

O stavu didaktické přípravy učitelů anglického jazyka na rozvoj interkulturní komunikační kompetence¹

Klára Uličná

Redakci zasláno 12. 12. 2015 / upravená verze obdržena 14. 2. 2016 /
k uveřejnění přijato 16. 2. 2016

Abstrakt: Studie si klade za cíl zmapovat didaktickou přípravu budoucích učitelů anglického jazyka na výuku interkulturní komunikační kompetence (ICC). Pozornost jsme zaměřili především na analýzu forem existence kurikula, a to na analýzu kurikula projektovaného, resp. kurikula didakticky zaměřených studijních předmětů, tj. buď specificky zaměřených na didaktiku ICC, nebo částí předmětů zaměřených na didaktiku anglického jazyka, které jsou věnovány interkulturním aspektům cizojazyčné výuky. Sběr dat proběhl prostřednictvím dotazníků, které byly distribuovány na katedry na 13 fakultách připravujících učitele anglického jazyka v České republice. Výsledky výzkumu ukázaly, že je didaktická příprava na výuku ICC realizována na čtyřech fakultách, a to v devíti studijních programech. Následná kvalitativní analýza kurikula, resp. teoretických východisek, cílů, obsahů a procesů výuky, odhalila, že na fakultách, kde tuto přípravu realizují, se do ní promítají základní současné trendy. Jednak explicitní systematické zahrnutí přípravy na rozvoj ICC, tj. pojetí kompetenční, dále pak pojetí tematické, které pracuje především s vybranými oblastmi interkulturní výchovy a vzdělávání (IVV) v kontextu cizojazyčné výuky. Věříme, že získané výsledky poslouží jako možná inspirace při revizích kurikula přípravného vzdělávání učitelů anglického jazyka.

Klíčová slova: interkulturní komunikační kompetence, výuka anglického jazyka, přípravné vzdělávání učitelů, projektované kurikulum

Řekl bych to asi tak, že chceme-li reformovat [...] školu, musíme začít s reformou na universitách.
(Karel Čapek, 1930)

Myslet, jednat a komunikovat interkulturně kompetentně není všem lidem přirozené a je tudíž žádoucí tuto schopnost ve společnosti rozvíjet a kultivovat. Jedním z míst, kam tento rozvoj patří, je bezesporu škola. V České republice je potřeba interkulturní výchovy a vzdělávání (dále IVV) s cílem rozvoje

¹ Na tomto místě bych ráda poděkovala všem kolegyním a kolegům, většinou oborovým didaktičkám a didaktikům, kteří byli tak laskaví a mého dotazníkového šetření se zúčastnili.

interkulturní komunikační kompetence² (dále ICC) v různé formě reflektována již např. v *Národním programu rozvoje vzdělávání*, tzv. *Bílé knize* (2001) či ve školském zákoně č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004. Vzdělávací cíle formulované ve zmíněných dokumentech byly zahrnuty do *rámcových vzdělávacích programů* (dále RVP, 2007) pro různé úrovně vzdělávání.

Vzhledem k tomu, že relativně nedávno definovaná problematika IVV, jejímž cílem je rozvoj ICC učících se jedinců, klade nové nároky především na učitele, klíčové aktéry vzdělávacího procesu, zaměřujeme se v tomto textu na kontext jejich přípravného vzdělávání. V současné době by měli být učitelé v roli tvůrců kurikula schopni zapracovat IVV do školních vzdělávacích programů a následně ji zahrnout i do vlastní výukové praxe. Jak je uvedeno např. v již zmíněné *Bílé knize* (2001):

K dalším změnám v přípravě učitelů vedou změny ve výuce i nové požadavky kladené na školu, jako je [...] příprava kurikulárních a jiných dokumentů. [...] Nezbytnou součástí přípravného vzdělávání učitelů a ostatních pedagogických pracovníků je uvedení do multikulturní výchovy, výchovy k toleranci a proti rasismu. (s. 44)

V této studii je pozornost zaměřena na přípravné vzdělávání učitelů cizích jazyků. V ohnisku našeho zájmu jsou pak specificky studijní programy, které v České republice zajišťují přípravu učitelů anglického jazyka. Obecným cílem je poskytnout čtenáři vhled do toho, jak jsou budoucí učitelé anglického jazyka připravováni na rozvoj ICC u svých žáků ve vlastní budoucí pedagogické praxi. Předpokladem pro to, aby se učitel mohl sám stát úspěšným zprostředkovatelem ICC v praxi, je jednak jeho vlastní dobrá úroveň ICC, ale současně i didaktická příprava na to, jak ICC u žáků rozvíjet (podrobně je tato potřeba deklarována v dokumentu *European profile for language teacher education – a frame of reference*, 2004).

Cílem této studie je zmapovat didaktickou přípravu budoucích učitelů anglického jazyka na výuku ICC prostřednictvím analýzy projektovaného kurikula jednotlivých studijních programů a doprovodných informací od vysokoškolských pedagogů. Pozornost tudíž věnujeme kurikulu studijních předmětů zaměřených didakticky, tj. buď specificky zaměřených na didaktiku ICC, nebo částí předmětů zaměřených na didaktiku anglického jazyka, které jsou věnovány interkulturním aspektům cizojazyčné výuky.

² Někdy též interkulturní kompetence (podrobněji o významových rozdílech např. Byram, 1997; Průcha, 2010; Kostková, 2012).

1 Vymezení interkulturní komunikační kompetence

Přestože je problematika IVV (někdy též multikulturní výchovy³) ve vzdělávání již relativně zakotveným tématem, teoretické, výzkumné i praktické zpracování stále ještě nedospělo k obecně přijatému konsensu. Leemanová a Ledouxová (2005, s. 575) navíc upozorňují, že je teoretická debata o IVV často odtržena od každodenní praxe ve třídě. Na těchto řádcích se nebudeme věnovat teoretické diskusi nad cíli cizojazyčného vzdělávání a tím, jak by měly být reflektovány v přípravném vzdělávání učitelů cizích jazyků (podrobněji např. Larsen-Freeman & Freeman, 2008; Píšová & Kostková, 2015). Shrňme pouze pozice, na nichž stojí naše výzkumné šetření.

