

## Konstrukce a modely multikulturních kompetencí

Jakub Hladík

Ústav pedagogických věd, Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

**Abstrakt:** Studie je zaměřena na multikulturní kompetence, které tvoří významnou součást teorie multikulturní výchovy a vzdělávání. Autor se soustředí na definování multikulturních kompetencí a jejich vývoj a dále na vybrané modely multikulturních kompetencí. Modely multikulturních kompetencí (Hierarchický, Pyramidový, AKS, ICC a Procesní) jsou zde analyzovány především z hlediska jejich konstrukce a konstrukčních prvků. Cílem studie je podat přehled o problematice modelů multikulturních kompetencí, provést jejich základní klasifikaci za pomoci vybraných modelů a poukázat na některé rozdíly, které se mezi uvedenými modely vyskytují.

**Klíčová slova:** multikulturní kompetence, modely multikulturních kompetencí, multikulturní výchova

### Úvod

Problematika multikulturních kompetencí žáků, studentů a pedagogů není dosud v české pedagogické literatuře dostatečně popsána. V zahraničí, především v USA, Kanadě a Velké Británii, je situace odlišná. Multikulturní kompetence jakožto edukační konstrukt jsou v těchto zemích součástí pedagogického diskurzu již tři desítky let. Uvědomujeme si, že termín „kompetence“ je u nás v oblasti školství snad až nadužívaný. Vzhledem k dlouholeté zahraniční tradici termínu „multikulturní kompetence“ (příp. „interkulturní kompetence“) jej pokládáme za terminus technicus, jehož používání je i u nás oprávněné.

V české i zahraniční literatuře se můžeme setkat s užíváním dvou termínů: multikulturní kompetence a interkulturní kompetence (případně i interkulturní komunikační kompetence). Jsme si vědomi rozdílů, které adjektiva multikulturní a interkulturní mohou znamenat, avšak pro potřeby této studie chápeme tato adjektiva jako dvojí označení pro totéž. Do konstrukce námi uvedených

modelů se totiž nepromítá rozdíl v chápání termínů multikulturální a interkulturní. V textu používáme oba termíny tak, abychom ctili dikci každého autora.<sup>1</sup>

V příspěvku se soustředíme nejprve na definování multikulturálních kompetencí a na krátké přiblížení vývoje konceptu multikulturálních kompetencí. Stěžejní část článku tvoří charakteristika několika modelů multikulturálních kompetencí. Popis a pochopení fungování těchto modelů jsou důležité z hlediska měření multikulturálních kompetencí a z hlediska volby efektivní edukační strategie v rámci multikulturální výchovy. Cílem studie je umožnit čtenáři úvodní vhled do problematiky konstrukce modelů multikulturálních kompetencí, provést základní klasifikaci modelů multikulturálních kompetencí a poukázat na některé rozdíly, které mezi nimi existují.

## 1 Přístupy k modelování kompetencí

Kompetence (singulár i plurál<sup>2</sup>), kompetenční modely, kompetence založená na tréninku, jsou slova, která znamenají jenom to, co si jejich autor přeje, aby znamenala. Nejde o projev zlé vůle, hlouposti nebo hrabivosti, ale o projev základních procedurálních a filozofických rozdílů mezi těmi, kteří definují a rozvíjí dotyčné koncepty. (Zemke in Rothwell, Lindholm, 1999, s. 91).

Uvedená slova týkající se konceptualizace kompetencí jsou z roku 1982 a dokládají, že tato problematika není nová a pracuje se s ní již mnoho desítek let.

<sup>1</sup> Terminologická nejednotnost v oblasti multi-/inter- kulturní výchovy (kompetencí, komunikace) nám často komplikuje situaci. V české odborné literatuře se např. Průcha (2001, 2003, 2006), Němečková (2003), Gulová, Štěpařová (2004), Hirt (2005) nebo Cílková (2007) přiklání k užívání adjektiva multikulturální. S termínem interkulturní ve svých publikacích pracují např. Buryánek a kol. (2000), Morgensternová (2006, 2007) nebo Janebová (2010). V zahraničí užívají pojem multikulturální např. Banks (1996, 2002, 2004a, 2004b, 2005), Grant (1997), Duarte (2000), Manning (2004), Pope (2004), Gollnick (2006) či Sleeter (2007). Pojem interkulturní pak užívají např. Collier (1989), Chen a Starosta (1996), Fantini (2000), Deardorffová (2004, 2006).

<sup>2</sup> V souvislosti s pojmem *kompetence* je třeba upozornit na to, že v angličtině je možné odlišit pojem *competence*, který je užíván v holistickém významu k označení komplexních schopností jedince (např. kompetence číst), od *competency*, tj. dílčího požadavku ve vztahu k výkonu (např. kompetence používat s porozuměním symbolická i grafická vyjádření informací). Plurálový tvar *competencies*, odvozený od singuláru *competency*, se vztahuje k jednotlivým dílčím složkám situovaných „dovnitř“ celostně pojaté *competence*. Český pojmový aparát tento rozdíl nereflektuje. Četné nejasnosti pramení z toho, že jednou je termín kompetence používán v singuláru jako pojem obecný a nadřazený, jindy je užíván v plurálu pro označení různých dílčích složek (Knecht a kol., 2010).

Z mnoha možných definic a pojetí pojmu kompetence vybíráme přístupy českých autorů Janíka a Vetešky s Tureckiovou. Kompetence je chápána jako širší pojem, který může zahrnovat určité podřazené pojmy ve vzájemných vztazích. Ve snaze postihnout strukturu kompetence se uvažuje o znalostech, dovednostech, zkušenostech, někdy se přidávají postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky, dispozice (např. talent) (Janík, 2005, s. 14). Dnes je často užívané pojetí pojmu kompetence jako souboru znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také např. postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a které mu umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho životních aspirací. Pojem kompetence lze definovat také jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost (Veteška, Tureckiová, 2008).

