka transkriptu hodiny Aj\_H2/2*

---

00:27:00 – 00:27:10

U: *Aničko tady.*

Z: *In Ja //*

U: *// Japan*

Z: *Japan you are not allowed to step on the ( )*

00:27:10 – 00:27:20

Z: *mat with your shoes on. Takže v Japonsku nesmíte, co nesmíte*

00:27:20 – 00:27:30

U: *step*

ZZ: *chodit*

U: *chodit nebo vstoupit na, postavit se na mat – máš v tom obrázku*

00:27:30 – 00:27:40

U: *Ale co to asi bude?*

Z: *Koberec.*

U: *Takový kobereček asi na co to bude?*

ZZ: *Na modlení.*

U: *Na modlení, jo? To je asi.*

Z: *Eeh, v botách*

00:27:40 – 00:27:50

U: *ano s botami. A to vy víte, že to je skoro v – no – ne ve všech náboženstvích, ale ve kterém ještě nesmíte v botech vlézt do toho místa?*

Z: *V Islámu.*

U: *Ano, v Islámu.*

---

Příležitostně byla ještě kódována i IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE):

#### Tabulka P6/22

##### *Ukázka transkriptu hodiny Aj\_H2/3*

---

00:25:30 – 00:25:40

U: *Where is Boston? Where?*

Z: *V Americe.*

U: *Hm [ano]. Number six, Gábino!*

Z: *In Florida*

---

<sup>91</sup> Kociánová, Z. (2004). *New English for You 4: angličtina pro 7. ročník ZŠ. Workbook*. Nový Jičín: Educi. Strana 67.

### **Hodina Aj\_H3**

V hodině Aj\_H3 se vyskytla kategorie IKK AJ 5: specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (16 minut 20 sekund). 5 minut výuky proběhlo v anglickém jazyce, zbývající část (11 minut 20 sekund) smíšeně. Z organizačních forem proběhl pouze rozhovor se třídou, z fází výuky procvičování/upevňování učiva (81 %) a aplikace učiva/prohlubování (19 %). Výuka probíhala s učebnicí/cvičebnicí (47 %), audiozáznamem (32 %) a bez médií (21 %).

Hodina Aj\_H3 navazovala na předchozí hodinu Aj\_H2. V části hodiny, která byla kódována jako IKK AJ 5: specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE pracovali žáci s učebnicí<sup>92</sup>, učitel pouštěl větu po větě nahrávku textu „The Tower of London“ a celá třída větu vždy opakovala, dále opakovali žáci věty jednotlivě. Po skončení poslechu jim učitel kladl krátké otázky o textu a dále text společně četli a překládali. Celý text přeložit nestihli.

#### **Tabulka P6/23**

##### ***Ukázka transkriptu hodiny Aj\_H3***

---

00:26:20 – 00:26:30

CD: *The Tower of London is more than 950 years old.*

T: *King William the Conqueror built this fortress to protect London*

00:26:30 – 00:26:40

T: *in the 11<sup>th</sup> century.*

CD: *King William the Conqueror built this fortress to protect London*

00:26:40 – 00:26:50

CD: *in the 11<sup>th</sup> century.*

U: *No, tak, jakž takž.*

T: *Let's start our guided tour in front of the White Tower.*

---

### **Učitel I**

U učitele I byly natočeny celkem 2 vyučovací hodiny (Aj\_I1, Aj\_I2). Uvedl délku praxe 13 let a aprobaci neměl žádnou. Ve škole se vzdělávalo 730 žáků. Výuka reálií a IKK probíhala v obou vyučovacích hodinách: Aj\_I1, Aj\_I2 (viz příloha 5).

### **Hodina Aj\_I1**

V hodině Aj\_I1 se vyskytla kategorie IKK AJ 5: specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (1 minuta 30 sekund). Výuka probíhala v anglickém jazyce rozhovorem se třídou, jednalo se o opakování učiva bez médií. Učitel kladl žákům krátké otázky o USA.

---

<sup>92</sup> Kociánová, Z. (2004). *New English for You 4: angličtina pro 7. ročník ZŠ. Pupil's Book*. Nový Jičín: Educi. Strana 56.

## Tabulka P6/24

### Ukázka transkriptu hodiny Aj\_I1

---

00:04:40 – 00:04:50

U: ( ) What is the name of the flag?

Z: Eeh. Stripes and Stars.

U: The other way round. Stars and Stripes. //

Z: // Stars and Stripes.

---

Za domácí úkol měli žáci namalovat svůj vlastní stát, popisovali pak ostatním, co namalovali. Tato fáze byla již kódována jako IKK AJ (ostatní), neboť se jednalo o fiktivní státy a procvičování slovní zásoby (např. forest, island).

### Hodina Aj\_I2

V hodině Aj\_I2 se vyskytly kategorie IKK AJ 5: specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (40 sekund) a IKK AJ 6: specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE (50 sekund). Výuka probíhala v anglickém jazyce (10 sekund), českém jazyce (30 sekund) a smíšeně (50 sekund). Jednalo se o rozhovor se třídou, fáze úvodu do výuky (44 %) a zprostředkování nového učiva (56 %) a výuka probíhala bez médií.

Jako IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE) byly kódovány sekvence, ve kterých probíhal rozhovor se třídou o názvech jednotlivých dnů velikonočních svátků.

## Tabulka P6/25

### Ukázka transkriptu hodiny Aj\_I2/1

---

00:36:50 – 00:37:00

U: Jak říkáme tomu pondělku?

Z: Velikonoční.

ZZ: Easter Monday.

U: Easter Monday. Ok, how do you call Friday?

Z: Zelený čtvrtek.

---

Převážně jako IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE) byly kódovány sekvence, ve kterých probíhal rozhovor se třídou o velikonočních zvycích typických pro Velkou Británii, ale odlišných od zvyků českých.

## Tabulka P6/26

### Ukázka transkriptu hodiny Aj\_I2/2

---

00:43:50 – 00:44:00

U: Easter egg hunt. Lovení vajíček. Jo?

ZZ: {smích}

U: Oni říkají, že ten Easter bunny

00:44:00 – 00:44:10

U: je poschovává po zahradě a děčka jdou a hledají. A ještě jedna hra. Oni si vylezou na kopec a pouští vajíčka z kopce.

---

## Učitel J

U učitele J byly natočeny celkem 2 vyučovací hodiny (Aj\_J1, Aj\_J2). Uvedl délku praxe 14 let a měl aprobaci pro 1. stupeň ZŠ a výuku AJ na ZŠ. Ve škole se vzdělávalo 730 žáků. Výuka reálií a IKK probíhala v jedné vyučovací hodině Aj\_J1 (viz příloha 5).

### Hodina Aj\_J1

V hodině Aj\_J1 se vyskytly kategorie IKK AJ 1: obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (7 minut 10 sekund) a IKK AJ 6: specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE (18 minut 20 sekund). Výuka probíhala převážně v anglickém jazyce (23 minut 30 sekund), částečně v českém jazyce (50 sekund) a smíšeně (1 minuta 10 sekund). Z organizačních forem převažoval rozhovor se třídou (56 %), dále výklad/přednáška učitele (30 %), samostatná/tichá práce (12 %), práce ve dvojicích (2 %) a diktát (1 %). Na začátku probíhalo opakování učiva (7 %), úvod do výuky (5 %), zprostředkování nového učiva (5 %), procvičování/upevňování učiva (77 %), aplikace učiva/prohlubování (3 %), rekapitulace (1 %), zkoušení/prověrka/kontrola domácích úkolů (1 %) a ostatní (1 %). 60 % výuky probíhalo bez médií, 20 % výuky za použití ICT, 18 % za použití videa/filmu a 1 % s pracovním listem.