V kontextu cizojazyčné výuky je v projektu Rady Evropy – dokumentu *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (dále SERRJ) cíl výuky cizích jazyků reflektován v širším sociálním kontextu, tj. jako rozvoj ICC učících se jedinců. Dle tohoto dokumentu (SERRJ, 2002) je: „užitečné odlišit kompetence, které se blíže nevztahují k jazyku, od lingvistických kompetencí“ (s. 103). Cíle jazykového vzdělávání jsou definovány jako: (1) obecné kompetence (SERRJ, 2002, s. 103–110), které reflektují sociokulturní i osobnostní specifika uživatelů jazyka, zahrnují i vybrané aspekty interkulturní kompetence; (2) komunikativní⁴ [sic] jazykové kompetence (SERRJ, 2002, s. 110–133). Dle SERRJ (2002, s. 110) k realizaci komunikativních záměrů uživatelé jazyka využívají svých obecných schopností společně se specifickými jazykově zaměřenou komunikační kompetencí. Na pojetí cílů cizojazyčného vzdělávání v tomto programovém dokumentu navazuje i formulace cílů cizojazyčného vzdělávání v České republice. České kurikulární dokumenty, konkrétně *rámcové vzdělávací programy* (2007) pro různé stupně vzdělávání reflektují potřebu IVV v rámci průřezového tématu *Multikulturní výchova* i ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*.

³ Např. v českých kurikulárních dokumentech i v dokumentech vzdělávací politiky je často užíváno termínu *multikulturní výchova* (podrobněji např. Faltýn, 2005; Kostková, 2010; Leeman & Ledoux, 2005).

⁴ Překlad anglického termínu *communicative competence* do českého jazyka není jednotný (podrobněji viz Kostková, 2012). Hojně se užívá termínu *komunikativní kompetence* (a to i v programových a kurikulárních dokumentech, např. RVP, SERRJ). Avšak bohemisté (např. Hrdlička, 2005) upozorňují, že je vhodnější užívat termínu *komunikační*, který je odvozen od podstatného jména *komunikace* (spíše než termínu *komunikativní*, který je odvozen od podstatného jména *komunikativnost*). Proto v textu (kromě citací) důsledně používáme termínu *komunikační kompetence*.

Cíle jazykového vzdělávání tudíž zahrnují kromě rozvoje cizojazyčné komunikační kompetence i další interkulturní aspekty, které jsou v teorii souhrnně označovány již zmíněným pojmem ICC. Obecné definice ICC se v mnohém shodují, např. Deardorffová (2009) definuje ICC jako „vhodnou a efektivní komunikaci a chování v interkulturních situacích“ (s. 11), a to na základě postojů, interkulturních znalostí, dovedností a reflexe. Obdobně vymezuje Fantini (2009, s. 458) ICC jako schopnost komunikovat efektivně a vhodně s lidmi z jiných lingvistických a kulturních prostředí. Mnohé odborné zdroje se shodují na tom, že se ICC skládá z různých dílčích složek, resp. dimenzí (Byram, 1997; Deardorff, 2009; Fantini, 2009; Janebová & Kasíková, 2007 aj.). Nejčteněji uváděnými dimenzemi ICC jsou dimenze povědomí, postojů, dovedností a znalostí, přičemž dimenze povědomí je chápána jako dimenze centrální. Dále pak se jedná o cizojazyčnou komunikační kompetenci, která tvoří další zásadní dimenzi ICC, ve které jsou ostatní čtyři dimenze zakotveny (podrobněji např. Fantini, 2001, s. 1–2; Kostková, 2012, s. 74–75). ICC tedy chápeme jako dynamický konstrukt sestávající z pěti vzájemně se prolínajících a ovlivňujících částí: dimenzí povědomí, postojů, dovedností, znalostí a cizojazyčné komunikační kompetence.

2 Výzkum: mapování stavu didaktické přípravy studentů učitelství anglického jazyka na výuku interkulturní komunikační kompetence

2.1 Cíle a výzkumné otázky

Naším cílem bylo zmapovat didaktickou přípravu budoucích učitelů anglického jazyka na rozvoj ICC prostřednictvím analýzy kurikula přípravného vzdělávání učitelů anglického jazyka. Analyzováno bylo především projektované kurikulum oborovědidaktických studijních předmětů, resp. studijních předmětů věnovaných didaktice anglického jazyka se zaměřením na výuku ICC.

Pro komplexní pohled na zvolenou oblast jsme se zaměřili na přípravné vzdělávání učitelů prvního stupně se specializací na anglický jazyk, učitelů anglického jazyka pro druhý stupeň základní školy a učitelů anglického jazyka pro střední školy. V rámci každého z uvedených studijních programů jsme si kladli následující výzkumné otázky, přičemž otázky čtyři a pět obsahovaly řadu konkretizačních podotázek:

1. Procházejí studenti v rámci přípravného vzdělávání učitelů didaktickou přípravou na rozvoj ICC žáků ve výuce AJ?

2. Jak je ICC vymezena, příp. s jakým obdobným konstruktem je v rámci přípravného vzdělávání učitelů pracováno?
3. Jaký didaktický přístup / jaké didaktické přístupy je/ jsou v rámci přípravného vzdělávání využíván/y?
4. Je didaktické přípravě na rozvoj ICC žáků ve výuce AJ věnován samostatný studijní předmět?
5. Je didaktická příprava na rozvoj ICC žáků ve výuce AJ zahrnuta jako samostatné téma / samostatná témata do jiného studijního předmětu / jiných studijních předmětů?

2.2 Metodologie výzkumu

Zodpovědět výše uvedené výzkumné otázky jsme se rozhodli prostřednictvím analýzy kurikula s pozorností zaměřenou především na formy existence kurikula, a to na kurikulum projektované (oproti kurikulu realizovanému a dosaženému, resp. osvojenému). Projektované kurikulum chápeme jako rozpracování cílů a obsahů vzdělávání do kurikulárních dokumentů (podrobněji Píšová, Kostková, & Vlček, 2011). Kurikulární procesy jsme se pokusili stručně nahlédnout analýzou realizace kurikula, tedy toho, jak jsou kurikulární cíle a obsahy zprostředkovávány učícím se jedincům. Z hlediska struktury kurikula jsme se tak v tomto výzkumu zaměřili na všechny čtyři dimenze, přičemž hlavními analyzovanými oblastmi byly dimenze cílová (ideová) a dimenze obsahová, dále jsme se pokusili nahlédnout i do procesuálních oblastí, tj. do dimenze organizační a dimenze metodické (podrobněji Maňák, Janík, & Švec, 2008, s. 23–26). Kontext je v tomto ohledu specifický, jelikož vysoké školy jsou při tvorbě kurikula do vysoké míry autonomní.

