

Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků 2

Kolektiv autorů

Plzeň
2017

Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků 2

Autoři:

Markéta Zachová, Sylva Nováková, Michaela Voltrová, Kateřina Kubíková, Marcela Kostelníková, Jana Kostincová, Ivona Mišterová, Martina Karpetová, Michaela Šamalová, Jana Zerzová, Pavla Jahodová, Michaela Pešková, Kristýna Večeřová, Eliška Slavíková, Lenka Acar, Denisa Holubová, Jana Štěpánková, Andrey Artemov

Editoři:

Mgr. Michaela Pešková, Ph.D.
Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

Odborní recenzenti:

PhDr. Alena Dobrovolná, Ph.D.
Mgr. Tomáš Klinka, Ph.D.

Jazyková redakce:

Mgr. Erika Čapková

Grafický návrh obálky, fotografie na obálce:

Mgr. Dmitrij Kulikov

Typografická úprava:

Mgr. Jakub Pokorný

Vydala a vytiskla:

Západočeská univerzita v Plzni
P.O.BOX 314, Univerzitní 8, 306 14 Plzeň

První vydání, náklad: 200 ks, 178 stran
Pořadové číslo: 2282, ediční číslo: 55-073-17

ISBN 978-80-261-0764-4

Vydání publikace bylo schváleno Vědeckou redakcí Západočeské univerzity v Plzni.

Publikace byla finančně podpořena z projektu Západočeské univerzity v Plzni SVK1-2017-006 „Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků 2“.

Obsah

Úvod	1
IKK v pregraduální přípravě učitelů	5
<i>Markéta Zachová</i>	
Interkulturní kompetence jako součást profesní přípravy učitelů	7
<i>Sylva Nováková</i>	
IKK v počátečním vzdělávání učitelů francouzštiny	15
<i>Michaela Voltrová</i>	
Interkulturní kompetence ve světle pragmatického	19
<i>Kateřina Kubíková, Marcela Kostelníková</i>	
Příčiny nízké motivace ke studiu německého jazyka na středních školách ..	26
Analýza učebnic a metodika didaktizace small-c culture	43
<i>Martina Karpetová, Michaela Šamalová, Jana Zerková</i>	
Kulturní aspekty angličtiny jako mezinárodního jazyka v učebnicích angličtiny	45
<i>Pavla Jahodová</i>	
Vliv intervence na rozvíjení interkulturní komunikační kompetence v psaní v anglickém jazyce na základní škole	58
<i>Michaela Pešková</i>	
Umělost kontra přirozenost v didaktizaci „small-c culture“	76
<i>Kristýna Večeřová, Jana Štěpánková</i>	
Modelová cvičení rozvíjející IKK se zaměřením na small-c culture	88
Jazykový obraz světa a otázka „image“ v rozvíjení IKK	99
<i>Andrey Artemov</i>	
K vymezení abstrakt ozvláštňujících český a ruský jazykový obraz světa ...	101
<i>Michaela Pešková</i>	
Lingvoimagologie a její didaktický potenciál	108
<i>Denisa Holubová, Lenka Acar</i>	
Střet kultur ve školní praxi a mimo ni	114

Eliška Slavíková

Obraz Ruska u různých národů 122

Interkulturní čtenář 131

Ivona Mišterová

Od implikovaného čtenáře k interkulturnímu 133

Jana Kostincová

Mezi literaturou národní, globální a post-literaturou. Literatura
a její možnosti v rozvíjení IKK v rámci pregraduální přípravy učitelů ... 141

Závěr 151

Použitá literatura 155

Resumé 165

Summary 166

Rejstřík autorů 167

Jmenný rejstřík 171

Věcný rejstřík 175

Úvod

Kniha *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků 2* navazuje na publikaci *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků* (Pešková, Kubíková 2016). Zkoumání představená v první publikaci ukázala, že z povahy dnešního globalizovaného světa vyvstává potřeba rozvíjet interkulturní komunikační kompetenci (IKK) již v raných stádiích jazykového vzdělávání. O naplňování tohoto požadavku se s oporou o evropskou jazykovou politiku snaží evropské strategické dokumenty a z nich vycházející kurikulární dokumenty České republiky. Avšak ačkoli význam IKK ve výuce cizích jazyků posiluje, v praxi se tato oblast zatím ještě ne zcela bezpečně etablovala a ambice projektovaného kurikula zůstávají často nenaplněny. Tento stav byl hlavním stimulem pro vytvoření jak předcházející, tak nové publikace, v nichž se potkávají výzkum, teorie a praxe, neboť se domníváme, že právě symbióza výzkumu a praxe je pro zvyšování kvality v oblasti školství klíčová.

Problémem většího prosazení IKK do výuky je nesmírná náročnost, kterou tento proces klade na učitele cizích jazyků. Ve formování IKK žáků má přitom právě učitel cizího jazyka nezastupitelné, i když ne zcela výhradní místo, neboť interkulturní témata navázaná na komunikační kompetenci může uvádět zcela přirozeně. V ideálu vystupuje coby „interkulturní mluvčí“, stává se „interkulturním mediátorem“. Ukazuje se proto jako velmi důležité zařadit otázky metodiky výuky IKK do pregraduální přípravy učitelů. Lze však takřka s jistotou konstatovat, že i když bude příprava budoucích učitelů jakkoli progresivní, učitel bude oplývat životní zkušeností odlišnou od životní zkušenosti žáků. Doba je fluidní, proměnlivá a hybridní. Vývoj společnosti běží tak rychle a mezinárodní situace se tak ukvapeně mění, že na tento vývoj akademická sféra ani školní praxe nestačí reagovat.

V oblasti IKK existují výzvy i v rovině vědecké diskuse: ne všechny metodické otázky IKK jsou uspokojivě vyřešeny (zejména co se týče hodnocení a vztahu úrovní komunikační kompetence s hladinami IKK), přetrvává terminologická i konceptuální roztržičnost.

V předcházející publikaci jsme se věnovali upřesnění těchto termínů a různým koncepcím IKK v širším kontextu kompetenčního přístupu v jazykovém vzdělávání, vymezení IKK v různých dokumentech a také jsme představili uznávané relevantní nástroje pro měření hladiny IK. Navazující publikace už tento teoretický přehled nepředkládá, ale vychází z něj. Jako základní definici IKK stále vnímáme Fantiniho pojetí IKK coby „schopnosti fungovat efektivně

a vhodně v interakci s členy odlišných kulturních skupin“ (Fantini 2009, 458)¹. Zásadní komponenty IKK pak reprezentují dimenze interkulturní kompetence, tzn. znalosti, dovednosti, povědomí a postoje, které jsou integrované s komunikační kompetencí v cizím jazyce. Koncept IKK pojmáme holisticky.

Jak také ukázaly výzkumy v monografii *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků*, ne všechny dimenze IKK jsou v cizojazyčné výuce rozvíjeny rovnoměrně. V učebních souborech bývají identifikovány jen velmi řídké podněty k podpoře dimenze dovednostní. Největší potíží kromě toho zůstává efektivní didaktizace jevů všednodenní kultury, jež málokdy směřuje nad rámec pouhého upozornění či požadavku na vyhledávání informací.

Vycházíme nyní z těchto závěrů a soustředíme se zejména na okruhy, které vyznívají jako problémové. Domníváme se, že nejdůležitější úkoly nyní spočívají zejména v aplikačním rozpracování IKK a ve sběru výzkumných dat. Tento cíl prochází celou knihou. Tematicky je publikace členěna následovně: v oddíle **IKK v pregraduální přípravě učitelů** je na základě dílčích výzkumů mapována situace ve vysokoškolské přípravě učitelů vzhledem k IK a IKK, jsou vystiženy kritické momenty této přípravy a navrženy určité podněty pro zlepšení. V části **Analýza učebnic a metodika didaktizace small-c culture** jsou představeny výsledky výzkumu zaměřeného na proměnu v pojetí výuky anglického jazyka spojeného s analýzou učebnic, dále výsledky akčního výzkumu sledujícího vliv intervencí na projevy rozvíjení IKK v psaní v anglickém jazyce a rozšiřujícího bádání představené v minulém roce. Následující kapitoly charakterizují metodiku cvičení na rozvíjení IKK, a to tradiční i nově navrženou, popisují konkrétní příklady didaktických aktivit a shrnují výsledky jejich pilotního ověření ve výuce. Oproti loňské publikaci jsme se zaměřili na přednesení ještě většího množství konkrétních, pilotně ověřených námětů do výuky. Kapitoly oddílu **Jazykový obraz světa a otázka „image“ různých zemí** se zaměřují na otázky promítání různorodého vidění světa do jazyka, řeší téma kulturně podmíněného vnímání a také reagují na fenomén „doby postpravdivé, postfaktické“, kdy se reprezentantem země, jejíž jazyk se žáci učí, stává určitá její prezentace, „image“, zachycující soubor představ místo reality. V návaznosti na předchozí publikaci tak analyzujeme roli abstrakt v jazykovém obrazu světa a pokračujeme ve zkoumání faktoru hodnocení jiné kultury v cizojazyčném vyučování. V závěrečné části **Interkulturní čtenář** se opět věnujeme novým trendům v percepci literatury, novému typu transmediálně a interkulturně orientovaného čtenářství a pojmenováváme další možnosti, jak využít umělecký text v rozvíjení IK a IKK.

¹ 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.

Nelze pochybovat o tom, že v případě vyzdvižení IKK v cizojazyčném vyučování se jedná o zjevný, ale hlavně smysluplný trend. To potvrzuje i narůstající počet odborných plén, jež se k danému tématu v České republice konají. Koncept IKK, přejatý ze zahraničních zdrojů, u nás tak postupně zdomácňuje.

Naše monografie je v kontextu české debaty o IKK specifická dvojitou průřezovostí. Pro uchopení IKK vidíme jako nezbytné uvažovat ji interdisciplinárně, tedy v souvislosti jiných vědních disciplín, zejména pedagogiky, psychologie, obecné didaktiky a lingvistiky. Náš přístup respektuje velké množství různých přesahů, těží z řady mezioborových podnětů, překračuje hranice cizojazyčného vyučování a teoretické lingvodidaktiky. Jako nosnou pak vidíme také vzájemnou inspiraci oborových didaktik různých cizích jazyků.

Kniha zohledňuje a propojuje aspekty teoretické, výzkumné a praktické. Syntetizuje doposud známé závěry a fakta a představuje nové poznatky a podněty pro další zkoumání IKK. Kromě odborníků z akademické sféry je určena především také učitelům a budoucím učitelům.

Autoři

IKK v pregraduální přípravě učitelů

Interkulturní kompetence jako součást profesní přípravy učitelů

Jak jsme zdůraznili v Úvodu, téma interkulturní kompetence a interní komunikační kompetence pro školní praxi je třeba nahlížet interdisciplinárně, zejména s oporou o pedagogiku a psychologii. Pro pedagogiku je diskutabilní, zda oba termíny – IK a IKK – považovat za identické nebo odlišné, v tom případě je otázkou, jaká je jejich vzájemná provázanost. Modely z anglicky mluvících zemí (např. Deardorff in Průcha 2010) užívají termíny souznačně. Modely z oblasti Evropské unie přistupují k pojmům odlišně (např. Kostková 2012). Interkulturně kompetentní jedinec je schopen komunikovat s lidmi z jiných společností, zemí, kultur ve svém mateřském jazyce, využívá znalostí o interkulturní komunikaci, postojích, dovednostech, zkušenostech atd. Interkulturní komunikační kompetence umožňuje jedinci komunikovat s lidmi z odlišných společností, kultur, zemí v jazyce cizím, znalosti o kultuře, jejich zvyklostech, pravidlech atd. se tak propojují s cizojazyčnou komunikační kompetencí (tj. schopností užívat cizí jazyk vhodně). V našem pojetí se přikláníme k modelu evropskému, tj. vzájemnému a logicky propojenému vztahu. V textu se věnujeme především rozboru interkulturní kompetence jako klíčové složky v profesní přípravě učitelů. V oblasti výchovy a vzdělávání nabývá interkulturní kompetence na významu především s ohledem na zvyšující se diverzitu žakovské populace. Diverzita (národnostní, etnická, kulturní atd.) se stává realitou současné školy.

V prostředí školy lze mezi žáky identifikovat řadu rozdílů, jež jsou dány např. migračními procesy, variabilitou sociokulturního prostředí, do něhož se žáci narodili a jehož hodnoty a normy si osvojují, atd. Diverzitou rozumíme „rozdílnost“, vyplývající ze sociálních podmínek jedince, v nichž žije, např. kultura, socioekonomický status rodiny, podnětnost prostředí, lokalita, v níž žije.“ (Hloušková et. al. 2015, 106) Školy by měly opustit strategii vyrovnávání rozdílů vzešlých z kategorizace na základě (ne)příslušnosti žáků k určité skupině, akcentovat více princip sociální spravedlnosti a směřovat k oceňování a zhodnocování diverzity (Hloušková et. al. 2015, 108). V rámci toho je vhodné a účinné využívat při práci se skupinou (třídou) techniky, podporující interkulturní senzitivitu a vzájemný respekt (např. simulace cizojazyčného prostředí, techniky sebezkušenostního charakteru orientované na reflexi vlastní i cizí kultury, hraní rolí, v nichž dominuje odlišnost, aktivizující zážitkové techniky, eliminující předsudky a stereotypy apod.).

V tomto chápání jsou tak případné rozdíly mezi žáky vnímány jako hodnota a potenciál svého druhu. Cílem kapitoly je vymezit a poukázat na pedagogicko-psychologická východiska sledované problematiky, na význam interkulturní kompetence v obsahu profesní přípravy učitelů a zároveň v kurikulu pregraduální přípravy pedagogů budoucích, dále je naší snahou konkretizovat klíčové interkulturní aspekty této přípravy a zdůvodnit jejich nezastupitelnou roli v pedagogické práci. Studie vychází z dílčího výzkumného šetření realizovaného v rámci disertační práce na téma *Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů* (výzkum byl realizován v letech 2014–2015). V souvislosti s tím upozorňujeme na významný posun v pojetí a vnímání handicapu. Na změnu v přístupu k handicapu poukazuje např. Hájková, Strnadová (2010). Tyto snahy vedou k většímu důrazu na míru podpory, kterou daný jedinec potřebuje, odklánějí se od kategorizace postižení. Tento nový přístup se projevuje i v měnící se terminologii, např. v klasifikaci podpory (podpora občasná, podpora omezená, podpora rozsáhlá, podpora úplná). Jako chybná se tak ukazuje orientace výchovného snažení na postižení, tj. na negativa, deficity jedince. Naopak – odlišnost, jinakost se vymaňuje z předem daných schémat, konstruktů a zdůrazňuje se uznání odlišnosti jako konkrétní životní situace a obohacující jedinečné zkušenosti. Sociokulturní handicap vychází z příslušnosti k danému typu společnosti, kultuře, jedinec tak může být znevýhodněn pro svůj etnický původ, jazyk, kulturní zvyklosti aj. (Vágnerová 2004). V tomto smyslu chápeme interkulturní kompetence jako nezbytnou součást odborné vybavenosti pedagoga pro práci s žáky-cizinci (s žáky s odlišným mateřským jazykem). Čeští učitelé se během své praxe setkávají s dětmi, které mají odlišný mateřský jazyk, vyrůstaly v jiném sociokulturním prostředí, v českých školách plní povinnou školní docházku a nejen tam mohou zažívat obtíže, problémy, vyplývající ze sociokulturní odlišnosti. Klíčovou složkou pro úspěšnou integraci těchto žáků je zcela určitě jazyková kompetence – zvládnutí češtiny jako jazyka majority, jazyka vyučovacího. Odborníci se shodují, že jazyk plní několik klíčových rolí. Dle lingvistky Vaňkové (2005) nemá jazyk pro cizince pouze instrumentální význam, spočívající v potřebě domluvit se v běžných situacích, ale plní i svoji sociální a integrační roli. Jazyk pomáhá v rozvoji sociálních sítí, v kulturní a sociální integraci jedince, upevňuje sebevědomí a sebedůvěru člověka v novém prostředí. Výzkumy psychologů (např. Morgensternová 2007) upozorňují na to, že psychická integrita, zkušenost a životní historie je z většiny ukotvena v jazyce. Přejedem z mateřského jazyka do vyjadřování se v jazyce jiném se do jisté míry mění sebeprožívání, sebevyjádření, což může cizincům způsobovat značné problémy.

Soudíme, že téma interkulturní kompetence v otázkách vzdělávání žáků-cizinců je v odborných diskurzích tématem aktuálním, přesto si dovoluujeme

konstatovat, že v českém i v zahraničním prostředí chybí ucelená teorie, která by se vzděláváním žáků-cizinců zabývala komplexně, jedná se spíše o dílčí přístupy několika vědních disciplín a autorů (především interkulturní psychologie, inkluzivní pedagogiky, etnopedagogiky, kulturní a sociální antropologie aj.). Specifikum práce s žáky-cizinci je nejen z pozice pedagogů tématem stále poněkud okrajovým a ve svých praktických důsledcích nepropracovaným, což dokládají výzkumné studie z prostředí českých škol, např. Plischke (2008), Kostecká (2013).

Učitelé se s touto pro ně novou zkušeností vyrovnávají bez jednotné systematické podpory, často intuitivně. V tomto směru tedy spatřujeme značné rezervy v obsahu profesní přípravy učitelů (týká se učitelů z praxe a zároveň těch, kteří se na profesi učitele teprve připravují). V úvahách o významu interkulturní kompetence vycházíme z odborného i osobního přesvědčení, že postavení učitele s sebou přináší celou řadu nároků, rolí, úkolů, které musí pedagog zvládnout. A heterogenní (multikulturní) podoba společnosti tyto nároky na profesní kompetence interkulturní povahy zcela jistě zvyšuje.

Interkulturní kompetence (vymezení pojmu, význam v profesní přípravě učitelů)

Ve snaze vymezit pojem interkulturní kompetence narážíme na značné množství přístupů, teorií a pokusů tuto složku definovat, konkretizovat. Interkulturní kompetence představuje poměrně složitý komplex znalostí, dovedností, postojů. Nejen z hlediska pedagogického můžeme interkulturní kompetence označit jako prostředek k úspěšnému, efektivnímu fungování v kulturně-diverzitní společnosti. Níže předkládáme k zamyšlení několik pohledů na interkulturní kompetence z hlediska pedagogicko-psychologického, které považujeme za inspirativní.

Dle Janebové (2010) je interkulturní kompetence chápána jako souhrn znalostí, dovedností a postojů, které využíváme při jednání s lidmi z odlišného sociokulturního prostředí, úzce souvisí s porozuměním jiným pohledům na svět, s tolerancí a respektem. Zde si dovolíme být kritičtí a nastolit otázku, jaké jsou možnosti a zároveň i limity v rozvoji a podpoře tolerance, respektu ze strany učitele. Průcha (2009) hovoří v souvislosti s multikulturní podobou společnosti o vysokých nárocích na učitele. Od pedagoga se očekává široký lingvistický a geografický přehled, důležité jsou znalosti zvyklostí a tradic jiných národů, vědomosti, týkající se zemí původu žáků-cizinců, které vyučuje.

Pedagog by se měl zajímat o charakteristiku etnika žáků, jeho mentalitu, postoje či vyznání. Tato komplexní informovanost umožní učiteli řešit případné individuální obtíže takového žáka. Na určitá problematická místa

interkulturní kompetence upozorňuje Morgensternová (2007). Člověk by měl disponovat určitými interkulturními kompetencemi, které by mu pomohly orientovat se v dnešní kulturně různorodé společnosti. Z psychologického hlediska je možné vyčlenit a popsat kompetence dle jejich myšlenkové funkce jako kognitivní, afektivní a behaviorální.

Důležité je zmínit to, že se nejedná pouze o souhrn znalostí, dovedností a schopností, které se dají získat či naučit, ale především o prohloubení určitých osobnostních rysů, které vedou k tomu, že se člověk v interkulturní situaci osvědčí (jedná se např. o empatii, interkulturní senzitivitu, tolerování odlišnosti, sníženou míru úzkostlivosti, potřebnou míru adaptability aj.). Domníváme se, že právě rozvoj afektivní složky interkulturní kompetence je záležitostí velmi problematickou a naráží na osobnostní limity jednotlivce. Podobný pohled nabízí Jarkovská, která hovoří o tom, že při výuce žáků-cizinců nejde jen o pedagogické schopnosti, „ale též o to, jak chápou spravedlnost a rovnost, jaký obsah pro ně mají pojmy jako migrace, cizinec, integrace a jaká očekávání vztahují na děti migrantů“ (Jarkovská a kol. 2015, s. 178–179). Shrňme-li výše uvedené pohledy a přístupy, lze požadavky na profesní přípravu učitelů vyčlenit do následujících úzce provázaných oblastí:

- **Osobnostně sociální příprava**, reflektující a zároveň respektující případná specifika a diverzitu žáků. Do této oblasti lze zařadit především rozvoj a posílení tzv. interkulturní senzitivity, aktivní práci s předsudky či stereotypy a snahu o jejich eliminaci.
- **Odborně předmětová a didaktická příprava**, ta vychází z roviny znalostí (např. interkulturní psychologie, etnopedagogiky, interkulturní komunikace aj.), na jejichž základě je učitel schopen didakticky vhodně diferencovat výuku pro cílovou skupinu žáků-cizinců (např. modifikací výukových cílů, výukových metod a organizačních forem, způsobem hodnocení aj.).
- **Výuka češtiny jako cizího jazyka** založená na osvojení si aspoň základních principů a metod ve výuce češtiny jako cizího jazyka, s tím úzce souvisí i schopnost diagnostikovat vstupní jazykové kompetence takových žáků. Výuce češtiny jako cizího jazyka se poslední léta intenzivně věnuje organizace META, sdružení pro příležitosti mladých migrantů (tvorbou didaktických materiálů, jazykových učebnic, metodických podkladů pro učitele apod.). Momentálně META v rámci projektu *Češtinou k inkluzi* vytváří a ověřuje jazykově diagnostický nástroj, jehož cílem je rozřadit žáky ZŠ podle jazykových dovedností do tří kategorií, které odpovídají stupňům podpůrných opatření (viz *Katalog podpůrných opatření 2015*). Finální podoba nástroje, včetně popisu, jak s diagnostikou pracovat, bude učitelům k dispozici na konci projektu (červen 2018).

Prezentace výzkumu (výsledky empirického šetření, závěry, doporučení do praxe)

Hlavním cílem empirického šetření bylo pokusit se analyzovat profesní přípravu učitelů v oblasti vzdělávání žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem) a na základě zjištěných dat zhodnotit tuto připravenost a následně pojmenovat klíčové složky v obsahu pregraduální přípravy učitelů, co se týče vzdělávání žáků-cizinců. Cíl výzkumu byl zpřesněn formulací výzkumných otázek: Jaké případné problémy (obtíže) reflektují učitelé ve výuce žáků-cizinců? Jaké postupy, strategie atd. využívají (mohou využívat) učitelé, aby pomohli žákům-cizincům se úspěšně integrovat? Jak hodnotí učitelé svoji profesní přípravu na vzdělávání žáků-cizinců (zda byli v rámci svého pregraduálního studia dostatečně připraveni na práci s žáky-cizinci, kde sledávají přínosy, nedostatky v rámci této přípravy)? Jak hodnotí studenti svoji dosavadní pregraduální přípravu na vzdělávání žáků-cizinců (zda byli v rámci svého dosavadního pregraduálního vzdělávání připraveni na práci s žáky-cizinci, kde sledávají přínos, nedostatky v rámci této přípravy)?

Data získaná v rámci realizovaného výzkumu přinesla cenná zjištění a řadu otázek do diskuse: Co by mělo být obsahem pregraduální přípravy učitele v oblasti vzdělávání žáků-cizinců (tj. interkulturní kompetence)? Které složky by měly být do přípravy zahrnuty, event. posíleny? Jaké event. změny v pregraduální přípravě by vedly k zlepšení ve vzdělávání žáků-cizinců? Vzhledem k charakteru problému a cíli práce byla využita kombinace kvalitativního a částečně i kvantitativního přístupu.

Cílem šetření nemohlo být vzhledem k povaze tématu a jeho složitosti (zejména díky velkému množství proměnných) zevšeobecnění zjištěných dat a informací, naší snahou bylo za pomoci metody otevřeného kódování roztrždit poměrně široký a variabilní repertoár výpovědí do obecnějších kategorií a vysledovat jejich vzájemné vazby, tendence a přístupy v uvažování respondentů ve vztahu ke sledovanému problému. Zvoleny byly techniky dotazníkového šetření pro učitele a studenty, polostrukturovaného rozhovoru pro učitele, doplňující, ale velmi cennou pro nás byla analýza studijních disciplín (sylabů studijních předmětů) zaměřených na vzdělávání žáků-cizinců, diverzitu, sociokulturní odlišnost apod. v prostředí Fakulty pedagogické ZČU v Plzni.

Výběr respondentů byl částečně regulován, důležité pro nás bylo, aby byli do výzkumného souboru zahrnuti jedinci, kteří jsou typickými představiteli pro sledované téma. První skupinou respondentů (celkem 105) byli učitelé 1. stupně ZŠ Plzeňského a Karlovarského kraje. Do výzkumu byli zahrnuti jak pedagogové, kteří mají zkušenost s žáky-cizinci (v současné době je vyučují nebo s nimi měli zkušenost během své pedagogické praxe), tak ti,

kteří tuto zkušenost dosud nemají (přesto jsou v tomto směru kompetentní se k otázkám profesní přípravy vyjádřit).

Druhou skupinu respondentů tvořili studenti 4. ročníku studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (celkem 64). Studenti byli v době realizace výzkumu již ve druhé etapě studia, tudíž měli za sebou značnou část pregraduální přípravy včetně dlouhodobých výstupových praxí, a předpokládali jsme, že jsou již natolik kompetentní, aby dokázali zhodnotit svoji dosavadní profesní přípravu. Třetí skupinu respondentů tvořili učitelé 1. stupně ZŠ (celkem 15), kteří prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru blíže popsali svoje konkrétní zkušenosti s žáky-cizinci a v souvislosti s tím zhodnotili i svoje profesní kompetence. Uvědomujeme si, že výběr metodologických nástrojů i charakter výzkumných souborů měly svá omezení a poskytly nám pouze omezený vhled do sledované problematiky.

Na základě výpovědí a zjištění ze všech dílčích šetření jsme se pokusili vyvodit závěry orientované na oblast profesní přípravy. Z analýzy všech šetření vyplynulo, že většina dotazovaných (tj. jak učitelů z praxe, tak studentů) se nepovažuje za dostatečně připravené v otázkách vzdělávání žáků-cizinců (v oblasti interkulturní kompetence, práce s diverzitou atd.). U všech tří výzkumných souborů se jednalo o více jak polovinu (cca přes 60 %). Hlavní problémy a obtíže u žáků-cizinců spatřují učitelé v oblasti jazyka. Nedostatečné jazykové kompetence sehrávají klíčovou roli v úspěšné integraci, jako další uváděli pedagogové nespolečenská spolupráce s rodinou, zhoršený prospěch žáka (často spojeno s neznalostí jazyka). V otázce strategií a postupů je pro učitele klíčová jazyková podpora žáků (v podobě doučování českého jazyka, kurzů češtiny pro cizince), dále je žádoucí modifikovat obsah učiva, vyučovací metody, organizační formy práce, způsob hodnocení atd., vždy s přihlédnutím k žakovým potřebám. Pro úspěšnou integraci se učitelům osvědčila podpora ze strany vedení školy, možnost absolvovat praktické semináře, zajištění dostatečných finančních prostředků pro asistenta, tlumočníka, realizaci jazykových kurzů na škole. Zcela zásadní je začlenit žáka do kolektivu třídy, podporovat žakovskou soudržnost např. volbou kooperativních technik apod. Hlavní roli však sehrává osobnost učitele. „Tady hodně záleží na tom, jak se k celé situaci staví, často nechce dělat nic navíc, žáky-cizince bere jako další příítěž. Je to hodně o osobním nastavení, nadšení, empatii, taktu, citu, pak nic není problém.“ (Zachová 2016) Cenná zjištění pro evaluaci pregraduální přípravy přinesla analýza studijních disciplín Fakulty pedagogické ZČU v Plzni, jejímž cílem bylo zmapovat, jakým způsobem zohledňuje pregraduální příprava témata spojená se vzděláváním žáků-cizinců, sociokulturním znevýhodněním, kulturními specifiky, diverzitou apod. Šetření bylo provedeno napříč všemi studijními programy, které fakulta nabízí. Ukázalo se, že v současné době není v nabídce zastoupen samostatný předmět primárně zaměřený na vzdělávání žáků-cizinců.

Toto téma se objevuje spíše okrajově např. v předmětech: multikulturní výchova a vzdělávání, speciální pedagogika, sociální pedagogika, srovnávací pedagogika. Velký potenciál pro práci s diverzitou mají předměty, které se orientují na práci s osobnostmi budoucího pedagoga: osobnostně sociální rozvoj, dramatická výchova, sociálně psychologický výcvik (pracují s tématy poznávání sebe i těch druhých, komunikace, dramatická výchova je navíc ze své podstaty založena na „setkávání se s odlišností“), dále pak oborové didaktiky cizích jazyků. Ze všech tří šetření vyplynulo, že složce osobnostní přikládají respondenti klíčovou roli. Zároveň především studenti upozorňovali na to, že rozsah a časová dotace těchto předmětů nejsou dostačující. Tyto předměty se zpravidla vyučují v prvním roce studia, studenti ale pocítují potřebu pracovat s osobnostní složkou i v dalších etapách studia, hlavně v závislosti na praxi.

Další rezervu spatřujeme v tom, že většina předmětů, které se orientují na vzdělávání žáků-cizinců, má statut povinně volitelných či volitelných, nedostává se jich tak všem studentům. Podobně je tomu u předmětu výuka češtiny jako cizího jazyka a sociokulturní minimum. Domníváme se, že každý student učitelství by si měl osvojit aspoň základní principy ve výuce češtiny jako cizího jazyka.