Vzhledem k obsahu dalšího textu pokládáme za užitečné zmínit dva možné přístupy k modelování kompetencí. Modelováním kompetencí máme na mysli proces konceptualizace a systematizace dílčích prvků (nejčastěji dílčích kompetencí) v komplexnější útvár – model. Rothwell a Kazan (in Rothwell, Lindholm, 1999) uvádí tři přístupy k modelování kompetencí, které se uplatňují v oblasti podnikového managementu: 1) vypůjčený přístup; 2) přístup ušitý na míru a 3) kombinovaný přístup. Obsahově (s výjimkou kombinovaného přístupu) toto pojetí odpovídá bipolarizaci přístupů k modelování kompetencí, kterou uvádí Janík (2005). Proti sobě stojí přístup preskriptivní a deskriptivní. Preskriptivní přístup odpovídá vypůjčenému přístupu od Rothwella a Kazana. V rámci tohoto přístupu k modelování kompetencí jsou jednotlivé komponenty modelu konceptualizovány jako typické (nebo často jako ideální) kompetence pro danou profesi (např. manažer, učitel). Výhodou tohoto přístupu může být jeho obecná platnost a bezpracná aplikace do praxe, na což upozorňují Rothwell s Lindholmem (1999). Proto o něm hovoří jako o vypůjčeném (někdo jej sestavil a někdo jiný si jej vypůjčí a aplikuje do praxe). Preskriptivní přístup však skýtá také nevýhody. Prvním problémem je způsob jeho konstrukce. Preskriptivní model nebývá konstruován na základě empirických dat. Pro preskriptivní přístup je charakteristická normativnost. Jak uvádí Janík (2005, s. 15), může vzniknout od „zelného stolu“, a to pouze na základě autorových domněnek a úvah. Takový přístup je výsledkem heuristiky, nikoli empirického zkoumání. Tento normativní přístup navíc svádí ke konstrukci kompetenčního modelu na základě výčtu mnoha komponent (znalostí, dovedností, vlastností, schopností),

kteřé nejsou řazeny ve funkční systém. Deskriptivní přístup k modelování kompetencí je oproti preskriptivnímu založen na popisu reálných znaků (znalostí, dovedností, vlastností, schopností) subjektu. Rothwell s Kazanem (in Rothwell, Lindholm, 1999) toto pojetí nazývají přístupem ušitým na míru. Organizace si kompetenční model vytváří sama tak, jak jí to nejlépe vyhovuje. Další informace k modelování kompetencí jsou českému čtenáři dostupné ve studii Kliemeho a kol. (2010).

V příspěvku se zaměříme na pět modelů multikulturních kompetencí. Konstrukce Hierarchického modelu, AKS a ICC je založena spíše na heuristice než empirickém výzkumu (Popeová s Reynoldsovou (1997) svůj AKS model přímo označují jako výsledek heuristického přístupu). Tyto modely jsou produktem normativního (preskriptivního) přístupu k modelování kompetencí. Problém modelů konstruovaných normativně spočívá v nutnosti jejich empirické validizace. Stojí tak před námi modely, o jejichž funkčnosti nemáme dostatek empirických informací. Nevíme např., zda konstrukce Hierarchického modelu, kterou tvoří znalosti a navazují na ně postoje, je oprávněná. Základ Pyramidového modelu totiž naopak tvoří postoje a znalosti na ně navazují (podrobněji budeme o jednotlivých modelech hovořit dále). Podobné rozpory může vyřešit až důkladná analýza, která by byla zaměřena na jednotlivé komponenty (složky) a vztahy mezi nimi. Odhalením funkčních vazeb mezi složkami modelů vede k ověření platnosti samotné konstrukce modelu. Autorky AKS modelu (Pope, Reynolds, 1997) jsou si vědomy normativního charakteru jimi vytvořeného modelu a samy vyzývají k jeho empirické validizaci. Přestože u Pyramidového a Procesního modelu multikulturních kompetencí Deardorffové (2004) můžeme hovořit o konstrukci, která je založena do jisté míry na empirickém základě (pro jejich konstrukci byla použita Delphská metoda), také tyto modely vyžadují empirické ověřování jejich platnosti.

Obecně by mělo platit, že odrazovým můstkem pro empirickou validizaci normativních modelů jsou teoretické kompetenční konstrukty (strukturální, vývojové či úrovněvé), ke kterým jsou vytvořeny již samotné psychometrické kompetenční modely, které jsou podrobovány empirickému ověřování. Zkoumání platnosti těchto modelů by se mělo soustředit jak na obsah jednotlivých komponent (dílní kompetence), tak na ověřování vztahů mezi jednotlivými komponentami (např. vztah kognitivní a afektivní složky multikulturních kompetencí v Hierarchickém, Pyramidovém nebo AKS modelu). Takto získané poznatky musí sloužit pro následnou modifikaci modelů tak, aby reflektovaly reálný obraz uplatnitelný v praxi.

## 2 Definování multikulturálních kompetencí

Všechny definice multikulturálních kompetencí, které dále uvedeme, chápou pojem kompetence, v souladu s výše uvedenými přístupy, jako komplexní soubor několika složek, ke kterým se nejčastěji řadí znalosti, dovednosti, schopnosti, postoje a komunikace.

Na schopnost být kulturně citlivý a odpovědný upozorňuje Mueller a Popeová (2001). Kulturní senzitivita je spojena s multikulturálním vědomím<sup>3</sup> a znalostmi (konceptualizovanými jako multikulturální kompetence). Pojem multikulturální kompetence, jak uvádí tito autoři, je z pohledu empirického zkoumání relativně nový a neprobádaný. S pojmem „kulturně citlivý (culturally sensitive)“ pracuje také např. Hardingová (2005), která popisuje metody, prostřednictvím kterých usilovala o zvyšování této kulturní citlivosti v přípravě budoucích pedagogů.

Kim (in Räsänen, 1999) chápe interkulturní kompetence jako schopnost člověka v procesu adaptace změnit svůj pohled na požadavky odlišné kultury. Tím, jak se člověk dostává do kontaktu s odlišnou kulturou, dochází u něj k aktivizaci adaptačních mechanismů, které jsou postaveny na interkulturních kompetencích jedince. Podobné stanovisko zaujímá Banks (1996), když o multikulturálním vzdělávání (a potažmo o cílech a výsledcích tohoto vzdělávání, tedy multikulturálních kompetencích) hovoří jako o typu transformativního poznání. Tím vyjadřuje dynamický charakter multikulturálních kompetencí, kdy jedním z jejich základních charakteristik je transformativnost – přeměna současného mnohdy nevyhovujícího stavu vnímání multikulturální reality ve stav žádoucí.

Obecný cíl multikulturálních kompetencí publikovali Popeová, Reynoldsová a Mueller (2004, s. 27): „Cílem multikulturálních kompetencí je vytvářet přívětivější prostředí univerzitních kampusů pro všechny studenty, a to díky rozvoji smysluplnějších, přijatelnějších a kulturně vhodnějších služeb.“ Tito autoři vycházejí ze svých zkušeností a odborného zájmu. Věnují se rozvoji multikulturálních kompetencí pracovníků v terciárním vzdělávání. V jejich pojetí multikulturální kompetence univerzitních pedagogických i nepedagogických pracovníků představují nástroje ke zvyšování efektivity komunikace v multikulturálních univerzitních kampusech, které se v USA v posledních patnácti letech rozvíjejí. S komunikací spojuje multikulturální kompetence také Průcha (2002) v článku, který se věnuje etnopedagogice, když se zmiňuje o potřebě

<sup>3</sup> V angličtině *awareness*. Vystihnout správně smysl tohoto slova v češtině není jednoduché. Tento termín v článku překládáme jako vědomí.

vybavení učitelů interkulturními kompetencemi (cross-cultural competency), která je spjata s efektivitou jejich edukačního snažení.