Analyzovanými oblastmi tudíž byly především cíle a obsahy konkrétních studijních předmětů, příp. jejich částí. Pomocí dotazníkového šetření jsme shromáždili anotace a sylaby daných studijních předmětů, příp. webové odkazy na relevantní údaje v informačních systémech vysokých škol. Následně jsme požádali respondenty o komentáře k daným oblastem, čímž jsme získali jednak komentované anotace a sylaby (tj. dimenze cílová a obsahová), dále pak teoretická východiska, z nichž pojetí studijních předmětů vychází, podmínky, v nichž jsou realizovány (studijní program, typ studia atd.), a informace o didaktickém ztvárnění učiva a jeho zpřístupňování (tj. dimenze organizační a metodická, resp. realizace kurikula). Veškerá získaná data byla podrobena obsahové analýze.

Sběr dat – dotazníkové šetření

Sběr dat proběhl formou dotazníkového šetření. Jednalo se o dotazník vlastní konstrukce, přičemž jsme dodrželi všechny základní postupy, včetně pilotního ověření. Struktura dotazníku byla standardní: (a) vstupní informace (záhlaví, úvod a instrukce); (b) hlavní část sestávající ze tří oblastí zaměřených na jednotlivé (výše zmíněné) studijní programy, v rámci každé byla obsažena jedna uzavřená položka (vícenásobný výběr s upřesňující dichotomickou nabídkou) a položky otevřené, které reflektovaly výše uvedené výzkumné otázky; (c) závěrečná část s doplňujícími otevřenými otázkami a poděkování respondentům. Dotazník obsahoval přílohu, a to teoretické *Stručné vymezení interkulturní komunikační kompetence (příp. obdobných konstruktů)* s cílem objasnit respondentům obsahové zaměření dotazníkového šetření.

Dotazník byl administrován elektronicky na všechny fakulty veřejných vysokých škol, resp. katedry, kde jsou vzděláváni budoucí učitelé anglického jazyka. Jednalo se celkem o 13 institucí, z toho sedm pedagogických fakult, včetně Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické, a pět filozofických fakult, včetně Filozoficko-přírodovědecké fakulty. Osloveni byli vedoucí příslušných kateder, příp. didaktici anglického jazyka. Dotazníkové šetření bylo zahájeno v roce 2014. Návratnost dotazníků byla 10 ze 13 administrovaných (viz tabulka 1).

2.3 Výsledky výzkumu

Obdržená data byla s ohledem na výzkumné otázky kvantifikována (viz tabulka 1) a následně podrobena kvalitativní analýze. Množství získaných dat pro kvalitativní šetření bylo omezené, a to jak v četnosti, tak obsahovosti. Správnost dat uvedených v dotaznících nebyla dohledávána a ověřována. Vzhledem k relativně omezenému charakteru získaných dat zpracováváme odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky souhrnně, tj. pro všechny tři zkoumané studijní programy.

Procházejí studenti v rámci přípravného vzdělávání učitelů didaktickou přípravou na rozvoj ICC žáků ve výuce AJ?

Z 10 obdržených dotazníků vyplývá, že je didaktická příprava zaměřená na výuku ICC realizována na čtyřech fakultách, z toho na třech fakultách pedagogických a jedné filozofické. Na třech dalších fakultách uvádějí, že zahrnutí didaktické přípravy budoucích učitelů na výuku ICC do kurikula plánují, a to na dvou pedagogických a jedné filozofické fakultě. Ve všech případech

se jedná o návrh samostatného předmětu věnovaného didaktické přípravě budoucích učitelů na výuku ICC.

Přehled o navrácených, tj. analyzovaných, dotaznících a studijních programech, v rámci nichž je didaktická příprava na rozvoj ICC žáků ve výuce AJ realizovaná, nabízí tabulka 1.

Tabulka 1

Přehled obdržených informací z dotazníkového šetření – zaměřeno na didaktickou přípravu budoucích učitelů AJ na rozvoj ICC

Fakulta	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, specializace AJ	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ	Učitelství pro SŠ
PF ⁵ 1	ano	ano	ano
PF2	ano	ano	–
PF3	ne	ne	ne
PF4	ne	ne	ne
PF5	ne	ne	–
PF6	ne	ne	–
PF7	×	×	×
PF8	ano	ano	ano
FF ⁶ 9	–	ne	–
FF10	×	×	×
FF11	–	ne	ne
FF12	×	×	×
FF13	–	–	ano
PF: analyzováno	3	3	2
FF: analyzováno	0	0	1
Celkem analyzováno	3	3	3

Pozn. Údaje v tabulce 1 reprezentují následující informace:

ano = obdržena odpověď – didaktická příprava na výuku ICC je realizována; obdržen vyplněný dotazník – tato skupina byla podrobena analýze;

ne = obdržena odpověď – didaktická příprava na výuku ICC není realizována;

– = obdržena odpověď – daný studijní program není na fakultě realizován;

×

= odpověď neobdržena; v jednom případě byla obdržena pozitivní e-mailová odpověď, tj. informace o tom, že studijní předmět didaktika anglického jazyka obsahuje přednášku a seminář na téma rozvoje ICC, dotazník o pojetí této přípravy však nebyl vyplněn, nemůže tudíž být zahrnut do analýzy.

⁵ PF – pedagogické fakulty, včetně Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické.

⁶ FF – filozofické fakulty, včetně Filozoficko-přírodovědecké fakulty.

Na čtyřech zmíněných katedrách je didaktická příprava učitelů na výuku ICC realizována celkem v devíti studijních programech (viz tabulka 1), a to v rámci třech učitelství pro 1. stupeň základní školy se specializací na anglický jazyk na pedagogických fakultách, třech učitelství anglického jazyka pro druhý stupeň základní školy na pedagogických fakultách, a třech učitelství anglického jazyka pro střední školu⁷ na dvou pedagogických a jedné filozofické fakultě.