Jako IKK AJ 1: obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE byly kódovány fáze hodiny, ve kterých žáci nejprve ústně opakovali názvy svátků v angličtině, dále ve dvojicích na základě seznamu na interaktivní tabuli rozhodovali o tom, které svátky patří do kterého měsíce a následně chodili k interaktivní tabuli a názvy a měsíce spojovali. Poté se učitel ptal žáků, zda tyto svátky slavíme i v České republice a zda je slaví oni sami. Jelikož se jednalo o svátky typické nejen pro USA (což zaznělo i od učitele) byly tyto sekvence kódovány právě jako kulturně obecné, ne kulturně specifické.

### Tabulka P6/27

#### Ukázka transkriptu hodiny Aj\_J1/1

---

00:03:00 – 00:03:10

U: Yes. OK. So, read it, please. In February it is?

Z: In February it is Valentine's Day.

U: Yes. Saint Valentine's Day. Come here,

00:03:10 – 00:03:20

U: Katka.

Z: In December it's Christmas.

U: Yes. It's Christmas in December. Well done. Lucy, come here.

---

Jako IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE) byly kódovány sekvence, které se týkaly konkrétních rozdílů mezi zvyklostmi angloamerickými a českými. Sekvence, kdy se žáci soustředili na slovní zásobu a spojovali slova s obrázky dle interaktivní tabule byly kódovány jako IKK AJ 9 (ostatní), sekvence ve kterých o rozdílech společně celá třída diskutovala pak jako IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE).

## Tabulka P6/28

### Ukázka transkriptu hodiny Aj\_J1/2

---

00:12:40 – 00:12:50

U: Hot cross bun. What is very similar?

Z: Houska?

U: Yes, it is sweet. So what is typical food

00:12:50 – 00:13:00

U: for Easter?

Z: Beránek.

U: Yeah. Beránek, or? Ted'ka myslím pečený, jo?

00:13:00 – 00:13:10

U: No ale typické jídlo přece velikonoční sladké je?

Z: Mazanec.

U: Mazanec. Jo? Takže je to podobné jak mazanec, ale to je menší a chutná to trochu

00:13:10 – 00:13:20

U: jinak. Hot cross bun. So, the second, yes, it was, the third one? Lucy?

---

V dalších sekvencích kódovaných jako IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE) žáci sledovali video o velikonočních tradicích ve Velké Británii.<sup>93</sup> Dále si měli opsat do sešitu tabulku z interaktivní tabule a srovnat, zda je daný zvyk typický pro Velkou Británii, Českou republiku nebo oba státy. Všechny otázky v tabulce společně vysvětlovali. Poté pracovali samostatně nebo ve dvojicích na zadaném úkolu a následně proběhla společná kontrola.

## Tabulka P6/29

### Ukázka transkriptu hodiny Aj\_J1/3

---

00:38:20 – 00:38:30

Z: Yes, in England and in the Czech Republic, yes.

U: Yes.

00:38:30 – 00:38:40

U: Some people go to the church on Easter Sunday, so it is the same, yes? And Klárka.

Z: [čte] Is the day after Easter Sunday

00:38:40 – 00:38:50

Z: a holiday? In English yes and Czech yes.

U: Yes. In Britain yes and in the Czech Republic it's the same.

00:38:50 – 00:39:00

U: So, how many same points do we have? How many same points, Pepa?

Z: Three.

00:39:00 – 00:39:10

U: Three? Yes. So we paint eggs, we have... eeh... we have a holiday

00:39:10 – 00:39:20

U: on Monday and some people go to the church. Ok.

---

<sup>93</sup> This is Britain. Level 2. (2005). Oxford: Oxford University Press. Část Easter.

## Učitel L

U učitele L byly natočeny celkem 2 vyučovací hodiny (Aj\_L1, Aj\_L2). Uvedl délku praxe 5 let a měl aprobaci pro výuku ČJ a OV na ZŠ. Ve škole se vzdělávalo 590 žáků. Výuka reálií a IKK probíhala v jedné vyučovací hodině Aj\_L1 (viz příloha 5).

### *Hodina Aj\_L1*

V hodině Aj\_L1 se vyskytla kategorie IKK AJ 5: specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (2 minuty 10 sekund). Výuka probíhala částečně anglicky (1 minuta 20 sekund), česky (20 sekund) a smíšeně (30 sekund), rozhovorem se třídou ve fázi procvičování/upevňování učiva, z převážné části bez použití médií (62 %), s tabulí (15 %), dále byly kódovány kategorie obraz/mapa/kartičky (15 %) a učebnice/cvičebnice (8 %).

Jako IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE) byly kódovány sekvence, ve kterých byly v hodině zmiňovány slavné osobnosti českého sportu, což odpovídá tradičnímu pojetí výuky reálií, do kterých bývají slavné sportovní osobnosti zpravidla zařazovány. Tématem hodiny byl právě sport a příslušná slovní zásoba.

### Tabulka P6/30

#### *Ukázka transkriptu hodiny Aj\_L1*

---

00:18:50 – 00:19:00

U: *Eeh, do we have any famous person in speed-skating in our country? It's a famous woman.*

ZZ: *No. Volleyball.*

00:19:00 – 00:19:10

Z: *Yes.*

U: *No, co jsem se ptala?*

Z: *Jestli je tady nějaká, nebo někdo, kdo jezdí na kole, na bruslích?//*

U: *// ()*

00:19:10 – 00:19:20

U: *Tady v České republice?*

ZZ: *Sáblíková.*

U: *Tak, Martina Sáblíková ().*

Z: *Já mám ještě //*

U: *// Hm [ano]. Tak, napiš!*

---

## Učitel P

U učitele P byly natočeny celkem 4 vyučovací hodiny (Aj\_P1, Aj\_P2, Aj\_P3, Aj\_P4). Uvedl délku praxe 4 roky a měl aprobaci pro výuku NJ a OV na ZŠ. Ve škole se vzdělávalo 450 žáků. Výuka reálií a IKK probíhala v jedné vyučovací hodině Aj\_P3 (viz příloha 5).

### *Hodina Aj\_P3*

V hodině Aj\_P3 se vyskytla kategorie IKK AJ 6: specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE (14 minut 20 sekund). Výuka probíhala anglicky (13 minut 40 sekund)

a smíšeně (40 sekund). Jednalo se o organizační formy výklad/přednáška učitele (71 %), rozhovor se třídou (17 %), samostatnou/tichou práci (9 %) a práci ve dvojicích (2 %) a fáze výuky procvičování/upevňování učiva (87 %), aplikace učiva/prohlubování (3 %) a zkoušení/prověрка/kontrola domácích úkolů (9 %). Výuka probíhala za použití videa/filmu (73 %), pracovního listu (20 %) a bez médií (7 %).

Jako kategorie IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE) byly kódovány ty sekvence, které se týkaly životního stylu a stravovacích návyků. Nejprve žáci odpovídali na krátké otázky, poté sledovali video.<sup>94</sup> Po prvním shlédnutí měli žáci za úkol samostatně zaškrtnout na pracovním listě<sup>95</sup>, o kterých pokrmech ve videu slyšeli a následně si své odpovědi ve dvojicích zkontrolovat. Při druhém sledování videa učitel video zastavoval a společně kontrolovali, o čem lidé ve videu mluvili.

#### Tabulka P6/31

##### *Ukázka transkriptu hodiny Aj\_P3*

---

00:28:00 – 00:28:10

V: „Ok. We've got some nice fresh bread, so let's go home and have a sandwich for lunch.“  
„Great.“

00:28:10 – 00:28:20

V: „We sometimes have a big lunch on Sunday. Today we're having roast-“  
00:28:20 – 00:28:30

V: *beef and yorkshire pudding.* „Yum, Sunday roast.“

00:28:30 – 00:28:40

V: „Roastbeef and yorkshire pudding.“ „An apple crumble and custard for dessert. This is going to be delicious.“

---

## Učitel Q

U učitele Q byly natočeny celkem 2 vyučovací hodiny (Aj\_Q1, Aj\_Q2). Uvedl délku praxe 8 let a neměl žádnou aprobaci. Ve škole se vzdělávalo 650 žáků. Výuka reálií a IKK probíhala v jedné vyučovací hodině Aj\_Q1 (viz příloha 5).