Považujeme za důležité upozornit na fakt, že v rámci výzkumu se potvrdila jistá ambivalence v postojích učitelů k případným problémům, sociokulturnímu znevýhodnění žáků-cizinců. „Odlišnost“, „jinakost“, „cizost“ tak nepředstavuje pro některé učitele, studenty učitelství (cca třetina všech dotazovaných) zásadní potíže, diverzita žáků daná např. etnicitou, kulturou aj. je do jisté míry relativizována. Řada učitelů ze své zkušenosti označuje „odlišnost“ za přínos, potenciál, u žáků bývá spojována např. se zvýšenou pilí, motivací, snahou atd.

Potvrzuje se tím fakt, že „odlišnost“ nelze a priori vnímat jako obtížnou, zátěžovou situaci, ale je nutné vždy vycházet z poznání a porozumění konkrétní a jedinečné osobnosti dítěte/žáka, jeho rodinného prostředí, kultury a dalších atributů. Nelze proto činit jednoduché obecné závěry, předkládat učitelům jednoznačná řešení, doporučení, metodiky aj. Dost možná je problematika interkulturní kompetence byť s dobrým úmyslem přeceňována a samotný pojem se za poslední léta stal v odborných kruzích módní a do jisté míry „nadužívanou“ kategorií.

Shrnutí

Studium problematiky interkulturní kompetence ve spojení s profesní přípravou pedagogů včetně realizovaného výzkumu otevřelo řadu otázek, na které nemáme jednoznačné odpovědi a stanoviska. Vzhledem k heterogennímu složení žákovské populace je ale nezbytné tuto složku

reflektovat již v pregraduální přípravě budoucích učitelů. Z výzkumu vyplynula jednoznačná potřeba doplnit, sjednotit a posílit vysokoškolskou přípravu o témata interkulturní povahy, diverzity, sociokulturního znevýhodnění, osobnostně sociálního rozvoje. Za klíčové považujeme především následující oblasti profesní přípravy:

- Osobnostně sociální oblast, která se prokázala jako nejdůležitější, neboť akceptace a pochopení „odlišnosti“ je primárně závislé na osobnostních předpokladech učitele.
- Oblast didaktické přípravy v sobě zahrnuje posílení schopnosti učitele diagnostikovat případnou sociokulturní odlišnost a na základě toho modifikovat vyučovací proces (např. volbou výukové metody, způsobem hodnocení aj.).
- Oblast jazykové přípravy ve smyslu posílení výuky češtiny jako cizího jazyka včetně diagnostiky minimálně vstupních jazykových kompetencí žáka.

Důležité a nezbytné je ovšem i doplnění a rozšíření systematické nabídky krátkodobých i dlouhodobých kurzů, seminářů a workshopů tohoto typu pro učitele, kteří již vysokoškolskou přípravu absolvovali. Souhlasíme s tvrzením, že „žádný studijní program nepočítá s tím, že vybaví studenty hotovým, dostatečně širokým repertoárem potřebných vědomostí, dovedností, postojů, činností apod. Učitelské vzdělání je chápáno jako začátek procesu „stávání se učitelem““. (Spilková 2004, 108)

IKK v počátečním vzdělávání učitelů francouzštiny

Kapitola představí kontext IKK ve výuce francouzštiny a následně pojedná některé možnosti efektivního rozvoje a přirozeného začlenění IKK do počátečního vzdělávání učitelů v rámci běžných kurzů i hodin didaktické přípravy.

Specifika výuky francouzštiny z hlediska IKK

Přestože je studium francouzského jazyka (FJ) přirozeně spjato s Francií, nemůže být zredukováno na monokulturní poznávání s ním spjaté kultury, a to minimálně ze dvou důvodů. Za prvé, ve Francii žije mnoho obyvatel, kteří jsou „rozkročení“ mezi několika kulturami, a tedy i různými hodnotami. Za druhé, francouzsky se mluví v mnoha zemích světa, kde má tento jazyk rozličné funkce a různá postavení. I proto je ve Francii a frankofonních zemích tématu IKK věnován široký prostor jak na úrovni teoretické, tak praktické.

Rozhodnutí učit se FJ – a posléze FJ vyučovat – je velmi často ovlivněno přitažlivostí zvukové stránky FJ („francouzština je krásná“) stejně jako atraktivita francouzského životního stylu (nebo spíš „aura“ daného stereotypu *bien-être français*); mnohé naopak odrazuje nahlížení na FJ jako na jazyk „těžký“. Nicméně, poznávání francouzského jazyka a s ním spjatých kultur je při výběru FJ velkou motivací a učitel by měl s tímto faktem v rámci rozvoje IKK počítat (Fanová 2004).

Cíle rozvíjení IKK ve výuce FJ na všech úrovních

Přestože dnes, zejména v souvislosti s hrozbou teroristických útoků a společenské krize, dochází při vnímání života ve „sladké“ Francii k posunu, důležitým vzdělávacím cílem je schopnost „zdravě“ kritického pohledu na stereotypy tradiční i novodobé. Vlivem zkreslování reality masmédií a reklamou všeho druhu není sice dosažení takového cíle snadné, pokud ale chceme, aby byl student interkulturního náhledu a jeho začlenění do výuky schopen, je přítomnost kritického myšlení i na tomto poli nezbytností (Zerzová 2017).

K tomuto „interkulturnímu náhledu“ vede dlouhá cesta, která v proměnách času a společnosti vlastně nikdy nekončí. To musí mít na vědomí jak studenti v pregraduálním (resp. v dalším) vzdělávání, tak oborová didaktici. V rámci VŠ studia bychom každopádně měli usilovat o to, aby úroveň IKK studentů

posledního ročníku, tedy před jejich nástupem do praxe, odpovídala požadavkům na učitele coby „interkulturního mediátora“.

Možnosti integrace IKK do studia FJ

Jak víme, za předpoklad kvalitní interkulturní komunikace je pokládána znalost cizích jazyků a za základ interkulturní kompetence je považována jazyková vybavenost jednotlivce, který respektuje kulturní specifika partnerů (Průcha 2010, 46). Na znalost jazyka a na automatizaci v používání jazykových jevů by učitel jazyka nikdy rezignovat neměl. Zároveň si musí uvědomit, že bez dostatečných sociokulturních referencí je kvalitní komunikace nemyslitelná.

Dnes máme na všech stupních a typech škol k dispozici učební materiály, které daný pohled na učení se/vyučování FJ respektují a s menší či větší úspěšností reflektují požadavek na integraci IKK v probírané látce. Jevy „Culture“ a „culture“ zpravidla autoři učebnic soustředí do vyhrazeného oddílu jednotlivých lekcí.

Možnosti rozšíření integrace IKK lze ale spatřovat v uvádění sociokulturních prvků (ve FJ jevy tzv. *savoir-vivre* a *savoir-faire*) v celém rámci poznávání a osvojování jazykových prostředků a rozvoje řečových dovedností. Na fonetické, gramatické a lexikální úrovni se např. nabízí postupné objevování jazykových registrů, na jejichž používání, zejména u studentů FJ a budoucích učitelů, je kultivovaný Francouz citlivý. Student FJ by proto měl být konfrontován s různými typy zejména mluvených textů, které by mu umožnily pochopit, že v nich obsažené postoje a jejich variabilita jsou významnými sociolingvistickými indikátory (Weber 2006). Čeští učitelé mohou v tomto směru dobře využít existence moderního učebního souboru, jehož autorky pro prezentaci prvků IKK zvolily právě výše uvedený přístup (Nováková, Kolmanová, Geffroy-Konšťacký, Táborská 2009, 2010).

V dané souvislosti si dovolíme rovněž tvrdit, že kvalitní přípravě může v rámci rozvoje IKK přispět drtivá většina disciplín, s nimiž se student jazyka během pregraduálního studia setká. Tak jako následně ve školní praxi by kurzy měly být vedeny snahou o autentičnost a přímý kontakt v reálném nebo virtuálním prostředí. Klima vzájemné důvěry a respektu k odlišným názorům by mělo být samozřejmostí.

I v případě FJ půjde nejčastěji o rozpoznávání toho, „co nás spojuje“ (podobnosti), hledání toho, „co nás rozděluje“ (odlišnosti), a snahu o pochopení a přijetí „jinakosti“. Studenti by zároveň měli dojít k lepšímu poznávání sebe sama v přátelské konfrontaci s ostatními (např. na základě diskuse, dotazníků, obrazových a textových materiálů).

O potenciálu autentických materiálů, včetně literárních textů, není třeba na tomto místě nikoho přesvědčovat. Učitelé je však musí umět vyhledat,

vyhodnotit jejich přínos a didakticky je zpracovat. Totéž se týká aktivit, které učitelé v dané skupině zamýšlí uvést.

Opomenuta nesmí být užitečnost používání mateřského jazyka ve výuce FJ, a to především v počátečním stadiu při vysvětlování podobností a odlišností v případě potřeby, ale také na vyšší úrovni pro využití kontrastivního přístupu, např. při srovnávání idiomatických obrátů. O tom je nutno studenty, budoucí pedagogy, také informovat, i když jejich didaktické přesvědčení bude mnohdy tíhnout k využití metody přímé.

Studentské práce a projekty

Projektové vyučování si získalo v českém školství pevné místo. Příprava na jazykovou výuku prostřednictvím projektů by se měla stát součástí didaktické průpravy na VŠ, a to buď v užším rámci studovaného předmětu, nebo v součinnosti s jinými obory, a tedy s uplatněním širších mezipředmětových vztahů.

Jako příklad dobré praxe může posloužit vzpomínka na mezioborové setkání studentů dějepisu a jazyků na FPE ZČU v roce 2011 v rámci jedné ze studentských konferencí. Studenti FJ se ho zúčastnili prezentací projektu *Nous et l'Europe (My a Evropa)*.

Příspěvek spočíval v představení projektu určeného žákovskému publiku ve věku 13–16 let na úrovni A2 podle SERRJ. Projekt má několik dílčích částí, které mohou být uvedeny v hodině FJ jak v návaznosti, tak samostatně. Žáci jsou jeho prostřednictvím vedeni k poznání moderní historie sjednocené Evropy, dílčí projekty jsou věnovány objevování historických a kulturních vztahů mezi Francií a Českou republikou. Zvláštní důraz je přitom kladen na posílení autonomie žáků. Tento příklad lze vnímat jako připomenutí didaktického ponaučení, že konání je třeba učit konáním.

Humanistická dimenze interkulturního přístupu

Interkulturní přístup, má-li mít kýžený efekt, musí být realizován v duchu humanistických idejí, neboť formuje občana, jemuž jde o společnou věc. Takový občan by měl být zodpovědný, solidární, pozorný k jiným kulturám. Úsilí o integraci IKK přitom prostupuje procesem učení se/vyučování, aniž by bylo zanedbáváno místo jazyka. (Virasolvit 2013, 80)

Mezi hlavní evropské hodnoty patří kulturní a jazykové bohatství a také tradice obyvatel, kteří v ní žijí. Je důležité, aby již student přípravného učitelského vzdělávání pochopil, že jejich rozmanitost nesmí pociťovat jako překážku vzájemného porozumění, nýbrž jako možnost obohacení jednotlivců i celku.

Shrnutí

Projevy oživující xenofobii jsou v lidském společenství stále zřetelné a škola je nesmí podceňovat. Jsou to právě učitelé cizích jazyků, kteří mohou v rámci interkulturní výchovy k porozumění mezi lidmi různých kultur, včetně své vlastní, výrazně přispět. Zdá se, že tento naléhavý úkol naplní jen pedagog, který žáky systematicky povede v duchu tolerance a snahy o porozumění okolnímu světu.

Interkulturní kompetence ve světle pragmatického

*Fecisti patriam diversis gentibus unam*² napsal Namatianus po svém návratu do rodné Galie, když ukončil kariéru úředníka. Dnes se můžeme zřejmě již jen dohadovat, zda to tak vnímali i ostatní, kteří v tehdejší společnosti žili, a zda skutečně byla tehdy z různých národů vytvořena jedna vlast. Pokud bychom se vydali dále úvahami v tomto směru, bylo by zajisté nutné definovat pojmy, jako je *národ* či *vlast*, což je z pohledu dnešní velmi propojené Evropy či celkově globalizovaného světa protknutého všepropojujícími komunikačními nástroji a všudypřítomným internetem úkol složitý a nezáviděníhodný. Dle mnohých autorů i směrů bádání lze jako určitou kotvu v této oblasti chápat jazyk. Např. Mehnert (1997, 20–25) uvádí celý výčet literárních autorů (za všechny uvedme např. Ingeborg Bachmann), kteří chápali jazyk jako svou domovinu. V souvislosti s výše uvedeným je více než zjevné, že jazyk je naprosto základním pilířem identity a samozřejmě i kultury, která je s identitou zcela neoddělitelně spjata. Pokud budeme toto propojení nazírat z opačné perspektivy, musíme nutně dojít k tomu, že pokud si chceme osvojit nějaký jiný či další jazyk nebo např. v cizině nebo cizím jazykem komunikujeme, hraje kulturní složka značnou roli. Dochází ke kontaktu různých jazyků, rozdílných kulturních tradic a zvyklostí.

To, jak je tato skutečnost popsána a jaké postavení má ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky* (dále jen SERRJ) bylo popsáno dle našeho názoru dostatečně např. v publikaci *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků*, která této předcházela. Na naši stať ze zmiňované publikace (Voltrová 2016) také přímo navazuje tento text. K závěrům uvedené kapitoly knihy patří několik tezí, které jsou nyní naším východiskem. Cílem kapitoly je jednak ještě podrobněji osvětlit vztah pragmatické a interkulturní kompetence a také představit výsledky menší studie, která se věnuje postavení jednotlivých složek komunikační kompetence v očích studentů učitelství německého jazyka. Prezentujeme tak výsledky jednoho z několika výzkumů, které se v rámci knihy zaměřují na reflexi zařazení výuky IKK do pregraduální přípravy učitelů.

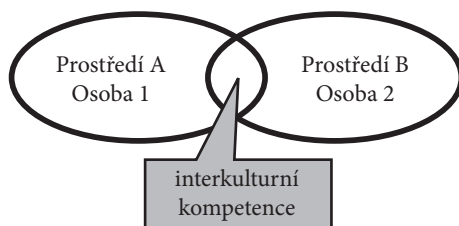
Interkulturní a pragmatická kompetence a jejich vzájemný vztah

Základními tezemi (z publikace uvedené výše), které mohou být chápány jako výchozí body pro tento text, je bezesporu zásadní role interkulturní

² „Z různých národů jsi učinil jednu vlast.“ (Namatianus, Cesta do Galie, 5. stol.)

a pragmatické kompetence při komunikaci v cizím jazyce, (nutná) prezence těchto dvou kompetencí ve výuce německého jazyka a role textu v tomto směru. Kromě imagologicky relevantních textů doporučuje uvedená publikace do výuky jazyků i další kreativní možnosti (nápis na triku, reklamní texty a další).

Existuje řada možností, jak interkulturní komunikační kompetenci a pragmatickou kompetenci definovat či chápat. Vycházíme i tentokrát z poměrně jednoduchých a přehledných závěrů, ke kterým dochází v případě posledně jmenované kompetence Ueda³, a z definice interkulturní kompetence, která ji popisuje jako „latentně a stále přítomnou složku, kterou je nutno aktivovat jako součást jednotlivých komunikačních kompetencí“ (Votrová 2016, 12). Uvedený obrázek ukazuje, jak se protínají dvě různá prostředí, z nichž přicházejí dvě osoby, které spolu komunikují.



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

Chceme-li přesněji specifikovat, v jakých oblastech se překrývají dvě zkoumané kompetence, je třeba pokusit se popsat pragmatickou kompetenci z hlediska systémové teorie, chápat a vnímat ji jako systém, v rámci něhož existují podsystémy, elementy, vztahy mezi jednotlivými složkami atp.⁴ Pro zjednodušení by bylo lze si představit tuto strukturu i jako jednoduchou hierarchii, mezi jejímiž komponentami existují vztahy. Jak ukazují řešerše (i nejnovější) literatury, je tato perspektiva zkoumání netradiční. Spíše se v literatuře projevuje, že pragmatická kompetence je vnímána jako bezbřehá a téměř všeobjímající oblast: „From a number of available descriptions of ‘pragmatic ability’ and extensive research in the L2, I have often been puzzled by relatively loose definitions of the term where pragmatics is so widely construed that it may read as a synonym for ‘communication.’“ (Ifantidou 2013, 94)

³ „(...) schopnost učinit v komunikační situaci vyjádření této situaci přiměřené nebo porozumět vyjádření tak, aby to odpovídalo dané situaci.“ (Ueda 2013, 23)

⁴ O možnostech využití strukturalistického pojetí a systémové teorie pro podobné kategorizace více viz Votrová 2015.

Vzhledem k tomuto faktu je relativně velkou výzvou ohraničit pro účel našeho textu pragmatickou kompetenci, resp. popsat její vrstvy, komponenty, oblasti či směry jejího dosahu. Proto se budeme řídit úvahami o pragmatické kompetenci, které prolínají Meibauerovu publikaci *Pragmatik. Eine Einführung* (Meibauer 2001). Na str. 168–169 je totiž – ač autor zmiňuje nedostatek dlouhodobých studií v některých oblastech – kupříkladu uveden výčet některých pragmatických fenoménů, které jsou při přijímání mateřského jazyka zásadní. Jmenovány jsou tak nepřímé řečové akty, porozumění metaforám a ironii, narativní kompetence. Z textu je ovšem evidentní, že Meibauer uvádí skutečně pouze vybrané fenomény (nikoli všechny). Budeme-li pracovat s tezemi, že pragmatická kompetence zahrnuje i další složky, které jsou pro pragmatickou perspektivu zkoumání relevantní, a dále (jak bylo uvedeno výše) že jsou tyto složky nutně důležité i pro komunikaci v cizím jazyce nebo cizím prostředí, můžeme tvrdit, že veškeré fenomény, kterými se pragmatika zabývá, musí být nutně přítomny ve výuce.

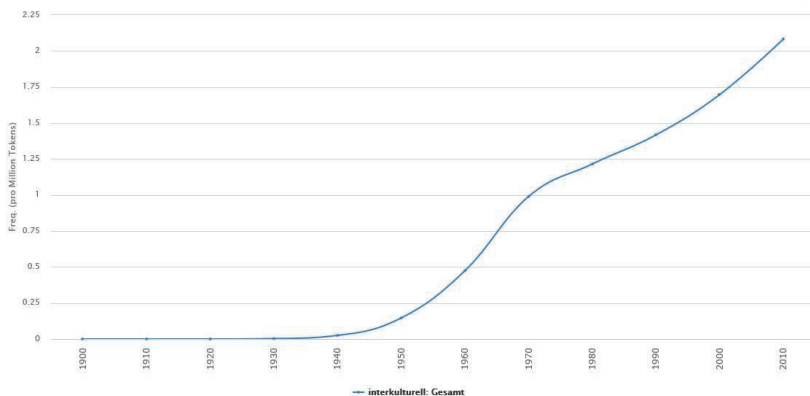
Jsou-li tedy informace zakódovány v nějakém konkrétním sdělení např. formou metafory, jež je založena na faktech, znalostech či kontextech, které nejsou běžně známy v „domácím“ kulturním prostředí komunikujícího cizince, může dojít k chybnému dekodování nebo mylné interpretaci daného sdělení. Příkladem mohou být předvolební plakáty z letošních německých voleb připravené stranou AfD. Ty totiž zásadním způsobem pracují s implicitním obsahem, implikaturami nebo ironií. Je zřejmé, že jedním z cílů jejich tvůrců bylo šokovat recipienta, aby bylo sdělení na plakátu efektivnější – a tím eventuelně i celkový dopad této reklamní kampaně širší a hlubší.

Nejde zde ovšem pouze o implikatury, presupozice apod., ale i o přímý a nepřímý komunikační styl. Jak popisují např. Erl a Gymnich (2007, 87–89), můžeme pozorovat jasné rozdíly v komunikačním stylu tzv. *low-context* a *high-context* kultur. Posledně jmenované kultury (zejména v Asii) se vyznačují výrazným nepřímým komunikačním stylem. Dojde-li tak např. ke konfliktu na pracovišti, je pro Japonce nepředstavitelné tento problém v komunikaci s kolegy přímo otevřít, což je v USA nebo Německu naprosto normální (viz tamtéž). Kromě těchto fenoménů jsou i zdvořilost nebo struktura konverzace prvky významnými nejen pro pragmatické zkoumání, ale i pro výuku jazyků.

Můžeme mluvit o *interkulturní pragmatice*?

Jak vyplývá zejména z posledního odstavce, jsou interkulturní a pragmatická kompetence úzce spjaty a je otázkou, zda dokonce není namísto mluvit o *interkulturní pragmatice* jako o svébytné disciplíně. Celkově je možno v posledních letech pozorovat expanzi výrazů *interkulturní* nebo *interkulturalita*, a to bez ohledu na to, o který evropský jazyk se jedná.

Toto je možno doložit např. vývojem frekvence slova *interkulturell* v jazyce německém, který názorně představuje následující křivka:



Obr. 2: Použití slova *interkulturell* od roku 1990 do roku 2010⁵

V této souvislosti se můžeme ptát, zda je opodstatněné mluvit o svébytné disciplíně, jíž se interkulturní pragmatika může během rešerší jistě jevit. Nejedná se v tomto směru skutečně jen o důsledek celkové terminologické expanze (viz obr. 2)? Nebylo by vhodnější označení jako „interkulturní perspektiva/metoda zkoumání“? To jsou otázky, které přesahují hranice i primární zaměření tohoto textu, ale mají jistě své opodstatnění. Podíváme-li se totiž např. na obr. 3, jenž ukazuje členění *interkulturního výzkumu diskurzu*, můžeme dozajista klást otázky, které byly položeny výše. Při pohledu na tuto problematiku z perspektivy výuky cizích jazyků je interkulturní složka její samozřejmou a přirozenou součástí (bez ní by de facto nemohla existovat a postrádala by svůj smysl). Přesto ovšem tato nebyla ještě před zhruba šedesáti lety explicitně pojmenována. Můžeme se tedy zřejmě jen zamýšlet nad tím, jestli současný stav souvisí pouze s novými tendencemi ve výzkumu didaktiky a pedagogiky nebo bychom s trochou nadsázky mohli označit slovo *interkulturní* jen za typické módní slovo (německy *Modewort*, anglicky *buzzword*⁶), které je nadužíváno

⁵ DWDS-Wortverlaufskurve für „interkulturell“, erstellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. [online]. [cit. 2017-07-07]. Dostupné z: <<https://www.dwds.de/r/plot?view=1&norm=date%2Bclass&smooth=spline&genres=0&grand=1&slice=10&prune=0&window=3&wbase=0&logavg=0&logscale=0&xrange=1900%3A2016&q1=interkulturell>>

⁶ *Cambridge Dictionary* např. uvádí následující definici slova *buzzword*: „A word or expression from a particular subject area that has become fashionable by being used a lot, especially on television and in the newspapers: ‘Diversity’ is the new buzzword in education.“ *Cambridge Dictionary* [on-line] [cit. 2017-10-15]. Dostupné z: <https://dictionary.cambridge.org/english/buzzword>

především s ohledem na efekt vyjádření, ačkoli to často obsahově není úplně nutné? Autorka tohoto textu si dovoluje ponechat tyto otázky otevřené jako prostor pro případně další budoucí studie.

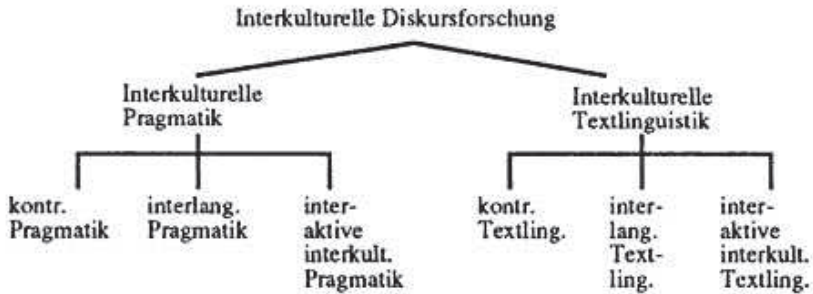


Abbildung 1: *Interkulturelle Diskursforschung - Unterteilung des Gebiets.*

Obr. 3: Členění interkulturního výzkumu diskursu⁷

Vnímání zkoumaných kompetencí studenty německého jazyka

Význam interkulturní a pragmatické kompetence i komplexnost jejich vztahu mohou být jistě i příčinou úvah o postavení těchto dvou kompetencí v očích učitelů nebo studentů učitelství. Na to, jak vnímají studenti učitelství německého jazyka interkulturní a pragmatickou kompetenci v konkurenci ostatních, se zaměřila menší pilotní studie, která byla v zimním semestru roku 2017 provedena mezi studenty bakalářského a navazujícího magisterského studia německého jazyka na FPE ZČU v Plzni. Anketu se účastnilo 63 studentů ze všech ročníků obou uvedených studijních programů. Protože se jednalo o studenty pouze jedné fakulty v celkově relativně nízkém počtu, považuje autorka tohoto textu anketu spíše jen za malou sondu do uvažování studentů německého jazyka. To, zda jsou její závěry srovnatelné s jinými respondenty a zda se jedná o jakýsi všeobecně platný trend nebo úkaz, by musela ukázat rozsáhlejší studie.

Anketa měla tři základní části, které byly zaměřeny na zjištění těchto informací:

- a) jak studenti vnímají chyby u cizinců mluvících česky;
- b) jaké chyby se respondenti snaží eliminovat, když mluví německy;
- c) čemu by se dle názoru respondentů měl věnovat učitel ve výuce německého jazyka.

⁷ CLYNE, M. Pragmatik, Textstruktur und kulturelle Werte. Eine interkulturelle Perspektive. In: SCHRÖDER, H. *Fachtextpragmatik*. Tübingen: Narr., 1993, s. 4.

Na první otázku odpovídalo 59 studentů, ostatní respondenti (4 studenti) neměli přímou zkušenost s komunikací s cizincem, který by hovořil česky. Studenti měli za úkol hodnotit význam chyb v oblasti jednotlivých kompetencí a disciplín, kterým se věnuje studium, na škále 1–5 (5 jako nejvýznamnější chyba).⁸ Rozdíl mezi danými sedmi oblastmi (interkulturní kompetence, pragmatická kompetence, neverbální prvky komunikace, výslovnost, morfologie, lexikologie a syntax) nebyly zásadního charakteru. V průměru se jejich hodnocení pohybovalo mezi 1,7 (neverbální prvky komunikace) a 2,8 (morfologie). Sledované kompetence byly studenty hodnoceny v průměru velmi podobně (2,3 – interkulturní kompetence, 2,2 – pragmatická kompetence).

Druhá část ankety se věnuje tomu, jakým chybám se studenti snaží vyhnout, když mluví německy. Oproti první části zde dochází ke značným rozdílům mezi jednotlivými kompetencemi. Nejvíce studentů se snaží nedělat chyby v morfologické a syntaktické rovině (97 %, resp. 89 %). Pouze 19 % respondentů klade důraz na minimalizaci chyb v oblasti neverbální komunikace. Nejméně významnou neverbální komunikací následují interkulturní kompetence (pouze 25 %) a se 41 % kompetence pragmatická.

Poslední otázka ankety se věnovala otázce významu jednotlivých oblastí a kompetencí ve výuce německého jazyka. Studující hodnotili (stejně jako v první části) jednotlivé oblasti body na škále 1–5, kdy hodnota 5 má největší význam. Průměrné hodnoty se pohybují mezi 2,2 (neverbální komunikace) a 4,4 (morfologie a výslovnost). Interkulturní problematika byla hodnocena 2,9 body a pragmatická kompetence 3,5. Obě zaujímaly spodní místa žebříčku – hned po úplně poslední neverbální komunikaci.

Při celkovém pohledu na data získaná z této stručné ankety, kterou – jak již bylo zmíněno – vnímáme pouze jako svým rozsahem omezenou sondu, můžeme dojít k následujícím celkovým závěrům. Studenti německého jazyka na FPE ZČU v Plzni vnímají celkově jako nejzásadnější gramatické kategorie a výslovnost. Tyto oblasti jsou v jejich očích nejrelevantnější ve všech částech ankety. Lexikální složka je méně důležitá než složka gramatická. Oba tyto závěry jsou poněkud překvapující, neboť jsou v rozporu s cílem komunikace (efektivní dosažení komunikačního cíle), protože právě bezchybná gramatika nebývá v tomto směru tím nejzásadnějším faktorem a naopak mluvčí i recipient potřebují dostatečnou slovní zásobu. U všech anketních otázek je pro studenty nejméně důležitá neverbální komunikace, ačkoli je v mluvené formě jazyka nositelem největší části informací. Jednou z příčin tohoto stavu

⁸ Protože se dotazování účastnili i studenti nižších ročníků, byly jednotlivé položky jednoduchým způsobem popsány. Zároveň nebyl uveden odborný název (např. interkulturní kompetence), aby nedošlo ke zkreslení výsledků např. vzhledem k výše popsanému nadužívání některých termínů.

může být pravděpodobně skutečnost, že mezi českým a německým jazykem nepozorujeme v oblasti neverbální složky komunikace zásadnější rozdíly. Co se týká pragmatické a interkulturní roviny, je prvně jmenovaná vnímána jako důležitější a interkulturní rovině přisuzují respondenti celkově velmi malou důležitost. Když však mluví cizinec česky, je pro ně tato rovina důležitější, než když mluví cizím jazykem (v našem případě německy) oni sami. Celkové výsledky a preferování gramatických kategorií je možno dle mého přesvědčení interpretovat i tak, že dochází k přebírání konceptů a akcentů běžných ve výuce cizích jazyků na českých základních a středních školách a v tradičních učebnicích cizích jazyků. Tato domněnka by ovšem musela být verifikována dalším výzkumem.

Jak se snaží tento text z různých perspektiv ukázat, je interkulturní komunikační kompetence stále ještě často spíše opomíjenou oblastí výuky cizích jazyků, ačkoli můžeme potvrdit její důležitou roli v komunikačním procesu a pozorovat např. i jednoznačnou expanzi terminologie s tímto směrem spojené. Podobně to platí i pro kompetenci pragmatickou, u níž ovšem nedochází ani k její všeobecné terminologické akcentaci ani k určité domnělé všudypřítomnosti, jako je tomu u kompetence interkulturní.