Jak je ICC vymezena, příp. s jakým obdobným konstruktem je v rámci přípravného vzdělávání učitelů pracováno?

Pojetí ICC, se kterými je v rámci jednotlivých studijních programů pracováno, se liší ve dvou základních ohledech.

Na dvou institucích je zkoumaná problematika vymezena prostřednictvím (kombinace) cílových konstruktů. Jedná se o pojetí kompetenční. V obou případech je využito pojetí cílů z dokumentu SERRJ (2002), tedy kombinaci komunikativních [*sic*] jazykových a obecných kompetencí (viz kap. 1). Dále pak je v obou případech odkazováno na dimenzionální model ICC v pojetí Kostkové (2012). V jednom případě je navíc pracováno s modelem kulturního povědomí (*Cultural awareness*) od autorů Tomalina a Stempleskiové (1993).

Na dalších dvou institucích je zkoumaná problematika pojímána na úrovni tematické, resp. obsahové – v jednom případě obecně jako „interkulturalita, multikulturalita“, v dotazníku jsou následně uvedena témata: mnohojazyčnost, stereotypy v učebnicích, zpracování mezipředmětového vztahu *Multikulturní výchova* atd. V druhém případě respondent konkrétně vysvětluje, že je interkulturalita pojímána

spíše v rámci témat, než cíleného obsahu. Studenty informuji o potřebě začleňovat interkulturní tematiku a odkazují je na množství odborné literatury, která se tím v současnosti zabývá [...] např. i v semináři o učebnicích upozorňuji na možnost analýzy jejich obsahu (a tak i výběru učebnic) s ohledem na genderové a interkulturní otázky.

Z výše uvedeného lze usuzovat, že zatímco vymezení v podobě cílových konstruktů (zahrnujících dimenzi cizojazyčné komunikační kompetence), tj. vymezení kompetenční, je více navázáno na kontext cizojazyčné výuky

⁷ V jednom případě je učitelství anglického jazyka pro druhý stupeň základní školy realizováno společně s učitelstvím anglického jazyka pro střední školy.

a souhrnná teoretická východiska, pojetí tematické inklinuje spíše k rozvoji schopnosti didakticky uchopit téma na rovině obecnější, která není zastřešena jasným souhrnným teoreticky zakotveným rámcem.

Jaký didaktický přístup / jaké didaktické přístupy je/jsou v rámci přípravného vzdělávání využíván/y?

Pokus o vhléd do realizace kurikula prostřednictvím analýzy didaktických přístupů k výuce ICC, resp. toho, jak je v rámci edukačního procesu s kurikulem pracováno, jak je didakticky ztvárněno, odhalil následující pojetí: zkušenostní učení (třikrát), prezentace teorie (třikrát), kooperativní učení (dvakrát), projektová výuka (dvakrát), kritické čtení (jedenkrát) a diskuse (jedenkrát).

Prezentace teorie byla ve všech uvedených případech propojena se zkušenostním učením. Charakter zkušenosti, která je reflektována, se však liší. V jednom případě je reflektována zkušenost studentů s didaktickým uchopením problematiky interkulturality v rámci různých aspektů cizojazyčné výuky, např. plánování výuky, hodnocení a výběr didaktických materiálů. Ve dvou případech je využíváno zkušeností studentů s konkrétními modelovými aktivitami zaměřenými na rozvoj ICC a jejich následné reflexi s akcentem na jejich didaktické zpracování, přičemž prezentace dané teorie zážitku modelové aktivity buď předchází, nebo je naopak elicitována z reflexe zkušenosti s danou aktivitou.

Kromě teorie spojené s vlastním didaktickým uchopením konstruktů ICC ve výuce se vyskytují i témata týkající se toho, jaké složky z komplexního konstruktů ICC vyučovat. Zde jednoznačně převládá pozornost věnovaná dimenzi znalostí, a to objasnění vztahů mezi jazykem a kulturou, výuka reálií anglicky mluvících zemí, resp. tzv. *small c culture* a především *big C Culture*, či (s projektovým a zkušenostním učením propojené) přípravy prezentací „vlastního národa a jeho zvyklostí pro cizince“.

Je didaktické přípravě na rozvoj ICC žáků ve výuce AJ věnován samostatný studijní předmět?

Samostatné předměty zaměřené na didaktickou přípravu budoucích učitelů anglického jazyka se nabízejí pouze na dvou pedagogických fakultách, a to ve třech studijních programech. Ve dvou případech se jedná o učitelství pro první stupeň základní školy, předměty jsou volitelné a jsou zahrnuty

do nestrukturovaného magisterského studia, přičemž v jenom případě nebyl studijní předmět doposud realizován pro nedostatečný zájem studentů. V dalším případě se pak jedná o povinný studijní předmět realizovaný v rámci navazujícího magisterského studia učitelství pro druhý stupeň základní školy.

Z analýzy cílů, anotací a komentovaných sylabů studijních předmětů vyplývá jasnější obraz o dvou různých přístupech k didaktické přípravě budoucích učitelů anglického jazyka na integraci ICC do vlastní výuky. V prvním případě se jedná o to, jak reflektovat multikulturní složení vlastní třídy a jak s ním efektivně didakticky pracovat. V rámci tohoto přístupu studenti např. řeší různé případové studie kritických situací (*critical incidents*), se kterými se mohou setkat ve třídě, s cílem rozvoje schopnosti tyto situace didakticky zpracovat. Ve dvou dalších případech se jedná o didaktickou přípravu studentů na rozvoj ICC žáků (bez ohledu na složení třídy) v kontextu cizojazyčné výuky. Obsahem těchto studijních předmětů jsou konkrétní aspekty kultur cílového jazyka, se kterými je následně didakticky pracováno. Studenti tvoří vlastní výukové materiály, příp. navrhnou plány hodin inkorporující kulturní témata do jazykové výuky, ty prezentují a následně reflektují.

Je didaktická příprava na rozvoj ICC žáků ve výuce AJ zahrnuta jako samostatné téma / samostatná témata do jiného studijního předmětu / jiných studijních předmětů?