Psychologické hledisko<sup>4</sup> do problematiky u nás vnáší Morgensternová (2006, s. 25), která uvádí, že: „získání interkulturní kompetence<sup>5</sup> je složitý proces, který zahrnuje jednak predispozice (osobnostní a situační faktory), dále interkulturní konfrontaci a formování interkulturní zkušenosti, interkulturní učení a interkulturní porozumění. Pokud je proces zakončen, dojde k získání interkulturní kompetence.“

Při definici multikulturních kompetencí vycházíme nejprve z obecného hlediska, které reprezentuje definice, že multikulturní kompetence představují souhrn znalostí, vědomostí, dovedností, schopností a postojů, které si žáci či studenti osvojují v procesu multikulturní výchovy (Hladík, 2006). Jde o poměrně širokou a obecnou definici, která dostává konkrétní obsahovou náplň díky Popeové a Reynoldsové, které v roce 1997 definovaly multikulturní kompetence jako „vědomí, znalosti a dovednosti nezbytné pro efektivní práci napříč etnickými a kulturními rozdíly různých skupin“. Přiměřenou obecnost a zároveň přesnost nalézáme v definici Deardorffové (2006), která oslovila 23 odborníků na tuto oblast z USA, Kanady a Velké Británie. Výsledkem byla konsenzuální definice, ve které jsou multikulturní kompetence chápány jako „schopnost efektivně a vhodně komunikovat v interkulturní situaci, která je založená na interkulturních znalostech, dovednostech a postojích“. V české i zahraniční literatuře nacházíme další definice či pojetí, které jsou ve větší či menší míře v souladu s definicí Deardorffové, např. Průcha (2010), Morgensternová a Šulová (2007) nebo Nový a Schroll-Machl (2005), v zahraničí např. Ponterotto a kol. (1998), Byram (1997) nebo Sue a kol. (1992).

Člověk se přirozeně setkává s tématy, která souvisí s životem v multikulturní společnosti v rodině či ve vrstevnických skupinách, významnou roli zde hrají také média. Pokud však hovoříme o osvojování multikulturních kompetencí, máme zde na mysli jejich intencionální, a tedy institucionalizovaný rozvoj. Jinými slovy, multikulturní kompetence si jedinec osvojuje v edukačním procesu zaštitěném vzdělávací institucí.

<sup>4</sup> To zcela odpovídá psychologicko-poradenskému paradigmatu v oblasti multikulturních kompetencí, které se v zahraničí uplatňuje minimálně ve stejné míře jako paradigma pedagogické.

<sup>5</sup> Hovoří o kompetenci (singulár).

### 3 Vznik a vývoj konceptu multikulturálních kompetencí

O multikulturálních kompetencích se poprvé začíná hovořit na počátku 80. let 20. století v USA v souvislosti s poradenskou psychologií. Sue a kol. jako první popsali tři složky multikulturálních kompetencí: vědomí, znalost a dovednost. Tento trojsložkový model měl sloužit ke zlepšování kvality poskytovaného psychologického poradenství v multikulturálním prostředí (in Pope, Reynolds, 1997). Tento trojdimenzionální model reflektoval potřebu zkvalitnění komunikace a samotné práce pracovníků v poradenství, kteří přicházeli ve svém zaměstnání do neustálého kontaktu s klienty jiných ras a odlišného etnického a sociokulturního původu. Sue, Arredondo a McDavis vycházeli z toho, že každá z uvedených oblastí multikulturálních kompetencí je nezbytným předpokladem pro efektivní práci se studenty, přičemž je zde také zdůrazněn i etický rozměr a dopad na tuto práci (in Castelanos a kol., 2007). Zájem o konceptualizaci multikulturálních kompetencí dále rostl a multikulturální kompetence se v oblasti psychologického poradenství staly předmětem podrobnějšího zkoumání. V současnosti jsou známy nejméně čtyři nástroje k měření multikulturálních kompetencí v psychologickém poradenství (Pope, Reynolds, Mueller, 2004).<sup>6</sup> Tyto nástroje se využívají jednak k hodnocení multikulturálních kompetencí jedinců, a pak také ke zjišťování efektivity různých tréninkových či vzdělávacích akcí. Pope-Davis a Dings v roce 1995 na základě několika různých nástrojů k určování multikulturálních kompetencí s využitím faktorové analýzy identifikovali tyto klíčové multikulturální kompetence: multikulturální vědomí (*awareness*) a víra (*belief*), multikulturální znalosti, multikulturální poradenské dovednosti a multikulturální poradenské vztahy (např. vztahy mezi poradcem a klientem, které jsou ovlivňovány stereotypy a předsudky apod.) (in Pope, Reynolds, 1997).

Popeová a Reynoldsová (1997) navrhly integraci multikulturálních kompetencí do struktury sedmi klíčových kompetencí, které by si měli osvojovat univerzitní pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci. Z našeho pohledu je důležité, že mezi tyto klíčové kompetence (patří sem např. dovednosti v oblasti administrativy či poradenské dovednosti) byly zařazeny také kompetence multikulturální v podobě trojsložkového modelu, který obsahuje vědomí, znalosti a dovednosti. Autorky tak vyšly z původního modelu aplikovaného v psychologickém pora-

<sup>6</sup> The Multicultural Awareness Knowledge-Skills Survey (MAKSS), The Multicultural Counseling Attitudes Scale Form B-Revised (MCAS-B), Multicultural Counseling Inventory (MCI), Cross Cultural Counseling Inventory-Revised (CCCI-R).

denství. Multikulturní kompetence mohou stát samostatně jako jedny ze sedmi klíčových. Jejich funkce ale může být i taková, že jsou implicitní součástí ostatních. Nepředpokládalo se, že se univerzitní pracovníci stanou experty v oblasti multikulturalismu, ale pro jejich efektivní práci bylo nutné, aby si osvojili základy multikulturního vědomí, znalostí a dovedností. Problematice multikulturních kompetencí se v průběhu 80. let a na počátku 90. let 20. století věnovala především psychologická literatura. Autorům šlo o porozumění tomu, které faktory se podílí na utváření multikulturních kompetencí. Jedním z faktorů, kterému se věnovala pozornost, bylo např. vědomí vlastní rasové identity.