### *Hodina Aj\_Q1*

V hodině AJ\_Q1 se vyskytla kategorie IKK AJ 1: obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (4 minuty). Výuka probíhala anglicky (3 minuty 40 sekund) a smíšeně (20 sekund). Z organizačních forem se jednalo o výklad/přednášku učitele (63 %) a rozhovor se třídou (37 %), z fází výuky o procvičování/upevňování učiva. Výuka probíhala bez médií (46 %), s pracovním listem (46 %) a s tabulí (8 %).

Jako kategorie IKK AJ 1 obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE byly kódovány ty sekvence, ve kterých učitel s žáky kontroloval cvičení na pracovním listě<sup>96</sup>, které

---

<sup>94</sup> *This is Britain. Level 2.* (2005). Oxford: Oxford University Press.

<sup>95</sup> Pracovní list Aj\_P3. *This is Britain. Level 2.* (2005). Oxford: Oxford University Press. Strana 13. Food.

<sup>96</sup> Pracovní list Aj\_Q1, v databázi projektu.



před tím měli za úkol vyplnit. Cvičení bylo zaměřeno na doplňování 2. a 3. stupně přídavných jmen do vět, žáci se ale zároveň dozvěděli, zda jsou uvedené zeměpisné informace pravdivé. Předcházející sekvence byly kódovány jako IKK AJ 9: ostatní, jelikož se žáci soustředili na doplnění správného tvaru přídavného jména a ač rozhodovali, zda informace je pravdivá, správnou odpověď neznali.

Tabulka P6/32

*Ukázka transkriptu hodiny Aj\_Q1*

---

00:18:20 – 00:18:30

*U: So, when I tell you that Tokyo has a – has thirty-four and half million people living in Tokyo*

00:18:30 – 00:18:40

*U: and in New York there are twenty-one million. So thirty-four,*

00:18:40 – 00:18:50

*U: thirty-four in Tokyo, thirty-four million people in Tokyo, twenty-one million people in New York. So, what's bigger?*

*ZZ: Tokyo.*

00:18:50 – 00:19:00

*U: Tokyo is bigger, so this is true. So, Tokyo is the biggest city in the world.<sup>97</sup>*

---

## Učitel R

U učitele R byly natočeny celkem 2 vyučovací hodiny (Aj\_R1, Aj\_R2). Uvedl délku praxe 30 let a měl aprobaci pro AJ, De, RJ. Ve škole se vzdělávalo 650 žáků. Výuka reálií a IKK probíhala v jedné vyučovací hodině Aj\_R1 (viz příloha 5).

### *Hodina Aj\_R1*

V hodině AJ\_R1 se vyskytla kategorie IKK AJ 5: specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (7 minut 50 sekund). Výuka probíhala anglicky (2 minuty 50 sekund) a smíšeně (5 minut). Z organizačních forem se jednalo o rozhovor se třídou (45 %), skupinovou práci (45 %) a výklad/přednášku učitele (10 %), z fází výuky o procvičování/upevňování učiva (91 %), zkoušení/prověrku/kontrolu domácích úkolů (2 %) a ostatní (6 %). Výuka probíhala bez médií.

Jako IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE) byly kódovány sekvence, ve kterých žáci měli za úkol ve skupinkách napsat za každého žáka jednu větu o Kateřině Neumannové. Zařazení slavných sportovních osobností do výuky odpovídá tradičnímu pojetí výuky reálií. V předchozí části hodiny hádali formou otázek jméno slavné osobnosti a její jméno uhodli. Po skupinové práci společně věty kontrolovali, pokud byla věta správně, získala skupinka bod.

---

<sup>97</sup> Tokio je často uváděno jako největší město světa, nemá však statut města ale prefektury. Kriteria pro určování velikosti města jsou různá (počet obyvatel, rozloha...). Přesto byla sekvence kódována jako IKK AJ 1 (obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE).

## Tabulka P6/33

### Ukázka transkriptu hodiny Aj\_R1

---

00:34:20 – 00:34:30

U: *Fine. Group number two. Please, who will start? Tak.*

Z: {čte} *She*

00:34:30 – 00:34:40

Z: {čte} *representing Czech Republic.*

U: *She represents, but it's ok. Czech Republic. Correct. Ok.*

00:34:40 – 00:34:50

Z: {čte} *She is famous sportswoman.*

U: *Yes, she is very famous sportswoman.*

Z: {čte} *She runs on ski.*

00:34:50 – 00:35:00

U: *She runs, she does, she runs. Ok.*

Z: {čte} *She wins in world*

00:35:00 – 00:35:10

Z: {čte} *champ//*

U: *//World championship.*

Z: [čte] *and in Olympic.*

U: *Olympics, and, eeh, the Olympics.*

---

## Učitel S

U učitele S byly natočeny celkem 4 vyučovací hodiny (Aj\_S1, Aj\_S2, Aj\_S3, Aj\_S4). Uvedl délku praxe 12 let a neměl žádnou aprobaci. Ve škole se vzdělávalo 500 žáků. Výuka reálií a IKK probíhala ve třech vyučovacích hodinách: Aj\_S2, Aj\_S3, Aj\_S4 (viz příloha 5).

### Hodina Aj\_S2

V hodině Aj\_S2 se vyskytla kategorie IKK AJ 5: specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (30 minut 10 sekund). Většina výuky probíhala v anglickém jazyce (16 minut 50 sekund), dále v českém jazyce (2 minuty 20 sekund) a smíšeně (11 minut 20 sekund). Rovněž se vyskytla kategorie Jazyk AJ 0: žádný (20 sekund). Z organizačních forem probíhaly výklad/přednáška učitele (21 %), diktát (8 %), rozhovor se třídou (51 %), samostatná/tichá práce (17 %) a přechod (2 %). Z fází výuky se jednalo o opakování učiva (2 %), procvičování/upevňování učiva (88 %), aplikace učiva/prohlubování (9 %) a ostatní (1 %). 31 % výuky probíhalo bez médií, 33 % s pracovním listem, 6 % s tabulí, 21 % s videem/filmem a 9 % bylo kódováno jako obraz/mapa/kartičky.

Jako IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE) byly kódovány sekvence, ve kterých žáci opakovali učivo z minulé hodiny. Pracovali s pracovním listem<sup>98</sup>, jednotlivě chodili k tabuli, ukazovali na mapě města Velké Británie a opakovali, čím jsou tato města slavná.

---

<sup>98</sup> Pracovní list Aj\_S2. MacAndrew, R. (1998). *Window on Britain. Activity Book*. Oxford: Oxford University Press. Unit 1: An Introduction to Britain.

## Tabulka P6/34

### Ukázka transkriptu hodiny Aj\_S2/1

---

00:09:10 – 00:09:20

U: Number four.

Z: Edinburgh.

U: Edinburgh.

Z: Edinburgh. This is Edinburgh. There is the old castle.

U: OK.

00:09:20 – 00:09:30

U: There is an old castle.

Z: An old castle.

U: Edinburgh. Find it in Scotland and it's the capital of?

Z: Scotland.

U: Scotland. OK?

---

Poté znovu sledovali video<sup>99</sup> a doplňovali tabulku s hlavními údaji o Velké Británii, následně proběhla kontrola. V dalších sekvencích kódovaných jako IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE) žáci sledovali dvakrát další část videa<sup>100</sup> a doplňovali číselné údaje do vět o Velké Británii. Poté opět proběhla kontrola i s překladem vět, další sledování videa<sup>101</sup> a zaškrťování správnosti výroků o Velké Británii, poté opět kontrola.