Témata zpracovávající problematiku interkulturality jsou obsahem studijních předmětů napříč všemi čtyřmi fakultami, a to především do povinných předmětů zaměřených na didaktiku anglického jazyka v rámci učitelství pro první i druhý stupeň základní školy a učitelství pro střední školy.

Ne ve všech dotaznících, resp. studijních programech, jsou témata specificky uvedena, resp. nejsou explicitně plánována a naopak vyplývají ze složení a potřeb konkrétní studijní skupiny. Jednalo se např. o možnost studentů volit konkrétní interkulturní témata a následně reflektovat jejich didaktické uchopení v semináři. Tam, kde témata v sylabech studijních předmětů explicitně uvedena byla, se jedná např. o: analýzu učebnic perspektivou rozvoje ICC; schopnost studentů plánovat současně jazykové (viz komunikační kompetence) a interkulturní (viz jednotlivé interkulturní dimenze ICC) cíle; pojetí interkulturality v RVP; stereotypy v osvojování cizích jazyků; konstrukce ústní části maturitní zkoušky, kdy studenti navrhnou, jak je možno téma interkulturality v přípravě na maturitní zkoušku realizovat.

2.4 Shrnutí a interpretace výsledků

Cílem této studie bylo zmapovat didaktickou přípravu budoucích učitelů anglického jazyka na výuku ICC prostřednictvím dotazníkového šetření zaměřeného na projektované kurikulum (a jeho realizaci) předmětů zaměřených specificky na didaktiku ICC, případně pak částí předmětů zaměřených na didaktiku anglického jazyka, které byly věnovány interkulturním aspektům cizojazyčné výuky. Nejprve jsme se zaměřili na přítomnost či absenci dané didaktické přípravy v analyzovaných studijních programech. V případech, kde je didaktika ICC v přípravném vzdělávání učitelů zahrnuta, jsme dále analyzovali teoretická východiska relevantních studijních předmětů či jejich částí, didaktické přístupy implementované vysokoškolskými pedagogy při jejich realizaci a další informace obsažené v kurikulu daných studijních předmětů, tj. cíle, obsahy, procesy atp.

Výsledky této výzkumné sondy ukazují, že je didaktická příprava budoucích učitelů anglického jazyka na výuku ICC uskutečňována na čtyřech fakultách připravujících učitele anglického jazyka, z toho na třech fakultách pedagogických a jedné filozofické. Návratnost dotazníků byla 77 % – vyplněné dotazníky jsme obdrželi z 10 institucí, na nichž jsou učitelé připravováni celkem ve 22 studijních programech. V rámci devíti z těchto studijních programů je didaktická příprava na výuku ICC realizována (důležitým doplňujícím údajem však je, že pouze ve třech studijních programech se jedná o samostatný studijní předmět a pouze jeden z nich představuje studijní předmět povinný). Ve zbylých 13 studijních programech didaktická příprava na výuku ICC realizována není. Kelly (2012, s. 418) ve své studii *Second language teacher education* shrnující hlavní trendy v přípravě učitelů cizích jazyků v Evropě poukazuje na debatu týkající se potřeby explicitně do ní zahrnout modul zaměřený na interkulturní komunikaci. Jako hlavní důvod uvádí potřebu vybavit budoucí učitele relevantními koncepty a strategiemi, které budou schopni implementovat a reflektovat ve své budoucí výukové praxi. Naproti tomu hlavním argumentem proti zařazení modulu zaměřeného na interkulturní komunikaci je možnost vnímat a pojmout ji jako alternativu k výuce jazyka. Rozvoj cizojazyčné komunikační kompetence by tak zahrnoval i osvojování si sociokulturních aspektů jazyka. První z pojmenovaných trendů, tj. explicitní začlenění interkulturality do přípravy učitelů jako samostatného modulu, akcentuje rovněž rozvoj schopnosti budoucích učitelů uchopit ICC didakticky, druhý nikoli. Z realizovaného dotazníkového šetření vyplývá výskyt obou zmíněných trendů, resp. přístupů k integraci interkulturality

do přípravného vzdělávání učitelů. Přestože je však interkulturalita součástí projektovaného kurikula didaktických předmětů v téměř polovině studijních programů, nelze říci, že je poměr obou identifikovaných trendů vyvážený, jelikož pouze v jednom případě se jedná o povinný studijní předmět a v naprosté většině případů se navíc jedná pouze o zařazení interkulturních témat do širěji pojatých předmětů zaměřených na didaktiku anglického jazyka. V našich úvahách se však ztotožňujeme s Kellym (2012, s. 418), že je explicitní zahrnutí interkulturní komunikace do přípravného vzdělávání přínosné, a to především v souvislosti s praktickou implementací zkušeností z učení se jazyku do vlastního jazykového vyučování, tzn. soustředění se rovněž na rozvoj schopnosti didaktizace ICC např. prostřednictvím reflexe. Z doplňkových otázek v dotazníku navíc vyplývá, že jsou studijní předměty zaměřené na didaktickou přípravu studentů učitelství na výuku ICC plánovány, (např. připraveny v podkladech pro akreditační řízení) na třech dalších fakultách, tzn. že v horizontu cca jednoho až dvou let budou uvedené studijní předměty realizovány na sedmi (tj. 70 %) z 10 fakult připravujících učitele anglického jazyka.

Na fakultách, resp. katedrách, kde je do oborovědidaktické přípravy učitelů začleněna příprava na výuku ICC, je tato oblast pravděpodobně považována za důležitou, neboť je ve všech případech součástí všech studijních programů, které jsou na fakultách uskutečňovány (viz tabulka 1). Z analýzy doplňkových otázek v dotazníku⁸ navíc vyplývá, že přístup k problematice interkulturality oborovědidaktickou perspektivou jde ruku v ruce se silným důrazem na předměty orientovanými na kulturní studia (*culture studies*) anglicky mluvících zemí, resp. interkulturní studia, a na specializované lingvistické předměty, např. sociolingvistiku či pragmalingvistiku. Kelly (2012, s. 410) ve své přehledové studii uvádí, že v rámci přípravného vzdělávání učitelů cizích jazyků v Evropě jsou vždy zařazeny do kurikula studijní předměty pojednávající o historii, literatuře a kultuře zemí cílového jazyka, v cca polovině evropských zemí pak kurikula obsahují rovněž komparativní lingvistiku, sociolingvistiku a psycholingvistiku. V tomto kontextu poukážme však na teze Bennetové (2011, s. 5), která uvádí, že pouhá znalost kultury nevede přímo k rozvoji ICC a že učení se jazyku (příp. o jazyce) neznamena přímo učení se kultuře. Přesto z našich dotazníků vyplynul jistý vztah mezi

