

**Rozvíjení interkulturní
komunikační kompetence
ve výuce cizích jazyků**

Kolektiv autorů

Plzeň
2016

Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků

Autoři:

Ivona Mišterová, Michaela Voltrová, Gigla Džindžolia, Kateřina Kubíková, Jana Zerzová, Pavla Jahodová, Michaela Pešková, Miroslav Půža, Kristýna Kovačová, Kateřina Halámková, Jakub Šochman, Šárka Váchalová, Vjačeslav Golovko, Romana Suchá, Liudmila Valova, Andrey Artemov, Jana Kostincová, Jana Sováková

Editoři:

Mgr. Michaela Pešková, Ph.D.

Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

Odborní recenzenti:

PhDr. Alena Dobrovolná, Ph.D.

PhDr. Lenka Rozboudová, Ph.D.

Grafický návrh obálky, fotografie na obálce:

Mgr. Michaela Pešková, Ph.D.

Typografická úprava:

Mgr. Jakub Pokorný

Vydala a vytiskla:

Západočeská univerzita v Plzni

P.O.BOX 314, Univerzitní 8, 306 14 Plzeň

První vydání, 160 stran

Pořadové číslo: 2244, ediční číslo: 55-035-16

ISBN 978-80-261-0666-1

Vydání publikace bylo schváleno Vědeckou redakcí Západočeské univerzity v Plzni dne 21. 12. 2016.

Publikace byla finančně podpořena z projektu Západočeské univerzity v Plzni SVK1-2016-004 „Rozvíjení interkulturní komunikativní kompetence ve výuce cizích jazyků“.

Obsah

Úvod	1
Teoretická východiska	
<i>Ivona Mišterová</i>	
Interkulturní komunikační kompetence v evropské jazykové politice	5
<i>Michaela Voltrová</i>	
Ke vztahu interkulturní a pragmatické kompetence na příkladu výuky německého jazyka	8
<i>Gigla Džindžolia</i>	
Kompetence jako ukazatele jazykové osobnosti	15
<i>Kateřina Kubíková</i>	
„Líný, nedbalý, neprospívá.“ Psychologické aspekty vzniku stereotypů v hodnocení	23
Metodické strategie	
<i>Jana Zerzová</i>	
Intercultural Development Inventory®, version 3 – nástroj pro měření rozvoje interkulturní kompetence	33
<i>Pavla Jahodová</i>	
Projevy rozvíjení interkulturní komunikační kompetence v psaní v anglickém jazyce – vybrané výsledky výzkumu	41
<i>Michaela Pešková</i>	
Hodnocení „jiného“ ve výuce interkulturní komunikační kompetence (na příkladu ruštiny)	53
<i>Ivona Mišterová</i>	
Jazyk jako duše a kultura národa (Videokonference jako most ke globálnímu porozumění)	62
<i>Kristýna Kovačová, Kateřina Halámková</i>	
Metodologie modelových cvičení k rozvoji interkulturní komunikační kompetence	69
<i>Jakub Šochman</i>	
Využití ICT pro výuku interkulturní komunikační kompetence v ruštině	75

Šárka Váchalová, Vjačeslav Golovko

Fenomén kulturního šoku ve výuce interkulturní komunikační kompetence 80

Miroslav Půža

Alternativní zpravodajské weby jako zdroje informací ovlivňující interkulturní výchovu 87

Sociokulturní aspekty

Romana Suchá

Reklama jako prostředek pro rozvoj sociokulturní kompetence v kurzech češtiny pro cizince 95

Liudmila Valova

„Dača“ – za odměnu, nebo za trest? (k otázce o národních zvláštностech Rusů) 105

Andrey Artemov

Abstraktní pojmy v jazykovém obraze světa jako součást rozvíjení interkulturní komunikační kompetence 114

Umělecká literatura jako interkulturní fenomén

Jana Kostincová

Multilingvální tvorba jako globální literatura? Elektronická literatura ve výuce cizích jazyků 121

Jana Sováková

„Jazyk lidského srdce“ – prostředek porozumění mezi lidmi 128

Závěr 133

Resumé 137

Summary 138

Seznam použité literatury 139

Rejstřík autorů 151

Jmenný rejstřík 153

Věcný rejstřík 157

Úvod

Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence (IKK) představuje v současné době, kdy se ve výuce cizích jazyků prosazuje tzv. postkomunikativní či revidovaný komunikativní přístup, stále významnější složku cizojazyčného vyučování.

IKK je věnována podrobná vědecká pozornost, jsou rozpracovány její mnohé, částečně se prostupující modely. Nelze konstatovat jednotné konceptuální uchopení daného jevu ani ustálenou terminologii. Myšlenka interkulturní komunikační kompetence termín samotný pronikají po řadu let do povědomí české odborné veřejnosti zpravidla ze zahraničních zdrojů.¹ To již samo o sobě znesnadňuje přesné a jednoznačné vymezení daného konstruktů. IKK navíc představuje multidisciplinární fenomén, jenž prostupuje celou řadou oblastí lidské činnosti. Vedle výuky cizích jazyků a vzdělávání učitelů se tak lze s IKK setkat také v oblastech obchodu, diplomacie, práce s lidskými zdroji, zdravotnictví apod. (Deardorff 2009, 272-402). V důsledku diverzifikace oborů a různorodosti kulturních a jazykových rámců se pak vymezení IKK potýká se značnou terminologickou i konceptuální roztržičností a stává se výzvou jak pro teorii, tak výzkum.

Úvodem si dovoluujeme poukázat na skutečnost – s níž se musela vypořádat také tato publikace – že český terminologický aparát simultánně operuje s termíny (interkulturní) komunikační kompetence a (interkulturní) komunikační kompetence. Zdroj této terminologické dichotomie lze spatřovat ve dvojím způsobu přejímání původně anglického pojmu (intercultural) communicative competence do češtiny. Bohemisté (např. Hrdlička 2005) nicméně upozorňují na odlišnou sémantiku výrazů „komunikační“ a „komunikativní“, což je třeba zohlednit. Zatímco adjektivum „komunikativní“ odkazuje ke „komunikativnosti“ jedince, tzn. jeho určité vlastnosti, adjektivum „komunikační“ je odvozeno od podstatného jména „komunikace“. Je-li přitom podstatou jazykového vzdělávání realizace efektivní a vhodné komunikace napříč odlišnými jazykovými a kulturními rámci, jeví se jako příhodné preferovat termín (interkulturní) komunikační kompetence.

¹ Jejich přehled přináší dvě, samy o sobě v českém kontextu zásadní tematické monografie: KOSTKOVÁ, K. *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. a ZERZOVÁ, J. *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2012.

Jako zásadní výchozí definicí IKK vnímáme Fantiniho pojetí IKK jako „schopnosti fungovat efektivně a vhodně v interakci s členy odlišných kulturních skupin“ (Fantini 2009, 458). Cílem publikace není rozšiřovat množství definic a modelů IKK, ale systematicky poukázat na různorodost fenoménu IKK, jeho interdisciplinární povahu a z ní vyplývající nezbytnost jeho všestranného zkoumání. Chceme otevřít aktuální, někdy i sporné otázky v dané oblasti, a především řešit uplatnění IKK v praktické výuce.

Úvodní oddíl **Teoretická východiska** shrnuje základní pojmové vymezení IKK. IKK je reflektována z pohledu lingvistického, psychologického a pedagogického, ale i prizmatem jazykové politiky. Je ukotvena v systému jiných kompetencí, obecných i specifických.

Domníváme se, že nejdůležitější výzvy spočívají zejména v aplikačním rozpracování IKK a ve sběru výzkumných dat. Stěžejním cílem knihy je tedy analyzovat utváření IKK v rámci výuky cizích jazyků žáků a studentů na různých stupních vzdělávání s důrazem na pregraduální přípravu učitelů. Máločetná šetření v České republice ukazují, že ve výuce cizích jazyků ve valné většině přetrvává klasický výklad cizojazyčných reálií, tj. předávání faktů, a to zejména v rámci konceptu tzv. Big-C Culture. Aktivizace žáků a studentů v činnostech rozvíjejících interkulturní dovednosti, postoje a povědomí bývá upozaděna. Posilování IKK nebývá prioritou v učebnicích cizích jazyků. Potřeba zařadit téma interkulturní komunikační kompetence do přípravného vzdělávání učitelů (cizích jazyků) je na českých univerzitách pocítována různě silně. Další oddíl knihy **Metodické strategie** se proto nejprve soustředí na přednesení výstupů dílčích aktuálních výzkumů, týkajících se možností hodnocení dosažených kompetenčních úrovní a rovnoměrnosti rozvíjení jednotlivých dimenzí IKK v reálné výuce. Následující kapitoly představují konkrétní didaktické strategie a metody rozvíjení IKK, v neposlední řadě i náměty z realizovaných projektů. Vymezují také způsob práce s proměnlivými situačními faktory ovlivňujícími cizojazyčné vyučování.

Třetí oddíl **Sociokulturní aspekty** uvádí jedinečné příklady kulturních fenoménů, prostřednictvím kterých lze IKK ve výuce cizího jazyka rozvíjet. Poslední oddíl **Umělecká literatura jako interkulturní fenomén** je pak věnován umělecké literatuře jako relevantnímu nástroji a prostředku rozvoje IKK.

Knihy přináší analýzu IKK v kontextu obecné didaktiky, pedagogické psychologie, filologie, a zejména lingvodidaktiky a oborových didaktik jednotlivých cizích jazyků. Zohledňuje a propojuje aspekty teoretické, výzkumné a praktické. Syntetizuje doposud známé poznatky a představuje nové poznatky a podněty pro další zkoumání IKK. Kromě odborníků z akademické sféry je určena především také učitelům a budoucím učitelům.

Autoři

Teoretická východiska

Interkulturní komunikační kompetence v evropské jazykové politice

V současné době globalizace a rozvoje multikulturní společnosti nabývá na aktuálnosti a důležitosti interkulturní komunikační kompetence, která v mnoha ohledech navazuje na tradiční výuku cizích jazyků a současně specificky rozvíjí komunikační kompetence.² Autorem termínu *kompetence*, respektive lingvistická kompetence, byl americký filozof, kognitivní vědec a lingvista Noam Chomski, který jej vnímal jako ovládnutí pravidel, jejichž prostřednictvím je význam zakódován do zvuku (Chomski 1965, 4). Na Chomského koncept navázal americký lingvista, sociolingvista, antropolog a etnolog Dell Hymes, který jej poprvé použil ve spojení komunikační kompetence. Na rozdíl od Chomského, vyzdvihujícího především psychologické aspekty komunikace, Hymes klade důraz na sociokulturní prostředí, které formuje nejen osvojování a znalost mateřského jazyka, ale také proces akvizice cizího jazyka. Hymesův koncept komunikační kompetence zahrnuje čtyři segmenty:

- gramatickou kompetenci
- psycholingvistickou kompetenci
- sociálně-kulturní kompetenci
- pravděpodobnostní kompetenci (Hymes 1972, 278)

Koncept interkulturní komunikační kompetence je podporován významnými mezinárodními organizacemi a orgány, např. Evropským parlamentem³, Radou Evropy, Evropskou komisí a dalšími⁴, a včleněn do řady doporučení, dokumentů a projektů, které jsou reflektovány v *Akčním plánu výuky cizích jazyků* obsaženém v *Národním plánu výuky cizích jazyků*⁵ i v konkrétních metodických postupech užívaných v České republice. Klíčové

² Pojem komunikační kompetence se dostal do popředí zájmu odborné veřejnosti v sedmdesátých letech 20. století.

³ V doporučení Evropského parlamentu a Evropské rady ze dne 18. prosince 2006 je komunikace v cizích jazycích zařazena mezi osm klíčových schopností pro celoživotní učení.

⁴ Např. Americkou radou pro výuku cizích jazyků (ACTFL) a UNESCEM.

⁵ *Akční plán výuky cizích jazyků pro období let 2005–2008* stanovuje priority, které by měly být při výuce cizích jazyků vzaty v úvahu (např. navýšení hodinové dotace výuky cizího jazyka na základních školách), a aktivity, které jsou k realizaci Národního plánu potřeba, např. rozšíření nabídky studijních programů a probací neязыkový předmět s jazykem a integrace konceptu CLIL do výuky (Národní plán 2005, 8).

postoje vůči cizím jazykům a kulturám by podle doporučení Akčního plánu měly být formovány již v raném věku a sloužit jako základ celoživotního jazykového vzdělávání, neboť „učení se cizím jazykům nám pomáhá být otevřenější k druhým kulturám a názorům“ (Národní plán 2005, 1). Jako nástroj pro osvojování jazykových znalostí a jejich evaluaci bylo Národním plánem stanoveno *Evropské jazykové portfolio*, vycházející z šesti úrovní (A1–C2) *Společného evropského rámce pro jazyky* vytvořeného Radou Evropy, v němž je, mimo jiné, explicitně formulován význam upevňování interkulturní způsobilosti a relevantních znalostí:

„Člověk, který se učí cizímu jazyku i s jeho kulturou, neztrácí svou kompetenci v mateřském jazyce a v kultuře s ním spojené. Nová kompetence není také zcela oddělena od staré. Takový člověk si neosvojuje dva odlišné, navzájem nepropojené způsoby jednání a komunikování. Student začíná postupně nabývat vícejazyčnost a rozvíjí si interkulturní vnímání. Jazykové a kulturní kompetence v každém z jazyků se mění pod vlivem znalosti těch ostatních a přispívají k upevňování interkulturní [sic] způsobilosti a s ní souvisejících dovedností a praktických znalostí. Umožňují, aby se jednotlivec rozvíjel v bohatší a všestrannější osobnost, posilují jeho schopnosti pro další učení se jazyků a nezaujatý přístup k novým kulturním zkušenostem. Studenti jsou schopni plnit roli zprostředkovatelů mezi mluvčími dvou různých jazyků pomoci tlumočení a překladu pro ty, kteří mezi sebou nedokážou komunikovat přímo.“ (Rámec 2001, 45)

Kompetencemi studenta a uživatele jazyka se podrobně zabývá pátá kapitola Rámce, vycházející z premisy, že „všechny lidské kompetence přispívají nějakým způsobem ke schopnosti uživatele jazyka komunikovat a mohou být považovány za aspekty komunikační kompetence“ (Rámec 2001, 103). Přirozeně je však třeba odlišit obecné kompetence od přesněji vymezených lingvistických kompetencí. Obecné kompetence vztahující se k jazyku zahrnují:

- znalosti okolního světa
- sociokulturní znalosti
- interkulturní způsobilost a interkulturní dovednosti
- dovednosti a praktické znalosti
- existenciální kompetence
- schopnost učit se.

Rozvoj uvedených kompetencí není přirozeně omezen pouze na formální kurikulum, ačkoli právě vzdělávací proces umožňuje zaměřit se cíleně a systematicky právě na komunikační jazykové kompetence, které zahrnují

lingvistické, sociolingvistické a pragmatické kompetence. Lingvistické kompetence jsou dále rozčleněny na lexikální, gramatické, sémantické, fonologické, ortografické a ortoepické kompetence (Rámec 2001, 110-111). Jak v této souvislosti připomínají Katja Lochtmanová a Jenny Kappelová (2008, 53), jednotlivé lingvistické kompetence lze diskutovat z hlediska lexikálních, sociolingvistických i pragmatických kompetencí, které následně vytvářejí základ interkulturní kompetence.

V roce 2008 identifikovala Rada Evropy v *Bílé knize* o mezikulturním dialogu s názvem „Žít spolu důstojně jako sobě rovní“ (Living Together as Equals in Dignity) sféry vyžadující posílení interkulturního dialogu.⁶ Jednu z nich představuje mezikulturní vzdělávání na základní, střední i terciární úrovni. Ačkoli je interkulturní aspekt ve větší či menší míře integrován do formálního kurikula všech vzdělávacích institucí, nejvýrazněji se přirozeně projevuje ve výuce historie, geografie, cizích jazyků a náboženství.⁷ Prostor pro pěstování a realizaci interkulturní komunikace skýtají především instituce vysokoškolského vzdělávání, které by ji měly cíleně a systematicky podporovat a rozvíjet. Výzva k podpoře rozvoje interkulturní kompetence jako základního prvku formálního i neformálního kurikula vzdělávacích institucí je rovněž včleněna do Zprávy významných osobností Rady Evropy z roku 2011 s názvem „Living Together: Combining Diversity and Freedom in the 21-st Century Europe“ [Žít spolu: Spojení rozmanitosti a svobody v Evropě 21. století].

⁶ *Bílá kniha* byla prezentována ministry zahraničních věcí Rady Evropy na 118. ministerském zasedání ve Štrasburku dne 7. května 2008.

⁷ Výuka předmětu Náboženství se řídí §15 školského zákona 561/2004Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Ke vztahu interkulturní a pragmatické kompetence na příkladu výuky německého jazyka

O tom, jak důležité je v současném světě dorozumět se několika jazyky, bylo už řečeno mnoho vět a popsány stohy papíru. Často slyšíme i o tom, že *komunikovat* neznamená jen říkat slova spojená do větných celků, ale že jde i o předávání informací o sobě či svém postavení v sociální skupině, aniž by to bylo vždy naším primárním cílem.⁸ I *globalizace* je pojmem dnes hojně skloňovaným, ač někdy s obavami či možná s negativní konotací. Všechny tyto oblasti s sebou zcela samozřejmě přináší další pojem, kterým je bezesporu *interkulturní komunikační kompetence*, jež je úzce spojena s komunikací mezi různými kulturami. Jak se stále více ukazuje, nelze v dnešním světě právě na tuto kompetenci zapomínat. Tuto prioritu reflektuje i řada evropských dokumentů, jak jsme viděli v předcházející kapitole, a jak zmíníme dále. Aniž bychom si to uvědomovali, stává se zvládnutí interkulturní komunikační kompetence a uvědomění si její existence naším každodenním chlebem (nejen při komunikaci samotné, ale i při sledování zpravodajství apod.). Právě z tohoto důvodu si autorka kapitoly klade za cíl ukázat možná propojení interkulturní komunikační kompetence s komunikačními kompetencemi obecně, zejména pak s pragmatickou kompetencí, a to v teoretické i praktické rovině. Jsou popsány možnosti, jak lze popsané vztahy využít ve výuce německého jazyka s cílem prohloubit obě tyto kompetence.

Kompetence obecně i konkrétně

Nejen *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (dále SERRJ)⁹ vychází z předpokladu, že pro osvojení jazyka jsou zapotřebí jak kompetence obecné, tak i úzce specifické – tedy kompetence komunikativní. V SERRJ se tak můžeme dočíst, že „všechny lidské kompetence přispívají nějakým způsobem ke schopnosti uživatele jazyka komunikovat a mohou být považovány za aspekty komunikativní kompetence“. Aby bylo možné demonstrovat, do jakých oblastí a jakým způsobem zasahuje interkulturní komunikační

⁸ „When people use language, they do more than just try to get another person to understand the speaker’s thoughts and feelings. At the same time, both people are using language in subtle ways to define their relationship to each other, to identify themselves as part of a social group, and to establish the kind of speech event they are in.“ (Fasold 1993, 1)

⁹ Více informací k tomuto tématu nabízí *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* v páté kapitole *Kompetence studenta a uživatele jazyka*.

Ke vztahu interkulturní a pragmatické kompetence na příkladu výuky německého jazyka

kompetence, je nezbytné stručně popsat klasifikaci kompetencí, kterou uvádí SERRJ i další publikace.

Jenkins (1998, 1) uvádí, že „‘Competence’ is the capacity or potential for adequate functioning-incontext as a socialised human.“ Tato spíše obecná definice je v souladu s popisem kompetencí, které uvádí SERRJ a které jsou zde hierarchizovány. Při popisu a klasifikaci kompetencí uvádí SERRJ jako hlavní pilíře obecných kompetencí *deklarativní znalosti, dovednosti a praktické znalosti*, „*existenciální*“ kompetenci a *schopnost učit se*. Do dvou prvně jmenovaných je zcela explicitně zařazena interkulturní rovina jako jedna ze složek těchto oblastí. V obou případech se však jedná pouze o jakousi obecnější kompetenci ve vztahu k vlastní kultuře i kulturám ostatním (vnímání jejich existence a jejich vzájemné souvislosti, schopnost vypořádat se se stereotypními vztahy apod.). I tak je zde ovšem patrné, jak zásadním způsobem interkulturní složka prolíná obecné kompetence.

Komunikativní kompetence

Komunikativní kompetence jsou po obecných kompetencích druhou velkou oblastí kompetencí, které se SERRJ věnuje. Zařazeny sem jsou *lingvistické, sociolingvistické a pragmatické kompetence*. Interkulturní rovina je zde zmíněna pouze u sociolingvistické kompetence – přesněji v části *Dialekt a přízvuk (regionální, cizí atd.)*:

„(...) rozpoznání takových nářečních rysů poskytuje důležité informace o typických vlastnostech partnera v komunikaci. V tomto procesu hrají důležitou roli stereotypy. Takovýto přístup je možno odbourávat prostřednictvím rozvíjení interkulturálních dovedností (...).“
(Rámec 2001, 123)

Interkulturní kompetence by však neměla být vnímána jen jako součást obecných kompetencí, nýbrž i jako zásadní prvek zasahující do mnoha vrstev komunikativních kompetencí. Jak je ukázáno níže, jedná se totiž o složku, která prolíná celé spektrum nejen obecných, ale i komunikativních kompetencí (viz obr. 2).

Pragmatické kompetence

Ueda (2013, 23) definuje pragmatickou kompetenci jako „(...) schopnost učinit v komunikační situaci vyjádření této situaci přiměřené nebo porozumět vyjádření tak, aby to odpovídalo dané situaci“¹⁰. Tato poměrně úzká definice

¹⁰ Citát byl přeložen autorkou z němčiny. Originální znění: „Unter pragmatischer Kompetenz ist die Fähigkeit zu verstehen, in einer Sprechsituation eine dieser Situation gemäße Äußerung zu machen oder eine Äußerung der Sprechsituation entsprechend zu verstehen.“ (Ueda 2013, 23).

jednoduchým způsobem vystihuje to, co je zřejmě většině dalších publikací společné.¹¹ SERRJ se zaměřuje ve svém líčení pragmatických kompetencí (zde vždy v plurálu!) na specifikaci *diskursní a funkční kompetence* a na *kompetenci výstavby textu* (Rámec 2001, 125-133). Při rešerších v pragmalingvistické literatuře snadno zjistíme, že zde nejsou zohledněny všechny faktory, které jsou relevantní. Kupříkladu Meibauer (2001, 162 a 169) uvádí ve své publikaci několik základních rovin pragmatické kompetence (*vědění o světě, nepřímé řečové akty, metafora a ironie, narativní kompetence*). SERRJ některé z těchto kompetencí sice postihuje, ale nespojuje je přímo s pragmatickou kompetencí. Jako zavádějící se jeví rovněž značné zjednodušení „principu kooperace“ od Grice (Rámec 2001, 126-126), které např. vůbec nepracuje se zřejmým porušením těchto principů při ironii (viz např. výklad principu ironie v Meibauer 2001, 28). Úvahy o zahrnutí dalších elementů, jimiž se zabývá pragmatická lingvistika, do rozsahu pragmatické kompetence jsou samozřejmě relevantní. Ač jsou tyto obsahy předávány studentovi jazyka (většinou) pouze receptivně (tedy bez použití patřičné terminologie a většinou bez explicitní tematizace apod.), jsou nedílnou součástí cizího jazyka, pročež by neměly být ve výuce opomenuty. Do této roviny patří jistě problematika reference či deixe, implikatur a presupozice nebo struktury konverzace a informací. Implikace a presupozice jsou zmíněny krátce v SERRJ v kapitole o sémantické kompetenci, jejich jasná souvislost s kompetencí pragmatickou zůstává však nepovšimnuta. Právě tyto komponenty jsou např. při přiměřené interpretaci některých složek komunikace velmi podstatné. Zde se nejedná pouze o vtipy, ironii, nadsázku apod., jde i o zcela běžné komunikační prostředky, bez kterých se mluví ani recipient nemohou obejít.

Interkulturní (komunikační) kompetence

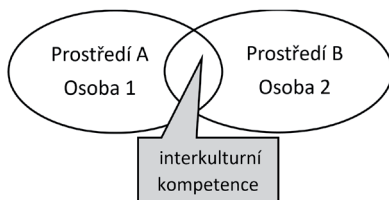
Chceme-li vhodně definovat *interkulturní kompetenci*, narazíme hned na samém počátku na potíže s pojmem jako takovým. Jak bylo naznačeno výše, přiřazuje česká verze SERRJ tuto oblast pouze k obecným kompetencím a používá tedy termíny jako *interkulturní kompetence*, *interkulturní dovednosti* apod. Anglická verze (CEFR) i německá verze (GER) rovněž upřednostňují obraty bez výrazu *komunikační*. Anglicky psaná odborná literatura však obvyklý termín tímto výrazem upřesňuje (*intercultural communication competence*) a přidává i další pojmy, které označují téměř totéž: *cross-cultural skills*, *intercultural sensitivity* a další. S tímto souvisí i rozmanitost definic, která vychází i z mírně odlišného zaměření jednotlivých pojetí (viz terminologická pestrost popsaná výše).

Jako vhodné se tedy jeví zjednodušující grafické znázornění toho, co interkulturní kompetence zahrnuje (viz obr. 1). Osoba 1 a osoba 2 – každá

¹¹ Viz např. definice v Meibauer (2001, 8).

Ke vztahu interkulturní a pragmatické kompetence na příkladu výuky německého jazyka

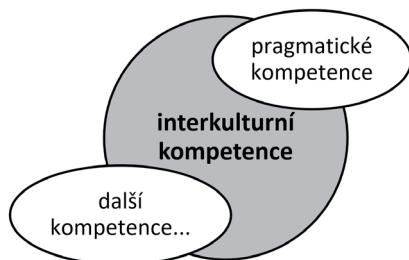
z jiného kulturního prostředí – spolu musí efektivně interagovat. Aby byla jejich interakce úspěšná, tedy aby obě strany dosáhly svého cíle za přiměřeného způsobu komunikace, je nutné, aby ve svém kontaktu disponovaly interkulturní (komunikační) kompetencí. Jak je patrné z obr. 1, interkulturní kompetence je nezbytná právě na té úrovni komunikace, ve které se protínají dvě kultury, resp. dvě různá prostředí.



Obr. 1: Vymezení interkulturní kompetence dle Mertesacker (2010, 28)
– originální verze byla autorkou zjednodušena a převedena do češtiny.

Možná propojení mezi pragmatickou a interkulturní kompetencí v teorii i praxi

Interkulturní kompetence proniká do všech oblastí komunikační kompetence. U pragmatické kompetence je to v celé její šíři jasně patrné. SERRJ uvádí jako příklad, kde je realizována pragmatická kompetence, např. *obecné schéma vhodné pro zakoupení zboží nebo služeb* (Rámec 2001, 130-131). Toto a další podobná schémata podléhají vlivům konkrétní kultury, stejně jako zvyklosti v oblasti konverzační struktury apod. I pro přiměřené dekódování implikatury či presupozice jsou znalosti a dovednosti interkulturní roviny často zásadním předpokladem. Tyto příklady jsou však pouze malou ukázkou, jakým způsobem se prolínají interkulturní a pragmatická kompetence. Jak se ukazuje, je tedy možné vnímat interkulturní kompetenci jako složku stojící v pozadí jednotlivých komunikativních kompetencí (nebo možná *pod nimi*) (viz obr. 2).



Obr. 2: Model propojení interkulturní kompetence s ostatními kompetencemi.

Jedná se tedy o jakousi latentně a stále přítomnou složku, kterou je nutno aktivovat jako součást jednotlivých komunikativních kompetencí v případě, že daná komunikační situace odpovídá modelu vyobrazenému na obr. 1.

V praxi to pak znamená, že je interkulturní kompetence principiálně nutná při interpretaci různých obsahů komunikace, často je tomu tak právě ve spojení s pragmatickou kompetencí. Dále se spojitosti mezi nimi ukazují při komunikaci mezi osobami z různých kulturních prostředí, při které je zároveň vhodné hledat přiměřené jazykové prostředky pro vyjádření (a to nejen na lexikální, ale i pragmalingvistické úrovni). I z tohoto důvodu by tento směr měl být součástí výuky cizích jazyků. Jako velmi účelné se jeví propojení těchto kompetencí i ve výuce – tedy jejich prohlubování ve vzájemném kontextu. Nasnadě je tak tematizace interkulturní složky komunikace společně s problematikou přiměřené interpretace komunikační situace a debatou o vhodné reakci.

Využití popsaných synergických efektů ve výuce německého jazyka

Výše zmíněné synergie je možno využít ve výuce při práci s vhodnými texty. Kromě beletrie se jeví jako velmi vhodná práce i s jinými autentickými texty.¹² Těmito texty mohou být dnes pro mladou generaci tak důležitá sociální média, reklama nebo mohou studenti např. zkusit psát fiktivní maily, blogy či tvořit vlastní elektronické portfolio. Nenahraditelná je samozřejmě výuka s rodilými mluvčími, studijní pobyty všeho druhu apod. Všechny tyto elementy ve výuce mají silně motivační charakter, protože se jedná o aktuální a autentický jazyk. Alespoň parciální porozumění takovému jazyku je velkým povzbuzením pro další práci s jazykem.

Jako velmi efektivní se tak ukazuje práce s živými a provokativními tématy – i když se k nim učitelé různých cizích jazyků mohou vztahovat různě, jak bude patrné v dalších kapitolách – , při které je student přirozeným způsobem motivován utvořit si a vyjádřit svůj vlastní názor a argumentovat. Tento směr (relevantní především u vyšší jazykové úrovně studentů) podporuje zároveň schopnost kritického myšlení. Většinou je však potřeba, aby učitel objasnil okolnosti, za kterých text vznikl, a tematizoval rovněž kontext, jehož znalost je potřebná pro adekvátní interpretaci.¹³ Právě do oblasti interpretace se silně promítají obě kompetence, o nichž pojednává tento text v první řadě (viz interpretace ironie, metafor, implicitních informací apod.).

¹² V oblasti beletrie se nabízí práce interpretačního charakteru nejlépe s texty imagologicky relevantními (viz Mehnert 1997).

¹³ Viz různorodé vlivy, které hrají roli při kódování a dekodování informace, schematizované např. v komunikačních modelech.

Takovým materiálem mohou být kromě výše uvedeného např. nápisy na tričkách odrážející nejen aktuální dění v zemi (či zemích), kde se mluví cílovým jazykem. Příkladem mohou být trika, se kterými se můžeme setkat momentálně v SRN. Nápisy na nich reagují na dění související se současnou migrační krizí. Nápisy jako *Migrationshintergrund, Kein Mensch ist illegal* nebo *Nein! Wir schaffen das nicht!!!*¹⁴ jsou nejen obrazem aktuálně používané slovní zásoby v autentickém kontextu a s autentickými konotacemi, ale mohou být i podkladem pro diskuzi ve výuce, během které je student motivován ke kritickému myšlení a k procvičování argumentace v cizím jazyce. Podobným způsobem mohou pomoci i tzv. *Slova roku (Wort des Jahres)*¹⁵, odrážející specifickým způsobem dění a diskurs v německé společnosti a zároveň i nejaktuálnější jazykový vývoj. Nutným předpokladem je u práce s takovým materiálem samozřejmě seznámení studentů s aktuálním děním v německy mluvících zemích v celé šíři a ve všech rovinách (často včetně úrovně historické), aby mohlo dojít k přiměřené interpretaci těchto textů či výrazů. K propojování pragmatické a interkulturní kompetence tak nemusí docházet jen při interpretaci a dalších zmíněných aktivitách, ale např. i při nácvičku modelových komunikačních situací, které s konkrétními texty, výrazy nebo tématy mohou přímo souviset (např. jak budu reagovat, pokud v nějakém takovém triku přijde kamarád – nácvička fiktivního rozhovoru apod.). V této souvislosti je jistě relevantní i diskuze o tom, jak reagovat v podobné situaci adekvátně a co je vlastně *adekvátní reakce*.

Shrnutí

Závěrem lze konstatovat, že interkulturní i pragmatická kompetence jsou v rámci komunikace v cizím jazyce zásadním prvkem. Ačkoli nejsou tyto dvě úrovně na rozdíl od lingvisticky orientované literatury např. v SERRJ příliš detailně charakterizovány, měly by být přirozenou součástí výuky. Jejich prohlubování lze didakticky propojit, oporou v tomto směru může být beletrie – konkrétně pak texty imagologicky relevantní. Kromě jiného se však nabízí práce s menšími autentickými texty či provokativními aktuálními tématy, k jejichž přirozenému didaktickému potenciálu patří kromě motivace k další práci s cizím jazykem i podpora kritického myšlení. Zcela přirozeně se nabízí celá řada druhů textů, výrazů nebo témat od nápisů na triku, přes reklamy, nová média a předvolební plakáty až k tzv. *Wort des Jahres*. Jak ukazuje dění (nejen) v Evropě, zdá se být role právě těchto komunikačních kompetencí ve všech zmíněných směrech stále zásadnější. Ať již jde o interkulturní obsahy,

¹⁴ Trika s uvedenými nápisy lze najít např. v online obchodě Online T-Shirt Designerm [online] [cit. 22. 10. 2016]. Dostupné z: <http://online-shirt-designer.ch>

¹⁵ Wort des Jahres [online]. GfđS . [cit. 18.10.2016]. Dostupné z: <http://gfds.de/aktionen/wort-des-jahres/>

Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků

pragmatickou kompetenci či s obojím propojenou schopnost adekvátní interpretace aktuálního jazykového materiálu, hraje podstatnou úlohu v tomto směru škola a učitel.

Kompetence jako ukazatele jazykové osobnosti

V souvislosti s jazykovým vzděláváním se hovoří o nejrůznějších kompetencích. Tyto kompetence ovlivňují cíle studia i tomu odpovídající didaktický materiál. Vědecké poznatky o kompetencích jsou v literatuře systematizovány přirozeně ne zcela jednotným způsobem. V českém kontextu jsou dobře známá schémata popsána v SERRJ (srov. dvě předcházející kapitoly), související kompetence zohledňují různé modely IKK západoevropských a amerických autorů (v přehledu Kostková 2012, Zerzová 2012). Naším cílem je systematizace kompetencí s přihlédnutím k jejich vzájemné podmíněnosti a provázanosti na základě přístupů předních ruských badatelů (Karaulov 2004, Epštejn 2004, Tupicina 2007, Gerasimenko 2007, Baranova 2007). Soustředíme se na určení průsečíků mezi kompetencemi a identifikací osobnosti.

Kompetenci lze charakterizovat jako vědomostní okruh, v němž se nositel jazyka dobře orientuje a disponuje také dostačujícími znalostmi a zkušenostmi. Nutné je rozlišit pojmy „kompetence“ a „kompetentnost“, resp. „dovednost“. Kompetence je vlastnost, charakteristika. Dovedností se naopak rozumí schopnost získané kompetence využít, jejich osvojení, soulad mezi jazykovou aktivitou a společenskými cíli; je to získaná dovednost umožňující jazykové osobnosti¹⁶ efektivní interakci s okolním světem.

Kompetenční přístup tvoří základ výuky cizích jazyků, volba kompetencí a jejich hierarchie jsou určeny charakterem profesní specializace, stěžejním zaměřením a reálnými možnostmi odborného vzdělávání. Uvedeme klíčové kompetence, jež formují kompetentní osobnost způsobitou k aktivní a úspěšné profesní kariéře.

Jazyková kompetence zahrnuje vědomosti o systému a funkci jazyka, praktickou znalost jazykových norem (ortoepických, lexikálních, gramatických) a rozmanitého jazykového materiálu. Zcela správná je myšlenka, že jazyková kompetence nemůže existovat bez kompetence komunikativní, neboť systém jazyka je neoddělitelně spojen se zákony svého použití. Díky respektování zákonů správnosti a nesprávnosti, motivovanému

¹⁶ Pojem „jazyková osobnost“ byl definován J. N. Karaulovem v roce 1987 coby struktura ve vědomí osobnosti, jež se projevuje na třech úrovních: verbálně-sémantické (široce pojatý tzv. lexikon osobnosti zahrnující i znalosti gramatiky jazyka), lingvo-kognitivní (tzv. tezaurus osobnosti, v němž je fixován „obraz světa“) a motivační na úrovni jednání a komunikačních potřeb (pragmatika osobnosti) (Karaulov 2004).

výběru slov, gramatických konstrukcí atd. dochází k syntéze jazykové a komunikativní funkce – tedy pouze v tom případě, pokud je ve vzdělávacím procesu překonán tlak lingvocentrismu a započat přechod k textocentrismu, neboť cesta k reálné komunikaci vede skrze text.

Lingvistickou kompetencí se rozumí znalost samotného oboru, jeho vědeckých disciplín a vývoje; vědomosti o jednotlivých lingvistických kategoriích a paradigmatech. Lingvistická kompetence zahrnuje: základní (univerzální) jazykové charakteristiky (znakový a systémový charakter jazyka, synchronní a diachronní přístup k jazyku aj.), jazykové roviny řeči, organizaci jazyka (jeho jednotky, charakteristiky, funkce), základní hierarchii a provázanost jeho prvků. Souvislost mezi lingvistickou a jazykovou kompetencí se také demonstruje skrze text.

Textová kompetence je souhrn znalostí o textu jako formě komunikace. Také zahrnuje schopnost pracovat s texty – vytvářet, analyzovat a interpretovat je.

Výsledkem osvojení jazykové, lingvistické a textové kompetence je **funkční jazyková gramotnost**.

Řečovou kompetenci podmiňuje zvládnutí různých typů řečové činnosti na základě znalostí hlavních lingvistických pojmů a kategorií, jako je systém jazyka, roviny řeči, styly a typy řečových aktů, druhy verbální komunikace, rétorická a textologická pravidla (Tupicyna 2007). Nezbytnost rétorických zkušeností se potvrzuje vydělením rétorické kompetence, jejímž formujícím momentem jsou znalosti rétorických postupů, ověřené ve veřejných řečových vystoupeních, jež fungují jako důkaz správného využití rétorických zdrojů v řečových událostech nejrůznějších žánrů.

Sociolingvistická kompetence je spojena s faktem, že v národním jazyce existují rozmanité způsoby verbální komunikace zabezpečující komunikaci různých společenských skupin. Předpokladem kompetence tohoto typu je schopnost používat jazykové jednotky s ohledem na sociolingvistické normy (úhrn stabilních, ve společnosti respektovaných pravidel užití jazykových forem a jednotek). Tato kompetence se opírá o znalost jazykového úzu, sociálních stereotypů a rolí. Pokud komunikační partner nerozumí sociolingvistickým parametřům, resp. nedokáže komunikaci správně vyhodnotit, dochází k nenapravitelnému selhání komunikace. Osvojit si tuto kompetenci je náročné, a to především proto, že každý jazyk v menší či větší míře vykazuje rysy konkurenčního boje mezi spisovným standardem a elementy substandardu. Sociolingvistické proměnné svědčí o těsném spojení jazyka se sociálními procesy. Z dynamiky jejich vzájemných vztahů tak nevyhnutelně vyrůstá pojem „nekodifikovaná normativnost“. Rozšiřování okruhu vědeckých problémů má za následek proměnlivý obsah sociolingvistické kompetence. Současná sociolingvistika proto nemůže ustrnout na studiu

sociálně podmíněné variantnosti jazykových jednotek. Tento vědecký obor by se proto měl soustředit na formování nových sociolektů, na jazykové projevy sociálního statusu, řečové portréty představitelů jednotlivých subkultur a specifických referenčních skupin.

Sociokulturní kompetence odráží stupeň obeznámenosti s národněkulturní specifikou řečového aktu a s těmi prvky sociokulturního kontextu, jež ovlivňují produkci a percepci řeči. Tato kompetence je neoddělitelná od sociolingvistické, neboť ji podmiňuje jak osvojení lingvistického kódu, tak i neverbální sémiotiky. Obě dvě složky se formují na základě znalosti sociálních norem, fungujících v konkrétní kultuře. Pojem sociokulturní kompetence se zformoval díky lingvokulturologii a „nové“ sociolingvistice, jež postupně rozšířily okruh svého bádání směrem k výzkumu živých komunikativních procesů. Tyto vědní obory nahlíží problematiku národní mentality a jazykové osobnosti ve vzájemné syntéze. Sociokulturní kompetence je důležitou součástí zastřešující komunikativní kompetence.

Komunikativní kompetence předpokládá osvojení všech typů řečových aktů, znalost specifiky ústní i písemné jazykové kultury a schopnost všechny tyto poznatky použít v nejrůznějších komunikačních situacích a s ohledem na zájmy a psychologické charakteristiky adresáta. Komunikativní kompetence vyrůstá ze syntézy kompetence jazykové (znalost jazykových kategorií a forem, gramatických konstrukcí, slovotvorných typů aj.), lingvistické (interpretace jazykových znaků v rámci rozmanitých vědeckých paradigmat), řečové (vzájemný vztah struktury a funkce, podmíněnost významu na základě jeho použití), sociokulturní (etnokulturní pozadí, referenční rámce atd.). Synkretický pojem tzv. komunikativněřečové kompetence napovídá, že při studiu jazyka a jeho veličin je nutné zkoumat jazykové vyjádření komunikativních záměrů. Úspěšné realizaci řečových aktů napomáhá vědomí bohatství, čistoty, přesnosti, vhodnosti a expresivity řeči, díky čemuž následně dochází k tříbení komunikativní dovednosti (Sedov 2004).

Komunikativní kompetence zastřešuje mnoho dalších kompetencí ve vzdělávání. Tato kompetence je páteří, neboť propojuje ostatní kompetence a ukazuje se být nejen cílem, ale také prostředkem rozvoje osobnosti. Komunikativní dovednost pomáhá začít komunikaci v libovolném segmentu komunikační sféry. Za základní funkce komunikace považujeme funkci informativní, společensky integrující, posilující a motivující. Komunikační sféru lze vnímat jako systém rozmanitých komunikačních vztahů mezi komunikanty. V komunikační sféře se realizují všechny jazykové diskursy – odborné, profesní i interpersonální. Komunikativní dovednost napomáhá vytvoření efektivní interakce: účastníci komunikace musejí ovládat jazykové a komunikativní konvence, aby mohli komunikaci úspěšně zahájit i udržovat. Neméně důležitá je i schopnost správně

interpretovat komunikační tón – seriózní, odlehčený, zábavní atd. Vytvoření komunikačního rámce je sociálně podmíněno a úspěšná komunikace si vyžaduje „upozadění“ sebe sama ve prospěch ostatních komunikačních partnerů. Hodnocení komunikativní sféry zahrnuje i psychologické a etické aspekty: umění poslouchat a naslouchat partnerovi, spojovat komunikativní strategie se stylistickými pravidly a adekvátními konverzačními obraty, vnímat okolnosti a být tzv. reprezentativním, tedy být silnou jazykovou osobností, jež je v případě nutnosti schopná kreativní jazykové produkce.

Kompetence se realizují a projevují v souhrnu dovedností a návyků. Komunikativní dovednosti se nejvýrazněji projevují v dialogických komunikačních formách, jež ukazují, zda mluvčí dokáže udržovat téma a účel rozhovoru, obhajovat své názory, klást otázky, odpovídat na ně, udržovat konverzaci v chodu (doplňovat informaci, upřesňovat a hodnotit řečené atd.). Čím je úroveň komunikativních dovedností vyšší, tím nižší je míra překážek, které vznikají v důsledku komunikativních nepřesností a chyb, neadekvátně použitých komunikačních kódů atp., a tím je také komunikace efektivnější. Neúspěšná komunikace svědčí o existenci dovednostních limitů (Chernyak 2008).

S komunikativní kompetencí je úzce spojena **sociální kompetence**, jež určuje úroveň adaptace jedince na život ve společnosti, vědomí své společenské role, míru sociální integrace, schopnost a připravenost ke komunikaci s druhými.

Diskursivní (diskursní) kompetence reprezentuje synkretický typ kompetence, který vznikl na základě vzrůstajícího zájmu o diskurs – funkční pojem soudobého lingvistického bádání. Základní didaktickou jednotkou této kompetence je právě diskurs. Diskursivní kompetence se soustředí na ustálené chápání diskursu jako užití jazyka s přihlédnutím k pragmatickým, sociolingvistickým, psychologickým a dalším faktorům. Komunikaci vždy ovlivňují extralingvistické (paralingvistické) faktory a diskursivní kompetence se musí zvláště soustředit na situační funkci jazyka. Diskursivní kompetence úzce souvisí s charakteristickými rysy jazykové osobnosti, s jejími kognitivními schopnostmi, díky kterým rozpoznává komunikační překážky a dokáže korigovat své komunikační strategie. Tento typ kompetence předpokládá znalosti v oblasti textové a kognitivní lingvistiky a lingvopragmatiky.

Kulturní kompetence bývá po právu ztotožňována se vzděláním jako takovým. Tato kompetence má rozmanité spektrum komponent, z nichž je nutno zmínit přinejmenším složku informační, deontickou a axiologickou. V nynější situaci informačního boomu má informační složka všechny předpoklady k tomu, aby přerostla v samostatnou informační kompetenci – tedy schopnost člověka třídít, sestavovat a předávat informaci, resp. zpracovat informační materiál tak, aby se mohl stát duchovním vlastnictvím

člověka, přinášejícím mu nové životní zkušenosti a poznatky. Deontická složka se soustředí především na normativní situaci, která vyrůstá z obecných zákonitostí světa, logiky a pojmů, jako je „nutnost“, „zamítnutí“, „povolení“. Axiologická složka zahrnuje etický systém hodnot a úzce souvisí s problematikou axiologické lingvistiky, která se zabývá kánonem hodnot jednotlivých jazyků a jazykových elementů.

Kulturní kompetence se tvoří na základě znalosti kultury určitého společenství a pro její zvládnutí je nutné si osvojit komunikační návyky, které jsou v daném společenství a kultuře obvyklé. Všeobecně významné druhy sociálního chování jsou zahrnuty do kodexu kulturní gramotnosti. Reprezentantům pojmů „kulturní člověk“, „vzdělaný člověk“ je v kolektivním vědomí přisouzen určitý způsob chování a s tím spojený respekt k řečové etiketě. Při hlubším zkoumání je nutné věnovat pozornost tomu, zda normativní, etické chování odpovídá morálním a povahovým rysům jedince, jeho vnitřní potřebě empatické a asertivní komunikace. Kulturní gramotnost „si žádá takový objem informací, které by člověku dovolily žít v harmonii s okolním světem“. Tzv. kulturní anamnéza naopak snižuje šance na plnohodnotnou komunikaci (Chernyak, 170). Kulturní kompetence vyrůstá ze syntézy kompetence kulturologické a sociokulturní. Kulturní kompetenci kromě toho ale můžeme vnímat jako důležitý element interkulturní kompetence nebo naopak jako zastřešující termín pro řadu dílčích kompetencí, jmenovitě například kulturnějazykovou kompetenci, která se snaží prokázat, že mluvčí jsou schopni prvky jazyka interpretovat jako kulturní znaky. Jedná se o tzv. lingvokulturologický přístup k jazyku, jenž formoval vývoj lingvokulturologie – komplexní vědecké disciplíny, jejímž hlavním úkolem je interpretace jazykových elementů a faktů v kulturním kontextu.