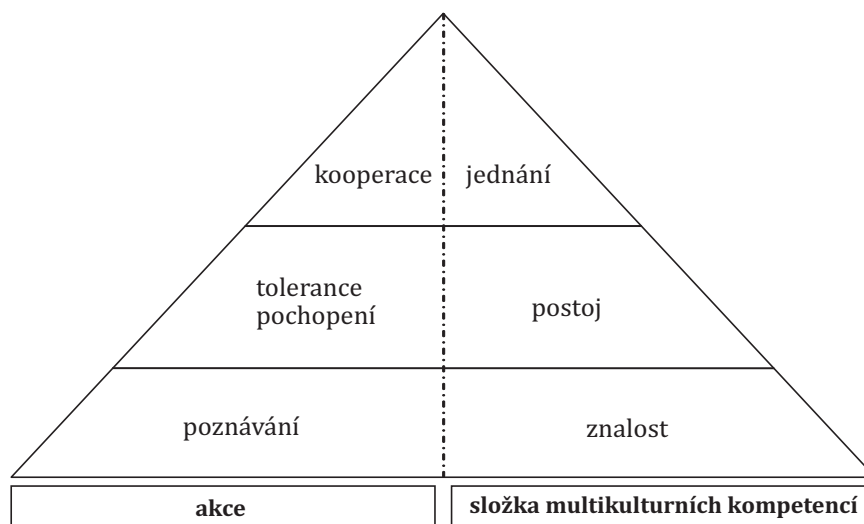
V psychologickém poradenství zaznamenaly multikulturní kompetence značný rozvoj jak v klinické praxi, tak v teorii a výzkumu. Zhruba od poloviny 90. let 20. století začali psychologové pracovat na transformaci teoretických poznatků v doporučení pro efektivní praxi. S tímto byly vznášeny stále větší požadavky na multikulturně kompetentní poradenské psychology. Výzkum se tak musel orientovat i na tréninkové programy a obsahy vzdělávání v této oblasti. Výzkum multikulturních kompetencí ve vědách o vzdělávání není dosud na takové úrovni jako v psychologickém poradenství. Je to tím, že v pedagogice se většina autorů zaměřuje na multikulturní problematiku více obecně než přímo na výzkum a definování multikulturních kompetencí (Pope, Reynolds, Mueller, 2004).

#### 4 Modely multikulturních kompetencí

Modely multikulturních kompetencí představují pohledy na problematiku, které jejich tvůrci propagují a někdy i empiricky ověřují. Neexistuje jeden model, který by byl obecně platný a jeho struktura všemi odborníky přijímána. Jednotlivé modely se liší především složkami, které multikulturní kompetence mají obsahovat. Odlišnost panuje také v pojetí vzájemné interakce daných složek multikulturních kompetencí.

Uvedeme modely multikulturních kompetencí, které pokládáme za významné pro teorii i praxi multikulturní výchovy. Hierarchický model jsme vybrali proto, že se opírá o českého autora (Průcha) a svou konstrukcí odpovídá „standardům“ modelů zahraničních. Zahraniční modely (AKS, ICC, Pyramidový a Procesní) jsou vybrány pro svou srozumitelnost a propracovanost. Uvedené zahraniční modely představují holistické pojetí kompetencí, z čehož vyplývá, že termín kompetence je zde užíván v singuláru.





Obr. 1: Hierarchický model multikulturálních kompetencí

#### 4.1 Hierarchický model

Průcha (2006, s. 17) publikoval „rovnici“, která zdůrazňuje význam znalostí při konstrukci multikulturálních kompetencí. „Multikulturální výchova = poznávat rozumět respektovat (jiné kultury, etnika, národy) koexistovat a kooperovat.“ Je zde patrná jednoznačná hierarchizace způsobená nutností návaznosti jednotlivých prvků. Pokud bychom doplnili k uvedeným úrovním tři nejčastěji uváděné složky multikulturálních kompetencí, vzniká nám jejich hierarchický model (obr. 1).

Podstavu tvoří znalosti, které jsou základnou pro postoje. Znalosti jsou na stejné úrovni jako poznávání. Vychází se z předpokladu, že jen na základě důkladného poznání (tzn. dostatečných znalostí) je možné postupovat na další stupeň, který tvoří postoje. Znalosti jsou zde tedy chápány jako významná determinanta postojů. Jinými slovy bez dostatečných znalostí se nedají budovat žádoucí postoje. Paralelou postojů v tomto modelu je pochopení a tolerance. Celý model směřuje ke kooperaci. Ta je pokládána za nezbytný atribut fungující kulturně plurální společnosti. Na základě žádoucích postojů k menšinám, odlišným etnikům a kulturním skupinám jsme schopni adekvátně jednat.

Vztahy mezi složkami multikulturálních kompetencí nejsou dostatečně objasněny. Netýká se to jen tohoto modelu, ale i dalších, které uvedeme. Tento model naznačuje hierarchický vztah. Zpětná vazba mezi složkami je omezena. Jedna složka staví na druhé. Neznamená to, že bychom zde nenašli zpětnou vazbu, ale primárně s ní tento model nepočítá.

#### 4.2 AKS model

Popeová s Reynoldsovou v roce 1997 publikovaly soubor 32 explicitně vyjádřených multikulturálních kompetencí pro univerzitní pedagogické i nepedagogické pracovníky. Vycházejí z trojsložkového modelu multikulturálních kompetencí, který se uplatňuje od 80. let 20. století v psychologickém poradenství v USA. Tento model je založen na třech složkách: multikulturálním vědomím (Awareness), znalostech (Knowledge) a dovednostech (Skills). Pro přehlednost a zkrácení pracujeme se zkratkou AKS, která vyjadřuje anglické názvy tří složek multikulturálních kompetencí.

Multikulturální vědomí (awareness) obsahuje postoje, názory, hodnoty, předpoklady a také uvědomování si těchto determinant nezbytné pro efektivní komunikaci v kulturně diverzifikované společnosti. Vychází se z předpokladu, že toto vědomí jedince může na začátku edukačního působení obsahovat nevhodné prvky jako předpojatost, stereotypy nebo předsudky (Pope, Reynolds, 1997). Sebeuvědomění nebo schopnost uvědomit si určité hodnoty a postoje jsou významným aspektem multikulturálního vědomí. Bez této seberegulace nejsou jedinci schopni uvědomit si své nevhodné a chybné postoje (stereotypy či předsudky) vůči odlišným kulturám. Díky rozvoji multikulturálních kompetencí by měli být jedinci schopni korigovat své nevhodné postoje a mínění (Pope, Reynolds, Mueller, 2004).

Multikulturální znalosti obsahují informovanost jedince o různých kulturách. Vychází se z nutnosti korigování znalostí o odlišných kulturách, které jsou chybné a nekompletní. Multikulturální znalosti umožňují efektivní a smysluplnou interakci jako např. hledání konsenzu jakožto nezbytnosti v komunikaci mezi odlišnými kulturními skupinami (Pope, Reynolds, 1997). V rámci osvojování znalostí je třeba, aby se studenti seznamovali se sociokulturními konstrukty, jako jsou rasová identita, problematika akulturace aj. Jedinci by měli získat široké spektrum přesných informací a měli by být schopni je adekvátně používat (Pope, Reynolds, Mueller, 2004).