## Tabulka P6/35

### Ukázka transkriptu hodiny Aj\_S2/2

---

00:25:40 – 00:25:50

Z: {čte} Head of state.

U: Hm. Make a question about head of state.

Z: Who

00:25:50 – 00:26:00

Z: head of state?

U: Who is the head of state? The?

Z: The queen.

ZZ: The queen.

00:26:00 – 00:26:10

ZZ: Královna.

U: Královna, ano? So write queen, the queen, jenom jedna je, že?

00:26:10 – 00:26:20

U: And what is her name? What is her name?

ZZ: Alžběta.

U: Alžběta. Která?

00:26:20 – 00:26:30

ZZ: Druhá.

U: Druhá. Elizabeth the second.

00:26:30 – 00:26:40

U: Elizabeth the second. Druhá. The second.

---

<sup>99</sup> MacAndrew, R. (1998). *Window on Britain. Activity Book*. Oxford: Oxford University Press. Unit 1: An Introduction to Britain.

<sup>100</sup> Tamtéž, sequence 3.

<sup>101</sup> Tamtéž, sequence 4.

---

00:43:10 – 00:43:20

U: *Představte si osm set ostrovů around the UK. Where is Welsh spoken?*

00:43:20 – 00:43:30

U: *Kde jsme si říkali, Jano, že se mluví velštinou?*

Z: *In Wales.*

U: *In Wales. And Gaelic is spoken in?*

00:43:30 – 00:43:40

U: *Gaelic.*

Z: *In Scotland.*

U: *In Scotland, ano? Jsou to jaké jazyky? Jazyky oba dva.*

00:43:40 – 00:43:50

U: *Celtic. Kel?*

ZZ: *Keltské.*

U: *Keltské. A Keltové žili, jak jsme se bavili, Michale, ses mě ptal na nějaký fotbalový tým -*

00:43:50 – 00:44:00

Z: *Jo, jak se jmenoval?*

U: *Takže sme řekli, že Keltové žili ve Skotsku nebo Irsku.*

---

### **Hodina Aj\_S3**

V hodině Aj\_S3 se vyskytla kategorie IKK AJ 5 specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (4 minuty 30 sekund). Výuka probíhala v českém jazyce (20 sekund), v anglickém jazyce (2 minuty 40 sekund) a smíšeně (1 minuta 40 sekund). Při používání anglického jazyka však bylo narušeno kritérium srozumitelnosti výuky, a tím i kvalita výuky, jelikož žáci otevřeně vyjádřili, že nerozumí tomu, co jim učitel anglicky řekl (viz tabulka P6/36).

Z organizačních forem převažoval rozhovor se třídou (67 %) a dále se vyskytl výklad/přednáška učitele (33 %). Z fází výuky probíhalo opakování učiva (70 %), zprostředkování nového učiva (19 %) a procvičování/upevňování učiva (11 %). Většina výuky probíhala bez médií (44 %), dále byla kódována kategorie obraz/mapa/kartičky (37 %) a učebnice/cvičebnice (19 %).

Jako IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE) byly kódovány sekvence, ve kterých žáci pracovali s učebnicí<sup>102</sup> a mapou Velké Británie. Spojovali přídavná jména s oblastmi Velké Británie, jednotlivci chodili k mapě a příslušné oblasti ukazovali.

---

<sup>102</sup> Hutchinson, T. (1999). *Project 2. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press. Ve výuce byla používána strana 52.

## Tabulka P6/36

### Ukázka transkriptu hodiny Aj\_S3

---

00:30:00 – 00:30:10

U: *OK. Wales. Thank you. Kateřino?*

Z: *Dry, England.*

00:30:10 – 00:30:20

U: *England? But which part of England is dry?*

00:30:20 – 00:30:30

U: *This part of England is dry. Suchá, ano, suchá. Takže, England, eastern England.*

---

00:33:00 – 00:33:10

U: *Look at the map of Great Britain once more. Eastern England, it means here, is*

00:33:10 – 00:33:20

U: *flatter than Scotland, ok, or Wales. Flatter. But Wales*

00:33:20 – 00:33:30

U: *is wetter than England, ok? Scotland is hillier, hillier*

00:33:30 – 00:33:40

U: *than England. Do you know what I mean? Rozuměli jste, co jsem tím asi myslela?*

ZZ: *Ne.*

U: *Nerozuměli. Nevadí.*

---

## Hodina Aj\_S4

V hodině Aj\_S4 se vyskytla kategorie IKK AJ 5: specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (2 minuty). Výuka probíhala anglicky (1 minuta 30 sekund) a smíšeně (30 sekund), rozhovorem se třídou, ve fázi aplikace/prohlubování učiva (92 %) a opakování učiva (8 %), bez médií (25 %). Ve zbývajících 75 % byla kódována kategorie obraz/mapa/kartičky.

Jako IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE) byly kódovány sekvence, ve kterých probíhalo opakování minulé hodiny s učebnicí<sup>103</sup> a mapou. Učitel kladl žákům krátké otázky o textech, které minule četli, a zároveň se ptal, kde leží města, která byla v textech zmíněna. Vyvolaní žáci ukazovali města na mapě. Jako IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE) byly kódovány pouze sekvence, ve kterých se učitel ptal na polohu těchto měst, jelikož ostatní otázky s kulturními obsahy nespojujely.

## Tabulka P6/37

### Ukázka transkriptu hodiny Aj\_S4

---

00:29:10 – 00:29:20

Z: *Tina lives in San Francisco.*

U: *Comes. Tina comes from San Francisco. Where is San Francisco?*

00:29:20 – 00:29:30

Z: *In the USA?*

U: *In the USA. So point to the United States.*

00:29:30 – 00:29:40

U: *OK, thank you. But we haven't got California on the map. It's in California.*

---

<sup>103</sup> Hutchinson, T. (2000). *Project 3. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press. Zde žáci pracovali se stranou 34.

## Učitel T

U učitele T byly natočeny celkem 4 vyučovací hodiny (Aj\_T1, Aj\_T2, Aj\_T3, Aj\_T4). Uvedl délku praxe 28 let a měl aprobaci pro AJ, ČJ, VV. Ve škole se vzdělávalo 200 žáků. Výuka reálií a IKK probíhala ve dvou vyučovacích hodinách: Aj\_T2, Aj\_T3 (viz příloha 5).

### Hodina Aj\_T2

V hodině Aj\_T2 se vyskytla kategorie IKK AJ 6: specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE (9 minut 30 sekund). Výuka probíhala převážně smíšeně (7 minut 10 vteřin), dále v českém jazyce (1 minuta) a v anglickém jazyce (1 minuta 20 sekund). Převažovala skupinová práce (60 %), dále se vyskytl rozhovor se třídou (37 %) a výklad/přednáška učitele (4 %). Z fází výuky proběhlo opakování učiva (5 %), procvičování/upevňování učiva (91 %) a ostatní (4 %). Výuka probíhala s pracovním listem (82 %) a bez médií (18 %).

Jako IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE) byly kódovány sekvence, ve kterých žáci pracovali ve skupinkách s pracovním listem<sup>104</sup> o stravovacích návycích v České republice a Velké Británii, který měli za úkol vyplnit. Poté proběhla kontrola. Část o typickém českém národním jídle měli vyplnit za domácí úkol.