Jedním z hlavních témat (směrů) vědeckého bádání v lingvokulturologii je **interkulturní komunikace**. Obsah pojmu „interkulturní komunikace“ se v současné době teprve ustaluje. V souvislosti s tímto pojmem se diskutuje o „nositelích jazyka a kultury“, „jazykové osobnosti“, „národním charakteru“, „národním komunikačním chování“, „obrazu světa“, „jazykovém obrazu světa“, „jazykovém vědomí“, „národním myšlení“ a „národní mentalitě“. Interkulturní komunikace je tedy založena na vzájemném vztahu jazyka a kultury.

Interkulturní komunikační kompetence vzniká na základě studia jiné, odlišné kultury a následné schopnosti získané znalosti efektivně použít v interkulturním dialogu. Tzv. inkulturace, tedy propojování dvou i více kultur, patří mezi klíčové kompetence, které pomáhají formovat sekundární jazykovou osobnost.

Každé lingvokulturní společenství se vyznačuje vlastním souborem komunikativních pravidel (standardů a tradic), potřebných pro efektivní

komunikaci mezi představiteli odlišných kultur. Vzájemný vztah příslušníku odlišných kultur je ovlivněn především behaviorálními specifiky. Interkulturní kompetenci nelze ztotožňovat s kompetencí komunikativní, ta se formuje na pozadí znalosti rodného jazyka a jeho normativního užívání. Naopak jazykové osobnosti, jež si osvojily interkulturní kompetenci, musely jazyk druhého národa studovat s ohledem na národní kulturní specifika, včetně kultury řeči. Explicitní etnocentrismus se nicméně může stát příčinou neporozumění, resp. neadekvátního emocionálního přijetí ze strany komunikačního partnera. Názor národa na druhý národ je nutné při vzájemné komunikaci respektovat, ale rozhodně jej nelze považovat za natolik kategorický, aby zastínil i osobnost a názory konkrétního účastníka komunikace. Interkulturní dovednosti jazykové osobnosti jsou posuzovány z hlediska komunikativního i kognitivního. Tato kompetence také pomáhá formovat soubor znalostí o jiném národě, o jeho kultuře a jazyce. Úroveň interkulturních dovedností je hodnocena na základě komunikativněpragmatických faktorů, ale neméně důležitý je i intelekt jazykové osobnosti. Mezi intelektuální kompetence, ovlivňující interkulturní komunikaci, patří **analytická kompetence**, která umožňuje pochopit princip jinakosti na základě porozumění víře, národním hodnotám, rituálům a paradoxům dané kultury; **emocionální kompetence**, projevující se jako transnárodní, interkulturní porozumění různým druhům kulturní zkušenosti, respekt a zájem o kulturní hodnoty a tradice; **kreativní kompetence**, které napomáhají syntéze kultur skrze nadnárodní kulturní kořeny; **psychologické kompetence**, reprezentující připravenost k dialogu, přání vyslechnout a pochopit komunikačního partnera; **behaviorální kompetence**, tedy schopnost vyhnout se, resp. překonat neporozumění a efektivně využívat verbální i neverbální kódy interkulturní komunikace. Míra, s jakou se tyto příznaky v komunikaci projevují, může svědčit o nižším či vyšším stupni formace sekundární jazykové osobnosti.

Pokud se člověk ocitne za hranicemi vlastní kultury, sice ho to nutně poznamená, ale vlastní osobnost neztrácí. Na lingvopsychologické úrovni by se měl snažit vyrovnat se autenticitě svého komunikačního partnera, resp. je nutné alespoň se snažit tuto autenticitu pochopit. V centru etického fundamentu interkulturní dovednosti se nachází princip empatie. Empatie je v tomto kontextu chápána jako schopnost člověka strukturovat a pochopit prožitky druhého skrze to, že se přenese do jeho obrazu světa, bude události měřit jeho žebříčkem hodnot, vžije se do jeho situace a pochopí tak jeho chování a reakce. Empatie v interkulturní komunikaci nemůže existovat bez intence – bez ohledu na cíl a motiv komunikace. Intence definuje účel komunikace a určuje tak dialogickou formu a charakter působení na partnera.

Interkulturní komunikace má i genderový aspekt. Příslušníci rozmanitých kultur často žijí v genderově odlišném prostředí, a tím také získávají odlišnou

genderovou mentalitu, jiný genderový obraz světa a jiné genderové jazykové vědomí. Uvnitř etnika existuje ženská a mužská subkultura (Gerasimenko 2007) a obě se vyznačují odlišnými komunikačními strategiemi. Rozšíření interkulturních dovedností o genderovou složku by mohlo zabránit genderovým konfliktům.

Transnárodní kompetence překonává, respektive přesahuje národnostní omezení a soustředí se na obecnou kulturu a úroveň jazyka. Tato kompetence chápe multikulturalismus jako dialog kultur. Transkultura se orientuje na světové, především však evropské hodnoty (Gerasimenko 2007) a dává vzniknout multikulturní identitě, v níž se jednotlivé identity spojují v jednu (Epshtejn 2007). Tato variantnost vzniká jako důsledek tolerantního přístupu ve vzájemném kontaktu rozmanitých kulturních identit. **Transkulturní kompetence** se formuje díky osvojení kultury a jazyka a zároveň díky překonání kulturní uzavřenosti, rozdělení na „nás“ a „je“ nebo kritickou reflexí dichotomie „můj – cizí“.

Transkulturalismus v kontextu opozice „národní kultura – transkultura“ bývá hodnocen různě. Bytím v transkultuře člověk neztrácí právo na vlastní kulturu. Příslušnost k národní kultuře určuje žebříček hodnot společnosti i konkrétního člověka. Národní diskurs neznamená pouhou znalost jazykových norem, ale je duchem národního jazyka, spojením s kulturou, klasickou literaturou apod. Při poznávání cizí kultury se člověk vědomě či nevědomě řídí zákonitostmi své vlastní kultury. Pro osvojení nejruznějších typů kompetencí je důležité osvojení a neustálé studium rodného jazyka: přesné vyjádření myšlenky v rodném jazyce, komunikativní kompetence v rodném jazyce a kulturní kompetence v oblasti vlastní kultury jsou zárukou úspěšné interkulturní komunikace. Interkulturní komunikace je unikátním průsečíkem vlastní i cizí kultury. Osvojení sociokulturní i komunikativní kompetence může vyrůstat ze znalostí rodného jazyka skrze porovnávání kulturnějazykových faktů. Konfrontace komunikativních kultur je jedním ze základních metod studia interkulturní komunikace.

Existenciální kompetence znamená představu celistvosti bytí v rámci specifického existenciálního prostoru národní kultury ve vědomí jejích nositelů. Každá jazyková osobnost určitého národa disponuje vlastním diskursem. Existenciální lingvistika zkoumá jazyk, řeč a diskurs prostřednictvím světónázoru nositele jazyka.

Překladatelská kompetence se skládá z receptivní kompetence porozumění, produktivní kompetence formace, kulturologické subkompetence (znalost kontextu) a komunikativní kompetence, získané v procesu osvojení cizího jazyka (Baranova 2007). Ekvivalentnost či autenticita je v překladech jen stěží dosažitelná. Doporučení, jak tříbit překladatelskou činnost, vyplývají z podstaty samotné překladatelské kompetence (Baranova 2007, 156).

Metodická kompetence spojuje lingvistické a psychologické osnovy pedagogiky (**učebněinformační kompetence**), chápání jazyka jako nástroje poznání (**gnozeologická kompetence**) a chápání řeči jako prostředku ovlivňování účastníků komunikace (**lingvorétorická kompetence**). Metodické dovednosti by měly být zárukou vysoké kvality vzdělávání, realizované pomocí účelných a cílevědomých vzdělávacích akcí; měly by zajistit průběžnou kontrolu a regulaci chodu vzdělávání s cílem realizovat plánovaný výsledek a v neposlední řadě by tyto dovednosti měly nositele dovést k odborné kultivaci lingvodidaktického vzdělávacího diskursu. Kromě toho se tyto dovednosti spojují s manažerskými schopnostmi a jejich nositelé by měli neustále hledat nové cesty ke zdokonalení svojí práce i práce svých studentů.

Psychologická kompetence reprezentuje znalosti a vědomosti z oblasti vývojové, pedagogické a sociální psychologie, znalost hlavních psychoterapeutických škol, psychokorektivní péče, terapeutické didaktiky a specifik práce v kolektivu.

Inovativní kompetence se interpretuje jako odborná kreativita, založená na zvládnutí moderních metod, jež umožňují úspěšně řešit praktické úkoly. Podmínkou aktivního osobního přístupu jsou inovativní změny vzdělávacího procesu.

Informativní kompetence se vyvinula díky vzniku nových informačních komplexů, rozvoji informovanosti společnosti a webových komunikačních technologií a prohlížečů. Použití nových informačních technologií se stává normou jak pro prezentaci učebního materiálu, tak i pro jeho kontrolu (Veber 2008).

Závěrem lze říci, že kompetenční přístup ke vzdělávání se orientuje na rozvíjení poznávacích i tvořivých schopností osobnosti, jež korespondují době, v níž tato osobnost žije a působí. Komplexní zvládnutí rozmanitých kompetencí je ukazatelem sílící pozice osobnosti, jejího osobního rozvoje. Klíčové dovednosti nám dávají šanci přizpůsobit se rychle se měnícímu světu. Je to životní pojistka, jež může zajistit naše pohodlí a bezpečí.

„Líný, nedbalý, neprospívá.“ Psychologické aspekty vzniku stereotypů v hodnocení

Celkový vývoj vzdělávacího systému vede učitele k tomu, aby jejich pedagogická práce pružně reagovala na změny a reformy ve vzdělávání, a navíc efektivně rozvíjela žákovu osobnost. Tyto obecně uznávané předpoklady přinášejí specifické úkoly pro učitele a zvyšují nároky na vykonávání pedagogické profese. Jedním z dílčích faktorů zvýšené zátěže je v poslední době odbornou i laickou veřejností hojně diskutované téma inkluze a interkulturní komunikace. Česká společnost, pokud chce udržovat trend vývoje s tzv. západní civilizací, se musí pružně a efektivně přizpůsobit vzniklé situaci. Učitelé a vychovatelé, potažmo celý školský systém, jsou tedy logicky pod velkým tlakem, aby flexibilně reagovali a naučili se efektivně využívat prostředky tzv. inkluzivního vzdělávání. Uvědomujeme si, že tento úkol rozhodně není snadný, proto doufáme, že následující kapitola pomůže vysvětlit některá zásadní fakta týkající se problematiky tzv. interkulturní komunikace. Cílem kapitoly je nabídnout teoretický pohled na pedagogickou interakci, který by pomohl didaktikům a učitelům v praxi porozumět procesům, které ovlivňují kvalitu interkulturní komunikace nejen ve školním prostředí. Rádi bychom, aby k rozvoji interkulturní komunikace v oborových jazykových didaktikách přispěla i pedagogická psychologie, a to zejména proto, že dokáže podat ucelený pohled na procesy vyučování a učení a v neposlední řadě i na žákovu osobnost. Jak uvidíme v dalších kapitolách, učitel potřebuje být v tomto směru prakticky i teoreticky vybaven tak, aby dokázal žáky a studenty přenést přes úskalí prvoplánového hodnocení příslušníků jiné kultury, zformoval u nich kýžené interkulturní postoje, a zejména je přivedl k účinné reflexi jejich postojů i pocitů, a také aby – z druhé strany – sám zvládl situaci s žákem-cizincem, respektive s dítětem ve stavu kulturního šoku ve třídě.

Ve školní třídě mezi učitelem a žákem dochází ke specifické sociální komunikaci. Nelze rozhodně hovořit o tom, že jde o komunikaci rovnocennou. Interakce učitel-žák je postavena na pravidlech, která jsou učiteli velmi často striktně prosazována. Někdy můžeme hovořit i o tom, že pravidla jsou až příliš přísná a znevýhodňují žáky či je staví do až moc podřízené role v komunikaci. Pokusíme se nyní odpovědět na otázku, jaká pravidla učitel v komunikaci prosazuje, a zejména na jakých základech je tvoří.

Pedagogická komunikace a interakce je zásadně ovlivněna tím, jakým způsobem její aktéři hodnotí a vnímají druhé lidi. Tento efekt je znám pod pojmem sociální percepce (vnímání). Sociální percepce lze stručně definovat

jako budování úsudku o druhé, doposud neznámé osobě. To, abychom si dokázali udělat pokud možno pravdivý obraz o nějaké osobě, se kterou jsme v kontaktu, je pro nás velmi důležité. Máme tendence zařazovat lidi do „škatulek“, potřebujeme se v nich vyznat a rozhodnout se, jak a zda vůbec s nimi budeme nadále komunikovat. Učitelské povolání je psychicky náročné a je pochopitelné, že učitelé mají mimo jiné tendenci si školní práci zpřehlednit a zjednodušit, což může mít za následek tendenci právě ke „škatulkování“ (tvorbě stabilních očekávání). Na druhé straně učitelské povolání vyžaduje i vysokou míru sebereflexe a znalosti v této oblasti jsou neodmyslitelné, hovoříme-li o úspěšných učitelích.

Percepce v pedagogické interakci

Pro učitele má znalost efektů sociálního vnímání v pedagogické interakci důležitý význam. Učitel vnáší do procesu komunikace a hodnocení svůj vlastní způsob myšlení a může snadno podlehnout dojmům, že žák myslí a cítí stejně. Představa učitele o žákovi nemusí být reálným odrazem schopností a vlastností žáka. Nemusí být ani výsledkem konkrétních projevů jedince, ale spíše pouze interpretací těchto projevů učitelem.

Chceme-li těmto projevům porozumět, je nutné pochopit, jakým způsobem si lidé vysvětlují jednání druhých. Již F. Heider (1958) popsal tzv. atribuční teorii, ve které, zjednodušeně řečeno, přirovnává lidi k „naivním“ vědcům shromažďujícím informace o různých situacích, na jejichž základě pak formulují teorie o jejich možných příčinách. Identifikaci těchto příčin nazýváme atribuce (přisuzování). Každý z nás se snaží porozumět světu a dobře se v něm orientovat, lidé tak mají tendenci dávat přednost příčinám, které jsou stálé a neměnné, před těmi, které jsou přechodné. Lze tedy říci, že pokud má něco stálou příčinu, můžeme předpovědět, kdy v budoucnosti podobná situace opět nastane.

V interkulturní komunikaci hraje významnou roli ve vzniku percepčních stereotypů také specifická socializační zkušenost, která se projevuje i odlišností sociální percepce a způsobem interpretace různých situací i různého chování. Pro dítě-cizince mohou mít některé projevy jiný význam než pro jeho spolužáky z majoritní společnosti a ono na ně bude tudíž i také jinak reagovat. Totéž platí ve vztahu k hodnocení chování spolužáků i učitele (Coan, Powell, PapeCowan 1998). Dítě-cizinec může snadno interpretovat určitý projev úplně jinak, než jak byl myšlen, ať už by šlo o pocit, že je přehlíženo nebo nespravedlivě hodnoceno. Problém spočívá v tom, že si obě strany neuvědomují odlišnost svého přístupu a rozdílného způsobu interpretace. Jakým způsobem vznikají jednotlivé atribuce, se pokusíme vysvětlit dále.

„Líný, nedbalý, neprospívá.“ Psychologické aspekty vzniku stereotypů v hodnocení

Faktory ovlivňující sociální percepci

Při vnímání a hodnocení druhých lidí se zaměřujeme zejména na ty vlastnosti, které mají nějaký význam ve vztahu k hodnocenému. Například učitel má tendenci všimnout si hlavně chování a výkonu žáka ve škole, u nadřízeného sledujeme, zda je spravedlivý, soudce hodnotí způsob výpovědi obžalovaného atd. Percepci zejména v situacích, které jsou pro nás nové a neznámé, ovlivňují faktory, které vznikají na základě srovnávání a jsou v přímé souvislosti buď s naší zkušeností nebo očekáváním.

Chceme-li opravdu druhého poznat všestranněji, měli bychom dokázat odhlédnout od svých emocí, které v nás dotyčná osoba aktuálně vzbuzuje. Momentální duševní rozpoložení, aktuální nálada, ať pozitivní či negativní, velmi ztěžují objektivitu sociální percepcce. Rozzlobený učitel jistě bude vidět své žáky v horším světle, zejména nemá-li schopnost sebereflexe.

Vesměs je sociální percepcce ovlivněná tzv. obecnými zákonitostmi vnímání. V první řadě hovoříme o tzv. výběrovosti, kdy si jedinec, v našem případě učitel, vybírá jen ty informace o druhém, které potvrzují jeho vlastní očekávání. Ostatní fakta nevnímá, či si je interpretuje jinak, dokonce je bagatelizuje, protože neodpovídají jeho celkové představě daného žáka. Dále je možné zmínit efekt tzv. celostnosti ve vnímání, kdy si člověk vytváří základní dojem o konkrétním dítěti bez hlubší analýzy detailu. Celostnost se odvíjí od toho, co vnímající akcentuje jako důležité (vzhled, pečlivost, chování, úspěch).

Vznik percepčních stereotypů

Na vzniku stereotypů ve vnímání se do značné míry podílejí i chyby, kterých se v posuzování druhých dopouštíme. Tyto omyly pocházejí zejména z výše zmíněných faktorů.

Chyba podlehnutí prvnímu dojmu vzniká na základě zcela iracionálního přisuzování vlastností druhému na základě jeho neverbálních signálů (vzhled, držení těla, oblečení apod.). Hodnocení ovlivněné první dojmem často bývá relativně trvalé a netýká se jen člověka, ale i sociální skupiny či etnika. Právě rozdíly v neverbální složce interkulturní komunikace se nám mohou jevit jako méně závažné, protože se na nedorozumění v komunikaci podílejí v menší míře. Riziko však tkívá v tom, že některé signály neverbální komunikace budou mylně interpretovány a lidé z různých kultur jim budou přikládat významy typické pro jejich kulturu. Pro příklad můžeme uvést některé z nich – pohled do očí, vzdálenosti mezi komunikujícími, vyjadřování emocí, užívání určitých gest atd.

Vzhledem k tomu, že hodnocení na základě prvního dojmu je relativně trvalé, otvírá prostor pro tvorbu dalšího stereotypu, který je znám pod názvem „haló efekt“, kdy soudy vytvořené na základě prvního kontaktu s jedincem vedou k dalším hodnocením, např. pozitivní dojem vede k dalšímu kladnému

hodnocení a naopak. V praxi to vypadá tak, že učitel může nadhodnocovat dítě na základě zcela irrelevantních signálů z neverbální komunikace (např. dětský vzhled, brýle, zdvořilé chování, posilující chování k učiteli, příslušnost k majoritní populaci, oblečení).

V interkulturní komunikaci učitel vs. dítě-cizinec hrají nezanedbatelnou roli předsudky a stereotypy. Pojem stereotyp lze velmi výstižně vysvětlit jako přisuzování stejných vlastností všem objektům spadajícím do jedné kategorie bez nutnosti osobního poznání všech objektů. Stereotyp funguje jako zjednodušení (Vágnerová 2007, 28).

Předsudek vzniká ze stereotypu a vysvětlujeme ho jako fixovaný postoj a předem formovaný postoj k nějakému objektu bez ohledu na jeho individualitu nebo povahu. Člověk, který má předsudky, nebere v úvahu jiné alternativy hodnocení nebo vysvětlení, výsledek hodnocení objektu zná dopředu a většinou není ochoten ho měnit. Tento efekt je do značné míry ovlivněn tím, že předsudky jsou postoje s převažující emocionální složkou a často postavené na iracionálních hodnoceních. Člověk se snaží dát svým zkušenostem smysl a přisuzuje příčiny událostem, které se kolem něho dějí. Právě tyto atribuce jsou rozhodujícím faktorem pro vznik a zejména pro racionalizaci (odůvodnění) předsudků.

Pro lepší pochopení problému uvádíme přehled principů pro vznik etnických předsudků dle Betlehema (1985):

- Existují dva druhy předsudků, které jsou ve vzájemné interakci: první má podklad v osobnosti, druhý ve špatné informovanosti a potřebě minimalizovat kognitivní úsilí.
- Když spolu soutěží dvě skupiny lidí, nebo mezi nimi dojde ke konfliktu, stane se z diskriminace členů cizí skupiny oproti členům vlastní skupiny skupinová norma. Čím méně informací o někom máme, tím spíše se uchýlíme ke stereotypům.
- Postoje a stereotypy akceptované společností jsou známé naprostě většině jejích členů. Výrazně ovlivňují lidské chování.
- Předsudky mohou samy sebe naplnit a vytvořit tak vlastní „důkazy“.
- Kategorie lidí, proti níž jsou předsudky namířeny, se u různých lidí liší.
- Předsudky přetrvávají, dokud přetrvávají společenské normy, a mění se, pokud se tyto normy změní.
- Inteligence, vzdělání a příslušnost ke společenské vrstvě negativně korelují s předsudky.
- Děti si osvojují předsudky od svých rodičů a příbuzných.
- Děti rozlišují mezi etnickými skupinami již od útlého věku, ale teprve ve starším věku si vytvářejí stále postoje a preference (Hayesová 2007, 126-127).

„Líný, nedbalý, neprospívá.“ Psychologické aspekty vzniku stereotypů v hodnocení

Pokud si body důkladně analyzujeme, můžeme konstatovat, že tvorba stereotypního hodnocení a vznik předsudků jsou vázány na typ sociokulturního prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Hayesová (2007) uvádí, že pro vývoj předsudků je rozhodující kultura prostředí, z něhož člověk pochází a v průběhu akulturace jednotlivec přejímá kromě „pozitivních“ hodnot, norem, tradic atd. také případné „negativní“ obsahy dané kultury, včetně předsudků.

Problematika předsudků je složitá, pokud se budeme snažit jejich negativní efekty eliminovat, je nutné s touto složitostí počítat. Dle Hayesové (2007) je nutné dodržovat v procesu redukce předsudků v pedagogické praxi těchto pět hlavních podmínek:

- Zúčastnění musejí mít rovnoprávné postavení.
- Musí být příležitost k osobnímu kontaktu.
- Je nutný kontakt s nestereotypními jedinci.
- Kontakt mezi skupinami musí být podporován společností.
- Měla by existovat příležitost ke spolupráci (Hayesová 2007, 126-127).

První tři faktory jsou kognitivní, neboť to, že se děti budou mít možnost setkat s nestereotypními jedinci a pracovat s nimi, ovlivní jejich poznávací složky a postoje a tím pádem způsobí jeho změnu. Poslední dva body jsou nutné proto, že ilustrují důležitost společenských norem a sociální identifikace ve změně postojů. Mnoho psychologických výzkumů (např. Cook 1978, Collins 1951, Hayesová 2007) dokázalo, že pokud jsou tyto podmínky splněny, dochází k redukci předsudků i u jedinců, u kterých byly velmi silně ukotveny. Učitel, který dokáže během své pedagogické činnosti tyto podmínky dodržet, může ovlivnit rozvoj pozitivních postojů u dětí a eliminovat efekty silně ukotvených negativních předsudků. V interkulturní komunikaci je pro pedagoga nutné si uvědomit, jaké předsudky má on sám, a zda je schopen je u sebe redukovat, teprve potom bude schopen pracovat na redukci stereotypního uvažování u dětí.

Častou chybou, která se vyskytuje v souvislosti s prací učitele a hodnocením, je podlehnutí tzv. sebesplňující předpovědi. Při podlehnutí efektu sebesplňující předpovědi lidé očekávají určité chování od ostatních a podle toho se k nim chovají. Pokud se naplní očekávání, která předpovídali, stávají se potvrzením jejich sebesplňující předpovědi. Např. učitel vychází z úvahy nebo z negativní předinformace, že určitý žák (učitelem vytipovaný nebo učiteli označený jinou osobou) se ve svém prospěchu a chování nemá možnost zlepšit.

Když se učitel chová k žákovi odmítavě, soustavně ho napomíná, kritizuje, podezírá, obviňuje ho tak dlouho, až v žákovi navodí přesvědčení, že není v jeho silách se zlepšit. Žák rezignuje a začne se chovat tak, jak učitel očekává, tzv. Golem efekt. Nebo naopak, v situaci, kdy je učitel přesvědčen o tom, že

jiný žák má velký potenciál se zlepšit a rozvíjet, bude pro něj připravovat takové podmínky, díky kterým se bude pozitivně rozvíjet žákova motivace k výkonu a začne se výsledkově zlepšovat, tzv. Pygmalion efekt, či dle nové terminologie Galatea efekt.

Efekt sebesplňující předpovědi se dále odráží v tom, jak si učitelé vysvětlují chování žáků během zkoušení. Pokud je učitel přesvědčen, že strach podstatně znevýhodňuje úzkostné žáky, bude je pravděpodobně známkovat mírněji. Naopak jestliže podle něj školní výkon v první řadě odráží schopnosti, na příznaky žákova strachu při známkování ohled brát příliš nebude („...bud' umí, nebo neumí, strach přece nehraje roli“). Někdy se dokonce stává, že tito učitelé vědomě nebo ne zcela vědomě klasifikují žáky s projevy strachu přísněji.

V této podkapitole jsme se snažili shrnout základní aspekty, které mají podíl na vzniku percepčních stereotypů a mají vliv na hodnocení žáka učitelem. Docházíme k závěru, že máme-li poznat druhého co možná nejlépe, musíme si být v neposlední řadě vědomi toho, že se jedná o dlouhodobý proces, který vyžaduje nejen čas, ale i trpělivost sledovat dotyčnou osobu v nejrůznějších situacích, nejlépe takových, kdy musí vyjádřit postoj, reagovat na náročné životní situace či řešit konflikty.

Preferenční postoje učitele k žákům

Percepční stereotypy, ať uvědomělé či mimoděčné, v přístupu k druhým lidem a k jejich hodnocení tvoří základ pro vznik tzv. preferenčních postojů. Jedná se o akcentovanou zaměřenost učitele na určité žáky ve třídě, kteří se tak více než ostatní stávají předmětem učitelova zájmu, jsou častěji podhodnocováni nebo nadhodnocováni, jsou vystaveni specifikám jeho působení, což má vliv na jejich výkony, vztahy k sobě a k ostatním (Pelikán 1995, 114).

Na druhou stranu je nutné uznat, že je naprosto přirozené, že učitelé se nemohou ubránit tomu, aby některé žáky měli raději než jiné, někteří žáci jsou učiteli sympatičtější, zdají se mu schopnější apod. Preferenční postoj učitele k žákům určujeme jako zvýrazněnou zaměřenost učitele na určité žáky ve třídě (tzv. „cíloví žáci“). Učitel nemá čas ani kvalifikaci pro diagnostiku osobnosti každého jednotlivého žáka, nemůže se tedy vyhnout hodnocení žáků svými intuitivními způsoby (Čáp, Mareš 2007, 228). Tímto tvrzením si však nechceme dávat alibi, že preferenčnímu chování se není možné vyhnout ani s ním pracovat. Naším cílem je poodhalit faktory, které se podílejí na vzniku tohoto chování a v neposlední řadě upozornit na jeho důsledky. Je pak na každém z nás, jakým způsobem s těmito poznatky budeme nakládat a jak ovlivní naše pedagogické působení.

Jak jsme již řekli, preferenční postoje, díky tomu, že jsou vytvořeny na základě percepčních stereotypů, jsou často neuvědomělé a odrážejí

„Líný, nedbalý, neprospívá.“ Psychologické aspekty vzniku stereotypů v hodnocení

mimoděčné sklony v přístupu k druhým. Učitelovy preference mohou být vyvolány samotnými charakteristikami žáků. Helus (1984) však upozorňuje na to, že objektivní charakteristiky (to, jaký žák opravdu je) působí více méně přes filtr jejich interpretace učitelem, přesněji přes filtr „lomu“ osobností (dovednosti v oblasti sociální komunikace, obecnou zaměřeností jeho osobnosti či pedagogicko-psychologickými schopnostmi a dovednostmi). Preferenční postoje k jednotlivým žákům významně ovlivňuje i pozadí celé třídy. Právě na tomto „pozadí“ záleží, zda je žák učitelem vnímán jako pozitivně či negativně laděná „figura“. Pro příklad si můžeme uvést situaci, kdy je do třídy s výborným prospěchem přijat žák-cizinec či dítě s výchovnými problémy. V tomto případě se může stát, že učitel ovlivněný neuvědomělými předsudky či negativní předinformací bude vnímat nové dítě jako negativní „figuru“ a dle toho k němu přistupovat.

Z podoby preferenčních postojů vychází to, jak se učitel chová veřejně k žákovi. Své preference učitel dává najevo tak, že žákovi poskytuje menší či větší čas na odpověď, že ho nadhodnocuje nebo podhodnocuje či veřejně v různých situacích vyjadřuje svůj názor na něj. Důsledky těchto projevů učitele pak mají vliv na žákovo prožívání výkonových situací ve škole, jeho sebehodnocení a aktivizaci v jednotlivých činnostech. Na základě toho, jak se učitel chová, je následně posilována a oslabována žákova sebedůvěra.

Shrnutí

Pro pedagogy všech typů škol je důležité, aby dokázali co nejlépe poznat své žáky a poté k nim adekvátně přistupovat. Dopouští-li se často chyb a nepřesností ve svých odhadech, může to mít za následek poškození žáka i s ohledem na jeho budoucnost.

Na druhé straně považujeme za důležité upozornit na to, že není možné ve variabilních a složitých situacích nechat učitele a budoucí učitele samotné a bez pomoci. Právě kvůli novým zátěžovým nárokům na pedagogy např. v oblasti inkluze by měly pedagogické fakulty připravit pro učitele a budoucí učitele nové vzdělávací programy. Ukazuje se, že nestačí vzdělávat studenty pro výchovně vzdělávací proces jen v oborových didaktikách a v daném oboru či předmětu, ale je nutné vzdělání i v oblasti tzv. měkkých dovedností. V současné době se objevují hlasy volající po tom (Slavík, Chrz, Nohavová 2015), aby pedagogové a vychovatelé získávali a následně předávali znalosti a dovednosti z oblasti tzv. psychologické gramotnosti.

Doufáme, že kapitola přispěje k rozvíjení psychologické gramotnosti u pedagogů a budoucích učitelů a splní úkol, pro který vznikl, a odkryl některá základní fakta z oblasti pedagogické komunikace a interakce.

Kapitola měla za cíl přinést zejména učitelům v praxi nové poznatky k tomu, aby byli schopni nejen identifikovat příčiny vzniku percepčních stereotypů v hodnocení žáků a dokázali rozkrýt problémy, se kterými se mohou učitelé setkat v interakci se žáky z odlišného sociokulturního prostředí.

Metodické strategie

Intercultural Development Inventory® , version 3 – nástroj pro měření rozvoje interkulturní kompetence

Cílem kapitoly je představit Intercultural Development Inventory®, version 3, jež je považován za přední celosvětově používaný validní a reliabilní nástroj pro měření rozvoje interkulturní kompetence (Hammer 2008) a na příkladu jednoho respondenta nástroj přiblížit širší akademické a pedagogické komunitě. Tento nástroj byl použit v dlouhodobém výzkumu realizovaném na katedře anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně a jeho cílem bylo zjistit úroveň interkulturní kompetence (IK) studentů prvního ročníku na začátku jejich studia (podzim 2011) a na jeho konci (podzim 2016). Použití IDI®, version 3 bylo doplněno dotazníkem zjišťujícím okolnosti, které měly na rozvoj interkulturní kompetence studentů největší vliv. Dosud byly publikovány pouze výsledky první fáze výzkumu (Zerzová, 2016), jež naznačují, že studenti mají tendenci svou úroveň IK nadhodnocovat, přičemž se ale na začátku svého studia ve skutečnosti nacházejí v etnocentrických fázích IK. Tento výzkum představuje ojedinělý případ využití IDI®, version 3 v České republice, jelikož tento nástroj není ani pro akademické ani korporátní účely používán.

Charakteristika Intercultural Development Inventory®

IDI®, version 3 (Hammer 2009a) je statisticky reliabilní, mezikulturně validní (Hammer 2011) psychometrický nástroj používaný pro měření interkulturní kompetence jedince nebo skupiny. Vychází z Vývojového modelu interkulturní senzitivity (Developmental Model of Intercultural Sensitivity, Bennett 1986) a je používán celosvětově pro účely výzkumu i tréninku IK v nejrůznějších kontextech (firmy, univerzity, nemocnice, církve apod.). Online dotazník obsahuje 50 položek a je dostupný v mnoha světových jazycích (byl rovněž převeden do češtiny). Respondenti vyjadřují míru souhlasu s jednotlivými položkami na pětibodové škále (od „souhlasím“ po „nesouhlasím“). Po vyplnění IDI® vygeneruje profil respondenta, jež stanovuje pozici respondenta na Intercultural development continuum® (Vývojové kontinuum IK) a dále osobní plán rozvoje IK.

Intercultural development continuum® (obr. 1) představuje fáze rozvoje IK, které sahají od etnocentrických fází, ve kterých jedinec přebírá monokulturní náhled na svět – *Denial/Odmítání* a *Polarization/Polarizace*,

přes *Mimimization/Minimalizaci*, až po etnorelativní fáze, představující náhled multikulturní – *Acceptance/Přijetí* a *Adaptation/Adaptace* (Hammer 2009a, 2009b; Hammer, Bennett & Wiseman 2003).

Odmítání představuje fázi, ve které jedinec není schopen rozpoznat kulturní rozdíly, nejeví o ně zájem nebo se jim dokonce vyhýbá (Hammer 2009a, 2009b).

Polarizace nabývá dvou forem – *Obrany* a *Obratu*. Jedinec buď vnímá zvyklosti vlastní kultury jako nadřazené jiným kulturám a na kulturní rozdíly nahlíží jako na překážku (*obrana*) nebo nastává situace opačná, kdy je jiná kultura vnímána jako nadřazená kultuře vlastní, což vede ke stereotypnímu hodnocení jiné kultury a nedostatku hlubšího porozumění cizí kultuře (Hammer 2009a, 2009b).

Odmítání (kulturních rozdílů)	Polarizace: obrana/ obrat (ve vnímání kulturních rozdílů)	Minimalizace (kulturních rozdílů)	Přijetí (kulturních rozdílů)	Adaptace (kulturních rozdílů)
Monokulturní náhled		Interkulturní náhled		

Obr. 1: Intercultural Development Continuum®
(Hammer, 2009b, upraveno, překlad autorky)

Minimalizace označuje fázi, ve které je jedinec schopen některé kulturní rozdíly rozpoznat, zaměřuje se ale na společné prvky, což vede k náhledu na cizí kulturu z pozice kultury vlastní. Mnohé kulturní rozdíly mohou zůstat skryty (Hammer 2009a, 2009b).

Přijetí je fázi, ve které se začíná jedinec zabývat kulturními rozdíly hlouběji, a poznává, že kulturním zvyklostem a vzorcům je nutné porozumět z hlediska druhé kultury. Jak se kulturním rozdílům přizpůsobit však zůstává nejasné (Hammer 2009a, 2009b).

Adaptace zahrnuje schopnost změny vnímání z hlediska jiné kultury a současně přizpůsobení chování danému kulturnímu kontextu. Jedinec v této fázi je alespoň částečně schopen přijmout náhled cizí kultury nebo více kultur, jednat jako prostředník mezi kulturami a přizpůsobit svoje chování kulturně vhodným a autentickým způsobem (Hammer 2009a, 2009b).

IDI® určuje primární fázi rozvoje IK jedince nebo skupiny a naznačuje klíčové rozvojové kroky, které, v případě, že se jim bude jedinec systematicky věnovat, mohou vést k dalšímu pokroku. IDI® rovněž identifikuje tzv. *trailing issues* (nevyřešené aspekty pojící se s některou z předchozích fází, jimiž jedinec již prošel), které jedinci brání se ve vývoji IK dále posunout.

Jako oddělenou a zvláštní dimenzi mimo Intercultural Development continuum® IDI® rovněž hodnotí míru kulturního odcizení (*Cultural Disengagement*) jedince nebo skupiny, jež označuje pocit odcizení od vlastní kultury (Hammer 2009a, 2009b).

Jelikož je tento výzkumný nástroj k dispozici v českém jazyce a pro jeho kvality popsané výše, je vhodným nástrojem pro měření IK studentů a učitelů jazyka. Jeví se jako žádoucí, aby se (budoucí) učitelé nacházeli ve fázích *přijetí* či *adaptace*. Ačkoliv existuje celá řada faktorů, jež výuku ovlivňují, nezdá se pravděpodobné, že by mohla být IK žáků efektivně rozvíjena, pokud se sami učitelé nacházejí v etnocentrických fázích kontinua.

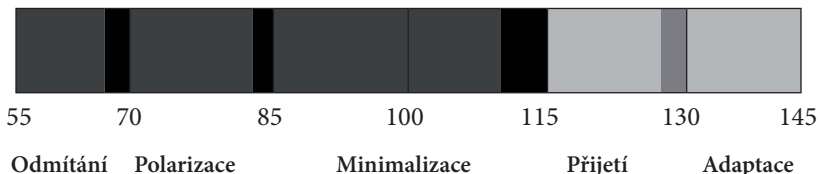
Ve výzkumu realizovaném na katedře anglického jazyka a literatury bylo v roce 2011 osloveno 50 studentů prvního ročníku, z nichž 44 IDI® vyplnilo (Zerzová 2016). V roce 2016 pak vyplňovali studenti IDI® znovu, doplněné o několik dalších otázek vztahujících se k jejich vnímání IK a jejího rozvoje. Dotazník vyplnilo 7 studentů z 18, kteří ve studiu pokračovali (ostatních 32 studentů studium ukončilo dříve nebo pouze s bakalářským titulem). Pro účely této publikace byly vybrány výsledky IDI® jedné studentky, přičemž lze říci, že jsou to výsledky reprezentativní vzhledem k výsledkům celé skupiny studentů. Cílem prezentace těchto výsledků je představení tohoto výzkumného nástroje širší akademické veřejnosti, jak již bylo uvedeno výše.

Pro porozumění výsledkům IDI® je však nutno objasnit několik základních termínů, se kterými IDI® pracuje:

- *Perceived Orientation (PO)* – *vnímaná orientace* určuje, ve které fázi se jedinec dle svého vnímání nachází.
- *Developmental Orientation (DO)* – *vývojová orientace* určuje, jaká je primární orientace jedince dle IDI®. DO je postojem, který jedinec pravděpodobně zaujme v situacích, ve kterých je třeba překlenout kulturní rozdíly.
- *Orientation Gap (OG)* je rozdílem mezi PO a DO jedince. Pokud nabývá sedmi a více bodů, je rozdíl považován za významný. Pokud je PO o sedm nebo více bodů vyšší, znamená to, že jedinec svou IK přeceňuje, pokud je tomu naopak, pak ji podceňuje.
- *Trailing orientations (TO)* označují fáze, jež jedinec již překonal, ale některé jejich aspekty zůstávají nevyřešené, a v určitých situacích se vynořují. Mají tendenci jedince navracet do některé z dřívějších fází. IDI® stanovuje míru, do jaké jsou tyto předchozí fáze překonány.
- *Leading Orientations (LO)* jsou fáze, které následují po DO jedince. Představují další krok, který musí pro svůj rozvoj IK jedinec podniknout.

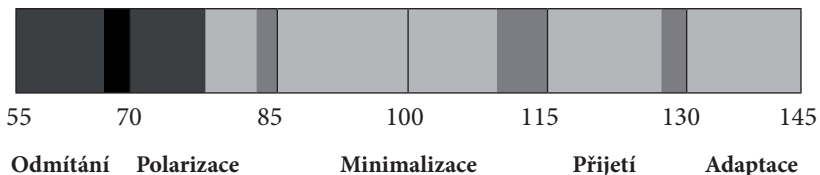
Vybrané výsledky studentky v prvním ročníku studia

V prvním ročníku studia ohodnotila studentka svou IK (hovoříme tedy o PO) na hranici fáze *Přijetí* kulturních rozdílů, což představuje počáteční fázi, v níž jsou uznávány a oceňovány kulturní rozdíly mezi vlastní a cizí kulturou v oblasti hodnot, vnímání a chování (viz obr. 2). Tento výsledek byl ve shodě s výsledkem celé skupiny (ten nabýval 114,92 bodů).



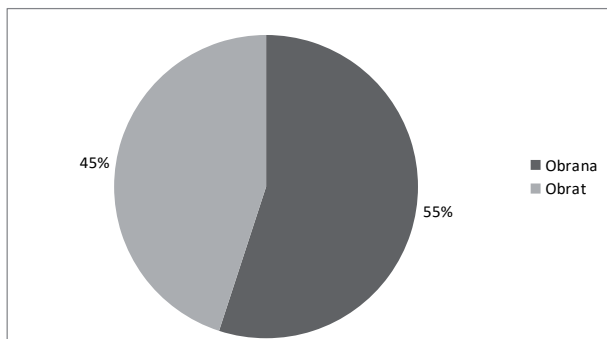
Obr. 2: *Perceived Orientation* studentky v prvním ročníku studia

Naproti tomu výsledek IDI[®] naznačuje, že primární orientací studentky je *Polarizace* (obr. 3), odrážející unáhleně kritický náhled na kulturní rozdíly, jež může nabývat formy (1) *Obrany*, při níž je nahlíženo negativně na odlišné hodnoty, vnímání a chování jiné kultury, zatímco kultura vlastní je považována za lepší, nebo (2) *Obratu*, při němž jsou kulturní zvyklosti cizí kultury posuzovány méně kriticky než zvyklosti kultury vlastní.



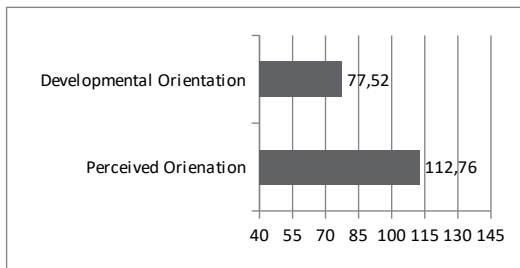
Obr. 3: *Developmental Orientation* studentky v prvním ročníku studia

V tomto konkrétním případě výsledky IDI[®] ukazují, že 55% *Polarizace* je vyřešeno z hlediska *Obrany* a 45% z hlediska *Obratu* (obr. 4).



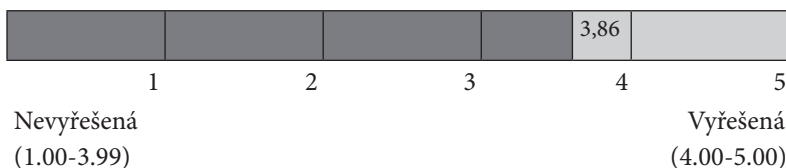
Obr. 4: Podíl vyřešení *Polarizace* z hlediska *Obrany* a *Obratu*

Rozdíl mezi PO a DO studentky je 35,24 bodů (obr. 5), což opět představuje výsledek reprezentativní z hlediska výsledku celé skupiny (Zerzová 2016). Rozdíl 7 a více bodů lze považovat za rozdíl významný mezi tím, kde si jedinec myslí, že se na vývojovém kontinuu nachází, a mezi tím, kde se nachází dle výsledků IDI®. Z výsledků vyplývá, že studentka svou IK významně přecenila.

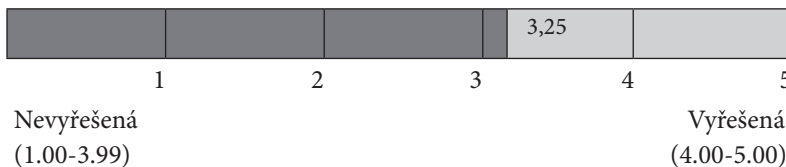


Obr. 5: Rozdíl mezi *Perceived Orientation* a *Developmental Orientation* studentky v prvním ročníku

Obrázky 6 a 7 zobrazují *Trailing Orientations* – fáze, které předcházejí DO studentky a zůstávají nevyřešené. To je patrné na základě výsledků nižších než 4,00 bodů. *Trailing Orientations* studentky (stejně jako celé skupiny, viz Zerzová 2016) byly *Odmítání* kulturních rozdílů a *Nezájem* o kulturní rozdíly.



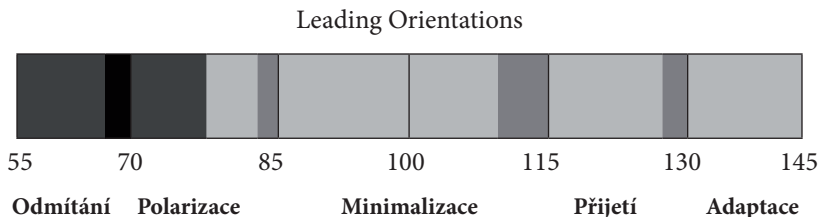
Obr. 6: *Trailing Orientation: Odmítání kulturních rozdílů*



Obr. 7: *Trailing Orientation: Nezájem o kulturní rozdíly*

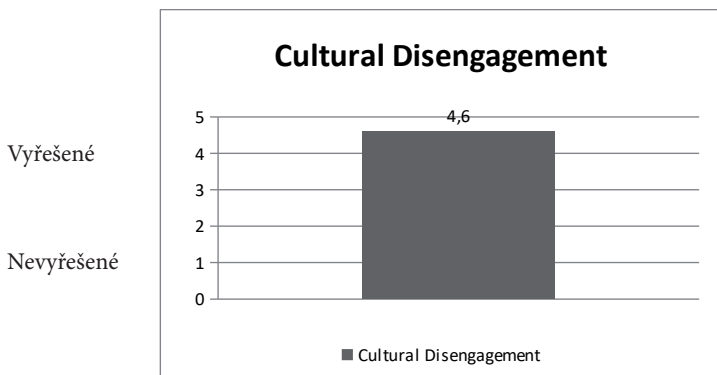
Leading orientations (LO) studentky (obr. 8), stejně jako celé skupiny, byly *Minimalizace* a *Přijetí*. Eliminace *Polarizace* jako reakce na kulturní rozdíly je podporována zaměřením na společné prvky cizí a vlastní kultury. Identifikace podobností v potřebách, hodnotách, cílech a zvyklostech a zmírnění tendence rozlišování „nás“ a „jich“ vede k většímu uznání společného lidství, jež lidé sdílejí. Rovněž zaměření na zvyšování kulturního sebeuvědomění pomáhá eliminovat tendenci nahlížet kulturní rozdíly z pozice „nás“ a „jich“.

Navíc, pokud jsou podobnosti nahlíženy z pozice zvýšeného kulturního sebeuvědomění, je možné se začít soustředit na hlubší kulturní vzorce v oblasti odlišností, které by jinak zůstaly přehlédnuty.



Obr. 8: Leading Orientations

Cultural Disengagement (Kulturní odcizení) představuje pocit odcizení od vlastní kulturní skupiny. Hodnoty nižší než 4,00 naznačují, že jedinec nemá tuto oblast vyřešenou a do určité míry prožívá odcizení v klíčových aspektech typických pro jeho komunitu. Studentka dosáhla skóre 4,6, což znamená, že tuto oblast vyřešenou má (obr. 9).