Multikulturální dovednost je založena na vědomí i na znalostech směřujících ke vhodným a efektivním změnám v multikulturální realitě. Multikulturální dovednosti tvoří takové chování, které reflektuje multikulturální vědomí a znalosti. Centrem těchto dovedností je schopnost transkulturní (cross-cultural) komunikace a pochopení, jak každá kultura ovlivňuje formu a obsahy komunikace. Bez multikulturálních znalostí a vědomí je obtížné vytvářet (zvyšovat) kulturní sensitivitu, která je vnímána jako součást multikulturálních dovedností (Pope, Reynolds, Mueller, 2004).

Popeová s Reynoldsovou (1997) považují trojsložkový model multikulturálních kompetencí za heuristický nástroj sloužící jedincům k pomoci v rozvoji nezbytného multikulturálního vědomí, znalostí a dovedností. Vycházejí z toho, že jedinci dokážou, poté co se seznámí s konkrétní náplní složek multikulturálních kompetencí, sami korigovat své učení směrem k rozvoji a zvyšování úrovně svých vlastních multikulturálních kompetencí.

Reynoldsová (in Pope, Reynolds, 1997, s. 272) vytvořila trochu odlišný model obsahující sedm klíčových multikulturálních kompetencí<sup>7</sup>:

1. Znalost a ocenění významu a potřeb kulturně znevýhodněných skupin a jednotlivců.
2. Uvědomění si vlastních předsudků a kulturní nadřazenosti.
3. Znalosti z oblasti mezikulturních vztahů jako např. problematika akulturace nebo rozvoje kulturní identity.
4. Schopnost použít znalosti a vlastní multikulturální vědomí k rozvoji kulturní sensitivity.
5. Správná identifikace úrovně vlastních multikulturálních dovedností.
6. Uvědomění si interpersonálních procesů, které se dějí v rámci multikulturální společnosti.
7. Uvědomění si toho, jak vlastní etnocentrismus může ovlivňovat poradenský proces.

AKS model není víceúrovňovým modelem. Osvojení si jedné složky není podmínkou pro osvojování si složek dalších. Tři složky tvořící tento model jsou ve vzájemné interakci a vzájemně úzce propojené. Empirickému zkoumání

---

<sup>7</sup> Jde o multikulturální kompetence, které by si měli osvojit pracovníci v psychologickém poradenství.

podrobila tento model Castelanosová se svým týmem v roce 2007. Cílem výzkumu bylo zjistit míru korelace mezi třemi složkami AKS modelu. Výzkum vztahů mezi složkami multikulturních kompetencí odhalil jejich vzájemnou vysokou míru korelace. Analýza ukázala, že úroveň znalostí a multikulturního vědomí pracovníků univerzit, kteří přicházejí do styku se studenty různých ras a etnických menšin, koreluje s jejich dovednostmi. Znalosti vztahující se k multikulturní realitě se ukázaly jako významnější determinanta multikulturních dovedností než multikulturní vědomí (Castelanos, 2007).

#### 4.3 ICC model

Fantini (2000) používá pojem interkulturní komunikační kompetence (intercultural communicative competence – ICC) a poukazuje na tři oblasti, které jsou společné většině popisů interkulturních kompetencí:

1. schopnost vytvořit a udržet vztahy,
2. schopnost efektivní a vhodné komunikace s minimálním zkreslením,
3. schopnost dosažení shody a trvalé spolupráce s ostatními.

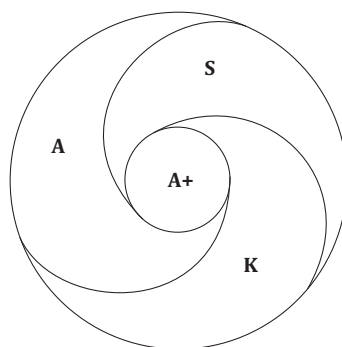
Jde tedy o velmi obecnou charakteristiku interkulturní kompetence, která však vcelku přesně vystihuje základní směr, kterým se vydává. Fantini považuje za neoddělitelné dvě oblasti: oblast jazykovou a oblast interkulturní. Jen vzájemná interakce těchto oblastí může být základem pro úspěšnou výchovu a vzdělávání v multikulturním světě.

Konstrukci interkulturní kompetence, kterou Fantini popisuje, zakládá na třech jejích attributech:

1. mnohovýznamovosti či mnohoznačnosti (*variety of traits*),
2. pětidimenzionálnosti (*five dimensions*),
3. procesualnosti (*developmental process*).

Mnohovýznamovostí se má na mysli to, že interkulturní komunikační kompetence bývá často popisována jako výčet mnoha vlastností a charakteristik, které by měl mít jedinec, který těchto kompetencí dosáhne. Mezi ně často patří respekt, otevřenost, citlivost, tolerance atd. Jedná se o určitý výčtový atribut interkulturní kompetence.

Interkulturní kompetence v tomto pojetí obsahuje pět dimenzí: vědomí, postoje, dovednosti, znalosti a znalost cizí řeči (zde se u Fantiniho projevuje



Obr. 2: Fantiniho ICC model

*A = postoje; K = znalosti; S = dovednosti; A+ = vědomí*

jeho snaha o úzkou vazbu mezi oblastí interkulturní a jazykovou). Na základě výzkumu, který Fantini publikoval v roce 2006, dochází k závěru, že znalost cizího jazyka významně ovlivňuje rozvoj interkulturní komunikační kompetence. ICC model je tak jediný z ostatních v tomto textu uvedených modelů, který chápe jazyk jako významnou a samostatnou komponentu.

Interkulturní vědomí chápe jako oddělenou složku od znalostí, postojů a dovedností, a kritizuje tak některé autory, kteří v zajetí Bloomovy taxonomie interkulturní vědomí směšují s těmito třemi složkami. Interkulturní vědomí vidí jako klíčovou složku, na které závisí efektivní a vhodná interkulturní interakce. Fantini se přiklání k tomu, že interkulturní vědomí je nejsilnější dimenzí interkulturní kompetence stojící v centru této kompetence a ovlivňující zbývající tři. Jeho pojetí je v rozporu s některými empirickými výzkumy. Např. Castelanosová a kol. (2007), jak jsme uvedli výše, přicházejí s tím, že multikulturní vědomí nehraje při utváření multikulturních dovedností zdaleka tak významnou roli jako znalosti. Fantini znázorňuje význam interkulturního vědomí podle obr. 2.

Interkulturní vědomí vede k hlubšímu rozvoji znalostí, postojů a dovedností. Narážíme zde ale na obtížnost měření interkulturního vědomí.