### Tabulka P6/38

#### Ukázka transkriptu hodiny Aj\_T2

---

00:42:10 – 00:42:20

Z: *Do people eat roast beef and Yorkshire pudding? No, tak to je tam.*

U: *In English.*

00:42:20 – 00:42:30

U: *In the Czech Republic?*

Z: *No.*

U: *No. In Britain?*

Z: *Yes.*

U: *Yes. Is it the same? Je to stejné?*

Z: *No.*

---

### Hodina Aj\_T3

V hodině Aj\_T3 se vyskytla kategorie IKK AJ 6: specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE (11 minut 20 sekund). Výuka probíhala v anglickém jazyce (6 minut 20 sekund), smíšeně (4 minuty 50 sekund) a v českém jazyce (10 sekund). Z organizačních forem převažovala samostatná/tichá práce (47 %), dále se vyskytly kategorie rozhovor se třídou (38 %), výklad/přednáška učitele (13 %) a přechod (1 %), z fází výuky pak procvičování/upevňování učiva (79 %), zkoušení/prověrka/kontrola domácích úkolů (19 %) a ostatní (1 %). 43 % výuky probíhalo s pracovním listem, 31 % s audiozáznamem a 26 % bez médií.

---

<sup>104</sup> Pracovní list Aj\_T2. *This is Britain. Level 2.* (2005). Oxford: Oxford University Press. Strana 16.

Jako IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE) byly kódovány sekvence, kterým předcházela fáze výuky věnovaná slovní zásobě související s jídlem a vařením, a ve kterých žáci dvakrát poslouchali poslechové cvičení o stravovacích návycích ve Velké Británii a pokud chtěli, zároveň sledovali text v učebnici.<sup>105</sup> Současně si měli do tabulky na pracovním listě<sup>106</sup> doplnit, jaká tři hlavní jídla ve Velké Británii lidé jedí a jak vypadá jejich tradiční podoba. Poté proběhla společná kontrola. V další fázi hodiny měli žáci za úkol vyplnit samostatně nebo ve dvojicích/skupinkách tabulku za Českou republiku, následně opět proběhla společná kontrola.

## Tabulka P6/39

### Ukázka transkriptu hodiny Aj\_T3

---

00:39:50 – 00:40:00

U: ... Můžete se dívat do učebnice, můžete se podívat, co to teda je. What do they usually have for lunch?

00:40:00 – 00:40:10

U: Věrka!

Z: A soup,

00:40:10 – 00:40:20

Z: sandwich and/or salad.

U: Sandwich. Yes, soup, sandwich and salad. There aren't school canteenes,

00:40:20 – 00:40:30

U: at schools. Tam nejsou školní jídelny ve školách, takže oni si to jídlo, to už jsme viděli na videu, berou s sebou z domu.

00:40:30 – 00:40:40

U: Hm [ano]. Ale když tedy mohou obědvat v nějaké té jídelně, tak ta polévka tam někdy bývá.

00:40:40 – 00:40:50

U: Ale není to tak zvykem, jak u nás. What's the main meal? Main je? Hlavní. Takže what's the main meal

00:40:50 – 00:41:00

U: in Britain. The main meal in Britain?

Z: Dinner.

U: Dinner. What's the main meal in the Czech Republic?

00:41:00 – 00:41:10

Z: Lunch.

U: Lunch. Yes. There is a difference. Takže What's for meal in Britain? Usually?

---

## Učitel U

U učitele U byly natočeny celkem 4 vyučovací hodiny (Aj\_U1, Aj\_U2, Aj\_U3, Aj\_U4). Uvedl délku praxe 2 roky a měl aprobaci pro 1. stupeň ZŠ a AJ pro ZŠ. Ve škole se vzdělávalo 270 žáků. Výuka reálií a IKK probíhala ve dvou vyučovacích hodinách: Aj\_U1, Aj\_U3 (viz příloha 5).

---

<sup>105</sup> Hutchinson, T. (1999). *Project 2. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press. Ve výuce byla používána strana 77.

<sup>106</sup> Pracovní list Aj\_T3, v databázi projektu.

### **Hodina Aj\_U1**

V hodině Aj\_U1 se vyskytla kategorie IKK AJ 6: specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE (7 minut). Výuka probíhala smíšeně (4 minuty 50 sekund), v českém jazyce (1 minuta) a v anglickém jazyce (1 minuta 10 sekund). Převažoval rozhovor se třídou (90 %), zbývajících 10 % představoval výklad/přednáška učitele. 95 % tvořilo procvičování/upevňování učiva, 2 % opakování učiva a 2 % kategorie ostatní. Výuka probíhala s učebnicí/cvičebnicí (88 %) a bez médií (12 %).

Jako IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE) byly kódovány sekvence, ve kterých žáci nahlas četli a překládali první část textu z učebnice<sup>107</sup> o životním stylu britských rodin.

#### Tabulka P6/40

#### *Ukázka transkriptu hodiny Aj\_U1*

---

00:22:40 – 00:22:50

U: *Families. And read loudly. Nahlas.*

Z: *{čtení z učebnice} Families. In a typical British home there are*

00:22:50 – 00:23:00

Z: *parents and one, two or three children. Nowadays divorce is common in Britain. So*

00:23:00 – 00:23:10

Z: *a lot of children live with just one parent in a single-parent family or in a step family.*

U: *Hm [ano].*

---

00:30:10 – 00:30:20

U: *...can we own? How many cars?*

Z: *Two.*

Z: *Dvě.*

Z: *Three.*

U: *Co? Kolik jako aut máme doma my? Mostly, většinou?*

Z: *Two.*

00:30:20 – 00:30:30

Z: *Žádné.*

Z: *One.*

U: *One. One car. Většinou one car. Two – not so usual. Ne tak obly – obvykle. Dvě auta mají*

00:30:30 – 00:30:40

U: *lidi, ale není to úplně běžné u nás, že? One car. So, we will continue with this article on Friday.*

*And now...*

---

### **Hodina Aj\_U3**

V hodině Aj\_U3 se vyskytla kategorie IKK AJ 5: specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (20 sekund). 10 sekund proběhlo v českém jazyce a 10 sekund smíšeně. Tyto dvě sekvence byly kódovány jako rozhovor se třídou, procvičování/upevňování učiva a probíhaly bez médií.

---

<sup>107</sup> Hutchinson, T. (2000). *Project 3. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press. Zde žáci pracovali se stranou 22: Culture: Families.



Jako IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE) byly kódovány pouze dva desetisekundové intervaly. Žák stál před tabulí a měl za úkol o sobě něco říct.

Tabulka P6/41

*Ukázka transkriptu hodiny Aj\_U3*

---

00:38:30 – 00:38:40

Z: V Jihlavě.

U: Ilava, Ilava. Slovak Republic. You don't know it? Slovak Republic.

Z: Ale tam žádná Ilava není!

00:38:40 – 00:38:50

U: Yes. To je Jihlava u nás. Jihlava je u nás a Ilava je na Slovensku. Hmm.

Z: Taková slovenská Jihlava.

---

## Učitel V

U učitele V byly natočeny celkem 4 vyučovací hodiny (Aj\_V1, Aj\_V2, Aj\_V3, Aj\_V4). Uvedl délku praxe 1 rok a měl aprobaci pro OV a AJ pro ZŠ. Ve škole se vzdělávalo 450 žáků. Výuka reálií a IKK probíhala ve dvou vyučovacích hodinách: Aj\_V1, Aj\_V2 (viz příloha 5).

### *Hodina Aj\_V1*

V hodině Aj\_V1 se vyskytla kategorie IKK AJ 2: obecná: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE (8 minut 30 sekund). Výuka probíhala v anglickém jazyce. Z organizačních forem se vyskytly kategorie rozhovor se třídou (55 %), práce ve dvojicích (39 %) a výklad/přednáška učitele (6 %). Z fází výuky proběhlo opakování učiva (6 %), procvičování/upevňování učiva (25 %) a aplikace učiva/prohlubování (69 %). Výuka probíhala bez médií (63 %), s pracovním listem (33 %) a s učebnicí/cvičebnicí (4 %).