Obr. 9: Cultural Disengagement/Kulturní odcizení

Když vezmeme v potaz věk studentů v prvním ročníku a jejich omezené interkulturní zkušenosti, není překvapivé, že se – stejně jako tato studentka – nacházejí v etnocentrických fázích vývojového kontinua IK.

U této konkrétní studentky bylo zjištěno, že na začátku studia v prvním ročníku strávila v zahraničí dobu kratší než 3 měsíce a její nejdelší zahraniční pobyt spadal do kategorie jednoho až tří měsíců. Co se týká frekvence kontaktu s lidmi jiných národností, studentka uvedla frekvenci jedenkrát týdně.

Vybrané výsledky studentky v pátém ročníku studia

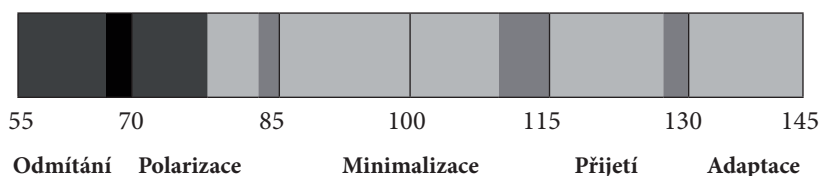
V pátém ročníku studia studentka vyplnila IDI[®], version 3 znovu, se stejnými doplňujícími dotazy týkajícími se zahraničních pobytů a frekvence kontaktů

s cizinci a dále byly zjišťovány její názory, týkající se IK, jejího osvojování a kvality studia v této oblasti, a to formou dotazníku (v této publikaci se pro její omezený rozsah a v souladu s jejím cílem věnujeme pouze výsledkům, které přinesl nástroj IDI®).

Z obrázků 10 a 11 je patrné, že k rozvoji IK studentky během pěti let studia nedošlo (na začátku studia dosáhla, co se týče PO, skóre 112,76, tedy počátku fáze *Přijetí* a dle IDI® se ve skutečnosti nacházela se 77,5 body ve fázi *Polarizace*. Na konci studia pak dosáhla, co se týče PO, skóre 114,67, tedy opět počátku fáze *Přijetí* a dle IDI® se nacházela se 77,74 body rovněž ve fázi *Polarizace*).



Obr. 10: *Perceived Orientation* v pátém ročníku studia



Obr. 11: *Developmental Orientation* v pátém ročníku studia

52% *Polarizace* bylo vyřešeno z hlediska *Obrany* a 48% z hlediska *Obratu*, ani zde se tedy výsledky výrazně neodlišují od výsledků v prvním ročníku. *Trailing Orientations* rovněž zůstávají stejné (3,57 – *Odmítání* kulturních rozdílů a 3,00 – *Nezájem* o kulturní rozdílů). Rozdíl jsme zaznamenali pouze v *Cultural Disengagement/Kulturním odcizení*, ve kterém studentka dosáhla 3,8 bodů, což naznačuje fázi, ve které tato oblast není vyřešena, vyřešení se však blíží (4,00), tudíž se nejedná o rozdíl podstatný. Může být dán prohloubením a zintenzivněním kontaktů s jinou kulturou, jež však zůstává povrchní, bez bližšího porozumění kulturním rozdílům, či nedostatečným uchopením konceptů IK a studia interkulturních rozdílů.

Na konci studia v pátém ročníku bylo zjištěno, že studentka strávila v zahraničí dobu sedm až jedenáct měsíců a její nejdelší zahraniční pobyt spadl do kategorie jednoho až tří měsíců. Co se týká frekvence kontaktu s lidmi jiných národností, studentka uvedla frekvenci jedenkrát týdně. K výraznému posunu v zintenzivnění kontaktu s cizí kulturou tudíž nedošlo.

Z profilu studentky vyplývá, že její interkulturní zkušenosti jsou omezené a že svou schopnost porozumění a přizpůsobení se kulturním rozdílům přeceňuje (počátek *Přijetí*), jelikož výsledky IDI® naznačují fázi etnocentrickou

(*Polarizace*). Tento rozdíl je možno považovat za významný rozdíl mezi tím, kde studentka samu sebe na kontinuu vidí a kam ji řadí IDI®.

Není překvapivé, že se studentka nacházela v etnocentrické fázi *Polarizace* v prvním ročníku, vzhledem k věku a omezeným interkulturním zkušenostem. Jak bylo zjištěno, za pět let studia však nedošlo k žádnému rozvoji IK studentky a interkulturního tréninku se jí během studia nedostalo, ačkoliv by byl pro osvojení role autonomní interkulturní mluvčí, studentky a učitelky žádoucí, aby byl umožněn posun skrze fázi *Minimalizace* k etnorelativním fázím *Přijetí* a *Adaptace*. Je pravděpodobné, že pouhý kontakt s cizinci a pobyty v zahraničí tuto změnu nepřinesou, což potvrdil i náš výzkum, jehož část zde prezentujeme. Proto je žádoucí, aby tyto zkušenosti byly doplněny zážitkovým interkulturním tréninkem poskytujícím prostor jak pro teorii, tak sebereflexi.

Projevy rozvíjení interkulturní komunikační kompetence v psaní v anglickém jazyce – vybrané výsledky výzkumu

Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce prvního cizího jazyka na základních školách představuje výzvu nejen pro učitele, ale také pro soudobý výzkum. Na to poukazují mj. i první zjištění realizovaného výzkumu, který se zabývá projevy rozvíjení IKK v psaní v anglickém jazyce v devátém ročníku základní školy. Cílem kapitoly je představit způsob, jímž bylo zkoumání IKK na dané škole provedeno, a první zjištění vzešlá z úvodní fáze výzkumu.

Teoretická východiska výzkumu

S ohledem na komplexnost konstruktů IKK a jeho oborová specifika bylo vymezení teoretických východisek zásadní pro navržení metodologie a následné provedení výzkumu. Klíčovými pojmy, s nimiž operujeme, jsou IKK, řečová dovednost psaní a funkční pohled na jazyk.

IKK je ve výzkumu chápána jako komplex schopností nezbytných k efektivní a vhodné interakci s příslušníky odlišných lingvistických a kulturních rámců (Fantini 2009, 458). Koncept sestává z řady komponent – Fantini hovoří o (1) paletě charakteristik/rysů/znaků/vlastností¹⁷, (2) oblastech nebo doménách, (3) dimenzích, (4) způsobilosti v cizím jazyce¹⁸ a (5) různých úrovních dlouhodobého a vývojového procesu. Metaanalýza 17 modelů IKK, již provedla Kostková (2012, 70–74) napříč obory, z nichž modely pocházejí, přitom prokázala, že Fantiniho dimenze (tj. postoje¹⁹, povědomí²⁰, znalosti²¹ a dovednosti²²) spolu s komunikační kompetencí v cizím jazyce figurují v různých modelech různých výzkumníků zabývajících se problematikou IKK. S přihlédnutím k tomuto zjištění se tedy realizovaný výzkum opírá o následující vymezení IKK (srov. Fantini 2009, 458–459; Kostková 2012, 70–74):

¹⁷ Angl. variety of characteristics or traits – český ekvivalent výrazu *trait* volíme v souladu s Kostkovou (2012), která upozorňuje, že „anglický termín *trait* je slovo s širším významem, oproti jeho českým ekvivalentům zahrnuje rysy, znaky i vlastnosti jedince“ (Kostková 2012, 68).

¹⁸ Angl. proficiency in another language, ve Fantini (2001) někdy též *second*.

¹⁹ Angl. attitudes.

²⁰ Angl. awareness.

²¹ Angl. knowledge.

²² Angl. skills.

dimenze interkulturní kompetence	POVĚDOMÍ	dimenze IKK
	POSTOJE	
	ZNALOSTI	
	DOVEDNOSTI	
+	KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE V CIZÍM JAZYCE	

Tabulka 1: Vymezení IKK

Navzdory existenci dílčích složek pojmáme IKK holisticky, jelikož jediné tak je možné uchopit aspekty jazyka a kultury v integraci (Průcha 2010, 36).

Psaní je ve výzkumu pojmáno jako produktivní řečová dovednost (Harmer, 2007b, 265), tzn. schopnost efektivně komunikovat písemnou formou (Harmer 2007a, 31) se čtenářem, vyjadřovat myšlenky v psaném projevu, rozvést téma, zaznamenat zkušenost a seznámit se s konvencemi psaného diskursu (Raimes 1983, 4). Obsah i forma psaní jsou přitom determinovány sociokulturním kontextem, v němž a pro jehož účely je psaní produkováno. Vezmeme-li v potaz, že jsou jazykové funkce (např. oslovování či strukturování diskursu) realizovány v různých kulturách různými způsoby, vždy v souladu s kulturně vázanými úzy, jeví se pro výzkum jako nezbytné nahlížet na jazyk z funkční perspektivy.

V souladu s funkčním pohledem na jazyk vymezujeme i vybrané aspekty komunikační kompetence, které jsou zkoumány v rámci dimenze IKK nazvané „komunikační kompetence v cizím jazyce“ (KK v CJ). Pozornost je zaměřena na jazykové funkce socializace a strukturování diskursu, které jsou pro psaní příznačné. První jmenovaná reflektuje sociokulturní stránku psaní (např. míru formality), druhá pak formální konvence psaní (např. formát). Jedinci ovládající jazyk na úrovni A2 dle SERRJ (2002), což je úroveň, jíž by měli žáci základní školy dosáhnout v prvním cizím jazyce (nejpozději) v závěru devátého ročníku (RVP ZV 2016, 19), by měli být podle Van Eka a Trima (1991) schopni realizovat mj. tyto dvě jazykové funkce. Pro obě funkce jsou specifikovány ještě dílčí podfunkce. Z nich věnujeme pozornost opět výhradně těm, které jsou charakteristické pro psaní.

Vztah IKK a řečové dovednosti psaní byl vymezen s přihlédnutím k Chomského dichotomii kompetence vs. performance. IKK představuje (stejně jako kterákoliv jiná kompetence) abstraktní entitu, jíž lze zachytit teprve až v performanci. Performance je přitom realizována uplatňováním řečových dovedností (srov. Šebestová 2011). Uvedené teze demonstrujeme na konkrétním případě práce Usó-Juanové a Martínez-Florové (2006), dle nichž se komunikační kompetence, jejíž součástí je kompetence interkulturní,

rozdívají a realizují v diskursu právě prostřednictvím řečových dovedností. Obdobně se staví k problematice také SERRJ (2002). Dokument formuluje cíle výuky cizích jazyků ve smyslu komunikační a interkulturní kompetence²³, deskriptory referenčních úrovní ovšem dále vymezuje ve smyslu míry dosahování komunikační kompetence a specifikuje je prostřednictvím řečových dovedností. Na základě zmíněného tedy soudíme, že při dosahování referenční úrovně A2 v psaní zároveň dochází k rozvíjení IKK.

Kontextové zasazení výzkumu

Realizovaný výzkum probíhal v období prosinec 2015 až červen 2016 ve výuce anglického jazyka v devátém ročníku základní školy situované v Kraji Vysočina. Zkoumána byla IKK šestnácti žáků, kteří byli na základě předchozích studijních výsledků a tempa práce sloučeni napříč ročníkem do jedné skupiny.

Na dané škole je anglický jazyk vyučován povinně od prvního ročníku. V devátém ročníku činí časová dotace předmětu tři vyučovací hodiny týdně. Jako výstupní cíl vzdělávání v anglickém jazyce figuruje v ročníkovém plánu školy složení jazykové zkoušky pořádané školou na úrovni A2, nebo B1 dle SERRJ (2002). Žáci si úroveň zkoušky volí sami. Na zkoušku se připravují ve výuce, povinně ji pak skládají v závěru školního roku. Zkoušky svým formátem odpovídají struktuře zkoušek Cambridge English: Key (KET) a Cambridge English: Preliminary (PET), tzn., že testují ovládnutí jazyka v rovině (a) čtení a psaní, (b) poslechu a (c) mluvení. Úroveň ovládnutí jazyka je přitom vymezována na základě hodnocení řečových dovedností. To rovněž poukazuje na výše popsany vztah řečové dovednosti psaní a IKK. Všech šestnáct žáků, jejichž IKK byla ve výzkumu zkoumána, se v průběhu školního roku připravovalo na skládání zkoušky na úrovni A2.

Ve výuce byly využívány materiály určené pro přípravu na jazykové zkoušky na úrovni A2 dle SERRJ (2002). Vedle toho bylo v období září až prosinec 2015 využíváno učebnicové sady *Project 3* (3. vydání, Oxford University Press), s níž žáci pracovali již v osmém ročníku, od prosince 2015 pak byla do výuky zapojena učebnicová sada *Adventures Pre-Intermediate* (Oxford University Press), na níž byly navázány intervence navržené a realizované v rámci výzkumu. Obě využívané učebnice jsou designovány pro referenční úroveň A2 dle SERRJ (2002).

Šest ze šestnácti žáků zapojených do výzkumu absolvovalo v září roku 2015 týdenní jazykově vzdělávací pobyt v Londýně, což muselo být zohledněno v metodologii výzkumu, aby nedošlo ke zkreslení dat. Pozornost výzkumu byla proto směřována ke kultuře Skotska, nikoliv Londýna či Anglie.

²³ Přestože používá jinou terminologii.

Metodologie výzkumu

Realizovaný výzkum probíhal přímo ve výuce. Z toho důvodu byl koncipován jako akční výzkum, v němž výzkumník souběžně působil i jako učitel. To umožnilo navrhnout a provádět intervence, jež byly nedílnou součástí výzkumu, v souladu s projektovaným, realizovaným i osvojeným kurikulem. Intervence cílily na rozvíjení IKK.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak se rozvíjení IKK projevuje ve výuce psaní v anglickém jazyce v devátém ročníku základní školy. Výzkumné otázky byly položeny následovně:

- Projevuje se rozvíjení IKK v psaní žáků v anglickém jazyce v devátém ročníku základní školy?
- Pokud ano,
- které dimenze IKK se v psaní projevují?
- Jsou jednotlivé dimenze IKK rozvinuty rovnoměrně?
- jak se rozvíjení IKK projevuje v psaní v anglickém jazyce v devátém ročníku základní školy?

To, zda a případně jak se rozvíjení IKK projevuje v psaní v anglickém jazyce, je zjišťováno komparací výstupů (a) analýzy korpusu, jenž sestával z produktů psaní vzešlých z plnění učební úlohy zadané před zahájením intervencí, a (b) analýzy korpusu, jenž byl sestaven z produktů psaní vzešlých z plnění učební úlohy zadané po provedení intervencí. Při hodnocení rozvíjení IKK byly respektovány zásady tzv. individuální vztahové normy. Změny v projevu jedince byly tedy hodnoceny vůči jeho/její předchozímu projevu, nikoliv vůči předem vymezeným kritériím či projevům druhých.

Zmíněné učební úlohy představovaly nástroje sběru dat. Jednalo se o námi navržené a odpilotované otevřené úlohy vyžadující žákovi širokou odpověď. Jak bylo uvedeno, první úloha byla zadána ještě před zahájením intervencí, druhá pak po jejich provedení. Zadání obou úloh bylo koncipováno do formátu semi-formálního dopisu, jenž vybízel žáky, aby využili nabízené příležitosti zúčastnit se studijně poznávacího pobytu ve Skotsku. Žáci byli instruováni k sepsání dopisu o min. 300 slovech, v němž měli představit sebe a důvody, proč se chtějí pobytu zúčastnit. Dopis je adresován rodičům vrstevníka, v jehož rodině bude pisatel ubytován. Uvedený adresát je volen proto, aby byla z produktů psaní patrná míra formality, jíž žáci reflektují. To umožní zjistit, jakým způsobem je v psaní realizována jazyková funkce socializace. Z produktů psaní vytvořených (a) před intervencemi a (b) po nich byly sestaveny dva korpusy, které byly podrobeny analýze.

Analýza dat byla provedena s využitím námi navrženého a odpilotovaného kategoriálního systému reprezentativních kategorií IKK. Kategorie obsažené v kategoriálním systému korespondují s Fantiniho dimenzemi IKK, tzn. povědomí, postoje, znalosti, dovednosti a KK v CJ. V rámci každé kategorie byly s oporou o teoretické zdroje vymezeny dílčí podkategorie a jejich rámcové indikátory. Kategoriální systém byl v analýze využíván deduktivně. Jednotku analýzy představoval výrok odrážející IKK. Shluky výroků či komplexnější souvětí byly vždy nejprve rozloženy na jednotlivé výroky či významové jednotky. Teprve poté byly analyzovány.

Úvodní fáze výzkumu

Cílem úvodní fáze výzkumu bylo zjistit, jak se IKK projevovala v psaní v anglickém jazyce v devátém ročníku základní školy před zahájením intervencí. Formulovány byly proto následující otázky:

- Bylo možno identifikovat dimenze IKK v psaní žáků v anglickém jazyce před provedením intervencí?
- Pokud ano,
- Které dimenze IKK se v psaní projevíly?
- Byly jednotlivé dimenze IKK zastoupeny v psaní rovnoměrně?

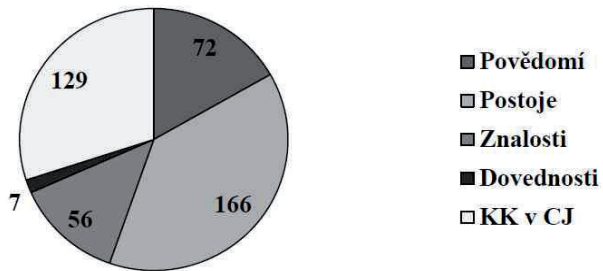
Aby mohly být položené otázky zodpovězeny, byla v úvodní fázi výzkumu provedena analýza korpusu vzniklého v rámci plnění učební úlohy zadané před zahájením intervencí. Hlubší vhled do zkoumané problematiky pak poskytla analýza učebnice využívané ve výuce rovněž v době před zahájením intervencí. V obou analýzách byl využit námi vytvořený kategoriální systém.

Výstupy analýz jsou vyjádřeny prostřednictvím četností zastoupení jednotlivých dimenzí IKK v korpusu a učebnici. Identifikované dimenze jsou dále popsány.

Analýza korpusu

Korpus analyzovaný v úvodní fázi výzkumu sestával z šestnácti produktů psaní. S využitím kategoriálního systému bylo analyzováno celkem 430 výroků odrážejících IKK.

Dimenze IKK bylo v korpusu možno identifikovat, což lze s ohledem na poměrně nízkou úroveň jazyka hodnotit jako pozitivní. Identifikovány přitom byly všechny dimenze IKK. Jejich zastoupení v jednotlivých produktech psaní, z nichž korpus sestával, jsou uvedeny v tabulce 1. Co se však četností týče, zastoupení jednotlivých kategorií bylo v korpusu značně nevyvážené, což je patrné z grafu 1.



Graf 1: Zastoupení dimenzí IKK ve zkoumaném korpusu

Produkt psaní	Povědomí	Postoje	Znalosti	Dovednosti	KK v CJ
VÝCH_A	4	10	-	-	8
VÝCH_B	1	3	1	-	8
VÝCH_C	4	19	10	-	5
VÝCH_D	6	7	1	-	4
VÝCH_E	-	9	3	-	5
VÝCH_F	10	10	3	7	9
VÝCH_G	1	2	1	-	12
VÝCH_H	6	6	1	-	8
VÝCH_I	4	13	16	-	8
VÝCH_J	4	9	-	-	7
VÝCH_K	-	14	2	-	8
VÝCH_L	16	6	4	-	10
VÝCH_M	3	22	7	-	9
VÝCH_N	-	10	2	-	7
VÝCH_O	7	8	-	-	13
VÝCH_P	6	18	5	-	8
Celkem	72	166	56	7	129

Tabulka 2: Zastoupení dimenzí IKK ve zkoumaných produktech psaní

Nejčastěji zastoupenou dimenzi představovaly postoje (celkem 166x). Zpravidla se jednalo o pozitivní postoje k ostatním kulturám. Tato skutečnost mohla být mj. přímým důsledkem zadání učební úlohy, již žáci plnili. Úloha vybízela k tomu, aby žáci popsali důvody, proč se *chtějí* zúčastnit vzdělávacího pobytu ve Skotsku. Z logiky věci se de facto nabízí, že v dané situaci budou vůči ostatním kulturám proječovány spíše postoje pozitivní než negativní, což se také projevilo v korpusu.

Dimenze KK v CJ byla v korpusu identifikována celkem 129x. Realizována přitom byla jak jazyková funkce socializace, tak strukturování diskursu. V rámci první zmíněné byly identifikovány mj. různé typy společenských frází užívaných v písemné komunikaci např. pro zdravení, oslovení či loučení se. Použité fráze ovšem vykazovaly různou míru formality – a to jak v případech, kdy bylo psaní adresováno požadovanému adresátovi, tak

Projevy rozvíjení interkulturní komunikační kompetence v psaní v anglickém jazyce

v případech, kdy nebylo zcela vyhověno zadání a psaní bylo adresováno jiné osobě. V rámci druhé jmenované funkce byly analyzovány např. rozličné způsoby formulování úvodu či závěru psaní. Použita přitom byla široká paleta frází a struktur užívaných v písemné komunikaci.

72x bylo v korpusu reflektováno povědomí, nejčastěji pak povědomí o ostatních kulturách a sociolingvistických aspektech jejich projevu. Pozornost byla upírána převážně ke Skotsku. Identifikovány byly projevy povědomí založené na vlastním očekávání i ty založené na tvrzení druhých.

Znalosti byly v korpusu v porovnání s dimenzemi postojů, KK v CJ či povědomí projevovány poměrně spoře (56x). Jelikož se valná část týkala znalostí Skotska, lze zjištění interpretovat tak, že znalosti Skotska nebyly u zkoumaných žáků nikterak velké.

Dovednosti byly v korpusu reprezentovány jen sporadicky (7x). Ve všech případech se jednalo o dovednosti interpretovat, porovnávat a hledat souvislosti z mnohočetných kulturních perspektiv.

Pro ilustraci, jakým způsobem byly jednotlivé dimenze IKK v korpusu realizovány, uvádíme níže pro každou z nich reprezentativní výrok.

Povědomí: „What I expect from Scotland is mainly rain, but it is nothing what would suprised me, so I will be prepared for any weather in Scotland.“

Postoje: „For example I would like to eat Haggis.“

Znalosti: „My favourit acter is Daniel Craig. His famous figure is James Bond. He play in Spectre, Skyfall, Quantum of Solace and the oldest Casino Royal.“

Dovednosti: „I wonder about the Scottish life. How they learn in school, which food they eat and how they communicating at home.“

KK v CJ (funkce socializace):

zdravení – „Hello my host family“

oslovování – „Dear Jeremy“

představování se – „My name is...“

navazování kontaktu – „I am very happy when you sent me this letter.“

vyžadování pozornosti – „What I expect from Scotland?“

loučení – „Best regards“, „Greetings“ vs. „Goodbye“, „Bye“

KK v CJ (funkce strukturování diskursu):

formulování úvodu – představení se vs. „Dear Jeremy, I am happy of this opportunity. So I will try as best as I can.“

sekvencování diskursu – „at the end“, „further“, „after“

shrnutí – „I will very happy, when you choose me to trip of Scotland.“

formulování závěru – „Best regards“, „With greetings“, „Bye“ vs. „Thank you“

Analýza učebnice

Analýza učebnice byla provedena s cílem získat hlubší vhled do problematiky rozvíjení IKK před zahájením intervencí. Zkoumáno tedy bylo, zda lze s využitím doposud používané učebnice rozvíjet IKK, potažmo zda učebnice obsahuje učební úlohy, jejichž cílem je rozvíjet IKK. Položeny byly následující výzkumné otázky:

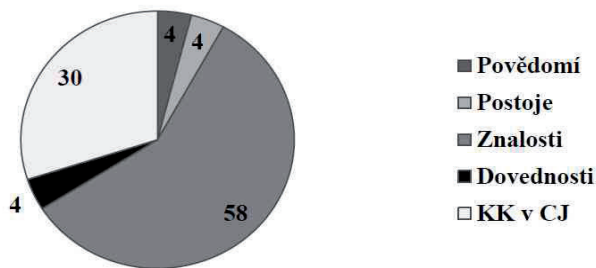
- Je cílem učebních úloh obsažených v učebnici *Project 3* (3. vydání, Oxford University Press) rozvíjet IKK?
- Pokud ano,
- které dimenze IKK jsou rozvíjeny?
- je rozvíjení IKK cílem učebních úloh, v nichž je vyžadováno uplatňování řečové dovednosti psaní?
- Které dimenze IKK jsou v těchto úlohách rozvíjeny?

Analyzována byla učebnice *Project 3* (3. vydání Oxford University Press), jež byla ve výuce využívána v osmém ročníku a prvním čtvrtletí devátého ročníku. Cíle a obsah učebnice byly promítnuty do relevantních ročníkových plánů.

Učebnice je koncipována pro úroveň A2 dle SERRJ (2002) a obsahuje vedle úvodní lekce dalších šest lekcí, v nichž jsou zahrnuty samostatné sekce věnované kultuře anglicky mluvících zemí a mezipředmětovým vztahům. V každé lekci je rovněž zahrnuta projektová sekce a aktivita s písní. Zakomponované písně nicméně nejsou obsahově spjaty s interkulturním obsahem projektové sekce.

Učebnice věnuje pozornost celému spektru anglicky mluvících zemí, zejména však Spojenému království Velké Británie a Severního Irska (jedna z lekcí se např. z velké části týká Londýna), v menší míře Spojeným státům americkým, zřídka pak zemím jako Irsko či Nový Zéland. Zastoupeny jsou zde však i země, jejichž úředním jazykem není angličtina (např. Nepál, Japonsko atd.). Kromě toho učebnice v některých úlohách odkazuje také k žákově vlastní kultuře.

S pomocí kategoriálního systému reprezentativních kategorií IKK byla provedena analýza jednotlivých učebních úloh zahrnutých v učebnici. Výzkumná zjištění prokázala, že alespoň některé zahrnuté úlohy cílí na rozvíjení IKK. V učebnici byly identifikovány úlohy, jejichž cílem je rozvíjení povědomí (4x), postojů (4x), dovedností (4x), znalostí (58x) i vybraných aspektů KK v CJ (30x). Také v případech analyzované učebnice bylo zastoupení jednotlivých dimenzí IKK nerovnoměrné, což znázorňuje graf 2.



Graf 2: Zastoupení dimenzí IKK v učebnici Project 3 (3. vydání, Oxford University Press)

Výzkumná zjištění naznačují, že učebnice sice umožňuje rozvíjení IKK ve všech jejích ohledech, orientuje se však převážně na rozvíjení znalostní dimenze IKK. Zpravidla je důraz kladen na znalosti kultury anglicky mluvících zemí. Znalostem Skotska je věnována zanedbatelná pozornost, což může být s přihlédnutím k tomu, že jsou cíle a obsah učebnice promítnuty do ročníkových plánů, důvodem, proč byly znalosti Skotska zastoupeny v analyzovaném korpusu v menší míře. Rozvíjení znalostí umožňuje učebnice zpravidla prostřednictvím receptivních řečových dovedností. Psaní bylo v učebních úlohách explicitně vyžadováno 10x, užití libovolné produktivní řečové dovednosti (tj. psaní, nebo mluvení) pak 3x.

Co se vybraných aspektů KK v CJ týče, rozvíjení jazykové funkce socializace bylo integrováno zejména v úlohách vyžadujících čtení, případně mluvení. V případě jazykové funkce strukturování diskursu bylo využívání čtení a psaní vyváženější. Celkem bylo rozvíjení této dimenze IKK obsaženo v pěti úlohách soustředěných na psaní a 4 úlohách vyžadujících uplatňování libovolné produktivní řečové dovednosti (tj. psaní nebo mluvení). Cílem úloh rozvíjejících KK v CJ pak bylo (a) uvědomit si, jaké sociální fráze lze využít v určitých sociálně determinovaných situacích, a (b) jak sekvencovat diskurs za využití předem daných prostředků koherence a koheze. Souvislejší průprava strukturováním různých typů psaní či používáním sociálních frází v písemné komunikaci s ohledem na kontext komunikace v učebnici chybí. I to může být (opět s přihlédnutím ke skutečnosti, že jsou cíle a obsah učebnice promítnuty do ročníkových plánů) příčinou, proč bylo strukturování diskursu ve zkoumaných produktech psaní realizováno rozličnými způsoby a proč bylo v korpusu identifikováno široké spektrum sociálních frází, ne vždy vhodně užitých v simulované situaci.

Rozvíjení povědomí se ve třech ze čtyř případů v učebnici týkalo kontrastu a/nebo podobnosti mezi vlastní kulturou a jazykem a ostatními kulturami a jazyky. Vždy přitom byla porovnávána vlastní kultura s kulturou Velké Británie. Vyjádření povědomí bylo ve třech ze čtyř případů vyžadováno

produktivně – jedenkrát písemnou formou, dvakrát buď písemně, anebo ústně.

Vyjadřování postojů bylo v učebních úlohách vyžadováno vždy písemnou formou. Ve třech ze čtyř učebních úloh byli žáci vedeni k tomu, aby reflektovali postoje k ostatním kulturám.

Všechny úlohy, které cílily na rozvíjení dovednostní dimenze, se soustředily na dovednosti interpretovat, porovnávat a hledat souvislosti z mnohočetných kulturních perspektiv. Ve třech ze čtyř těchto případů bylo cílem úlohy interpretovat prezentovanou slovní zásobu (společenské fráze) v mateřském jazyce. Rozvíjení dovedností nebylo ani jednou vyžadováno v úlohách zaměřených na řečovou dovednost psaní.

Tabulka 3 shrnuje poměr učebních úloh rozvíjejících IKK prostřednictvím všech řečových dovedností a učebních úloh rozvíjejících IKK prostřednictvím řečové dovednosti psaní.

Učební úlohy rozvíjející IKK prostřednictvím všech řečových dovedností			
Povědomí	Postoje	Znalosti	Dovednosti
4	4	58	4
Učební úlohy rozvíjející IKK prostřednictvím řečové dovednosti psaní			
Povědomí	Postoje	Znalosti	Dovednosti
1 2 (psaní/mluvení)	4	10 3 (psaní/mluvení)	-

Tabulka 3: Rozvíjení IKK v učebních úlohách zaměřených na řečovou dovednost psaní

Z výstupů analýzy učebnice lze soudit, že třetí vydání učebnice *Project 3* (Oxford University Press) pojímá rozvíjení IKK jako jeden z cílů některých učebních úloh, které obsahuje. Důraz je v učebnici kladen zejména na rozvíjení znalostí tzv. Kultury s velkým K²⁴ (Big C-Culture) anglicky mluvících zemí. Žáci jsou při využívání učebnice často konfrontováni s obsahy, jež mají interkulturní náboj. S těmito obsahy žáci pracují především v rovině receptivních řečových dovedností. (Písemná) produkce jazyka v interkulturně laděných situacích je v učebnici obsažena v omezeném množství. Prostřednictvím řečové dovednosti psaní může být v intencích učebnice nejčastěji rozvíjena dimenze znalostí, dále KK v CJ, postoje a povědomí. Dimenzi dovedností naopak

²⁴ Tzn. znalost o kultuře – literatuře, umění atd. (detailněji Omaggio Hadley 2001, 349-350).

Projevy rozvíjení interkulturní komunikační kompetence v psaní v anglickém jazyce

není prostřednictvím úloh vyžadujících uplatňování řečové dovednosti psaní možné rozvíjet.

Závěry úvodní fáze výzkumu

Závěry vyplývající z úvodní fáze výzkumu vypovídají o povaze prvních nashromážděných dat. V této fázi byl analyzován korpus sestavený z produktů psaní, jež vznikly v rámci plnění učební úlohy zadané před provedením intervencí, které představovaly nedílnou součást výzkumu. Mimoto byla provedena také analýza učebnice využívané ve výuce v době před zahájením intervencí. Cílem analýz bylo zjistit, zda a jak se IKK projevovala v psaní v anglickém jazyce žáků devátého ročníku právě před provedením intervencí.

Výzkumná zjištění první zmíněné analýzy prokázala, že v psaní zkoumaných žáků bylo možno identifikovat všechny dimenze IKK, tzn. postoje, povědomí, znalosti, dovednosti i KK v CJ. Zastoupení jednotlivých dimenzí v korpusu nicméně bylo značně rozkolísané. Z demonstrováných projevů IKK je patrná otevřenost a zvědavost žáků vůči kultuře Skotska i kulturám jiným (včetně té vlastní). Výroky zpravidla odkazují ke Kultuře s velkým K. Naopak nejspíše zastoupenou dimenzi v korpusu reprezentují dovednosti. Identifikovány byly pouze v jednom produktu psaní. Nebyly přitom přímo demonstrovány, nýbrž reflektovány. Kromě toho výzkumná zjištění odhalila i to, že jednotlivé produkty psaní vykazují různou míru formality, třebaže všechny vzešly z téhož zadání.

Obdobná zjištění vyplývají i z analýzy učebnice. Ačkoliv třetí vydání učebnice *Project 3* (Oxford University Press) umožňuje rozvíjení všech dimenzí IKK, pozornost není jednotlivým dimenzím věnována rovným dílem. I zde je protěžováno rozvíjení dimenze znalostí, zejména Kultury s velkým K anglicky mluvících zemí. Podporován je rovněž pozitivní vztah k ostatním kulturám i kultuře vlastní. Role sociokulturních fenoménů v psaní (např. formalita, způsob strukturování diskursu apod.) je zdůrazňována jen v omezené míře. Rozvíjení znalostí, postojů, povědomí a KK v CJ figuruje v učebnici jako jeden z cílů učebních úloh vyžadujících uplatňování řečové dovednosti psaní. Rozvíjení dimenze dovedností je v rámci učebnice možné pouze prostřednictvím úloh zaměřených na využívání jiných řečových dovedností.

Na základě závěrů obou analýz lze identifikovat jisté charakteristiky a tendence projevů IKK ve zkoumaném korpusu, které mohly být ovlivněny využíváním učebnice *Project 3* (3. vydání, Oxford University Press) ve výuce. Jsme si však vědomi vlivu ostatních faktorů, které se spolupodílí na rozvíjení IKK zkoumaných žáků, proto možné souvislosti pouze předestíráme jako podnět k další diskusi.

Výzkumná zjištění prokázala, že v učebnici není věnována zvláštní pozornost kultuře Skotska. Vedle dalších faktorů, jež vstupují do výuky a života žáka mimo školní třídu, mohlo mít i toto vliv na skutečnost, že v korpusu nebyly znalosti Skotska projevovány ve větší míře. Učebnice nevybízí žáky ani k tomu, aby systematicky pracovali se sociokulturními aspekty psaní. Ve shodě s tím (a zřejmě i následkem toho) pak byla v korpusu reflektována široká škála frází, jež ovšem vykazovaly různou míru formality. Jednotlivé produkty psaní byly mimoto strukturovány rozličnými způsoby. Jelikož učebnice neposkytuje přípravu strukturováním různých typů psaní, i v tomto případě lze spatřovat možný vliv učebnice na IKK žáků před intervencemi. Na závěr je nutno zmínit také to, že v korpusu nebyly identifikovány takřka žádné projevy dimenze dovedností. S přihlédnutím ke zjištění, že rozvíjení dovedností nepředstavuje v analyzované učebnici cíl ani jedné učební úlohy zaměřené na psaní, usuzujeme, že projevování dovednostní dimenze IKK není v psaní na úrovni A2 snadno realizovatelné.

Výzkumná zjištění úvodní fáze výzkumu, z nichž ta vybraná prezentujeme, byla dále využita při navrhování intervencí, jejichž realizace představovala další krok výzkumu. V kapitoly byly stručně shrnuty ty závěry, které byly v intervencích zohledněny a vypovídají o povaze IKK zkoumaných žáků na počátku výzkumu.

Hodnocení „jiného“ ve výuce interkulturní komunikační kompetence (na příkladu ruštiny)

Aspekt hodnocení „jiného“, tedy kladné, záporné nebo neutrální²⁵ ocenění země a kultury nositelů osvojovaného cizího jazyka, respektive samotných těchto nositelů a samotného cizího jazyka, protíná všechny dimenze interkulturní komunikační kompetence. Výrazně zasahuje emočně-behaviorální složku výuky a ve výuce cizího jazyka má nezastupitelný motivační potenciál. Jedná se o komplex představ na jedné straně ustálených, až stereotypních, na druhé straně proměnlivých vlivem vnějších situačních faktorů. Právě dynamika hodnocení „jiného“ ve vztahu k Rusku coby reprezentativní zemi nositelů ruského jazyka ukazuje, na jak tenkém ledě se pohybuje učitel cizího jazyka, jaké nejednoduché otázky a rozpory musí při uceleném rozvíjení IKK řešit – pokud se tedy nerozhodne vyhnout se jim tím, že je vytěsni. Cílem kapitoly je vymezit, jaké místo zaujímá hodnocení „jiného“ ve struktuře IKK, ukázat příklady přístupů k hodnocení v učebnicích a vzdělávacích materiálech z ruského jazyka a přednést určité náměty, jak ve výuce cizího jazyka aspekt hodnocení zohlednit tak, aby docházelo nikoli k destrukci, ale k rozvíjení IKK.

Hodnocení „jiného“ ve struktuře IKK

Hodnocení „jiného“ se ve struktuře IKK nejvíce projevuje na úrovni postojů, kdy žádanými výstupy jsou takové postoje, jako respekt, cenění si jiných kultur, potlačení černobílého vidění, tolerance k rozporuplnosti, zmírnění tendence rozlišování „nás“ a „jich“, vyhýbání se souzení, zdržení se úsudku (Deardorff 2006, cit. dle Zerzová 2012, 38). Cílový stav IKK jde tedy výrazně proti (vyslovenému)²⁶ hodnocení. Z hlediska vývojových fází IKK

²⁵ Inspirativní ve stanovení hodnotící škály jsou závěry literárněvědné komparatistické imagologie (interkulturní hermeneutiky) zabývající se obrazy jednotlivých etnických a dalších skupin v literárních, publicistických i jiných textech s cílem proniknout do podstaty a zvláštností cizí země, jakož i země vlastní. Imagologie vidí typologii hodnocení etnika v uměleckém textu následovně: hodnocení pozitivní, negativní, distanční, popřípadě odsunutí jiného národa zcela ze zorného pole autora. Jako jeden z problémů řeší důraz na „pravdivost“, tj. neopodstatněnou představu, že pouhým doplněním chybějících informací lze vytvořit pozitivní vztah k druhému (Soukup 2006, 622, 626-627).

²⁶ Ve vyhodnocování IKK je také třeba počítat s jejími skrytými složkami a s rizikem možné sebestylizace, kdy si žák/student uvědomuje, jaké postoje je žádoucí demonstrovat, aniž by však korelovaly s jeho vnitřním přesvědčením (Kostková 2013, 75).

se s vyhraněným hodnocením pojí počáteční etnocentrické fáze: stereotypy, předsudky a generalizace jsou etnocentrické. Ve fázi polarizace jedinec vnímá, tedy vyhodnocuje vlastní hodnoty a způsoby chování za obecně platné a nadřazuje je nad kulturou cizí skupiny, anebo naopak takto nadřazeně vidí kulturu určité cizí skupiny a ostatní posuzuje jako podřadné (Hammer 2009a, 2009b). Kýžená etnorelativní fáze s etnorelativním stanoviskem naopak tlumí pohled na kulturu cizí i vlastní prizmatem polarizačního hodnocení. Interkulturně kompetentní jedinec by měl reflektovaně (na úrovni povědomí) vnímat kulturní rozdíly (s dovednostmi, jako je naslouchání, pozorování, analýza, interpretace, nacházení souvislostí (Deardorff 2006, cit. dle Zerzová 2012, 38)), ale nehodnotit je, tedy nepřihazovat jim místo na škále preferencí.

Je to ale vůbec možné a vlastní lidské přirozenosti? Z psychologického hlediska spíše nikoli. Jak dokazuje předcházející kapitola o psychologických aspektech vzniku stereotypů v hodnocení, zkratkovité závěry a stereotypy ve vnímání druhých se rodí obecně velmi rychle a jsou relativně trvalé. Lidská mysl si musí vypomáhat kategorizací a kategorická mysl pracuje s protiklady (Allport 2004). Základ postoje tvoří právě hodnocení: pojem postoje může být vymezen jako hodnotící vztah vyjadřující hodnocení objektu subjektem (Nakonečný 1998, 118). Pozitivita a negativita představují jádro postojů: postoje jsou „(...) trvalé soustavy pozitivních nebo negativních hodnocení, emocionálního citění a tendencí k činnosti pro nebo proti ve vztahu ke společenskému objektu“ (Kretch a kol. 1968, 170, cit. dle Doubrovová 2003, 9). Vynětí hodnotícího vztahu k objektu cizího jazyka a na něj navázaného širokého kontextu se zdá být proto nereálné.

Pozitivní hodnocení jako motivační faktor učení

Základním didaktickým problémem v otázce hodnocení „jiného“ v reálné výuce cizích jazyků se jeví být napětí mezi pozitivitou a neutralitou (případně distancí), respektive mezi pozitivitou a negací.

Pozitivní motivace ke studiu cizího jazyka, vnitřní i vnější, představuje rozhodně jeden z významných motorů učení a je třeba ji pěstovat zejména v počáteční etapě studia: jednou z rolí současného učitele cizího jazyka je být marketérem svého předmětu, to znamená dokázat ostatní přesvědčit o přínosech studia daného jazyka (Berdičevskij, Kollarova 2006). S pozitivním hodnocením „jiného“ počítají různé koncepty. Pakliže ve vrcholné fázi vývoje IKK, stavu adaptace, má být jedinec schopen jednat jako prostředník mezi kulturami (Hammer 2009a, 2009b), je deklarace pozitivního postoje k cílové kultuře nosná. Konstrukt „sekundární jazykové osobnosti“, tedy osobnosti, která skrze učení se cizímu jazyku proniká do lingvokulturologické vrstvy jazyka (povědomí o specifických významech, funkcích a konotacích cizího jazyka) a zároveň si osvojuje interkulturní kompetenci, tj. učí se adekvátně

reagovat v kultuře, již daný jazyk reprezentuje (Azimov, Ščukin 2009), také spoléhá na kladné postoje. Ruská a také slovenská škola mezikulturního vzdělávání, vyznávající tezi o „jazyce skrze kulturu a kultuře skrze jazyk“, staví přímo na výchovném cíli formování **sympatií** k cizímu jazyku a tím k jeho nositelům a jejich kultuře (Bykova, Siromacha 2014, 458; Petříková 2014).

Výběr cizího jazyka zvoleného k osvojení může často záviset na subjektivně pocítované náklonnosti k cizí zemi či k jejímu pozitivnímu vykreslení, například v médiích. Vedou však naopak (učitelem) vyvolané sympatie k cizímu jazyku, pakliže si ho student nevybírám, k vybudování sympatií k jeho nositelům a jejich kultuře? A ještě jinak: je možné brát cizí jazyk „jenom jako jazyk“? Mnozí učitelé ruštiny zastávají názor, že řada „pobočných“ informací výuce samotného jazyka dokonce škodí. Čeští studenti ruského jazyka se v současné době ocitají uprostřed těchto otázek. Na jedné straně používají učebnice, které tradičně vycházejí vstřícně korektnímu obrazu cizí země a vytvářejí její pozitivní profil pro žáky a studenty motivující, jak uvidíme dále, avšak jsou při tom konfrontováni s mediálním obrazem Ruska z větší části záporným, což potenciálně formuje jejich postoje.

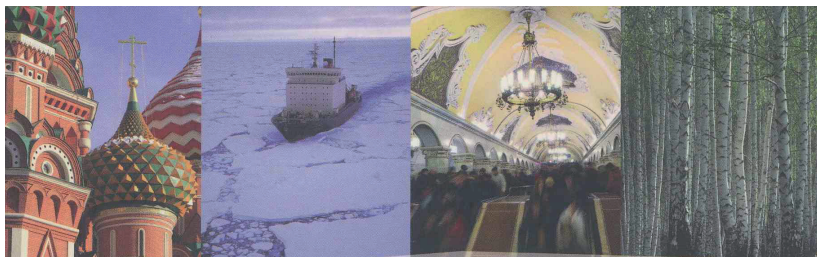
Faktor hodnocení v učebnicích ruského jazyka

Ve zpracování hodnotící složky v učebnicích ruského jazyka (pro daný účel byly zkoumány učební soubory *Pojechali!*, *Raduga po-novomu* a *Klass!*) můžeme vysledovat několik společných tendencí, z nichž poměrně názorně vyplývá složitost a úskalí sledovaného jevu.

Typické je, že explicitní hodnocení chybí, určité hodnotící postoje lze implicitně dekodovat spíše z vizuálních materiálů. V případě některých učebnic ruštiny, respektive některých dílů, nelze postoj k dané kultuře interpretovat vůbec, z obálky, pomineme-li název, se například nedá ani poznat, že se jedná o učebnici ruštiny: sociokulturní informace nejsou k dispozici, komunikační situace jsou univerzálního charakteru.

Obecnou tendencí je důraz na pouze pozitivní informace. Zde dominuje sklon ukázat Rusko jako atraktivní destinaci, a to exotickou (Sibiř), jakoby z perspektivy zahraniční dovolené (památky Unesco). Soustavně se objevují informace o různých ruských přírodních „nej“ (Bajkal) a rekordech v lidských činnostech (Transsibiřská magistrála, kosmické lety). Vzniká tak obraz jednostranný, je představena jen určitá výše světa spojeného s danou kulturou. Sporné otázky ruské historie i současnosti, rozdíly v ideologických kořenech dané kultury bývají ignorovány. Najdeme výjimky upozorňující například na neblahou ekologickou situaci některých regionů, zmínku o pracovních táborech, nicméně bez širšího rámce. Řešením, jak nezasáhnout nějakou problematickou oblast, je převládající orientace na objektivní fakta

Big-C Culture s jejími hmotnými projevy (geografie, umělecká literatura, svátky, stravování), a zejména opakování prověřené klasiky (Puškin, Vysocký), která sice skutečně představuje symboly národní identity a náleží k precedentním jevům dané kultury, s nimiž je nutné studenty obeznámit, nicméně zde dochází k utvrzování stále stejného stereotypního obrazu Ruska (dále břízky, zima, matřjošky, kulaté kupole chrámů; viz. obrázek č. 1).



Obr. 1: Klacc!

Obava předestřít informaci, která by mohla zvrátit kladnou polaritu hodnocení, se v učebnicích projevuje ale i na úrovni small-c culture. Jako příklad můžeme uvést informační text o tom, že úsměv nemá v ruské kultuře význam obvyklého zdvořilostního gesta (viz. obrázek č. 2), tedy že Rusové se na setkání nesmějí, doplněného fotografií rozesmátých tváří. Obsah textu a jeho vizuální podpora jsou v rozporu a mohou být zavádějící, přitom studentovi v rozvoji IKK mnoho nepomohou, jakékoli bližší vysvětlení daného jevu či rada, jak ho přijmout a jak na něj reagovat, chybí.