⁸ Doplňkové otázky v dotazníku se týkaly rozsahu předmětů zaměřených na kulturní studia, resp. na oblast interkulturality, které nejsou pojaty didakticky (tj. na didaktickou přípravu studentů na výuku/rozvoj ICC).

nabídkou studijních předmětů zaměřených na kulturní, resp. interkulturní studia, předmětů orientovaných lingvisticky a tím, zda jsou studenti na výuku ICC připravováni didakticky. Dvě ze čtyř fakult poskytují bohatou nabídku specializovaných lingvistických studijních předmětů. Na dvou fakultách je pak nabízeno široké spektrum povinných a povinně volitelných předmětů zaměřených na interkulturní studia, které podporují obeznámenost studentů s kulturami cílového jazyka, ale i rozvoj ICC jako takové, tj. zahrnují např. postoje k cílové kultuře. S tímto pojetím výuky interkulturality v rámci přípravného vzdělávání učitelů se ztotožňuje řada autorů, např. Sercu (1998), Fantini a kol. (2000), Müller-Hartmann (2006), Cushner a Mahonová (2009), Kostková (2012). Již v roce 1987 formuloval Edelhoff tři hlavní body učitelské kvalifikace pro interkulturní výuku cizích jazyků, a to: postoje učitelů (např. připravenost učitelů sdílet významy, zkušenosti a emoce s lidmi z cizích zemí i žáky ve třídě), znalosti učitelů (např. znalost sociokulturního prostředí a zemí a komunit cílového jazyka) a dovednosti učitelů (např. komunikační dovednosti v cizím jazyce vhodné pro jednání ve třídě i v situacích mezinárodní komunikace; cit. podle Sercu, 1998, s. 256–257). Z uvedeného se zdá zřejmé, že ve studijních programech, v rámci nichž je kladen důraz na rozvoj ICC studentů učitelství, příp. pak jejích vybraných částí, je rovněž do kurikula učitelské přípravy zahrnuta didaktická příprava na výuku ICC ve vlastní budoucí praxi. V jednom případě dokonce tvoří předmět zaměřený na rozvoj ICC studentů učitelství a následný předmět zaměřený na didaktizaci ICC ve výuce jeden povinný dvousemestrální integrovaný celek.

Teoretická východiska rámcující pojetí ICC v námi analyzovaných studijních programech jsou relativně rozmanitá. Jako dvě základní tendence se ukázaly jednak pojetí kompetenční a dále pak příklon k pojetí obsahovému, resp. tematickému. Kompetenční pojetí vykazuje jasnější oporu o definované teoretické konstrukty, a to jak vzdělávání interkulturního, tak jazykového, přičemž rozvoj cizojazyčné komunikační kompetence je do cílového konstruktů zahrnut ve všech případech (obdobně jako uvádějí např. Byram, 1997; Fantini, 2009; Juan & Flor, 2006;). Naopak v kontextu obsahového pojetí není explicitně uvedena opora o teoreticky ukotvená východiska. Pozornost je věnována jednotlivým tématům, např. vybraným oblastem z mezipředmětového vztahu *Multikulturní výchova*, jejich praktickému didaktickému uchopení a reflexi.

Implementované didaktické přístupy byly relativně rozmanité, nicméně jejich společným jmenovatelem se zdá být opora v konstruktivismu. Rozvoj ICC

i schopnost její didaktizace ze své podstaty inklinuje ke konstruktivistickému, resp. sociálněkonstruktivistickému přístupu, příp. pak k sociálnímu interakcionismu, který klade důraz na roli jazyka v interakci. Didaktické přístupy uvedené v analyzovaných dotaznících jsou v souladu s doporučeními, která lze dohledat v relevantní odborné literatuře. Jedná se především o doménově obecné přístupy, tj. zejména zkušenostní a kooperativní učení (Fantini, 2000, s. 31; Kasíková, 2007, s. 183–184; Kostková, 2012, s. 101–105).

Jasný vztah mezi teoretickými východisky a pojetím studijních předmětů, příp. jejich částí nelze vysledovat. I s ohledem na relativně omezené množství analyzovaných dat lze usuzovat pouze na jisté tendence. Výuka realizovaná v celosemestrálním studijním předmětu bývá rámcována cílovým, resp. kompetenčním pojetím. Naopak příprava na didaktizaci ICC, které je věnován jeden či dva semináře vykazuje spíše praktické zaměření na vybraná interkulturní témata (obsahy). V souladu s tím, co jsme již diskutovali výše, se zdá, že jsou celosemestrální studijní předměty s oporou o kompetenční pojetí pojímány více teoreticky i oborovědidakticky, tedy zahrnují jak teoretické vymezení cílů IVV / konstruktů ICC, tak prezentaci didaktických přístupů, jak k výuce ICC přistupovat. Didaktická příprava prostřednictvím vybraných interkulturních témat pak tenduje spíše k pojetí metodickému, tj. prezentaci a praktické implementaci konkrétních aktivit, přičemž v jednom případě i toto tematické pojetí implicitně odkazuje k cílům cizojazyčného vzdělávání v dokumentu SERRJ (2002, viz kapitola 1). Uvedené trendy – pojetí oborovědidaktické a pojetí metodické – jsou v souladu s tvrzením Dakowské (2003), dle které se i na univerzitách připravujících učitele stále setkáváme s vnímáním didaktiky cizích jazyků jako metodiky, tj. praktických návodů a receptů na „úspěšnou“ výuku (více např. Píšová & Kostková, 2015).