Jako IKK AJ 2 obecná: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE byly kódovány sekvence, ve kterých žáci pracovali ve skupinkách s pracovním listem.<sup>108</sup> Měli za úkol diskutovat o zadaných otázkách na téma „Couch Potato Generation“. Učitel jednotlivé skupinky obcházel a pomáhal jim otázky zodpovědět. Sekvence v tabulce P6/42 obsahují potenciál pro kódování jako kategorie IKK AJ 3 obecná: DOVEDNOSTI/CHOVÁNÍ z toho důvodu, že žáci rozvíjí interpretační dovednosti a nacházení spojitostí a vztahují výraz „couch potato“ k různým národnostem. Jelikož učitel položil otázku pouze dvěma skupinkám, v ostatních skupinkách žáci diskutovali o jiných otázkách a v závěrečné fázi, kdy společně shrnovali odpovědi na otázky, tato otázka nezazněla, byly tyto sekvence kódovány jako IKK AJ 2 (obecná: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE), protože se netýkaly všech žáků ve třídě.

---

<sup>108</sup> Pracovní list Aj\_V1, v databázi projektu.

## Tabulka P6/42

### Ukázka transkriptu hodiny Aj\_V1

---

00:13:10 – 00:13:20

U: Yeah, what about number three? Who is a coach potato generation? What do you think?

Z: Generation it's a...

U: No [ano], which generation is it?

00:13:20 – 00:13:30

U: American people, British people, Czech people?

Z: All

Z: All people.

U: All people. You think? Yeah, good. Ok, fine.... Which question are you

00:13:30 – 00:13:40

U: discussing?

Z: Number three.

U: Oh, yeah. Which generation is it? American, British, Czech people?

---

### Hodina Aj\_V2

V hodině Aj\_V2 se vyskytla kategorie IKK AJ 6: specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE (9 minut). Výuka probíhala v anglickém jazyce (4 minuty 40 sekund) a smíšeně (4 minuty 20 sekund). Z organizačních forem převažoval výklad/přednáška učitele (35 %), dále se vyskytly kategorie práce ve dvojicích (33 %), rozhovor se třídou (24 %) a přechod (7 %). Z fází výuky se jednalo převážně o procvičování/upevňování učiva (67 %) a dále o aplikaci učiva/prohlubování (20 %) a ostatní (13 %). 39 % výuky probíhalo bez médií, 33 % s pracovním listem a 28 % s audiozáznamem.

Jako IKK AJ 6 (specifická: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE) byly kódovány sekvence, ve kterých žáci poslouchali poslech z učebnice<sup>109</sup> bez textu v učebnici a měli za úkol se soustředit na zodpovězení otázek k poslechu, následně proběhla společná kontrola odpovědí. Dále pracovali s pracovním listem<sup>110</sup> a textem v učebnici a měli za úkol sami nebo ve dvojicích doplnit tabulku týkající se životního stylu obyvatel Velké Británie a České republiky. Pracovní listy byly na konci hodiny vybrány, protože cvičení nestihli dokončit.

## Tabulka P6/43

### Ukázka transkriptu hodiny Aj\_V2

---

00:38:30 – 00:38:40

CD: like all European countries, Britain's population is getting older. At the moment, 27 % of people are over fifty years old,

00:38:40 – 00:38:50

CD: but in 2031 this will be 41 %.

U: Ok, that's all.

Z: Paní učitelko!

---

<sup>109</sup> Hutchinson, T. (2000). *Project 3. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press. Zde žáci pracovali se stranou 22.

<sup>110</sup> Pracovní list Aj\_V2, v databázi projektu.

## Učitel X

U učitele X byly natočeny celkem 2 vyučovací hodiny (Aj\_X1, Aj\_X2). Uvedl délku praxe 23 let a měl aprobaci pro 1. stupeň ZŠ a AJ pro ZŠ. Ve škole se vzdělávalo 490 žáků. Výuka reálií a IKK probíhala v jedné vyučovací hodině Aj\_X1 (viz příloha 5).

### *Hodina Aj\_X1*

V hodině Aj\_X1 se vyskytla kategorie IKK AJ 5: specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE (6 minut 10 sekund). Výuka probíhala anglicky (5 minut) a smíšeně (1 minuta 10 sekund). Jednalo se o organizační formy rozhovor se třídou (54 %) a výklad/přednáška učitele (46 %), fázi výuky procvičování/upevňování učiva a výuka probíhala s interaktivní tabulí (ICT: 81 %) a bez médií (19 %).

Jako IKK AJ 5 (specifická: ZNALOSTI BIG-C CULTURE) byly kódovány sekvence, ve kterých žáci pracovali s interaktivní tabulí. Na interaktivní tabuli byly fotky slavných osobností a krátké texty o jejich dřívějších a současných profesích. Žáci chodili jednotlivě k interaktivní tabuli a doplňovali do textů minulé tvary slovesa „to be“ – „was/were“. Dále se jich učitel ptal na slavné české osobnosti. Zároveň si žáci zapisovali věty do sešitů.

### Tabulka P6/44

#### *Ukázka transkriptu hodiny Aj\_X1*

---

00:20:40 – 00:20:50

*U: For example, Karel Gott. Karel Gott wasn't a singer.*

*Z: () write?*

00:20:50 – 00:21:00

*U: You'll write it? So come here and write it, yes! No problem. About Karel Gott. Karel Gott wasn't a singer. Karel Gott was*

00:21:00 – 00:21:10

*U: an electrician. On byl elektrikář. And now he is a singer. Our president, our*

00:21:10 – 00:21:20

*U: president Václav Klaus, you can write about Václav Klaus, write it. I will dictate you. Václav Klaus...*

---

## Příloha 7 – Cíle výuky reálií a IKK – zastoupení kategorií ve výpovědích učitelů

Kategorie	Počet učitelů	Příklady
IKK AJ 1: obecná: ZNALOSTI BIG-C CULTURE	3	<p>„<b>dle mého názoru by děti měly získat přehled o tom, co se děje za hranicemi našeho státu a uvědomit si, že existují i jiné kultury, národy, zvyky a tradice.</b>“ (23)</p> <p>„<b>všeobecný přehled o všech zemích s důrazem na země, kde se převážně mluví anglicky</b>“ (52)</p> <p>„Ze ZŠ by si měli odnést <b>základní povědomí o jiných kulturách</b> a uvědomovat si mezikulturní rozdíly, brát všechny kultury jako rovnocenné.“ (33)</p>
IKK AJ 2: obecná: ZNALOSTI SMALL-C CULTURE	11	<p>„Měli by si uvědomit odlišnosti různých kultur.“ (51)</p> <p>„<b>dle mého názoru by děti měly získat přehled o tom, co se děje za hranicemi našeho státu a uvědomit si, že existují i jiné kultury, národy, zvyky a tradice.</b>“ (23)</p> <p>„znalost různých kulturních zvyků“ (54)</p> <p>„Myslím si, že pokud mají dobře komunikovat v cizím jazyce, měli by mít o vědomost o kultuře cizinců, se kterými komunikují (nejen s rodilými mluvčími angličtiny, ale také s anglicky mluvícími cizinci).“ (45)</p> <p>„Měli by poznat rozdíly v životních podmínkách v různých zemích, rozdíly kultur – lze využít mezipředmětových vztahů (zeměpis, historie, přírodopis ...)“ (55)</p> <p>„Měli by se dovědět, že v <b>mnohém existuje rozmanitost</b>, kterou bychom měli respektovat.“ (3)</p> <p>„<b>Představu o rozmanitosti života lidí ve světě, postoj otevřenosti.</b>“ (41)</p> <p>„<b>že existují jiné tradice, v čem jsme odlišní a v čem stejní</b> → toleranci“ (15)</p> <p>„Ze ZŠ by si měli odnést základní povědomí o jiných kulturách a <b>uvědomovat si mezikulturní rozdíly</b>, brát všechny kultury jako rovnocenné.“ (33)</p> <p>„Měli by se dovědět, jak se žije v jiných zemích.“ (38)</p> <p>„povědomí o rozdílech a podobnostech mezi národy“ (48)</p>
IKK AJ 3: obecná: DOVEDNOSTI/ CHOVÁNÍ	3	<p>„Měli by se naučit sebevědomě chovat v cizích zemích“ (66)</p> <p>„<b>Najít a uvědomit si shodné a rozdílné prvky mezi kulturami</b>, naučit se toleranci k cizím kulturám.“ (40)</p> <p>„rozlišovat rozdíly mezi naší zemí a zahraničím“ (43)</p>
IKK AJ 4: obecná: POSTOJE a HODNOTY	14	<p>„tolerance“ (2)</p> <p>„Měli by se dovědět, že v <b>mnohém existuje rozmanitost</b>, kterou bychom měli <b>respektovat.</b>“ (3)</p> <p>„Úcta a respekt ke všemu, co je odlišné, více porozumění, prohloubení vlastní identity.“ (22)</p> <p>„<b>Představu o rozmanitosti života lidí ve světě, postoj otevřenosti.</b>“ (41)</p> <p>„<b>jiné hodnoty, toleranci</b>“ (6)</p> <p>„toleranci“ (4)</p> <p>„<b>Najít a uvědomit si shodné a rozdílné prvky mezi kulturami</b>, naučit se <b>toleranci k cizím kulturám.</b>“ (40)</p> <p>„<b>že existují jiné tradice, v čem jsme odlišní a v čem stejní</b> → <b>toleranci</b>“ (15)</p> <p>„Ze ZŠ by si měli odnést základní povědomí o jiných kulturách a uvědomovat si mezikulturní rozdíly, <b>brát všechny kultury jako rovnocenné.</b>“ (33)</p> <p>„Měli by se naučit toleranci k lidem z jiných států, odlišných náboženství.“ (38)</p> <p>„<b>tolerance, myšlení</b> v multikulturních souvislostech“ (48)</p> <p>„<b>respekt k jiným zemím (tolerance)</b>“ (36)</p> <p>„Měli by získat obecný základní přehled o kultuře a reáliích zemí zmiňovaných ve výuce, což by mělo zlepšit jejich startovní pozici a <b>motivovat je k sebevzdělávání.</b>“ (49)</p> <p>„<b>odnést by si měli toleranci ke všem bytostem a Zemi jako takové ... osvojit by si měli otevřenost ke všem rasám, kulturám a národům</b>“ (53)</p>