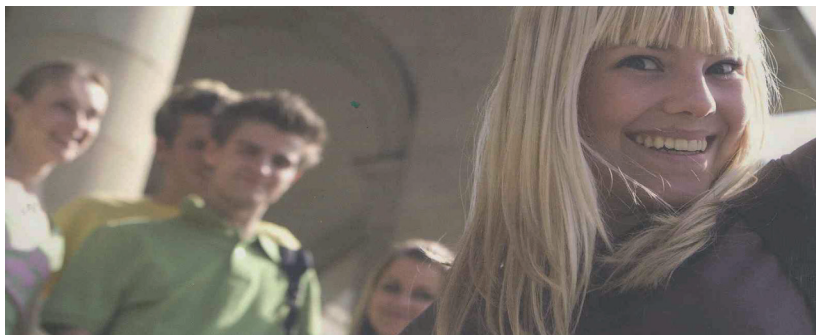


Obr. 2: Радуга по-новому

Jak známo, samotný akt výběru apriori zakládá hodnocení a vymezuje postoj autora textu k popisované oblasti, stejně jako nezařazení určitého jevu do výběru, pomlčení o něm jsou určitým postojem, hodnocením. Lze diskutovat o tom, zda ve výuce cizího jazyka existují určitá tabu. Jsou jimi politika, geopolitika, konfliktní historická a náboženská témata? Může být jejich nastolování ve výuce a v reálné komunikaci vnímáno naopak jako doklad o nedostatku IKK? V ruském kontextu, kdy se k dobrým mravům cizince počítá vyvarovat se kritiky Ruska, zřejmě ano.

Je však otázka, zda se student stává jedincem interkulturně kompetentním, pakliže není seznámen s žádnými „riskantními zónami“ a rizikem potencionální diskomunikace, způsobenými faktem, že lidé skutečně pocházejí z odlišných zkušenostních, historických a jazykových rámců, že standardy jejich kultury, jež podmiňují jejich chování, jsou odlišné.

Společná všem sledovaným učebnicím je naopak snaha o setření rozdílů kultur. Učebnice hojně identifikují podobnost v potřebách, hodnotách, cílech a zvyklostech různých společenství, je zmírňována tendence k rozlišování. K tomuto účelu bývají využívány postavy vrstevníků v roli průvodců učebnicí, kteří vypadají stejně jako česká mládež, řeší totožné okruhy problémů, mají podobné zájmy (viz. obr. 3). Tito průvodci demonstrují společný (rozesmátý) referenční svět bez prožitku něčeho odlišného (sport a jiné koníčky, nakupování v hypermarketech, univerzální režim dne, přejímky z angličtiny ve všech jazycích), což vyvolává kladné přijetí.



Obr. 3: *Klass!*

Důležitou roli v budování kladného obrazu nositelů cizího jazyka hrají také hodnoty jako takových, v axiologickém smyslu. Je vyzdvihováno, že základní lidské hodnoty a potřeby (rodina, přátelství, úcta k lidské práci, vztah k přírodě, estetický zážitek z umění, potřeba bezpečí, seberealizace, kreativita atd.) jsou společné napříč kulturami, a tudíž jsou vlastní i nositelům osvojovaného jazyka a umožňují všeobecné porozumění.

V učebnicích ruského jazyka kromě toho nacházíme i prezentaci hodnot národnostně specifických, i když jen zřídka, a to zejména patriotistických ideálů (ilustruje je například přetištěná obálka žákovské knížky s ruským znakem, vlajkou, obrysem Ruské federace a jasnou občanskou identifikací v *Pojechali*). Ruští lingvodidaktici v současnosti naléhavě volají právě po výchově k hodnotám prostřednictvím hodin ruského jazyka (jako cizího i jako rodného), po vyzdvžení morálních hodnot ruského společenství, jakými jsou „vlast, rodina, domov, Rusko, jazyk“ (Archipova 2014, 445).

Jde o určitou reakci na krizi hodnot a oslabení národní identity, reakci na to, že, stejně jako u nás, vyrostla nová generace „bez paměti“ (Šilova 2012; Lichačeva, Makarov 2014). Hodnocení „jiného“ se rozhodně odvozuje od hodnot vyznávaných nositeli dané kultury a jedním z cílů výuky cizího jazyka v době mezikulturního vzdělávání je právě předávání kulturních hodnot skrze jazyk vzájemné komunikace (Petrikova, Kuprina, Gallo 2013, 22).

Můžeme tedy shrnout, že k vytvoření pozitivního obrazu „cílové“ země přispívá: 1) předestření toho, co je zcela odlišné, a tudíž lákavé, přitažlivé (sociokulturní zvláštnosti, exotika a některé specifické hodnoty), 2) ukázání na něco, co je velmi blízké, stejné (moderní životní styl mladých lidí), 3) tematizace sdílení univerzálních všelidských hodnot. Všechny tyto prostředky učebnice ruského jazyka využívají a zároveň se hodnocení jako takovému vyhýbají.

Situční faktory a metodická doporučení

V dnešní době ve vztahu k Rusku ale oproti tomu nezažíváme ustoupení potřeby vynášet hodnocení o „jiném“, nýbrž naopak jakousi hypertrofií hodnocení spojenou se složitými geopolitickými událostmi. Zdá se však, že místy až démonická mediální „image“ Ruska zatím nenapáchala škody ve studiu ruského jazyka: buď se jedná o zpoždění, nebo o důkaz, že složky „image“²⁷ jsou od sebe odděleny a různé jevy – jazyk, národ, kultura, političtí představitelé – jsou přijímány jako mimoběžné. Učitelé ruštiny části „image“ zpravidla také vnímají odděleně („ruština jenom jako jazyk“), ovšem také se jakoby dobrovolně vzdávají příležitosti a své autority současné dění ve světě vysvětlit („nejsme politologové ani historici“), obávají se zaujmout určité hodnotící stanovisko a striktně dodržují neutrální postoj („musíme být nad tím“).²⁸ Přitom právě práce s aktuálními tématy může být při vhodné didaktizaci dobrým podnětem pro rozvíjení IKK, a to ve všech jejích základních dimenzích a v jejich interakci. Přitom vůbec nejde o předestření negativního obrazu, nýbrž o hlubší a širší pochopení vybraných fenoménů.

Skutečný průnik do představovaných – kulturně rozdílných i shodných – jevů není možný bez kognitivních **znalostí**, jež by měly vždy tvořit určitou mřížku pro rozvoj dalších složek IKK. Penzum znalostí určitým způsobem podněcuje vyšší míru přijetí „jiného“ (a kladný postoj vyvolává potřebu získávání dalších informací). Bylo pozorováno (Pešková 2014), že například znalostní báze

²⁷ „Image země“ má celkově poměrně složitou architekturu a sestává z několika složek: image země, státu, lidu, jeho vůdců, kultury, geografie, etnika a další, přičemž image státu má obvykle horší hodnocení než image lidu (Iličeva, Komarovskij, Prorok 2013, 497).

²⁸ Výzkumné šetření na dané téma nám není známo, vycházíme z vlastní zkušenosti ze setkání s učiteli ruského jazyka jak individuálními, tak skupinovými (dny s absolventy na ZČU v Plzni, semináře pro učitele ruštiny na UK).

studenta, který se definoval jako rusofil, byla v oblasti praktického zvládnutí jazyka i v oblasti „reálií“ řádově lepší od studentů, kteří se takto nevystihli. To se zároveň projevilo i ve vyšší míře objektivitu a přesnosti představ o „jiném“, konkrétně v podrobnosti a realnosti mentální mapy dané země (viz obr. 4).

Je obecně efektivní vybírat pro výuku materiál (textový i vizuální) s vysokým interpretačním potenciálem a nevyhýbat se ani materiálům čistě lingvoimagologickým.²⁹ Uvedme jako příklad představení pravidelně konané akce *Nesmrtelný pluk*, slavnostních průvodů konaných 9. května v Rusku, kdy občané nosí fotografie svých blízkých, padlých nebo veteránů z 2. světové války. Výběr tohoto konkrétního tématu s širokými konotacemi, interdisciplinárním přesahem, emočním nábojem a faktorem aktuálnosti a jeho didaktická aplikace vedou k lepšímu pochopení vztahu Rusů k této válce, k tomu, proč se stala kultem, k respektu daného kulturního specifika žáky a studenty. V diskusi lze pak analyzovat, jak je akce popisována českými pozorovateli, s jakými hodnoceními, analogiemi, asociacemi, s jakou objektivitou atd., vyzvat žáky/studenty ke srovnání s českými zvyklostmi, naučit je správně pográtulovat ke Dni vítězství, naznačit možná interkulturní rizika (u nás neobvyklý patos je v ruské kultuře zcela běžný, má to své důvody a je třeba to respektovat), což již náleží k aktivitám interkulturního tréninku na úrovni **dovedností**. Efektivní je v tomto směru využití speciálně vyvinutých didaktických metod, jak jsou popsány v kapitole Metodologie modelových cvičení k rozvoji interkulturní komunikační kompetence.

Rozvoji IKK napomáhají afektivně-behaviorální i estetické složky cizojazyčné výuky se zaměřením na zážitkovou pedagogiku, zkušenostní učení, introspekci (interkulturní deníky, zápisky ze zahraničních stáží)³⁰, kdy

²⁹ Lingvoimagologie představuje poměrně nově vyprofilovanou disciplínu zformovanou na bázi literárněvědné imagologie. Objektem lingvoimagologie je „image“, obraz jednoho národa a země v povědomí druhého národa. Lingvoimagologie zkoumá verbalizaci této reflexe. Jejím předmětem je hodnocení, precedentní fenomény, paralingvistické prostředky, symboly atd. Lingvoimagologie analyzuje umělecké texty, cestopisy, publicistické texty apod. stejně jako vizuální materiál. Klíčovým východiskem dané disciplíny je předpoklad, že hodnocení charakterizuje nejen hodnoceného, nýbrž i hodnotitele, že značný význam má sebehodnocení vlastní kultury. Do hry vstupuje obrovské množství vnějazykových faktorů a hodnocení je v čase proměnlivé. (Archipova 2014, 443-444)

³⁰ S přímou zahraniční interkulturní zkušeností v cílové zemi se nedá v případě ruštiny na základní a střední škole příliš počítat, tato ale hraje důležitou úlohu ve vysokoškolské přípravě učitelů ruského jazyka a většinou vede k příklonu k ruské kultuře a zároveň k vědomé reflexi tohoto vztahu. Můžeme uvést výmluvný příklad studenta, který při osobním pohovoru řekl, že z několikaměsíční stáže v Moskvě učinil velmi pozitivní závěr, ovšem tento musí „revidovat“ po besedě s nositelkou Nobelovy ceny za literaturu Světanou Alexijevič.

dochází k sebereflexi vlastních **postojů**, což je pro aspekt hodnocení „jiného“ velmi relevantní. Tuto sebereflexi je třeba podložit zvyšováním teoretického **povědomí** o interkulturních jevech spojených s postoji a hodnocením (psychické mechanismy vzniku kulturního šoku, stereotypů a předsudků). Je žádoucí poukázat na podmíněnost samotného hodnocení: „...žádné pozorování nemůže být nezaujaté... výsledek pozorování je vždy závislý na tom, jak jsme k pozorování ustrojeni, a to nejen vnějšími nástroji, ale i vnitřním uspořádáním, vývojem a nastavením svých smyslů, strukturováním své osobnosti a svým sociálním zázemím, čímž se myslí nejen naše místo ve společnosti, ale i místo naší society v historii...“ (Vančát 2014, 12).



Obr. 4: Mentální mapování

Zpracování aktuálních témat rovněž umožňuje ukázat na relativitu hodnocení. To, co může být jednou skupinou vnímáno jako kladné (například řada Čechů vnímá pozitivně činnost ruských opozičních skupin), přijímá jiná skupina negativně (názor mnohých Rusů na ruskou opozici kladný není). Obdobně může český student hodnotit přetrvávající fenomén ruského „bezcesti“ v podstatě kladně jako přitažlivou realii s příděchem dobrodružství, rodilého mluvčího se však může její prezentace dotknout. Stejně tak výsledek porovnání obálky české a ruské žákovské knížky je věcí interpretace, akcent na patriotické ideály v ruské verzi může být chápán pozitivně i negativně, absolutní absence patriotického tónu u české varianty žákovské knížky (běžné jsou obrázky přírody, pohádkových postav či jednotná podoba v rámci jedné školy) také oběma způsoby.

Práce s hodnocením úzce souvisí s informační kompetencí. Na místě je posilování mediální gramotnosti, to znamená omezitelná práce se zdroji informací, poučení o persvazivní funkci médií, výklady o struktuře „image země“ a rovněž i o „výrobě“ reality, metodách propagandy atd. Mnohé se skrývá ve volbě slov, což je fakt, který je také nutné v posilování IKK didaktizovat (porovnáme-li některá hesla v ruské a ukrajinské Wikipedii, seznáme, že jsou totožné události pojmenovány slovy s protikladným významem a absolutně odlišným hodnotícím nábojem). V rozvíjení IKK jde mimo jiné o potřebné zvnitřnění interkulturního postoje přijetí plurality a nejednoznačnosti, nezjednodušování věcí. Pro naši disciplínu tedy faktu, že není jedno Rusko a není jeden výklad Ruska

Ve výuce ruštiny můžeme navíc didakticky využít i zajímavou otázku nerovnoměrného pojetí kulturní vzdálenosti: zatímco ruská strana vnímá českou kulturu jako velmi blízkou a odvolává se na společnou minulost a slovanské kořeny, na to, „co nás spojuje, nikoli rozděluje“³¹, tedy vyzývá příbuznost, sounáležitost, spřízněnost, ovšem zároveň nevěnuje české kultuře větší badatelský zájem (Pospíšil 2013), u nás od 90. let převládla snaha redefinovat svou národní identitu odkloněním se od „Východu“, kdy o afinitě s Ruskem nemůže být řeči (Pešková 2013).³² Ovšem silný zájem o Rusko trvá (s pověstnou „láskou skrze nenávisť“).

Shrnutí

Hodnocení „jiného“ ve výuce cizích jazyků skrývá mnoho úskalí. Pakliže učebnice striktně dodržují pozitivitu/neutralitu a takřka žádná explicitní hodnocení kultury nositelů cizího jazyka neuvádějí, a jinak postupovat v případě žánru učebnicového textu zřejmě ani nemohou (učebnice by však měly podporovat emocionalitu a uvádět materiál s interpretačním potenciálem), zůstává zohlednění hodnotící složky na aktivitě samotného učitele. Lze doporučit zacházet s hodnocením velmi opatrně a umírněně, a zejména dbát u studentů na rozšiřování rámce povědomí o mechanismech hodnocení jako takového.

³¹ Tento poznatek lze zachytit z vnímání České republiky v Rusku (Obrajterová 2005) a dosvědčují ho mnohá oficiální i neoficiální bilaterální jednání autorky.

³² Pokud bychom zde uplatnili areálové hledisko a náš přesun z jednoho areálu do druhého, pak lze podotknout, že „...proces scelování neprobíhá zdaleka jednosměrně, že akce budí reakci a že se sdružování a postupování vyznačuje také jinými, často protikladnými paradigmaty, který lze označit jako dezintegraci, nekomunikaci, odcizení, disperzi, míjení.“ (Pospíšil 2013, 16)

Jazyk jako duše a kultura národa (Videokonference jako most ke globálnímu porozumění)

„Řeč je sama duše a kultura národa.
Zdokonaluje-li se národ, musí se zdokonalovat i jazyk;
neboť je živý a vyvíjí se s námi všemi,
stále nesen výškou duševního napětí národního.“

Karel Čapek

Kapitola představuje projekt globálního porozumění *Videokonference jako most ke globálnímu porozumění* určený středně pokročilým a pokročilým uživatelům anglického jazyka s akcentem na rozvoj interkulturní komunikační kompetence u studentů filologie. Jde o projekt realizovaný ve spolupráci s East Carolina University (ECU) ve Spojených státech a dalšími partnerskými univerzitami.

Jedinečnost a zároveň efektivnost konceptu projektu globálního porozumění vychází z jednoduché premisy jeho tvůrců: navzdory intenzivním globalizačním tendencím a narůstající interkonektivitě současného světa nabývá většina (nejen amerických) studentů vzdělání v domácím prostředí. Dle průzkumu provedeného autory projektu před jeho zahájením (Chia 2005) pouze 4 % amerických vysokoškolských studentů nabývají vzdělání v zahraničí.³³ Právě tato disproporce podnítila vznik specifického virtuálního projektu interkulturního porozumění využívajícího informačních a komunikačních technologií a směřujícího k rozvoji komunikační kompetence jeho participantů.

Koncepce projektu je založena na vzájemné spolupráci čtyř mezinárodních univerzit v rámci jednoho semestru výuky, přičemž virtuální spojení probíhá vždy pouze mezi dvěma partnerskými subjekty po dobu čtyř týdnů. V současné době se na výuce podílí více než tři desítky mezinárodních institucí z Afriky, Asie, Evropy, Severní Ameriky a Jižní Ameriky.³⁴ Výčet participujících univerzit, který zahrnuje vzdělávací instituce v Alžírsku, Ázerbájdžánu, Číně, Gambii, Indii, Kyrgyzstánu, Maroku, Moldavsku, Mongolsku, Namibii, Pákistánu, Peru, Rusku, Spojených státech, Švýcarsku, Turecku a dalších zemích, potvrzuje mezinárodní charakter projektu. Česká republika se ke kurzu globálního porozumění aktivně připojila prostřednictvím Západočeské univerzity v Plzni v roce 2006.

³³ Jde o údaj z doby návštěvy autorů projektu v České republice.

³⁴ Autoři projektu neustále usilují o získávání nových partnerských univerzit.

Primární cíl projektu, implikovaný v jeho názvu, představuje zprostředkování atributů „cizích“, respektive „jiných“ národů a kultur prostřednictvím ICT a potažmo osvojení si vzájemného porozumění a respektu. Řečeno slovy Radomíra Choděry, primární cíl projektu sdružuje cíl jazykový, kognitivní a formativní (2006, 74–75). Z našeho hlediska nabývá specifického významu právě cílová složka jazyková zaměřená na rozvoj komplexních jazykových dovedností.

Výuka probíhá v jazykové laboratoři, vybavené dvaceti uživatelskými počítačovými stanicemi a jednou stanicí pedagogickou, webovou kamerou, která umožňuje komunikaci se zahraničními univerzitami v reálném čase, datovým projektorem a projekčním plátnem.³⁵ Využívaný systém pracuje s vysokou kvalitou přenosu zvuku a obrazu, což je pro cíle jazykové výuky zásadní. Relativní jednoduchost požadovaného vybavení, které nepřekračuje rámec obvyklého technického zázemí počítačových laboratoří, náleží k pozitivům projektu. Uspořádání laboratoře je většinou klasické, tj. v jednotlivých řadách za sebou. Současně je však možné její aranžmá variabilně upravovat v závislosti na aktuálně prováděné aktivitě (viz níže).

Projekt je strukturován do tří vzájemně navazujících modulů.³⁶ Každý modul – zaměřený na bilaterální spojení „lokální“ instituce se zahraniční partnerskou univerzitou – disponuje čtyřmi týdny datové komunikace v online režimu. Výuka je realizována v rámci předem stanoveného partnerského týmu vždy v zimním semestru akademického roku dvakrát týdně po dobu 90 minut. Konkrétní online spojení se zahraničními univerzitami přirozeně zohledňují časový posun mezi jednotlivými institucemi.

Status kurzu určují jednotlivé univerzity v souladu se svými studijními programy. Studenti se zapisují pro ně obvyklým způsobem, tj. nejsou aplikovány rozřazovací testy. Nezbytným vstupním požadavkem je však doporučená úroveň vstupních jazykových znalostí, tj. středně pokročilý/pokročilý uživatel jazyka. Dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* lze vstupní úroveň jazykových znalostí českých účastníků kurzu definovat jako B2/B2+. Vzhledem k výuce vedené výhradně v anglickém jazyce jde o adekvátní podmínku úspěšného průběhu projektu. Čeští studenti se specializují zejména na studium anglického jazyka a dalších oborů nabízených Filozofickou fakultou ZČU v Plzni. Celkově lze české participanty charakterizovat jako zkušené uživatele jazyka, kteří se vyjadřují plynule a spontánně. Někteří z nich absolvovali zahraniční studijní pobyt v některé z anglofonních zemí. Většina

³⁵ Požadavky na vybavení jazykové laboratoře byly prodiskutovány s autory projektu během jejich návštěvy v České republice.

³⁶ S podrobným plánem práce během jednotlivých týdnů výuky jsou studenti seznámeni na první hodině.

zahraničních účastníků projektu studuje jednooborové či dvouoborové studium anglické filologie nebo žurnalistiku.

Stavba kurzu je rozložena, jak již bylo uvedeno, do tří modulů v rámci jednoho semestru výuky. Každý modul zahajují dva úvodní informační semináře věnované partnerské zemi a univerzitě. Jejich prostřednictvím studenti prohlubují znalost základních historických, geografických, kulturních, společensko-politických a ekonomických realití dané oblasti. Již v této fázi začínají tvořit databázi tematicky relevantních každodenních záznamů, jakousi obdobu deníku (daily journal), který je nejen jedním z požadavků pro úspěšné absolvování kurzu, ale především nástrojem výuky a efektivním prostředkem procesu učení. Deníkovými záznamy studenti prokazují obeznámenost s děním v partnerské zemi. Nejde však o nahodilé zápisy, nýbrž o soustavnou a systematickou excerpci informací z primárních i sekundárních zdrojů, k nimž se postupně přidávají podněty zahraničních studentů. Tvorba deníkových záznamů směřuje především k rozvoji čtení a psaní s porozuměním.

Součástí přípravy na komunikaci se zahraničními studenty partnerské univerzity představuje rovněž obeznámenost s děním v České republice a schopnost zprostředkovat informace o aktuálních událostech v anglickém jazyce zahraničním studentům-partnerům. Informační přehled by dle doporučení tvůrců projektu měl vycházet z lokálního tisku. Během prvního online spojení si studenti navzájem předají seznamy periodik dostupných online a určených k získávání informací o zadaných tématech či aktuálních událostech. Stati doporučené oběma týmy studentů se posléze stávají předmětem diskusí, sdílených projektů a také krátkých průběžných kvízů, kterými je zjišťována důslednost a pravidelnost domácí přípravy, jejíž součástí představuje četba aktuálních zpráv z doporučených periodik. Přípravná fáze poskytuje studentům dostatek prostoru na vybudování vědomostního fundamentu vztahujícího se k partnerské zemi.

Během prvního semináře studenti zpracovávají dotazníkové šetření, tzv. Pre-Course Survey, vytvořené iniciátory projektu. Průzkum, který mj. zjišťuje subjektivní názor studentů na interkulturní soužití a komunikaci, slouží iniciátorům k evaluaci koncepce kurzu a její případné modifikaci. K prvnímu přímému kontaktu s partnerskou institucí dochází během druhého semináře, jehož druhá část je věnována vzájemnému představení studentů a vyučujících. Semináře dále pokračují tematicky zaměřenými online spojeními s partnerskou univerzitou. Doporučené tematické okruhy, zahrnující, např. život na univerzitě (College Life), kulturní tradice (Cultural Traditions), rodinu (Family), smysl života (Meaning of Life) a stereotypy a předsudky (Stereotypes and Prejudice), jsou dále rozvíjeny doprovodnými otázkami, které jsou variovány s ohledem na danou kulturu a mentalitu.

Příklady otázek pro okruh týkající se univerzitního života:

What was the most difficult transition for you when coming to college?

What do you like the most about your college life?

Is there anything that you would like to change? If so, why?

Can anyone go to college?

How do people get into college and how much choice do you have when choosing what area of study to pursue?

How much time is spent studying?

How much time is spent socializing?

(...)

Příklady otázek pro okruh týkající se kulturních tradic, rodiny a smyslu života:

What is the typical traditional family structure in your country?

What traditional values hold the family together?

What conflicts occur in the traditional family?

What do you think will be the typical family structure for your generation?

(...)

Příklady otázek pro okruh týkající se stereotypů a předsudků:

The cultural patterns of more urban living, more divorce, more cohabitation, and fewer children are common. What events and forces do you think led to these changes?

In what ways are they good or bad? How do they affect your family?

(...)

Vlastní výuka do značné míry předurčená specifickým charakterem projektu a zapojením ICT, směřuje k aktivní spolupráci při plnění zadaných úkolů a interaktivní komunikaci se studenty-partnery monitorované vyučujícími obou partnerských subjektů, kteří zprostředkovávají nezbytnou zpětnou vazbu.

Konkrétní podoba jednotlivých online výukových jednotek v délce devadesáti minut je v podstatě fixně dána. První tematicky zaměřenou kontaktní hodinu zahajují cca dvacetiminutové přednášky obou vyučujících v anglickém jazyce věnované národním kulturám, po nichž následuje diskuse. Technické vybavení umožňuje studentům sledovat přednášky a následně se aktivně účastnit diskuse. Koncepce nadcházející kontaktní hodiny kombinuje

metodu skupinové práce s prací ve dvojicích (český student – zahraniční student). První polovina studentů se společně se svými zahraničními kolegy účastní skupinové diskuse na dané téma. Pod vedením tzv. lead students studenti na obou stranách postupně diskutují „návodné“ otázky. Se změnou otázky dochází ke změně vedoucího studenta, což umožňuje aktivní zapojení všech účastníků a variabilitu diskusního fóra, neboť každý student-moderátor přináší do vedení diskuse osobité prvky. Aplikace kooperativní skupinové práce umožňuje studentům rozvíjet nejen jazykové kompetence, ale rovněž interpersonální dovednosti, které v současné době představují jeden z nezbytných aspektů uplatnitelnosti absolventů na trhu práce.³⁷ Paralelně se skupinovou prací probíhá práce ve dvojicích, při níž ostatní studenti prostřednictvím chatu nejprve po dobu pěti minut individuálně konzultují se svými zahraničními partnery zahájení společného projektu a posléze diskutují zadané téma. Po uplynutí poloviny výukového času proběhne výměna rolí. Obdobným způsobem – avšak tematicky odlišně – jsou koncipovány také další hodiny v online režimu. Po celou dobu spojení studenti intenzivně pracují na tzv. sdíleném projektu.

Výstupem sdíleného projektu založeného na pravidelné spolupráci studentů během online spojení je esej na dané téma, na jehož koncepci pracují studenti již od počátku zahájení projektu, respektive modulu.³⁸ Vyjma intenzivní spolupráce předpokládá úspěšná realizace projektu rovněž prostudování relevantních doporučených zdrojů. Výstup první etapy projektu, esej analyzující zvolené kulturní aspekty partnerské země v rozsahu min. dvou normostran, zasílají studenti systémem elektronické pošty svým zahraničním kolegům (a naopak), kteří v další fázi projektu, připomínající recenzní řízení, opatří zpracovaná pojednání komentářem a shrnujícím hodnocením v obdobném rozsahu a zašlou materiál zpět. V závěrečné fázi dokončuje každý student – za stálé spolupráce se zahraničním kolegou – obsáhlejší studii s inkorporovaným komentářem a hodnocením. Finální produkt předpokládá kreativní a logicky provázané zpracování, správný jazykový projev a pregnantní, kultivované vyjadřování. Eseje jsou posuzovány příslušnými vyučujícími, kteří hodnotí např. vhodnost tematického zaměření, originalitu, kompaktnost, silné a slabé stránky písemného projevu, správnost citací, použití zdrojů atd. Projekty jsou odevzdávány vždy před ukončením spojení s danou univerzitou.

Prevencí případných rizik tvorby sdíleného projektu, která představují různé formy plagiátorství, je podrobné obeznámení studentů s publikační

³⁷ Hodnocení skupinové práce probíhá buď celkově, tj. v rámci celé skupiny, nebo jednotlivě.

³⁸ Celkově jde o tři eseje. Již během prvního online spojení začínají studenti se svými zahraničními partnery konzultovat vhodná témata esejů.

a citační etikou. Maximální snaha o původnost písemných pojednání a správnost citací i bibliografických údajů svědčí o značné motivovanosti studentů a náleží k pozitivům projektu.

Po čtyřech týdnech komunikace s partnerskou institucí a odevzdání sdíleného projektu dochází ke změně partnerské univerzity, vytvoření nových pracovních skupin a dvojic a tvorbě nového sdíleného projektu. V rámci všech tří výukových modulů jsou aplikovány obdobné metody výuky, tj. především skupinová práce a práce ve dvojicích využívající elektronické komunikace a internetem přenášeného rozhovoru (IRC), tzv. chatu. E-mail je nezbytnou interaktivní součástí kontaktu mezi účastníky kurzu, kteří jsou povinni se svými zahraničními kolegy denně elektronicky komunikovat.³⁹ E-mail i chat se řídí přesně stanovenými pravidly, aby oboustranná komunikace mezi studenty byla podnětná a efektivní, vedoucí k účelnému dorozumění a „specializované diskusi“. Studenti se v tomto ohledu vystříhají neformálních výrazových prostředků, např. univerbizovaných a zkrácených pojmenování, expresivních výrazů apod. Kontrolním mechanismem adekvátnosti a přijatelnosti vyjadřování se stávají primárně sami studenti, jejichž cílem je srozumitelnost ústního i písemného projevu, a následně vyučující.

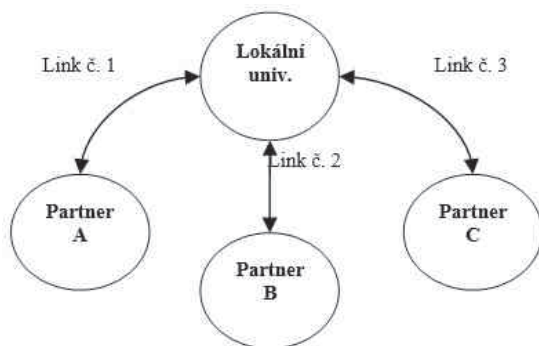
Aplikací e-mailových konferencí a diskusních skupin (chatu) ve výuce se zabývá např. Marie Hanzlíková (Hanzlíková 2004, 141–144), jež uvádí souvislost mezi užitím e-mailové komunikace a zlepšením úrovně jazykových znalostí. Obdobná korelace byla vysledována rovněž u českých účastníků projektu globálního porozumění.

Projekt probíhající v online i offline režimu využívá kontaktní výuky i samostudia. Vyznačuje se variabilitou aktivit kombinujících např. přednášku, diskusi, skupinovou práci, práci ve dvojicích a individuální přípravu. Uvedené aktivity směřují k dosažení stanovených cílů: v rovině jazykové projekt usiluje o systematické zlepšování úrovně receptivních (např. prostřednictvím četby doporučených zdrojů, poslechu s porozuměním) i produktivních (např. prostřednictvím deníkových záznamů, sdíleného projektu, písemné a ústní komunikace) jazykových dovedností studentů. Akvizice jazykových kompetencí probíhá v kontextu získávání znalostí o partnerské kultuře a prohlubování úrovně technických dovedností.

Projekt je zakončen slavnostním ceremoniálem, při němž se v online režimu setkávají všechny partnerské univerzity. Skutečný závěr kurzu však představuje písemný multiple choice test zjišťující znalost daných aspektů partnerských zemí, přičemž mezistupěň evaluace písemného projevu zahrnuje také hodnocení tří předložených esejů. V závěru kurzu studenti prostřednictvím

³⁹ Účast na projektu předpokládá přístup na internet také v mimoškolní době. Tento požadavek však nečinil studentům problémy.

evaluačních dotazníků vytvořených ECU hodnotí svoji přípravu na výuku, kvalitu výuky, způsob výuky apod., čímž poskytují vyučujícím a iniciátorům projektu nezbytnou zpětnou vazbu.



Obr. 1: Schéma spolupráce z pohledu jednoho, např. českého i projektu. Link označuje datové spojení v online režimu s jednotlivou zahraniční univerzitou v celkové délce 4 týdnů výuky.

Prostřednictvím širokého spektra aktivit studenti získávají poznatky o kultuře a životě v cizích zemích. Komparativní výhodou je interdisciplinární přístup, který umožňuje nejen rozvoj interkulturní komunikační kompetence, ale rovněž dalších znalostí a dovedností. Výukové metody, propracované iniciátory projektu, kladou důraz na prohlubování jazykových dovedností a současně také na formování osobnosti studentů. Speciální obsahová podoba kurzu a metodických přístupů celkově přispívá ke zvýšení kulturní gramotnosti a nabízí podněty pro osobní růst studentů a přirozeně také pro další výzkum.

Metodologie modelových cvičení k rozvoji interkulturní komunikační kompetence

Rozvinutí schopnosti žáků a studentů interkulturně komunikovat nelze dosáhnout bez využití vhodných aktivizačních didaktických metod a cvičení uplatněných v interkulturním tréninku. Naším cílem je v širším didaktickém rámci podat ucelený přehled metod využitelných pro rozvíjení IKK, a to zejména metod speciálně vyvinutých pro daný účel, a navrhnout jejich konkrétní tematická rozpracování pro praktickou výuku. Dále kapitola orientačně naznačí, zda jsou dané metody využívány učebnicemi ruského jazyka, respektive popíše, jaký obsah učebnic má potenciál být do těchto metod transformován a jak může postupovat kreativní učitel.

Dřívější model výuky cizích jazyků kladl důraz na aktivitu učitele, žák vystupoval spíše jako pouhý pasivní objekt, přijímající a přejímající informace přednesené učebnicí nebo učitelem, pro jejichž získání obvykle nemusel vyvíjet žádné úsilí. Co se týče kultury nositelů cizího jazyka, šlo zejména o informace z tzv. Big-C Culture, tedy o nejpodstatnější fakta, nejtypičtější objekty, nejvýznamnější představitele atp.

Trend současné výuky cizího jazyka se od pojetí výuky jazyka v minulosti výrazně liší. Je kladen značný důraz na osobnostní rozvoj žáka. Ten je veden k tomu, aby získával informace, osvojil si je a mohl s nimi dále pracovat. Je vybízen k tomu, aby informace v daleko vyšší míře vybíral samostatně, dle svého zájmu. Z hlediska komplexního rozvoje jedince je takový výběr a přísun informací daleko cennější nežli přefiltrování toho nejdůležitějšího, obecného a následné memorování. Podněcována je především žákova kreativita a tvořivost. Současná tendence vede žáka k respektování názorů druhých, vyjadřování vlastních názorů a ke schopnosti komunikace.

Metody vhodné k rozvíjení interkulturní komunikační kompetence

Mezi standardní, obecně používané a známé didaktické metody vedoucí také k rozvoji IKK můžeme zařadit takové metody, které vycházejí z produktivních divergentních úloh s vícero řešeními, dovolují vyšší míru improvizace, jsou tolerantní k nejednoznačnosti. Akcentovány jsou žákocentrické postupy. Z konkrétních metod se jako vhodné jeví **přehrávání rolí, výuka příkladem, zkušenostní učení, projektová výuka, storytelling, různé WebQuesty, myšlenkové mapy, kreativní psaní, diskusní metody, případové studie,**

tvůřivé dílny apod. (Pešková 2016). Široké možnosti představuje využití ICT, jež bude naznačeno v následující kapitole.

Dále se budeme věnovat metodám speciálně vytvořeným s cílem adekvátního rozvoje IKK u žáků a studentů. Vybrané metody budou názorně demonstrovány na příkladech cvičení tematicky konkrétně zaměřených, a to na tradice současné ruské svatby v porovnání s tradicemi svateb českých.

Jako velmi vhodná se jeví být metoda zvaná „**Critical incidents**“ (Thomas, Kinast & Schroll–Machl 2000, cit. dle Göbel 2007). Její podstatou je nastínit žákovi situaci, která mu může připadat běžná, avšak v jiné kultuře může určité chování vyvolávat odlišnou interpretaci. Každý si sám přečte zadaný „incident“, rozhodne se, jak by se v dané situaci zachoval. Svůj názor pak argumentuje v další fázi, ve které jsou všichni rozděleni do skupinek. Srovnání s tím, jak by se v situaci zachovali příslušníci dané kultury, by se měl dozvědět každý účastník aktivity. Jako příklad můžeme uvést typickou situaci – návštěvu v Rusku. Pro ruskou kulturu je běžné přijít na návštěvu s dárkem, bonboniérou, v opačném případě může být na návštěvníky pohlíženo jako na velice nezdvořilé osoby.

Critical incidents:

V ČR se s oblibou v současné době praktikuje na svatbách únos nevěsty. Jaký může nastat interpretační rozdíl, jestliže tuto, dnes již tradici, uvidí Rus? A naopak, proč Rusové chodí po obřadu k veřejně známým místům a k památníkům, a to včetně válečných? Co si asi pomyslí Čech, který uvidí ženicha, jak sám zdobí svatební vůz?

S metodou „Critical incidents“ bývá často zaměňována metoda „**Culture assimilators**“. Jde o písemný popis interakce mezi osobou z jiné a cílové kultury. Po popisu následují čtyři možná vysvětlení chování, reakcí a činů osoby cílové kultury. Úkolem žáků je vybrat možnost, kterou chápou jako správnou interpretaci situace. Závěrem následuje diskuze (Suchánková 2012, 87).

Culture assimilators:

Josef byl pozván na svatbu svého přítele Alexandra do Moskvy. Na svatební hostině najednou někdo zakřičel „gorko“ (doslovný překlad – trpce, hořce), novomanželé vstali a dlouze se líbali. Josef seděl, zíral a nechápal jejich počínání.

Proč Josef nechápal chování novomanželů ani hostů?

- nemá rád, když se někdo líbá na veřejnosti
- nezná tradice ruské svatby
- nechce se účastnit svatebních tradic
- myslel si, že je pokrm hořký

Další speciální metodou je „**Culture capsules**“. Jedná se o krátký popis či vysvětlení tradic, zvyklostí vybrané kultury (popisovat se může například svatební tradice, zvyky při návštěvě restaurace...). Pak následuje srovnání s kulturou žáků za pomoci fotografií, prezentací, různých předmětů. Jde o krátké srovnání realizované verbálně, obvykle doprovázené hraním simulačních her či jiným dramatickým ztvárněním (Suchánková 2012, 87).

Culture capsules:

Při svatební hostině se v Rusku setkáme několikrát s výkřikem „gorko“. Svatebčané častují novomanžele tímto heslem z důvodu pověry o pevném manželském svazku. Když novomanželé uslyší uvedené slovo, vstanou a dlouze se líbají, čím déle se líbají, tím pevnější bude jejich svazek. Co je zvykem provolávat na české svatbě? Jaké se k ní pojí pověry? Najděte úryvky z filmů, kde je ztvárněna ruská a česká svatba a porovnejte je.

Metoda „**Culture clusters**“ je vlastně spojením tří, ale i více „Culture capsules“, ty se ovšem musejí týkat stejného tématu. V integrační fázi jsou pak informace shrnuty pomocí simulační hry nebo scénky. Metoda rozvíjí u žáků schopnost nacházení spojitostí a dovednost interpretace (Suchánková 2012, 87). Pokud zůstaneme v Rusku a vybereme například svatební tradice, pak může žák hovořit o tom, co dělá před svatbou ženich, co dělá nevěsta.

V ruském prostředí je dodržována tradice zdobení svatebního vozu ženichem, zatímco u nás si novomanželé nechávají vozy zpravidla zdobit i smluvní firmou.

Po obřadu novomanželé odcházejí nebo spíše odjíždějí na významná místa (v Petrohradě je to třeba ostroh Vasiljevského ostrova, jinde si svatebčané oblíbili obelisk vyznačující hranici mezi Evropou a Asií, běžná je návštěva památníků padlým 2. světové války).

V Rusku novomanželé svou lásku „zamykají“ pomocí zámečků, které umísťují na různá místa v parcích či na jiných místech, tento zvyk je však přejatý ze západní Evropy, stejně jako například společné nakrojení dortu.

Při svatební hostině se v Rusku setkáme několikrát s výkřikem „gorko“ (viz výše).

„**Culture islands**“ je další metodou vhodnou pro interkulturní trénink. Slouží k tomu, aby byl žák schopen vytvořit si „vnitřní obraz“ cizí kultury. Jedná se především o tzv. fyzické culture islands, tedy výzdobu třídy různými fotografiemi, plakáty, předměty, mapami atd. Nebo se lze zaměřit na hledání odrazu cizí kultury přímo v kultuře žáků. Zde máme na mysli hledání přejatých slov, ingredience, zboží, jídlo, které se vyskytuje v kultuře žáka, ale

není pro jeho kulturu vlastní, je sem pouze importováno z jiného kulturního okruhu (Suchánková 2012, 87).

V neposlední řadě je třeba zmínit „**Interkulturní deník**“⁴⁰. Jedná se o vlastní reflexi interkulturních zkušeností a zážitků. Je více než pravděpodobné, že na základní škole nenajdeme moc žáků, kteří mají zkušenost se zahraničním výjezdem. Na střední škole se potom konají různé týdenní pobyty v zahraničí, zde by potom bylo možné interkulturní deník vést. Interkulturní deník pomáhá žákům pochopit reakce v dané situaci, vyjádřit pocity a postoje, popisovat své interakce s cizinci, a také nahlédnout do oblasti znalostí, do toho, co žák o dané kultuře věděl, co nového se dozvěděl z Big-C Culture, ale i ze small-c culture. Žáci na levé polovině deníku zaznamenávají své postřehy z prostředí cizí kultury, na pravou pak zapisují své reakce. Je však možné sledovat interkulturní interakce nejen z pohledu minority („já v jiné kultuře“), nýbrž i z pohledu majority („cizinci v mé kultuře“), vliv médií na formování vlastního názoru, vývoj tohoto názoru. Metoda interkulturního deníku je zaměřena nejen zážitkově, ale i reflexivně, měla by být provázena jak poučením na úrovni obecné (jevy kulturně obecné provázející kontakt kultur), tak konkrétní (jevy kulturně specifické navázané na jednu z odlišných kultur).

Jak již bylo uvedeno, současný trend vyučování dbá na rozvoj žákovy kreativity, ale nejen tohoto dosahujeme využitím speciálních metod. Jde také o podněcování produkce myšlenek, kladení otázek a vybízení žáků k produkci nových, neotřelých nápadů. U žáků se objevuje ochota projevit svůj názor a emoce bez ostychu či studu, chuť objevovat, vyhledávat a získávat nové informace. Tyto metody žáky nutí ke kvalitnější práci, k četnější komunikaci a především jim napomáhají k větší integritě. Jejich užíváním může učitel předcházet stereotypnímu chování a smýšlení o dané kultuře. Využívají otevřená a nejednoznačná řešení a především respektují spontánnost projevu žáka.

Příklady zohlednění potřeby rozvoje interkulturní komunikační kompetence v učebnicích ruského jazyka

Následující část bude věnována stručné analýze současných učebnic ruského jazyka (tituly viz dále) s ohledem na téma IKK. Cílené rozvíjení IKK prostřednictvím výše zmíněných metod je uplatňováno velmi zřídka. Obecně lze konstatovat, že se učebnice přiklánějí k předávání informací typu Big-C Culture, zatímco small-c culture zůstává v pozadí. Popisy vzniku možných kritických situací a jejich rozehrání („Critical incidents“) se nevyskytují, podněty k diskuzím nejsou četné.

⁴⁰ Návrh na strukturované vedení interkulturního deníku viz portál Страноведение России (www.ruskerealie.zcu.cz) (Pešková 2006, 2015).

Uvedme však případy, které, při správném didaktickém uchopení učitelem, mohou být do aktivit interkulturního tréninku rozvinuty, mají interkulturní, interpretační a tvůrčí potenciál. Učební komplet *Raduga po-novomu* uvádí mnoho cvičení typu rolové hry a řečové situace, kdy se má žák vžít do osoby cizí kultury (i když jde většinou o situace konverzačně univerzální) a podle své úvahy a zkušenosti s „cílovou“ kulturou má rozehrát dialog. Daný postup je nosný a může vrcholit v aktivitě Culture capsules nebo Critical incidents. Objevují se některé interkulturní informace podané ovšem spíše na kognitivní bázi (o ruském vztahu k úsměvu, k času, odlišném způsobu počítání na prstech), ovšem i pobídky k reflexi odlišnosti kultur a kulturnímu šoku na úrovni povědomí.

Učebnice *Echo* udává informace z reálií podrobnější, avšak tyto nejsou dále didakticky rozpracovány. Jako sporný bod se jeví texty týkající se reálií Ruska psané v češtině. Učebnice však učitele nijak nelimituje v jeho vlastní kreativě, je tedy jen otázkou ochoty, zda se pokusí cvičení svým vlastním přičiněním transformovat z pasivního přijímání informací ke kreativnějšímu učení.

Další zkoumanou učebnicí byly *Klassnyje druž'ja*. Za zdařilé považujeme grafické bubliny „VÍTE/NEVÍTE“ na začátku lekcí, ve kterých jsou uváděny poměrně zajímavé informace i ze small-c culture (například způsoby trávení volného času). Co se týče samostatných cvičení, nebylo nalezeno významné množství cvičení vhodných pro interkulturní trénink, zmíněny jsou odkazy na ruské internetové stránky. Například u tématu jídlo a restaurace odkazuje učebnice na stránky ruské kavárny a nabádá ke zjištění informací o sortimentu.

Učebnice *Klass!* zadává žákům většinou ke konci lekce miniprojekty, které je podněcují k vyhledávání aktuálních informací, jejichž výběr závisí pouze na nich, poté následuje prezentace jejich práce. Poměrně aktuální je i výběr reprezentativních osobností Ruska. Dále najdeme upozornění například na takové transkulturní jevy, jako je přejímání slov z jiných jazyků, informace o kontaktu kultur (vzácně i o ruštině mimo Rusko). Porovnáme-li *Klass!* s učebnicí *Echo*, ve které je podaná informace o vzdělávání v Rusku zakončena větou: „Jestli se chceš dozvědět něco víc...“ s odkazem na internetové stránky (www.ege2007.info), zjistíme, že v učebnici *Klass!* je stejné téma obsáhlejší: navržený miniprojekt týkající se Moskevské státní univerzity začíná několika otázkami a posléze udává internetové stránky (<http://www.msu.ru/info/struct/>) a opět vybízí ke sběru informací, které pokládá sám žák za zajímavé a užitečné, o které se chce podělit. Výsledkem jeho práce je prezentace, kterou přednese svým spolužákům.

Za zdařile propracovanou učebnicí z hlediska zohlednění potřeby rozvoje IKK lze považovat učebnici *Pojechali*, a to především její 5. díl. Reprezentativním příkladem vhodného cvičení je zadání založené na překladu ruských frazeologismů do českého jazyka a jejich následné užití

v situacích, kdy nesprávné užití může vést ke komickým situacím. I v *Pojechali* nalézáme tzv. „Dlouhodobý úkol“, obdobně jako miniprojekty v *Klassu*. Jeden z těchto úkolů podněcuje žáka ke zhlédnutí ruského filmu nebo divadelního představení, k přečtení knihy od ruského autora. Pracuje se tedy s autentickým prožitkem, rozvojem estetického vnímání. Interkulturní informace je často čitelná z vizuálního doprovodu textů: například ilustrační obrázek spojený s cestováním v ruském metru, kdy se ptá jedna osoba druhé, zda tato bude vystupovat, a to se značným předstihem před zastavením. Žákovi může obrázek, za předpokladu vhodného objasnění situace, sloužit jako informace zabraňující kulturnímu šoku v případě pobytu v Ruské federaci, kdy žák určitě narazí na mačkající se davy v ruském metru a potřebu prodrat se k východu včas. *Pojechali* se nevyhýbá ani určitým emocionálně expresivním tématům s interpretačním a diskusním potenciálem (například teroristický útok v Beslanu).