Shrnutí

Závěrem můžeme konstatovat, že k překrývání pragmatické a interkulturní kompetence dochází na všech úrovních, jak bylo ostatně demonstrováno na příkladu některých německých předvolebních plakátů. Popis těchto souvislostí ovšem není jednoduchý, protože – jak ukázaly rešerše v literatuře – není obvyklý systematizovaný popis pragmatické kompetence, který by byl pro exaktní popis těchto jevů důležitou teoretickou a metodologickou základnou. V literatuře naopak převládá v tomto směru poněkud bezbřehé terminologické pojetí a nestrukturovaný přístup.

Co se týká interkulturní kompetence, dospěla autorka textu k otázkám, které se týkají zejména toho, zda nedochází ke zbytečnému nadužívání výrazu *interkulturní* i tam, kde to není nezbytně nutné. Ačkoli je interkulturní složka ve výuce cizích jazyků vždy přítomná, což souvisí i s její přirozenou podstatou, nebývala dříve explicitně pojmenována. K tomu došlo až ve velmi pozdních etapách vývoje didaktiky a pedagogiky.

Anketa mezi studenty německého jazyka FPE ZČU v Plzni ukázala, že je nezbytné téma interkulturní kompetence explicitně pojmenovat a poukázat na jeho zásadní roli (zejména v didaktických předmětech). Interkulturní složka by pak stejně jako prohlubování pragmatické kompetence měla vzhledem k uvedeným skutečnostem přirozeně prolínat výuku jazyků.

Příčiny nízké motivace ke studiu německého jazyka na středních školách

V rámci základního a středního vzdělávání se v posledních letech provedly změny ve výuce cizích jazyků. Od školního roku 2013/2014 jsou na všech základních školách vyučovány povinně dva cizí jazyky (nejpozději od osmé třídy) a stejně tak i na všech středních školách. Díky tomu se otevřely dveře pro výuku jiných jazyků než tradiční angličtiny. Na školách se rozšířila nabídka vyučovaných cizích jazyků, žáci si mohou vybírat sami dle vlastního zájmu či preferencí, případně dle nabídky školy. Počáteční motivace k výběru cizího jazyka je různá, nemalou roli v ní hrají i vnějazykové faktory. Naše výzkumná sonda byla provedena na školách Plzeňského kraje, kde předpokládáme, že děti i jejich rodiče si vybírají německý jazyk díky blízkému sousedství s Německem, kdy dochází k četným mezikulturním i zcela pragmatickým interakcím na obou stranách hranic, a také díky reálné možnosti uplatnit se na německém pracovním trhu.

Ve stati se nebudeme věnovat efektivitě výuky dvou cizích jazyků na základních a středních školách, ale chceme se blíže podívat na motivaci žáků ke studiu německého jazyka (dále jen NJ) jako druhého jazyka, způsob výuky a didaktickou práci učitelů. Vybrali jsme si tyto premisy k vytvoření designu výzkumu zejména proto, že během předvýzkumu se ukázalo, že motivace ke studiu NJ je na středních i základních školách slabá a o tento jazyk je nízký zájem, i přes výše zmíněné benefity.

Rozhodli jsme se proto, vytvořit design výzkumu tak, abychom byli schopni postihnout příčiny vzniku *nechuti* ke studiu němčiny a její všeobecně nižší oblíbenosti. Rádi bychom podkryli příčiny vzniku předsudků týkající se německého jazyka pomocí pedagogicko-psychologické diagnostiky a analyzovali možné faktory ovlivňující vznik negativních postojů k německému jazyku.

Výzkumná sonda, kterou jsme vytvořili na základě výše zmíněných premis, se zaměřuje na postoje žáků a učitelů k výuce NJ. Mapuje v náhodně vybraných třídách středních škol Plzeňského kraje oblíbenost tohoto předmětu, motivaci k jeho studiu a v neposlední řadě též postoje učitelů k výuce tohoto předmětu a ke svým studentům. Abychom byli schopni všechny tyto faktory popsat, rozhodli jsme se využít výhod tzv. autodiagnostických metod, které poskytují nástroje pro jejich zjišťování.

Můžeme předdeslat, že výzkum podkryl příčiny, proč učitelé do výuky německého jazyka a do výuky cizích jazyků vesměs nezařazují aktivity na

rozvíjení IKK v takové míře, v jaké by si to oborová didaktika představovali. Soustředí se především na výuku komunikační kompetence, pro niž samotnou nenalézají u žáků dostatek motivace, na organizační činnosti, diagnostiku a na IKK, chápanou spíše jako nadstavbovou, nemají dostatek energie ani času. Na důležitost, respektive nedůležitost, jakou IKK pro komunikaci s roditelým mluvčím připisují (budoucí) učitelé němčiny, upozorňuje také předcházející kapitola.

Teoretické zakotvení

V kontextu současného školství se v poslední době velmi často mění požadavky, které jsou na učitele kladeny. S důrazem na zvýšení kvality vzdělávání společnost zvyšuje tlak a očekávání na učitele a na jeho výkony. Pro pedagogy je to situace dost náročná a pokud chtějí tomuto tlaku odolávat, musí se naučit samy sebe reflektovat, poznávat své pohnutky a myšlenky, jež generují jejich pedagogické chování. Je tedy nezbytné, aby byl učitel schopen kvalitní sebereflexe. Kvalitní sebereflexe není jednoduchá, proto v této části kapitoly přinášíme rozbor tzv. autodiagnostických metod, které by měly být součástí seberefektivních činností každého učitele. Ve stati se budeme věnovat zejména koncepcím autodiagnostiky učitele, jeho interakci se žáky a osobností jednotlivých žáků s objektivními údaji a údaji percepce a sebepercepce žáků (Hrabal ml., Hrabal st. 1988).

V oblasti, ve které se pohybujeme, tedy v rámci činnosti učitele, se nejedná o čistě psychologickou nebo pouze pedagogickou diagnostiku, ale o propojení těchto dvou přístupů, tedy o diagnostiku pedagogicko-psychologickou. Pojem pedagogicko-psychologická autodiagnostika pak neznamená nic jiného než obrát ke zkoumání vlastních konceptů, které si o žácích, výuce a hodnocení vnitřně vytváříme. Tento proces pak také nemusí probíhat zcela explicitně, nýbrž jako podvědomé utváření představ o vyučování a jeho složkách. Proces sebereflexe má zpravidla za cíl zvýšit vlastní pedagogickou kompetenci (Hrabal, Pavelková 2010, 14). Profesionální sebereflexe je podmínkou růstu v oblasti výkonu učitelského povolání a v naplňování kompetencí pedagoga (Průcha, Mareš, Walterová 2009, 259). Zahrnuje v sobě i pojem sebehodnocení, které je právě onou podmínkou růstu v rámci učitelské profese (Vašutová 2004, 173). Většina učitelů pravděpodobně provádí autodiagnostiku a z ní vyplývající sebereflexi na intuitivní bázi, tedy jaksi mimoděk. Intuitivní diagnostika však bývá často ovlivněna chybami sociálního vnímání, kdy může docházet k diskrepanci mezi sebezpojetím žáka a jeho percepcí učitelem. Rozdílnost ve vnímání žáka učitelem a sebepercepcí žáka vede na jedné straně k posuvům v hodnocení žáka, na druhé straně se odrážejí ve způsobu komunikace učitele s žákem, a tím také v motivovanosti žáků (*sebesplňující předpověď, golem a gallatea efekt*) (Kubíková 2016). Výzkumy prokázaly, že učitelovy postoje,

vycházející do značné míry z jeho subjektivní teorie předmětu (Müller 2004), a pojetí úspěšného žáka ovlivňují jeho vyučovací styl a způsob hodnocení, náročnost výuky a jeho didaktické zaměření (Hrabal, Pavelková 1993).

Autodiagnostická činnost učitele pak spočívá v konfrontaci jeho konceptu žáka a předmětu s údaji o sebepojetí žáka a jeho vnitřní reprezentaci předmětu, přičemž výsledek tohoto srovnání je využitelný jednak k sebereflexi učitele na úrovni jeho konceptů žáka a vyučování a jednak bezprostředně k optimalizaci jeho výukové interakce s jednotlivými žáky. (Pavelková, Hrabal 2008)

Učitel dostává do rukou standardizované nástroje, které mu umožní provádět autodiagnostiku ve třech oblastech jeho pedagogického působení:

1. Učitelovo pojetí výuky
3 dimenze postojů – obtížnost, významnost, obliba předmětu
2. Učitelova implicitní teorie úspěšného žáka
výkon – nadání, píle, výkon, známka
3. Učitelova citlivost v oblasti psychiky žáků
motivace a její zdroje (podrobněji viz Hrabal, Pavelková 2010, 27, 28)

Pomocí autodiagnostických postupů se učitel dozvídá, jaký dopad má jeho způsob vyučování na oblibu/neoblibu předmětu u žáků, za nakolik obtížný předmět žáci považují a jaký mu připisují význam. Autodiagnostická činnost v této oblasti spočívá v konfrontaci vlastních představ učitele s údaji od jeho žáků a údaji referenční normy získané na vzorku učitelů a žáků stejného předmětu ve stejném ročníku. Především extrémní výsledky ve smyslu přílišné obtížnosti či snadnosti předmětu, případně velké neoblíby nebo pocitu nevýznamnosti předmětu jsou indikátorem pro změnu vyučovacího konceptu a přehodnocení subjektivní teorie učitele.

Můžeme tedy konstatovat, že autodiagnostické metody přinášejí učiteli informace o tom, jaké jsou postoje žáků k předmětu, zda je či není ovlivněn percepčními stereotypy a jak je jím vyučovaný předmět vnímán žáky.

Výzkumný záměr

Výzkum prováděný v rámci této sondy byl koncipován jako smíšený. Jeho kvantitativní část bude tvořit design výzkumu, tedy analýza dotazníkového šetření. Část kvalitativní byla zastoupena přípravou otázek pro nestrukturovaný rozhovor.

Data získaná prostřednictvím dotazníků a rozhovorů byla podrobena kategoriální analýze, kterou jsme provedli na základě získaných výsledků. Kategorie následují témata, ke kterým se budou v dotaznících a rozhovorech respondenti vyjadřovat.

Výzkumné otázky

Na základě teoretických východisek jsme si stanovili následující výzkumné otázky:

- Do jaké míry je učitel schopen odhadnout motivační klima třídy?
- Jaké postoje mají učitelé a žáci k předmětu NJ?
- Jaké dopady mají na motivovanost žáků postoje učitelů k vyučovanému předmětu?
- Jaké metody či postupy didaktické aplikace IKK lze využít ve výuce německého jazyka?

Výzkumné metody a výzkumný vzorek

Kvalitativní sonda

Standardizované autodiagnostické nástroje

1. Dotazník postojů ke školním předmětům I + II (U a Ž)

Autodiagnostika v oblasti obtížnosti, obliby a významnosti předmětu se provádí pomocí *Dotazníku žákovských postojů k předmětům* autorů Hrabala a Pavelkové. Dotazník se zadává ve dvou verzích, přičemž nejprve by si měl dotazník vyplnit učitel a poté jej teprve ve druhé variantě zadat žákům (Hrabal, Pavelková 2010, 45). Dotazník pro učitele obsahuje čtyři otázky hodnocené škálou o pěti stupních kopírujících školní hodnocení. Pedagog vyplňuje postupně dotazníky tak, jak si myslí, že by ho vyplnili žáci. Oproti žákovské verzi vyplňuje ještě otázku výkonu žáka ve zkoumaném předmětu. (Hrabal, Pavelková 2010, 186) Žákovský dotazník tvoří tři otázky, které se táží po míře obliby, obtížnosti a významu předmětu. Taktéž žáci hodnotí na škále analogické známám. Na konci může žák uvést známku získanou v tomto předmětu na posledním vysvědčení. Pokud ji neuvede, doplní ji učitel sám. (Hrabal, Pavelková 2010, 187) Výsledky dotazníků se následně porovnají s referenčními normami (Hrabal, Pavelková 2010, 47).

2. Dotazník výkonové motivace MV-12 (U a Ž)

Základní pomůckou pro zjištění míry motivace v daném předmětu je *Dotazník postojů ke školním předmětům II – Předpoklady ke školnímu výkonu*. Žák na škále 1–5 (1 = nejvíce motivovaný) vyplní, nakolik se cítí být pro daný předmět motivován. Učitel pak analogicky vyplní i svůj názor na motivaci žáka ve zkoumaném předmětu. (Hrabal, Pavelková 2010, 127) Následně se porovná hodnocení učitele a sebehodnocení žáka v oblasti motivace mezi sebou i s referenční normou.

3. Dotazník učební motivace DUM 1 (U a Ž)

Pro provádění autodiagnostiky v oblasti učitelova konceptu úspěšného žáka je používán *Dotazník postojů ke školním předmětům II – předpoklady*

ke školnímu výkonu (pro žáky). Jedná se o tři pětibodové škály, ve kterých žáci hodnotí své nadání, motivaci a píli ve vztahu ke zvolenému předmětu. Vyučující tohoto předmětu si ještě před zadáním testu žákům vyplní vlastní dotazník, do kterého zadá svůj názor na to, jaké mají jednotliví žáci v daném předmětu nadání, motivaci, píli a výkony. Poté se opět výsledky porovnají s referenčními normami. (Hrabal, Pavelková 2010, 88, 89)

Kvalitativní sonda

Polostrukturovaný rozhovor s učiteli NJ

Pro kvalitativní výzkum jsme využili metodu rozhovoru. Rozhovor neboli interview je prostředek výzkumu, který je využíván za účelem kladení dotazů respondentovi. Jedná se o metodu verbální mluvené komunikace, při které je prováděn zvukový záznam. Následně je provedena analýza dat zjištěných z rozhovoru. V rámci pedagogických věd se interview používá nejčastěji v kombinaci s další metodou, kterou je písemný dotazník. (Mareš, Průcha, Walterová 2009, 250)

Výzkumný vzorek

Základní soubor tvoří všichni učitelé středních škol a jejich žáci. Výběrovým souborem jsou pak učitelé náhodně vybrané střední školy v Plzni a jejich žáci. Z tohoto souboru byly pro tento výzkum zvoleny dvě učitelky s aprobací německý jazyk – český jazyk. Šetření se účastnily studentské kolektivy, v rámci kterých zastávají tyto dvě učitelky (učitelka P, učitelka N) funkci třídního učitele. Pro učitele budeme používat označení „N“ či „P“. Jejich žáky budeme pak označovat arabskými číslicemi a slovem „žák“, přičemž míníme jak studentky, tak i studenty.

Metody sběru dat

Data od učitelů byla získána prostřednictvím dotazníků Hrabala a Pavelkové. Na základě dotazníkového šetření byly sestaveny poklady pro polostrukturovaný rozhovor, který byl dále veden s učiteli NJ kolektivů. Provedli jsme tedy záměrný výběr dat a jeho následnou kategoriální analýzu.

Diskuse

Kvantifikace dat autodiagnostických dotazníků – kvantitativní sonda

Pro lepší orientaci uvádíme nejdříve výsledky kvantifikace autodiagnostických nástrojů učitelů a žáků v tabulkách. Výsledky kvalitativní sondy dále analyzujeme v samostatné kapitole.

4. Diagnostika **postojů žáků ke zkoumanému předmětu** – Dotazník postojů ke školním předmětům I + II (U a Ž)

Postoje studentů	Obliba S	Obtížnost S	Význam S	Obliba U	Obtížnost U	Význam U	Známka
student 1	1	3	1	2	3	1	1
student 2	3	2	3	3	3	3	1
student 3	3	3	2	3	3	2	1
student 4	5	2	4	5	2	4	5
student 5	4	3	4	5	2	4	3
student 6	3	3	3	3	3	3	1
student 7	5	2	4	5	2	4	4
student 8	4	2	3	4	5	3	4
student 9	5	2	4	4	2	3	3
student 10	4	2	2	3	2	3	3
student 11	4	3	3	4	2	4	3
student 12	4	3	2	4	2	3	3
student 13	3	2	4	3	3	4	1
student 14	3	1	2	5	1	3	5
student 15	3	2	3	4	3	3	3
student 16	2	1	2	3	3	3	3
student 17	3	2	2	3	3	3	2
student 18	3	2	3	3	3	2	2
student 19	3	3	2	3	4	3	2
student 20	4	3	4	4	2	4	3
student 21	3	3	2	2	3	2	2
student 22	3	3	3	3	3	3	2
student 23	3	2	3	3	2	4	N
student 24	3	2	3	3	3	3	3
student 25	3	1	3	5	2	4	N
student 26	3	3	3	3	3	3	2
student 27	3	3	4	3	3	3	2
student 28	2	4	3	2	4	2	1
student 29	3	2	3	3	3	4	3
Ø	3,3	2,4	2,9	3,4	2,7	3,1	2,5
referenční norma	2,9	2,5	2,2	2,8	2,7	2,8	2,5

Tab. 1: Postoje studentů k německému jazyku (S = odpovědi studenta, U = odpovědi učitelky)

Z tabulky vyplývá, že NJ byl evaluován jako neoblíbený, dokonce převažuje o 0,5 desetin referenční normu. Studenti na této škole hodnotí tento předmět

o něco hůře než je normou. Také význam předmětu byl hodnocen velmi nízko, stejně jako učitelé. Tento fakt je pro nás velmi zajímavý a budeme se mu věnovat i dále v kvalitativní sondě.

5. Dotazník učební motivace DUM 1 (U a Ž)

Předpoklady ke školnímu výkonu	<i>Píle</i> S	<i>Nadání</i> S	<i>Píle</i> U	<i>Nadání</i> U	<i>Výkon</i>	<i>Známka</i>
student 1	2	3	2	1	1	1
student 2	1	4	2	2	1	1
student 3	2	2	3	2	2	1
student 4	3	3	5	4	5	5
student 5	3	3	4	3	4	3
student 6	2	3	2	2	1	1
student 7	1	5	5	3	5	4
student 8	3	4	3	3	4	4
student 9	3	4	3	3	3	3
student 10	3	4	3	3	3	3
student 11	4	4	4	3	3	3
student 12	3	4	3	3	3	3
student 13	3	4	4	3	3	1
student 14	5	5	5	4	5	5
student 15	3	4	4	3	3	3
student 16	2	4	3	3	3	3
student 17	3	4	3	3	3	2
student 18	4	3	3	2	2	2
student 19	3	2	3	2	1	2
student 20	3	5	4	3	3	3
student 21	2	3	3	2	2	2
student 22	4	4	3	3	3	2
student 23	3	4	3	3	3	N
student 24	4	3	4	3	3	3
student 25	4	5	5	3	5	N
student 26	2	3	3	2	2	2
student 27	4	3	3	2	3	2
student 28	2	2	3	1	1	1
student 29	2	3	3	3	3	3
Ø	2,9	3,6	3,4	2,7	2,9	2,5
referenční norma	3,0	3,1	2,8	2,7	2,7	2,5

Tab. 2: Motivační zdroje (S = odpovědi studenta, U = odpovědi učitelky)

Strukturu motivačních zdrojů ve třídě N (viz tab. 2) bylo možné přesněji porovnat s referenční normou. Z analýzy dotazníků však vyplynulo, že studenti jsou pro učení se NJ motivováni jiným způsobem, než bychom předpokládali. Odchylna byla patrná například v oblasti poznávacích potřeb. Studenti potřeby získávání nových informací a potřeby řešení problémů hodnotí průměrně známkou 3,0, jejich vrstevníci pak průměrně známkou 3,5, z čehož vyplývá, že pro naše studenty není poznávací potřeba tolik významná. Učitelka pak odhadla tento druh potřeb průměrně známkou 2,7, což se sice blíží odpovědím jejích studentů, nikoli však referenčnímu vzorku učitelů, kteří hodnotili poznávací potřeby v německém jazyce jako ještě důležitější (3,7).

Výsledky dotazníků zjišťujících motivaci studentů k výuce německého jazyka dále ukazují, že v rámci SOŠ se skutečně jedná o předmět, pro který nejsou studenti motivováni tak, jak ukazuje referenční norma. Rozhodně ale nelze konstatovat, že studenti se snaží předmět pouze absolvovat (viz tab. 3). Domníváme se, že tuto domněnku lze podložit výsledky šetření v oblasti morálních potřeb. Studenti jsou si vědomi svých povinností velice dobře (průměr 4,1), ale ze strany učitelky N je situace vnímána odlišně, neboť morální motivaci hodnotila u studentů průměrnou známkou 3,4 (referenční norma u učitelů němčiny 4,2). Tento fenomén považujeme za zajímavý a budeme se mu dále věnovat.

Zdroje motivace	A <i>pozitivní vztahy</i>		B <i>prestíž</i>		C <i>poznávací potřeby</i>		D <i>morální potřeby</i>		E <i>úspěšný výkon</i>		F <i>vyhnutí se neúspěchu</i>		G <i>perspektivní orientace</i>		H <i>rodiče</i>
	S	U	S	U	S	U	S	U	S	U	S	U	S		
student 1	5	4	5	5	3	3	2	5	5	4	2	4	4	5	2
student 2	5	5	5	5	3	3	5	5	5	5	3	4	5	5	4
student 3	2	4	3	4	3	3	5	3	5	4	5	3	5	4	3
student 4	3	3	2	2	3	2	3	2	4	3	2	2	4	4	4
student 5	4	3	4	2	2	2	4	3	4	3	2	4	5	5	5
student 6	4	5	5	5	3	4	5	4	5	4	1	4	5	5	4
student 7	5	3	2	2	2	2	4	2	5	3	3	3	5	4	5
student 8	3	4	3	3	2	2	3	3	5	5	4	4	5	5	3
student 9	4	3	1	3	1	3	3	4	3	4	1	4	5	5	3
student 10	5	4	3	3	3	3	5	4	4	4	4	3	5	5	5
student 11	5	3	3	3	3	2	4	3	4	4	4	3	5	5	5
student 12	5	3	2	3	4	3	5	4	5	5	4	5	5	5	5
student 13	3	3	3	2	2	3	4	3	5	4	4	4	5	4	3
student 14	2	2	1	2	3	1	3	2	3	4	1	2	4	5	1
student 15	2	2	1	2	2	2	3	3	4	4	3	3	5	5	2
student 16	5	4	3	3	5	3	4	3	5	5	5	3	5	5	5

student 17	3	4	4	3	2	3	3	3	5	4	5	4	5	5	3
student 18	4	3	4	3	5	3	3	4	4	5	5	4	5	5	4
student 19	1	3	3	4	3	3	5	4	5	5	5	4	5	5	5
student 20	1	3	1	2	4	2	5	3	5	4	5	3	5	4	3
student 21	1	4	3	4	3	3	4	4	5	5	3	4	5	5	5
student 22	4	4	4	4	3	3	4	4	3	5	3	4	4	4	4
student 23	3	4	2	2	4	2	5	3	5	5	3	4	5	4	4
student 24	1	3	2	2	2	2	4	3	5	4	4	3	5	4	4
student 25	4	3	2	1	3	1	3	2	4	4	2	2	4	4	5
student 26	3	4	3	3	4	4	5	4	5	4	2	4	4	5	4
student 27	2	5	1	5	5	4	5	5	5	5	1	4	5	5	5
student 28	4	3	5	4	3	4	5	4	5	4	3	4	5	5	5
student 29	2	3	3	2	3	3	5	3	5	4	3	4	5	4	5
Ø	3,3	3,5	2,9	3,0	3,0	2,7	4,1	3,4	4,6	4,2	3,2	3,6	4,8	4,7	4,0
referenční norma	3,1	3,7	2,9	3,3	3,5	3,7	4,1	4,2	4,3	4,2	2,7	2,8	4,8	4,2	4,3

Tab. 3: Motivační zdroje u studentů německého jazyka

6. Dotazník výkonové motivace MV-12 (U a Ž)

Struktura výkonové motivace	PÚV S	PVN S	PÚV U	PVN U	PÚV RN	PVN RN	TYP	
student 1	22	26	26	14	3	5		
student 2	24	20	27	13	4	3		
student 3	23	24	24	13	4	5	3	výkon/úzkost
student 4	18	20	12	16	2	3		
student 5	17	20	14	18	2	3		
student 6	24	16	26	13	4	2	1	výkon
student 7	18	22	13	18	2	4	2	úzkostnost
student 8	19	22	18	23	2	4	2	úzkostnost
student 9	13	21	20	19	1	4	2	úzkostnost
student 10	23	21	20	17	4	4	3	výkon/úzkost
student 11	19	13	15	17	2	1	4	absence motivace
student 12	23	19	19	24	4	3		
student 13	17	18	20	15	2	3		
student 14	18	14	9	16	2	2	4	absence motivace
student 15	19	17	20	14	2	3		
student 16	20	27	20	15	3	5		
student 17	19	23	19	17	2	4	2	úzkostnost
student 18	20	20	16	13	3	3		

student 19	25	22	26	12	5	4	3	výkon/úzkost
student 20	23	17	13	20	4	3		
student 21	25	15	26	11	5	2	1	výkon
student 22	21	16	23	15	3	2		
student 23	18	15	17	22	2	2	4	absence motivace
student 24	24	22	14	13	4	4	3	výkon/úzkost
student 25	19	15	14	14	2	2	4	absence motivace
student 26	24	15	21	14	4	2	1	výkon
student 27	23	10	28	16	4	1	1	výkon
student 28	24	21	24	12	4	4	3	výkon/úzkost
student 29	23	19	18	18	4	3		
Ø	21	19	19	16				
referenční norma	5	4	2	2				

Tab. 4: Struktura výkonové motivace u studentů německého jazyka

Z tabulky vyplývá, že dotazník MV-6 odhaluje žáky, kteří jsou úzkostní a vykazují spíše chování motivované strachem z neúspěchu. Je zajímavé, že učitelka je celkem dobře schopná rozpoznat žáky s úzkostným chováním. Ukazuje se, že učitelé jsou celkem schopni velmi dobře odhalit úzkostné a neúzkostné dítě, což potvrzují i další výzkumy (Pavelková 2010, Kubíková 2014), ovšem na druhou stranu často přeceňují motivaci k úspěšnému výkonu.

Kvalitativní sonda

Výsledky autodiagnostických nástrojů jsme použili v další fázi výzkumu, kdy jsme formou polostandardizovaného rozhovoru s učiteli zjišťovali efektivitu použitých autodiagnostických nástrojů v porovnání s metodami, které učitelé využívali před výzkumem.

Výsledky sondy jsou zpracovány tzv. kategoriální analýzou, v rámci které byla provedena komparace teoretických poznatků o autodiagnostice učitele s poznatky získanými praktickým výzkumem.

Výsledky interpretujeme ve třech kategoriích dle témat, kterým jsou věnovány dotazníky Hrabala a Pavelkové a nestrukturovaných rozhovorů s učitelkami P a N. Autodiagnostická činnost představuje první kategorii, následovat bude kategorie zaměřená na fenomény pedagogické psychologie: nadání, píle a motivace. Třetí kategorii sytí psychické signály, které mají za následek pedagogickou diagnostiku a autodiagnostiku učitele.

Autodiagnostická činnost

Samotné jádro této sondy, tedy autodiagnostická činnost a její možnosti, bylo zkoumáno v rámci rozhovorů, které vycházely z výsledků autodiagnostických

dotazníků. Nás ale zajímal i postoj učitelů k této činnosti, jak a proč se autodiagnostice věnovat či nevěnovat, jaké možnosti může učitel nabídnout.

Z rozhovorů vyplynulo, že učitelé mají velmi omezený přehled o možnostech autodiagnostiky pro praxi. Během vlastní pedagogické praxe se učitelé s nástroji autodiagnostiky nesetkali a v rámci studia se s autodiagnostikou setkala pouze jedna z učitelek (pouze na teoretické úrovni, praktická aplikace nástrojů probrána nebyla). S dotazníky Hrabala a Pavelkové či Holečka se ale ani jedna z pedagožek dosud nesetkala.

Rozhovory ozřejmily, že autodiagnostiku provádí učitelé spíše intuitivně prostřednictvím signálů sociální komunikace, dále na základě pozorování a v neposlední řadě ze zkušenosti s podobnými třídami či žáky. Bohužel autodiagnostická činnost prováděná pomocí intuice bývá často ovlivněna percepčními chybami či kvalitou interakce učitel-žák. Učitelé tak mohou chybně hodnotit signály, které k nim žáci vysílají, což potvrzují výzkumná zjištění v dalších dvou kategoriích.

Nadání, píle, výkon, známka

Podívejme se nyní na tři fenomény pedagogické psychologie, které se výrazným způsobem podílejí na úspěšnosti vyučovacího procesu.

Z rozhovorů s pedagogy vyplynulo, že nepovažují za náročné odhadnout píli a nadání svých studentů. Uvádějí, že snadněji se jim diagnostikuje píle, kterou vnímají v rámci hodin jako snahu aktivně se na vyučování podílet. Při zjišťování nadání pro jazyk vycházejí dle svých slov spíše z letité zkušenosti, intuitivně se domnívají, že nadání se projevuje v tendenci komunikovat v jazyce bez výrazných těžkostí.

Dle výsledků šetření dosahuje průměrná píle u studentů předmětu NJ hodnoty 2,9 (viz tab. 1), což zcela odpovídá referenční normě, která udává střední hodnotu 3,0. Ovšem učitelé v našich rozhovorech charakterizují studenty stejně jako „líné“. Z výsledků dotazníků vyplynulo, že studenti jsou považováni za méně pilné, než stanovuje referenční norma. Učitelé vyvozují dle rozhovoru své závěry ohledně pracovitosti svých studentů zejména z meziročního srovnání, kdy konstatují, že v loňském školním roce (2015/2016) byly třídy pilnější ve svém přístupu k NJ. Pokles výkonnosti ve třídách v letošním roce si pedagogové zdůvodňují náročností učebního obsahu předmětu ve třetím ročníku oproti ročníku druhému. Demotivaci dle jejich názoru způsobuje probíraná gramatika, která je už náročnější, a neatraktivní témata (jmenována byla „nepravidelná slovesa“, „minulý čas“, „předložky“, ovšem také „německé realie“). Z dotazníků zadávaných studentům dále vyplynulo, že se považují za méně nadané pro německý jazyk (viz tab. 1). Učitelka tento fakt komentovala v rozhovoru odkazem na nízkou

motivaci studentů. Třída podle ní prochází v předmětu NJ momentálně krizí, studenti jsou „otrávení“ z probírané gramatiky, kromě slovesných minulých časů zmiňuje dále ještě předložky. Své domněnky zdůvodňuje meziročním zhoršením klasifikace u velké části studentů.