Procesuální atribut interkulturní kompetence znamená to, že interkulturní kompetenci nelze vnímat jako stav, kterého je nutné dosáhnout bez dalšího učení a rozvoje. Osvojování si interkulturní kompetence tak Fantini chápe jako

proces, jehož cíle v podstatě nelze nikdy dosáhnout, protože je stále co zlepšovat. Člověk je totiž nucen neustále reagovat na nové podmínky a přizpůsobovat se jim.

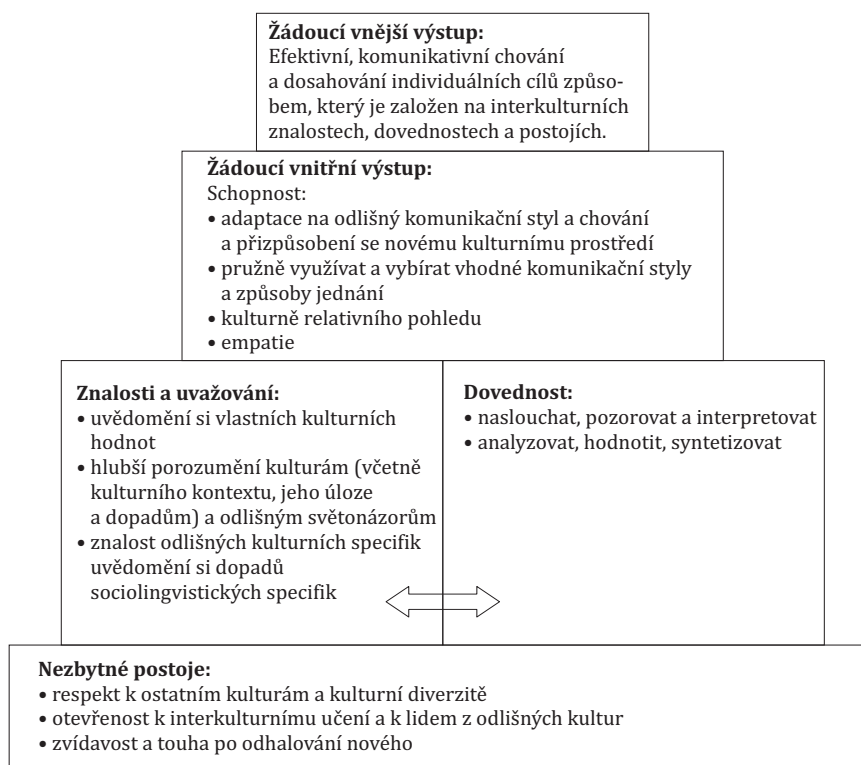
ICC model se od AKS modelu liší jen složkami kompetencí, které jsou do těchto modelů zahrnuty. ICC model jednak zdůrazňuje roli interkulturního vědomí, které v tomto modelu stojí v centru a významně ovlivňuje ostatní složky, a také roli jazyka. Postoje, které v ICC modelu stojí samostatně, jsou v modelu AKS integrovány do složky multikulturního vědomí. Oba modely zdůrazňují provázanost jednotlivých složek.

#### 4.4 *Pyramidový a Procesní model*

Poslední dva modely, které uvedeme, definovala Deardorffová v roce 2004. Zvláštností oproti již uvedeným modelům je, že Pyramidový model a v návaznosti na něj model Procesní vzešly z výzkumu v oblasti interkulturních kompetencí. Předchozí modely, které jsme popsali, jsou teoretické a jejich autoři až ex-post vybízejí k jejich empirickému zkoumání a ověřování. Cílem Deardorffové (2006) bylo dosažení maximálního možného konsenzu v definici interkulturní kompetence a jejích složek mezi odborníky na tuto problematiku. Do výzkumu se zapojilo 23 vědců z USA, Kanady a Velké Británie a na základě jejich výpovědí (Deardorffová zvolila tříkolovou metodu Delphi) byl vytvořen Pyramidový model interkulturní kompetence.

Oslovenými odborníky byla nejvýše hodnocenou interkulturní kompetencí „schopnost efektivně a vhodně komunikovat v interkulturní situaci, založená na interkulturních znalostech, dovednostech a postojích“. Obecně byly interkulturní kompetence definované odborníky zaměřeny především na komunikaci a chování v interkulturní situaci (kontaktu). Respondenti se také shodli na tom, že interkulturní kompetenci nemůže tvořit jeden komponent. Jde o komplex několika složek, které až společně tvoří systém interkulturní kompetence. Z hlediska skladby a vytvoření modelu interkulturní kompetence je důležité, že 80 % respondentů se shodlo na 22 základních elementech interkulturní kompetence. Deardorffová na základě odborníky obecně přijímaných a vysoce hodnocených základních prvků interkulturní kompetence vytvořila její Pyramidový model (2004, s. 196). Tento model má sloužit k rozvoji a měření interkulturní kompetence studentů na terciární úrovni vzdělávání.

Tento model staví na základně, kterou tvoří (nezbytné) postoje. Zde se Deardorffová opírá mj. o Lynche a Hansona nebo o Okayamu (in Deardorff, 2006,



Obr. 3: Pyramidový model interkulturní kompetence

s. 255), kteří postojům přisuzují stěžejní úlohu mezi složkami interkulturní kompetence. Strukturace složek interkulturní kompetence je zde odlišná než v hierarchickém modelu, ve kterém tvoří základnu znalosti. Pyramidový model zdůrazňuje důležitost postojů a znalostí. Za unikátní zde Deardorffová považuje zdůraznění významu jak vnitřních, tak vnějších výstupů interkulturní kompetence. Vnitřní výstupy zahrnují intrapersonální změny, které sice ne nezbytně, ale přece jen významně ovlivňují vrchol pyramidy, kterým jsou výstupy vnější (interpersonální), tzn. efektivní, komunikativní chování a dosahování individuálních cílů způsobem, který je založen na interkulturních znalostech, dovednostech a postojích.