Shrnutí

Současné pedagogické přístupy se přiklánějí k tvůrčím, kreativním metodám osvojování informací. Odborníci si uvědomují potřebu zohlednění interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků, ovšem celá problematika je dosud opředena velkým množstvím otazníků. Všichni se však shodují na důležitosti zahrnout interkulturní trénink do výuky cizích jazyků. Interkulturní komunikační kompetence formuje žákovo povědomí tak, aby se s danou kulturou seznámil, ale ne pouze tak, že bude proklamovat typické skutečnosti dané země, nýbrž klade důraz zejména na to, aby akceptoval vzorce jejího chování. Uvedené metody svým konceptem splňují požadavek kreativního přístupu, učí žáky argumentaci, kladení otázek, řešení problémů, a především přinášejí do hodin více komunikace.

Využití ICT pro výuku interkulturní komunikační kompetence v ruštině

ICT, nebo-li informační a komunikační technologie, můžeme definovat jako rozmanitý soubor technologických nástrojů a zdrojů používaných ke komunikaci a k vytvoření, šíření, uchování a spravování informací (Blurton 2002). Ve školním prostředí se ICT netýká pouze prezentací a interaktivních tabulí, ale nabízí celou škálu možností ve formě práce s internetem, s WebQuesty, mobilními aplikacemi a tablety. S rozvojem moderních technologií je zároveň kladen větší důraz na počítačovou gramotnost učitelů. V souvislosti s IKK je využití internetu a moderních technologií vítanou metodou, jelikož autentické materiály získané těmito zdroji nám poskytují lepší náhled do kultury země a lidí, jejichž jazyk studujeme, a zároveň i její pochopení (Margan, Padurean 2009). Informační technologie ve výuce jazyků už neslouží pouze jako doplňující prostředek, ale je to nezbytná část moderního a současného vzdělávacího prostředí (Kalnina, Kangro 2007). Jak bylo popsáno v kapitole představující projekt Videokonference jako most ke globálnímu porozumění, funkční použití ICT nástrojů je klíčem k úspěšnosti dlouhodobějších interkulturních projektů i ve vysokoškolském vzdělávání.

Pozitiva a negativa využití ICT

Pozitivní dopad využití ICT ve výuce IKK je spjat se způsobem, jakým moderní technologie v hodině používáme. Důležité je, aby klíčovým cílem pro studenty zůstalo získání kompetencí IKK, nikoliv samotné použití ICT. Proto je nezbytné se před využitím moderních technologií ujistit, že studenti mají dostatečné znalosti pro jejich použití a při samotném úkolu nenarazí na technické problémy. Samotná pozitiva použití ICT ve spojení s výukou IKK můžeme rozdělit do následujících bodů (Houcine 2011):

- použití ICT zvyšuje studentovu motivaci a tím pádem zvyšuje jeho osobní angažovanost a zapojení – ve spojení s autentickým materiálem je pro studenta snazší přenést získané schopnosti do reálného života
- zlepšuje se studentova schopnost komunikace a spolupráce (jako jeden z pilířů IKK)
- ICT umožňuje používat aktuální informace o dané zemi, reagovat na ně, zároveň poskytuje přístup k autentickým materiálům, což nejen zvyšuje studentovu motivaci (viz první bod), ale zároveň prohlubuje jeho znalosti o dané kultuře

- ICT poskytují větší adaptabilitu než učebnice – učebnice spíše podávají informace o reáliích a kultuře dané země jako fakta, ICT nám poskytují rozmanitější možnosti pro výuku IKK a zároveň jejich použití můžeme snáze uzpůsobit úrovni a potřebám studentů
- K nejčastěji vyžívaným a neefektivnějším metodám uplatnění ICT v rozvíjení IKK patří WebQuesty, digitální storytelling, aplikace pro práci s mobilním telefonem a tabletem.

WebQuest

WebQuest je výuková metoda zaměřená na získávání informací, při které všechny tyto informace, či většinu z nich, studenti získávají na internetu. Při použití WebQuestu je důležité, abychom ho neomezili na pouhé čtení textu na jedné internetové stránce. Můžeme proto požadované informace sestavit tak, aby část informací pocházela z jedné internetové stránky a část z jiné. Vhodnou webovou stránkou pro vytvoření WebQuestu ve výuce ruského jazyka může být například www.ruslife.ru, která je sestavena z článků týkajících se aktuálního života v Rusku, a to z několika různých oblastí, jako je kultura, politika či každodenní život. Autenticita těchto článků rozvíjí studentovo povědomí o ruském způsobu života, o zvycích a rituálech (tzn. společenské aktivity, které jsou v dané kultuře považovány za společensky nezbytné). Jako příklad můžeme uvést téma rodina, kdy si studenti přečtou článek o *Dni dětí v Rusku*, získají přehled, jaké kulturní akce se v tento den konají a zároveň mohou porovnat, jak se oslava tohoto dne liší od oslav v jejich městě. Pro pokročilejší studenty můžeme použít například webové stránky ruských novin, jako jsou www.rg.ru, na kterých mohou studenti porovnat, jakými událostmi se v současnosti zabývají ruská média a opět je mohou srovnat s děním v České republice.

Při tvorbě WebQuestu je dobré řídit se pěti pravidly, která si lze zapamatovat pod zkratkou FOCUS (pozornost, soustředění):

- F – find great sites – najděte dobré webové stránky – měly by být srozumitelné, dostupné, aktuální, přesné a zajímavé a zároveň takové, aby na ně studenti při studiu běžně nenarazili (dobré je vyhnout se stránkám typu Wikipedie)
- O – orchestrate learners and resources – pečlivě připravte studenty i zdroje – je nutné zvážit, jaká je dostupnost internetu na škole, zda budou studenti pracovat ve skupinách (vhodné uzpůsobit tak, aby co nejvíce rozvíjeli své schopnosti komunikace a spolupráce)
- C – challenge your learners to think – vyzvěte své studenty k přemýšlení – nechte je se získanými informacemi dále pracovat, analyzovat je, vést diskuse

- U – use the medium – používejte média – WebQuest nemusí být omezen pouze na texty a články, studenti mohou přes internet komunikovat s lidmi, kteří se daným tématem zabývají, mohou se účastnit internetových diskuzí, používat audio či video materiály
- S – scaffold high expectations – podpořte vysoká očekávání (scaffold = lešení) – internetové zdroje používáme jako oporu pro studenty tak, aby mohli dosáhnout co nejlepších výsledků (Dodge 2001).

Digitální storytelling

Digitální storytelling je forma krátkého příběhu vyprávěného většinou v první osobě, která je prezentována jako krátký film promítaný v televizi, počítači či na plátně (Davis 2004). Jedná se o soubor audio a video materiálů, obrázků a textů, které slouží k předání osobních zkušeností, popsání historických událostí či k uvedení do nějakého tématu. Studentům se tak naskytne možnost pohlédnout na probírané téma z jiného úhlu pohledu, čímž se rozvíjí jejich schopnost naslouchat a je podpořena kreativita. Při tvorbě digitálního příběhu dodržujeme sedm kritérií (Lambert 2006):

- point of view – úhel pohledu – vyprávěno v první osobě (autenticita)
- dramatic question – dramatická otázka – může být zodpovězena nebo s ní studenti dále pracují
- emotional content – emocionálně zbarvený obsah
- voice – hlas
- soundtrack / music – hudba
- economy – úspornost
- pacing – tempo

Při volbě tématu je dobré nechat studenty vybrat takové, které je pro ně určitým způsobem osobní – například ve stručnosti představit svou oblíbenou současnou či historickou ruskou osobnost, ovšem vyprávět příběh z jejího úhlu pohledu. Místo klasického předávání informací o vybrané osobnosti tak má student možnost se do ní vcítit a lépe ji pochopit, tím pádem získat hlubší zážitek. Pokud je ve třídě student, který Rusko navštívil, může digitální příběh použít pro sdílení zážitků ze své cesty. Důležité je studenty upozornit na dodržení kritéria dramatické otázky, se kterým můžeme ve výuce dále pracovat, například formou diskuse.

Pro vytvoření digitálního příběhu můžeme použít programy na tvorbu prezentací (Microsoft PowerPoint), na tvorbu videí (Microsoft MovieMaker) či použít internetové stránky určené k tvorbě videí (www.animoto.com) či prezentací (www.plasq.com, www.storybird.com).

Mobilní telefony

Velkou výhodou mobilních aplikací je nepřeberné množství česko-ruských slovníků. Oproti knižním mají tu výhodu, že si studenti mohou vybraná slova poslechnout se správnou výslovností rodilého mluvčího. Některé slovníky obsahují funkce přidávání vlastních slov, rozdělování slov do jednotlivých kategorií (vhodné při výuce určitého tématu, kdy chceme, aby si studenti zapamatovali jen určitou skupinu slov), či dokonce funkci testování osvojené slovní zásoby. Navíc v době moderních technologií mají studenti blíže k elektronickým slovníkům než k těm knižním, důležité ovšem je vybrat kvalitní aplikaci, která bude dostupná pro mobilní telefony co největšího počtu studentů. Za zmínku stojí například aplikace od společnosti Sympleza – Чешско-русский словарь (dostupné na webové adrese <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.sympleza.Cz.rudictionaryfree&hl=cs> pro mobilní telefony s operačním systémem Android), která obsahuje funkci zvukových nahrávek slov, standardně používané fráze u jednotlivých témat či popis rozdílných použití u synonymických překladů.

Použití mobilních telefonů v hodinách ruštiny se ovšem nemusí omezovat jen na práci s aplikacemi a slovníky. Nepřeberné množství možností nabízí například použití fotoaparátu – studenti mohou dostat za úkol vyfotit ve svém městě nějaké místo, kde je zřetelný vliv ruské kultury (například architektura, památky či obchod s ruským zbožím) a poté na hodině fotografii prezentovat. Tím si uvědomí propojení jednotlivých kultur a jejich vzájemný vliv.

Pro výuku azbuky můžeme použít klávesnice s azbukou a založit studentům například na sociální síti skupinovou konverzaci, kde se budou dorozumívat v ruštině. Tato metoda se dá samozřejmě aplikovat také na počítače a tablety, které ovšem nejsou tak kompaktní jako mobilní telefony, a například převedení klávesnice u stolního počítače do azbuky je technicky náročnější než jednoduché převedení mobilní klávesnice.

Tablety

Podobně jako u mobilních telefonů existuje pro tablety řada aplikací, které lze využít ve výuce ruského jazyka. Výhodou oproti mobilním telefonům je větší displej, díky kterému je pro studenty jednodušší například práce s obrázky. Aplikace Naučte se rusky 6000 slov od společnosti Fun Easy Learn (dostupné na webové adrese <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.funeasylearn.russian&hl=cs>) nabízí množství ilustrací ke slovní zásobě, hry se slovní zásobou a po instalaci nevyžaduje konstantní připojení k internetu. Pro začátečníky jsou vhodné aplikace na výuku azbuky, kdy větší displej tabletu poskytuje studentům lepší orientaci.

Jako zajímavý způsob seznámení studentů s ruskou kulturou můžeme použít projekt Google Arts and Culture (dostupné na webové adrese <https://www.google.com/culturalinstitute/beta/>). Tato webová stránka nabízí online exkurze do galerií a muzeí, díky čemuž si mohou studenti na tabletu „projít“ ruské galerie a prohlédnout si exponáty. Stejně tak můžeme použít aplikace Street View v Google mapách, která plní podobnou funkci například při tématu Moskva či Petrohrad. Studenti si mohou vybrat místo, které je zaujalo a následně ho přes projektor ukázat a popsat, což přináší bližší pohled na ruskou kulturu než práce s obrázky z učebnice či s papírovou mapou.

Fenomén kulturního šoku ve výuce interkulturní komunikační kompetence

Kulturní šok je průvodním jevem interkulturní komunikace⁴¹, a proto by měl být i integrální součástí interkulturního učení. V reálné výuce se jedná zejména o pěstování povědomí o daném jevu (v kategoriálním systému výuky reálií a IKK spadá fenomén kulturního šoku do obecné roviny kulturního uvědomění; Zerzová 2012) a také o využití zkušenostního učení: žáci a studenti zažívají stav kulturního šoku při kratších zahraničních výjezdech i při dlouhodobějších stážích. Specifickým případem je pak pedagogická situace dítěte ve stavu kulturního šoku ve třídě. Kromě výchozího teoretického ukotvení sledovaného jevu se budeme zabývat i oběma variantami kulturního šoku coby autentického prožitku.

Kulturní šok jako interkulturní fenomén

Po příjezdu do cizí země zažívají studenti chvíle, kdy nevědí, zda to, co je přípustné v jejich domácí kultuře, je také přípustné v kultuře cizí. Kladou si otázky typu: „Proč se lidé chovají jinak než u nás v Česku?“, „Proč se při pozdravu líbají na obě tváře?“, „Proč chodí ženy zahalené?“ apod. Spolu s prožitkem jinakosti mohou prožívat nejen pocity překvapení, ohromení, nadšení, ale i pocity nepochopení, osamění, až vykořenění. Je méně pravděpodobné, že by vědomě reflektovali, že se jedná o přirozenou reakci u lidí nacházejících se v jiném, cizím „kulturním“ prostředí, tzv. kulturní šok, tedy reakci na rozdílné komunikační vzorce, rozdíly v hodnotách a normách, ve vyjadřování emocí, významu mimiky a gest, v požadavcích na úpravu zevnějšku atd.

Stav kulturního šoku se částečně protíná s tzv. sociokulturním handicapem představujícím omezení jedince v oblasti zkušeností. Každý člověk na základě své kulturní příslušnosti získává určité poznatky, dovednosti, rozvíjí konkrétní postoje a očekávání a uctívá určité hodnoty. To vše se však může rozcházet s tím, co je prioritní pro jiné kulturní prostředí, pro společnost majoritní (Vágnerová 2011, 5). Hlavním aktérem tohoto stavu je myšlen cizinec, tedy jedinec z odlišné kultury – země, nebo příslušník minoritní skupiny v jednom státě.

⁴¹ Hofstede kulturním šokem označuje v modelu vývojových akulturačních fází jednu z etap akulturační křivky (euforie → kulturní šok → akulturace → stabilizovaný stav) (Hofstede, Hofstede 2005, 324).

Ačkoli pojem šok by mohl budit dojem něčeho chvilkového, krátkodobého, je tomu právě naopak. Kulturní šok představuje proces trvající týdny, měsíce, a dokonce i roky. Emocionální reakce spojené s pobytem v jiné kultuře lze podle Oberga (cit. dle Vysoudilová 2013) charakterizovat ve čtyřech fázích:

- 1) Fáze „medových týdnů“ („líbánky“) – euforie, fascinace
- 2) Fáze krize – deziluze, bezmoc, úzkost
- 3) Fáze zotavení – postupné přijímání norem jiné kultury
- 4) Fáze přizpůsobení – vyrovnání se s novým prostředím



Obr. 1: Fáze kulturního šoku (schéma Váchalové)

Před odjezdem do cizí země jsme plni iluzí a zkreslených představ, které se v nás zrodily na základě fotografií vypovídajících často pouze o pozitivě (prezentace samotné země) anebo podléháme různým stereotypům, zkreslení a situačním faktorům. V této fázi je důležité najít někoho, kdo se podělí o svoji zkušenost a nastíní také záslušnosti kultury, do jejíž náruče se chystáme.

Při nedostatečné informovanosti může vzniknout intenzivní kulturní šok, pokud se naše představy nenaplní. V tomto případě hovoříme o fázi krize, kdy ztratíme veškeré iluze a cítíme spíše bezmoc než nadšení.

Po „krizi“ přichází fáze zotavení, kdy začneme postupně přijímat normy jiné kultury, ačkoli i tak můžeme být k danému společenství kritičtí. Pokud chceme v cizí společnosti pobývat delší dobu, pak nám vlastně ani nic jiného nezbyvá, než se přizpůsobit. Svým způsobem jsme jedinci se sociokulturním handicapem, tudíž přijetí pravidel jiné kultury a vyrovnání se s novým prostředím je základní prioritou, jak přežít a tolik psychicky netrpět.

Zpětný kulturní šok zobrazený křivkou probíhá stejným již popsaným způsobem jen s tím rozdílem, že se odehraje po návratu domů a není tak intenzivní, protože se vracíme do „domácího“ prostředí.

Kulturní šok v rozvíjení IKK

V prvé řadě by si měl žák osvojit **sociokulturní znalosti**, tedy znalosti týkající se jiných etnických skupin, do nichž spadá i problematika kulturního šoku. Prostřednictvím výuky by měl žák získat povědomí o tom, co se s ním děje. Výuka by mu tedy měla pomoci uvědomit si rozdíly mezi kulturami ve specifické i obecné rovině. K tomuto cíli přispívají i určitá cvičení. Kupříkladu žáci diskutují o tom, jakým způsobem lze zmírnit dopady kulturního šoku a jaké strategie pro redukci stresu při kontaktu s jinými kulturami zvolit, aby se negativních důsledků kulturního šoku v maximální míře vyvarovali.

Cílem je rozvoj flexibility chování, umění komunikace (řečové dovednosti) a **interkulturních dovedností**, jako jsou interpretační dovednosti, nacházení spojitostí a vyhledávání informací celkově. Budování kladných **postojů** k jiným kulturám opět ze strany žáka je také důležitým předpokladem k pozitivnímu myšlení. Proto by výuka měla být věnována učení se o jiných kulturách, rozvíjení empatie a tolerance, zkoumání zkušeností žáků, rozvíjení ochoty k interakci v cizím jazyce apod. V případě rozvoje postojů by se dala opět použít aktivizující metoda – diskuse, kdy žáci diskutují o svých pocitech při střetu s jinými kulturními zvyklostmi.

Tyto pocity by měly být vyjádřeny reflektovaně. To znamená, že na úrovni **povědomí** je třeba vysvětlit podstatu kulturního šoku, průběh jednotlivých fází. Lze také zvolit práci s textem, v němž se objeví problematika kulturního šoku.

Встреча

Вы согласны с тем, что написал Карел Чапек?

Они целуют друг друга.



Они кланяются друг другу.

Они подают друг другу руку.



Они улыбаются друг другу.

Вíte, co to je kulturní šok?

Pozorovali jste při setkání a jednání s cizinci nějaké problémy, které se týkaly společenských norem chování?

Читайте со словарём.

На вопрос «Как ваши дела?» русские чаще всего отвечают: «Ничего», т. е. не хвастаются и не жалуется. На Западе, в Америке принято во всех случаях жизни казаться бодрым, здоровым, благополучным. Там публично не жалуется на свою судьбу, на состояние своего здоровья...

О. С. Белянко, Л. Б. Трушина: «Русские с первого взгляда».

Obr. 2: *Raduga po-novomu* 3, s. 24

Vzhledem k tomu, že se zabýváme fenoménem kulturního šoku ve výuce interkulturní komunikační kompetence, je nezbytné, abychom také poukázali na učební materiály pro výuku cizího jazyka, který seznamuje studenty s pojmem kulturního šoku a alespoň teoreticky je připravuje na rozdílnost kultur. A protože se specializujeme na ruský jazyk, udáme vzácný příklad z učebnic ruského jazyka. Zcela explicitně zařazuje téma kulturního šoku učebnice *Raduga po-novomu 3* (2009), viz obr 2.

Díky výše uvedenému učebnímu materiálu získávají žáci stimul k tomu, aby se kulturním šokem zabývali. Zároveň je zohledněna spjatost s průřezovými tématy RVP (výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova) a jsou také rozvíjeny mezipředmětové vztahy (vztah ruského jazyka s geografii a s psychologii).

Zkušenostní učení – zahraniční stáž

Dlouhodobější průběh a zážitek celé křivky kulturního šoku umožňuje zejména studentská zahraniční stáž. Na základě vlastní zkušenosti z měsíční stáže, která proběhla v rozmezí září – říjen 2013 na Kyjevské státní univerzitě na Ukrajině přednesu (autorka Šárka Váchalová) některé dílčí náměty a učiním dílčí závěry, jak fenomén kulturního šoku ve výuce, zejména cizích jazyků, zohlednit. Dotknou se zvláště kulturního šoku způsobeného odlišným pojetím učebního procesu v určité jiné zemi.

Hlavním kulturním rozdílem, který přinesl prožitek jistého osobního diskomfortu, byla odlišná, respektive pro cizince nejasná organizace výuky: bylo obtížné odhadnout, na jaké předměty se připravit. Pro českého studenta je nezvyklá vysoká časová náročnost kontaktní výuky. Oproti praxi z české univerzity bylo těžké se smířit s vyžadováním neustálé přítomnosti na hodinách, a to přítomnosti od brzkého rána až po pozdní odpolední hodiny s minimálními přestávkami. Tento systém spíše připomínal systém na české základní nebo střední škole. Zahraniční studenty učila dennodenně pouze jedna jediná vyučující, což na české univerzitě ve většině případů není zvykem. Učební materiály nebyly nikde k dispozici, proto jediným řešením, jak získat a uchovat nejvíce informací, byla tužka a papír. Tyto dva předměty byly opravdu nezbytné, protože vyučující vedla téměř neustálý frontální monolog. A nejednalo se o napsání pár řádků, ale o popsání několika stran. V neposlední řadě přispěla k zesílení kulturního šoku kombinace ruštiny a ukrajinštiny v komunikaci vyučující.

V průběhu stáže jsem sice měla zběžné ponětí o kulturním šoku, avšak pouze jako o pojmu, nikoli o nějakém skutečném procesu. Důvodem byl fakt, že do momentu studia na zahraniční univerzitě jsem střetnutí s odlišnou kulturou nevnímala jako kulturní šok a ani v době studentské stáže jsem

odlišnosti jiné kultury nepřisuzovala problematice kulturního šoku i přes to, že šok z ukrajinské kultury byl opravdu intenzivní. Ocitnutí se v jiném kulturním prostředí mě nepřivedlo k tomu zaobírat se faktem, zda všechny moje emocionální příznaky směřují k nějakému psychologickému termínu.

Pokud na studentskou zahraniční stáž pohlížím zpětně, uvědomuji si, že křivka kulturního šoku doslova vystihuje emoce, které byly v jednu chvíli pozitivní a v dalším momentě negativní, tudíž neustále kolisaly a měnily se. Avšak i přes nepochopení dané kultury jsem se dokázala přizpůsobit, i když jsem „vnitřně“ nesouhlasila. K intenzivnímu kulturnímu šoku bezpochyby přispěly nedostačující předcházející znalosti o dané zemi a studiu.



Obr. 3: Výuka na ukrajinské univerzitě. Vyučující se zahraničními studenty.

Jako zásadní strategie pro zmírnění kulturního šoku se na základě osobní zkušenosti jeví fakt, zda kulturní šok prožíváme sami nebo společně s někým. Kulturní šok určitě lze snížit, pokud ho zažíváme společně s druhou osobou nebo osobami. Své pocity lze totiž sdílet s člověkem z „domácí“ kultury a je nanejvýš pravděpodobné, že prožívá podobné emoce.

Velmi obohacující zkušeností mohou však být i prožitky nečekané, tedy spojené s kulturním šokem, a to překvapivé v pozitivním i negativním smyslu: čím více vás něco mile i nemile překvapí, tím spíše to v sobě uchováte.

Dítě ve stavu kulturního šoku ve třídě

Druhou rovinou pedagogické práce s fenoménem kulturního šoku je přítomnost dítěte ve stavu kulturního šoku ve třídě. Pokud dítě jiné národnosti přijde na českou školu, dostane se do náročné životní situace. Proces jeho adaptace na nové prostředí závisí na řadě faktorů. Právě kulturní šok je jednou z částí adaptačního procesu. Proto by učitelé měli pomoci žákovi přizpůsobit

se jinému životnímu stylu a jiné kultuře. Níže se nachází několik doporučení, která by měla pomoci učitelé usnadnit proces adaptace žáka-cizince do třídy. Shrnujeme doporučení J. Šindelářové (2011):

- “Správně zařadit žáka do vyučovacího procesu (do ročníku).“ Zde je nejdůležitější zohlednit dva faktory: věk žáka cizince a jeho znalost českého jazyka. Ředitelé základních škol obvykle doporučují rodičům žáka zařadit do nižšího ročníku. Existuje ale riziko, že dítě se nebude cítit pohodlně mezi mladšími spolužáky, a proto je důležité zjistit názor samotného žáka.
- „Integrovat cizince do kolektivu třídy a školy a zabránit tak společenské izolaci.“ V tomto směru je třeba se soustředit na to, aby žák-cizinec nebyl izolován od ostatních (neseděl osamocen vzadu ve třídě), aby byl průběžně zapojován do výuky, do života třídy a školy. Také „...je vhodné zapojovat cizince i do mimoškolní činnosti (zájmové kroužky, sportovní, kulturní a jiná činnost), kde může prokázat své vlohy i bez aktivní znalosti českého jazyka.“
- „Vybízet žáky-cizince ke kooperaci s českými žáky.“ Zde se osvědčuje „...patronát českého žáka, resp. českých žáků nad imigrantem při školní i mimoškolní činnosti. Výběru patronů je třeba věnovat mimořádnou pozornost.“ Jasnou volbou by měl být bezpochyby žák se schopností vcítit se do pozice spolužáka-cizince, ochotný spolupracovat s ním nad rámec výuky.
- „Připravit třídu na přijetí cizince, vhodně a citlivě seznámit žáky s kulturními a sociálními odlišnostmi prostředí. ... Učitel by měl vytvořit příznivé klima ve třídě pro přijetí cizince, žáky seznámit s předpokládanými odlišnostmi v chování cizince, systematicky u nich rozvíjet smysl pro toleranci, pro chápání kulturních specifik, předcházet vzniku předsudků a zažitých stereotypů vůči cizincům, které žáci mohou přebírat ze svého okolí, učit je řešit případné konflikty nenásilnou formou. Z hlediska konfliktů učitel musí klást zřetel na předcházení projevu či vzniku šikany, diskriminace a xenofobie.“
- „Dát žákovi-cizinci příležitost k pozitivní prezentaci. Umožnit mu prostor pro rozvoj jeho tvořivosti a nadání, a to nejen v hodinách českého jazyka, ale i v zeměpise, dějepise, vlastivědě, občanské výchově. Tato prezentace vede nejen k růstu sebevědomí žáka-cizince, ale obohatí i české žáky.“ Pokud se na škole vyučuje mateřský jazyk žáka-cizince, je vhodné využít ho jako „pomocného učitele“ a dát mu možnost se pozitivně projevit. Při takové výuce jsou předpoklady k tomu, aby žák-cizinec představil českým spolužákům svůj mateřský jazyk a svoji zemi s místními kulturními specifiky v oblasti chování a zvyklostí

- Učitel by měl zvládnout „...minimální základ školní komunikace se žákem. Pokud ale učitel nezná žákův mateřský jazyk, ani jazyk blízký jeho mateřskému, může použít např. překladové slovníčky základních pojmů učiva ZŠ autorů M. Turbové, V. Lendělové, P. Müllerové, T. Thi Phuong Mai, M. Janečka, B. Hrobové a M. Šulisty vydané SPN v roce 2002. Jedná se o soubor šesti slovníčků pro český jazyk a literaturu, fyziku, humanitní předměty, chemii, matematiku, přírodopis, jež obsahují základní pojmy v ukrajinštině, ruštině, vietnamštině a angličtině.“

Shrnutí

Kulturní šok lze vymezit jako interkulturní fenomén i jako reálný psychický proces. Ke kýženému zmírnění kulturního šoku, který mohou žáci a studenti potencionálně prožít, lze přispět cílenou přípravou v cizojazyčné výuce v rámci tréninku interkulturních dovedností a také zvyšováním povědomí o tomto jevu. V ideálním případě slouží k rozvinutí dovedností i postojů zahraniční stáž, která zároveň situaci kulturního šoku apriori navozuje. Představený příklad osobního zážitku odlišnosti českého a ukrajinského vzdělávacího procesu dokládá, že mechanismy a fáze kulturního šoku skutečně fungují a že potíže, které přinášejí, existují. Nicméně docházíme k závěru, že samotný kulturní šok je ve své autenticitě hodnotným prožitkem. Popsaná zkušenost potvrzuje výsledky výzkumu představeného v kapitole Intercultural Development Inventory®, version 3 – nástroj pro měření rozvoje interkulturní kompetence: pouhá zahraniční stáž a kontakt s cizinci automaticky neznamenají zvýšení úrovně IKK. Je nutná jak příprava stáže, tak její následná reflexe v rámci komplexně pojatého interkulturního učení.

Druhá část kapitoly je důležitá zejména pro pedagogické pracovníky, protože shrnuje metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do třídy. Daná doporučení usnadňují proces adaptace žáka a tlumí jeho kulturní šok.

Alternativní zpravodajské weby jako zdroje informací ovlivňující interkulturní výchovu

Kapitola si klade za cíl prohloubit a rozvíjet interkulturní dovednosti, zejména pak umění kritického myšlení, analýzy a interpretace textu. Dále pak upozornit studenty vysokých škol, zejména budoucí učitele, na existenci propagandistických webů a posílit jejich kompetence při práci s problematickým obsahem v českém a slovenském internetovém prostoru. Soudím, že aktuální témata by měla být zařazována do výuky na českých školách, a to i témata nepopulární, tudíž je nutné, aby budoucí pedagogové zvládli třídit informace a nepodléhali manipulativním technikám, které mohou falzifikovat popisovanou skutečnost. Jedná se o jevy mírně řečeno problematické a jako k takovým je potřeba k nim přistupovat, tedy učit studenty tyto jevy vědomě reflektovat a odhalovat jejich úskalí či potenciální nebezpečí. V souvislosti s aktivitami prorusky orientovaných webů jsem u našich studentů (frekventanti oborů připravujících budoucí učitele na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové) vyzoroval tendence konzumovat, a na sociálních sítích dokonce sdílet informace, které svou povahou ukazují na jasnou manipulaci skutečností.

Když současný náčelník generálního štábu ozbrojených sil Ruska Valerij Gerasimov v únoru 2013 napsal, že 21. století je z vojenského hlediska charakteristické tendencí smazávat rozdíly mezi válečným a mírovým stavem, nikdo nepředpokládal, že koncept takzvané hybridní války je natolik sofistikovaným, že bude zahrnovat i rozsáhlé dezinformační kampaně a tvrdý kybernetický boj, jehož jednou z podob je i šíření hoaxů a nepodložených či záměrně manipulovaných zpráv (Grohmann, 2015). Jednalo se, a zároveň i nadále jedná o zprávy, týkající se zejména migrační krize, ruské vojenské přítomnosti na Ukrajině a také zprávy, které sledují situaci kolem sestřeleného malajsijského letu MH17. To vedlo můj zájem prozkoumat nejvýznamnější zdroje těchto informací a zároveň s nedávno zveřejněnou zprávou thing-tanku Evropské hodnoty s názvem *Dopady dezinformačních operací v České republice* (2016) poukázat na nejčastěji používané techniky manipulací se skutečností. Nutno poznamenat, že se jedná o seriózní studii vypracovanou ve spolupráci s Fakultou sociálních studií Masarykovy univerzity a jsou pod ní podepsáni Mgr. Miloš Gregor a Mgr. et Mgr. Petra Vejvodová, Ph.D. z katedry politologie.

Na několika webových serverech a také na zpravodajském serveru Echo24 (27. 2. 2015) se objevil seznam českých a slovenských serverů, ve kterých lze vystopovat známky proruské propagandy. Ačkoliv týdeník Echo24

považují za jedno z nejserióznějších médií v českém mediálním prostoru, autoři vycházeli zejména z přednášky Mgr. Juraje Smetany s názvem *Ako reagovať na konšpirácie – Prednáška* (2015), která byla zveřejněna na mediálním serveru Youtube.com 23. 2. 2015. Text přednášky je však poznamenán jistou nevyvážeností a Mgr. Juraj Smetana se v přednášce nevyhýbá opačnému extrému, tedy prozápadně orientované rétorice. Nicméně jeho seznam propagandistických serverů může sloužit jako odrazový můstek pro zkoumání těchto webů. Jedná se celkem o 42 serverů, přičemž výše zmiňovaná zpruzáva *Dopady dezinformačních operací v České Republice* (2016) rozebírala pouze 4 portály, které také figurují ve výčtu, který zveřejnil týdeník *Echo24*.

Pro úplnost je v tomto textu uvádíme všechny tak, jak je přinesl týdeník *Echo24*.⁴² Z uvedeného výčtu je patrné, že mnoho serverů se svými názvy snaží vyvolat dojem seriózní webové stránky a mnohdy jejich název neevokuje, že se jedná o zpravodajský server. Ve výčtu pak zcela chybí česká mutace prokremelského periodika Sputnik, dostupného na stránkách *cz.sputniknews.com*, který byl ovšem zařazen do analýzy sloužící jako podklad pro zprávu *Dopady dezinformačních operací v České republice* (2016). Naproti tomu byl z této zprávy vyjmut server *aeronet.cz*.

Nutno zdůraznit, že týdeník *Echo24* není jediným periodikem, který se aktivitou proruských dezinformačních serverů zabýval. 2. května 2016 vyšel v časopise *Respekt* článek s názvem *Kdo tu píše pro Putina*, který z popisovaného tématu rovnou udělal téma čísla. Největší zpravodajský server *iDNES.cz* se tématu také věnoval, nicméně tento text pouze odkazoval na zprávy zveřejněné thing-tankem Evropské hodnoty a větší mírou zájmu tomuto problému v článcích dlouhodobě nepřiznává. Jedná se například o článek z 28. 7. 2016 s názvem *Prezident Zeman hraje roli trojského koně Ruska, tvrdí think-tank*. Také odkaz, který v článku *iDNES* použil, tedy odkaz na webovou stránku *www.dezinformatori.cz*, je pouze odkazem na stránku thing-tanku Evropské hodnoty. Další z článků, které přinesl zpravodajský server *iDNES.cz* má název *Ruská propaganda straší nacismem. Ukazuje sídlo NATO a české*

⁴² www.svetkolemas.info; www.zvedavec.org; www.ac24.cz; www.rodinajezaklad.sk; www.stopautogenocide.sk; www.osud.cz; <http://czech.ruvr.ru/>; <http://slovak.ruvr.ru/>; www.zemavek.sk; <http://panobcan.sk/>; www.czechfreepress.cz; <http://vaseforum.sk/blog/>; www.slobodnyvysiela.sk; www.hlavnespravy.sk; www.badatel.sk; www.badatel.net; www.protiprudu.org; www.beo.sk; <http://obcianskytribunal.sk/blog/>; www.sho.sk; <http://www.voxvictims.com/>; <http://freeglobe.parlamentnilisty.cz/>; www.magnificat.sk; www.freepub.cz; <http://vkpatriarhat.org.ua/cz/>; www.spolocnostsbm.com; <http://svobodnenoviny.eu>; <http://www.auria.sk/blog/>; <http://afinabul.blog.cz/>; www.dolezite.sk; www.inespravy.sk; www.nadhlad.com; www.ze-sveta.cz; <http://nwoo.org>; <http://orgo-net.blogspot.sk>; www.cez-okno.net; www.vlastnihlavou.cz; www.neskutocne.sk; www.bezpolitickekorektnosti.cz; www.eiaktivita.sk; www.nazorobcana.sk; www.alternews.cz; <http://pravdive.eu/index.php>; www.aeronet.cz; www.slovenskeslovo.sk.

Alternativní zpravodajské weby jako zdroje informací ovlivňující interkulturní výchovu

vojáky a byl publikován 29.7.2016. Problematice se věnovala i Česká televize a její pořad Reportéři ČT, který byl natočen ve spolupráci s redaktorem časopisu Respekt Ondřejem Kundrou.

Thing-tank Evropské hodnoty vydal 27.7.2016 seznam nejčastěji používaných manipulačních technik dezinformačních webů. Jedná se zejména o následující techniky (2016):

1. Překrucování článků z mainstreamových médií

Jedná se zejména o špatné překlady renomovaných západních periodik, přičemž není známo, zda se jedná o záměr či špatnou úroveň překladatelů, kteří pracují pro tyto weby. Velmi často se jedná o překlady ze seriózních zdrojů jako je *The Guardian* nebo *The Independent*, což má za cíl dodat článkům větší důvěryhodnost.

2. Používání pochybných odborníků

Zde je na místě zmínit, že popisované weby velmi rády využívají svědectví expertů, přičemž velmi často si experty takzvaně „vyrobí“, nebo citují vědce, kteří jsou ve vědecké komunitě zdiskreditováni. Tuto skutečnost se ovšem čtenář nedozví. Mnohdy také citují osoby, které jsou ve světě konspiračních teorií etablovány, jako je analytik „*David Icke, bývalý fotbalista, který zasvětil svou kariéru prosazování teorie, že svět ovládají tzv. reptiliáni, ještěři humanoidi.*“

3. Vytržení zpráv z kontextu

Vzhledem k množství zpráv, které se objevují na dezinformačních webech, se stává, že redaktori těchto webů nemají dostatek zpráv, které by zapadaly do jejich vidění skutečnosti. Uchylují se tedy k tomu, že použijí zprávy, které jsou již několik let staré a uplatní je ve vztahu k aktuálnímu dění. Další variantou je, že používané zprávy jsou pravdivé a aktuální, avšak jsou dány do souvislosti s příčinou, která nedává logický smysl. Typickým příkladem je například informace, že migrační krize v Německu způsobuje prudký nárůst zoofilie.

4. Šíření a tvorba konspiračních teorií

Existuje rozdílnost přístupů k práci s konspiračními teoriemi mezi jednotlivými weby, přičemž relativně bezpečné jsou takové, které na svých stránkách rovnou uvádějí rubriku Konspirace. Pak ovšem existují takové, které konspirační teorie zařazují jaksi „mimořádně“, například je zmiňují v článku a předkládají je tím způsobem, že jde o samozřejmost, která je čtenáři notoricky známá.

5. Vztažení názoru jednotlivce na celou skupinu osob

Tato technika je velmi nebezpečná a velmi souvisí zejména s problémem uprchlické krize, neboť je velmi problematické vztahovat názor jednoho uprchlíka či ultraortodoxního imáma na veškeré uprchlíky. Tím je pak tvořen velmi negativní mediální obraz o celku.

6. Dehonestace a osobní útoky

Tyto jevy se velmi často objevují u autorských článků, tedy nikoliv u článků přebíraných. Jedná se zejména o nevybíravou kritiku osob, které na činnost dezinformačních webů upozorňují, ale nevyhýbají se ani útokům na osoby spojené se západní orientací České republiky, jako je například Václav Havel.

7. Užívání vulgarismů

Užívání vulgarismů jde spojit s tím, že autoři textů vědí, kdo jsou čtenáři těchto periodik, proto se jim snaží přiblížit a naprosto pohrdají akademickými a intelektuálními myšlenkami. Vulgarizmy ve čtenářích mají probudit emoce jako je strach a nenávisť. Je důležité připomenout, že ne všechny weby tuto techniku využívají, zejména proto, že takovýto jazyk by jim ubral na „serióznosti“ a mohl by část čtenářů odradit. Můžeme pozorovat, že proměnu výrazových prostředků v médiích podporuje svými výroky i prezident Miloš Zeman.

8. Nálepkování

Velmi zastoupeným prvkem je nálepkování a demonizování některých států, které jsou dezinformačními weby kritizovány. Jedná se zejména o Ukrajinu, Evropskou unii či Spojené státy americké, které v člancích bývají označovány zkratkou SS, evokující nacistickou organizaci. Dále se velmi často setkáváme s výrazy typu: fašistická diktatura, totalitní režimy, nacistické základy atd.

9. Dezinterpretace materiálů a průzkumů veřejného mínění

Velmi často se jedná o manipulaci s obrazovým materiálem, který je stažen z jiných webových stránek a sociálních sítí a následně dezinterpretován tak, aby podpořil tvrzení uvedená v článku. Specifickou technikou je pak dezinterpretace statistických dat. Je potřeba říci, že původní statistická data jsou většinou nedohledatelná a jejich interpretace na sledovaných webech je problematická.

10. Falzifikace

Poslední technikou je pak falzifikace, kdy autoři textů velmi často používají informace takzvaně získané od bezpečnostních služeb, jako je například FSB. Je logické ptát se, jak se autoři zpráv k utajovaným skutečnostem a textům dostali.

Na základě výše uvedených skutečností je na místě dodat, že ve výuce cizího jazyka, tedy konkrétně ve výuce ruského jazyka, je těmto negativním jevům třeba věnovat velkou pozornost. Již z definice informační gramotnosti (Dombrovská 2002, Landová 2003) vyplývá, že je nutné nejen žáky, ale i budoucí a současné učitele vést ke správnému vyhodnocování informací, a hlavně s nimi eticky správně zacházet. Vzhledem k zahlcenosti internetového prostoru, a zejména s rychlejším předáváním informací prostřednictvím sociálních sítí se snadno může stát, že dojde ke vzniku stereotypů, které ovšem mohou být vystaveny na základě nepravdivé, či přímo falzifikované informace. Práci učitele znesnadňuje i fakt, že informace z propagandistických webových stránek se může objevit i v jinak seriózních médiích, přičemž je pro učitele velmi obtížným úkolem, uvádět tyto informace na pravou míru. Navíc se jedná o časově velmi náročný úkol. Dopad na rozvoj interkulturní komunikační kompetence je proto značný, neboť pokud žáci uvěří stereotypním a zkratkovitým klišé, učitel má jen velmi málo prostoru tato klišé eliminovat, a u žáků se může rozvíjet pokřivené vnímání reality. Zejména také proto, že ještě nemají dostatečně vyvinutou schopnost kritického myšlení a v určitém věku také inklinují ke zkratkovitému vnímání reality. Nebylo by na škodu posilovat v žácích kompetence k vyhodnocování informací získaných přímo v internetovém prostoru (informativní kompetence), a to už na základní škole. Rozhodně nelze zavírat oči před skutečností a o dezinformačních webových stránkách v hodinách cizího jazyka s žáky nediskutovat. Ba právě naopak. Nelze vykreslovat kulturu studovaného jazyka pouze na základě učebnicových textů, které jsou většinou tematicky neutrální (viz kapitola Hodnocení „jiného“ ve výuce interkulturní komunikační kompetence). Učitelé cizího jazyka jsou vystaveni velmi náročnému úkolu, tedy dokonale a neustále studovat realie vyučovaného jazyka, ale také objektivně, zodpovědně a eticky přijímat a zejména reprodukovat fakta.

K rozvíjení kritického myšlení studentů mohou přispívat i konkrétní příklady, které lze nalézt v českém mediálním prostředí. Lze například použít zjištění, která přinesl časopis *Respekt* v již zmiňovaném článku ***Kdo tu píše pro Putina*** (Kundra 2016). Zaměřil se zejména na „nejslavnější“ proruský dezinformační server Aeronet.cz. Redaktor článku Ondřej Kundra se pokusil rozklíčovat postavy stojící za tímto serverem, přičemž vypátral a kontaktoval pana Mariana Rohályho, dělníka z Havířova, „na kterého jsou napsány oba účty Aeronetu, jeden ve Slovenské spořitelně, druhý v české Air Bank.“ Identita šéfredaktora Aeronetu není zcela známá. Pod články na tomto propagandistickém serveru se podepisuje „VK“ nebo „Vedoucí kolotoče“. Jak zveřejnil časopis *Respekt*, tato osoba komunikuje pouze přes email, a jak sám uvádí: „Svojí prací chce české veřejnosti ohlupované propagandou, vládních médií otevřít oči.“ Časopis *Respekt* dále udává, několik citací z odpovědí na emailové dotazy cílené na šéfredaktora Aeronetu. Ten uvádí, že: „Lidé nejsou ochotni připustit si,

že když si večer pustí televizi, že si zapínají manipulaci, lži. Ti lidé ale časem prozřou, procitnou, pochopí. Je to vedení elektronického informačního boje s nepřítelem, který nikdy nespí. Naším nepřítelem jsou západní informační média, která zahlcují český mediální prostor proamerickou propagandou, proamerickým pohledem na vazalské postavení Evropanů ve věci amerických zájmů na starém kontinentě.“ Jak uvádí časopis *Respekt*, po kontaktování pana Mariana Rohályho se na webu Aeronetu objevila nepodepsaná výzva z následujícím sdělením: „*Je třeba přejít do ostrého protiútoků. Proším jakéhokoli potenciálního whistleblowera, který se zaměřením obsahu tohoto serveru souhlasí, aby získal všechny dostupné údaje pana Ondřeje Kundry, jako je: soukromý e-mail, telefonní číslo, rodné číslo a především adresu skutečného místa pobytu tohoto vlastizrádného individua, a zde je anonymně zveřejnil. Kdo s čím zachází, tím také schází. Pamatuj si, KUNDrO!*“ Je tedy zcela evidentní, že ačkoliv Marian Rohály tvrdí, že další osoby v týmu Aeronetu nezná, evidentně je s nimi alespoň v kontaktu (Kundra 2016).

Zajímavý je ovšem i vývoj Aeronetu. Jak opět dokládá časopis *Respekt*, doména Aeronet.cz byla zaregistrována v roce 2001, přičemž původně se jednalo o informační portál o amatérském létání. Postupně se přetransformoval na webové stránky, na nichž se shromažďoval nelegální software, hudba, filmy a programy. Dlouhou dobu se jednalo pouze o uzavřenou komunitu počítačových expertů, nadšenců a hackerů. Server byl pro veřejnost nedostupný, členem se mohl stát jen někdo, na doporučení již stávajících členů. K zásadní změně ve struktuře Aeronetu došlo krátce poté, co se na Krymu objevily neoznačené ozbrojené jednotky, mediálně označované za „zelené mužíčky“, kteří, jak se později ukázalo, byly příslušníky armády Ruské federace, a z Aeronetu se stal otevřený zpravodajský web. Tehdy se také objevila výzva Aeronetu na jeho twitterovém účtu v následujícím znění: „*Zakázali vám diskutovat na iDNES nebo serveru Novinky.cz? Vadí vám cenzura? Přijďte blogovat a diskutovat k nám! Aeronet.cz.*“ (Kundra, 2016)

Z výše uvedeného vyplývá, že aktivita dezinformačních jevů je v českém a slovenském internetovém prostoru značná a může ovlivnit vnímání skutečnosti čtenářů. O hrozbě ze stran těchto webů hovoří i fakt, že článek Aeronetu, který dokazoval působení americké ambasády v protestech proti prezidentu Miloši Zemanovi, převzala i mainstreamová média. Za zmínku stojí záměrné využívání manipulačních technik v článcích uveřejňovaných na těchto webech a zejména pak přijímání těchto článků laickou či nedostatečně poučenou veřejností.

Některé weby lze označit za méně nebezpečné, to jsou ty, které se netají svým konspirativním zaměřením, jiné však používají daleko sofistikovanější nástroje, aby čtenáře zmátly a vnutily mu tak vlastní představu vidění světa.