Není bez zajímavosti, že příčiny nízké oblíbenosti NJ u studentů a také nízkou motivací k předmětu připisují učitelé malé síle vnějších motivů (nematuritní předmět) „...když to srovnám s tím, jaký přístup k té němčině měli ti žáci předtím, když měli nad sebou bič té maturity, tak mně tohle přijde jako, že je jim to úplně jedno, že jim nezáleží vůbec...“ a hledají vinu ve studentech (píle, motivace) „...tak mně tohle přijde jako, že je jim úplně jedno, že jim nezáleží vůbec... nezáleží vůbec, jak to probíhá. Hlavně teda, aby měli splněno, aby prošli s nějakou tou minimální... minimální hranicí, která je nastavená, a zbytek...“

Učitelé byli v rozhovoru požádáni, aby se vyjádřili k poměrům píle – nadání – výkon – známka (viz tab. 1). Pedagožka P se pozastavila nad výpovědí žáka s číslem 13. Učitelka sama hodnotila jeho píli známkou 4, v oblasti nadání i výkonu 3, ale výsledná známka je 1. Učitelka tento nesourodý výsledek zdůvodňuje následovně: „No, protože... Klára dělala němčinu déle než ostatní – už na základní škole. Takže tím, co nabrala na základní škole, ona už v podstatě měla náskok před tím zbytkem a teď už... žije z podstaty.“ Vidíme tedy, že učitelka by si přála, aby i studenti, kteří látku ovládají, projevovali více aktivity také v rámci hodin. Analogicky se vyjádřila i ke studentovi s číslem 28.

Potvrzení domněnky, že učitelé v naší sondě odhadují míru píle a nadání spíše dle pozorování a intuice, lze konstatovat i z následujícího výroku: „No... člověk je vidí v té hodině, a zrovna u té studentky 7... jak říkám, málokdy dělá to, co... to, co má. Vesměs už jenom, jaký udělá obličej, když dostane nějaké zadání, tak možná, že jako zapůsobí na mě tak, že prostě si udělám nějaký úsudek o tom, jakou má motivaci.“

Při hodnocení prvního nástroje se v rozhovorech potvrzuje, že učitelé provádějící diagnostiku na intuitivní bázi nedokáží problematiku úplně uchopit: „No, on se snaží, ale... já nevím, jak bych toho Lukáše Vám... píli trojkou... Lukáš se snaží, snaží a myslí si, že... že to dělá jedinečně tak, jak on to dělá, že on to dělá všechno správně a že to prostě musí... všechno ví tak, jak on si... Lukáš je taková palice, takže...“ Takto učitelka N komentuje studenta 27, u něhož hodnotí píli 3, nadání 2, výkon 3 a známkou 2. On sám hodnotí svou píli známkou 3 a nadání 4.

V oblasti motivace k učení si je učitelka N dle rozhovoru velice dobře vědoma, že vyučování ve studentech poznávací potřeby nevbuzuje natolik, jak by mělo. „...Jinak... věděla jsem, že němčina není příliš oblíbená, ale

že... překvapilo mě trochu, že až tak... až tak moc. Mně se shodou okolností po tom Vašem dotazníku, když vyplňovali, tak asi čtrnáct dní na to dělali nějakou konverzaci v angličtině a tam se někteří nechali slyšet, že němčina je jeden z nejhorších předmětů pro ně. Tak to mě tak jako trochu mrzelo, takže jsem říkala, zkusím vymyslet něco zábavnějšího, něco nového. Takže jsme tam našli nějaké... nebo našla jsem nějaká videa, vtipy a ono to stejně jako... asi to nebude jenom tím přístupem, prostě už je to asi obecně tím... tím předmětem, no.“ Ovšem výuku NJ charakterizuje doslovně jako „nutné zlo“, které je třeba podstoupit. Na druhou stranu se snaží o změnu, ale cítíme z výpovědi jistou bezradnost v řešení situace „...Tak, nějakým způsobem udělat... alespoň teda já jsem si z toho vyvodila takový osobní závěr, snažit se ty hodiny pro ně udělat trochu zábavnější, což asi bude znamenat, že toho nestihneme zřejmě tolik, kolik bych si představovala, ale možná teda, že by je to opravdu nabudilo a bavilo by je to víc, tak...“

Ovšem po pokusu ke změně došlo k rozčarování „...oni jsou takový, jakože ne... neprojevují nadšení, spokojenost, nespokojenost. Takže je tam pár jedinců, u kterých se to odhadnout dalo, ale jinak...“ (hledání neúspěchu jinde než ve vlastní pedagogické činnosti) a neúspěch dále podpořila následujícími argumenty: „...německý jazyk obklopuje studenty méně než jazyk anglický, studenti mezi sebou oba jazyky porovnávají a angličtina jim přijde jednodušší, ...na gymnáziích jsou studenti na jazyky nadanější než studenti SOŠ, ...studijní obory gymnázií mají větší hodinovou dotaci německého jazyka než obory SOŠ.“ Lze konstatovat, že učitelé v našem výzkumu často hledají příčiny neoblibenosti NJ a nízké motivace ke studiu spíše ve vnějších aspektech, které sami nemohou ovlivnit, než ve vlastní pedagogické činnosti. Tento fakt potvrzují i výsledky kvantitativní sondy, kde můžeme sledovat negativní postoje k vyučovacím předmětům nejen u žáků, ale i u učitelů.

Signály interakce učitel–žák a jejich interpretace

Rozhodli jsme se v této části podrobněji rozebrat, jak učitelé v našem výzkumu interpretují signály interakce se žáky a jak si vysvětlují jejich příčiny. Výsledky autodiagnostických testů a jejich porovnání s předpoklady učitele jsme uvedli výše. Nyní se pokusíme poodhalit, jak si učitelé v našem výzkumu vysvětlují některé aspekty vzájemné interakce se žáky a jak na ně reagují.

Učitelům se dle jejich slov dobře diagnostikuje především píle. Osvědčilo se jim zadávání dobrovolných domácích úkolů, jejichž znalost v následujících hodinách prověřují. Pilný student se tedy z jejich pohledu pozná dle toho, že se na hodinu učí. V rozhovoru uvádí, že pilný student se projevuje pozorností, kterou věnuje dění v hodinách. Upozorní na chybu na tabuli, projevuje zájem. Absenci píle poznají z následujících signálů: neschopnost koncentrace, nezájem, pomalé tempo.

Na základě nadání a pile učitelky (učitelka P) v rámci dotazníků hodnotily výkon jednotlivých studentů. A ukázalo se, že hodnocení probíhá spíše na intuitivní bázi, některé psychické signály ze strany studenta nedokáží přesně pojmenovat: „*No, on se snaží, ale... Já nevím, jak bych toho Lukáše Vám... píli trojkou... Lukáš se snaží, snaží a myslí si, že... že to dělá jedinečně tak, jak on to dělá, že on to dělá všechno správně a že to prostě musí... Všechno ví tak, jak on si... Lukáš je taková palice, takže...*“ Učitelka sama přiznává, že si není zcela jistá, z jakých psychických signálů vlastně diagnostiku provádí, jakým způsobem vjemy pojmenovat: „*To je taková, prostě fakt zvláštní osoba, no.*“ Jak vidíme, intuice v hodnocení žáka často přináší zkreslené představy o výkonu, píli i motivaci žáka – sebesplňující předpověď, chyba stereotypizace.

Domníváme se, že z tohoto úseku je patrná snaha studenta podat úspěšný výkon, pro který vyvíjí opravdu velkou snahu, ne vždy je ho ale schopen dosáhnout. Dobrý výkon bere u studentů učitelka P spíše jako samozřejmý, u studentů 1 ani 2 nepředpokládala, že by mohli mít nižší sebehodnocení, nakonec ale přiznává následující: „*Je to možné, že ho to stojí větší úsilí, než... než já si myslím.*“

Studenti třídy učitelky N se po psychické stránce v některých případech potýkají se zásadnějšími problémy, než jen výkon v předmětu Německý jazyk. U studenta 14 učitelka N vnímá nemožnost řešení studijních výsledků s rodiči tohoto jedince. Pedagožka v rozhovoru upřesnila, že se jedná konkrétně o studentku ukrajinské národnosti, jejíž zákonní zástupci nehovoří česky a která se potýká pravděpodobně s dalšími problémy. Signály, které by to mohly naznačovat, učitelka v rámci rozhovoru popsala jako: nepříjemnosti, osobní problémy, absence, nemocnost, náhlý kolaps ve škole. Domníváme se, že učitelka N jasně vnímá sociokulturní handicap studentky (Ukrajinka), který zasahuje do oblasti psychiky, která je pravděpodobně narušena i dalšími vlivy. Momentální stav situace ale učitelka N popisuje následovně: „*...Tedko bych řekla, že se trochu začíná vzpamatovávat, protože by asi nerada teda měla pětku i v tom druhém pololetí, ale jako němčina jde úplně mimo.*“ Z rozhovoru tedy vyplývá, že učitelka N z výkonu studentky v rámci hodin němčiny vnímá mírný vzestup motivace, což může být způsobeno také tím, že nedostatečné hodnocení na konci školního roku má pro jedince fatálnější důsledky než pětka na vysvědčení pololetním.

Motivaci pro svůj předmět odvozují učitelé dle rozhovorů ze stejných signálů jako píli: „*No... člověk je vidí v té hodině, a zrovna teda u té Adély..., jak říkám, málokdy dělá to, co má. Vesměs už jenom to, jaký udělá obličej, když dostane nějaké zadání, že jako zapůsobí na mě tak, že si prostě udělám nějaký úsudek o tom, jakou má motivaci...*“ Vidíme tedy, že usuzují především z neverbálních zdrojů. Studenty při výuce pozorují a z mimoslovních psychických signálů vyvozují závěry. Dobrý výkon v předmětu berou učitelé

spíše jako samozřejmost, ovšem při porovnání s autodiagnostikou se ukazuje, že učitelé ani nepředpokládají, že by studenti mohli mít nižší sebehodnocení, nakonec ale učitelka N přiznává: „...*Je to možné, že ho to stojí větší úsilí, než... než já si myslím.*“

Kvalitu motivace odhaduje učitelka i z přístupu studentů k výuce, dle její výpovědi v rozhovoru se kolektiv N snaží předmět pouze absolvovat, protože z NJ se povinná maturitní zkouška na SOŠ neskládá. Domníváme se, že učitelé v našem výzkumu usuzují z nízké potřeby úspěšného výkonu na všeobecně nízkou motivaci studentů k předmětu jako takovému. Příčinu nízké motivace vidí spíše obecně v neoblíbenosti NJ. Lze konstatovat, že učitelé NJ mají sami stereotypní postoj ke vnímání NJ jako obtížného a neoblíbeného jazyka.

Poměrně dobře v některých případech pedagogové interpretují psychické signály značící úzkostnost jedince (dokázáno již v autodiagnostických nástrojích, viz výše), což se prokazuje při hodnocení chování studentky, která v autodiagnostických nástrojích vykazovala vysokou motivaci neúspěchem a učitelka P též potvrzuje v rozhovoru „...*I když jako s rodiči jsem mluvila a... tam se mi jeví, že prostě všechno v pořádku... nevím, v čem to vězí, kde se to objevuje, ale jako nenese dobře, z mého pohledu, pokud se jí nějak výrazně nedaří.*“

Shrnutí

Pokusili jsme se ukázat, jak je možno autoevaluační nástroje aplikovat v praxi. Naším hlavním cílem však bylo zmapovat příčiny nízké motivace ke studiu NJ na středních školách. Zvolili jsme metodu triangulace, se kterou se pracuje v kvalitativních výzkumech (například pedagogicko-psychologických). Tato strategie v podstatě znamená zásadu, že neděláme závěry na základě jednoho zdroje, ale jak doporučuje například Hendl (2005) použijeme minimálně dvou zdrojů informací, samozřejmě můžeme kombinovat více kvalitativních zdrojů nebo kvalitativní a kvantitativní zdroj, v našem případě standardizované dotazníky a polostrukturovaný rozhovor.

Na základě výsledků naší výzkumné sondy můžeme konstatovat, že přetrvávají negativní postoje k NJ, u dětí i učitelů převládá stereotypní postoj k tomuto jazyku (němčina je ošklivý, tvrdý a náročný jazyk) a vytváří se negativní předsudky nejen k jazyku jako takovému, ale potenciálně i k Němcům a Německu. Tento fakt považujeme za znepokojující, zejména proto, že společenské změny v poslední době ukazují, že interkulturní spolupráce a komunikace mezi národy vede k rozvoji jednotlivých kultur a zlepšuje kvalitu vzájemného soužití.

Zjistili jsme, že učitelé v našem výzkumu bojují s nízkou motivací ke studiu NJ, se kterou si nedokáží sami poradit. Hledají řešení v zatraktivnění výuky,

ovšem s omezenými didaktickými metodami, což, jak se ukázalo, je málo efektivní. Změny výuky jsou v jejich případě málo účinné zejména z toho důvodu, že se pedagogové uchylují ke škodlivým miniscénářům, kdy jsou přesvědčeni, že ztraktivnění výuky tkví v tom, že musí udělat výuku zábavnou a pak to bude studenty víc bavit. Tento postup však vede k pasivitě studentů během hodin (student jako divák, který je *baven* učitelem) a prohlubování slabé aktualizace poznávacích potřeb. Dále se ukázalo, že učitelé mají často tendenci hledat příčiny neoblíbenosti NJ ve vnějších faktorech – angličtina jako prioritní jazyk, předsudky o jazyku, malá síla vnějších motivátorů atp.

Při hlubší analýze výsledků výzkumu můžeme dále konstatovat, že se učitelé dopouštějí několika chyb, které mají dle našeho názoru nepříznivé dopady na vnímání NJ a více upevňují negativní a stereotypní postoje k němu. Za nejzávažnější považujeme zejména chybné analýzy pozorování studentů a závěry vytvořené pod vlivem chyb sociálního vnímání (předsudky, sebesplňující předpověď, figura a pozadí...). Díky těmto percepčním chybám má interakce učitel–žák jednostranný charakter, kdy pedagog připisuje příčiny nízké motivace studentů vnějším faktorům, které nemůže ovlivnit (nematuritní předmět, všeobecná neoblíbenost NJ) a nakonec i samotným studentům (je to v nich, nebaví je to, protože je nebaví nic). Další důvod problémů vidíme i v omezeném využití autodiagnostických metod a převažující tendenci k intuitivním hodnocením.

Naše výzkumná sonda odhalila dílčí problémy ve výuce německého jazyka, jejichž řešení vidíme mimo jiné ve využívání výhod a didaktických postupů na rozvíjení IKK, jak jsou popsány v oddíle *Didaktizace small-c culture ve výuce cizích jazyků*. Jak jsme již upozorňovali v minulé monografii, IKK nabízí možnosti a nástroje pro odbourávání stereotypních postojů a negativních předsudků (Kubíková 2016).

Na závěr předkládáme některá doporučení. Nositelem změny musí být učitel a pomocí autodiagnostiky se musí snažit vyhnout se negativnímu efektu „naučené bezmocnosti“ a „sebesplňující předpovědi“, proto by se měl vyhnout neefektivním metodám, které vedou spíše k pasivitě studentů (učitel jako jediný aktér výuky, žák jako divák). Jde tedy o posun učitele nikoli směrem k jednostranné snaze o zábavnost výuky, ale k využívání mnohých aktivizačních metod ve výuce cizích jazyků, k nimž patří preferované metody rozvíjení IKK. K ztraktivnění výuky německého jazyka a také ke zvýšení stupně dosažení komunikačního cíle v reálné řečové situaci vede tematizace interkulturní komunikační kompetence vůbec. K tomu je ale nutná celková změna perspektivy ve výuce cizího jazyka a permanentní osobní transformace, permanentní práce na změně paradigmatu pro oblast interkulturních setkání (Moree 2015). Jak se stále zdůrazňuje, je třeba zařazovat do výuky nejen znalostní, ale i dovednostní dimenze IKK, snažit se o změnu postojů žáků,

Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků 2

dále také spolupracovat s vyučujícími AJ a dalších cizích jazyků, výuky propojovat. Důležité také je u studentů SOŠ pracovat s prvky IKK, které se týkají jejich profesního uplatnění.

**Analýza učebnic a metodika
didaktizace small-c culture**

Kulturní aspekty angličtiny jako mezinárodního jazyka v učebnicích angličtiny

Popularita angličtiny v důsledku globalizace způsobila, že v současné době existuje na světě víc mluvčích nerodilých než rodilých a angličtina tak již nadále není jen jazykem spjatým s kulturou anglofonních zemí, ale je od jakékoli konkrétní kultury osvobozena a slouží ve velkém měřítku výhradně jako nástroj komunikace. Je však také třeba si uvědomit, že vzhledem k tomu, že je kultura inherentně zakořeněna v každém jazyce, angličtinu nevyjímaje, je tato prakticky od jazyka samotného neoddelitelná. Učitelé angličtiny mimo anglofonní země si tedy musí odpovědět na otázky: Jak angličtinu a kulturu s ní spjatou vyučovat tak, aby byli studenti připraveni použít tento jazyk v současném globalizovaném světě? Jakým způsobem pojmout výuku kulturní stránky angličtiny, když je statisticky pravděpodobnější, že studenti budou komunikovat s nerodilými mluvčími, kterým je anglofonní kultura rovněž cizí, než s mluvčími rodilými?

Východiskem zde prezentovaného výzkumu bylo přesvědčení, že poměr mezi rodilými a nerodilými mluvčími angličtiny by měl být v kulturně zaměřeném obsahu učebnic angličtiny zachován, neboť jediné tak bude skutečně odrážet realitu a připraví studenty na použití angličtiny v současném světě. Cílem provedené studie bylo na vybraném vzorku učebnic angličtiny pro druhý stupeň základních škol popsat jejich kulturní obsah, přesněji poměr mezi kulturou anglofonních zemí, ostatních zemí a globálních témat, a porovnat tyto údaje se statistickým údaji udávajícími počet mluvčích anglického jazyka.

Vymezení základních pojmů

Ačkoli neexistují žádné přesné statistické údaje uvádějící počet mluvčích každého jazyka, obecně se všechny statistiky shodují v jednom: počet nerodilých mluvčích anglického jazyka je mnohonásobně vyšší, než počet rodilých mluvčích. Jako východisko pro výzkum byla použita data ze serveru Ethnologue.com (online 2017), jež udávají, že nerodilých mluvčích anglického jazyka je v současnosti přibližně 1,777krát víc než mluvčích rodilých.

Existují tři základní skupiny národů, ve kterých hraje angličtina různou roli. Kachru (1992) tyto tři skupiny národů popsal a pojmenoval jako *inner circle* (vnitřní kruh), kam řadíme tzv. anglofonní země; *expanding circle* (rozšířený kruh), kam řadíme země, kde je angličtina vnímaná jako druhý jazyk, a *outer circle* (vnější kruh), kde je angličtina nahlížena jako cizí jazyk. Angličtina má

v každém kruhu jiný význam, jinou roli a plní jiný účel. Je proto důležité tuto pluralitu jazyka vnímat, přijmout a zařadit toto vnímání i do výuky anglického jazyka.

S touto problematikou také úzce souvisí otázka *rodilých mluvčích* a role, jež je jim v procesu učení a vyučování cizích jazyků připisována. Díky globalizaci dochází například k situacím, kdy lidé pocházející z různých jazykových kultur zakládají rodiny. Angličtina je často jediným jejich společným jazykem a jejich potomci jsou tak s angličtinou konfrontováni od narození často však ve spojení s dalším jazykem a stávají se bilingvními. Zajímavou otázkou se pak stává, zdali člověk, který mluví anglicky od narození, ačkoli jeho rodiče nejsou rodilými mluvčími, může být považován za rodilého mluvčího. Rovněž může dojít k situaci, že takový člověk je v používání jazyka zběhlejší než např. člověk narozený v anglofonní zemi, jehož rodiče doma hovoří jiným jazykem než anglickým. Paradoxně je pak tento člověk považován za rodilého mluvčího díky své národnosti bez ohledu na úroveň jeho jazykových dovedností. Ani jeden z nich však nutně nemusí vnímat anglofonní kulturu jako sobě vlastní či blízkou, angličtina pro ně může sloužit jako pouhý nástroj k překonání jazykové bariéry. Jak již bylo uvedeno, *rodilý mluvčí* je však všeobecně vnímán jako expert na daný jazyk i jeho kulturu. V současné chvíli je tento termín v kontextu anglického jazyka chápán poměrně tradičním až zastaralým způsobem a je silně spjat s národností daného mluvčího. Lze se tedy domnívat, že by bylo vhodné pojem *rodilý mluvčí* předefinovat, protože tradiční chápání *rodilého mluvčího* jako experta může mít neblahý dopad jak na žáky, tak i učitele, pochopitelně včetně těch českých. Učitelé jsou mnohdy nuceni soutěžit s rodilými mluvčími daného jazyka, neboť škole dodává na společenské prestiži, zaměstnává-li rodilé mluvčí jako vyučující cizího jazyka. Jedním z argumentů hovořících pro zaměstnání rodilých mluvčích často bývá dobrá znalost kulturních zvyklostí anglofonních zemí, která může být žákům rodilým mluvčím zprostředkována. Tento nezvratný fakt je však irelevantní ve chvíli, kdy učíme anglický jazyk jako jazyk mezinárodní, který slouží k dorozumění se s celým světem, nikoli výhradně s tím anglofonním.

Stejně tak jsou žáci často hodnoceni a porovnáváni na základě toho, do jaké míry jsou schopni přiblížit se rodilému mluvčímu, jak dobře jsou schopni jej imitovat, zejména pokud se jedná o mluvený či psaný projev. Faktem však je, že je prakticky nemožné přiblížit se jazykovým dovednostem někoho, pro koho je angličtina jazykem mateřským. Z tohoto důvodu je důležité vnímat ESL (English as a Second Language) a EFL (English as a Foreign Language) žáky jako zvláštní mluvčí mající rozšířené jazykové dovednosti, než jako nedokonalé imitace rodilých mluvčích. Cílem by nemělo být umět se co nejlépe přiblížit cizímu způsobu mluvy a dobré znalosti jeho kultury, ale umět využít jazyka jako prostředku k šíření kultury žákům vlastní a pochopení

možných výhod, která s sebou angličtina jako mezinárodní jazyk přináší, a ruku v ruce s tím jdoucí osvojení tolerance a vzájemného respektu.

K dosažení výše uvedených cílů mohou vyučujícím výrazně pomoci učebnice, jež jsou bezpochyby stále potřebným nástrojem ve výuce. Přírozené jejich použití přináší výhody i nevýhody a velmi záleží na způsobu, jakým je daný učitel používá, viz např. Harmer (2007). Učebnice by měla být používána jako pomůcka, nikoli jako výchozí či snad dokonce výhradní zdroj informací. Důležitou součástí každé jazykové učebnice jsou oblasti věnované kultuře. Kulturní obsah můžeme rozdělit na tzv. *Big-C Culture* a *small-c culture*. *Big-C Culture* jsou kulturní znalosti objektivní, např. historie, zeměpis, literatura, politika apod. Naopak mezi *small-c culture* bychom zařadili informace o místních zvyklostech, jednání a chování lidí, informace o jejich každodenním životě, jedná se tedy o subjektivní informace. Je nesmírně důležité, aby každý učitel přistupoval k tomuto obsahu kriticky a nevnímal kulturní obsah učebnic dogmaticky. Klíčové je uvědomit si místní poměry a zvyklosti a podle toho upravit kulturní obsah hodin angličtiny takovým způsobem, který bude pro žáky relevantní a zároveň rozšíří jejich kulturní povědomí. Je třeba rozhodnout, jaká kritéria zvolit při výběru obsahu výuky objektivních informací. Pokud je angličtina jazykem globálním, nelze omezit výuku striktně na kulturu anglofonních zemí.

Když mluvíme o učebnicích, nesmíme kromě žáků a učitelů opomenout třetí důležitou skupinu s učebnicemi spjatou – jejich vydavatele. Globalizace a popularita angličtiny otevřela vydavatelům učebnic možnost dodávat učebnice angličtiny prakticky do celého světa. Je poměrně logické, že je pro vydavatele ekonomicky mnohem výhodnější vyrobit učebnici natolik univerzální, aby se dala prodat co největšímu počtu zákazníků. Z toho vyplývá, že vyrobit co nejvíce neutrální učebnice, mimo jiné také z hlediska kultury v nich prezentované, je pro vydavatele učebnic ideální cestou.

Metodologie výzkumu

Výzkumná otázka byla stanovena následovně: Jsou nerodilí mluvčí anglického jazyka přítomni v učebnicích angličtiny určených pro druhý stupeň základních škol? Pokud ano, jak jsou oni a jejich kultura prezentováni? Jako výzkumná metoda byla zvolena obsahová analýza.

Výběr vzorku učebnic probíhal na základě analýzy významných prodejců učebnic v České republice. Byly zjištěny nejvíce prodávané učebnice angličtiny daného prodejce a poté bylo zaznamenáno, kdo je jejich vydavatelem. Cílem bylo analyzovat celkem tři učebnice s tím, že tituly budou vydávány třemi různými vydavateli. Byla vybrána dvě nakladatelství, jejichž tituly se ukázaly být nejprodávanějšími – Oxford University Press (OUP) a Cambridge University

Press (CUP). Abychom byli schopni porovnat, jestli lokální vydavatelé učebnic tituly přizpůsobují místnímu kontextu, vybrali jsme jako třetí nakladatelství Fraus. Jednotlivá nakladatelství byla kontaktována a dotázána, který jejich titul určený pro druhý stupeň základní školy je v současnosti nejprodávanější. Na základě odpovědí nakladatelství byl vytvořen vzorek učebnic, které byly podrobeny obsahové analýze:

1. Fraus – *Your Space 3* (2015)
2. Cambridge University Press – *Cambridge English: Prepare! Level 3* (2015)
3. Oxford University Press – *Project 3, Fourth Edition* (2013)⁹

Dále bylo třeba stanovit hodnocené kategorie. Kategorie byly z velké části převzaty z již existujícího podobného výzkumu anglických učebnic (Naji Meidani, Pishghadam 2012) uskutečněného v Íránu, avšak byly částečně upraveny. Na základě analýzy počtu odkazů v následujících kategoriích byla získána data, která odpovíděla na následující otázky:

- Nacházejí se v učebnici odkazy na kulturu zemí rozšířeného a vnějšího kruhu?
- Jaký je poměr mezi těmito odkazy a odkazy na země vnitřního kruhu?
- Vyskytuje se v poslechových materiálech jiný přízvuk než přízvuk roditelých mluvčích? Jaký je v audio materiálech poměr mezi přízvukem tzv. *Received Pronunciation*¹⁰, dalšími přízvuky roditelých mluvčích a přízvuky nerodilých mluvčích?

Dále bylo analyzováno, do jaké míry učebnice respektují a podporují proces budování vazeb na mateřský jazyk při učení se cizímu jazyku.

Odkazy na kulturní aspekty byly tříděny do tří základních kategorií – *Vnitřní kruh (Inner Circle)*; *Rozšířený a Vnější kruh (Expanding and Outer Circle)*; *Globální záležitosti (Global Matter)*. Všechny odkazy byly poté zařazeny do odpovídající kategorie podle toho, ke které skupině zemí se vážou, případně zda mají celosvětový význam (např. olympijské hry).

Odkazy byly rozděleny do několika kategorií také podle jejich obsahu. V základu byly odkazy rozděleny do kategorií: i) Sociální (Social); ii) Osobní (Personal); iii) Humanitní, vědecké, sportovní odkazy a známé osobnosti v oborech (Humanities, Science, Sports and Famous People in the Fields); iv) Politika a instituce (Politics and Institutions); v) Životní prostředí (Environment). Každá z těchto obsahových kategorií byla rozdělena na podkategorie, viz tab. 1.

⁹ Pro přehlednost a zjednodušení dále v textu uvádíme pouze zkrácené názvy publikací, a to: *Your Space*; *Prepare!* a *Project*.

¹⁰ Jedná se o přízvuk standardní britské variety anglického jazyka, který je v současné době obecně považován za normu a vyučován ve většině českých škol.

Kulturní aspekty angličtiny jako mezinárodního jazyka v učebnicích angličtiny

Name of textbook	Inner circle	Outer and expanding circle	Global matter	Total per category	Total per page by category
Unit 1					
Textbook					
SOCIAL					
Travelling to, spending holiday in, going for work to					
School location or system					
PERSONAL					
Personal identity, nationality					
Place of residence					
Food, eating habits					
Foreign language speakers					
HUMANITIES, SCIENCE AND SPORTS AND FAMOUS PEOPLE IN THE FIELDS					
Arts, literature, magazines, music					
Holidays, festivals					
Entertainment industry, media					
History, museums					
Science, Inventions, Modern technologies, Space research					
Sports					
POLITICS AND INSTITUTIONS					
Organizations, movements, politicians					
Money, currencies, prices, shopping					
ENVIRONMENT					
Geography, location, large areas, flags, maps					
Famous sights and buildings					
Total per column					
Total number of references					
Total number of pages					
References per page					

Tab.1: Kategorie kulturních odkazů v učebnicích

U některých z výše uvedených obsahových kategorií byla kategorie *globální záležitosti* irelevantní. Buď se jednalo o kategorie, z jejichž podstaty vyplývá, že nemohou mít globální charakter (např. místo bydliště), nebo také z důvodu,

že ačkoli se zpočátku jeví jako globální, nakonec bylo vždy shledáno, že jsou vázány k určité zemi nebo skupině zemí (např. Bollywood, udílení filmových cen Oscar apod.). To, že u některých kategorií nebylo globální hledisko posuzováno, neznamená, že by nemohlo být v jiném výzkumu vzato v potaz.