3 Závěrem

Výsledky výzkumu zaměřeného na analýzu projektovaného kurikula a jeho realizaci v rámci vysokoškolské přípravy učitelů anglického jazyka s cílem odhalit, zda a jak jsou studenti učitelství připravováni na výuku ICC, naznačují, že je příprava budoucích učitelů v této oblasti omezená. Povinný studijní předmět je vyučován pouze v jednom studijním programu v navazujícím magisterském studiu pro učitele anglického jazyka na druhém stupni základní školy. Na dvou fakultách pak existují dva povinně volitelné studijní předměty v rámci učitelství anglického jazyka pro první stupeň, avšak pouze jeden z těchto předmětů je pro zájem studentů do přípravy učitelů opakovaně

zařazován. Nahlédneme-li takovéto výsledky ve vztahu k obdobné analýze projektovaného kurikula základní školy (Kostková, 2012), konkrétně na analýzu očekávaných výstupů vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace, cizí jazyk* na 37 základních školách⁹, lze usuzovat na vztah mezi přípravou učitelů a tím, co a jak učitelé následně zahrnují do projektovaného kurikula, potažmo pak do vlastní výuky. Tento vztah podrobuje otázkám Koťátková (2009), a to:

Uvažujeme-li o multikulturní a interkulturní výchově, měli bychom si položit několik otázek. Stačí deklarovat potřebu multikulturní výchovy, začlenit ji v určitých širších souvislostech do RVP v celém systému vzdělávání, vydávat různě kvalitní odborné publikace a nechat na učitelích (i těch budoucích), jak se s tím vyrovnají? (s. 121)

Odpověď na uvedenou otázku není obtížná. Je zřejmé, že pouhá deklarace potřeby IVV v národních kurikulárních dokumentech nestačí. Např. v RVP ZV, který tvoří určitý rámec pro práci učitelů na projektovaném a potažmo pak i realizovaném kurikulu, jsou cíle vzdělávání definovány na úrovni klíčových kompetencí. V nich lze IVV, resp. různé aspekty ICC na velmi obecné úrovni identifikovat v komunikativní¹⁰ [sic], sociální a personální a občanské kompetenci. K jejich dosahování směřují očekávané výstupy ve všech vzdělávacích oblastech. V pro nás relevantní oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, oboru *Cizí jazyk a Další cizí jazyk* je ICC obsažena v úvodní charakteristice této vzdělávací oblasti, avšak opět na rovině značně obecné. Konkretizaci do úrovně cílů a obsahů dokument RVP ZV učitelům neposkytuje. Méně obecně jsou cíle IVV rozpracovány v průřezových tématech, např. *Multikulturní výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, a to i s přínosy průřezových témat pro rozvoj vědomostí, dovedností, postojů a hodnot žáků.

⁹ Jednotkou analýzy byly očekávané výstupy, analýze jich bylo podrobena celkem 3 381 (100 %). Nejpočetněji zastoupenou dimenzí byla komunikační kompetence v anglickém jazyce (94,49 %), s vysokým odstupem ji následovaly dimenze ostatní, a to dimenze znalostí (4,70 %), dimenze povědomí (0,44 %), dimenze postojů (0,35 %) a nejméně zastoupená dimenze dovedností (0,32 %). Výsledky výzkumu tedy ukázaly silný akcent na cíle, resp. očekávané výstupy, zaměřené na rozvoj cizojazyčné komunikační kompetence. Oproti tomu očekávané výstupy zaměřené na rozvoj ostatních interkulturních dimenzí byly celkově zastoupeny velmi nízkým počtem – celkem 6 %, přičemž většinu tvořila dimenze znalostí ve formě tzv. reálií. Uvedené výsledky ukazují, že ICC v kurikulárních dokumentech obsažena je, její jednotlivé části však nejsou zastoupeny rovnoměrně, v jistých případech značně omezeně (pro více informací k výzkumu viz Kostková, 2012, s. 125–132).

¹⁰ V rámci RVP je komunikativní kompetence pojímána jako nadoborová, tj. jako jedna z klíčových kompetencí.

Je zřejmé, že jasná konceptualizace ICC pro potřeby cizojazyčné výuky v RVP ZV absentuje. Učitelé se v tomto dokumentu mohou inspirovat především obecnými formulacemi z konkrétních klíčových kompetencí a průřezových témat. V těchto kurikulárních dokumentech není ICC jasně kontextově zakotvena v rámci cílového cizího jazyka a kultur s daným jazykem spojených (oproti tomu, jak je pojmána v odborných, především zahraničních zdrojích, viz výše). Tento fakt staví učitele anglického jazyka do složité situace. V souvislosti se současnou globalizací a anglickým jazykem v roli tzv. *lingua franca* (tzv. ELF) nejsou již vybaveni autoritativním jazykovým modelem, což pro ně činí oblast výuky anglického jazyka v sociálním kontextu obtížnější (např. Larsen-Freeman & Freeman, 2008). V rámci anglického jazyka dochází k posunu jeho standardů (lexikum, gramatické struktury, výslovnost; srov. např. Kramsch 2014) a tedy i různým možnostem při výběru relevantních autentických zdrojů (tzv. *world Englishes*). Dle dostupných výzkumů se učitelé navíc necítí být na inkorporaci ICC do vlastní výuky dostatečně vybaveni (např. Lázár, 2005). Ve vztahu k výsledkům našeho výzkumu lze usuzovat, že důvodem může být i jejich nedostatečná příprava v této oblasti. Jako ilustrativní zahraniční příklad uveďme kvalitativní výzkum organizovaný Radou Evropy (Lázár, 2005, s. 11) v 10 evropských zemích zabývající se učiteli anglického a francouzského jazyka a jejich zkušenostmi s rozvojem ICC v jazykovém vyučování, který bohužel prokázal absenci jakékoli systematické práce v této oblasti. Tento výzkum přinesl mnohé zajímavé informace – především důvody, proč učitelé nevěnují IVV ve výuce pozornost. Jako hlavní příčinu učitelé uváděli, že lze rozvoj ICC ve výuce přirovnat k plachtění v neznámých vodách s nebezpečím „vplutí“ do míst, kde se necítí bezpečně a jejich pozice autority by mohla být ohrožena.

IVV, resp. rozvoj ICC učících se jedinců by tudíž měl tvořit neopomenutelnou součást všech úrovní výchovně-vzdělávacího procesu, tzn. jak vzdělávání žáků, tak budoucích učitelů, případně i učitelů v praxi. Prvním článkem tohoto řetězce však bezesporu je právě přípravné vzdělávání budoucích učitelů, jelikož v současné době informačního boomu jsou na učitele kladeny stále vyšší a vyšší nároky. Zajímavým navazujícím výzkumem by tudíž byla analýza projektovaného kurikula pedagogických předmětů, příp. pak obecné didaktiky (tj. tzv. *domain general* předmětů) s cílem nahlédnout přípravu budoucích učitelů v rovině obecné. Následně pak analýza kurikula realizovaného, příp. dosaženého.