Rozhodně si troufám tvrdit, že tyto dezinformační weby přímo škodí rozvíjení interkulturních kompetencí, už jen z toho důvodu, že se snaží vystupovat jako seriózní média.

Sociokulturní aspekty

Reklama jako prostředek pro rozvoj sociokulturní kompetence v kurzech češtiny pro cizince

Reklama je typickým příkladem kulturního fenoménu, prostřednictvím kterého lze IKK ve výuce cizího jazyka efektivně rozvíjet. Představuje vhodný prostředek pro zařazení do výuky cizích jazyků, a tedy rovněž češtiny jako cizího jazyka, neboť studenty seznamuje se sociokulturními aspekty společnosti. Jazyk reklamy a její tematické zaměření je velmi aktuální. Nese atributy autentického materiálu, jenž má potenciál účinně rozvíjet i kompetenci pragmatickou (srov. kapitolu Ke vztahu interkulturní a pragmatické kompetence na příkladu výuky německého jazyka). Zařazení reklamy do výuky českého jazyka je navíc zajímavým zpestřením výuky jak pro učitele, tak pro studenty.

Uvádíme příklady využití reklamy pro výuku češtiny pro cizince tak, aby se rozvíjely všechny základní řečové dovednosti, interkulturní komunikační kompetence a sociokulturní kompetence studentů se zaměřením na jazykovou úroveň A1 a A2. Cílovou skupinou jsou vysokoškolští zahraniční studenti, kteří studují v ČR v rámci výměnných studijních programů.

Interkulturní komunikační kompetence a sociokulturní kompetence ve výuce češtiny jako cizího jazyka

Výuka cizího jazyka je vždy spojena s kulturním, společenským a přírodním prostředím, ke kterému se jazyk váže. Znalosti vztahující se k prostředí, ve kterém se jazykem mluví, jsou obvykle spojovány s pojmy interkulturní komunikační kompetence nebo sociokulturní kompetence.

Martina Huger-Kriegler, Ildikó Lázár a John Strange zdůrazňují, že národní kultury mají obrovský vliv na hodnoty, postoje a chování lidí. Připomínají, že v současné době musí lidé různých kultur společně jednat, rozumět si a přijímat chování a reakce lidí z odlišných kultur. Proto je velmi důležité, aby si uvědomovali své kulturní odlišnosti, neboť multikulturní uskupení jsou velmi běžná v profesním prostředí i jinde po celém světě (Huger-Kriegler, Lázár a Strange 2003, 7-8, překlad R. Suchá). Jak uvádí Gerard M. Willems, pojem interkulturalita, oproti neutrálnímu pojmu transkulturalita, obsahuje morální a etickou dimenzi, neboť zahrnuje respekt k odlišnosti. Vyžaduje znalosti kulturních faktorů, porozumění tomu, co vytváří kulturní identitu, schopnost být otevřený ke kulturním odlišnostem a know-how pro jednání

na společné bázi a zároveň pro identifikaci rozdílů a jejich překonání (Willems 2002, 10, překlad R. Suchá). Sociokulturní a psychologický aspekt interkulturní komunikace tvoří velmi důležité prvky kompetence učitele cizího jazyka (Willems 2002, 14). Interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizího jazyka tedy úzce souvisí se sociokulturní kompetencí.

V příručkách *Čeština jako cizí jazyk* je zpracována část týkající se sociokulturní kompetence odlišným způsobem pro úroveň A1 (Hádková a kol. 2005) a pro úroveň A2 (Čadská a kol. 2005).

V příručce pro úroveň A1 je věnována sociokulturní kompetenci poměrně rozsáhlá kapitola 4 (Hádková a kol. 2005, 15-29). V úvodu 4. kapitoly autoři zdůrazňují, že „je vliv sociokulturní kompetence na celkovou úspěšnost komunikace právě na této úrovni zásadní, protože rodilý uživatel jazyka [...] projevuje větší míru tolerance k prohrěškům proti jazykové normě než proti normě chování“ (Hádková a kol. 2005, 15). V této kapitole je věnována pozornost sociálním normám a místu komunikace, tabuovým tématům, neverbální komunikaci, komunikaci v krizové situaci, pravidlům každodenního sociálního kontaktu (pozdravy, představování, tykání/vykání, telefonování). Další část se zabývá pravidly psané komunikace, pravidly korespondence a psaní vzkazů a krátkých textových zpráv. Poslední oddíl kapitoly 4 je nazván „Život v České republice“ a jsou do něj zahrnuta tato témata: rasová tolerance, oblékání, návštěva v české rodině, oslavy (narozenin, svátků, výročí svatby), jídla, stolování, pozvání do restaurace apod., spopitné, ubytování a bydlení, návštěva ordinace (nemocnice), zdravotní pojištění, zdravotní rizika, míry, váhy a velikosti, udávání teploty, čas a jeho rozdělení, sporty a aktivity ve volném čase. Téma sociokulturní kompetence souvisí i s kapitolami dalšími, především s kapitolou 8 nazvanou „Interakční modely“. Součástí kapitoly 8 jsou anticipované komunikační situace (Hádková a kol. 2005, 86-88) pro související výše uvedená témata.

Zatímco v příručce pro úroveň A1 je sociokulturní kompetenci věnována poměrně obsáhlá část – celkem 15 stran v rámci kapitoly 4, v příručce pro úroveň A2 jsou věnovány kapitole 8, nazvané „Sociokulturní kompetence“, pouze 4 strany (Čadská a kol. 2005, 112-115).

V popisu úrovně A2 v úvodu kapitoly 8 „Sociokulturní kompetence“ se uvádí, že tímto pojmem se rozumí „soubor znalostí a dovedností, které jsou zapotřebí ke zvládnutí společenských dimenzí užívání jazyka“ (Čadská a kol. 2005, 112). Od studenta se na úrovni A2 očekává, že se „přizpůsobí kulturním a společenským zvyklostem a naučí se chovat a jednat tak, jak to daná situace vyžaduje, tj. podle určitých konvencí a předepsaných norem“ (Čadská a kol. 2005, 112). Popis sociokulturní kompetence pro úroveň A2 vychází ze schopností studenta, tj. čeho si je student vědom, co student ví nebo na co

se umí zeptat, s čím je obeznámen nebo s čím je obeznámen do určité míry v těchto oblastech:

- společenské zvyklosti nejazykové (neverbální: podání ruky, gestikulace, doteky apod.),
- společenské zvyklosti jazykové – včetně zdvořilostních formalit,
- společenské rituály spojené s návštěvou (kdy přijít na návštěvu, jaký přinést dárek atd.) a s jídlem a pitím (student se dovede přizpůsobit a napodobit ostatní),
- všeobecné zkušenosti: každodenní život (pravidla stolování, doba jídla, místní speciality, běžná pracovní doba, státní svátky, trávení volného času), životní podmínky (životní úroveň v ČR, etnické složení obyvatelstva, sociální a zdravotní péče, podmínky k bydlení), mezilidské vztahy (struktura společnosti, vztahy v rodině, vztahy mezi pohlavími, formálnost společenského styku na pracovišti a s úřady, vztahy mezi etniky, hlavní politické strany), základní hodnoty a postoje (ke společenským třídám, tradicím, cizincům, politice, náboženství, kultuře).

Kapitola 8 logicky souvisí s dalšími kapitolami popisu úrovně A2, především s kapitolou 9 „Interakční modely“ (Čadská a kol. 2005, 116-120), ve které jsou upřesněny výše uvedené okruhy komunikačních situací.

Výše uvedená teoretická východiska a následující podkapitoly věnované reklamě a jejímu využití v jazykové výuce se týkají výuky cizích jazyků obecně. Praktická část je věnována využití reklamy ve výuce češtiny jako cizího jazyka a zaměřuje se na reklamu vztahující se k Plzeňskému regionu, neboť jde o region, kde studují zahraniční studenti, kteří jsou v tomto případě cílovou skupinou.

Reklama

Pojem reklama používám ve významu propagačního materiálu, a to zvukového či písemného, který je určen především k propagaci určité firmy, výrobku nebo poskytované služby.

Podle Pravdové je reklama komerční a účelově orientovaný proces, jehož cílem je přesvědčit nebo ovlivnit příjemce sdělení, aby si vybral zboží z velkého množství produktů, které se od sebe často téměř neliší (Pravdová 2006, 37).

Na široký záběr reklamy upozorňuje Čmejrková, která připomíná, že reklama se neorientuje pouze na prodej zboží nebo služby, ale zaměřuje se i na oblast vzdělání, zdravotnictví, kulturu, vědu a dokonce propaguje i politické přesvědčení (Čmejrková 2000, 11). Podobně zmiňuje Šichová, že za reklamu může být považován rovněž apelativní text určený k humanitárnímu nebo osvětovému účelu (Šichová 2012, 62).

Z hlediska funkčních stylů spisovného jazyka vykazuje jazyk reklamy rysy funkce přesvědčovací, která je spojena s funkcí informační. V rámci přesvědčovací funkce se využívá intonace, oslovení, modální slovesa, imperativ apod. Součástí přesvědčovací funkce je funkce upoutávací: různé jazykové anomálie jako rýmy, aliterace, hyperboly (Hrbáček 1994, 72). Některé reklamy vyvolávají v příjemci sdělení šok nebo dojetí, většina reklam se snaží vyvolat pohodu a úsměv nebo dokonce smích (Čmejrková 2000, 12). Pro výuku v kurzech češtiny pro cizince doporučuji spíše reklamy zaměřené pozitivně, nepovažuji za vhodné pracovat s reklamou vyvolávající šok nebo dojetí.

Reklamu lze rozlišit podle média na tyto typy: televizní, rozhlasovou, internetovou a tištěnou: letáky, plakáty, billboardy (Šichová 2012, 62-63).

V dané kapitole se zaměříme na reklamu televizní a tištěnou.

Didaktické možnosti práce s reklamou ve výuce češtiny jako cizího jazyka

Kurzy češtiny jako cizího jazyka jsou primárně zaměřené na rozvoj komunikativních kompetencí, s nimiž souvisejí témata každodenního života a kultury země cílového jazyka. Cílem je připravit studenty na pobyt v cílové zemi a na komunikaci s místními obyvateli tak, aby se dokázali v zemi orientovat a osvojili si k tomu příslušné komunikativní kompetence (Andrášová a Podepřelová 2008, 150).

Vyučující má možnost využít velké množství autentických materiálů, mj. například reklamu, která je k dispozici na internetu, v rozhlasu, v televizi, na ulicích ve formě plakátů, billboardů, ve výlohách obchodů nebo tištěnou reklamu z letáků, novin nebo časopisů. Didaktické možnosti využití reklamy ve výuce češtiny pro cizince jsou obdobné jako při práci s jiným typem videa nebo s psaným textem. Reklama odráží kulturní aspekty života společnosti, je tedy velmi vhodným materiálem pro rozvoj interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizího jazyka.

Před samotnou prací s textem reklamy je vhodné, aby učitel zařadil předposlechové aktivity, resp. aktivity před seznámením s textem, aktivity během poslechu/čtení a aktivity následující po poslechu/čtení textu.

Aktivity spojené se zařazením reklamy do výuky sice primárně vycházejí z rozvíjení pasivních řečových dovedností, tj. porozumění poslechu nebo porozumění textu, ovšem reklamu lze využít i na procvičení aktivních jazykových kompetencí, tj. mluvení a psaní (Šichová 2012, 63).

Výhody a nevýhody využití reklamy ve výuce češtiny jako cizího jazyka

Práci s reklamou ve výuce češtiny jako cizího jazyka považujeme za obohacující prvek jak pro vyučujícího, tak pro studenty. Reklama, a to zejména reklama ve formě spotů, je dynamickým a velmi aktuálním materiálem, který může pomoci ke zvýšení motivace studentů v kurzech češtiny jako cizího jazyka.

Výhody zařazení reklamy do výuky češtiny jako cizího jazyka spočívají v různorodosti možností, jak lze tento didaktický materiál využít:

- Procvičení určitého gramatického jevu
- Rozšíření slovní zásoby
- Seznámení s interkulturními specifiky a sociokulturními aspekty života společnosti
- Seznámení s českými osobnostmi, firmami, tradičními výrobky atd.
- Procvičení řečových dovedností (primárně: porozumění poslechu, porozumění textu; sekundárně: mluvení a psaní).

Za hlavní výhodu zařazení reklamy do výuky češtiny jako cizího jazyka považují rozvoj sociokulturní a interkulturní komunikační kompetence studentů.

Nevýhodou může být jazykově náročný obsah sdělení, který bývá v reklamě vyjádřen frazémy, slovními hříčkami nebo intertextovými odkazy, které mohou být obtížně srozumitelné i pro studenty v pokročilých kurzech češtiny jako cizího jazyka. Příkladem propojení textu reklamy na intertextové odkazy jsou např. reklamy firmy Vodafone – kecky (Šichová 2012, 68). Z tohoto důvodu je nutné, aby vyučující dobře zvážil zařazení reklamy do výuky s přihlédnutím k jazykové úrovni studentů.

Další nebezpečí představuje zkreslený obraz skutečnosti, který si může student vytvořit o životě v české společnosti na základě sledování reklamního spotu, v němž mohou být zevšeobecněny vlastnosti skupin lidí nebo určitých osob, čímž vznikají stereotypy. Podle Nečasové jsou stereotypy ustálenou formou chování a jednání, která obsahuje zkreslenou a zjednodušenou představu, kterou si vytváří jednotlivec nebo skupina o sobě a o druhých (Nečasová 2003, 89).

Výše uvedené výhody využití reklamy v kurzech češtiny pro cizince jsou zcela evidentní. Nevýhody může vyučující snadno překonat výběrem vhodného reklamního materiálu a didaktickým zpracováním reklamy s přihlédnutím k cílové skupině studentů.

Vhodné a nevhodné reklamy k výuce češtiny jako cizího jazyka

Dále se věnuji využití reklamy tištěné a televizní. Tištěnou reklamu lze využít ve výuce hlavně na porozumění psaného textu, některé formy tištěné reklamy mohou být vhodnější pro úroveň A1 než reklama televizní, která je často náročnější na porozumění. Výhodou reklamy televizní je možnost práce se zvukem i s obrazem a lze se zaměřit na porozumění poslechu. V televizní reklamě je často uveden i stručný text, jímž je často reklamní slogan firmy, která v reklamě prezentuje svůj výrobek.

Zatímco v tištěné reklamě může být reklamní komunikát vyjádřen jednoduchým vizuálním způsobem – fotografií výrobku doplněného logem, jako např. reklama CrossCafé na kávu pikolo, viz pracovní list 4.1.1, v televizní reklamě je v reklamním komunikátu kombinována složka vizuální a auditivní s prostředky verbálními a neverbálními (Hirschová 2006, 196-197), jako např. v reklamě Bohemia Sekt, viz pracovní list 4.2.1.

Pro výuku v kurzech češtiny pro cizince nedoporučuji používat reklamy odkazující na stereotypy spojené s vnímáním určitých národnostních skupin, jako byla např. televizní reklama firmy T-Mobile z roku 2014 prezentující Poláky jako prodejce nekvalitního zboží. Dále nepovažuji za vhodné jakékoli reklamy, které mohou odkazovat na spojitost s válečným konfliktem, což byla např. tištěná reklama ZOO Plzeň z roku 2015 s reklamním textem „Puma americká vybuchne v listopadu v ZOO Plzeň“. Dalším typem nevhodné reklamy pro výuku v kurzech ČJ pro cizince jsou reklamy zkrslující správnou výslovnost, jako např. reklamní spot firmy Kofola z roku 2016 „Fofola a houpačka. Dáš si Mefloun?“. Rovněž nejsou vhodné reklamy, které mohou působit rasisticky, jako např. některé reklamy na černé pivo Bernard.

Pracovní listy k využití reklamy ve výuce češtiny jako cizího jazyka pro úrovně A1 a A2

Pracovní list 1 – úroveň A1: CrossCafé. Téma: kavárna, snídaně.

1. Odpovězte na otázky:

Znáte CrossCafé?

Kde je v Plzni CrossCafé?

Kde je CrossCafé na univerzitě?

Co si můžete koupit v CrossCafé?

Co si tam obvykle kupujete?

2. Podívejte se na obrázek:



Obr. 1: Reklama 1 (foto: R. Suchá)

Kde je ta reklama?

Co se nabízí v té reklamě k snídani?

Co si můžete dát v kavárně k snídani nebo k svačině?

Jak se jmenují noviny v reklamě?

Znáte jiné české noviny?

3. Anketa. Zjistěte od 4 spolužáků, co si dávají k snídani a kde snídají.

Jméno	Co jí k snídani?	Co pije k snídani?	Kde snídá?

Řekněte ostatním, co snídají Vaši spolužáci a kde snídají.

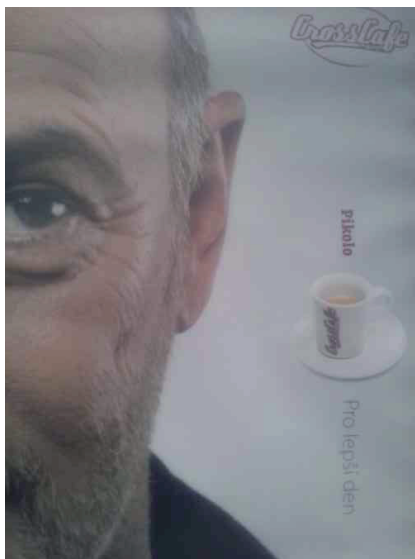
4. Napište na tabuli, co jste zjistili v anketě:

Jídla:

Nápoje:

Místa:

5. Podívejte se na obrázek:



Obr. 2: Reklama 2 (foto: R. Suchá)

Co vidíte na obrázku?

Jak se říká té kávě?

Jaká je to káva?

Jakou pijete kávu?

6. Seřadte rozhovor. Doplňte čísla k větám:

- Nějaký zákusek?
- Třicet pět korun.
- Tady nebo s sebou?
- Děkuji. Na shledanou.
- Dobrý den. Dáte si kávu?
- Ne, děkuji. To je všechno.
- Tady.
- Dobrý den. Jedno pikolo, prosím.
- Tady je třicet pět korun.
- Děkuji. Dobrou chuť.
- Na shledanou.

7. Udělejte rozhovor ve dvojicích: zákazník + zaměstnanec CrossCafé. Objednejte si.

Pracovní list 2 – úroveň A2: Bohemia Sekt. Téma: oslava s přáteli

1. Odpovězte:

- Kdy máte narozeniny?
- Kde a s kým slavíte narozeniny?
- Co jíte na oslavě?
- Co pijete?

2. Podívejte se na reklamu bez zvuku:

<https://www.youtube.com/watch?v=5n-JPnTZAAG&spfreload=10>

3. Odpovězte:

- Víte, kdo je ta paní?
- Jaká je?
- Jaké je její povolání?
- Co slaví?
- Kdo je na oslavě?

4. Podívejte se na reklamu se zvukem a doplňte text:

Příjemné, oblíbený i znamení, že
..... jsou blízko.
To vše je pro mne Úspěch,
..... si mohu dokonale vychutnat.
..... Pro jedinečnost

5. Odpovězte:

- Co slavila ta paní?
- Co pili lidé na oslavě?
- Jaké tam bylo ovoce?
- Co na oslavě chybělo?
- Víte, kde se vyrábí ten sekt?
- Kde je město, kde se sekt vyrábí?

6. Napište pozvánku pro kamarády. Pozvěte je na oslavu (slavíte např. narozeniny, konec semestru, výsledky zkoušek):

.....
.....
.....
.....

7. Český kamarád vás pozval na oslavu narozenin. Jaký dárek vezmete s sebou na oslavu? Návrhy dárků pro ženu a pro muže napište na tabuli. (Suchá 2016, 12-23).

Shrnutí

Reklama je velmi dobře využitelná ve výuce češtiny jako cizího jazyka jako motivační prostředek prezentující živý, dynamický český jazyk a odkazující na kulturu a sociokulturní aspekty života české společnosti. Učitel však musí zvážit, jaká reklama je vhodná pro zařazení do výuky cizího jazyka podle jazykové úrovně studentů a jejich sociokulturního původu, s přihlédnutím k obsahu konkrétní reklamy a k možnostem jejího didaktického využití. Reklama zařazená do výuky češtiny jako cizího jazyka je vhodným prostředkem pro rozvoj sociokulturní a interkulturní komunikační kompetence, které je nutné rozvíjet ve výuce cizího jazyka již od úrovně A1 dle SERRJ.

„Dača“ – za odměnu, nebo za trest? (k otázce o národních zvláštnostech Rusů)

O aktuálnosti formování cizojazyčné komunikativní kompetence dnes nikdo nepochybuje. Studium cizího jazyka jako jazykového systému, jako souboru lexémů a pravidel jejich použití však není samoúčelné, cizí jazyk je studován proto, aby bylo možné komunikovat s jeho nositeli. Komunikace bude ještě produktivnější, jestliže studující pro sebe poodhalí oponu znalostí kultury, tradic země studovaného jazyka. V praxi to předpokládá, že do hodin cizího jazyka, v našem případě ruského, budou zařazeny informace o reprezentativních jevech dané kultury, široce pojatých realitách. Studenti se seznamují s rozličnými aspekty života ruského národa a postupně si utvářejí představu o národních specifikách Rusů, jejich etických principech, zvycích, vztazích, způsobech trávení volného času atd. V reálné výuce ruského jazyka se zpravidla pozornost upírá k zavedeným tématům, obecně respektujícím tzv. minimální seznam tematických okruhů pro výuku reálií (pro ruštinu je tento výčet poměrně slabě konkretizován), zatímco některé důležité fenomény zůstávají poněkud stranou zájmu, přestože tvoří integrální součást kultury ruského národa. Mezi takové fenomény patří „dača“ a vše, co se s ní pojí. Tento jev, který dále podrobně představíme, má potenciál sociokulturního tématu spojujícího prvky vysoké kultury (zejména ve spojitosti s literárním zobrazením) i kultury každodennosti, poznatky z minulosti i pozorování současnosti a může se stát vhodným stimulem pro rozvinutí aktivit mezikulturního srovnávání, jakož i reflexe kultury vlastní.

Lingvokulturní aspekty

Bez nadsázky lze konstatovat, že „dača“, tedy velmi zjednodušeně převedeno do češtiny jako „chata“, zaujímá v oblasti ruského způsobu života zvláštní, nesnadno vymezitelné místo, vyvolávající různé asociace a hodnocení u samotných Rusů. O tom svědčí i fakt, že výraz „dača“, nehledě na to, že existují určité jeho paralely i v jiných národních kulturách, pronikl i do jiných jazyků. V řadě evropských jazyků kromě vlastních výrazů sémanticky blízkých slovu „dača“ (zahradní domek, domek na venkově a jiné) existují rovněž slova přejatá z ruštiny. Např. v italštině *dacia*, *casa di campagna* (domek na venkově, domek na vesnici), v angličtině – *cottage* (nevelký venkovský dům, venkovský letní dům), *dacha* ve francouzštině – *datcha*, *maison de campagne*, ve španělštině – *casa de campo*, *dacha*, v němčině – Landhaus n, Datscha f, pl-s a Datschen; Wochenendhaus n (na zahradě).

Tato koexistence vlastních slov a slov přejatých z ruštiny svědčí o jistém sémantickém vakuu, které vyplňuje slovo „dača“ převzaté z ruštiny. Jedná se o ruseismus, který pronikl do různých evropských jazyků, což vypovídá o potřebě tento jev zdůraznit a podtrhnout jeho ruský původ. Např. v českých sdělovacích prostředcích se slovo „dača“ používá především v tom případě, kdy se hovoří o ruské realitě, o „dačách“ ruských politiků nebo tzv. nových Rusech: „Pro ruské boháče je to ovšem důležitý symbol a jakési hmotné potvrzení jejich sociálního statutu. Kdo nemá daču, jako by nebyl.“⁴³; „Jak se staví netradiční ruská dača? Navštivte magickou vesnici Ščelykovo.“⁴⁴; „Tradiční náplní ruských prázdnin je vyrazit na daču a zajít na houby. V tomto se neliší jejich premiér Dmitrij Medveděv (51). Jen je ta jeho dača trochu větší a taky se nemusí bát, že by mu hříby posbíral nějaký jiný náruživý houbař.“⁴⁵; „Dača jako hrad aneb chataraení ruských miliardářů.“⁴⁶; „O těchto superdačách si samozřejmě obyčejní Rusové mohou nechat jen zdát. Ale podle posledních průzkumů vlastní nějaký ten typ dači plné dvě třetiny Rusů.“⁴⁷

Historie ruské „dači“

Existují různé verze o vzniku daného jevu. Objevuje se názor, že fenomén „dači“ spadá do 16. století, pojí se se jménem Ivana Hrozného, pro něhož se „dača“ stala prostředkem uplácení představitelů bojarských klanů. Car velmi rád pobýval ve svých venkovských sídlech, na zámku Neglinnaja, v Alexandrovské slobodě, v Kolomenském a údělným knížatům, v jejichž podpoře byl zainteresován, „daroval“ půdu, odsud slovo „dača“ jako něco, co je „dané“.

Za přesvědčivější však považujeme verzi, podle níž se první „dači“ objevují v okolí Petěrburgu v době Petra Velikého. Pokud nebudeme pojmem „dača“

⁴³ Dača – symbol ruského boháče [online]. Novinky.cz. [cit. 10. 10. 2016]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/bydleni/127759-daca-symbol-ruskeho-bohace.html>

⁴⁴ SOUKUP, O. Jak se staví netradiční ruská dača? Navštivte magickou vesnici Ščelykovo [online]. Hospodářské noviny. [cit. 10. 10. 2016]. Dostupné z: <http://zahranicni.ihned.cz/rusko/c1-60924890-jak-se-stavi-netradicni-ruska-daca-navstivte-magickou-vesnici-scelykovo>

⁴⁵ VALEŠ, M. Medveděvovo luxusní sídlo prozradila fotka hub: Tohle je dača pana premiéra, tvrdí ruská opozice [online]. Blesk.zc. Zprávy. [cit. 10. 10. 2016]. Dostupné z: <https://www.blesk.cz/clanek/zpravy-svet/418992/medvedevovo-luxusni-sidlo-prozradila-fotka-hub-tohle-je-daca-pana-premiera-tvrdi-ruska-opozice.html>

⁴⁶ Dača jako hrad aneb chataraení ruských miliardářů [online]. Týden.cz. [cit. 10. 10. 2016]. Dostupné z: http://www.tyden.cz/rubriky/zahranici/rusko-a-okoli/daca-jako-hrad-aneb-chatareni-ruskych-miliardaru_32173.html

⁴⁷ ZAVADILOVÁ, T. Dača má nezastupitelné místo v životě Rusů [online]. BBC Czech.com. [cit. 10. 10. 2016]. Dostupné z: http://www.bbc.co.uk/czech/worldnews/story/2005/08/050824_russia_datchas_pckg.shtml

„Даča“ – za odměnu, nebo za trest? (k otázce o národních zvláštnostech Rusů)

nazývat libovolnou usedlost za městem a pouze venkovský dům využívaný v letním období městskými obyvateli, začátek „života chaty“ odkazuje k 18. století. Tato interpretace je uvedena také v ruské verzi v populární Wikipedii (heslo Дача): *„Считается, что первые дачи появились в России ещё в начале XVIII века, в эпоху Петра I. Изначально это были, скорее, не дачи, а усадьбы под Петербургом, которые царь даровал своим приближённым за заслуги перед государством.“*

Existenci sledovaného jevu v Rusku 18. století dokládají četné dokumentární prameny (dopisy současníků, deníkové zápisky). Nejstarší zmínky o „dače“ v textech různého rázu se vztahují k začátku 18. století: dochované prameny, v nichž se setkáváme se slovem „dača“ již vypovídají o ustálené lexikální jednotce: *„Буде кто леса расчистит и пахотными полями устроит, то у того дачи прибудет.“* (Posoškov 1724); *„Всякому помещику должно иметь на паине деревни в одном месте, для того чтоб сам всю экономию мог видеть, а прочия иметь на оброке по рассмотрению своих дач и всяких угодьев.“* (Tatiščev 1742). *„Буде в дачах городских находятся места удобныя для заведения мельниц, или рыбныя ловли, или перевозы, то с оных доход принадлежит городу.“* (Jekaterina II. 1785).

Existují rovněž nepřítli početná literární díla, jež se v různé míře dotýkají sledovaného tématu. Traktát A. N. Radiščeva *Popis mého panství* (1800-1801) zřejmě není dokončený, ale určitou informaci o tom, co představovala „dača“ v 18. století, čtenář může získat. Novela M. Žukové *Даča и cesty do Petergofu* byla napsána v roce 1845, avšak hovoří se v ní o „dače“ se stoletou tradicí, což vypovídá o tom, že byla postavena v polovině 18. století. Původně přepychová usedlost si i po sto letech zachovala stopy tohoto přepychu: *„...Это был большой, деревянный, довольно старый восьмиугольный дом, в два этажа, с крытыми галереями, с террасами и балконами и до того закрытый густыми липами и березами, что существование его оставалось для вас тайной до тех пор, пока наконец вы не подходили к самому крыльцу. Он был построен на берегу пруда, от которого отделялся широкой поляной и двойным рядом деревьев. ...Огромная зала с двумя балконами по концам занимала всю середину дома и, конечно, первоначально была назначена для праздников. Она освещалась сверху и была окружена широкими хорами, с которых разные выходы вели на три разные галереи. Впоследствии хоры были забраны и образовали ряд комнат, которые, окружая залу, составили верхний этаж.“* (Žukova 1845).

Na základě výše uvedených pramenů lze konstatovat, že v 18. století život na „dače“ představuje celý kosmos zámožných lidí, kteří si mohli dovolit udržovat nádherné usedlosti se sady, rybníky a dalšími atributy „přírodního“ života, což nicméně nevyklučovalo pokračování světského způsobu života: na „dačách“ se konaly plesy, divadelní představení, slavily se svátky.

V první čtvrtině 19. století, soudě podle literárních a dokumentárních textů, je slovo „dača“ ve významu „zemědělský pozemek s domem, nejčastěji najímaný na léto“ aktivně používáno:

*„Земные милые Богини,
Хариты царского дворца,
Возьмете ль вы с собой певца
На дачу Бобринской графини?“*

(Žukovskij 1819)

*„Балы дает нельзя богаче,
От рождества и до поста,
И летом праздники на даче.“*

(Gribojedov 1824)

„Займка – вне города место, занятое под частный дом, или крестьянский двор с огородом и с другими принадлежностями; словом, русская дача или малороссийский хутор.“

(Rylejev 1825)

Děj mnohých literárních děl se v různé míře odehrává na „dače“ (např. I. Turgeněv: *První láska*, I. Gončarov: *Oblomov*, F. Dostojevskij: *Idiot*, L. Tolstoj: *Anna Karenina* a jiné). Příslušnost hrdinů k životu na „dače“ svědčí o určitém sociálním statusu a tomu odpovídajícímu materiálnímu postavení, které umožňovalo vlastnit „daču“ nebo si ji na určitou dobu pronajmout:

„Дача Епанчиных была роскошная дача, во вкусе швейцарской хижины, изящно убранная со всех сторон цветами и листьями.“

(Dostojevskij 1869)

„Постоянная дача Алексея Александровича была в Петергофе, и обыкновенно графиня Лидия Ивановна жила лето там же, в соседстве и постоянных сношениях с Анной.“

(Tolstoj 1878)

Postupně se obraz života na „dače“ mění. Konec 19. století a také začátek 20. století se vyznačuje stále větší popularizací světa „dači“, což potvrzuje fakt, že v umělecké literatuře se tento jev popisuje stále podrobněji (Teffi: *Chatová sezóna, V létě*, L. Andrejev: *Péta na letním bytě*, I. Bunin: *Rusja* a jiné). „Dači“ se v 19. století stávají v ruské společnosti stále populárnější, jsou dostupné představitelům tzv. středních vrstev: nižší úředníci, rovněž lékaři, inženýři, kteří nevlastnili rodinné usedlosti, začali na léto jezdit na venkov, kde si „dači“ pronajímali na určitou dobu.

„Dača“ – za odměnu, nebo za trest? (k otázce o národních zvláštnostech Rusů)

Žádný ze spisovatelů však nevěnoval tolik pozornosti danému tématu jako A. P. Čechov (viz obr. 1). Díky jeho dílům máme dnes přesnou představu o způsobu života na chatě v tomto období (např. *Ze vzpomínek idealisty*, *Nová chata*, *Zbyteční lidé*, *Višňový sad* a další). Poslední léta života strávil A. P. Čechov ve svém jaltském domě, na tak zvané Bílé chatě. V tomto období vytvořil řadu geniálních děl, včetně hry *Višňový sad*, ve které téma dači zaznívá zvláště výrazně. Do úst Lopachina jsou vložena slova o aktivizaci hnutí chatářů na začátku 20. století: *„До сих пор в деревне были только господа и мужики, а теперь появились еще дачники. Все города, даже самые небольшие, окружены теперь дачами. И можно сказать, дачник лет через двадцать размножится до необычайности. Теперь он только чай пьет на балконе, но ведь может случиться, что на своей одной десятине он займется хозяйством...“* (Čechov 1903).



Obr. 1: A.P. Čechov na „dače“.

Dostupné z: <https://www.houzz.ru/photos/53986522/dacha>

„Dača“ ve 20. století

Po revoluci v roce 1917 dochází k významným změnám v ekonomickém životě země. „Dači“, jako předmět soukromého vlastnictví, byly bývalým majitelům odebrány, často byly využívány jako zotavovny pro „budovatele nového světa“. Postupně se však tato situace mění. Znovu se objevují soukromé „dači“, nyní jsou však poskytovány za zvláštní zásluhy stranickým pracovníkům, významným vědeckým a tvůrčím osobnostem: výtvarníkům, spisovatelům, divadelním hercům (chatové osady Peredelkino, Repino, Komarovo), viz. obr. 2.



Obr. 2: „Dača“ B. Pasternaka v Peredelkinu.

Dostupné z: <https://yandex.ru/images/search?text=дача%20перedelкино>

V polovině 20. století se objevuje nový způsob nahlížení na život na „dače“. Dosud se „dača“ asociovala s odpočinkem, procházkami na čerstvém vzduchu, sladkým nicneděláním, filozofováním v příjemné společnosti, amatérským divadlem a dalšími atributy způsobu života typického pro intelektuální vrstvy společnosti. Nyní se začíná formovat nová sociální vrstva – vrstva „chatařů“, kteří se, v souladu s předpovědí čechovského hrdiny Lopachina, začali zabývat hospodařením.

Rozmach „dač“ se vztahuje k 60. letům 20. století. V této době se formuje sovětský systém života na „dače“, nastává epocha tzv. „šesti stovek“ (600 m²). Každý sovětský člověk měl právo získat do užívání určitý pozemek. Tyto pozemky patřily do spolku chatařů, který určoval podmínky jejich užívání (např. rozměr domu – 25 m², výška oplocení a jiné). Dům nesměl být vytápěn, byl určen k obývání pouze v letním období. Toto však chataře neodradilo: v každém případě „dača“ představovala určitý „ventil“, kousek půdy, kde se mohl každý občan cítit jako hospodář a mohl realizovat svou tvůrčí potenci, projevit svoji individualitu. „Daču“ bylo možné prodat, koupit, což jí dávalo statut soukromého vlastnictví. V sovětském státě nebylo soukromé vlastnictví vítáno, ovšem v omezené míře přeci jen existovalo: občané vlastnili chaty i rodinné domy.

Tradice pronajímání „dač“ na léto v sovětské době proto ustupuje, lidé dávají přednost mít „daču“ ve vlastnictví. I když občané žili v komunálních bytech, snažili se získat pozemek a postavit na něm domek. V okolí každého města vyrůstají ohromné chatové oblasti, vznikají celé chatové „megapolis“ (viz obr. 3), což, naštěstí, obrovský prostor Ruska umožňuje.

„Dača“ – za odměnu, nebo za trest? (k otázce o národních zvláštnostech Rusů)



Obr. 3: Chatový „megapolis“.

Dostupné z: <https://yandex.ru/images/search?text=дачные%20массивы>

Rozvoj „dač“ v sovětském období byl součástí státního programu, vlastní půda umožňovala městským obyvatelům pěstování zeleniny a ovoce nejen pro svoji potřebu, ale i na prodej. Chataři v sovětském období byli aktivními dodavateli zemědělské produkce na trh. V současnosti byli nahrazeni farmáři, ale i dnes dávají mnozí Rusové přednost nákupu ovoce a zeleniny vypěstované na pozemcích u chat. Kromě toho uvedený státní program nabízí možnost řešit problém organizace letní dovolené občanů: v sovětském období byl počet sanatorií omezen, lázeňská města byla přeplněná a chaty představovaly v tomto smyslu jistou alternativu.

„Dača“ dnes

Popularitu „dač“ lze rovněž vysvětlit faktem, že Rusko bylo vždy agrární zemí a přání obdělávat vlastní půdu je v ruském člověku geneticky zakódováno. V neposlední řadě je „dača“ místem, kde je možné schovat se od hluku velkoměsta.

Většina ruských „dač“ ani dnes nepředstavuje zušlechtěné pozemky s domkem a bohatou květenou, obvykle je to místo, kde se nachází sad a zahrada, v nichž se pěstují různé plody, ovoce, zelenina, vše se pak zpracovává, konzervuje atd. Bereme-li v úvahu, že v různých regionech Ruska nejsou stejné klimatické podmínky, že existují oblasti např. na jihu země, kde je třeba časté zalévání, pravidelné zušlechtování půdy, lze konstatovat, že vlastnit chatu v Rusku je každodenní těžká dřina (viz obr. 4).



Obr. 4: „Dača“ dnes.

Dostupné z: <https://yadi.sk/mail/?hash=hUixiOq4szAznEkyMle1apc-vopfBP905A4cIRmWPEDI%3D>

V poslední době se objevují ale i chaty nového typu: s vilami, bazény, okrasnými záhony, oddělené od okolí vysokými ploty, což je, mimochodem, pro ruské chaty netypické: „dači“ byly obvykle od veřejného prostoru oddělené nízkým dřevěným plotem a sousedící pozemky byly rozdělené jen symbolicky (viz obr. 5). Moderní chaty jsou zatím v menšině, neboť většina národa pokračuje při využívání svých šesti set čtverečních metrů postaru, „agrárním způsobem“.

Budeme-li srovnávat vynaložené prostředky nutné pro využívání chatových pozemků (každoroční daň, finance vynaložené na sadbu, hnojení, dopravu atd., síly, zdraví, čas, věnovaný údržbě) s ekonomickými výnosy, zdá se, že ekonomický výsledek naprosto neodpovídá vynaloženému úsilí. V souvislosti se složitými klimatickými podmínkami nelze nikdy předvídat, jaká bude úroda, proto se na jaře zasadí více zeleniny, než spotřebuje konkrétní rodina. Je-li úrodný rok, vypěstované produkty se jednoduše rozdají sousedům a známým, proto nelze hovořit o ekonomické „pomoci.“ Avšak tyto „počty“ Rusům nepřekážejí, pokračují v tradici: na chatě musí být sad a zahrada.

„Dača“ – za odměnu, nebo za trest? (k otázce o národních zvláštnostech Rusů)



Obr. 5: Chatová pospolitost.

Dostupné z: <https://www.email.cz/download/k/xZw81K793d296b57ac86f3c0768a.jpg>

Shrnutí

Těžká práce, vynaložené materiální prostředky, nemožnost disponovat časem, protože chata vyžaduje neustálou údržbu, Rusům nevadí. Zřejmě je tento fenomén u nich geneticky zakódován. Historie Ruska je složitá, je v ní mnoho válek, národních tragédií, kataklyzmat. Rusové jsou zvyklí překonávat překážky, a, i když to zní paradoxně, tyto těžkosti jsou určitým stimulem pokroku, učí, jak být silnější, pevnější, vynalézavější a mobilnější. Ruský národ má velký smysl pro humor a sebeironii, což mu pomáhá přežít ve složitých sociálních a politických podmínkách. Rusové žertují také o překonávání překážek: „Vytváříme překážky, abychom je mohli překonávat.“ Tato teze explicitně objasňuje nejen fenomén ruské „dači“, ale také fenomén ruského charakteru.

Abstraktní pojmy v jazykovém obraze světa jako součást rozvíjení interkulturní komunikační kompetence

V souvislosti s tématem IKK je třeba zmínit další vědní disciplíny, které zasahují do jejího zkoumání a aplikace, připomenout tradiční termín *réalíe* a zdůraznit filologický přístup ve studiu dané oblasti. Cílem kapitoly je analyzovat v tomto kontextu abstraktní pojmy, jež jsou při stanovení tematického minima z *realií* ve výuce cizích jazyků často opomíjeny, mají však v jednotlivých jazycích svá specifika a zvyšují lingvokulturní kompetence studentů-„jazykářů“ či budoucích učitelů. V ruštině i v češtině nalézáme abstraktní pojmy vztahující se k různorodým sféram života. Těm abstraktním pojmům, které jsou charakteristické pouze pro jeden jazyk a zasahují do filosofie, psychologie, sociologie a dalších disciplín, je potřeba v jazykové výuce věnovat zvýšenou pozornost a zařadit je do studia *realií*. Vymezení řady takových abstraktních pojmů, na které je důležité poukázat v lexikální zásobě ruštiny a češtiny, je věnována tato kapitola.

Aspekty života a jeho uspořádání v té či jiné zemi v souvislosti s obývaným teritoriem se zabývá regionální geografie (rus. *страноведение*). Jazyk, literaturu, historii propojuje s etnologií a regionální geografii filologie (v širším smyslu pak antropologie). Do lingvistických i literárněvědných studií zasahují i další oblasti vědy a vytvářejí předpoklady ke zkoumání charakteristických národních jevů neboli *realií* v interakci mezi několika disciplínami. „Metodologické přístupy dalších vědních disciplín (psychologie, pedagogiky, sociologie, teorie komunikace aj.) se ukazují jako vždy omezené věcně. Zpravidla mají tendenci se zaměřovat na konkrétní aspekty interkulturní komunikace a svá východiska bazírují na teoretických a metodologických základech etnologie. Nicméně, většina vědců i přes rozdíly v metodologických přístupech a aspektech výzkumu interkulturní komunikace v různých vědách zastává názor, že hlavními cíli v oblasti zkoumání interkulturní komunikace jsou: 1) systematický výklad hlavních otázek a témat interkulturní komunikace, zvládnutí základních pojmů a terminologie; 2) vývoj interkulturních komunikačních kompetencí (v originále: „kulturní vnímavost“, pozn. překl.), schopnost správného výkladu konkrétních projevů komunikativního chování v různých kulturách; 3) formování praktických schopností a dovedností za účelem jednání s příslušníky jiných kultur.“ (Gruševickaja 2002) První z těchto cílů se pohybuje v rovině metodologické, druhý je bezprostředně spojen se získáváním jazykových a dalších znalostí a je z větší části empirický,

třetí cíl je převážně aplikovaný nebo praktický. Lingvistu nejvíce přitahuje empirický pohled na zkoumaný jazyk, vyučujícího pak jazyk, stejně tak jako studenta zajímá především aplikace získaných znalostí.

Abstraktní lexikální slovní zásobě se při studiu ruštiny či češtiny jako cizího jazyka věnuje nedostatečná pozornost, přestože i tato skupina slov může významně rozšířit a obohatit interkulturní komunikační kompetenci studentů. V ojedinělých pracích a ve studijních pomůckách lexikologického charakteru se uvádějí některé abstraktní pojmy jen sporadicky. Většinou se klade důraz na pragmatické aspekty pojmenování, i v této oblasti jsou některá stále populární témata, například: interference, prezentace deminutiv, tematická komparace frazeologických jednotek, slangové lexikum, vulgarismy, internetová komunikace atd. Většina publikací vydávaných od začátku století v České republice, v nichž se zmiňují ruské reálie⁴⁸ (podobné je to i v učebnicích češtiny pro cizince⁴⁹), se pak zaměřuje na materiální kulturu, dějiny či zeměpis a lingvistické hledisko pomíjí.

Je na místě zmínit jistou vágnost v sémantice abstraktních slov, zvláště když se jedná o abstrakta „národní povahy“. „Význam lexémů nemusí být ani jasně ohraničený (v zásadě ho jasný a jednoznačný najdeme zase jen u termínů, kde je dán definitoricky), může také ale být, zvláště u periferních a neplně a nestejně ustálených a málo známých lexémů, i do určité míry nejasný, a tedy vágní.“ (Čermák 2010, 88) Nejenom obecná vágnost nám pak činí problémy při vysvětlování (resp. překládání) abstraktních pojmů v jiném jazyce, ale i jejich významová spjatost s odlišnou mentalitou promítnutá v jazyce.

Abstraktní pojem či abstraktum je abstraktní podstatné jméno (a většinou i jeho deriváty), tj. „substantivum postrádající denotát fyzické povahy. Abstrakty označují vlastnosti (*lenost, krása*), děje (*běh, plavání*), stavy (*bdění, spánek*) nebo propozice (*podmínka, okolnost*) jako třídy „objektů“, tj. něco, k čemu lze referovat“. (Karlík, Nekula, Pleskalová 2002, 22) Pro vývoj interkulturní komunikační kompetence v češtině nebo ruštině jsou relevantní pouze ta abstrakta, která označují ojedinělý fenomén charakteristický v uvedených jazycích, nebo také taková abstrakta, která jsou nezbytnou součástí jazykového obrazu světa Čechů a Rusů. Těmto abstraktům jako celku se doposud nevěnovala pozornost.

Některá abstraktní slova se zvláštní sémantikou založenou na jazykovém obraze světa národa lze bezprostředně zařadit mezi reálie (například: *pohoda, наличие, зритель, халыва, alibismus, интеллигентность*). Další abstraktní

⁴⁸ FOZIKOŠ, A., REITEROVÁ, T. Reálie rusky mluvících zemí. Plzeň: Fraus, 1998.; SKOKAN, L. Reálie Ruska. Praha: Fortuna, 2009.; STĚPANOVA, L., VYCHODILOVÁ, Z. Reálie současného Ruska. Olomouc: UP, 2011.

⁴⁹ HOLÁ, L. New Czech Step by Step. Praha: Akropolis, 2012.; HOLÁ, L. New Czech Step by Step. Activity Book. Praha: Akropolis, 2012.

podstatná jména mají specifika užívání v příslušném jazyce, ačkoliv se jejich sémantické rysy částečně vyskytují v jazyce, s nímž se provádí komparace a dají se přeložit či stručně vysvětlit pomocí jazykových prostředků jiného jazyka. Tato skupina je již mnohem početnější a jednotky zařazené do ní vystihují nejen jazykový vývoj, ale i zčásti vývoj společnosti, psychologie, filosofie atd. (například: *истина, дело, душевность, благо, восприимчивость*⁵⁰, *пříležitost, zážitek, activity*). Třetí skupina je spíše spojena s abstraktizací přenesených významů a vzniku abstraktních pojmů z konkrét v daném jazyce. Ve vztahu k ní již můžeme mluvit o způsobu metaforizace specifickém pro daný jazyk (například: *одурачивание, dlouhé vedení*) či tvorby abstraktních okazionalizmů i neologizmů na základě národních reálií a aktuálních událostí ve státě, kde se vyskytuje zkoumaný jazyk (*zbabišování MF Dnes* či *Lidovek, zbabišování hospod, нутинизация европейской политики*).