Analyzována byla vždy učebnice, pracovní sešit a poslechový materiál. Počítány byly pouze explicitně psané odkazy v textu či ty, jež byly přímo řečeny v audio materiálu; obrazový materiál nebyl posuzován, pokud neobsahoval přímo psaný text. Referenční jednotkou bylo slovo, avšak v úvahu byl brán celkový kontext v rámci jedné věty, jednoho cvičení a jedné lekce. Pokud se kupříkladu odkaz vyskytl v jednom cvičení ve výchozím textu a poté v otázce vztahující se k textu, byl odkaz započítán pouze jednou. Pokud se však v rámci jedné lekce vyskytoval odkaz na stejnou zemi, avšak v jiném kontextu, byl započítán jako dva různé odkazy, přestože například zapadal do stejné kategorie jako odkaz první. Ve zdrojích se také vyskytovaly případy, kdy bylo v rámci jednoho kontextu několikrát odkázáno na stejnou zemi, avšak každý z odkazů zapadal do jiné kategorie, např. „This is the Buckingham Palace. The Queen lives here.“ Každý z odkazů byl započítán a zařazen do odpovídající kategorie. Pokud se však v rámci jednoho kontextu vyskytlo více odkazů, které však spadaly do stejné kategorie, např. „The English king, Edward I, conquered Wales in the 13th century.“, byly započítány jako jeden odkaz – zde kategorie Historie, muzea (History, Museums).

Jelikož každý z těchto souborů dané učebnice měl různý součet počtu stran i různou délku audio materiálu, počet kulturních odkazů byl vždy vydělen počtem stran (odkaz/učebnice + pracovní sešit). Během výzkumu došlo k metodologické chybě, kdy byly kulturní odkazy zahrnuty mezi odkazy v tištěných materiálech, tedy také vyděleny počtem stran místo toho, aby byly evidovány zvlášť a vyděleny počtem minut. Avšak vzhledem k tomu, že počet jedinečných odkazů v poslechových materiálech nebyl příliš vysoký, lze se domnívat, že odchylka způsobená touto chybou je málo významná.

Výchozím předpokladem výzkumu bylo, že bude-li v učebnici vysoký výskyt odkazů na země *vnitřního kruhu*, může to být vyhodnoceno jako popírání EIL (English as an International Language), případně její záměrné vynechání. Pokud by poměr mezi odkazy na *vnitřní kruh*, *rozšířený* a *vnější kruh* byl přibližně stejný, jako je poměr mezi rodilými a nerodilými mluvčími ve světě (1,777, Ethnologue 2017), bylo by to považováno za správnou reprezentaci současné role angličtiny ve světě. Vysoký výskyt odkazů na země *rozšířeného* a *vnějšího* kruhu by byl považován za zcela chybný a irelevantní.

Druhá část výzkumu spočívala v analýze přízvuků vyskytujících se v audio materiálech. Přízvuky byly rozděleny do tří základních skupin: i) Received Pronunciation (RP)/ Anglie; ii) další přízvuky *vnitřního kruhu* a iii) další přízvuky. Záměrem bylo analyzovat míru variability v souvislosti s přízvuky, která je studentům poskytnuta. Variabilita přízvuků je vnímána jako pozitivní,

neboť její výskyt je EIL přirozený, respektovaný a žádaný. Naopak striktní výskyt pouze přízvuků RP a dalších přízvuků *vnitřního kruhu* je vnímán jako zastaralý, neboť neposkytuje studentům možnost přípravy na porozumění anglickému jazyku v globálním světě.

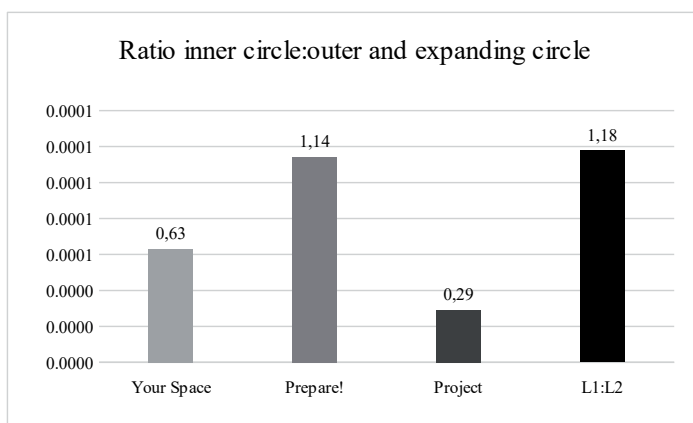
Měření poměru mezi jednotlivými přízvuky bylo vypočítáno jako poměr sekund věnovaných jednotlivým přízvukům ve všech stopách audio materiálu a jeho celkové délce. Referenční jednotkou byla věta.

Třetí část výzkumu byla věnována rozvoji vnímání cizího jazyka a jeho vztahu k mateřskému jazyku. Hledali jsme otázky, které nabádají studenty k hledání spojitostí angličtiny s jejich mateřským jazykem, neboť se jedná o přirozený proces a není třeba jej potlačovat, ale naopak naučit studenty s tímto přístupem pracovat. Hledali jsme otázky typu „Jak vyjádříš nesouhlas ve svém rodném jazyce?“. Naopak otázky typu „Co míváte obvykle k obědu ve vaší zemi?“ byly ignorovány, neboť žádným způsobem přemýšlení o vztahu cizího a mateřského jazyka nepodporují.

Vybrané výsledky výzkumu

Analýza učebnic

První část výzkumu představoval poměr kulturních odkazů z různých oblastí a jejich příslušnost k zemím *vnitřního kruhu*, *vnějšího* a *rozšířeného kruhu* a *globálních záležitostí*. Průměrný počet kulturních odkazů na stranu byl u všech učebnic podobný (téměř dva odkazy na stranu). Cílem však bylo zjistit, která učebnice se nejvíce blíží svým kulturním obsahem reálnému poměru mezi rodilými a nerodilými mluvčími. Výsledný graf porovnávací údaje je následující:

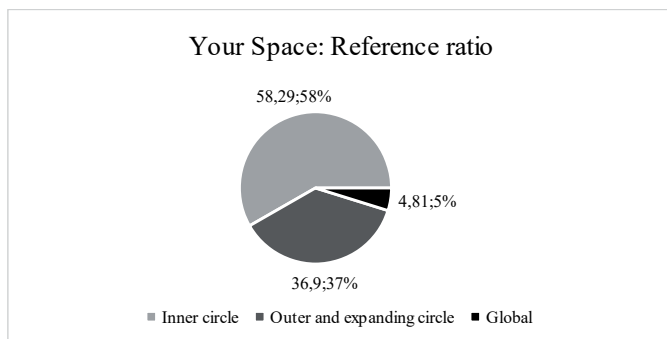


Obr.1: Poměr kulturního obsahu v učebnicích z hlediska zemí *vnitřního kruhu* a *vnějšího* a *rozšířeného kruhu*

Učebnicí, která se díky své variabilitě v reprezentaci kulturních odkazů nejvíce přiblížila poměru mezi rodilými a nerodilými mluvčími ve světě a jejich kulturami, je učebnice *Prepare!* (CUP). Největší množství kulturních odkazů spadalo do kategorie Životní prostředí (Environment), zejména do podkategorie Zeměpis, poloha, rozlehlé oblasti, vlajky, mapy (Geography, Location, Large Areas, Flags, Maps). Naopak mezi kategorie, které se v učebnicích vyskytovaly jen v malé míře, patřily podkategorie Organizace, hnutí, politici (Organizations, Movements, Politicians); Věda, vynálezy, moderní technologie, výzkum vesmíru (Science, Inventions, Modern Technologies, Space Research) a Systém vzdělávání a poloha školy (School Location or System).

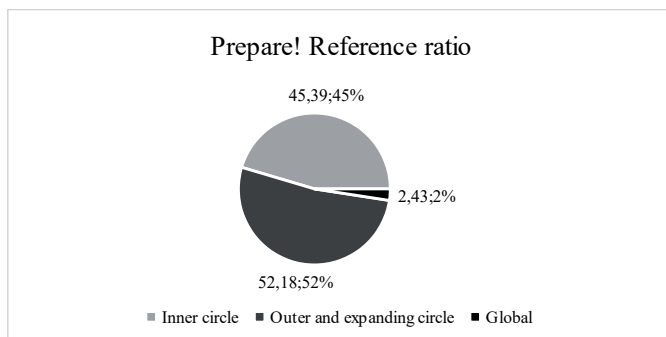
Odkazy na *globální záležitosti* se týkaly zejména sportu. Jen učebnice *Your Space* obsahovala odkazy na organizace s celosvětovým působením, např. Lékaři bez hranic.

Pro lepší přehled o tom, jaký byl přesný poměr mezi odkazy na země *vnitřního kruhu*, *vnějšího* a *rozšířeného kruhu* a *globální záležitosti* slouží následující grafy pro jednotlivé učebnice (obr. 2, 3 a 4).



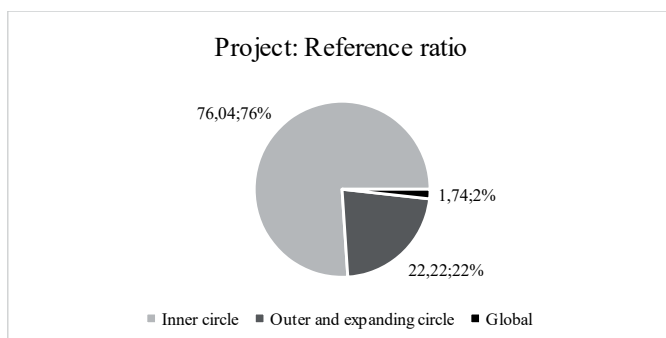
Obr. 2: Poměr odkazů na země *vnitřního kruhu*, *vnějšího* a *rozšířeného kruhu* a *globálních záležitostí* v učebnici *Your Space*

Učebnice *Your Space* (Fraus) obsahuje poměrně velké množství odkazů na země *vnitřního kruhu*, zejména vztahujících se k USA. Kategorie, ve kterých učebnice pojednává o kultuře zemí *vnějšího* a *rozšířeného kruhu*, byly Jídlo a stravovací návyky (Food and Eating Habits), kde učebnice odkazuje mimo jiné i na česká jídla, a Místo bydliště (Place of Residence). Učebnice také obsahuje největší množství kulturních odkazů v poměru k počtu stran. Fakt, že učebnice obsahuje velké množství odkazů na anglofonní země, může být vysvětlen tím, že byla vydána ve spolupráci s Cambridge University Press a byla i CUP původně vydána. Zároveň ovšem učebnice obsahuje největší množství odkazů na globální záležitosti, což může být vysvětleno tím, že „Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech“ je jedno z průřezových témat, které jsou součástí RVP.



Obr. 3: Poměr odkazů na země *vnitřního kruhu*, *vnějšího* a *rozšířeného kruhu* a *globálních záležitostí* v učebnici *Prepare!*

Učebnice *Prepare!* obsahuje největší procento odkazů na země *vnějšího* a *rozšířeného kruhu* ze zkoumaného vzorku. Kategorie, ve kterých učebnice odkazuje na tyto země, byly zejména Zeměpis (Geography), Mluvíci cizího jazyka (Foreign Language Speakers) a Cestování do ... (Travelling to...). Tyto odkazy zcela podporují ideu EIL. Naopak poměrně nízký počet odkazů na země *vnitřního kruhu* v kategorii Životní prostředí (Environment) podporují názor, že učení se angličtině nemusí nutně znamenat učit se o geografii a památkách anglofonních zemí ve vyšší míře, než o dalších zemích světa. Učebnice je protkána velkým množstvím odkazů z kategorie Peníze, měny, ceny (Money, Currencies and Prices). V tomto kontextu je možné zmínit termín tzv. *cosmopolitan English* (Brown, citováno dle Gray 2007, 171), což je termín popisující materialismus vyskytující se v učebnicích angličtiny. Mezi znaky *cosmopolitan English* patří právě potřeba cestovat do cizích zemí, vyhýbat se nudě, mít mnoho zájmů a vyhledávat zábavu, ale také časté utrácení peněz bez rozmyslu. Učebnice *Prepare!* je v tomto ohledu nejobsáhlejší.



Obr. 4: Poměr odkazů na země *vnitřního kruhu*, *vnějšího* a *rozšířeného kruhu* a *globálních záležitostí* v učebnici *Project*

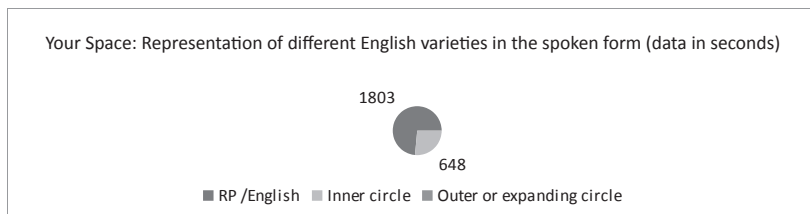
Učebnice *Project* obsahuje největší procento odkazů na země *vnitřního kruhu*. Nejvyšší skóre získala učebnice v kategorii Zeměpis, ... (Geography, ...) s počtem 0,6125 odkazů na země *vnitřního kruhu* na stranu, což znamená, že na každé dvoustraně se vyskytuje alespoň jeden odkaz na již výše zmíněnou *Big-C Culture*. Učebnice obsahuje nejvyšší množství odkazů v kategoriích Umění, literatura, časopisy, hudba a sport (Arts, Literature, Magazines, Music and Sports), které mají potenciál obsahovat odkazy na *Globální záležitosti*, avšak učebnice obsahuje nejmenší množství odkazů na *Globální záležitosti* z celého vzorku.

Největší množství kulturních odkazů spadalo do kategorie Životní prostředí (Environment), zejména do podkategorie Zeměpis, poloha, rozlehlé oblasti, vlajky, mapy (Geography, Location, Large Areas, Flags, Maps). Naopak mezi kategorie, které se v učebnicích vyskytovaly jen v malé míře, patřily podkategorie Organizace, hnutí, politici (Organizations, Movements, Politicians); Věda, vynálezy, moderní technologie, výzkum vesmíru (Science, Inventions, Modern Technologies, Space Research) a Systém vzdělávání a poloha školy (School Location or System).

Analýza audiomateriálů

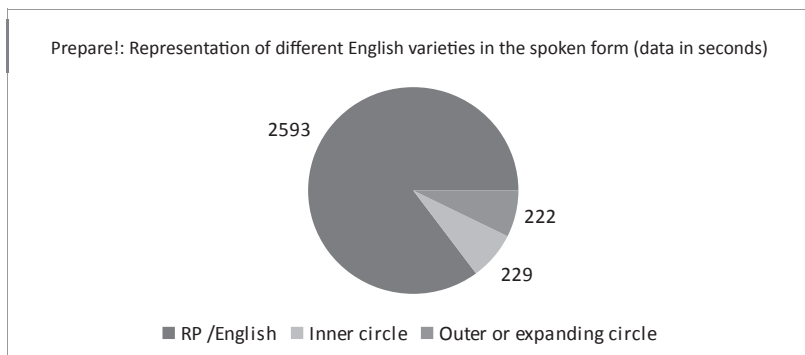
Druhou částí výzkumu byla analýza přízvuků v audio materiálech. Jak již bylo uvedeno, variabilita je v této oblasti vnímána výrazně pozitivně. Záměrem poskytnutí variability není poškodit přízvuk studentů, ale naopak je podpořit a motivovat tím, že dokonalý přízvuk roditělského mluvčího, kterého je velmi těžké dosáhnout, nemusí být překážkou v osvojení jazykových dovedností dostatečných k porozumění a komunikaci s druhými. Obavy, že studenti by mohli přijmout nesprávné výslovnostní návyky, neboť jim budou vystaveni, jsou mylné. Pokud by studenti skutečně imitovali přízvuk, kterému jsou vystaveni, byli by podle níže uvedených výsledků z grafu dokonalými mluvčími s prestižně vnímaným přízvukem Received Pronunciation, což ovšem není realitou.

Audio materiály učebnice *Your Space* jsou nejméně variabilní ze vzorku (obr. 5). Audio materiály obsahují poměrně velké množství amerického přízvuku, avšak neobsahují žádné přízvuky nerodilých mluvčích.



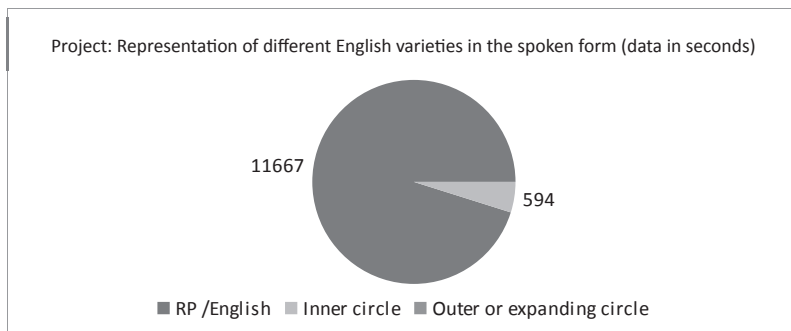
Obr. 5: Zastoupení přízvuků v audio materiálech učebnice *Your Space* (data v sekundách)

Prepare! je jedinou učebnicí, která obsahuje přízvuk nerodilého mluvčího, konkrétně přízvuk ruský hovořícího (obr. 6). Rozhovor se odehrává v Rusku, kam jeli rodilí mluvčí na dovolenou a ptají se místních na turistické informace. Prostor pro ostatní přízvuky než RP je přibližně stejný jako prostor věnovaný nerodilým mluvčím, drtivá většina materiálu obsahuje přízvuk RP.



Obr. 6: Zastoupení přízvuků v audio materiálech učebnice *Prepare!* (data v sekundách)

Project obsahuje nejmenší množství jiných přízvuků než RP (obr. 7). Malé procento času je věnováno dalším přízvukům anglofonních zemí či regionů (Wales, Skotsko apod.), přičemž pokaždé, když je přízvuk použit, je explicitně řečeno, k jakému regionu se váže, téměř jako by se omlouval odklon od normy.



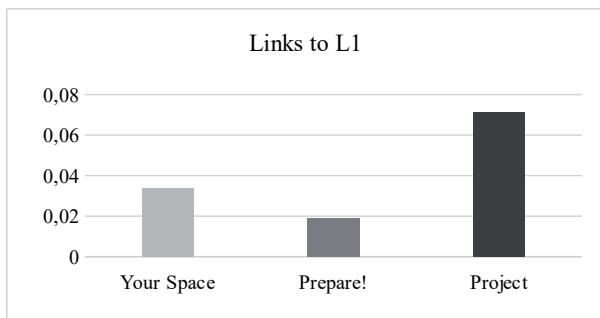
Obr. 7: Zastoupení přízvuků v audio materiálech učebnice *Project* (data v sekundách)

Analýza odkazů na mateřský jazyk

Poslední část výzkumu byla věnována otázkám a odkazům na mateřský jazyk studentů. Naším výchozím předpokladem bylo, že jisté množství těchto odkazů lze očekávat, vzhledem k faktu, že dnes se již považuje za obecně

pravdivé tvrzení, že studenti při studiu cizího jazyka přirozeně srovnávají svůj mateřský jazyk s jazykem cizím. Budování vztahu mateřského jazyka s jazykem cizím pomáhá studentům uvědomit si kontext mezi místním a globálním.

Učebnice *Project* se ukázala v tomto ohledu jako nejobsáhlejší (obr. 8). Je však nutno podotknout, že se jedná ve většině o přímé otázky týkající se překladu, např. „Jak lze tyto výrazy vyjádřit ve tvém rodném jazyce?“.



Obr. 8: Odkazy na mateřský jazyk v analyzovaných učebnicích

Učebnice *Your Space* byla ve svých odkazech rezervovanější. Obsahuje návrhy k použití slovníku nebo naopak od jeho použití odrazuje a navrágá studenty k tomu, aby zkusili význam pochopit i bez něj.

Učebnice *Prepare!* obsahuje podobné odkazy pouze na místě, kde se vyskytují témata, která k tomu poskytují prostor, např. v lekcí „So Many Languages!“; kde jsou studenti vybízeni k tomu, aby hovořili o své národnosti a své jazykové identitě. Zajímavým místem, kde by se odkaz mohl vyskytovat, byla lekce „An Amazing Language Learner“, která obsahuje článek o studentu Alexovi, který se naučil mnoho jazyků. Tento student byl prezentován jako Angličan studující na Oxford University. Ačkoli se to zdá jako ideální prostor pro studenty, aby se mohli vyjádřit k tomu, jakým způsobem se učí cizí jazyk oni, jakou pro osvojení mají motivaci apod., po článku následuje cvičení, jehož zadání zní: „Představte si, že jste Alex, a odpovězte na následující otázku.“ Jedná se tedy o depersonalizaci v učebnici, která narušuje vztah studentů k danému učivu či předmětu a může negativně ovlivnit jejich motivaci k učení.

Shrnutí

Cílem studie bylo na vybraném vzorku učebnic angličtiny pro druhý stupeň základních škol popsat jejich kulturní obsah, přesněji poměr mezi kulturou anglofonních zemí, ostatních zemí a globálních témat, a porovnat tyto údaje se statistickým údaji udávajícími počet mluvčích anglického jazyka.

Učebnicí, která se díky své variabilitě v reprezentaci kulturních odkazů nejvíce přiblížila poměru mezi rodilými a nerodilými mluvčími na světě a jejich kulturami (a to dvojnásobně oproti *Your Space* a čtyřnásobně oproti učebnici *Project*), je učebnice *Prepare! (CUP)*.

Při analýze audiomateriálů pak bylo zjištěno, že preferovaným přízvukem stále zůstává *Received Pronunciation*, což poukazuje na velmi konzervativní přístup k EIL v mluvené podobě a nepřesnou reprezentaci jazykové reality.

Poslední část výzkumu byla věnována otázkám a odkazům na mateřský jazyk studentů, přičemž v této oblasti byly zjištěny mezi učebnicemi značné rozdíly. Učebnice *Project* obsahuje zejména přímé otázky vyzývající k překladu do mateřského jazyka, *Your Space* propojuje mateřský jazyk se strategiemi učení a *Prepare!* obsahuje velmi málo odkazů na mateřský jazyk a pracuje s nimi nesystematicky.

Výzkum tedy prokázal mezi učebnicemi značné rozdíly. Učebnice se liší mírou kulturních témat, snahou pomoci žákům využít jejich potenciál bilingvních mluvčích, důrazem, který je kladem na fakta týkající se země *vnitřního kruhu*, a dalšími aspekty. Cílem výzkumu však nebylo poukázat na to, která z učebnic je tou nejlepší.

Jelikož se jedná o výzkumně poměrně neprobádanou oblast, je to současně i oblast výzkumně perspektivní. Je možné se zaměřit například na výuku výslovnosti a výslovnostní cvičení v učebnicích angličtiny z hlediska EIL, EIL a korelaci s průřezovými tématy kurikulárních dokumentů, vydávání učebnic angličtiny a jeho ekonomické, politické a společenské pozadí, vnímání učebnic žáky a studenty různých věkových skupin apod.

Tato a příští studie mají potenciál poskytnout současným i začínajícím učitelům nový náhled na to, jak je možné angličtinu vyučovat a podpořit kritický přístup k obsahu učebnic angličtiny.

Vliv intervence na rozvíjení interkulturní komunikační kompetence v psaní v anglickém jazyce na základní škole

Následující text rovněž reflektuje výukovou praxi a analyzuje vybrané učebnice. Popisuje, jakým způsobem čelil výzvě rozvíjení IKK v projektovaném, realizovaném a dosaženém kurikulu akční výzkum, který se zabýval projevy rozvíjení IKK v psaní v anglickém jazyce na základní škole. Pozornost je věnována vlivu intervence, jež byla součástí výzkumu, na rozvíjení IKK v devátém ročníku základní školy a na výukovou praxi.

Realizovaný výzkum IKK

Ve školním roce 2015/2016 byl v devátém ročníku základní školy v Kraji Vysočina realizován akční výzkum, jež zkoumal projevy rozvíjení IKK v psaní v anglickém jazyce. Výzkum probíhal přímo ve výuce, konkrétně ve skupině 16 žáků, již se připravovali na skládání zkoušek z anglického jazyka na úrovni A2 (dle SERRJ). Výzkumník v něm působil zároveň i jako učitel, což umožnilo zohlednit obsahy a cíle školního vzdělávacího programu (ŠVP) a aktuální potřeby žáků v intervenci. Ta byla v rámci výzkumu navržena a následně provedena s cílem rozvíjet IKK.

Teoretická východiska výzkumu jsou založena na Fantiniho pojetí IKK. Diskutovaný koncept je proto chápán jako komplex schopností nezbytných k efektivní a vhodné interakci s příslušníky odlišných lingvistických a kulturních rámců. Koncept přitom sestává z řady složek, jež Fantini (2009, 458) dále specifikuje. S přihlédnutím k výzkumným zjištěním metaanalýzy 17 modelů IKK využívaných v různých odvětvích lidské činnosti, již provedla Kostková (2012, 70–74), se nicméně přikláníme k tomu, že zásadní komponenty IKK reprezentují dimenze interkulturní kompetence, tzn. povědomí, postoje, znalosti a dovednosti, které jsou integrované s komunikační kompetencí v cizím jazyce (KK v CJ).¹¹ Navzdory existenci dílčích komponent je koncept IKK pojímán holisticky, jelikož jen tak je možné uchopit aspekty jazyka a kultury v integraci (Průcha 2010, 36).

Druhý klíčový pojem výzkumu, psaní, vymezujeme jako produktivní řečovou dovednost (Harmer 2007b, 265), tzn. schopnost efektivně komunikovat písemnou formou se čtenářem (Harmer 2007a, 31), vyjadřovat myšlenky v psaném projevu, rozvést téma, zaznamenat zkušenost a seznámit se

¹¹ Podrobněji viz Jahodová 2016a, 2016b.

s konvencemi psaného diskurzu (Raimes 1983, 4) v sociokulturním kontextu, v němž a pro jehož účely je psaní produkováno. Jelikož jsou jazykové funkce realizovány v jednotlivých kulturách rozdílně, nahlíží výzkum na psaný jazyk z funkční perspektivy.

V souladu s Chomského dichotomií kompetence vs. performance vychází výzkum z toho, že abstraktní IKK je možno zachytit a následně hodnotit teprve v performanci, jež je v tomto případě realizována prostřednictvím řečové dovednosti psaní (srov. Usó-Juan, Martínez-Flor 2006; SERRJ 2002).

Vlastní výzkum probíhal ve čtyřech na sebe navazujících fázích. V úvodní fázi výzkumu byla shromažďována a analyzována data vypovídající o výchozí povaze IKK žáků, jejichž psaní bylo zkoumáno. Mimoto byla pro získání hlubšího vhledu do problematiky provedena rovněž analýza ročníkového plánu a třetího vydání učebnice *Project 3* (OUP) do té doby používané ve výuce. Na základě výstupů těchto analýz a analýzy učebnice *Adventures Pre-Intermediate* (OUP), jež byla zapojena do výuky po probrání učebnice *Project 3* (OUP), byla následně specifikována konkrétní náplň intervence. Její realizace pak představovala další fázi výzkumu. Ve třetí fázi výzkumu byla opět shromažďována a analyzována data, tentokrát již vypovídající o projevech IKK v psaní po provedení intervence. V závěrečné fázi bylo komparací výzkumných zjištění vypovídajících o projevech IKK před intervencí a po ní zjišťováno, zda došlo vlivem navržené a realizované intervence k rozvíjení IKK v psaní v anglickém jazyce a jaké projevy rozvíjení IKK byly z psaní patrné. Výzkumné otázky pak byly formulovány následovně:

Projevuje se rozvíjení IKK v psaní v anglickém jazyce v devátém ročníku základní školy?

Pokud ano,

- které dimenze IKK se projevují v psaní?
- jsou jednotlivé dimenze rozvinuty rovnoměrně?
- jak se rozvíjení IKK projevuje v psaní?

Ambicí výzkumu bylo interpretovat výzkumná zjištění za pomoci individuální vztahové normy, tzn. vyhodnocovat rozvíjení IKK jedince výlučně ve vztahu k jeho předchozímu výkonu, nikoli ve vztahu k normě či výkonům ostatních žáků. Pro potřeby toho textu nicméně shrnujeme obecné závěry plynoucí z komparace projevů IKK identifikovaných v analyzovaných korpusech.

Fáze výzkumu před intervencí

V úvodní fázi výzkumu bylo zjišťováno, zda a jak se IKK projevovала v psaní žáků devátého ročníku v době před provedením intervence. Nástroj

sběru dat zde představovala otevřená učební úloha vyžadující širokou odpověď, jejíž zadání bylo zapracováno do formátu semi-formálního dopisu. Úloha nabízela žákům možnost zúčastnit se studijně poznávacího pobytu ve Skotsku a vybízela je k napsání semi-formálního aplikačního dopisu (min. 300 slov), v němž měli žáci představit sebe a důvody, proč se chtějí výjezdu zúčastnit. Psaní bylo adresováno rodičům vrstevníka, v jehož rodině měli být žáci ubytováni, aby bylo možné reflektovat jistou míru formality. Ze vzniklých šestnácti produktů psaní byl sestaven korpus. Ten byl následně analyzován s cílem zodpovědět položené výzkumné otázky.

Analýza dat byla provedena s pomocí námi navrženého kategoriálního systému, přičemž vymezené kategorie korespondovaly s Fantiniho dimenzemi IKK, tzn. povědomí, postoje, znalosti, dovednosti a KK v CJ. V případě poslední jmenované dimenze byla pozornost věnována těm aspektům komunikační kompetence, které jsou pro psaní příznačné, tzn. jazykovým funkcím socializace a strukturování diskurzu. Právě tyto jazykové funkce by žáci ovládající jazyk na úrovni A2 (dle SERRJ) měli být dle Van Eka a Trima (1991) schopni realizovat. První z nich umožňuje reflektování sociálních aspektů psaného jazyka (např. míru formality), druhá konvence strukturování (tj. formát psaní).

V rámci každé zastoupené kategorie byly s oporou o teorii vymezeny ještě dílčí podkategorie a jejich rámcové indikátory. Jednalo se tedy o kategoriální systém vycházející z teorie.