Literatura

- Bennett, J. (2011). *Developing intercultural competence*. Association of international education administrators (AIEA).
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cushner, K., & Mahon, J. (2009). Intercultural competence in teacher education. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 304–320). Los Angeles: Sage Publications.
- Dakowska, M. (2003). *Current controversies in foreign language didactics*. Warszawa: Wydawn. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing intercultural competence assessment. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 2–52). USA: Sage Publications, Inc.
- European profile for language teacher education – a frame of reference*. (2004). Dostupné z http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-/gdbk/04/spr/European_profile_frame_en.pdf
- Faltýn, J. (2005). *Teoretická východiska multikulturní andragogiky*. Praha: MJF Praha.
- Fantini, A. E. (2000). *A central concern: Developing intercultural competence*. Adapted from a Report by the intercultural communicative competence task force. Brattleboro: World Learning. Dostupné z <http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf>
- Fantini, A. E. (2001, duben). *Exploring intercultural competence: A construct proposal*. Příspěvek prezentovaný na NCOLCTL Fourth Annual Conference. Bartleboro, Vermont, USA.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 456–476). Los Angeles: Sage Publications.
- Fantini, A. E., Freeman, D., Maciel, T., Redlinger, W., Silverman, A., & Stanley, C. (2000). Language teacher preparation. In *SIT Occasional papers series, addressing intercultural education, training & service* (s. 53–62). Brattleboro: School of International Training.
- Hrdlička, M. (2005). *K otázce komunikační metody a komunikativnosti*. Dostupné z <http://www.auccj.cz/starestranky/kotazcekomunikac.htm>.
- Janebová, E., & Kasíková, H. (2007). Interkulturní výchova. In A. Vališová & H. Kasíková (Eds.), *Pedagogika pro učitele* (s. 291–298). Praha: Grada.
- Juan, E. U., & Flor, A. M. (2006). *Current trends in the development and teaching of the four language skills*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kasíková, H. (2007). Kooperativní učení. In A. Vališová & H. Kasíková. (Eds.), *Pedagogika pro učitele* (s. 183–188). Praha: Grada.
- Kelly, M. (2012). Second language teacher education. In J. Jackson (Ed.). *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (s. 409–421). London: Routledge.
- Kostková, K. (2010). Teacher and intercultural communicative competence as a challenge. In T. Janík & P. Knecht (Eds.), *New pathways in the professional development of teachers* (s. 232–240). Münster: LIT Verlag.
- Kostková, K. (2012). *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Brno: MuniPress.
- Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalisation: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98(1), 296–311.

- Larsen-Freeman, D., & Freeman, D. (2008). Language moves: The place of “foreign” languages in classroom teaching and learning. *Review of Research in Education*, 32(1), 147–186.
- Lázár, I. (2005). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Leeman, Y., & Ledoux, G. (2005). Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(6), 575–589.
- Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Müller-Hartmann, A. (2006). *Learning how to teach intercultural communicative competence via telecollaboration: A model for language teacher education*. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/237544625_Learning_How_to_Teach_Intercultural_Communicative_Competence_via_Telecollaboration_A_Model_for_Language_Teacher_Education
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris.
- Píšová, M., & Kostková, K. (2015). Didaktika cizích jazyků. In I. Stuchlíková & T. Janík, et al., *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 67–92). Brno: Munipress.
- Píšová, M., Kostková, K., & Vlček, P. (Eds.). (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2007). Dostupné z <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>
- Sercu, L. (1998). In-service teacher training and the acquisition of intercultural competence. In M. Byram & M. P. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (s. 255–289). Cambridge: CUP.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. (2002). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: OUP.

Autorka

Mgr. Klára Uličná, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra anglického jazyka a literatury, Celetná 13, 110 00 Praha 1, e-mail: klara.ulichna@pedf.cuni.cz

On didactic preparation of English language teachers for intercultural communicative competence development

Abstract: The study attempts to grasp the reality of how future English language teachers are didactically prepared to incorporate intercultural communicative competence (ICC) into their English language teaching. Specific focus is thus paid to the analysis of ELTE (English Language Teacher Education) projected curriculum. Data were collected via a questionnaire which was distributed to departments at 13 faculties preparing English language teachers in the Czech Republic. Research results show

that didactic preparation of English language teachers for teaching ICC is realized at four faculties in nine different study programmes. Consequent qualitative analysis of curriculum, i.e. theoretical rationale, aims, content and processes applied, reveal that main trends to the teacher preparation in the area under question are applied. Mainly explicit systematic incorporation of preparation for ICC development, i.e. a competence approach, but also a thematic approach, which works with selected areas of intercultural education in the context of foreign language teaching. We believe, that obtained outcomes brought some interesting results and may function as an inspiration for possible modifications of ELTE curriculum.

Keywords: intercultural communicative competence, English language teaching, pre-service teacher education, projected curriculum

Chráska, M., & Kočvarová, I. (2014). *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Monografie je zaměřena na vybrané otázky metodologie empirického výzkumu v pedagogice, konkrétně na metody sběru dat v kvantitativně orientovaných pedagogických výzkumech. Metodologie monografie je postavena na obsahové analýze vybraných metod sběru dat, a to pedagogického pozorování, dotazníku, sociometrie, q-metodologie a sémantického diferenciálu. Hlavním cílem je identifikovat základní společné aspekty vybraných metod sběru dat, a zároveň jejich specifika, kterými se navzájem odlišují. Záměrem autorů je prezentovat na příkladech konkrétních technik sběru dat z reálných výzkumných šetření možnosti jejich konstrukce, validizace, odhadu reliability, aplikace, ale především statistické analýzy získaných dat. Důležitým dílčím cílem monografie je prezentovat tvorbu nástroje pro měření postojů žáků k edukační realitě (nástroj ATER) a jeho rozsáhlou validizaci s využitím specifických postupů včetně explorativní i konfirmativní faktorové analýzy.