Největší pozornost zasluhuje první skupina abstrakt, v níž jsou lexémy, které označují pojmy převážně se nevyskytující v jiných jazycích.

Mezi novodobé české reálie patří *pohoda* s odvozeninami *pohodovost, pohodička* a dalšími. Ruský, ale i jiný cizojazyčný ekvivalent by se k těmto lexémům hledal obtížně. Jeho nalezení vyžaduje prostudování kontextů, kde se tato slova používají, ale také využití výkladových či jiných slovníků. Například *Tezaurus jazyka českého* nabízí následující synonyma: *hezké počasí, pohodlí, pohovnění, poklid, příjemnost, přízeň osudu, radost, snadná věc* (Klégr 2007, 874). K různorodým kontextům a v odlišných situacích lze v ruštině použít velmi pestrou škálu ekvivalentů: *хорошая погода, штиль, безмятежность, ничегонеделание, непринуждённость, благодать, жизнерадостность, благополучие, лень, комфорт, уют, удобство, отдых, релаксация, расслабление, спокойствие, успокоение, умиротворённость, приятность, приятные ощущения, благосклонность судьбы, «улыбка фортуны», радость, весёлость, раздолье, лёгкое дело, лёгкость*. Avšak ani jeden z nich v plné míře nevystihuje sémantiku českého lexému.

Propoziční abstrakta nezbytná pro porozumění dokumentaci, vědecké literatuře, jednání na vysoké škole, na úřadě atd. jsou v rusko-české komparaci nedostatečně prozkoumána. Například, substantivum *наличие* slouží jako rozšířený kancelarismus, jehož definici najdeme ve *Velkém výkladovém slovníku ruštiny* (1998): *НАЛИЧИЕ, -я; ст.ф. Ofic. přítomnost, existence. Выявить н. пушных зверей в районе озера. <В наличии, в функции приговора. Есть, имеется, налицо. Весь инвентарь в наличии. Оружия в наличии не имелось*. Když jako abstraktum v syntaktické roli podmětu nebo

⁵⁰ ШМЕЛЁВ, А.Д. Лексический состав русского языка как отражение русской души. In: ЗАЛИЗНЯК, Анна А., ЛЕВОНТИНА, И.Б., ШМЕЛЁВ, А.Д. Ключевые идеи языковой картины мира: Сборник статей. Москва: Языки славянской культуры, 2005, s. 25-36.

předmětu slouží ke zdůraznění skutečnosti spojované s dalším substantivem, může být velmi často vynecháno či dokonce zaměněno jiným podstatným jménem. V roli přísudku se toto slovo také lehce nahrazuje slovesem-spojkou *být* v příslušném čase. Používání a časté nadužívání tohoto frekventovaného slova je snad spojeno s jistou jazykovou módou či snahou uživatelů stylizovat svůj projev v duchu formálnějšího vyjadřování.

Abstraktum *zřetel* lze v úzkém smyslu vnímat jako specificky české, které u překladatelů do ruštiny vyvolává jisté potíže. Z různých zdrojů (včetně paralelního korpusu InterCorp, řady slovníků či internetových vyhledávačů) jsme shromáždili následující ruské ekvivalenty, které realizují sémantiku podobnou české pouze v kolokacích: *иметь в виду, возыметь намерения, взять на заметку, принять во внимание, лелеять умысел, задаться целью, напасть на мысль, иметь соображения* atd.

Příklady lexikálních jednotek aspirujících k zařazení mezi abstraktní realie lze doplnit o slovo *alibismus*. Často se vyskytuje v publicistice, najdeme ho i v současné krásné literatuře. Ve slovnících se definuje jako „snaha o únik před odpovědností (hl. politickou), politika dvojí tváře“ (Havránek a kol. 2011). Přesnější ekvivalenty v jiných jazycích pak hledáme obtížně. Většinou musíme tento pojem překládat popisně. V paralelním korpusu nacházíme překlad věty z Kunderova *Valčíku na rozloučenou* do ruštiny (přeložila N. Šulginová 2007): „Ты в том můžeš видеть албизмус, Jiménez se člověk chce zbavit ответственности и шодит ji на рамена створителя, который vymysлил человека takového, jaký je.“ – „Ты можешь усмотреть в этом уловку, с помощью которой человек хочет уйти от ответственности, взвалив её на плечи Творца, замыслившего человека таким, какой он есть.“ (Rosen, Vavřín 2016). Vzniklý pár ekvivalentů *alibismus* – *уловка* je sémanticky funkční pouze v uvedeném kontextu a jen zčásti (jako konotace) by mohl sloužit jako ekvivalent slovníkový. Ke slovu *уловка* nacházíme nejčastěji ekvivalenty *úskok, chytráctví, lest* (Kopecký, Havránek, Horálek a kol 1962).

K jiné stylistické skupině podstatných jmen patří lexém *халява*, který je velmi frekventovaný, avšak patří ke stylisticky snižené slovní zásobě, ve slovnících se označuje jako žargonismus⁵¹ (Kuzněcov 1998). Znamená něco, co lze dostat zadarmo, lehce či bez práce. Na základě vztahu k práci, službám, různorodým předmětům, ke komunikaci se stalo velmi frekventovaným v lidové mluvě a má v sobě jistý sémantický nádech novodobé ruské lidové

51 ХАЛЯВА, -ы; ж. Жарг. О чём-л. дармовом, бесплатном. Угощайся пивом, это - халява. // О чём-л. доставшемся легко, без труда. ◊ На халяву и уксус сладкий. Не нужно отказываться от того, что предлагают даром; всё хорошо, что даётся даром. <На халяву, в зн. нареч. Даром, бесплатно; без особых усилий. Получить что-л. на халяву. Пообедать на халяву. Халявный, -ая, -ое. Х-ая работа (лёгкая, необременительная).

filosofie. Lexém *халява* s množstvím konotací je podobně jako *pohoda* fenoménem charakteristickým pro jedno jazykové prostředí. Etymologicky se jedná o starší slovo, které již existovalo v 19. století a mělo celou řadu nyní již zastaralých významů.

Jako stylistická „protiváha“ k uvedenému lexému se nabízí slovo-pojem *интеллигентность*, jehož význam je vnímán v ruské společnosti rozdílně. Nicméně se většina filozofů, psychologů, sociologů shoduje, že v jeho významu nehraje hlavní roli jen vzdělanost a sečtělost, ale také morální kvality ve vztahu ke kultuře, celková kultivovanost, moudrost a velkorysost člověka (např. v duchu pojetí D. S. Lichačeva⁵²), je to pojem, který má v ruštině široký etický podtext.

Na závěr je nutno podotknout, že navržené téma má experimentální charakter, nastoluje problém abstraktních pojmů v souvislosti s národní mentalitou a vývojem národní filosofie. Může se zdát, že uvedené příklady takových abstraktních pojmů jsou sporné nebo nevybočují z jazykové reality národa nebo patří pouze mezi jazykové obraty. Nicméně při hlubší analýze, zvláště při komparaci dvou a více jazyků, narážíme u uvedených pojmů na širší souvislosti ozvláštňující daný pojem v jazyce a v mentalitě. Tyto souvislosti je potřeba promítat do výuky jazyků, reprezentovat je při rozvíjení interkulturních komunikačních kompetencí. Další dvě skupiny zmíněných abstrakt zaslouží podrobnější prostudování v komparativním plánu a budou součástí dalších zkoumání na toto téma.

52 ЛИХАЧЁВ, Д.С. «Интеллигентным притвориться нельзя». Встреча в Концертной студии Останкино 12 марта 1986 г. In: ЛИХАЧЁВ, Д. С. Воспоминания, раздумья, работы разных лет. К 100-летию Д.С. Лихачёва. Санкт-Петербург: АРС», 2006, s. 393-410.

Umělecká literatura jako interkulturní fenomén

Multilingvální tvorba jako globální literatura? Elektronická literatura ve výuce cizích jazyků

Prezentaci umělecké literatury považujeme zcela samozřejmě za součást výuky cizích jazyků, na úrovni základní školy ve formě informace o nejvýznamnějších autorech dané národní literatury spojené s ukázkami z vybraného díla. Podobně je tomu na úrovni střední školy, pouze autoři i ukázky bývají početnější. Na vysoké škole, při pedagogicky zaměřeném studiu pak studenti absolvují obor „Cizí jazyk a literatura“, přičemž literatura bývá prezentována především v podobě historie příslušné národní literatury. Výuka literatury tedy na všech stupních škol vychází z tradičního pojetí světové literatury a z tradičního pojetí kánonu světové literatury jakožto souboru děl, s nimiž by každý kvalifikovaný čtenář měl být obeznámen. Pro potřeby vzdělávacího systému je jistě zachování tohoto přístupu ke kánonu důležité, podobně jako je důležité pro diskurs akademický; bez společného referenčního rámce by nebyla možná ani akademická diskuse ani školní. Zároveň je ale nesporné, že v posledních desetiletích se představa a způsob uvažování o kánonu a světové literatuře velmi dynamicky proměňuje.

Literární kánon se v průběhu minulého století přes fázi rozšiřování dostal do fáze redefinice, a to především pod tlakem feministické a postkoloniální literární teorie. Na konci 20. a počátku 21. století se navíc v oblasti literatury začíná významně projevat charakter digitální a post-digitální doby, mění se způsob tvorby, distribuce i percepce literárních děl, vzniká oblast elektronické literatury. David Damrosch je jedním z literárních vědců, kteří odmítají tradiční pojetí kánonu jakožto neustále rozšiřovaného souboru klasických děl světové literatury. Světovou literaturu pojímá jako literaturu zahrnující veškerá literární díla, která kolují mimo kulturu svého původu, buď v překladu, nebo v jazyce originálu, zdůrazňuje pojetí světové literatury právě jako „způsobu oběhu a čtení“ (mode of circulation and of reading), nikoli jako neuchopitelného kánonu (Damrosch 2003, 5). Také J. H. Miller upozorňuje na to, že v posledních letech se obnovuje důraz na studium světové literatury, který on považuje za reakci na různé formy technologické a ekonomické globalizace. Podle jeho slov je „stále těžší ospravedlnit samostatné studium jakoby homogenní národní literatury, podobně jako izolované studium literatury oddělené od ostatních kulturních forem“. Ve světě rozšířené migrace a komunikačních technologií je podle Millera nevyhnutelné nahlížet literaturu globálně (Miller 2016, 148-149). Ruská literatura v díle autorů-migrantů poskytuje pro prezentaci literatury v perspektivě transnacionální

bohatý materiál, ať už jde o autory rusko-anglické V. Nabokov, J. Brodskij či o rusko-francouzského spisovatele A. Makina.

Kromě nových přístupů k vymezení kánonu, ke světové literatuře a literaturám národním nelze opominout ani oblast tvorby spojenou s moderními technologiemi. Ty postupně významně proměňují distribuci literárních děl, vztah autor – čtenář, ale také daly vzniknout oblasti elektronické literatury. Tato široká oblast, jejímuž studiu se věnuje nejen literární věda, ale v duchu transdisciplinárním se k její reflexi obracejí jak obory technické, tak humanitní, sice ještě více komplikuje současný pohled na literaturu, přináší i pojmovou a metodologickou nevyhraněnost a nejistotu, zároveň ale pomáhá literární vědě otevírat témata související právě s výše zmíněným globálním charakterem literatury, se studiem čtenářství, knižní kultury. Základní definice elektronické literatury, formulovaná prostřednictvím ELO (Electronic Literature Organization), uvádí, že jde o díla s výrazným literárním aspektem, která využívají možnosti a kontexty počítače. Jsou to tedy díla, která mají být čtena výhradně na obrazovce počítače (tabletu, smartphonu), jejich významnou charakteristikou bývá multimedialita, případně interaktivita, jejich plnohodnotná reprodukce v tištěné podobě tedy není možná. V počátcích elektronické literatury, před několika desetiletími, tato díla především prozkoumávala možnosti nových technologií v oblasti umělecké tvorby a velmi často také právě techniku tematizovala. V současné době, často označované jako doba post-digitální, tedy v době, kdy digitální technologie jsou již neutrální, v každodenním kontextu všudypřítomné a neviditelné, podle tvrzení F. Cramera dokonce označení digitální literatura přestává být relevantní, protože veškerá tvorba již zcela samozřejmě v digitálním prostředí vzniká (Cramer 2014). Zároveň lze jako postdigitální chápat tu tvorbu, která techniku netematizuje, ale využívá ji k tvůrčímu uchopení jakýchkoli pro autora relevantních témat, což nám umožňuje studovat ji v kontextu literární tradice, uměleckého experimentu historické avantgardy a také v kontextu tradic konceptuálního umění. Slovenská badatelka Bogumila Suwara zdůrazňuje otevřenost této umělecké oblasti „nasměřované na procesualitu, performanci, na zasahování do problematických oblastí společenského, občanského života“ hovoří také o „umění, pro které je důležitější etapou než exprese právě shromažďování dat, poznatků a navazování komunikace s vědeckým nebo občanským diskursem“ (Suwara 2016, 95).

Školní i vydavatelské prostředí v nás doposud posiluje přesvědčení, že literatura je pevně spjata s klasickou knižní kulturou, od školních let získává čtenář představu o básni jako o textu, který bývá obtížně srozumitelný, v němž autor skryl jakousi tajemnou, emocionálně nasycenou výpověď. Přitom básnické avantgardy 20. století pracovaly s básnickým slovem mnohdy velmi radikálně, otvíraly nové způsoby básnického vyjádření, obracely pozornost k materialitě a procesualitě tvorby. Jak uvádí Stephanie A. Glaser v Úvodu

ke svazku *Media inter Media*: „Současná poezie není ohraničena knižní stránkou, knihou – tradičním médiem. Básně vykročily do dalších prostorů – počítač, televizní obrazovka, filmové plátno, do galerií na obrazech, v performancích, videích a instalacích.“ (Glaser 2009, 15) M. Perloff tento typ tvorby charakterizuje termínem “differential poetry;”, tedy poezie, která neexistuje v jedné zafixované podobě, ale může se proměňovat v závislosti na médiu, v němž je prezentována. Tímto médiem může být tištěná kniha, virtuální prostor, instalace v galerii, případně ústní podání (Perloff 2014).

Podobně ruský básník a filozof, literární teoretik Pavel Arseněv, vedoucí člen skupiny Laboratoř básnického akcionizmu (*Лаборатория Поэтического Акционизма*) zdůrazňuje, že některé básně nejsou určeny k tomu, aby existovaly na stránce knihy: „současná městská kultura existuje v mnoha hybridních formách, v nichž směsí videozáznamu a muzejní expozice, performance a pouliční akce, koncertu a sociologického průzkumu spíše jedna druhou střídají, než aby se stabilizovaly a ukazovaly jasně definovaný žánrový tvar“ (Arseněv 2015). V souvislosti s tím definuje cíl básnické skupiny, jímž je uvést poezii do veřejného prostoru. V návaznosti na hnutí francouzských situacionistů a jejich teorii *dérive* hovoří dokonce o „разотчуждении každodennosti prostřednictvím zaplnění městského prostoru poezií“, tedy o přivlastnění, či spíše znovupřivlastnění si městského prostoru (Arseněv 2015).

Cestu do učebních plánů by měly najít jak texty multilingvální, které odrážejí současný globální, transnacionální charakter literatury, tak ukázky z tvorby, která má charakter transmediální. Reflexe této oblasti umělecké tvorby je důležitá pro současné i budoucí učitele literatury, kteří se již za několik let stanou učiteli – průvodci mladých čtenářů z generace *digital native*, těch, kteří přinesou do literárního prostoru zcela novou zkušenost. Současné multilingvální texty často pracují nejen s přirozenými jazyky, ale využívají i odkazy na počítačový kód, aniž by přitom patřily k elektronické literatuře. Takovým příkladem tradiční tištěné poezie, kombinující ruský a anglický jazyk s počítačovými symboly je poezie ruské autorky Niky Skandiaky, jejíž básně často tematizují proces vzniku textu, reflektují jazyk jako nedokonalý nástroj komunikace s nejednoznačnými, ambivalentními formulacemi jakožto nositeli nedorozumění:

[ты не против, если я наш эпистолярный воспитательный
детектив приаттачу как часть dlja prokrutki?]

Wednesday, July 21, 1999 5:37 PM

View E-mail Message Source

Content-Type: text/plain; format=flowed

ja tozhe gorzhus' vashim jandlem

> ja tebjja probovala perevodit' kak-to, no neuznavaemo poluchaetsja

(Skandiaka 2006)

Zajímavým příkladem tvorby tematizující transnacionální charakter literatury, směřující v jazykové hře několik jazyků je báseň *Emergency Dove Call Center Protocol* německé autorky Uljany Wolf, která žije a pracuje střídavě v Berlíně a v New Yorku a jejíž texty reflektují právě vzájemnou interakci, prolínání různých jazyků; jedna z jejích básnických sbírek nese název *Kochanie ich habe Brot gekauft*. Následující text spisovatelka označila jako *translingual (corrupt-lingual) poem*:

ardon my english sir. how may i help you.
i have no type to type this. meant to write time
wrote trip. did you know the chinese ward for
pigeon is business sir. did you want to sleep with
paintin your hear. i eerie in your city they spray
the messenger. dead not for real deal, only for
art deal. really rad. did you want to take this bird
to bed sir. i also hurt the german weird for business
is shit. did you want to wear your head in your
tales sir. all writing dropping from roof, kleckse auf
headse. meant to write headset wrote little bird

(Wolf 2015)

Jazykovou hru na pomezí dvou přirozených jazyků (v tomto případě slovenštiny a angličtiny) a počítačového kódu lze najít i v tvorbě současné slovenské autorky Zuzany Husárové. Její tvorba už ale představuje příklad transmediální literatury, jedná se o projekty, které vedle sbírek experimentální poezie *lucent* a *liminal* zahrnují také zvukovou poezii a živé performance. Její experimenty v oblasti sound poetry, kdy je autorčin hlas modifikován přístrojem, a její výrazná orientace na žánr performance se odrážejí i v intertextualitě, časoprostoru, v němž zní ozvěnou avantgardy i konceptualismy minulého století, stejně jako současný digitální experiment. (Husárová 2013). Právě na těchto intertextuálních a interkulturních odkazech je vystavěna báseň *zdielaný* ze sbírky *lucent*:

Hlavne si to správne načasuj	timing
Nes si to	
Obracaj sa	
Dýchaj, dýchaj	atemwende
A nič nehovor, hlavne nič nehovor	nothing to say
Iba si myslí:	
„Hovorím to“	and I am saying it
Mlč a zoznám sa, lebo teraz tu býva	now resides
V tebe a v iných elementech	in other elements
Všade číha LEN	

V závěrečných poznámkách autorka k básni dodává: „V básni zdieľaný sú apropriované a (falošne) preložené rôzne druhy vyjadrení/básní autorov na témy čo/aká je poézia, čo je to jazyk, čo je to písanie a ako o nich uvažovať. Charles Bernastein odpovedá ve svojej 60 sekundovej prednáške na otázku Čo robí báseň básňou (What Makes a Poem a Poem) slovom ‚timing‘. Paul Celan sa o poézii vyjadri, že je to asi ‚Atemwende‘ (‚Poetry is perhaps this: an Atemwende, a turning of our breath.‘). John Cage napísal: ‚I have nothing to say/ and I am saying it/ and that is poetry/ as I need it.‘ Podľa Boba Cobbinga ‚poetry now resides in other elements‘ (Husárová 2013). Další autoři, k nimž autorka implicitně odkazuje v básni a explicitně je cituje v poznámkách, jsou Allen Ginsberg, Caroline Bergvall, Friedericke Mayröcker, Vanessa Place, Susan Howe, Anne Tardos, Gertrude Stein.

Velmi zajímavým příkladem transmediální tvorby je dílo kanadské autorky J. R. Carpenter, která pro svá díla vedle tradičních žánrových označení (poetry, non-fiction, fiction, very short fiction) používá i termín *nonlinear hypermedia and computer-generated narratives* (Carpenter 2013). Její tvorba zahrnuje díla určená primárně pro prezentaci na webu, ale také živé performance, galerijní instalace, přičemž její veřejná vystoupení jsou také zaznamenána a vystavena na autorčině webu. Multimediální díla Carpenterové představují velmi sofistikované propojení literární tradice s možnostmi, které poskytuje současná technika. Autorka využívá vlastní kresby, fotografie, texty převzaté z klasických děl světové literatury, texty ze sociálních sítí. Důležitou složkou jejich děl je počítačový kód, jednak jako počítačový program, který uspořádává databázi převzatých textů, neustále proměňuje podobu díla, ale i jako text, u něž se předpokládá i čtenářská reflexe. Carpenter dokonce považuje za nezbytné, aby byl současný čtenář schopen pracovat s počítačovým kódem, číst ho, nebo ho alespoň v textu identifikovat. Obeznamenosť s počítačovým jazykem považuje za nový typ gramotnosti (Carpenter 2013).

Jako poslední příklad volím text současného ruského autora Alexandra Iljaněna *Pensija*, který nejprve několik let vznikl na stěně sociální sítě VKontaktě (ruská obdoba Facebooku) a v roce 2015 vyšel knižně. Na toto dílo lze pohlížet jako na zvláštní případ remediace elektronického textu do tištěné podoby, ale také jako na specifický hybridní žánr, jehož podstatnou součástí je právě způsob, jakým spolu komunikuje elektronické a tištěné médium. Velmi důležitou složkou tohoto Iljaněnova textu je intertextuální a jazyková hra, hra na pomezí několika jazyků, ruského, anglického, francouzského a německého. Na rozdíl od výše citované německé autorky však tato hra neodkazuje k etnicky smíšenému multilingválnímu prostředí, v němž by se jazyky přirozeně prolínaly a komolily. U Iljaněna se jedná o multilingválnost vztahující se k intertextualitě, k jeho profesi překladatele a především k pozici člověka sečtělého, vzdělaného, pobývajícího v prostoru umělecké a literární

tradice, v prostoru, který pro něj představuje životně důležitou alternativu ke každodennosti. Iljaněnova jazyková hra zahrnuje i metatextové úvahy o vlastním díle, jež zpravidla žánrově vymezuje jako román:

«это роман-исследование. Roman-recherche. Но не roman investigation! [ИЛЬЯНЕН 2015, 41]

«жанр «стена» форма – записи, «слова». Здесь опять – и Сартр и Жан Жене. Богородица цветов. И Хлебников неизбежно (труба гюльмуллы) это не дневник. может быть майкроблог из-за красоты и необычности слова. [ИЛЬЯНЕН 2015, 71]

novel почти идеальное определение жанра для «романа онлайн», потому что всё пронизано новизной [ИЛЬЯНЕН 2015, 125]

Procesualitu tvorby reflektuje Iljaněň při popisu problémů, které mu přinášelo psaní textu na sociální síti, často si pohrává se slovem *stěna* a akcentuje paradoxní kontrast psaní na virtuální stěnu, tedy nestabilního procesu v nestabilním prostředí, s obrazem stěny, materiálního objektu ve fyzickém světě:

лючила стена

problemes avec le mur все сложно со стеной в посл. время.
[ИЛЬЯНЕН 2015, 61]

je suis force d'écire en franglais car le mur... etc etc [ИЛЬЯНЕН 2015, 62]

стена вновь ожила, заработала. История стены из-за глюков «стены» пришлось писать на иностранном языке. С другой стороны этот опыт мне понравился. То, что французы называют depaysement. Имея в виду смену обстановки [ИЛЬЯНЕН 2015, 65].

I takovýto velmi krátký výběr ze současných děl, která jsou nějakým způsobem spojena s tvůrčím experimentem odkazujícím na moderní technologie a s nimi přímo i nepřímou na globální, transnacionální charakter současné literatury, dokazuje znovu, že literatura vyrůstá z předchozí literární tradice (Carpenter, Iljaněň, Husárová) a že tedy ani v případě elektronické literatury nejde o radikálně nové umění, ale o tvorbu, kterou by měla současná literární věda reflektovat. Texty N. Skandiaky i U. Wolf reflektují globální prostor, transnacionální diskurs, v němž se pohybujeme, prostřednictvím jazykové hry, prolínání přirozených jazyků, jejich kontaktem s jazykem umělým – počítačovým kódem. Právě taková díla nesporně do současné výuky literatury patří. Zároveň uvedené ukázky potvrzují i slova D. Damrosche o tom, že literatura nikdy nereflektuje realitu přímo, ale odráží ji nejrůznějšími zajímavými způsoby, podobně jako vodní hladina odráží

Multilingvální tvorba jako globální literatura? Elektronická literatura ve výuce cizích jazyků

paprsek světla na ni dopadající (never simply reflecting reality but refracting it in interesting ways) (Damrosch 2016).

Multilingvální texty i transmediální projekty by tedy mohly být tou oblastí literatury, která může přispět k vzájemnému pochopení obyvatelům Gutenbergovy galaxie a galaxie Turingovy. Zároveň může pozornost věnovaná transmediální i multilingvální literatuře v transnacionální perspektivě pomoci při studiu národní literární a umělecké tradice a zároveň snad i přispět k porozumění současnému světu, způsobům komunikace; nemusí nutně přinášet odpovědi, ale pomůže klást otázky týkající se možnosti dorozumění, vztahu jazyků, vztahu člověka a moderních technologií.

„Jazyk lidského srdce“ – prostředek porozumění mezi lidmi

Přestože by umělecká literatura, jak bylo připomenuto výše, měla být samozřejmou součástí výuky cizích jazyků na všech stupních škol, přímo pro rozvíjení IKK nebývá analýza literárního textu v současné době preferovanou metodou. Přitom právě vybraná literární díla představují nekonečnou studnici poznání kulturních univerzálií i přesahů a znamenají jedinečnou příležitost pro nahlédnutí niterného prožívání osobní kulturní identity. Literární proces sám o sobě se pak v různé míře odehrává na interkulturní bázi.

Rovněž ruská literatura XX. století poskytla široké možnosti pro kulturní dialog díky koexistenci různých národních literatur ve společném geografickém prostoru. Jedná se o texty neruských, ale ruský píšících umělců, kteří v rámci mnohonárodnostní literatury sovětského období založili tradici tzv. „двухкультурных писателей“ („dvoudomých, dvoukulturních spisovatelů“). Ve svých dílech se snaží ukázat odlišné kódy myšlení – východní a západní – do jisté míry je zrovnoprávnit a zdůraznit ne to, co je rozděluje, ale to, co je sblížuje s cílem vyjevit prapodstatu člověka.

Je obecně známo, že prolínání různorodých, k rozličným zdrojům odkazujících prvků, představuje jednu ze základních tendencí v současném literárním procesu; myšlenkovým eklektismem se vyznačuje postmodernismus i nový postrealismus. Domníváme se však, že v mnohých dílech evropských umělců se projevuje pouze ochota k mezikulturní komunikaci, která nezaručuje setření rozdílů mezi odlišnými mody myšlení, různými kulturními kódy a výsledkem je vždy marginalizace té kultury, která není vlastní tvůrci díla. V této souvislosti se nám jeví jako případné úvahy V. Svatoň uvedené v eseji o světové literatuře: „Empiricky (historicky) vzato jsou univerzalistické tendence moderního světa evidentní zejména v oblasti techniky, konzumu a životního stylu. Pokud jde o kulturu, projevují se spíše šířením uměleckých (filosofických) mód.“ Souhlasíme také s jeho tezí, že „...myšlení a umění, které tu je, nelze v současné době přecíst v jednotliví perspektivě, neboť člověk připoutaný k jednomu paradigmatu bez schopnosti transcendence není s to odlišné paradigma vnímat, pochopit jiné v jeho jinakosti“ (Svatoň 2002, 79).

Ilustrativním příkladem dvoukulturního (dvoudomého) spisovatele je Anatolij Kim (1939). A. Kim se narodil v korejské rodině, jeho děd přesídlil do Ruska v roce 1908 a usadil se na Dálném Východě. Je autorem, který si osvojil tradice ruské klasiky, ale zároveň je ozvláštnil „cizorodými“, orientálními prvky. Tato nenásilná, přirozená syntéza je signifikantním rysem jeho uměleckého

světa a její zdroj spatřujeme v autorově biografii. Měl to štěstí (?), že jako Korejec, v jehož kulturní paměti jsou zakořeněny znaky východní civilizace, vyrostl v jiné zemi, ale natolik vnitřně srostl s její kulturou a rovněž díky svému poetickému talentu byl schopen pochopit ji v její jinakosti. Originalita a v jistém smyslu novátorství jeho díla spočívá v tom, že se nenechal spoutat estetickými a filosofickými principy odkazujícími k jednomu určitému paradigmatu, ale dovedl využít jednotlivé prvky různých systémů a, díky své umělecké intuici, z nich vytvořit organickou jednotu. Právě přirozené prolnutí různých kulturních tradic, osvobození se od jednoho paradigmatu, formovalo umělcovu schopnost dorozumění a porozumění a umožnilo mu předložit koncept světa v jednotící perspektivě, zobrazit ho v myšlenkové celistvosti. V Kimově uměleckém světě dochází ke zrovnoprávnění svého, navyklého a cizího, jiného myšlení a přístupu k realitě, přičemž tento protiklad je setřen do té míry, že lze hovořit o ambivalenci. Sám autor má pocit „всемирности, планетарного космополитизма, любви ко всему человеческому миру, ко всем джунглям и европам“ (Kim 1998, 42). Ve svých dílech tak vytvořil obraz globálního, v možnostech neomezeného, v čase a prostoru se rozpínajícího světa, který je ve své podstatě nekonečný, věčný a neustále se proměňující. Hrdiny knih Anatolije Kima jsou lidé nejrůznějších národností, v jejich charakteristice není zdůrazněna národní odlišnost ani rozdílné sociální postavení, autor se nesnaží vytvářet „národní charaktery“, ani sociální typy, naopak, zajímá ho jedinečnost a neopakovatelnost každé lidské bytosti a zároveň jejich vnitřní spřízněnost. Podle jeho slov „хотел разгадать закон неповторимости, (его целью стало выражение уникального, а не отражение типичного“, neboť „у любого русского, еврея, корейца или у коммуниста, свидетеля Иеговы – у каждого из нас, кем бы мы не были, есть в физическом теле и в невидимой душе что-то такое, чего нет у кого другого на всем белом свете“ (Kim 1998, 46).

Hrdinou Kimových novel a románů je člověk vědomý si své smrtelnosti a z toho pramenící „экзистенциальной отчаянной печали“, pohybující se v labyrintu planety Země a pociťující úzkostnou osamělost tváří v tvář nekonečnému vesmíru. Nehledě na hlubokou individuálnost prožitků, pocitů a myšlenek jednotlivce, kterou autor nazývá jazykem lidské duše, existuje v jeho uměleckém světě také vnitřní spřízněnost jeho románových postav – „всеобщий язык человеческого сердца“ – naznačující prapůvodní jednotu lidského rodu. V Kimových textech je pociťováno zvláštní napětí mezi vnějším, viditelným a vnitřním, tušeným, přičemž vnější je pomíjivé a do věčnosti vstupuje prostřednictvím vnitřního smyslu. V této perspektivě život jednotlivce i historické události jsou pouze variacemi věčného bytí lidstva.

Jestliže v prvních povídkách, nadšeně přijímaných kritikou, se propojení svého a cizího projevovalo především v povrchové vrstvě textu, v poetické obraznosti a zdánlivě neodkazovalo k rozdílnému vnímání reality a bylo

chápáno jako příjemná exotika, v obsáhlejší autorově epice tato syntéza již proniká do hlubších, ezoterických vrstev struktury textu, zasahuje jeho uměleckou podstatu. Tento fakt si uvědomila kritika, podle J. Šklovského „восточное начало в прозе Кима находится в самом его духовном составе. В мироощущении, не только в способах художественной изобразительности“ (Kim, Šklovskij 1990, 56). Kimovy rozsáhlejší prózy byly, byť v kontextu mnohonárodnostní sovětské literatury, považovány jako cizorodý prvek, což potvrzuje i sám autor, který konstatuje, že první román *Veverka*, ač v přepracované podobě, byl cenzurně průchodný „...выглядел достаточно чужеродным для отечественной романной прозы – по форме и по содержанию“ (Kim 1998). Prolínání dvojí tradice – východní a západní – vytváří v Kimových dílech nenapodobitelnou atmosféru, zároveň brání jeho jednoznačnému přiřazení k jedné z nich a vyvazuje ho jakoby z obou. Toho je si vědom i sám autor, který říká: „Я писатель не традиционный – и в смысле русской литературы, и в отношении ориентального эстетического подхода ... Восток присутствует в моей духовной и материальной структуре, в моей генетической памяти... восточное у меня прежде всего отбор прекрасного из окружающего мира, эстетика ... Философия началась у меня все-таки с запада“ (Kim 1998).

V této souvislosti je třeba připomenout, že sám autor se na začátku tvůrčí dráhy zabýval hledáním své identity. Je patrné, že v jeho duchovním světě, do něhož nám dává nahlédnout v autobiografické próze *Мое прошлое*, dochází ke střetu východního a západního elementu, zdá se, že pociťoval určitou vnitřní rozpolcenost: „Пора настала определиться, чей я писатель – русский или корейский ... меня в России некоторые господа не признают за своего, и на исторической Родине дают понять, что я чужой, посторонний.“ (Kim 1998)

Pozoruhodná románová tvorba rusko-korejského spisovatele není jen poetickou konstrukcí ani pouhým výplodem zjitřené fantazie, jak by se na první pohled mohlo zdát, ale je v něm obsažena sama realita bytí, obsahuje jasnožřivou analýzu stavu současného globálního světa. S názorem, že umění vyjadřuje stav světa, se setkáváme již u Hegela a ruský filosof Florentskij na začátku XX. století napsal: „...художник есть чистое око человечества, которым он созерцает реальность. И, узревая чистые линии реальности, художник показывает их нам, и только тогда мы начинаем видеть их“ (Florentskij 2000, 386). Autor je znepokojen stavem současného světa, jeho krizi a s ní související tragiku lidského bytí spatřuje ve ztrátě původní celistvosti člověka, v jednostranné orientaci na materiální hodnoty a ignorování metafyzických stránek života. V tomto smyslu jeho přístup v mnohém souzní s názory švýcarského psychologa C. G. Junga. Kim odmítá základní trendy civilizačního vývoje – nastoluje nadčasové otázky dotýkající se našeho

bytí. Ve svých dílech syntetizuje prvky různých filosofických koncepcí, tím se však nestává vyznavačem určitého systému, nechává se jimi pouze inspirovat. Filosofický eklektismus je pro něj pouze prostředkem, který slouží k vyjevení shodných tezí ve zdánlivě rozdílných myšlenkových prouděch a dokazuje tak totalitu bytí, která je základním předpokladem jím stvořeného imaginárního světa. Autor přiznává, že jeho hodnotový systém ovlivnil Platón „... асказывающий о Сократе, толкование буддистских древних учений, Евангелие, т. е. по сути космические учения“ (Kim 1998). Ne náhodou se obrací k mytickým strukturám, tedy k hlubším kořenům naší existence.

Podle Loseva se o universální chápání a výklad světa snaží různé myšlenkové směry a především mytologie: „Мифологические идеи – индийская, египетская, греческая, православно-христианская, католическая, протестанская, атеистическая и др. – в свою очередь складываются в одну синтетически-воплощаемую во всемирно-историческом процессе в одну Идею.“ (Losev 1990, 578).

Ve světle této teze je zřejmé, že v nejširším smyslu slova je Kimovo chápání světa blízké mytickému prožívání reality, proto je jeho umělecký svět výrazně poznamenán mýtotvornými tendencemi. Autor křísí archaické struktury lidského vědomí, aby vyzdvihl jednotu člověka a přírody, k mýtu odkazuje atemporální myšlení, zrušení profánního, nevratného času a nahrazení ho časem kosmickým či bezčasím. Objevují se variace různých archetypických mytologemat jako vesmírné putování lidské duše, přetělování, mýtus věčného návratu, mýtus o padlých andělech a v aktualizované podobě vystupuje řecká báje o Orfeovi. Mýtus v Kimových dílech nepředstavuje souvislé vyprávění, které by bylo včleněno do textu ve formě vložené novely, stává se mytickou metaforou přerůstající do motivu, syžetu, epizody, je integrovanou součástí umělecké struktury a, což považujeme za podstatné, leží v základu filosofické, etické a existenciální koncepce jeho uměleckého světa. Mýtus se stává podloží, na němž se setkávají a vzájemně proplétají prvky východní filosofie a náboženství s filosofií západu, přičemž spojení je natolik těsně, že mnohdy není snadné stanovit, k jakému zdroji inspirace konkrétní symboly odkazují. Toto umožňuje z jedné strany různé interpretace, na straně druhé zavádí k myšlence „základní jednoty“, dokazuje hlubokou provázanost lidského myšlení. Mýtus je zároveň prostředkem sloužícím k odhalení skryté, ahistorické existence člověka a objevení tak smyslu života spočívajícího v odkrytí vazeb jedince s kosmickým bytím.

Kimova romanistika, především jeho vrcholný román-podobenství *Otec-Les* se stává potvrzením teze „hluboké a neviditelné jednoty dějin lidského ducha“, vyslovené významným myslitelem M. Eliade (Eliade 1995, 203). Domníváme se, že tato idea nabývá dnes na aktuálnosti, neboť by mohla přispět k vzájemnému porozumění mezi národy v současném nestabilním světě.

Závěr

Shrnutí teoretických východisek, provedená výzkumná šetření a reflexe praktické výuky potvrdily, že o důležitosti rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků nelze pochybovat, a že se v cizojazyčném vyučování jedná o nosný trend. Aby bylo dosaženo efektivní a vhodné komunikace a chování v interkulturních situacích a došlo k eliminaci vzniku potencionálních nedorozumění, je žádoucí, aby osvojování komunikačních dovedností v cizím jazyce doprovázeno hlubokým pochopením a akceptací jiné kultury, jakož kultury vlastní. Potřebu rozvíjení interkulturního dialogu formálně identifikují i základní dokumenty určující evropskou jazykovou politiku, jež, jak zdůraznila vstupní kapitola knihy, vyzývají k rozvoji IK a IKK jako základních prvků kurikula vzdělávacích institucí.

Jak teoreticky laděné, tak prakticky zaměřené kapitoly dokázaly, že mezi cizojazyčným vyučováním a ostatními složkami vzdělávání, uskutečňovanými v nejazykových předmětech, probíhá oboustranné proudění. Rozvoj obecné interkulturní kompetence obecně není nezbytně nutně navázány na používání cizího jazyka. Na druhou stranu, kontext výuky cizích jazyků je vhodný a efektivní nejen pro rozvíjení IKK, ale i pro podporu interkulturní kompetence jako takové a pro interkulturní výchovu celkově, neboť zcela přirozeně zprostředkovává kontakt kultur, umožňuje jej podporovat, diskutovat, znalostně i dovednostně ukotvit.

Přesnou roli cizího jazyka ve formování IKK je třeba podrobit dalšímu zkoumání – tato nebývá ani modelech IKK zcela detailně rozpracována. Je faktem, že pro českého žáka a studenta je potřeba realizovat interkulturní komunikaci ve většině navázána na cizí jazyk. Jak ukazují úvodní kapitoly, z cizojazyčných komunikačních kompetencí je IKK propojena zvláště s kompetencí pragmatickou. Obě tyto kompetence jsou principiálně nutné pro interpretaci a k adekvátnímu pochopení různých obsahů interkulturní komunikace.

Nezastupitelné místo v procesu formování IKK žáků a studentů má stále právě učitel cizího jazyka. Jedním z jeho vrcholných úkolů je vystupovat jako autonomní interkulturní mluvčí, což dnes není úkol vůbec jednoduchý, neboť interkulturní kontakty v současném světě nabývají na intenzitě a jsou ovlivňovány obrovským množstvím proměnných. Několik kapitol oddílu Metodické strategie je proto zasvěceno vysokoškolské přípravě učitelů cizích jazyků. Jednoznačně z nich vyplývá, že pro rozvíjení IKK na

nižších vzdělávacích stupních je klíčové, aby byla oblast IKK zařazena do vysokoškolské přípravy budoucích učitelů. Prostor pro pěstování a realizaci interkulturní komunikace skýtají v hojně míře právě internacionalizující se instituce vysokoškolského vzdělávání, a to především prostřednictvím výjezdových a příjezdových mobilit a mezinárodních projektů. Je žádoucí, aby se (budoucí) učitelé na škále úrovní IK nacházeli ve fázích přijetí či adaptace. Je málo pravděpodobné, že by IK a IKK žáků mohla být efektivně rozvíjena, pokud se sami učitelé nacházejí v etnocentrických fázích kontinua. Jak vyplývá z výsledků unikátního výzkumu představeného v kapitole Intercultural Development Inventory®, version 3 – nástroj pro měření rozvoje interkulturní kompetence, vysokoškolští studenti mají tendenci úroveň své IK nadhodnocovat. Pouhý kontakt s cizinci a pobyt v zahraničí však v jejich případech neznamena automatický posun na šále úrovní IK. Zkušenosti je třeba doplnit zážitkovým interkulturním tréninkem, který poskytuje prostor jak pro teorii, tak pro sebereflexi. Popsaný projekt Videoconference: Global Understanding Course je důkazem interkulturní efektivity multilaterální spolupráce, která se tímto směrem zaměřuje. Ve vysokoškolské přípravě učitelů je nutné dále akcentovat fakt, že v podmínkách dnešní inkluzivní pedagogiky se učitel do interkulturních situací dostane nejen při výjezdu do zahraničí, ale i tváří v tvář situacím v heterogenní třídě (práce s dítětem-cizincem, s dítětem se sociálním handicapem). Kapitoly věnované analýze hodnocení „jiného“ a zpravodajských webů doložily, že další krajně důležitou oblastí, v níž je třeba znalosti a dovednosti budoucích učitelů cíleně prohlubovat, je mediální gramotnost. Vůči mediálním prezentacím jiných kultur a jejich příslušníků by měl být učitel na pozoru, přistupovat k nim obezřetně a poučeně a vést k tomu své žáky a studenty.

Oddíl Metodické strategie se dále věnoval představení konkrétních didaktických aplikací různých složek IKK. Pro potřeby školní praxe vidíme jako nosné pojetí IKK zdůrazňující rozvoj všech čtyř jejích dimenzí (znalosti, dovednosti, postoje a povědomí) spolu s rozvíjením řečových dovedností v cizím jazyce, a to v jejich vzájemném propojení, podmínění a interakci. IKK jako kompetence představuje abstraktní entitu, již lze zachytit až v performanci. Tato performance je realizována právě především uplatněním řečových dovedností v cizím jazyce. Na druhou stranu, některé postoje zůstávají skryté a behaviorálně-afektivní složka IKK se nemusí realizovat promluvou. Za účelem cíleného rozvíjení IKK bylo vyvinuto několik speciálních typů úloh (Critical incidents, Critical capsules, Cultural islands atd.). Tato cvičení se však v učebnicích cizích jazyků explicitně neobjevují. Příhodné pro rozvíjení IKK jsou i jiné didaktické metody, které může poučený učitel uplatnit na takovém obsahu učebnic, jenž oplývá interkulturním nábojem a interpretačním potenciálem. Vesměs jde o postupy žákocentrické,

jež podněcují rozvoj tvůrčích schopností, spolupráce a kritického myšlení. Mnohostranné využití zde má ICT (webqesty, storytelling, mapové aplikace aj.). Lze obecně doporučit práci s textovými a vizuálními materiály (lingvo) imagologicky relevantními, s precedentními texty, s materiály odrážejícími aktuální dění. Analýzy učebnic potvrdily, že jednotlivé dimenze IKK jsou uváděny nerovnoměrně. Nejvíce jsou zastoupeny znalosti, a to nejčastěji ve faktech Big-C Culture – zřejmě proto, že znamenají nejméně rozporů: jsou zjevné a postižitelné (tedy nikoli skryté jako část jevů small-c culture), snadno představitelné (jejich výběr se odvíjí od stupně objektivitu, ale také od kýžené positivity/neutrality), jejich zvládnutí je ověřitelné (naopak exaktní nástroje pro změření dovednostní úrovně IKK nejsou k dispozici; co se týče postojů, vyvstává problém, že se demonstrováné postoje nemusejí shodovat se skutečným prožíváním). Nutno ovšem podotknout, že vědomostní fundament vztahující se k „cílové“ zemi může mít i kreativní podobu, například deníku, tvůrčího psaní, diskusí, tandemového učení, rešerší aktuálních zpráv, projektového vyučování apod. Postoje jsou v učebnicích formovány spíše podprahově. Povědomí o interkulturních jevech bývá rozvíjeno také spíše okrajově. Právě (sebe)reflexi interkulturní komunikace je však ve výuce IKK třeba věnovat zvýšenou pozornost a zaměřit se přitom zejména na objasnění zákonitostí průběhu psychických procesů spojených s hodnocením „jiného“ (vznik postojů, předsudků, stereotypů, křivka kulturního šoku, ale také principů vytváření „imagí“ států, vlivu situačních faktorů na hodnocení apod.). V učebních souborech bývají identifikovány jen velmi řídké stimuly k podpoře dimenze dovednostní. Největším problémem také zůstává efektivní didaktizace jevů všednodenní kultury (nasyčené se zdají být některé učebnice češtiny pro cizince), jež málokdy směřuje nad rámec pouhého upozornění či vyhledávání informací.

Zatímco se tedy IKK ve výuce cizích jazyků ještě ne zcela bezpečně etablovala a ne všechny metodické otázky jsou vyřešeny, běží vývoj společnosti tak rychle, že „za pochodu“ staví před učitele a akademiky nové výzvy. Můžeme takřka s jistotou konstatovat, že i když bude příprava budoucích učitelů jakkoli progresivní, učitel bude oplývat životní zkušeností odlišnou od životní zkušenosti žáků. Generace narozená v novém tisíciletí žije transnacionálně již zcela přirozeně. Má jednu společnou (internetovou) platformu, na níž se propojuje, digitální technologie jsou pro ni neutrální, neviditelné (doba post-digitální). Tato generace se projevuje jako deideologizovaná a jako generace „bez paměti“. Přirozená je pro ni masová informovanost v globálním měřítku. Zdá se proto, že pro ni řada kulturních rozdílů zaniká. Je však otevřenou otázkou, zda totožnost referenčního světa a globální kontext nakonec povedou k hodnotové kompatibilitě. Zatím se příliš nezdá, že by žáci a studenti a priori zastávali etnorelativní postoje. Proto vidíme

stále jako podstatné zaměřovat se ve výuce IKK také na hodnotovou složku. Neoddiskutovatelným pilířem v oblasti IKK je rovněž osobnostní rozvoj. IKK se stává integrální součástí autentické, vyspělé osobnosti. Nenahraditelná je v současné době osobní zkušenost a linie kontaktů people-to-people: názor jednoho národa na jiný národ nesmí zastínit osobnost konkrétního účastníka interkulturní komunikace.