S ohledem na komplexnost konceptu IKK byl kategoriální systém využit v analýze deduktivním způsobem, což umožnilo identifikovat četnosti zastoupení jednotlivých kategorií, potažmo dimenzí IKK v korpusu. Z výstupů analýzy bylo posléze možno vyvodit, zda se IKK projevovala v psaní žáků již před provedením intervence, které dimenze IKK byly v psaní demonstrovány a zda bylo zastoupení dimenzí IKK v psaní rovnoměrné. Induktivní vyvozování již konkrétních indikátorů zastoupených kategorií, potažmo dimenzí pak umožnilo bližší popsání projevů IKK v korpusu a kvalitativní interpretaci dat. Jednotku analýzy v obou případech představoval výrok odrážející IKK.

Výzkumná zjištění úvodní fáze výzkumu (viz Jahodová 2016a, 2016b) lze shrnout tak, že v době před provedením intervence byly projevy IKK identifikovány v celkem 430 výrocích. Zastoupení jednotlivých dimenzí IKK v psaní bylo nicméně rozkolísané. Povědomí o sobě samém, vlastní i cílové kultuře a diverzitě bylo identifikováno v 72 výrocích, postoje žáků vůči jazykům a kulturám byly v korpusu vyjádřeny 166x, projevy znalostí vlastní a/nebo cílové kultury byly zastoupeny 56x, vybrané aspekty KK v CJ pak 129x. Co se dovedností týče, v jednom produktu psaní bylo identifikováno 7 diskutabilních výroků, jež lze do jisté míry považovat za reprodukováné, nikoli však přímo demonstrováné dovednosti interpretovat, porovnávat a hledat

souvislosti z mnohočetných kulturních perspektiv. Jednalo se o výroky, v nichž žák verbalizoval své uvažování nad tím, jak mohou příslušníci cílové kultury vnímat žakovu mateřskou kulturu, a nad každodenním životem v cílové kultuře. O reprezentativní projevy dovedností se však nejednalo.

Kvalitativní vyhodnocování dat poukázalo na sporé projevy znalostí small-c culture Skotska v korpusu, tedy na jednostranně orientované znalosti cílové kultury. Identifikované výroky se vztahovaly převážně k realitám, tzn. k Big-C Culture. Ani z kvantitativního pohledu na věc nebyly projevy znalostí Skotska zastoupeny v korpusu v nikterak velké míře.

Identifikované postoje byly zpravidla kladné, ať už ve vztahu k cizímu jazyku a kultuře nebo jazyku a kultuře vlastní. Analýza dat ovšem odhalila, že postoje vyjadřované k jazyku, mateřskému anebo cílovému odkazovaly k jazykům jakožto vyučovacím předmětům, nikoliv jakožto k prostředku komunikace, integrace či kulturní příslušnosti.

Dimenze povědomí byla v psaní reprezentována výroky, které odkazovaly k žakově vlastní identitě, cílové kultuře, případně kontrastu mezi kulturou vlastní a cílovou. Povědomí o vlastní kultuře a sociolingvistických aspektech jejího projevu bylo v korpusu projevováno spíše sporadicky.

Výstupy analýzy dále poukázaly na různou míru formality, jež byla promítána v jednotlivých produktech psaní, přestože všichni žáci plnili totéž zadání, které je instruovalo, aby adresovali své psaní rodičům vrstevníka, v jehož rodině měli být během studijně poznávacího pobytu ve Skotsku ubytováni. Jazyková funkce socializace tak byla v korpusu realizována na jedné straně prostřednictvím výrazů „Hi“ a „Bye“, na opačné straně spektra pak výrazy „Dear“ a „Best regards“. Druhá jazyková funkce, jejíž uplatňování bylo v rámci dimenze KK v CJ analyzováno, tj. strukturování diskurzu, se vyznačovala opakovaným užíváním týchž diskurzivních ukazatelů pro potřeby sekvencování diskurzu (např. „after“; „first“; „second“).

Výše uvedená výzkumná zjištění byla později zohledněna při plánování intervence, stejně tak jako závěry plynoucí z analýzy prvních třech lekcí učebnice Adventures Pre-Intermediate (OUP), které měly být v časovém období alokovaném pro realizaci intervence probrány. Cílem analýzy bylo zjistit, zda a jakým způsobem umožňují učební úlohy obsažené v učebnici rozvíjení IKK. Analýza byla provedena s pomocí téhož kategoriálního systému, jehož bylo využito při analyzování korpusu. Zkoumáno bylo vždy zadání, cíl a obsah učební úlohy.

Výstupy analýzy prokázaly, že učební úlohy obsažené v lekcích 1 až 3 a průřezové sekci The World of English vložené mezi lekce 2 a 3 rozvíjení IKK umožňují. Povědomí, a to zpravidla o vlastní identitě, lze rozvíjet prostřednictvím pěti úloh. Rozvíjení postojů k anglickému jazyku jako cizímu

jazyku umožňují dvě učební úlohy. Kulturním aspektům postojů je nicméně věnována jen nepatrná pozornost, stejně jako rozvíjení znalostí o anglicky mluvících zemích. Znalosti kultury převážně neanglofonních zemí lze i přesto rozvíjet v deseti úlohách. Dovednost interpretovat význam by bylo možné za jistých okolností rozvíjet ve dvou učebních úlohách. Strukturování diskurzu je věnována pozornost v sedmi úlohách. Rozvíjení jazykové funkce socializace je pak zcela opomíjeno.

Učební úlohy obsažené v relevantním výseku učebnice *Adventures Pre-Intermediate (OUP)* tedy umožňují nerovnoměrné a jednostranné rozvíjení IKK. Protežováno je přitom rozvíjení znalostní dimenze a schopnost používat diskurzivní ukazatele v psaní.

Ke stejným závěrům došla i analýza ročníkového plánu specifikovaného pro období, kdy měla být provedena intervence, jež de facto kopíroval syllabus učebnice *Adventures Pre-Intermediate (OUP)*.

Na základě popsanych výzkumných zjištění byla v závěru úvodní fáze výzkumu navržena konkrétní podoba a náplň intervence, jež cílila na systematické rozvíjení IKK.

Intervence

Intervence představovala plánovanou součást výzkumu, jejíž navrhování a realizace se odvíjely od výzkumných zjištění úvodní fáze výzkumu. Ty, jak bylo popsáno výše, poukázaly na nerovnoměrné rozvinutí dimenzí IKK v době před intervencí, poměrně sporé znalosti kultury Skotska, zanedbatelnou pozornost věnovanou jazykové funkci socializace a omezený počet učebních úloh obsažených v používané učebnici, které by další rozvíjení IKK podnítily. Jelikož intervence probíhala přímo ve výuce a cíle a obsahy ročníkového plánu korespondovaly se syllabem analyzované učebnice, bylo nezbytné, aby intervence zohledňovala mj. právě cíle a obsahy učebnice.

Vlastní intervence spočívala v simulaci přípravy na studijně poznávací pobyt ve Skotsku a probíhala přímo ve výuce. Pro její potřeby byla vytvořena a následně implementována sada učebních úloh a materiálů navázaných na syllabus učebnicové sady *Adventures Pre-Intermediate (OUP)* tak, aby byly naplňovány cíle a obsahy ŠVP a ročníkového plánu a zároveň docházelo k systematickému rozvíjení všech dimenzí IKK, zejména pak těch, jejichž projevy byly v analyzovaném korpusu identifikovány v menší míře. S ohledem na výzkumná zjištění úvodní fáze výzkumu byl důraz kladen na sociokulturní aspekty jazyka, K/kulturu Skotska a Spojeného království jako cílové kultury, K/kulturu České republiky jako vlastní kultury a formální stránku psaní.

Pro realizaci intervence bylo alokováno období prosinec 2015 až červen 2016, kdy byla do výuky zapojena právě analyzovaná učebnice *Adventures*

Pre-Intermediate (OUP). Celková doba přímé intervence činila 54 vyučovacích hodin.

Dílčí kroky intervence byly rozpracovány do plánů hodin (viz příloha 1). Ty byly navrženy tak, aby umožňovaly jak naplňování cílů a obsahů ŠVP, potažmo ročníkového plánu, tak rozvíjení IKK. V každém plánu hodiny byla vymezena časová dotace věnovaná danému kroku intervence, dále konkrétní učební úlohy, didaktické prostředky a organizační formy nezbytné pro jejich realizaci. Pokud byly materiály anebo učební úlohy převzaty či adaptovány z jiných zdrojů, byly zde uvedeny i relevantní odkazy anebo citace (viz příloha 2). Takto projektované kurikulum bylo implementováno ve výuce (viz příloha 3) a směřovalo žáky k sepsání dalšího aplikačního dopisu dle obdobného zadání jako před zahájením intervence.

V době alokované pro provedení intervence se podařilo realizovat veškeré navrhované kroky intervence, splnit cíle ŠVP, respektive ročníkového plánu a probrat projektovaný obsah ŠVP, respektive ročníkového plánu i intervence. Lze tak soudit z hodnocení osvojeného kurikula, jež probíhalo v průběhu intervence formativním způsobem, v závěru školního roku potom sumativně.

Fáze výzkumu po intervenci

Intervence vyústila v napsání druhého semi-formálního aplikačního dopisu o min. 300 slovech, jenž měl být podmínkou účasti na studijně poznávacím pobytu ve Skotsku, na který se žáci v rámci simulace připravovali. V psaní měli stejně jako v úvodní fázi výzkumu představit sebe a důvody, proč se chtějí pobytu ve Skotsku zúčastnit. Zadání úlohy bylo záměrně formulováno podobným způsobem jako zadání úlohy zadané před intervencí, aby bylo možno sestavit další, obdobný korpus, který bude za pomoci navrženého kategoriálního systému podroben analýze. Podstata této fáze výzkumu přitom spočívá v porovnání výzkumných zjištění vzešlých z analýzy psaní před intervencí a po ní. Cílem komparace je zjistit, zda došlo vlivem realizované intervence k rozvíjení IKK a jaké projevy rozvíjení IKK byly identifikovány.

Korpus sestavený ze šestnácti produktů psaní vzniklých po provedení intervence byl opět nejprve analyzován deduktivním způsobem. Z identifikovaných 470 výroků odrážejících IKK byly následně induktivně vyvozovány konkrétní indikátory projevů IKK.

Výzkumná zjištění odhalila, že ani po provedení intervence nebylo zastoupení jednotlivých dimenzí IKK v korpusu vyvážené. Povědomí bylo identifikováno v 63 výrocích, zatímco postoje byly vyjádřeny 188x. Znalosti byly verbalizovány 96x a vybrané aspekty KK v CJ realizovány v celkem 123 výrocích. Dimenze dovedností nebyla v korpusu oproti tomu zastoupena vůbec.

Kvalitativní vyhodnocování dat prokázalo, že žáci hojně projevovali povědomí o vlastní identitě, jakož i jinakosti cílové kultury a promítali do svých zpravidla kladných postojů otevřenost a ochotu poznávat cílovou kulturu. Znalosti se i tentokrát vztahovaly zejména k reáliím Skotska, tedy k Big-C Culture.

Přestože měl být aplikační dopis i v tomto případě adresován rodičům vrstevníka, v jehož rodině měl být žák ve Skotsku ubytován, aby bylo možno reflektovat v psaní míru formality, jazyková funkce socializace byla realizována rozličnými způsoby. V některých produktech psaní tak bylo operováno s výrazy „Hi“ a „Bye“, zatímco v jiných s výrazy „Dear“ a „Best regards“. Co se druhé sledované jazykové funkce týče, při strukturování diskurzu byly využívány diskurzivní ukazatele jako „after“; „then“; „first“; „finally“.

Po bližší interpretaci výzkumných zjištění plynoucích z analýzy korpusu sestaveného po provedení intervence byla data připravena k porovnání s výstupy analýzy korpusu sestaveného před intervencí.

Vliv intervence na projevy rozvíjení IKK

Z komparace výzkumných zjištění vzešlých z analýzy psaní provedené před intervencí a po ní vyplývá, že k rozvíjení IKK žáků, jejichž psaní bylo analyzováno, došlo. Lze tak soudit z četností uvedených v tabulce 1, ale také z kvalitativního vyhodnocování dat.

Produkt psaní	Povědomí	Postoje	Znalosti	Dovednosti	KK v CJ
VÝST_A	4 γ 6	10 γ 12	- γ 1	- γ -	8 γ 4
VÝST_B	1 γ 2	3 γ 13	1 γ 11	- γ -	8 γ 9
VÝST_C	4 γ 3	19 γ 13	10 γ 4	- γ -	5 γ 7
VÝST_D	6 γ 1	7 γ 10	1 γ 2	- γ -	4 γ 4
VÝST_E	- γ 2	9 γ 5	3 γ -	- γ -	5 γ 3
VÝST_F	10 γ 6	10 γ 10	3 γ 1	7 ? γ -	9 γ 6
VÝST_G	1 γ 6	2 γ 9	1 γ 8	- γ -	12 γ 7
VÝST_H	6 γ 3	6 γ 11	1 γ 2	- γ -	8 γ 9
VÝST_I	4 γ 2	13 γ 16	16 γ 9	- γ -	8 γ 12
VÝST_J	4 γ 4	9 γ 11	- γ -	- γ -	7 γ 9
VÝST_K	- γ 5	13 γ 13	2 γ 26	- γ -	8 γ 8
VÝST_L	16 γ 7	6 γ 2	4 γ 16	- γ -	10 γ 10
VÝST_M	3 γ 2	22 γ 22	7 γ 3	- γ -	9 γ 8
VÝST_N	- γ 3	10 γ 6	2 γ 6	- γ -	7 γ 7
VÝST_O	7 γ 5	8 γ 19	- γ 2	- γ -	13 γ 12
VÝST_P	6 γ 6	18 γ 16	5 γ 5	- γ -	8 γ 8
Celkem	72 γ 63	166 γ 188	56 γ 96	7 ? γ -	129 γ 123

Tab. 1: Četnosti zastoupení jednotlivých dimenzí IKK v psaní před intervencí a po ní

Tabulka 1 vizualizuje změny četností zastoupených dimenzí IKK, k nimž došlo po provedení intervence. Nárůst projevů IKK byl zaznamenán v dimenzích postojů a znalostí, kde bylo identifikováno o 22 projevů postojů a 40 projevů znalostí více než v psaní v úvodní fázi výzkumu. Naopak povědomí a vybrané aspekty KK v CJ byly v korpusu sestaveném po intervenci zastoupeny méně než v korpusu sestaveném před ní. V případě povědomí bylo identifikováno o 9 projevů méně, v případě dimenze KK v CJ o 6 projevů méně. Přestože intervence cílila na rozvíjení všech dimenzí IKK, zejména pak těch, které byly před realizací intervence méně rozvinuté, nedošlo v dimenzi dovedností k žádné změně v četnosti jejich zastoupení. Zatímco se v prvním sestaveném korpusu objevily diskutabilní náznaky reprodukováných dovedností, v korpusu sestaveném po intervenci nebyly dovednosti projevovány už ani v náznacích. I navzdory absenci dovedností však změny četností dokazují, že k rozvíjení IKK prostřednictvím intervence jistým způsobem došlo.

Některé změny četností bylo možno vysvětlit s přihlédnutím k závěrům plynoucím z kvalitativního vyhodnocování dat. To mj. prokázalo, že povědomí o cílové kultuře identifikované v psaní žáků před provedením intervence bylo v psaní po intervenci transformováno do encyklopedických znalostí konkrétních faktů, což se v důsledku projevilo v redukcí povědomí a nárůstu znalostí. Konkrétně touto transformací prošlo původní vágní povědomí o existenci záhady Lochneské příšery, jež bylo po proběhnutí intervence nahrazeno znalostmi mytologie Skotska.

Projevy povědomí se v psaní po intervenci často odkazovaly na obsah probíraný v hodinách anglického jazyka v rámci simulované přípravy na pobyt ve Skotsku, z čehož lze usuzovat, že intervence ovlivnila rozvíjení IKK a souběžně i povahu projevů IKK v psaní. Intervence nicméně patrně neměla vliv na uvědomování si podobnosti mezi kulturou vlastní a cílovou. Jakkoli bylo v intervenci na tento vztah poukazováno, v korpusu sestaveném po její realizaci nebylo možné projevy povědomí toho typu identifikovat ani v jednom z produktů psaní.

Co se dimenze znalostí týče, z kvalitativního vyhodnocování dat vyplynulo, že žáci navzdory intervenci i nadále vykazovali výhradně znalosti Big-C Culture Skotska. Projevy znalostí se zpravidla vztahovaly ke geografii, demografii, národním symbolům, jídlu, sportu a mytologii. Paleta znalostí reálií se přitom oproti té, jež byla identifikována v psaní před intervencí, rozšířila. Z povahy dat je dále patrné, že znalosti žáků vycházely z obsahu intervence. Na druhé straně, znalosti small-c culture Skotska, jimž byla v intervenci rovněž věnována pozornost, nebyly v psaní po provedení intervence nikterak reflektovány či verbalizovány.

Komparace výstupů analýzy psaní před intervencí a po ní poukázala také na modifikaci obsahového vymezení reflektovaných postojů. Zatímco v úvodní fázi výzkumu vyjadřovali žáci kladné postoje k anglickému jazyku jakožto vyučovacímu předmětu, v korpusu sestaveném po provedení intervence vnímali anglický jazyk již nejen jako vyučovací předmět, ale i jako prostředek komunikace, k němuž je možné vyjádřit vztah. Vlivem uvědomění si takového pojetí jazyka tak byla v psaní po intervenci identifikována mj. motivace rozvíjet vlastní KK v CJ za účelem komunikace. Mimoto zde byly hojně zastoupeny i projevy otevřenosti vůči interakci se Skoty a motivace poznávat kulturu Skotska, což považujeme za předpoklad dalšího rozvíjení IKK.

Poměrně velká pozornost byla v intervenci věnována nácvičku vhodného používání různě formálních korespondenčních frází v psaní. Závěry plynoucí z komparace psaní před intervencí a po ní nicméně jasně dokládají, že ani po realizaci intervence nedošlo k žádnému markantnímu posunu v užívání frází „Dear“; „Hello“; „Hi“; „Best regards“; „Goodbye“ a „Bye“. Fráze byly v korpusu, stejně jako v době před zahájením intervence, používány bez ohledu na kontext situace.

Obdobně měla intervence jen nepatrný vliv na strukturování diskurzu, které bylo v psaní stejně jako v úvodní fázi výzkumu realizováno pouze na elementární úrovni za využití základních diskurzivních ukazatelů jako např. „after“; „first“; „then“, a to navíc jen v některých produktech psaní.

Ačkoli porovnání výstupů analýzy psaní provedené před intervencí a po ní neprokázalo vliv intervence na rozvíjení každé jednotlivé dimenze IKK a jejích dílčích aspektů zvláště, je z uvedených výzkumných zjištění patrné, že k rozvíjení IKK, pojímáme-li ji holisticky, došlo.

Shrnutí

Jelikož byla realizovaná intervence navržena s cílem rozvíjet všechny dimenze IKK, zejména ty, které byly v úvodní fázi výzkumu rozvinuty pouze v omezené míře, splnila svou úlohu pouze zčásti, což je detailně rozebráno v předcházejících pasážích textu.

To, zda se podařilo stanovených cílů intervence dosáhnout, bylo zjišťováno komparací výzkumných zjištění vyplývajících z analýzy korpusu sestaveného před intervencí a korpusu sestaveného neprodleně po jejím provedení. V obou případech korpus sestával z 16 produktů psaní a byly v něm kvantitativně i kvalitativně analyzovány výroky odrážející IKK. Kvantitativní vyhodnocování dat odhalilo, že k rozvíjení IKK, co se četností jejích projevů v korpusu týče, došlo, třebaže ne ve všech dimenzích. Ze závěrů této analýzy je také patrné, k rozvoji kterých dimenzí IKK intervence přispěla. Kvalitativní

hodnocení dat následně pomohlo zodpovědět otázku, jaké konkrétní projevy rozvíjení IKK byly z a v psaní patrné.

Porovnání výstupů analýzy dat provedené před intervencí a po ní prokázalo, že intervence měla vliv na rozvíjení určitých dimenzí IKK, jakož i její projevy demonstrováné v psaní v anglickém jazyce. Z četností zastoupení projevů jednotlivých dimenzí v korpusech lze soudit, že realizovaná intervence umožnila rozvíjení dimenzí povědomí, postojů, znalostí a KK v CJ. Z výše popsaných výzkumných zjištění je přitom patrné, že prostřednictvím intervence bylo možno rozvíjet zejména snáze uchopitelné dimenze IKK, tzn. znalosti Big-C Culture a postoje. V případě těchto dimenzí došlo jak k nárůstu četností jejich zastoupení v psaní, tak ke kvalitativním změnám jejich projevů. Oproti tomu abstraktnější dimenze IKK, tj. dovednosti, nebylo prostřednictvím dané intervence možno prokazatelně rozvíjet. Předmětem dalšího bádání pak zůstává, zda to bylo dáno nízkou referenční úrovní jazyka, jíž žáci disponovali, malou časovou dotací alokovanou pro realizaci intervence či návodností učební úlohy. Diskuse nad těmito otázkami zůstává prozatím otevřená. Jako pozitivní lze hodnotit, že intervence umožnila rozvíjení alespoň některých dimenzí IKK, a to zpravidla žádoucím způsobem.

Protože intervence probíhala v rámci akčního výzkumu, podařilo se naplnit její hlavní záměr, tedy zkvalitňování výukové praxe. V rámci intervence vznikla baterie učebních úloh a materiálů, které jsou plně využitelné jako doplňkové materiály učebnicové sady Adventures Pre-Intermediate (OUP) a mohou sloužit k rozvíjení IKK. S ohledem na výzkumná zjištění došlo rovněž k modifikaci ročníkového plánu tak, aby kladl větší důraz na vymezování cílů a obsahů se zřetelem k IKK. Za hlavní přínos realizované intervence lze nicméně považovat zejména to, že u šestnácti žáků základní školy reálně došlo k rozvíjení IKK a že žáci byli schopni rozvíjení IKK demonstrovat v psaní v anglickém jazyce na úrovni A2 (dle SERRJ).

Příloha 1

Příklad plánu hodiny navrženého a implementovaného v rámci intervence

Intervence William Wallace

Cíl:

- a) **ŠVP:** napsat krátkou novinovou zprávu; interagovat na zadané téma; správně používat minulé časy ve větě; porozumět slovní zásobě tematického okruhu zločin.

Rozvíjení: psaní, mluvení, gramatika, slovní zásoba.

- b) **IKK:** dedukovat informace o Skotsku z vodítek; interpretovat vlastní povědomí a znalosti o Skotsku; hodnotit správnost svého úsudku; argumentovat; porozumět historickým a sociálním souvislostem spojeným s tématem.

Rozvíjení: znalosti, povědomí, postoje, dovednosti.

Časová dotace:

2 vyučovací hodiny

Učební úlohy – didaktické prostředky – organizační formy:

1. Na základě vodítek vydedukuj, kdo byl William Wallace, a popiš ho pěti větami.
 - pracovní list, interaktivní tabule
 - individuální práce
2. Přečti text o Williamu Wallaceovi a porovnej svou představu Williama Wallace se skutečnou postavou.
 - pracovní list, interaktivní tabule
 - individuální práce
3. Na základě toho, co ses dozvěděl/a, napiš 5 otázek o Williamu Wallaceovi, zeptej se na ně jiného žáka a zhodnoť jeho odpověď.
 - pracovní list
 - individuální práce γ práce ve dvojici

Příloha 2

Příklad učebních materiálů a úloh navržených a implementovaných v rámci intervence

Pracovní list k učební úloze William Wallace

William Wallace

1. Look at the clues on the interactive board and guess who William Wallace was:

William Wallace was

2. Check your guess with the interactive board and correct your opinion:

William Wallace wasn't / didn't

3. Use the information and answer the questions below:

1. What animal is typical for Scottish legends?

.....

2. What was the name of the bridge where there was a battle in 1297?

.....

3. Did the Scots support William Wallace's activities?

.....

4. What did William Wallace fight for?

.....

5. What does the Scottish flag look like?

.....

6. What is the national symbol of Scotland?

.....

4. Match the pictures to your answers in exercise 3)



.....



.....



.....



.....



.....

5. Create your own Battle of Stirling Bridge. Join a team and put the story parts into the correct order. Then check it with the interactive board.
6. What do you think? Was William Wallace a criminal? Why do you think so?
.....
7. Find out more about the Battle of Stirling Bridge and William Wallace. Read a text on the interactive board.
8. Match the words from the story with their definitions:

TO ARREST	free
AN OUTLAW	a person fighting in the name of the King, often with a sword
A KNIGHT	to start fighting
TO COMMIT A CRIME	to imPRISON
(A) TRIAL	future plans or wishes
TO ATTACK	a person who does not respect the law
A VISION	to do illegal activities
INDEPENDENT	to be in front of the JUDGE and JURY

9. Write five questions about William Wallace and the Battle of Stirling Bridge. Then ask your friend and check his/her answers.
.....
.....

10. Write a newspaper article about William Wallace:

WILLIAM WALLACE

.....

.....

.....


.....

.....

.....

Vizuální a textové prostředky k učební úloze William Wallace

Look at the clues below and guess who William Wallace was



William Wallace came from Scotland. 

He was a patriot  and finally became a national Scottish legend. 

He fought against the English  for freedom  of Scotland. 

He was a hero for the Scots and they followed him.

Wallace's army defeated the English army at the Battle of Stirling Bridge  in 1297.

Stirling Bridge was a very narrow bridge so no more than two English warriors next to each other could cross the bridge.

The Scots waited for the English army at the other end of the bridge. Then the Scots attacked. The English army was defeated very soon. Scotland became independent and Wallace became a knight.

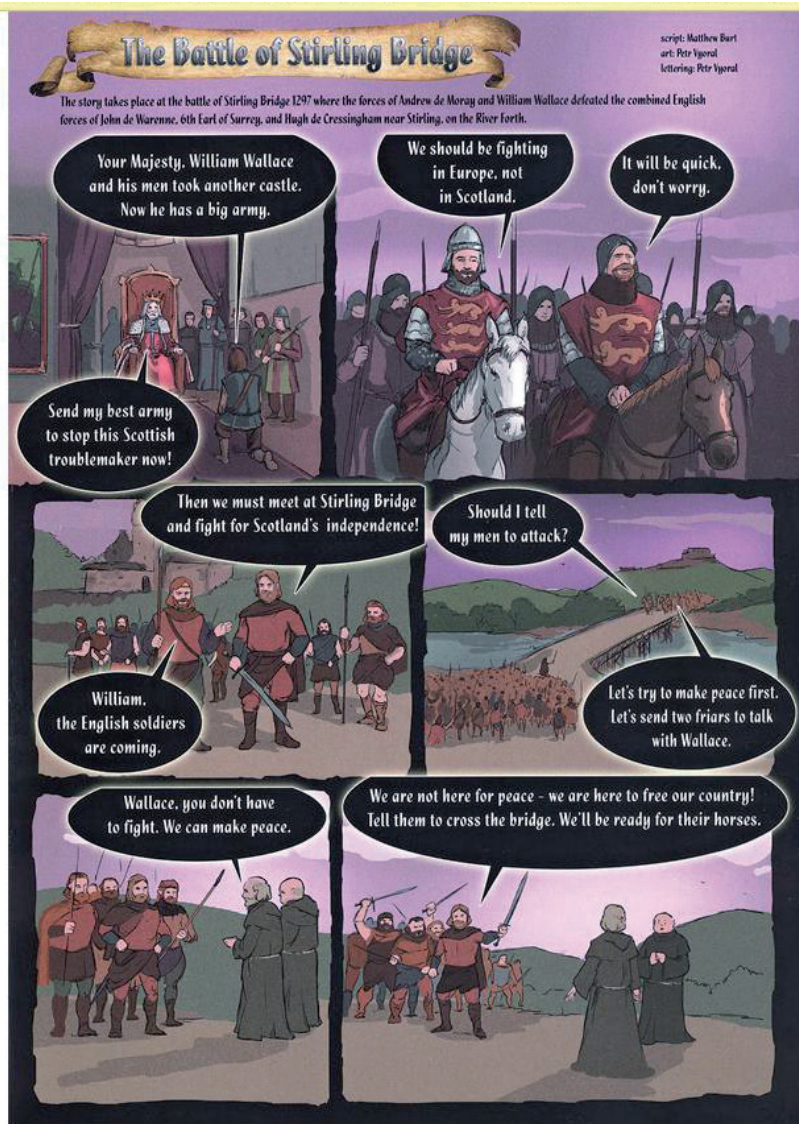
A few years later, he was called to be an outlaw fighting against the (English) King. Englishmen said that Wallace committed a crime. As a result, anyone could kill Wallace without trial. Finally, Wallace was arrested and killed. His body was cut into pieces. The pieces were displayed all around the country.

Today, William Wallace represents a symbol of Scottish history, character and visions.

TO ARREST	= to imPRISON
AN OUTLAW	= a person who does not respect the law
A KNIGHT	= a person fighting in the name of the King, often with a sword
TO COMMIT A CRIME	= to do illegal activities
(A) TRIAL	= to be in front of the JUDGE and JURY
TO ATTACK	= to start fighting
A VISION	= future plans or wishes
INDEPENDENT	= free

Obrázky převzaty z:

<http://www.clipartbest.com/clipart-RTA6M5gyc>
<http://www.clipartbest.com/clipart-jixEzoR4T>
<http://www.clipartbest.com/clipart-di8x54BXT>
<http://www.clipartbest.com/clipart-7iaorna4T>
<http://www.clipartbest.com/clipart-RcGkLo7cL>
<http://www.clipartbest.com/clipart-4i9a78aGT>
<http://www.clipartbest.com/clipart-RiG6oXRLT>
<http://www.clipartbest.com/clipart-aieKGe7XT>



CLIL History TF A2 HISTORIES

Let's cross the bridge then!

It will be difficult to retreat if we lose. I think we should split up.

I am not scared of those poor Scottish people. We are the King's army.

It's time. Charge!!

Freedom!

Go back! Go back! Retreat!

For bravery and for defending Scottish freedom, you are now a knight.