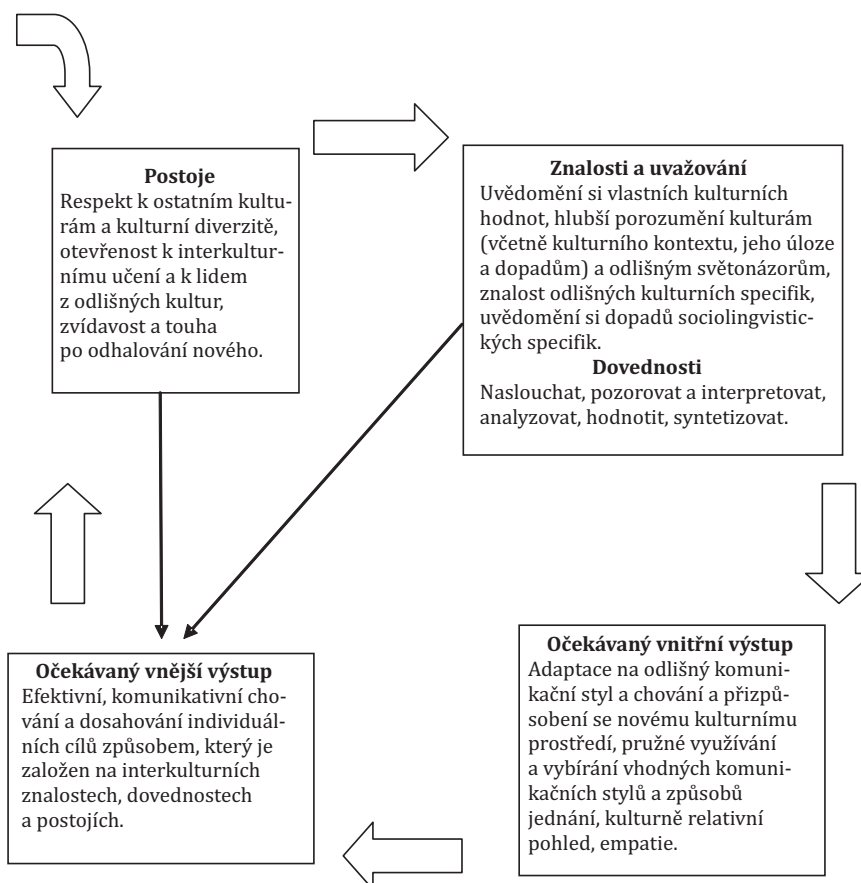
Deardorffová srovnává složky svého Pyramidového modelu s fázemi rozvoje globálních kompetencí, které formulovala Americká rada pro mezinárodní interkulturní výchovu a vzdělávání (American Council on International Intercultural Education) v roce 1996 (Deardorff, 2006, s. 256). Těmito fázemi jsou: a) pochopení globálních systémů a jejich propojení (včetně otevřenosti k ostatním kulturám, hodnotám a postojům); b) interkulturní dovednosti a zkušenosti; c) obecná znalost historie a světových událostí; d) specializované dovednosti (např. znalost cizích jazyků). První bod odpovídá základně Pyramidového modelu interkulturních kompetencí. Dovednosti a znalosti globálních kompetencí potom odpovídají druhé příčce Pyramidového modelu.

Deardorffová se nespokojila se staticností Pyramidového modelu a jeho dynamizací vytvořila Procesní model (2004, s. 198). Procesní model se skládá ze stejných složek jako model pyramidový, avšak zobrazuje systém osvojování si interkulturní kompetence s důrazem na pohyb či proces, který nastává mezi jednotlivými složkami. Procesuální model ukazuje pohyb od osobní (intrapersonální) úrovně k úrovni interpersonální. V rámci osvojování interkulturní kompetence podle Pyramidového modelu je možné hierarchicky postupovat od postojů přes dovednosti/znalosti až k vnějším výstupům. Úroveň vnějších výstupů však nebude taková, dokud se celý proces neuzavře v kruhu a nezačne znovu. To je zohledněno v Procesním modelu interkulturní kompetence. Šipky směřující od postojů, znalostí a dovedností přímo k vnějším výstupům naznačují, že dosažení vnějších (interpersonálních) výstupů (tj. efektivní a vhodné chování a jednání v interkulturní situaci) není zcela závislé na předchozím dosažení výstupů vnitřních. Deardorffová ale upozorňuje, že taková redukce v rámci procesu interkulturního vzdělávání není vhodná. Vynechání vnitřních výstupů jakožto důležité složky (a vlastně i dílčího cíle) interkulturních kompetencí nevede k osvojení si vnějších výstupů na potřebné úrovni. Procesní model také poukazuje na to, že osvojování si interkulturních kompetencí je proces, který není nikdy završen, je celoživotní.

## 5 Shrnutí a syntetizace poznatků

V předchozí kapitole jsme popsali modely multikulturních kompetencí, které pokládáme za významné jak pro tvorbu teorie, tak pro oblast zkoumání a měření v této oblasti. Nyní z uvedených poznatků vybereme nejdůležitější atributy modelů, které by nás měly dovést k určité syntetizaci problematiky.





Obr. 4: Procesní model interkulturních kompetencí

Hierarchický model multikulturních kompetencí je tříložkový. Složky (znalosti, postoje, jednání) jsou uspořádány tak, že na sebe navazují. Znamená to, že osvojení si jedné složky předpokládá osvojení si složky předchozí. Základnu tvoří znalosti, na základě kterých je možné získání (interiorizace) žádoucích postojů a až poté je možné modifikovat jednání jedince. Pyramidový model je také znázorněn ve více úrovních. Je tvořen čtyřmi složkami (postoje, znalosti a dovednosti, intrapersonální a interpersonální). Základna však oproti Hierar-

Tab. 1: *Modely multikulturních kompetencí*

Základní dělení	Model	Složky	Primární determinanta
víceúrovňové modely	Hierarchický	znalosti, postoje, jednání	znalosti
	Pyramidový	postoje, znalosti a dovednosti, intrapersonální, interpersonální	postoje
cyklické modely	AKS	vědomí, znalosti, dovednosti	není
	ICC	postoje, znalosti, dovednosti, vědomí	vědomí jako nej-silnější komponent
	Procesní	postoje, znalosti a dovednosti, intrapersonální, interpersonální	postoje (jako počáteční vstupní atribut)

chickému modelu stojí na postojích, které jsou vnímány jako nezbytný vstupní atribut v procesu multikulturního vzdělávání. Rozpor mezi těmito dvěma modely je v důrazu na primární determinantu (znalosti nebo postoje). Narážíme zde na problém, který je možné řešit jen výzkumem zaměřeným na vztahy mezi těmito složkami. Tyto výzkumy nejsou u nás ani v zahraničí příliš časté. Oba tyto modely jsou *víceúrovňové*, což způsobuje jejich největší slabinu, a sice nepřítomnost zpětnovazebního vztahu mezi jednotlivými složkami.

Zbýlé tři modely (AKS, ICC a Procesní) jsou *cyklické*. Cyklickým charakterem je vyřešena slabina modelů víceúrovňových. Počítá se zde se zpětnou vazbou jednotlivých složek. Znamená to, že jednotlivé složky se ovlivňují navzájem. V procesu jejich osvojování nelze postupovat stupňovitě. Složky se navíc často překrývají (nejvíce v modelu AKS) a nelze určit, která je primárním determinantem. Jednotlivé složky zde nejsou tak důležité jako celkový komplex. Toto může znesnadňovat proces multikulturní edukace, ve kterém se většinou počítá s metodami, které se přizpůsobují výukovým cílům zvláště pro oblast znalostí, postojů a chování.