Připomeňme také, že pro rozvíjení IKK mají nadále význam i tradičnější postupy, dnes poněkud opomíjené, tak, jak jsme je prezentovali v oddílech Sociokulturní aspekty a Umělecká literatura jako interkulturní fenomén. Máme na mysli lingvistický přístup v IKK (jazykové jednotky jako reprezentanty „jazykového obrazu světa“), kdy jako dosud platný se jeví být koncept tzv. „sekundární jazykové osobnosti“, tedy člověka, jenž studoval jazyk s ohledem na národní kulturní specifika, a přístup sociokulturní. Lze doporučit zaměřit se ve výuce cizích jazyků i na témata dílčí, i když by stála mimo běžné, stále se opakují tematické okruhy. Opomíjena by ve výuce cizích jazyků neměla být interpretace uměleckého textu. Literární text je ve vztahu k IKK výjimečný v několika rovinách: jeho autor jednak fixuje sociokulturní jevy v jejich pestrosti a vývoji, jednak hluboce prohlédá a předvídá pohyby ve společnosti. To se nyní projevuje například i v tom, jak dynamicky se proměňuje způsob uvažování o kánonu ve světové literatuře a o transnacionálním charakteru literatury. Vrcholem humanismu, k němuž celá oblast IKK směřuje, je pak schopnost vnímat a vyjádřit jedinečnost a neopakovatelnost každého člověka, a zároveň vystihnout prapůvodní jednotu lidského rodu a univerzální vnitřní spřízněnost všech bytostí, jíž zpravidla oplývají nejtalentovanější umělci.

Na závěr můžeme konstatovat, že zvolený interdisciplinární přístup ve zkoumání i v didaktické aplikaci IKK se ukazuje jako účinný a nosný, protože respektuje velké množství různých přesahů a těží z řady mezioborových podnětů, a že zkoumaná oblast dalece překračuje hranice cizojazyčného vyučování a lingvodidaktiky

Resumé

Publikace *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků* řeší téma interkulturní komunikační kompetence napříč obory, jako je obecná didaktika, psychologie, filologie, a zejména lingvodidaktika a oborové didaktiky různých cizích jazyků. Představuje jak teoretická východiska (vývoj pojetí IKK a ukotvení IKK v systému jiných kompetencí, pohled pedagogické psychologie na sociální komunikaci mezi učitelem a žákem), tak zejména jejich aplikaci ve výukové praxi.

Jednotlivé kapitoly se zabývají možnostmi zvyšování IKK na nižších stupních vzdělávání (modelová cvičení pro trénink interkulturních dovedností, využití ICT, analýza učebnic, faktor emocionálního hodnocení příslušníků jiné kultury v rozvíjení postojů a povědomí, téma kulturního šoku, promítnutí IKK do řečových dovedností) a ve vysokoškolské přípravě budoucích učitelů (IKK v souvislosti s posilováním mediální gramotnosti, zkušenostní učení, práce s precedentními materiály). Je přiblížen celosvětově používaný nástroj pro měření IKK Intercultural Development Inventory® a také představen unikátní projekt globálního porozumění (Videoconference: Global Understanding Course). Pozornost je věnována vybraným sociokulturním jevům a lingvokulturním aspektům IKK. Knihu završují analýzy o roli literárního textu v interkulturním dialogu. Objasněny jsou principy transmediální a multilingvální literatury, jež přináší nové podněty pro výuku umělecké literatury v transnacionální perspektivě.

Summary

This publication explores the topic of intercultural communicative competence (ICC) across various disciplines such as pedagogy, psychology, philology, and foreign-language teaching methodology. It introduces not only theoretical themes (the development of the conception of ICC and establishing ICC in the system of other competences, the view of the pedagogical psychology on a social communication between the student and the teacher), but particularly their application in teaching practice.

Individual chapters are interested in possibilities of improving ICC in lower level classes (model exercises for practicing intercultural proficiency, the use of ICT, an analysis of textbooks, the factor of an emotional evaluation of members of other cultures in attitudinal development, the theme of culture shock, projecting ICC into speaking skills) and in university preparation of future teachers (ICC connected with improving media literacy, empirical teaching, working with teaching materials). Further contributions approach the various applications of ICC, among others with Intercultural Development Inventory® in language teacher preparation programs. Furthermore the unique project of global understanding is introduced (Videoconference: Global Understanding Course). The publication concludes with works that explore the intersection of literary texts, transnationalism, and ICC. The principles of transmedia a multilingual literature are explained, which brings new impulses for teaching literature from the point of transnational perspective.

Seznam použité literatury

- ALLPORT, G. W. *O povaze předsudků*. Praha: Prostor, 2004.
- ANDRÁŠOVÁ, H., PODEPŘELOVÁ, A. a kol. *Na cestě za češtinou*. Praha: Klett, 2008.
- BENNETT, M. J. A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. *International Journal for Intercultural Relations*, 1986, roč. 10, č. 2, s. 179–196.
- BLURTON, C. *New Directions of ICT Use in Education* [online]. [cit. 21. 10. 2016]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/education/educprog/Iwf/dl/edict.pdf>
- Bohemia Sekt (Tereza Maxová)*. In: Youtube [online]. Zveřejněno 1. 6. 2011. [cit. 4. 10. 2016]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=5n-JpnTZAGg&spfreload=10>
- CARPENTER, J. R. *lapsus linguae. J. R. Carpenter // luckysoap & co* [online]. 2013. [cit. 4. 2. 2015]. Dostupné z: <http://luckysoap.com/lapsuslinguae/category/notes-on-the-voyage-of-owl-and-girl/>
- COEAN, P. A., POWELL, D., PAPE-COWAN, C. Parenting Intervention: A Family System Perspective. In: DAMON, W. (ed.). *Handbook of Child Psychology*. Vol. IV. J. New York: Wiley, 1998.
- COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- CRAMER, F. *Post-Digital Writing* [online]. 2014. [cit. 8.12.2014]. Dostupné z: <http://www.electronicbookreview.com/thread/electropoetics/postal>
- ČADSKÁ, M., BIDLAS, V., CONFORTIOVÁ, H., TURZÍKOVÁ, M. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2*. MŠMT, Praha: Tauris, 2005.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007.
- ČERMÁK, F. *Lexikon a sémantika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2010.
- ČMEJRKOVÁ, S. *Reklama v češtině. Čeština v reklamě*. Praha: LEDA, 2000.
- DAMROSCH, D. *What is World Liteature?* Princeton: Princeton University Press, 2003.
- DAMROSCH, D. *An Interview with David Damrosch* [online]. Asymptote, 2016. [cit. 25. 9. 2016]. Dostupné z: <http://www.asymptotejournal.com/interview/an-interview-with-david-damrosch/>

- DAVIS, A. *Co-authoring Identity: Digital Storytelling in an Urban Middle School. THEN: Technology, Humanities, Education, & Narrative*, vol. 1(1) [online]. University of Denver in Colorado, 2004. [cit. 21. 10. 2016]. Dostupné z: <http://thenjournal.org/index.php/then/article/view/32/31>
- DODGE, B. *Five Rules For Writing a Great Webquest*. Arlington: ISTE, 2001.
- DOMBROVSKÁ, M. *Informační chování, informační etika, informační ekologie* [online]. 2002. [cit. 24. 10. 2016]. Dostupné z: <http://www.inforum.cz/archiv/inforum2002/PREDNASKA37.HTM>.
- Dopad dezinformačních operací v České republice. In: *Evropské hodnoty: Chráníme svobodu* [online]. Praha: THINK-TANKEVROPSKÉ HODNOTY, 2016. [cit. 24. 10. 2016]. Dostupné z: <http://www.evropskehodnoty.cz/wp-content/uploads/2016/09/Dopady-dezinforma%C4%8Dn%C3%ADch-operac%C3%AD-v-%C4%8Cesk%C3%A9-republice.pdf>
- DOUBRAVOVÁ, M. *My a oni. Studenti brněnských středních škol a odborných učilišť a Romové: bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, 2003.
- ELIADE, M. *Dějiny náboženského myšlení. Díl III*. Praha: OIKOYMENH, 1995.
- Fantini, A. E. Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools. In: Deardorff, D. K. (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2009, s. 456–476.
- FANTINI, A. E. *Exploring Intercultural Competence: A Construct Proposal* [online]. 2001. [cit. 30. 10. 2016]. Dostupné z: http://www.globalmembercare.com/uploads/tx_wecdiscussion/Fantini.doc
- FASOLD, R. W. *The sociolinguistics of language*. Cambridge: Blackwell, 1993.
- FOZIKOŠ, A., REITEROVÁ, T. *Realie ruskymluvicích zemí*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 1998.
- GAWECKA-AJCHEL, B. *Эхо 2 – kurz ruského jazyka učebnice*. Dubicko: INFOA, 2011.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen* [online]. Goethe-Institut, München, 2001. [cit. 18. 10. 2016]. Dostupné z: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>
- GLASER, S. A. *Dynamics of Intermedial Inquiry*. In: *Media inter Media. Essays in Honor of Claus Clüver*. Amsterdam – New York, 2009.
- GROHMANN, J. Hybridní války podle Valerije Gerasimova. *Armádní noviny: aktuální zpravodajství ze světa vojenské techniky* [online]. 2015, 1. [cit. 24.10.2016]. Dostupné z: <http://www.armadninoviny.cz/hybridni-valky-podle-valerije-gerasimova.htm>

- HÁDKOVÁ M., LÍNEK J., VLASÁKOVÁ, K. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1*. MŠMT Praha: Tauris, 2005.
- HAMMER, M. R. Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 2011, roč. 35, s. 474–487.
- HAMMER, M. R. The Intercultural Development Inventory (IDI): An Approach for assessing and building intercultural competence. In MOODIAN, M. A. (Ed). *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and Utilizing Cultural Diversity to Build Successful Organizations*. Thousand Oaks, CA : Sage, 2008, s. 245–261.
- HAMMER, M. R. *The Intercultural Development Inventory (IDI v3)* Berlin, MD: IDI, LLC, 2009a.
- HAMMER, M. R. The Intercultural Development Inventory: An Approach for assessing and building intercultural competence. In M.A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Exploring the cross-cultural dynamics within organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009b, s. 203-208.
- HAMMER, M. R.; BENNETT M. J.; WISEMAN, R. Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, roč. 27, č. 4, 2003, s. 421–443.
- HANZLÍKOVÁ, M. Počítače ve výuce cizích jazyků ve škole. Uplatnění informačních a komunikačních technologií. In: RIES, L., KOLLÁROVÁ, E. (eds.) *Svět cizích jazyků dnes*. Bratislava: DIDAKTIS, 2004, s. 141-144.
- HARMER, J. *How to Teach Writing*. Harlow: Pearson Education, 2007.
- HARMER, J. *The Practice on English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited, 2007.
- HASIL, J. Sociokulturní kompetence jako součást popisů úrovní českého jazyka. *Bohemistika*, 2006, č. 3, s. 183-192.
- HAVRÁNEK, B. (hl. red.), BĚLIČ, J., HELCL, M., JEDLIČKA, A. a kol. *Slovník spisovného jazyka českého* [online]. Praha, Ústav pro jazyk český, v. v. i., 2011. [cit. 31. 10. 2016]. Dostupný z: <<http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?db=ssjc>>
- HEIDER, F. *The Psychology of Interpersonal Relations*. Wiley: New York, 1958.
- HELUS, Z., PELIKÁN, J. *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu*. Praha: Státní nakladatelství technické literatury, 1984.
- HIRSCHOVÁ, M. *Pragmatika v češtině*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006.

- HOFSTEDE, G.; HOFSTEDE, G. J. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill, 2005.
- HOLÁ, L. *New Czech step by step*. Praha: Akropolis, 2012.
- HOLÁ, L. *New Czech step by step. Activity book*. Praha: Akropolis, 2012.
- HOUCINE, S. „*The effects of ICT on learning/teaching in a foreign language*“: Sidi Bel Abbes, 2011.
- HRBÁČEK, J. *Úvod do studia českého jazyka*. Praha: Karolinum, 1994.
- HRDLIČKA, M. *K otázce komunikační metody a komunikativnosti* [online]. 2005. [cit. 12. 12. 2016]. Dostupné z: <http://www.auccj.cz/starestranky/kotazcekomunikac.htm>
- HUBER-KRIEGLER, M., LÁZÁR, I., STRANGE, J. *Mirrors and Windows. An Intercultural Communication Textbook*. Graz: Council of Europe, European Centre for Modern Languages, 2003.
- HUSÁROVÁ, Z. *lucent*. Bratislava: Drewo a srd, 2013.
- HYMES, D. H. „On Communicative Competence.“ In: PRIDE, J.B., HOLMES, J. (eds). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972, s. 269-293.
- CHIA, R., YANG, B. *Introduction to International Studies*. Dokument předaný v roce 2005 iniciátory projektu českým realizátorům kurzu *Videokonference jako most ke globálnímu porozumění*. Nепublikováno.
- CHODĚRA, R. *Moderní výuka cizích jazyků*. Praha: Academia, 2006.
- CHODĚRA, R., RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999.
- CHOMSKI, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1965.
- CHRZ, V., NOHAVOVÁ, A., SLAVÍK, J. Psychologická gramotnost ze dvou poznávacích perspektiv: aktuální výzva pro výuku psychologie a její didaktiku [online]. *Studia paedagogica*, [S.l.], v. 20, n. 3, p. 21–46, říj. 2015. [cit. 6. 11. 2016]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1146>
- ILIČEVA, L., KOMAROVSKIJ, V., PROROK, V. a kol. *Rusko ve 21. století: politika, ekonomika, kultura*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2013.
- JENKINS, R. *Questions of competence: culture, classification and intellectual disability*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- JELÍNEK S., HŘÍBKOVÁ R., ŽOFKOVÁ H., ALEXEJEV L. *Raduga po-novomu 3 učebnice ruštiny*. Plzeň: Frauš, 2009.
- KALNINA, S., KANGRO, I. *ICT in Foreign Language Teaching and Learning*

- at University of Latvia in the Light of Fiste Project*. Bucharest: ICT in Education: Reflections and Perspectives, 2007.
- KARLÍK, P., NEKULA, M., PLESKALOVÁ, J. (eds.). *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002.
- KLÉGR, A. *Tezaurus jazyka českého. Slovník českých slov a frází souznačných, blízkých a příbuzných*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2007.
- KOPECKÝ, L., HAVRÁNEK, B., HORÁLEK, K. a kol. *Velký rusko-český slovník. Díl V*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1962.
- KOSTKOVÁ, K. *Interkulturní komunikační kompetence: klasifikace modelů*. ORBIS SCHOLAE, 2013, č.1, s. 29–47.
- KOSTKOVÁ, K. *K rozvoji interkulturní komunikační kompetence studentů učitelství anglického jazyka*. Pedagogická orientace, 2013, č. 1, s. 72–91.
- KOSTKOVÁ, K. *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Brno: Masarykova univerzita, 2012.
- KUNDRÁ, O. *Kdo tu píše pro Putina. Respekt*. Praha: Economia, a.s., 2016, č. 18, s. 6.
- KUNDRÁ, O. *Putinovi agenti: jak ruští špioni kradou naše tajemství*. Brno: BizBooks, 2016.
- LAMBERT, J. *Organization for Economic Cooperation and Development. Are students ready for a technology-rich world? What PISA tells us*. Paris: OECD, 2006.
- LANDOVÁ, H. *Informační gramotnost v kontextu vzdělávání s důrazem na vysoké školy* [online]. Ikaros, 2003, roč. 7, č. 4 [cit. 24. 10. 2016]. Dostupné z: <<http://www.ikaros.cz/node/1322>>
- LOCHTMANN, K., KAPPEL, J. *The World a Global Village: Intercultural Competence in English Foreign Language Teaching*. Brussel: Vubpress, 2008.
- Manipulační techniky dezinformačních webů*. In: *Evropské hodnoty: Chráníme svobodu* [online]. Praha: THINK-TANK EVROPSKÉ HODNOTY, 2016. [cit. 24. 10. 2016]. Dostupné z: <http://www.evropskehodnoty.cz/wp-content/uploads/2016/07/Manipula%C4%8Dn%C3%AD-techniky.pdf>
- MILLER, J. HILLIS. *Literature Matters*. London: Open Humanities Press, 2016.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997.
- Národní plán výuky cizích jazyků* [online]. MŠMT, 2005. [cit. 20. 9. 2016]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vyuka-cizich-jazyku>
- NEČASOVÁ, P. *Úloha reálií ve výuce cizím jazykům*. *Cizí jazyky* 47, 2003/4, č. 3, s. 88-90.

- OBBERG, K. *Culture shock* [online]. [cit. 29. 7. 2010]. Dostupné z: www.smcm.edu/academics/internationaleled/pdf/cultureshockarticle.pdf
- OBRAJTEROVÁ, V. *Česká republika očima Rusů: bakalářská práce*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2005.
- OMAGGIO HADLEY, A. *Teaching Language in Context*. USA: Thomson Heinle, 2001.
- Online T-Shirt Designer* [online]. [cit. 22. 10. 2016]. Dostupné z: <http://online-shirt-designer.ch/>
- ORLOVA, N., VÁGNEROVÁ, M., KOŽUŠKOVÁ, M. *Klass! 1. Učebnice : ruština pro střední školy*. Praha: Klett, 2010.
- ORLOVA, L., VÁGNEROVÁ, M., KOŽUŠKOVÁ, M. *Класс! 3. Ruština pro střední školy. Učebnice a pracovní sešit*. Praha: Klett nakladatelství s. r. o., 2012.
- ORLOVA, N., KÖRCHNEROVÁ J., STEJSKALOVÁ, J. *Классные друзья 2. Ruština pro 2. stupeň základních škol*. Praha: Klett nakladatelství s. r. o., 2015.
- PADUREAN, A., MARGAN, M. *Foreign Language Teaching Via ICT*. Arad: Revista de Informatica Sociala, 2009.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, 1995.
- PERLOFF, M. *After Language Poetry: Innovation and Its Theoretical Discontents* [online]. 2014. [cit. 12. 8. 2014]. Dostupné z: http://wings.buffalo.edu/epc/authors/perloff/after_langpo.html
- PEŠKOVÁ, M. Image of Russia in conterporary serious literature - contrast of identities. In: MIŠTEROVÁ, I., SKOPEČKOVÁ, E. *A Search for Identity: Identity in Linguistic, Literary, Methodological, and Cultural Perspectives*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2013, s. 86-98.
- PEŠKOVÁ, M. *Realie Ruska* [online]. Západočeská univerzita v Plzni, 2015. [cit. 21. 10. 2016] Dostupné z: <http://www.ruskerealie.zcu.cz>
- PEŠKOVÁ, M. Tvůrčí přístupy ve výuce cizojazyčných reálií. VANČÁT, J. et al. *Motivace k tvořivosti na pedagogické fakultě: přístupy k tvořivosti v učitelském povolání*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2014, s. 91-97.
- PEŠKOVÁ, M. Ментальная карта России у чешских учащихся. *Русский язык за рубежом*, 2014, č. 1, s. 53-59.
- POSPÍŠIL, I. *Areál a filologická studia*. Masarykova univerzita: Brno, 2013.
- POSPÍŠIL, I. Kulturní a politický význam rusistiky (Několik poznámek a zamyšlení). In: KOSTINCOVÁ, J. (ed.). *DIALOG KULTUR VIII. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference Hradec Králové 20. – 21. ledna 2015*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, s. 149-155.
- PRAVDOVÁ, M. *McDonald's – tak trochu jiná kultura?* Praha: Karolinum, 2006.

- PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010.
- RAIMES, A. *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press, 1983.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. MŠMT, 2013. [cit. 30. 10. 2016]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- RIES, L. a KOLLÁROVÁ, E. (eds.). *Svět cizích jazyků dnes. Inovační trendy v cizojazyčné výuce*. Bratislava: DIDAKTIS, 2004.
- ROSEN, A., VAVŘÍN, M. *Korpus InterCorp – čeština, verze 9 z 9. 9. 2016* [online]. Praha, Ústav Českého národního korpusu FF UK, 2016. [cit. 31. 10. 2016]. Dostupný z: <http://www.korpus.cz>
- SKOKAN, L. *Reálie Ruska*. Praha: Fortuna, 2009.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999.
- SMETANA, J. *Ako reagovať na konšpirácie*. In: Youtube [online]. Zveřejněno 23. 2. 2015 Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=uDF-UIcPwK0>
- SOUKUP, D. Stereotypy, imagologie a literární hodnoty. In: FEDROVÁ, S. *Otázky českého kánonu. Sborník příspěvků z III. kongresu světové literárněvědné bohemistiky (sv. 1)*. Praha: ÚČL AV ČR, 2006, s. 622-630.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.
- STĚPANOVA, L., VYCHODILOVÁ, Z. *Reálie současného Ruska*. Olomouc: UP, 2011.
- SUCHÁ, R. *Didaktické využití reklamy ve výuce reálií*. Ročníková práce ZKUČ, ÚJOP UK Praha, 2016.
- SUCHÁNKOVÁ, H. a kol.. *Multikulturně v teorii i praxi*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2013.
- SUWARA, B. *E-INTERVIEW*. In: Husárová, Z. Mencía, N. (eds.): ENTER. Kreativny manuál pro současnou elektronickou literaturu. ENTER. č. 18, roč. V., s. 90 - 95, 2014.
- SVATOŇ, V. *Z druhého břehu (Studie a eseje o literatuře)*. Praha: Torst, 2002.
- ŠEBESTOVÁ, S. *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie*. Brno: Masarykova univerzita, 2011.
- ŠICHOVÁ, K. Reklama a její využití ve výuce češtiny jako cizího jazyka. *Čeština jako cizí jazyk VI*, FF UK, 2012, s. 61-74.

- ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Metodická doporučení k začleňování žáků–cizinců do výuky v českých základních školách* [online]. Metodický portál RVP, 2011. [cit. 20.10. 2016]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14329/METODICKA-DOPORUCENI-K-ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCUDO-VYUKY-V-CESKYCH-ZAKLADNICH-SKOLACH.html/>
- UEDA, Y. *Textsorte Witz und Karikatur als Material zum Sprachlernen: Linguistische Ansätze zum Philosophieren mit Kindern*. Berlin: Lit, 2013.
- USÓ-JUAN, E., MARTÍNEZ-FLOR, A. (eds.). *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.
- VÁGNEROVÁ, M. *Sociokulturní problémy a odchylky v chování* [online]. 2011. [cit. 20. 10. 2016] Dostupné z: <https://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/tool/print/index.php?id=3479>
- VÁGNEROVÁ, M. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014.
- VANČÁT, J. et al. *Motivace k tvořivosti na pedagogické fakultě: přístupy k tvořivosti v učitelském povolání*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2014.
- VANEK, J. A., TRIM, J. L. M. *Waystage 1990*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- VYSOUDILOVÁ, M. *Kulturní šok a jeho vliv na člověka: bakalářská práce*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta lékařská v Hradci Králové, 2013.
- WALLACE, M. J. *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- WILLEMS, Gerard M. *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle* [online]. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002. [cit. 22. 9. 2016]. Dostupné z: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/WillemsFR.pdf>
- WOLF, U. *Emergency Dove Call Center Protocol* [online]. 2014. [cit. 25.9.2016]. Dostupné z <https://cabaretwittgenstein.org/2016/07/19/emergency-dove-call-center-protocol-uljana-wolf/>
- Wort des Jahres* [online]. GfdS. [cit. 23. 10. 2016]. Dostupné z: <http://gfds.de/aktionen/wort-des-jahres>
- ZERZOVÁ, J. Intercultural competence of first year students of English at the Faculty of Education, Masaryk University: a report of research. *JoLaCe Journal of Language and Cultural Education*, Berlin: Walter De Gruyter GMBH, 2016, roč. 4, č. 2, s. 3–26.
- ZERZOVÁ, J. *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2012.

- ŽOFKOVÁ, H. et al. *Pojechali 5: B1: učebnice ruštiny pro základní školy a víceletá gymnázia*. Úvaly: Albra, 2008.
- 42 českých a slovenských webů, které šíří ruské lži [online]. Echo24, 2015, 1. [cit. 24. 10. 2016]. Dostupné z: <https://echo24.cz/a/isYwV/42-ceskych-a-slovenskych-webu-ktere-siri-ruske-lzi>
- АЗИМОВ, Э. Г.; ЩУКИН, А. Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009.
- АРСЕНЬЕВ, П. *Категорический перформатив* [online]. 2015. [cit. 6. 4. 2014] Dostupné z: <https://www.facebook.com/events/481589171997107/>
- АРХИПОВА, Е. В. Ценностный подход к обучению русскому языку в полиэтнической образовательной среде. In: MARKOVA, J. M.; DOHNAL, J. (eds.). *Osnovnyie tendencii razvitiya russkogo i drugikh slavjynskikh jazykov v sovremennom mire*. Brno: Tribun EU 2014, s. 443-448
- БАРАНОВА, М. В. *Аутентичный художественный целостный видеофильм как средство, обеспечивающее формирование переводческой компетенции*. Санкт-Петербург: Язык и межкультурная коммуникация, 2007, s. 155-156.
- БЕРДИЧЕВСКИЙ А. Л., КОЛЛАРОВА Э. Русист XXI века: кто он? *Русский язык за рубежом*, č. 1, 2006, s. 48-49.
- ВЕБЕР, Н. П. *Использование информационных технологий на уроках русского языка как средство формирования компетенций обучающихся. Состояние и перспективы методики преподавания русского языка и литературы*. Москва: Российский ун-т дружбы народов, 2008, s. 32-34.
- ГЕНИС, А. Вид из окна. *Новый мир*, 1992, č. 8, s. 223.
- ГЕРАСИМЕНКО, И. Е. *Межкультурная коммуникация в гендерном аспекте*. Санкт-Петербург: Язык и межкультурная коммуникация, 2007, s. 31-33.
- ГРИБОЕДОВ, А. С. *Горе от ума* [online]. Febweb. [cit. 15. 10. 2016]. Dostupné z: http://febweb.ru/feb/griboed/texts/lp87/gore_lp.htm
- ГРУШЕВИЦКАЯ, Т.Г., ПОПКОВ, В.Д., САДОХИН, А.П. *Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов* (Под ред. А.П. Садохина)[online]. Москва, ЮНИТИ-ДАНА, 2002. [cit. 31.10.2016]. Dostupné z: <http://www.countries.ru/library/intercult/mkk.htm>.
- ДОСТОЕВСКИЙ, Ф. М. *Идиот* [online]. Ilibrary. [cit. 15. 10. 2016]. Dostupné z: <http://ilibrary.ru/text/94/p.29/index.html>

- ЕКАТЕРИНА П. *Грамота на права и выгоды городам Российской империи* [online]. Pandia [cit. 15. 10. 2016]. Dostupné z: <http://pandia.ru/text/78/259/48125.php>
- ЖУКОВА, М.С. *Дача на Петергофской дороге* [online]. Lib.ru. [cit. 15. 10. 2016] Dostupné z: http://az.lib.ru/z/zhukowa_m_s/text_0040.shtml
- ЖУКОВСКИЙ, В. А. *Известно всем, что Аполлон...* [online]. Febweb. [cit. 15. 10. 2016]. Dostupné z: <http://feb-web.ru/feb/zhukovsky/texts/zh0/zh2/zh2-143-.htm>
- ЗАЛИЗНЯК, А. А., ЛЕВОНТИНА, И.Б., ШМЕЛЁВ, А.Д. *Ключевые идеи языковой картины мира: Сборник статей*. Москва: Языки славянской культуры, 2005.
- За Анатолием Кимом - большая тайна*. Беседу вел Иванов, В. [online]. [cit. 7. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.hrono.info/public/2001kim01.html>
- ИЛЬЯНЕН, А. *Пенсия*. KOLONNA Publications, 2015.
- КАРАУЛОВ, Ю. Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука, 2004.
- КИМ, А. Мое прошлое. *Октябрь*, 1998, ч 3, с. 42.
- КИМ, А., ШКЛОВСКИЙ, Е. В поисках гармонии. *Литературное обозрение*, 1990, ч. 6, с. 56.
- ЛИХАЧЁВ, Д.С. *Воспоминания, раздумья, работы разных лет*. К 100-летию Д.С. Лихачёва. Санкт-Петербург: Издательство «АРС», 2006.
- ЛИХАЧЕВА, А., МАКАРОВ, И. *Национальная идентичность и будущее России. Доклад Международного дискуссионного клуба «Валдай»*. Москва, 2014.
- ЛОСЕВ, А. Ф. *Диалектика мифа. Из ранних произведений*. Москва, 1990.
- ПЕТРИКОВА, А. Новое в иноязычном образовании: поликультурное образование, поликультурная дидактика – в действии. In: MARKOVA, J. M.; DONNAL, J. (eds.). *Osnovnyie tendencii razvitiya russkogo i drugikh slavynskikh jazykov v sovremennom mire*. Brno: Trubun EU, 2014, s. 494-498.
- ПЕТРИКОВА, А., КУПРИНА, Т., ГАЛЛО Я. *Введение в дидактику и межкультурную коммуникацию*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2013.
- ПОСОШКОВ, И. Т. *Книга о скудости и богатстве* [online]. [cit. 15. 10. 2016]. Dostupné z: http://parentalnotes.com/?page_id=3109
- ПТИЦЫНА И. Ф. *К вопросу о формировании вторичной языковой личности (на материале обучения японскому языку и культуре)*. Современные проблемы науки и образования, 2007, ч. 3, с. 59-63.

- РЫЛЕЕВ, К. Ф. *Войнаровский* [online]. Лучшие русские поэты и стихи. [cit. 15. 10. 2016] Dostupné z: <http://er3ed.qrz.ru/ryleev-poemy.htm>
- СЕДОВ, К. Ф. *Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции*. Москва: INTRADA, 2004.
- СКАНДИАКА, Н. *Руины моря* [online] Text only, issue 15, 1/06. [cit. 25. 11. 2014]. Dostupné z: <http://textonly.ru/self/?article=5708&issue=15>
- ТАТИЩЕВ, В. Н. *Краткие экономические до деревни следующие записки* [online]. Lib.ru. [cit. 15. 10. 2016] Dostupné z: http://az.lib.ru/b/bestuzhewrjumin_k_n/text_1882_01_tatishev.shtml
- ТОЛСТОЙ, Л. Н. *Анна Каренина* [online]. Ilibrary.ru. [cit. 15. 10. 2016] Dostupné z: <http://ilibrary.ru/text/1099/p.60/index.html>
- ТУПИЦЫНА, И. Н. *Речевая коммуникация: личностно-когнитивное измерение*. Москва: Изд-во РГСУ, 2007.
- ФЛОРЕНСКИЙ, П.А. *Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии*. Москва: Мысль, 2000.
- ЧЕРНЯК, В. Д. *Лакуны в лексиконе и тезаурусе как потенциальный источник комического*. Современная языковая ситуация в свете лингвокреативной деятельности. Екатеринбург, 2008, s. 167-171.
- ЧЕХОВ, А.П. *Вишневым сад* [online]. ModernLib.Ru. [cit. 15. 10. 2016] Dostupné z: http://modernlib.ru/books/chehov_anton_pavlovich/vishneviy_sad/read
- ШИЛОВА, Г. Ф. *Россиеведение как учебный курс в вузах*. Знание. Понимание. Умение, ч. 4, 2012, s. 25-29.
- ЭПШТЕЙН, М. *Транскультура: между глобализмом и многокультурием. Как обрести свободу от своей родной культуры* [online]. Топос, 2004. [cit. 6. 11. 2016]. Dostupné z: <http://topos.ru/article/2976>

Rejstřík autorů

A

Artemov, A. 114-118

D

Džindžolia, G. 15-22

G

Golovko, V. 80-86

H

Halámková, K. 69-74

J

Jahodová, P. 41-52

K

Kostincová, J. 121-127

Kovačová, K. 69-74

Kubíková, K. 23-30

M

Mišterová, I. 5-7, 62-68

P

Pešková, M. 53-61

Půža, M. 87-92

S

Sováková, J. 128-131

Suchá, R. 95-104

Š

Šochman, J. 75-79

V

Váchalová, Š. 80-86

Valova, L. 105-113

Voltrová, M. 8-14

Z

Zerzová, J. 33-40

Jmenný rejstřík

A

Allport, G. W. 54, 139
Andrášová, H. 98, 139
Archipova, J. V. 57, 59
Azimov, E. G. 55

B

Baranova, M. V. 15, 21
Bělič, J. 141
Bennett, M. J. 33, 34, 139, 141
Berdičevskij, A. L. 54
Bidlas, V. 139
Blurton, C. 75, 139

C

Carpenter, J. R. 125, 126, 139
Coan, P. A. 24, 139
Confortiová, H. 139
Cramer, F. 122, 139
Chernyak, V. D. 18, 19

Č

Čadská, M. 96, 97, 139
Čáp, J. 28, 139
Čechov, A. P. 109, 110
Čermák, F. 115, 139
Čmejrková, S. 97, 98, 139

D

Damrosch, D. 121, 126, 127, 139
Davis, A. 77, 140
Dodge, B. 77, 140
Dombrovská, M. 91, 140
Dostojevskij, F. M. 108

Doubravová, M. 54, 140

E

Eliade, M. 131, 140
Epštejn, M. 15

F

Fantini, A. E. 2, 41, 45, 140
Fasold, R. W. 8, 140
Fozikoš, A. 115, 140
Florenskij, P. A. 130

G

Gawecka-Ajchel, B. 140
Gerasimenko, I. J. 15, 21
Glaser, S. A. 122, 123, 140
Gribojedov, A. S. 108
Grohmann, J. 87, 140
Gruševickaja, T. G. 114

H

Hádková, M. 96, 141
Hammer, M. R. 33, 34, 35, 54, 141
Hanzlíková, M. 67, 141
Harmer, J. 42, 141
Hasil, J. 141
Havránek, B. 117, 141, 143
Hayesová, N. 26, 27
Heider, F. 24, 141
Helcl, M. 141
Helus, Z. 29, 141
Hirschová, M. 100, 141
Hofstede, G. J. 80, 142
Holá, L. 115, 142

Horálek, K. 117, 143
Houcine, S. 75, 142
Hrbáček, J. 98, 142
Hříbková, R. 142
Huber-Kriegler, M. 142
Husárová, Z. 124, 125, 126, 142, 145
Hymes, D. H. 5, 142

CH

Chia, R. 62, 142
Choděra, R. 63, 142
Chomski, N. 5, 142
Chrz, V. 29, 142

I

Iličeva, L. 58, 142

J

Jedlička, A. 141
Jelínek, S. 142
Jenkins, R. 9, 142

K

Kalnina, S. 75, 142
Kangro, I. 75, 142
Kappel, J. 7, 143
Karaulov, J. N. 15
Karlík, P. 115, 143
Kim, A. 128, 129, 130, 131
Klégr, A. 116, 143
Kollárová, E. 141, 145
Komarovskij, V. 58, 142
Kopecký, L. 117, 143
Körchnerová J. 144
Kostková, K. 1, 15, 41, 53, 143
Kožušková, M. 144
Kundra, O. 89, 91, 92, 143
Kuprina, T. 58

L

Lambert, J. 77, 143
Lázár, I. 95, 142
Landová, H. 91, 143
Lichačev, D. S. 118
Lichačeva, A. 58
Línek, J. 141
Lochtmann, K. 7, 143
Losev, A. F. 131

M

Makarov, I. 58
Mareš, J. 28, 139
Margan, M. 75, 144
Martínez-Flor, A. 42, 146
Mehnert, E. 12
Meibauer, J. 10
Mertesacker, M. 11
Miller, J. H. 121, 143

N

Nakonečný, M. 54, 143
Nečasová, P. 99, 143
Nekula, M. 115, 143
Nohavová, A. 29, 142

O

Oberg, K. 81, 144
Obrajterová, V. 61, 144
Omaggio-Hadley, A. 50, 144
Orlova, L. 144
Orlova, N. 144

P

Padurean, A. 75, 144
Pape-Cowan, C. 24, 139
Pelikán, J. 28, 141, 144
Perloff, M. 123, 144
Petriková, A. 58

Pešková, M. 53-61, 70, 72, 144
 Pleskalová, J. 115, 143
 Podepřelová, A. 98, 139
 Posoškov, I. T. 107
 Pospíšil, I. 61, 144
 Powell, D. 24, 139
 Pravdová, M. 97, 144
 Prorok, V. 58, 142
 Průcha, J. 42, 145

R

Raimes, A. 42, 145
 Reiterová, T. 115, 140
 Ries, L. 141, 142, 145
 Rosen, A. 117, 145
 Rylejev, K. F. 108

S

Sedov, K. F. 17
 Skandiaka, N. 123, 126
 Skokan, L. 115, 145
 Slavík, J. 29, 142, 145
 Smetana, J. 88, 145
 Soukup, D. 53, 106, 145
 Stejskalová, J. 144
 Štěpanova, L. 115, 145
 Strange, J. 95, 142
 Suchá, R. 95-104, 145
 Suchánková, H. 70, 71, 72, 145
 Suwara, B. 122, 145
 Svatoň, V. 128, 145

Š

Šebestová, S. 42, 145
 Šichová, K. 97, 98, 99, 145
 Šilova, G. F. 58
 Šindelářová, J. 85, 146
 Šklovskij, V. 130

T

Tatiščev, V. N. 107
 Tolstoj, L. N. 108
 Trim, J. L. M. 42, 146
 Tupicyna, I. N. 16
 Turzíková, M. 139

U

Ueda, Y. 9, 146
 Usó-Juan, E. 42, 146

V

Vágnerová, M. 26, 80, 144, 146
 Vančát, J. 60, 144, 146
 Vanek, J. A. 146
 Vavřín, M. 117, 145
 Veber, N. P. 22
 Vlasáková, K. 141
 Vychodilová, Z. 115, 145
 Vysoudilová, M. 81, 146

W

Wallace, M. J. 146
 Willems, G. M. 95, 96, 146
 Wiseman, R. 34, 141
 Wolf, U. 124, 126, 146

Y

Yang, B. 142

Z

Zerzová, J. 1, 15, 33-40, 53, 54, 80,
 146

Ž

Žofková, H. 142, 147
 Žukova, M. S. 107
 Žukovskij, V. A. 108

Věcný rejstřík

A

abstrakta 115, 116, 118
abstraktní pojmy 114, 115, 116, 118
afinita 61
adaptace 18, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 54, 84, 85, 86, 134,
akulturace 27, 80,
akulturační křivka 80
analytická kompetence 20
anglický jazyk 33, 35, 41-52, 57, 62-68, 86, 105, 122-125
areál 61
atribuce 24, 26
autentické materiály 75, 95, 95
autentické texty 12, 13
avantgarda 122, 124
axiologie 18, 19, 57

B

behaviorální kompetence 20
Big-C Culture 2, 56, 69, 72, 135,

C

cizojazyčná komunikační kompetence 105
Critical incidents 70, 72, 73, 134
Cultural Disengagement 38, 39
Culture capsules 71, 73, 134
Culture clusters 71
Culture islands 71, 134

Č

čeština jako cizí jazyk 95-104

D

Developmental Orientation 35-37, 39
digitální storytelling 76, 77
dimenze IKK 2, 41, 42, 44-51, 53, 58, 134, 135
diskomunikace 57
diskursní kompetence 10, 18
dítě-cizinec 24, 26
dvoukulturní spisovatel 128

E

efekt sebesplňující předpovědi 27, 28
elektronická literatura 121-127
emocionální kompetence 20
etnocentrismus 20, 34, 35, 38, 39 40, 54, 134
etnokulturní pozadí 17
etnorelativní fáze 34, 40, 54
existenciální lingvistika 21
existenciální kompetence 6, 9, 21
extralingvistické faktory 18

F

filologie 2, 62, 64, 114, 137
frazeologismus 73
frazeologická jednotka 115
funkční kompetence 10
funkční jazyková gramotnost 16

G

Galatea efekt 28
gender 20, 21
geografie 7, 56, 58, 64, 83, 114

globalizace 5, 8, 62, 121
globální literatura 121
gnozeologická kompetence 22
Golem efekt 27
gramatická kompetence 5, 7

H

haló efekt 27
historie 7, 55, 56, 60, 77, 106, 113, 114, 121

I

ICT 63, 65, 70, 75-79, 135, 137, 138
image země 58, 59, 61, 135
informační kompetence 18, 61
informativní kompetence 22, 91
inkluze 23, 29
inkluzivní pedagogika 134
inkluzivní vzdělávání 23
Intercultural Development Inventory* 33-40, 86, 134
Intercultural development continuum* 33-35
inovativní kompetence 22
interkulturní deník 59, 64, 67, 72
interkulturní dialog 7, 19, 133, 137
interkulturní/interkulturální dovednosti 2, 6, 9, 10, 11, 20, 21, 41, 42, 45-48, 50-52, 54, 59, 68, 82, 86, 135, 137
interkulturní náhled 34
interkulturní trénink 33, 40, 59, 69, 71, 73, 74, 86, 134, 137
interkulturní učení 80, 86
interkulturní soužití 64
interkulturní vnímání 6
interkulturní zkušenost 38-40, 59, 72
interkulturní/interkulturální způsobilost 6

intertextualita 124, 125

J

jazyková osobnost 15-22
jazyková politika 2, 5-7, 133
jazyková úroveň 12, 18, 21, 42, 43, 45, 48, 52, 63, 67, 96, 97, 99, 100, 103, 104
jazykové prostředí 118
jazykové prostředky 12, 116
jazykové vědomí 19, 21

K

komparatistická imagologie 53
kompetence výstavby textu 10
komunikační kompetence 1, 5, 6, 11, 41-43, 62,
komunikativní konvence 17, 42, 96
komunikativní funkce 16
konceptualismus 124
konceptuální umění 122
kreativní kompetence 20
kreativní psaní 69
kritické myšlení 12, 13, 87, 91, 135
kulturní anamnéza 19
kulturní dialog 128
kulturní gramotnost 19, 68
kulturní kompetence 6, 18, 19, 21
kulturní odcizení 35, 38, 39
kulturní šok 23, 60, 73, 74, 80-86, 135
kulturní tradice 64
kulturní uvědomění 80,
kulturní vzdálenost 61
kurikulum 6, 7, 44, 133

L

lingvistika 2, 10, 13, 18, 114, 115, 136
lingvistická kompetence 5, 6, 7, 9, 16

lingvodidaktika 2, 22, 57, 136, 137
 lingvoimagologie 59
 lingvokulturturní kompetence 114
 lingvokulturologie 17, 19, 54, 105, 137
 lingvorétorická kompetence 22
 Leading Orientations 35, 37, 38

M

majorita 24, 26, 72, 80
 mateřský jazyk 5, 6, 50, 85, 86
 mediální gramotnost 61, 134, 137
 mentální mapování 59, 60
 metodická kompetence 22
 mezikulturní vzdělávání 7, 55, 58
 mezipředmětové vztahy 48, 83
 migrace 13, 87, 89, 121
 minimalizace 34, 36-40
 minorita 72, 80
 modely IKK 1, 2, 11, 15, 33, 41, 80, 133
 monokulturní náhled 33, 34
 multikulturalismus 21
 multikulturní identita 21
 multikulturní náhled 34
 multikulturní společnost 5
 multikulturní výchova 83
 multilingvální literatura 127, 137
 multilingvální prostředí 125
 multilingvální text 123, 127
 multilingvální tvorba 121
 myšlenková mapa 69

N

náboženství 7, 56, 97, 131
 narativní kompetence 10
 národní diskurs 21
 národní kultura 20, 21, 95

národní literatura 121, 127
 národní specifika 20, 136
 neverbální komunikace 20, 25, 26, 96
 německý jazyk 8-14, 85, 95, 105, 124, 125
 nositel jazyka 15, 19, 21, 22, 53, 55, 58, 57, 61, 69

O

obraz světa 15, 19-21, 115, 136
 odmítání 33, 34, 36-39
 osobní/osobnostní rozvoj 22, 68, 69, 136
 Orientation Gap 35

P

paralingvistické faktory/prostředky 18, 59
 pedagogika 2, 22, 114
 pedagogická interakce 23, 24
 pedagogická psychologie 2, 23, 137
 percepční stereotypy 24, 25, 28, 30
 performance 42, 134
 Perceived Orientation 35-37, 39
 polarizace 33, 34, 36-40, 54
 postkomunikativní přístup ve výuce cizích jazyků 1
 postmodernismus 128
 postoje 2, 23, 26, 27, 35, 41, 42, 46-48, 50, 51, 53-55, 56, 58, 60, 72, 80, 82, 86, 95, 97, 134, 135, 137
 postrealismus 128
 povědomí 1, 2, 41, 42, 45-51, 54, 59-61, 73, 74, 76, 80, 82, 86, 134, 135, 137
 pragmatická kompetence 7, 8-14, 95
 precedentní text 56, 59, 135, 137
 preferenční postoj 28, 29

- projektová výuka 69, 135
průřezová témata RVP 83
první cizí jazyk 41, 42
předsudek 26, 27, 29, 54, 60, 64, 65, 85, 135
překladačská kompetence 21
přijetí 34-40, 57, 134
případová studie 69
pravděpodobnostní kompetence 5
psychologická kompetence 20, 22
psycholingvistická kompetence 5
Pygmalion efekt 28
- R**
reálie 2, 59, 60, 64, 73, 76, 91, 105, 114-117
referenční rámec 8, 17, 63, 121
referenční úroveň 43
rodilý mluvčí 6, 12, 60, 78
ruský jazyk 53, 55, 57-61, 69, 72, 73, 76, 78, 82, 83, 86, 91, 105, 106, 114-118
- Ř**
řečová kompetence 16, 17
řečové dovednosti 42, 43, 48-51, 82, 95, 98, 99, 134, 137
řečový akt 16, 17
- S**
sekundární jazyková osobnost 19, 20, 54, 136
situační faktory 2, 53, 58, 81, 135
small-c culture 56, 72, 73, 135
sociální kompetence 18
sociální komunikace 23, 29, 137
sociální kontakt 96
sociální percepce 23-25
sociálně-kulturní kompetence 5
- sociokulturní handicap 80, 81, 134
sociokulturní kompetence 17, 95, 96
sociokulturní prostředí 5, 27, 30
sociolingvistická kompetence 7, 9, 16, 17
sociolingvistika 17
stereotyp 9, 16, 23-30, 34, 53, 54, 56, 60, 64, 65, 72, 81, 85, 91, 99, 100, 135
storytelling 69, 135
- T**
tabu 56, 96
teorie komunikace 114
textová kompetence 16
Trailing orientations 35, 37, 39
transnárodní kompetence 21
transkultura 21, 73
transkulturalita 95
transkulturní kompetence 21
- V**
vizuální materiály 55, 59, 74, 100, 135
vysokoškolské vzdělávání 7, 59, 62, 75, 133, 134, 137
- W**
WebQuest 69, 75-77
- Z**
zážitková pedagogika 40, 72, 59, 134
zkušenostní učení 59, 69, 80, 83, 137
znalosti 6, 9, 11, 12, 15, 17, 19, 20, 41, 42, 45-52, 58, 64, 67, 68, 72, 75, 82, 84, 95, 96, 105, 114, 115, 133, 135
- Ž**
žák-cizinec 23, 85