- 25 „Pokud chceme vyprávět dětem o kultuře národa, je třeba zmínit i její historii a zeměpis, ze které mohou vyplývat i aktuální témata.“ (45)
- „**Mali by si odniesť základné znalosti o danej krajine a dokázat ich porovnať s krajinou vlastnou.**“ (24)
- „**Měli by získat všeobecný přehled o reáliích a kultuře Velké Británie, USA a ČR. Porovnat tyto kultury a vyjádřit rozdíl mezi kulturami. Základní přehled o poloze a zřízení.**“ (25)
- „...proto se snažím vybrat jen opravdu to nejdůležitější. Od těch úplně nejzákladnějších údajů: **hlavní město, nějaký důležitý symbol, osobnost až po historii, zvyky, tradice.** Děti by měly mít představu o světě kolem, často se stává, že spoustu věcí znají, jen nevědí, kam je zařadit. **Města – pletou si USA a GB.**“ (23)
- „**Měli by získat alespoň základní vědomosti o VB, USA.**“ (29)
- „**Měli by získat všeobecný přehled o AJ-mluvících zemích, jejich historii a současnosti.**“ (31)
- „**Žáci by měli alespoň částečně porozumět kultuře dané země, mít pojem o její historii, přírodě a o tom, co je pro tuto zemi typické.**“ (44)
- „**Žáci by si měli odnést zeměpisná fakta, nejdůležitější kulturní události, osobnosti, souvislosti se světovým děním (i z historie), poznatky z každodenního života a komunikace (i odlišnosti od České republiky).**“ (50)
- „**všeobecný přehled o všech zemích s důrazem na země, kde se převážně mluví anglicky**“ (52)
- „**Měli by znát, kde daná země leží, hl. město, měnu, základní kulturní zvyky, tradice, odlišnosti, známé osobnosti.**“ (1)
- „**geografické údaje**“ (7)
- „**geografické údaje**“ (27)
- „**základní historická a geografická data, vzdělávací soustava**“ (30)
- „**Měli by získat povědomí o anglicky mluvících zemích, o jejich historii, tradicích – jako doplněk výuky je to zajímavé téma. lze využít při projektech v rámci multikulturní výchovy.**“ (35)
- „**poznat tradice, způsob chování, jednání, základní poznatky, zajímavosti**“ (43)
- „**Měli by se dozvědět něco ze zeměpisu angl. mluvících zemí, něco málo z historie, svátky a tradice – jejich rozdílnost s našimi, rozdílnost s naším vzděláváním, život v rodině, jak vypadá každodenní život, rozdílnost angličtiny jako jazyka GB, USA + Scottish, Irish, British, jak se chovat a mluvit v určitých situacích.**“ (46)
- „**kde země leží, nejdůležitější osobnosti dané země, hlavu státu, název měny, systém vzdělávání**“ (57)
- „**Měli by se dozvědět, kde se mluví jazykem, který se učí, jaké historické události a osobnosti souvisí s danou zemí...**“ (59)
- „**základní geografické údaje, určitý historický přehled**“ (64)
- „**Na základě odlišného historického vývoje by měli žáci pochopit, že každý národ má svůj charakter, svoje návyky chování, které je třeba respektovat.**“ (42)
- „**Měli by se dozvědět, proč jsou lidé v určité zemi takoví, jací jsou → historie, geografie, vztahy s jinými zeměmi**“ (15)
- „**V rámci výuky AJ by se měli dozvědět znaky kultur anglicky mluvících zemí, různé zajímavosti.**“ (33)
- „**Znalosti: znalost základních reálií a kulturních kořenů.**“ (61)
- „**Měli by získat obecný základní přehled o kultuře a reáliích zemí zmiňovaných ve výuce, což by mělo zlepšit jejich startovní pozici a motivovat je k sebevzdělávání.**“ (49)
- „**měli by se umět orientovat na mapě dané země, poznat, v čem je daná země odlišná od naší (některé kulturní směry apod.) a tyto odlišnosti umět tolerovat**“ (62)