## Závěr

V předložené studii jsme stručně popsali vývoj modelů multikulturních kompetencí, který je z velké části ovlivněn psychologickým paradigmatem v USA. U vybraných modelů multikulturních kompetencí jsme popsali jejich konstrukci a pokusili jsme se poukázat na rozdíly, které mezi jednotlivými modely mohou být. Snažili jsme se tak přiblížit českému čtenáři téma, které je velmi aktuální a přesto mu není věnována pozornost, jakou by si zasloužovalo. Multikulturní kompetence skýtají velký prostor pro jejich teoretické rozpracování, empi-

rické ověřování funkčnosti modelů a vztahů jednotlivých jejich prvků a konečně i pro aplikační rovinu, kterou reflektujeme v edukačním procesu.

Pokládáme za důležité, aby se v českém pedagogickém prostředí toto téma diskutovalo a dále rozpracovávalo. Samostatnou kapitolu potom tvoří měření multikulturálních kompetencí, které v zahraničí (především v USA a Velké Británii) představuje velmi významnou součást teorie multikulturálních kompetencí. I tato problematika by měla stát v centru naší pozornosti.

## Literatura

- BANKS, J. A. (ed.). *Multicultural Education: Transformative Knowledge and Action*. London, New York: Teachers College Press, 1996.
- BANKS, J. A. *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Ally and Bacon, 2002.
- BANKS, J. A. (ed.). *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004a.
- BANKS, J. A. (ed.). *Diversity and Citizenship Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004b.
- BANKS, J. A., BANKS, C. A. (ed.). *Multicultural Education: issues and perspectives*. Hoboken: Wiley, 2005.
- BURYÁNEK, J. et al. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni, 2002.
- BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- CASTELLANOS, J. et al. Student affairs professionals' self-report of multicultural competence: understanding awareness, knowledge, and skills. *NASPA Journal*, 2007, roč. 44, č. 4, s. 643–663.
- CÍLKOVÁ, E., SCHÖNEROVÁ, P. *Náměty pro multikulturální výchovu: poznáváme jiné národy*. Praha: Portál, 2007.
- COLLIER, M. J. Cultural and intercultural communication competence: Current approaches and directions for future research. *International Journal of Intercultural Relations*, 1989, roč. 13, č. 3, s. 287–302.
- DEARDORFF, D. K. *Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*. Dissertation. North Carolina, Raleigh: North Carolina State University, 2004.
- DEARDORFF, D. K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 2006, roč. 10, č. 3, s. 241 až 266.
- DUARTE, E. M., SMITH, S. *Foundational Perspectives in Multicultural Education*. New York: Longman, 2000.
- FANTINI, A. E. A Central Concern: Developing Intercultural Competence. In *SIT Occasional Papers Series Addressing Intercultural Education, Training & Service*. Spring 2000. [online]. [cit. 11-05-2010]. Dostupné na: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.117.8512&rep=rep1&type=pdf#page=33>
- FANTINI, A. E. *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. [online]. [cit. 21-10-2010]. Dostupné na: <http://www.experiment.org/documents/FinalGSIResearchReport12.06.pdf>

- GRANT, C. A., LADSON-BILLINGS, G. *Dictionary of Multicultural Education*. Phoenix: The Oryx Press, 1997.
- GULOVÁ, L., ŠTĚPAŘOVÁ, E. (ed.). *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky PdF MU, 2004.
- HARDING, N. The Ethnography Project: A Method for Increasing Sensitivity in Teacher Candidates. In *Multicultural Pavilion. Research Room*. 2005 [online]. [cit. 12-04-2010]. Dostupné na: <http://www.edchange.org/multicultural/papers/ethnography.html>
- HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. (ed.). *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005.
- HLADÍK, J. *Multikulturní výchova: Socializace a integrace menšin*. Zlín: UTB, 2006.
- CHEN, G. M., STAROSTA, W. J. Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Communication Yearbook*, 1996, roč. 19, s. 353–383.
- JANEBOVÁ, E. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna, 2010.
- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005.
- KLIEME, E., MAAG-MERKI, K., HARTIG, J. Kompetence a jejich význam ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 2010, roč. 20, č. 1, s. 104–119.
- KNECHT, P. et al. Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problému ve výuce na základních školách. *Orbis scholae*, 2010, roč. 4, č. 3 (v tisku).
- MANNING, M. L., BARUTH, L. G. *Multicultural Education of Children and Adolescents*. Boston: Allyn and Bacon, 2004.
- MORGENSTERNOVÁ, M. Psychologická problematika interkulturních dovedností – výcvikové programy. *Pedagogická orientace*, 2006, č. 3, s. 19–31.
- MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L. et al. *Interkulturní psychologie: Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007.
- MUELLER, J. A., POPE, R. L. The relationship between multicultural competence and white racial consciousness among student affairs practitioners. *Journal of College Student Development*, 2001, roč. 42, č. 2, s. 133–144.
- NĚMEČKOVÁ, I. *My a ti druzí*. [CD-ROM]. Praha: Multikulturní centrum Praha, 2003.
- PONTEROTTO, J. G., BALUCH, S., GREIG, T., RIVERA, L. Teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychology Measurement*, 1998, roč. 58, č. 6, s. 1002–1016.
- POPE, R. L., REYNOLDS, A. L. Student affairs core competencies: Integrating multicultural awareness, knowledge, and skills. *Journal of College Student Development*, 1997, roč. 38, č. 3, s. 266 až 277.
- POPE, R. L., REYNOLDS, A. L., MUELLER, J. A. *Multicultural competence in student affairs*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
- PRŮCHA, J. Etnopedagogika. *Pedagogika*, 2002, roč. 52, č. 2, s. 195–205.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. akt. vyd. Praha: Portál, 2003.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006.
- PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010.
- RÄSÄNEN, R. Kompetencia učiteľa pre multikultúrnu výchovu a jej rozvíjanie. In MISTRÍK, E. et al. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: IRIS, 1999.
- ROTHWELL, W. J., LINDHOLM, J. E. Competency identification, modeling and assessment in the USA. *International Journal of Training and Development*, 1999, roč. 3, č. 2, s. 90–105.
- SLEETER, C. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education*. Hoboken: John Wiley, 2007.

SUE D. W. et al. Multicultural Counseling Competencies and Standards: A Call to the Profession. *Journal of Counseling and Development*, 1992, roč. 70, č. 4, s. 477–486.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008.

### **Autor**

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd, Mostní 5139, 760 01 Zlín, e-mail: hladik@fhs.utb.cz

### **Construction and models of multicultural competences**

**Abstract:** The paper is focused on multicultural competences which are an important part of multicultural education. The author focuses on multicultural competences definition and development, and then on selected models of multicultural competences. Models of multicultural competences (Hierarchical, Pyramid, AKS, ICC and Process) are analyzed in the light of their construction and construct elements. The aim of this paper is to provide a basic presentation of multicultural competences' models, accomplish their basic classification and show some differences between the above mentioned models.

**Key words:** multicultural competences, models of multicultural competence, multicultural education