Vocabulary

army ['ɑ:mɪ] – armáda	to attack [ə'tæk] – zaútočit	to split up [splɪt] – rozdělit se
troublemaker ['trʌb(ə)lmeɪkə] – rebel, potížista	to make peace [pi:s] – uzavřít mír	to defend [dɪ'fend] – bránit se
independence [ɪn'dɪ'pend(ə)n(s)] – nezávislost	friar ['fraɪə] – mnich	
	bravery ['brɛv(ə)rɪ] – odvaha	
	to retreat [rɪ'tri:t] – stáhnout se	

Scan the QR code to listen to the story of the Scottish hero William Wallace.

Materiál převzat z časopisu Gate, č. 1 / 2015, s. 18-19.

Příloha 3

Příklad vypracovaných pracovních listů k učební úloze William Wallace

William Wallace

1) Look at the clues on the interactive board and guess who William Wallace was:

William Wallace was Scottish man. He liked nature.

He was knight.

2) Check your guess with the interactive board and correct your opinion:

William Wallace wasn't /didn't He didn't like flowers.

3) Use the information and answer the questions below

1. What animal is typical for Scottish legends?

Unicorn

2. What was the name of the bridge where there was a battle in 1297?

The name was Stirling Bridge.

3. Did the Scots support William Wallace's activities?

Yes, they did.

4. What did William Wallace fight for?

He fought for Scottish freedom.

5. How does the Scottish flag look like?

It is blue with white with white cross.

6. What is a national symbol of Scotland?

The national symbol is a white thistle.

8) Match the words from the story with their definitions:

TO ARREST	free
AN OUTLAW	a person fighting in the name of the King, often with a sword
A KNIGHT	to start fighting
TO COMMIT A CRIME	to imPRISON
(A) TRIAL	future plans or wishes
TO ATTACK	a person who does not respect the law
A VISION	to do illegal activities
INDEPENDENT	to be in front of the JUDGE and JURY

9) Write five questions about William Wallace and the Battle of Stirling Bridge. Then ask your friend and check his/her answers.

~~What~~ who were fighting on the Stirling bridge?
 for what who was the battle?
~~What~~ were Scots fighting?

10) Write a newspaper article about William Wallace:

WILLIAM WALLACE

~~William Wallace~~ The dropped knight

William Wallace
 was a Scottish
 hero because
 he died.....
~~William Wallace~~ right... all the heroes
 are dead because if you are
 alive nobody knows what you
 and its the same about
 For more you
 have to pay 100\$

Umělost kontra přirozenost v didaktizaci „small-c culture“

Jak jsme viděli, v současných učebnicích cizích jazyků začíná být složka realit a IKK cíleně hojněji zastoupena. Nicméně stále nepředstavuje prioritu a přístup znalostní převažuje nad dovednostním. Můžeme tvrdit, že určité materiály v učebnicích rozhodně skýtají potenciál pro rozvíjení všech složek IKK a didaktizaci small-c culture, metodická podpora učitelům, jak tyto podklady použít anebo je upravit, je však ne zcela dostatečná.

Domníváme se proto, že učitel cizího jazyka coby autentická kreativní osobnost se v dané oblasti může uchýlit i k vytváření vlastních různorodých námětů a aktivit. Dana Moree, specialista na interkulturní tematiku ve vzdělávání, rozděluje učitele podle způsobů výuky multikulturní výchovy na „misionáře“, tedy ty, kteří absolvovali řadu interkulturních setkání, jsou s to pracovat na změně hodnot a osobním rozvoji a přenášet tyto stimuly na žáky, dále na „údržbáře“, kteří také prošli různými setkáními, ale nereflektovali je tak, že by se měnil jejich pohled na svět a pojetí výuky, a konečně na „úředníky“, kterým chybějí přímé zkušenosti s interkulturní interakcí, informace čerpají přes média a zprostředkovávají žákům jen obsah předepsaný dle RVP (Moree 2015, 137). Obdobnou klasifikaci je jistě možné rozšířit i na učitele cizích jazyků. Zajímají nás tedy „misionáři“ a to, jak podnitit kreativní přístup již u budoucích učitelů cizího jazyka v pregraduální přípravě.

Při tvorbě cvičení na rozvíjení IKK ve výuce cizích jazyků a rozvíjení IKK v rámci jiných školních předmětů může učitel postupovat v zásadě dvěma cestami: 1) vymýšlet cvičení jako modelová anebo 2) didaktizovat reálné proběhlé interkulturní situace. Kapitola vystihuje rozdíl a efektivitu těchto dvou konstrukčních přístupů, kdy úlohy vznikají podle odlišných algoritmů: 1) modelový materiál (umělý) → interkulturní trénink jeho prostřednictvím → přenesení do chování v potencionální reálné situaci; 2) reálná situace → její didaktizace → interkulturní trénink → přenesení do chování v nové reálné situaci. Představíme náměty konkrétních didaktických aktivit a výsledky jejich pilotního ověření ve výuce.

Navození komunikační situace a její rozehrání je přirozeně jedním z nejčastějších postupů komunikační metody ve výuce cizích jazyků. Nabízeny jsou však zpravidla situace jednak pouze konverzační, jednak výrazně modelové. Nově vytvářená cvičení mají ve srovnání s nimi a priori interkulturní podstatu a reálný základ. Ve srovnání s jinými specifickými cvičeními na rozvoj IKK (typu critical incidents, critical capsules apod.,

viz následující kapitola), která někdy vyznívají strojeně, nám jde především o větší přirozenost a nenásilnost.

Pedagogická a psychologická východiska

Základní ideou cvičení vzešlých z reality je pomocí aktivizačních metod didaktizovat vybranou reálně proběhlou interkulturní situaci, tj. situaci prožitou buď učitelem, nebo studenty. Jednou z metod, jak takové situace zaznamenat, je vedení interkulturního deníku, rozsáhlejší metody zkušenostně orientovaného vyučování vhodné pro formování IKK (Pešková 2015, Skalková 1999). Pořizování deníkových zápisků má ten efekt, že když studenti svůj zážitek zapíší, vyzdvihují ho tím do vědomí, vyjímají ho z prožívání jako příznakový. Jinak by daná zkušenost někdy prošla i bez povšimnutí. Procesem záznamu je zážitek ucelen a ohraničen. Klíčovou roli hraje v daném typu didaktické činnosti introspekce coby psychologická metoda definovaná jako pozorování a zaznamenávání povahy vlastního vnímání, myšlení a cítění, pečlivé zkoumání vlastních subjektivních zkušeností (Hartl, Hartlová 2009, 240). U introspekce jako metody se uvádějí jisté nevýhody, tedy že sice přináší cenné informace, ovšem subjektivně modifikované, obtížně kontrolovatelné a omezené, kdy dostupné je jen to, co si člověk sám uvědomuje (Průcha 2003, 93). Není zřejmé, zda a jak se deklarované mentální procesy odrazily v chování jedince (Hartl, Hartlová 2009, 240). To je obtížně zjištěitelné i při aktivitách na rozvíjení IKK. Ovšem právě dosažení žádaného vnějšího výstupu v podobě efektivního a vhodného chování a komunikace je dle *Jehlanového diagramu interkulturní kompetence* (Deardorff 2006 podle Zerzová 2013)¹² považováno za vrcholný cíl rozvinutí IKK.

V interkulturním deníku jde především o reflexi přirozeného životního materiálu prostého jakékoli inscenovanosti nebo připravenosti. Cvičení vymodelovaná na základě zážitku/prožitku a didakticky realizovaná ve třídě jsou naopak nutně do jisté míry upravena a strukturována, zkušenost není přímá, ale zprostředkovaná. Původní kontext nelze plně zachovat, určité elementy vystupují do popředí, dochází k jakémusi „zostření“, často k polarizaci, ale také ke zpřehlednění situace, jež může být v realitě méně čitelná. Dochází ke zploštění, neboť prožitek jako takový je z psychologického hlediska individuální a nepřenositelný z jednoho individua na druhé (Hanus, Chytilová 2009, 12). Nicméně v případě takových cvičení se jedná jen o malý úkrok stranou: nemělo by se jednat o situace vymyšlené ani o situace

¹² Spodní patro jehlanu tvoří „nezbytné postoje“, nad nimi jsou paralelně „znalosti a porozumění“ a „dovednosti“, ty zastřešují „žádané vnitřní výstupy, tj. poučený úhel pohledu/posun ve vnímání“. Vrchol jehlanu představují „žádané vnější výstupy, tj. efektivní a vhodné chování a komunikace (založené na interkulturních znalostech, dovednostech a postojích) za účelem alespoň částečného dosažení vlastních cílů.

z doslechu, ale o interakce prožitě členy dané skupiny. Studenti vědí, že ve školní realitě jsou situace simulovány, zároveň však, že východiskem je skutečná událost s jedinečnými aktéry. Samotné zadávání navržených úloh ve skupině, a hlavně reflexe těchto úloh s sebou pak přinášejí nové dynamické situace, přímé interakce a autentické prožitky.

Idea sestavení cvičení na základě reality jednoznačně vychází ze zážitkové pedagogiky. Zážitková pedagogika do učebního procesu tradičně zařazuje záměrně plánované a uváděné situace připravené lektorem či pedagogem, situace vyvolané nebo inscenované, často velmi modelové až fantazijní. Cílem je intervence do struktury osobnosti, zlepšení sebepoznání, aktivizace jedince a dosažení co největšího rozvojového potenciálu člověka v nejrůznějších dimenzích a aspektech. V celkovém procesu je zdůrazňována emoční působivost (hluboký vnitřní otisk, prožitek). Proces je po celou dobu evaluován, prožitek bývá důsledně reflektován zpětným uvažováním, diskusí, a to „...ve stálé emoční návaznosti na právě prožitě“ (Hanus, Chytilová 2009, 12–34, 89). Zážitková pedagogika pracuje s výzvami a iniciačními činnostmi, s překonáváním překážek a obav, s vyvoláváním hraničních zkušeností, se situacemi, které jsou daleko silnější než každodenní události. Oproti tomu aktivity na rozvíjení IKK ve výuce cizích jazyků zůstávají do jisté míry „uměřené“.

V interkulturním učení prostřednictvím rekonstrukce reálných situací lze využít *Kolbův cyklus* (Kolb 1984) známý ze zážitkové pedagogiky: konkrétní zkušenost → ohlédnutí → zobecnění → aktivní zkoušení. Daný čtyřstupňový model má výrazný futuristický vektor: účastník aktivity zvažuje, co by bylo vhodné v budoucnu v podobné situaci zopakovat, čeho se vyvarovat, formuluje plán změn. Permanentní práce na změně vnímání, „ochota měnit především sebe a pak teprve okolí“ (Moree 2015, 22) je pro IK také klíčová.

Metodika cvičení

Všechny vytvořené a ověřované aktivity mají z hlediska obecné didaktiky charakter produktivních divergentních úloh s vícero řešení. Samy o sobě ilustrují, nakolik současné pojetí výuky „reálií“ vykročilo za rámec požadavků na pouze kognitivní výstupy ke složité strukturované IKK (Pešková 2016). Obsah učiva se rozrostl mimo snadno ověřitelná data a mimo hodnotitelnost v parametrech správnost/nesprávnost, což je v současném kompetenčním přístupu ke vzdělávání kýžené, nicméně pro budoucí učitele zároveň složité.

Vzhledem k tendencím vývoje interkulturní výchovy jsou vybrané techniky progresivní, neboť překonávají přístup kulturně standardní, jenž se orientuje na objektivní (nebo spíše objektivizující) popisy různých etnických, ale i jiných skupin (Moree 2015, 175), a korespondují s přístupem transkulturním v tom, že řeší identitu jednotlivce v jejích jednotlivých složkách, pracují

s hodnotami, autentickými situacemi a sebezpoznáním, popisují způsoby, jak různé kulturní vlivy na člověka působí a jak formují jeho osobnost (Moree 2008, 2015).

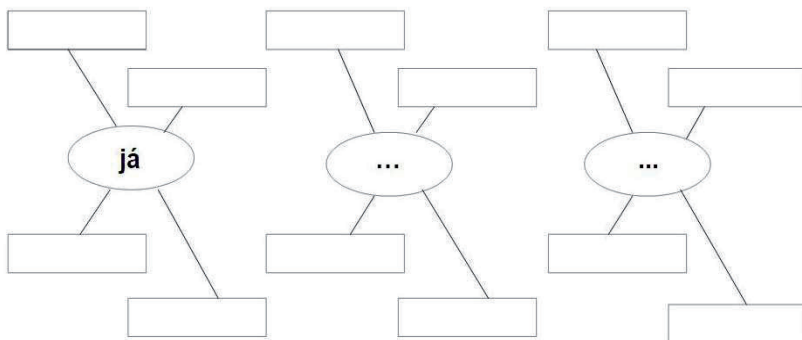
Pro srovnání dvou konstrukčních principů, tedy umělost/modelovost versus přirozenost/ukotvení v realitě, jsme vytvořili, případně adaptovali čtyři cvičení (dvě modelová a dvě na základě didaktizace reálně proběhlé situace) a pilotně je ověřili ve výuce. Testování proběhlo v říjnu 2017 mezi studenty prvního ročníku bakalářského studijního programu Ruský jazyk se zaměřením na vzdělávání na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. Sada cvičení byla uvedena ve dvou referenčních skupinách, přičemž obě skupiny měly etnicky heterogenní charakter. Počátečního výzkumu, který máme v plánu v budoucnu kvalitativně i kvantitativně rozšířit, se celkem zúčastnilo 15 osob. První cvičení „Kdo jsem? Kdo je?“ se zabývalo kategoriemi identity jednotlivce, druhé „Mozaiky“ vycházelo z metodiky CLIL a srovnávalo mozaiky různého původu, třetí cvičení „Dopis“ analyzovalo reálnou korespondenci mezi českým a ruským partnerem a čtvrtá aktivita „Snídaně“ simulovala reálně proběhlou interkulturní interakci s náznakem konfliktu.

Cílem spojení různorodě komponovaných cvičení bylo podnítit rozvinutí IKK v komplexnosti, tedy ve všech jejích čtyřech základních dimenzích, a to jak **v rovině obecné** (zejména otázky mezikulturního přejímání, kulturních univerzálií, vymezení podstaty interkulturní situace vůbec, problematika etnostereotypů a etnofaulismů, vysvětlení rozdílů mezi kulturně standardním a transkulturním přístupem v interkulturním vzdělávání), tak **v rovině konkrétní** (kontext východoslovanský, zejména ruský). Prostřednictvím cvičení byly posilovány **znalosti** (kulturně obecné, například o mozaikách jako kulturním symbolu, i kulturně specifické, konkrétně posouzení ruské kultury z hlediska stupně formálnosti a vzdálenosti od moci v rámci zkoumání hlubokých vrstev kultury; Samovar 2013), byly formovány kýžené **postoje** (s hlavním cílem přiznání práva na sebeurčení a upřednostnění pohledu na člověka jako na jedince, ne jako na zástupce skupiny), strukturováno **povědomí** (vymezení IK a IKK jako takových, otázky identity) a rozvíjeny interkulturní **dovednosti**. Dovednostní dimenze je obtížně uchopitelná a měřitelná a představuje tradičně největší didaktický problém. Ve vybraných aktivitách dominovala snaha trénovat studenty ve vyhýbání se rychlému souzení, unáhlené verbalizaci svých postojů v interkulturní interakci a zbrklému jednání (například s aplikací psychologické techniky „Semafor“¹³). Řešení

¹³ Technika Semafor je využívána pro zvládnutí situace „bažení“, ale i pro jiné impulzivní jednání s cílem zastavit se a přehodnotit unáhlené rozhodnutí. „V situaci, kdy ... hrozí jiné impulzivní jednání, si člověk vybaví nejprve červené světlo semaforu, které říká ‚zastavit‘. Pak si vybaví žluté světlo. Během žlutého světla si uvědomí

úloha probíhala na pozadí rozvoje **cizojazyčné komunikační kompetence**, a to jak tematické slovní zásoby, tak řečové etikety. Uplatnily se všechny řečové dovednosti v cizím jazyce, včetně překladu, a byl proveden i dílčí jazykovědný rozbor. Navržené činnosti se snažily vyvolat emocionální prožitek. Byly následně reflektovány a vysvětleny v širším kulturně obecném i kulturně specifickém kontextu. Proběhla diskuse. Studenti provedli sebehodnocení před a po intervenci.

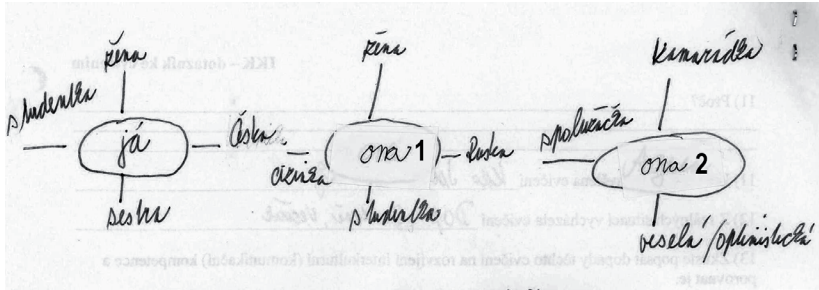
Nyní blíže popíšeme jednotlivé aktivity. Ve cvičení „**Kdo jsem? Kdo je?**“ (adaptováno z Moree 2015) měli studenti za úkol nejprve napsat, jak by vystihli svoji identitu (4 role) a pak stejným způsobem popsat své dva spolužáky (jeden stejné národnosti, druhý odlišné), viz obr. 1. Následně skupina vyhodnotila, nakolik se v grafech projevila etnicita a jaké jiné kategorie identity se objevily.



Obr. 1: Pracovní list k aktivitě „Kdo jsem? Kdo je?“

Zatímco Moree konstatuje, že podle jejích zkušeností se národnostní identifikace v dané aktivitě objevuje zřídka (Moree 2015, 28), v námi testovaných skupinách se projevila poměrně častěji, avšak různorodě: zatímco u své osoby etnicitu uvedlo 37,5 % dotázaných, u spolužáka jiné národnosti to bylo 62,5 % dotázaných, ovšem u příslušníka stejné etnické skupiny nebyl etnický příznak zaznamenán vůbec. Přitom v jednom případě se u posouzení člověka jiné národnosti dokonce objevila kategorie etnicity ve dvou ze čtyř uváděných atributů („*cizinka*“, „*Ruska*“, viz obr. 2).

jednotlivé možnosti, jak může reagovat, včetně krátkodobých i dlouhodobých následků jednání. U uvedených možností vybere nejvýhodnější. Nakonec si vybaví zelené světlo, zvolenou možnost uskuteční a vyhodnotí.“ (Nešpor 1999, 34)



Obr. 2: Vyplněný pracovní list k aktivitě „Kdo jsem? Kdo je?“

Aktivita směřovala k tomu, aby si studenti uvědomili, že identita je mnohovrstevnatá, dynamická, situačně podmíněná a heterogenní (dvakrát se objevilo „česká Ukrajinka“, „Čechoukrajinka“), že etnicita představuje jen jednu ze složek identity a jednotlivce nelze redukovat na jednu část jeho identity. Dále jsme diskutovali o rozdílu mezi identitou zvolenou a připisovanou (studentka, kterou spolužáci vnímají jako „českou Ukrajinku“, sama sebe vidí jenom jako Češku, protože žije v ČR od dětství).



Obr. 3: Pracovní list k aktivitě „Mozaiky“

Aktivita „**Mozaiky**“ byla rozpracována dle pravidel CLIL, propojovala výtvarnou výchovu a ruský jazyk. Studenti nejprve sami vytvořili mozaiku z prvního písmene svého jména a snažili se vystihnout podstatu mozaiky, pak určovali podle obrázků, viz obr. 3, v jaké zemi mozaiky asi vznikly, proč asi, co je všem mozaikám společné a znovu mozaiku definovali. Cíl cvičení byl a) interkulturní, tj. navést studenty na to, aby uviděli určité kulturní jevy jako univerzální, uvědomili si, že nelze hodnotit produkty kultury jako krásnější/méně krásné (lepší/horší), aby pochopili, že kultura je určitým způsobem vyjádřením adaptace na vnější životní podmínky (kulturně specifické prvky v mozaikách); b) komunikační, tedy rozšíření slovní zásoby (názvy států, barev, tvarů, abstrakta) a ovládnutí komunikačních strategií (vyjádření názoru) a c) osobnostní, zejména vyvolat příjemný estetický prožitek a stimulovat kreativitu vlastního výtvarného projevu, což se podařilo. Ke zpřesnění došlo na bázi znalostní. Před aktivitou popisovali studenti mozaiku jako „*obrázek z malých částí*“, „*výtvarná kultura*“, po intervenci např. jako „*součást kultury*“, „*schematismus*“, „*symbolika*“, „*opakovanost motivů*“.

Třetí aktivita „**Dopis**“ již vycházela ze zážitku s reálným předobrazem. Situace vzešla z pozorování, záznamu a introspekce prováděných učitelem v rámci vedení vlastního interkulturního deníku (podzim 2016 – podzim 2017). Vyhodnocení deníku samo o sobě přineslo určité výmluvné závěry: interkulturní situace byly nebývale časté, doslova každodenní, v interkulturních interakcích se neočekávaně silně projevila emoční složka, kdy prožívání nebylo vždy pozitivní, více situací se dalo charakterizovat jako konfliktních než nekonfliktních (nekonfliktní interakce jsou možná přijímány více automaticky, bez povšimnutí). Zdaleka ne vždy se jednalo o situace duální (dva nositelé různé kultury), ale častěji o situace s vícero aktéry ve velmi heterogenních skupinách. Navíc interkulturní interakce neprobíhala pouze mezi zástupci odlišných kultur, nýbrž i mezi zprostředkovateli různých kultur (lidmi stejné národnosti s různými interkulturními zájmy), kdy do interakce výrazně vstupoval hodnotící aspekt a konfliktnost byla ještě vyšší než u kontaktu jedinců z odlišných kultur. Klademe si tedy v této souvislosti otázku, jak vymezit interkulturní situaci. Zda je skutečně rovna nějakému typu interkulturní interakce a uskutečňuje se při „(...)setkání dvou nebo více lidí, jejichž kontexty nebo výchozí situace jsou natolik odlišné, že mohou způsobit nedorozumění“ (Moree 2015, 20–21), a to ve smyslu lidí coby nositelů různých kultur, anebo zda ji můžete chápat šířeji, tj. i jako interakci lidí ze stejné kultury, kteří však mají zkušenost s odlišnými kulturami a jiné preference. To je patrné právě u učitelů cizích jazyků nebo filologů, kdy se u nich poměrně čitelně utvářejí různé „sekundární jazykové osobnosti“¹⁴ a učitelé se stávají

14 Pojem známý zejména v ruském prostředí: Pro interkulturně kompetentní osobnost se používá výmluvný termín „вторичная языковая личность“.

„interkulturními mluvčími/zprostředkovateli/tlumočníky“ rozličných kultur. V tomto případě na sebe často narážejí velmi odlišné výchozí kontexty.

Cvičení „**Dopis**“ zprostředkovalo v ukázkách korespondenci s ruským partnerem probíhající od jara do podzimu 2017 s cílem přijmout hostujícího profesora. Styl dopisů se postupem času proměňoval, studentům byl představen začátek a konec komunikace s tím, že měli průběžně odpovědět na otázky typu „*Kdybyste jako ruská strana dostali tento dopis, co byste odepsali?*“, „*Jak byste hodnotili reakci ruské strany?*“, „*Jak byste dál postupovali, abyste dosáhli cíle?*“, „*Vidíte nějaké změny ve způsobu komunikace? Zamyslete se nad tím, proč k nim došlo.*“. Studentům bylo představeno řešení, ke kterému přistoupil učitel a které vedlo k naplnění cíle (realizované hostování, zintenzivněná spolupráce, velmi příjemná atmosféra setkání s orientací na sdílené hodnoty), ovšem analyzovali jsme zejména dilemata, která v určitých fázích jednání učitel řešil. Zcela konkrétně řečeno, v jednu chvíli došlo ke značné demotivaci, až takřka k rozhodnutí komunikaci zastavit (partnerské straně byla učiněna nabídka, ale nám se zdálo, že byla pochopena jako poptávka, počáteční komunikace byla z našeho pohledu příliš odtažitá, partner vyžadoval podle nás neúměrné množství formalit). V daný moment byla použita výše zmíněná technika „Semafor“, která vedla ke změně strategie: řešení bylo dočasně odloženo a problém byl konzultován s rodilým mluvčím, kdy se vyjasnilo, že se nejedná o odtažitost, ale o neutrální komunikaci, že ruská strana je prostě zvyklá na formální hierarchické schvalování apod. Tento fakt pak studenti také reflektovali v dotazníku: „*Zdálo se mi, že odpovídají chladně, ale pochopila jsem, že mají rádi oficiality, že nic jiného za tím není.*“ Skupina rozebírala, nakolik byly v korespondenci prakticky vyjádřeny hluboké vrstvy kultury s antagonismy, jako korektní x nekorektní, přiměřený x nepřiměřený, formální x neformální atd. Byla také provedena jazyková analýza způsobu verbalizace změny postojů, tj. od strohého: „*Для того, чтобы мы могли направить нашего преподавателя, нам необходимо письмо от Вашего Университета с такой просьбой и с указанием конкретных сроков и финансовых условий. Письмо можно сделать на имя ректора.*“; k osobnímu: „*Я очень-очень-очень жду нашей встречи!*“, dále byly nacvičovány ustálené obraty písemné komunikace („*Jaké fráze byste přiřadili ke zdvořilostní etiketě?*“). Proběhla diskuse nad tím, nakolik je (ne)přípustné komolit cizí jméno („*Уважаемая г-жа Михаила Пешикова!*“ kontra „*Добрый день, уважаемая г-жа Пешикова!*“), třeba i ve vztahu k žákovi-cizinci, respektive že v interkulturní situaci je vhodnější chybě význam nepřipisovat, protože nejde o problém interkulturní, tedy alespoň v daném případě, nýbrž spíše jazykový či situačně podmíněný (časový stres).

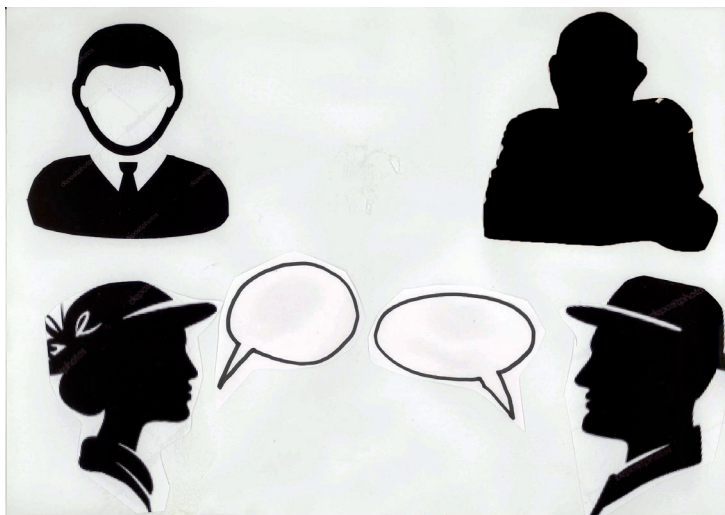
se cizímu jazyku student proniká do lingvokulturologické vrstvy jazyka (povědomí o specifických významech, funkcích a konotacích cizího jazyka) a zároveň si osvojuje sociolingvistickou kompetenci, tj. učí se adekvátně reagovat v kultuře, již daný jazyk reprezentuje (Азимов, Шуккин 2009).

Dané cvičení bylo studenty oceňováno jako velmi přínosné, neboť se nejvíce blížilo jakémusi návodu, jak v určitých situacích efektivně postupovat, mělo jasné zadání a ohraničení a trénovalo komunikační dovednosti na autentickém materiálu. Otázka návodnosti přitom zůstává jednou ze sporných otázek didaktiky. Studenti pedagogických fakult si tradičně stěžují, že potřebují metodickou „kuchařku“, nejlépe pro všechny případy, jež mohou ve výuce nastat, ale dostávají obecná ponaučení, případně podněty k zamyšlení bez řešení. K tomu Dana Moree trefně poznamenává: „Po mnoha letech práce jsem osobně na návody rezignovala. Došla jsem k závěru, že jediná možnost, kterou člověk v životě i interkulturním setkání má, je permanentní transformace... permanentní práce na změně paradigmatu.“ (Moree 2015, 22)

Poslední aktivita „**Snídaně**“ byla založena na bázi rolové hry, respektive drobného sociodramatu s přehráním reálně proběhlé interakce a zvažováním alternativních řešení. Na snídani pořádané děkanem FPE ZČU v Plzni pro zahraniční studenty a koordinátory mobility za účasti ruských studentů se mimo jiné řešilo, že si stážistky z Portugalska objednaly pronájem přes službu Airbnb, ale ukázalo se, že jde o podvod. Na návrh, zda věc neoznámit policii, zazněla replika, že „...je to zbytečné, že se to nedá zjistit, protože to může být řízeno třeba z Ruska.“ Studentům byla epizoda vizualizována, viz obr. 4. a obr. 5, průběžně byli vyzýváni ke vcítění se do situace („*Jak byste reagovali?*“). V realitě i při její didaktizaci ve třídě se naplno projevila síla „sekundární jazykové osobnosti“. Zatímco nerusistům přijde informace o Rusku bezpříznaková, rusisté ji ve valné většině vnímají osobně, jako etnofaulismus, etnostereotyp, generalizaci, urychlené souzení apod.



Obr. 4: Pracovní list k aktivitě „Snídaně“ 1



Obr. 5: Pracovní list k aktivitě „Snídaně“ 2

Výsledky výzkumu

Z vyhodnocení dotazníku (18 otázek zaměřených v rovnoměrném poměru kognitivně, afektivně-behaviorálně, postojově a metodicky) zadaného částečně před aktivitou (vstupní znalosti) a po provedení cvičení, vyplynula následující fakta.