- 25 „Na úrovni žáků II. stupně ZŠ to pro mě znamená seznámit žáky s životem lidí v angl. mluvících zemích – každodenní život, škola, zaměstnání, zvyky, jejich svátky, oslavy, tradice, apod.“ (46)
- „Měli by získat **všobecný přehled o realitách a kultuře Velké Británie, USA a ČR.** Porovnat tyto kultury a vyjádřit rozdíl mezi kulturami“ (25)
- „**Všobecný přehled o realitách anglicky mluvících zemí, aby mohli porovnat rozdíly mezi touto zemí a ČR.**“ (32)
- „Měli by si uvědomit rozdíly i shodné kulturní znaky s naší kulturou.“ (66)
- „...proto se snažím vybrat jen opravdu to nejdůležitější. Od těch úplně nejzákladnějších údajů: hlavní město, nějaký důležitý symbol, osobnost až po historii, **zvyky, tradice.** Děti by měly mít představu o světě kolem, často se stává, že spousta věcí znají, jen nevědí, kam je zařadit. Města – pletou si USA a GB.“ (23)
- „Žáci by měli alespoň částečně **porozumět kultuře dané země, mít pojem o její historii, přírodě a o tom, co je pro tuto zemi typické.**“ (44)
- „Žáci by si měli odnést zeměpisná fakta, nejdůležitější kulturní události, osobnosti, souvislosti se světovým děním (i z historie), **poznatky z každodenního života a komunikace (i odlišnosti od České republiky).**“ (50)
- „umět se orientovat v typických kulturních jevech pro každou/danou zemi“ (5)
- „Měli by **znát, kde daná země leží, hl. město, měnu, základní kulturní zvyky, tradice, odlišnosti, známé osobnosti.**“ (1)
- „znalost kulturních zvyků, rituály“ (4)
- „některé specifické zvyky, tradice, zdvořilostní fráze“ (7)
- „každodenní fráze, zvyky, uvést si rozdíly“ (27)
- „životní styl dané země, tradice“ (30)
- „Měli by získat povědomí o anglicky mluvících zemích, o jejich historii, **tradicích** – jako doplněk výuky je to zajímavé téma, lze využít při projektech v rámci multikulturní výchovy.“ (35)
- „poznat **tradice, způsob chování, jednání, základní poznatky, zajímavosti**“ (43)
- „Měli by se dozvědět něco ze zeměpisu angl. mluvících zemí, něco málo z historie, svátky a **tradice – jejich rozdílnost s našimi, rozdílnost s naším vzděláváním, život v rodině, jak vypadá každodenní život, rozdílnost angličtiny jako jazyka GB, USA + Scottish, Irish, British, jak se chovat a mluvit v určitých situacích.**“ (46)
- „tradice a zvyky dané země“ (57)
- „...jaké jsou zvyklosti v daných zemích, jak slaví svátky, jak se liší každodenní život u nás a v těchto zemích, co jí, jak se baví ...“ (59)
- „povědomí o životním stylu, kultuře, srovnání, odlišnosti mezi českou a britskou/americkou realitou“ (64)
- „Na základě odlišného historického vývoje by měli žáci pochopit, že každý národ má svůj **charakter, svoje návyky chování, které je třeba respektovat.** (42)
- „V rámci výuky AJ by se měli dozvědět znaky kultur anglicky mluvících zemí, různé zajímavosti.“ (33)
- „tradice a zvyky jiných zemí“ (36)
- „Měli by získat **obecný základní přehled o kultuře a realitách zemí zmiňovaných ve výuce, což by mělo zlepšit jejich startovní pozici a motivovat je k sebevzdělávání.**“ (49)
- „chci, aby se dozvěděli skutečnou realitu daného státu, nejen tradiční informace a klíšé, aby pochopili, proč to tak je“ (53)
- „měli by se seznámit s některými tradicemi a zvyklostmi daných zemí, poznat způsob života v dané zemi“ (62)

IKK AJ 7: specifická: DOVEDNOSTI/ CHOVÁNÍ	8	<p>„Mali by si odniesť základné znalosti o danej krajine a <b>dokázat ich porovnat' s krajinou vlastnou.</b>“ (24)</p> <p>„Měli by získat všeobecný přehled o realitách a kultuře Velké Británie, USA a ČR. <b>Porovnat tyto kultury a vyjádřit rozdíl mezi kulturami.</b> Základní přehled o poloze a zřízení.“ (25)</p> <p>„Všeobecný přehled o realitách anglicky mluvících zemí, <b>aby mohli porovnat rozdíly mezi touto zemí a ČR.</b>“ (32)</p> <p>„Jak se chovat, když ... Jak se domluvit, když ... Jak řešit situaci, když ...“ (47)</p> <p>„...Měli by také dokázat srovnat českou kulturu s kulturou anglicky mluvících zemí.“ (1)</p> <p>„Měli by slušně umět požádat o základní potřeby či informace, zdvořile umět odmítnout, nebát se pomoci a vyjádřit vlastní názor.“ (42)</p> <p>„tolerance, <b>myšlení v multikulturních souvislostech</b>“ (48)</p>
IKK AJ 8: specifická: POSTOJE a HODNOTY	15	<p>„Myslím, že nejdůležitější, obzvláště v dětském věku, je získat pozitivní vztah k dané zemi a kultuře – být pozitivně naladěn a ochoten přijímat „nové věci“. Znalost kultury pomůže vyvarovat se kulturního šoku a usnadní případný život v dané zemi. <b>Nejdůležitější je otevřený a pozitivní postoj.</b>“ (34)</p> <p>„Měla by je podobná výuka lákat k vycestování do anglicky mluvící země.“ (1)</p> <p>„chci, aby je nové info zaujalo natolik, aby zemi navštívili“ (65)</p> <p>„Na základě odlišného historického vývoje by měli žáci pochopit, že každý národ má svůj charakter, svoje návyky chování, které je třeba <b>respektovat.</b></p> <p>... Měli by rozvíjet schopnost vzájemné tolerance (zvláště k národnostním menšinám, se kterými se v zahraničí často mohou potkat).“ (42)</p> <p>„Měli by si osvojit následující postoje: porozumění, toleranci, touha zemi navštívit.“ (61)</p> <p>„Především by je to mělo postrčit k vlastnímu zájmu o realitě anglicky mluvících zemí.“ (49)</p> <p>„měli by se umět orientovat na mapě dané země, poznat, v čem je daná země odlišná od naší (některé kulturní směry apod.) a <b>tyto odlišnosti umět tolerovat</b>“ (62)</p>
IKK AJ 9: ostatní	8	<p>„knowledges, words ...“ (37)</p> <p>„měli by získat znalosti...“ (51)</p> <p>„tzv. všeobecný přehled“ (26)</p> <p>„co možná nejvíce, znalost cultural differences“ (39)</p> <p>„důležitá je praktická zkušenost“ (60)</p> <p>„nejzákladnější znalosti o odlišnostech“ (6)</p> <p>„Měli by se dozvědět něco zajímavého. Měli by mít alespoň nějaký všeobecný přehled. Měli by si osvojit kladné postoje.“ (28)</p> <p>„Realitě, rozšířit info, co již znali.“ (36)</p>



**muni**  
**PRESS**

**Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení  
v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ**

Mgr. Jana Zerzová, M.A., Ph.D.

---

Vydala Masarykova univerzita roku 2014  
Jazykové korektury: Mgr. Jana Přikrylová  
1. elektron. vyd., 2014

**ISBN 978-80-210-6824-7**

DOI 10.5817/CZ.MUNI.M210-6824-2014



Publikace je věnována problematice výuky reálií a rozvíjení interkulturní komunikační kompetence v rámci výuky anglického jazyka na 2. stupni ZŠ a představuje první pokus o uchopení této složité problematiky v kontextu pedagogického výzkumu v České republice. V knize jsou představena dvě výzkumná šetření (výzkum realizovaného kurikula a výzkum učitelova pojetí kultury a cílů výuky reálií a interkulturní komunikační kompetence). Výsledky výzkumu mimo jiné naznačují, že hlavním aspektem, který snižuje kvalitu výuky reálií a interkulturní komunikační kompetence je jednostranné zaměření na znalosti žáků. Zdá se, že dovednosti potřebné v kontextu interkulturních interakcí nejsou ve výuce rozvíjeny a s postoji žáků k cizím kulturám a interkulturním interakcím není systematicky pracováno. Publikace rovněž nabízí perspektivy dalšího výzkumu v této oblasti a současně otvírá řadu metodologických otázek – souvisejících jak s již realizovaným výzkumem, tak s potenciálními výzkumy v budoucnosti – které jsou nabídnuty čtenářům k další diskusi.

#### **Mgr. Jana Zerzová, M.A., Ph.D.**



Mgr. Jana Zerzová, M.A., Ph.D., působí jako odborná asistentka na katedře anglického jazyka a literatury a v Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Na Pedagogické fakultě MU vystudovala obory učitelství anglického a německého jazyka pro 2. stupeň základní školy a pro střední školy. Na téže fakultě absolvovala doktorské studium v oboru pedagogika. Titul M.A. získala v oboru Practical Theology – Counseling Concentration v TCMI Institutu, Indianapolis, Indiana, USA – Rakousko. Odborně se zaměřuje na problematiku rozvíjení interkulturní komunikační kompetence v rámci výuky cizích jazyků, na problematiku výzkumu realizovaného kurikula a další témata z oblasti didaktiky cizích jazyků.