Všichni dotazovaní stoprocentně odlišili cvičení „umělá“ a „přirozená“, přičemž oba typy označili pro rozvíjení IKK za stejně efektivní. Bez předchozí přípravy intuitivně podchytili všechny základní dimenze IKK. To je patrné z reakcí na otázku „Co nového jste se dozvěděli?“ (znalosti 33 %, např. „o umění“, „o Rusku“, povědomí 25 %, např. „Co je to etnofaulismus.“, postoje 25 %, např. „Pochopila jsem, že různí lidé vidí věci jinak.“, nic nového 17 %,) a z doplnění otevřené odpovědi „K úspěšné interakci je zapotřebí...“ (znalosti 59 %, např. „přehled“, „informace“, „vzdělání“, jazyk 25 %, dovednosti 8 %, např. „zachovat klid“, „nedat na první dojem, ale poznat člověka blíž“, „Je lehčí dělat unáhlené závěry, není to ale nejlepší a nejrozumnější řešení, je třeba zamyslet se o druhém.“, vhodné postoje 8 %, např. „tolerance“).

Je signifikantní, že jako nepotřebnější pro úspěšnou interkulturní komunikaci studenti označovali znalosti, i když i v rovině small-c culture (konvence, řečová etiketa). Důvodem, proč chtějí posilovat právě kognitivní složku, je zřejmě to, že jsou na tento přístup zvyklí, své znalosti pociťují stále jako deficitní a chápou jejich nabytí stále tradičně jako výchozí předpoklad k rozvinutí složek ostatních.

Přesto testovaná cvičení, jež se naopak vydávají cestou zdůraznění nekognitivních složek IKK a znalosti pěstují až druhotně, ohodnotilo 95 % dotazovaných jako „pouze s pozitivním přínosem“. Jako pozitiva studenti uváděli: „aktivizace“, „možnost projevit vlastní názor“, „sebereflexe“, „rozvíjí se mysl“, „nové informace“, „nový pohled na cizince“. Negativum bylo popsáno pouze jedno: „1. část bych zadávala mezi lidmi, které dobře známe.“

Jako naprosto klíčová pro úspěšnost interkulturní interakce byla určena komunikační kompetence v cizím jazyce. 100 % respondentů odpovědělo, že ji znalost jazyka zásadně ovlivňuje („Pokud ovládnou cizí jazyk, vše se sjednocuje.“).

Aktivita nesporně zvýšily dimenzi povědomí. Studenti měli vysvětlit několik pojmů před a po intervenci. Došlo buď k seznámení se s termínem vůbec nebo k jeho zpřesnění či uvedení na pravou míru (etnofaulismus: nejprve „falešný etnopůvod“, poté „podpásovka v rovině etnické na úrovni jazyka“¹⁵).

Studenti deklarovali určitou sebereflexi na úrovni postojů. V dotaznících se objevily náznaky plánované korekce vlastního chování v budoucnu, cvičení byla tedy prožita i jako impulzy ke změně: „Můj negativní postoj může někomu ublížit, a to i na slovní úrovni.“, „Přestanu používat slovo Rusák.“ Jak známo, postoje deklarované se ne vždy shodují s postoji skutečnými a také zůstává otázkou, jaký z antagonismů z hlubokých vrstev kultury se pod tlakem v konkrétní interkulturní situaci aktivuje. Zkušenost s danou sadou cvičení je proto třeba otestovat v dalších činnostech.

V neposlední řadě je třeba zdůraznit motivační roli podobných aktivit ve smyslu posílení kompetence k učení. Studenti se po jejich absolvování shodně vyjadřovali ve smyslu: „IKK je třeba rozvíjet.“, „IKK je třeba cvičit.“, „Mám málo informací.“, „Je třeba se sebevzdělávat.“, „Je třeba se stále učit.“

Shrnutí

Cvičení „umělá“ a „přirozená“ nelze jednoduše stavět jako kontrastní, oba typy jsou pro rozvíjení IKK platné a při důrazu na afektivně-behaviorální složku mohou mít obdobný účinek. Modelovost je velmi funkční v aktivitách inspirovaných psychogramy s důrazem na formování postojů, pro témata spíše obecně kulturní. Pro rozvoj interkulturních dovedností a komunikační kompetence se jeví být zbytečné vymýšlet umělé situace, pakliže realita skýtá nepřehledné množství situací přirozených.

¹⁵ Termín byl uveden A. A. Robackem pro neoficiální pojmenování konkrétní etnické skupiny a jejích příslušníků ze strany jiného národa nebo etnika, jež má dehonestující (legrační, vulgární či zesměšňující) charakter (Roback 1944). Také Průcha chápe etnofaulismy jako zvláštní jazyková pojmenování, většinou vyjadřující negativní, až nepřátelské postoje, v nichž se projevují národní a etnické stereotypy (Průcha 2011, 65–68).

Ukázalo se, že jako nejefektivnější – a studenty zároveň nejžádanější – bylo cvičení postavené na maximálně konkrétním materiálu, aktivita, jež prezentovala jasné řešení a oplývala vysokou mírou návodnosti. Zároveň je zarážející, nakolik sami studenti hodnotí jako klíčové pro úspěšnost interkulturní komunikace nezbytnost penza faktických znalostí. Nová metodika cizojazyčné výuky zaměřená na rozvíjení IK, IKK a jevy small-c culture je v pregraduální přípravě učitelů přijímána jako podnětná, avšak jako kdyby zároveň nejednoznačnost, jistá neuchopitelnost, vícero otevřených řešení daných typů úloh a zároveň abstraktnost dovednostní dimenze IKK, její složité hodnocení a upozadění znalostí znamenaly pro studenty stále jistý osobní diskomfort.

Modelová cvičení rozvíjející IKK se zaměřením na small-c culture

Pro rozvíjení IKK ve výuce cizích jazyků byla, jak známo, vyvinuta speciální cvičení: critical incidents, culture capsules, culture clusters, cultural islands, culture assimilators. Tato cvičení jsou využívána nejvíce v kontextu výuky anglického jazyka. V české odborné literatuře (Kostková 2012, Zerzová 2012, Kostková 2013, Suchánková 2013, Pešková, Kubíková 2016) však stále převažuje jejich teoretické vymezení, kdežto konkrétní příkladová zadání není snadné dohledat. Příklady cvičení typu critical incidents obsahuje například publikace autorů Apedaile a Schill, zaměřená ovšem na kanadské kulturní prostředí (Apedaile, Schill 2008). Z tohoto důvodu předkládáme návrhy aktivit zpracovaných podle modelu těchto cvičení a naznačujeme možnosti jejich přirozeného propojení s jinými metodami. Vytvořené pracovní listy se opírají o výzkum týkající se informací z oblasti small-c culture se zaměřením na ruskou kulturu. Cvičení jsou směřována studentům základních a středních škol studujících ruský jazyk a byla pilotně ověřena ve výuce.

IKK v pregraduální přípravě učitelů cizích jazyků

S tématem IKK jsme se v rámci pregraduální přípravy učitelů setkali poprvé až v magisterském studiu. Do všeobecného pedagogicko-psychologického univerzitního základu téma IKK nebylo zahrnuto, ačkoliv je aktuální pro učitele kteréhokoli předmětu už například v situaci, kdy se ve třídě setkávají žáci různých etnik a kultur. Nicméně v oborových předmětech studijních programů Učitelství ruského jazyka pro základní/střední školy a Učitelství anglického jazyka pro základní/střední školy na FPE ZČU se jako budoucí učitelé cizích jazyků s tématem přímo i nepřímo setkáváme.

V rámci předmětu Didaktika RJ se IKK stalo dílčím tématem a také součástí projektové výuky (organizace studentské vědecké konference). O tématu jsme díky projektu získali poměrně ucelené znalosti, které jsme se snažili aplikovat na námi zvolené konkrétní výzkumy. Vyvozováním závěrů výzkumů a jejich prezentací jsme měli prostor pro utváření našich osobních postojů. Otázkou zůstává, zda došlo rovněž k rozvoji dovedností interkulturně komunikovat a jednat a také tuto dovednost předávat našim budoucím studentům.

Na katedře anglického jazyka je IKK zdrojem pro tři jednosemestrální kurzy zaměřené na studium literatury a anglického diskurzu. Velice zdařilý je hned první z kurzů *Česká kultura z pohledu anglofonních autorů*, kdy si studenti uvědomí, že pro ně samozřejmé kulturní fenomény a názorová

hlediska spojená s českou kulturou mohou být nahlížena naprosto rozdílně autory z jiné kultury. Postoje a dovednosti studentů se tak formují, aniž by si studenti osvojili teoretické znalosti či terminologii z oblasti IKK. Toto téma tedy nepřímou prostupuje celým magisterským studiem anglistiky v rámci literárně orientovaných předmětů.

Pokud bychom měli reflektovat vliv zmíněného programu v rámci anglistiky, pak absolvování kurzů velmi posílilo etnorelativní smýšlení. V roli učitele angličtiny se cítíme být zprostředkovateli jazyka na pozadí velkého množství kultur, z něhož nelze žádnou konkrétní kulturu považovat za dominantní. Naopak v roli učitele ruštiny se stále cítíme být spíše mediátorem mezi českou a ruskou kulturou, což je pravděpodobně dáno i rozdílným postavením anglického a ruského jazyka v celosvětovém měřítku, respektive proměnami výuky angličtiny v globálním světě (angličtina jako mezinárodní dorozumívací jazyk), viz kapitola *Kulturní aspekty angličtiny jako mezinárodního jazyka v učebnicích angličtiny*.

Charakteristika speciálních cvičení

Připomeňme, že **critical incidents** jsou cvičení založená na popisu každodenních situací, které mohou kvůli nesprávné interpretaci lidí z různých kultur stát za vznikem interkulturního konfliktu. Oproti úkolům typu culture assimilators se žákům nenabízí možnosti řešení. Žáci mají za úkol sami zhodnotit situaci, vysvětlit, kvůli čemu konflikt vznikl a rozhodnout, jak by se měl účastník interakce zachovat.

Termín **culture capsules** označuje krátké popisy vybraných faktů týkajících se dané kultury (nejedná se zde o popis konkrétní situace jako u předchozích typů). Poté následuje srovnání s kulturou žáků. Jde tedy o krátké vysvětlení jednoho rozdílu mezi danými kulturami, přičemž se využívá vizuálního doprovodu ve formě ilustrativních fotek, obrázků, předmětů, videí apod.

Culture clusters označuje tři a více spojených culture capsules, které se týkají jednoho tématu. Tento typ úkolu nutí žáky nacházet spojitosti a přemýšlet v souvislostech. Ideální je propojení se simulační hrou a jinými dramatickými technikami.

Úkol typu **culture assimilator** představuje popis konkrétní běžné situace, ve které dochází k nedorozumění mezi osobami z různých kultur. Obvykle alespoň jedna osoba pochází ze stejné kultury jako žák. Po tomto popisu situace následují možná čtyři vysvětlení chování a reakcí účastníků interakce. Žáci vyberou jednu z možností a poté společně diskutují.

Cultural islands je možné pojmut dvěma způsoby. První lze realizovat ve třídě ve formě nástěnek a plakátů s obrázky, fotkami, mapami a různými předměty. Druhý můžeme uchopit z hlediska hledání odkazu jiné kultury

v kultuře žáka. Může se jednat o potraviny, produkty nebo přímo obchody dané kultury, o cizojazyčné nápisy nebo přejatá slova v kultuře žáka. Tento typ úkolu je vhodný využít při projektovém vyučování. (Suchánková 2013)

Rozpracování konkrétních cvičení

Prvním typem cvičení byla aktivita **culture assimilator**. Studenti se pomocí krátkého textu seznamují se situací, kdy je ruská dívka pozvána ke své české kamarádce na vesnici. Matka ruské dívky nesouhlasí s tím, aby tam její dcera jela. Cvičení poskytuje čtyři možná vysvětlení matčina chování. Jelikož k daným typům cvičení nejsou rozpracovány podrobnější postupy práce, zvolili jsme jako navazující metodu práce se cvičením tak zvanou „pyramidovou diskusi“ (Esfandiari, Knight 2013). Poté, co se každý student individuálně rozhodne pro jednu variantu, diskutuje o své volbě se spolužákem. Žáci se vždy musejí dohodnout v menší skupince na jednotném názoru pomocí argumentace v ruštině, než se spojí do větší skupiny. V praxi se ukázalo, že ve dvou párech se ovšem studentky shodly rovnou na určité možnosti, měly proto za úkol vymyslet argumentaci své volby před tím, než se spojí s jinou dvojicí. V hodnocení cvičení poté dvě studentky zohlednily výtku týkající se malé motivace k diskusi právě kvůli této shodě. Přesto převažovaly velice pozitivní ohlasy na typ culture assimilator, a to především z důvodu propojení s pyramidovou diskusí: „*Nejvíce mě zaujala pyramidová diskuse, dalo se dobře diskutovat a každý řekl svůj názor.*“ Jako další možnosti práce s tímto typem cvičení bychom mohli studentům zadat, aby zjistili volbu každého spolužáka (udělali „dotazníkové šetření“) a poté se seskupili do homogenních skupin, našli argumenty pro svou variantu a snažili se přesvědčit zbylé skupiny. Mohli bychom také sehrát pomocí rolí rozhovor matky s dcerou či pokračování situace.

Zadání cvičení:

Деревня

Диана, студентка первого курса в чешском университете, которая приехала из Москвы, подружилась с одноклассницами и через некоторое время ее пригласила одноклассница-чешка в гости к родителям домой. Диана узнала, что эта девушка живет в маленькой деревне, в которой численность населения не превышает 120 жителей, и рассказала об этом своей маме, которая живет в России. Мама испугалась и запретила Диане туда ехать.

Почему мама испугалась и запретила Диане поехать в деревню за подружкой?

- a) Мама не хочет, чтобы Диана путешествовала одна по Чешской Республике.
- б) Мама не знает, что русская деревня очень отличается от чешской деревни.
- в) Мама думает, что не прилично ходить в гости к родителям одногруппницы.
- г) Маме не нравилось, что Диана потратит много денег на дорогу.

Прочтите продолжение ситуации и разверните дискуссию на эту тему:

Диана наконец-то приехала в деревню и очень удивилась, потому что чешская деревня не так сильно отличается от городов в отличие от деревень в России. Диана удивлялась асфальту на дорогах, подключению к интернету, современным домам...

Správná odpověď je tedy б).

Dalším zvoleným typem cvičení pro výzkum byl typ **culture capsules**. Na tento typ jsme zpracovali dvě vzorová cvičení. První cvičení bylo založené na krátkém textu, který prezentoval informace o tom, jak o sebe ruské ženy pečují a jak se oblékají. Poté měly studentky za úkol na základě informací z textu určit, na kterém ze čtyř poskytnutých obrázků je žena, která má typicky ruské vzezření. Je otázkou, zda je dané cvičení vhodné z hlediska rozvíjení kýžených interkulturních postojů (je korektní mluvit o „typickém vzhledu“?), respektive jak danou aktivitu využít k diskusi o předsudcích, stereotypech, generalizaci a jak jejím prostřednictvím vést studenty ke kritickému myšlení a etnorelativním postojům. Toto cvičení hodnotily studentky většinou jako méně stimulující, a to z důvodu příliš deskriptivního textu bez možnosti prvotního vlastního úsudku či odhadu. Návrhem na alternaci bylo poskytnout nejdříve pouze obrázky s možností vyjádření názoru. Kdyby se ale cvičení takto změnilo, nejednalo už by se o typ culture capsules.

Zadání cvičení:

а) Прочитайте следующий текст и посмотрите картинки.

Русские девушки очень любят наряжаться: надевать красивые платья и делать макияж, чтобы просто сбежать в магазин за хлебом. Русские женщины всегда надевают туфли на высоких каблуках, даже если они идут на прогулку. И без накрашенных ногтей русские девушки почти не выйдут на улицу. Каблуки и юбка стали символом русских женщин.

Которая женщина одета как типичная русская? Почему?



Obr. 1: Zadání ke cvičení culture capsules 1

Есть по вашему мнению разница между тем, как одеваются и ухаживают за собой русские и чешские женщины?

Составьте в группах аргументы за и против того, когда женщины наряжаются и украшают себя.

Druhé cvičení typu **culture capsules** bylo založené na informacích získaných z videa, ukázky z ruského seriálu *Как я стал русским (Jak jsem se stal Rusem)*¹⁶. Co se týče metodiky, šlo o práci s poslechem, shrnutí získaných informací a srovnání ruské, americké a české perspektivy na fenomén úsměvu. Cvičení od respondentů získalo nejvíce pozitivních ohlasů, a sice díky přitažlivému audiovizuálnímu médiu.

Zadání cvičení:

б) Посмотрите короткий отрывок из сериала «Как я стал русским». Что нового вы узнали о русских?

Сравните новую информацию с ситуацией в Чехии.

Další možnosti práce se cvičením:

Informace ohledně „русской бытовой неулыбчивости“ (faktu, že jsou Rusové přirozeně neusměvaví) můžeme zprostředkovat různými způsoby. Kromě videoukázky lze například použít krátký text. Podle zvolené varianty tak procvičujeme buď poslech, či čtení.

¹⁶ Začátek třetího dílu, první série seriálu: Как я стал русским. [online]. Youtube. [cit. 2017-10-01]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=3uXYZ9MN6O0&t=101s>

Ukázka textu:

«Первое, что удивляет зарубежного туриста в России, – это количество хмурых людей. Почему русские так мало улыбаются? Русская улыбка выполняет совершенно другие функции, нежели улыбка зарубежная. Для американцев и большинства западных европейцев улыбка – прежде всего сигнал вежливости, поэтому она обязательна при приветствии и в ходе светского разговора. Наоборот, улыбка из вежливости русским не свойственна, более того, подчас воспринимается враждебно. Вежливая улыбка для клиентов также неодобрительно называется у русских «дежурной» и считается проявлением неискренности. Улыбка в русском общении адресуется чаще всего знакомым. Именно поэтому продавщицы не улыбаются покупателям – они же их не знают. В случае случайной встречи взглядом американцы улыбаются, а у русских принято, наоборот, отвести взгляд. У русских не принято улыбаться при исполнении служебных обязанностей, при выполнении какого-либо серьезного дела. Русская улыбка призвана быть только искренней и иметь понятную причину. Поэтому говорят: «Смех без причины – признак дурачины.»¹⁷

Přínosnou metodou pro osvojení interkulturních znalostí na téma ruský úsměv je také vyhledávání informace samotnými studenty pomocí informačních a komunikačních technologií. Žáci mohou využít internetové vyhledávače (učí se hledat informace na ruských webových stránkách) či sociální sítě a využít možnosti internetové komunikace s rodilými Rusy. Získané informace poté mohou prezentovat v CJ ve třídě s možností vizuálního doprovodu (obrázky, prezentace aj.)

Navázat na předchozí cvičení a) a b) lze také vytvořením tak zvaných **culture islands**. Každý zvlášť či ve skupinkách si žáci můžou připravit vizuální demonstraci, znázornění informací, které se prostřednictvím předchozích cvičení dozvěděli. Například obrázky a fotografie vážně se tvářících prodáváčů, úředníků, číšníků, nebo naopak usmívajících se gangsterů či smějících se přátel. Mohou také vytvořit nápisy, jako „*Не улыбайся! В школе будь серьезен.*“, „*Почему вы мне улыбаетесь? Мы знакомы?*“

Závěrem je vhodné se studenty téma shrnout, lze vést diskusi, ve které studenti vyjádří své postoje a názory například na „дежурную улыбку“ (zdvořilý úsměv) či můžou své názory na toto téma shrnout v krátkém slohovém útvaru.

¹⁷ Big picture: Почему русские не улыбаются? [online]. Новости в фотографиях: © 2009–2017. [cit. 2017-10-01]. Dostupné z: <http://bigpicture.ru/?p=601648>

Posledním ze základních typů cvičení je **critical incident**. Studentky byly pomocí textu seznámeny se dvěma konfliktními situacemi týkajícími se stejné problematiky – jednalo se o pohoštění na návštěvě v ruské a české domácnosti. Pomocí vlastního úsudku, argumentace a diskuse vyvodily příčinu interkulturního nedorozumění. V dotazníku byl tento typ cvičení třemi studentkami velmi pozitivně hodnocen coby nejpřínosnější. Kromě diskuse by bylo možné jako návaznou metodu použít brainstorming, kdy by například ve skupinách studenti měli za úkol vymyslet co nejvíce možných řešení a poté by šlo také cvičení plynule převést na typ culture assimilator, nabídnout studentům čtyři možnosti, přičemž by studenti své návrhy řešení mohli porovnat s poskytnutými možnostmi a zvolit z nich nejpravděpodobnější. Díky situačnímu základu tohoto cvičení lze opět uplatnit hraní rolí a dramatizaci.

Zadání cvičení:

В гостях

а) Супруги-русские, которые живут один год в Чехии, пригласили своих соседей-чехов вечером в гости. Вечер был приятный, все вместе хорошо поговорили. Даже еда была вкусная, хотя соседи-чехи только немножко попробовали, потому что они пришли в гости уже сытыми. Через три часа все попрощались, чехи поблагодарили супругов и пригласили их в гости через неделю к себе.

Но когда соседи ушли, хозяйка дома чувствовала себя обиженной. Почему?

Žáci mají za úkol nejprve samostatně nad situací zapřemýšlet a následně si ve skupinkách o tomto problému pohovořit. Je důležité, aby situaci zhodnotili z obou stran. Zamýšlí se, jak by v situaci sami reagovali. Zjistí, že v ruské kultuře není vhodné přijít na předem naplánovanou návštěvu sytý a řádně neochutnat připravené pohoštění. Hostitelům to může být líto, nebo se dokonce mohou urazit.

б) Супруги-чехи пригласили в гости своих соседей-русских. Хозяйка дома приготовила бутерброды, канапе и вино. Все провели хороший вечер, всем было весело. Через три часа они вежливо попрощались.

После ухода жена-русская говорит мужу: «Угощение было такое... неуместное... Как ты думаешь?» Муж отвечает: «Да, я тоже так думаю. Давай, согреем себе дома суп, у нас еще немножко осталось в холодильнике.»

Что русским не понравилось? Какой интеркультурный конфликт здесь произошел?

Žáci se opět nad danou situací sami zamýšlejí a poté ve skupinách diskutují. Docházejí k závěru, že Rusové jsou zvyklí při plánovaných návštěvách připravovat pro hosty bohaté občerstvení. Paní domu vaří obvykle teplou večeři, vybírá své nejchutnější recepty. To samé příště očekává i od druhé strany. Naopak Češi mají většinou večerní posezení spojené s chlebičky či jednohubkami.

c) Представьте себе ситуацию: Вы и ваша семья дома. Вы проводите свободное время как обычно и вдруг кто-то позвонит в дверь. За дверью ваш друг, который вам говорит: «Привет, я шел мимо вашего дома и мне захотелось поздороваться с вами. Можно к вам на минутку?»

Как будет реагировать русский? Как будет реагировать чех?

Žáci mají za úkol ve skupinkách zhodnotit, jak bude na situaci reagovat Čech a jak Rus. Každá skupina poté představí své domněnky včetně argumentace. Společně s učitelem by měli dojít k závěru, že pro Rusy je nečekaná návštěva příjemným zpestřením dne, je u nich vždy vítána. Naopak Čech může takovou návštěvu považovat za nevychovanou. Čech se obvykle před neohlášenou návštěvou necítí dobře, přemýšlí, zda má uklizeno a jestli má co návštěvě nabídnout.

d) Inscenační metoda

Žáci ve skupinkách sehraji výše uvedené scénky. Učitel je v roli vypravěče a vede žáky v jejich dialogích.

Dále je představena tato situace: Dívka pocházející z Ruska, žijící v Čechách, pozvala své české kamarády na oslavu svých 11. narozenin. Žáci mají za úkol sehrát scénku na toto téma. Předtím se musejí zamyslet nad některými otázkami. Jak bude oslava vypadat? S jakou pečlivostí bude připravena? Kolik dětí holčička nejspíš pozve? Jaký může při oslavě nastat mezikulturní konflikt?

Žáci budou nuceni vžít se do jednotlivých rolí, budou také vycházet z poznatků získaných v předchozích cvičeních. Cílem aktivity je ujasnit si možné konfliktní situace a jejich řešení. Rusové obvykle pořádají velké oslavy, které také dlouho plánují. Bývá pozváno hodně lidí a vše je pečlivě nazdobené. Připraveného občerstvení je oproti českému zvyku někdy až příliš, může tedy dojít k situaci, kdy Češi na oslavě nejedí tolik, jak Rusové očekávají, což může hostitele urazit.

Průběh a reflexe výzkumu

Úlohy vycházející z výše popsaných typů cvičení rozpracované na konkrétní kulturně specifická témata byly ověřeny v jedné referenční etnický heterogenní

skupině 8 studentek 1. ročníku bakalářského studijního programu Ruský jazyk se zaměřením na vzdělávání na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni v říjnu 2017. Zpětná vazba byla získána pomocí dotazníkového šetření. Studentkám byla před každým vzorovým cvičením vysvětlena metodika daného typu cvičení tak, aby v dotazníku mohly cvičení reflektovat. Dotazník byl sestaven z otázek, jako: Jaký druh cvičení Vám připadal nejvíce přínosný a proč? Zaujala Vás některá výuková metoda? Měli by se podle Vás žáci při výuce cizího jazyka zabývat interkulturními otázkami typu small-c culture? Pokud ano, připadá Vám námi navržená forma vhodná? Co byste změnili?

V dotazníkovém šetření studentky vesměs vyjadřovaly velice pozitivní ohlas na začlenění interkulturních otázek typu small-c culture do výuky ruského jazyka. Respondentky se shodovaly, že cvičení zaměřená na small-c culture jsou pro žáky důležitá, přínosná, a dokonce nezbytná pro efektivní komunikaci v cizím jazyce; zmiňovaly tato cvičení i jako vhodnou motivaci k osvojování cizího jazyka jako takového. Všeobecně danou metodiku považovaly za vhodnou k rozvoji znalostí, dovedností a postojů týkajících se small-c culture.

Skupina respondentek zahrnovala i dvě rodilé mluvčí, které v dotazníku uvedly, že si byly vědomy všech zmiňovaných kulturních rozdílů už před aplikací našeho výzkumu. Jak vyplývá z edukační reality, žáci s odlišným mateřským jazykem se stále častěji objevují i v běžných třídách základních a středních škol. Je tedy otázkou, jak takové studenty efektivně zapojit do výuky.¹⁸ Nabízí se především role rodilého mluvčího jako kulturního asimilátora, kterou vyučující nemůže zastoupit, jestliže je nositelem stejné kultury jako čeští žáci. Rodilý mluvčí je tedy autentickým zprostředkovatelem informací z jiné kultury. Tito studenti můžou rovněž pomoci učiteli spoluvytvářet cvičení zaměřená na small-c culture (mohou být poté hodnoceni učitelem za tuto činnost jako za projekt).

Shrnutí

Ohlasy týkající se zařazení IKK do výuky cizího jazyka v pregraduální přípravě učitelů jsou velmi pozitivní především proto, že jde o vysokou míru motivace, kdy se student (a následně jeho žáci) neučí jen jazyk, ale proniká hlouběji do kultury nositelů cizího jazyka a uvědomuje si kulturní podmíněnost chování nositelů odlišné kultury i kultury vlastní. Zařazení tohoto tématu

¹⁸ Počty žáků/studentů s cizí státní příslušností za školní rok 2016/2017: základní školy – 20 237 cizinců (2,2 %) z celkového počtu 906 188 dětí (z toho cizinci ruského občanství: 1 484), střední školy – 9 063 cizinců (2,1 %) z celkového počtu 424 805 studentů (z toho cizinci ruského občanství: 1 019). MŠMT: Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele. [online]. MŠMT, odbor školské statistiky, analýz a informační strategie: © 2017. [cit. 2017-11-11]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

do výuky není jednoduché a nese s sebou náročnou přípravu učitele. Navíc informace z oblasti small-c culture bývají v kultuře často skryté a z jejich podstaty není možné předávat je žákům jako fakta a zobecněné pravdy. Proto je nutné dbát na to, aby se žáci i učitelé vyhýbali generalizaci, stereotypizaci a etnocentrismu, které mohou hrozit u úkolů typu culture capsule. Naopak vhodnými nástroji k předávání informací z oblasti small-c culture jsou cvičení založená na imaginární situaci – culture assimilator a critical incident. Pokud se tedy učiteli podaří citlivě zařadit cvičení k rozvoji IKK, žáci budou vedeni k rozvíjení přístupu kulturního relativismu, k hlubšímu pochopení vlastní kultury a k porozumění kulturní menšině v cizí zemi.

**Jazykový obraz světa a otázka
„image“ v rozvíjení IKK**

K vymezení abstrakt ozvláštňujících český a ruský jazykový obraz světa

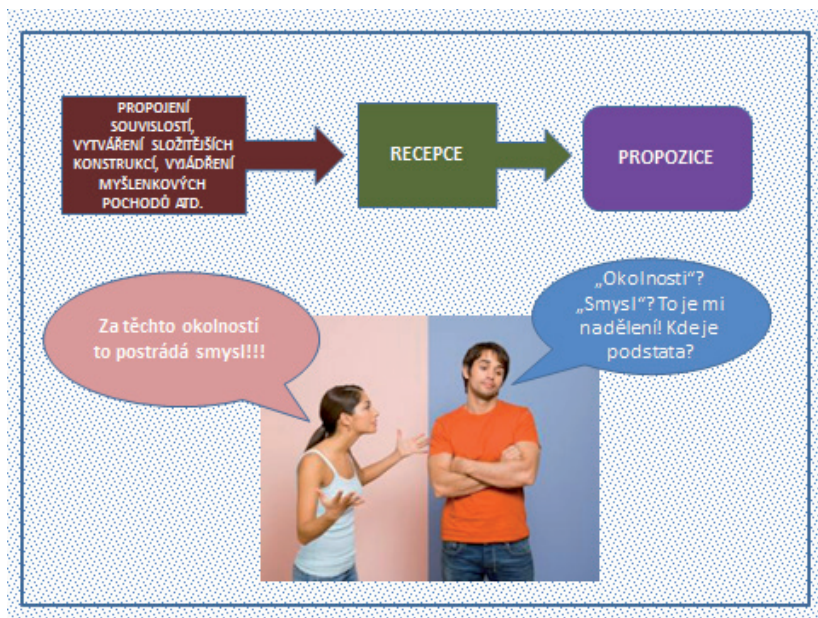
O důležitosti vymezení abstraktních pojmů v rámci studia reálií jednotlivých jazyků se již hovořilo v publikaci *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce jazyků* (Pešková, Kubíková 2016). Abstrakta byla představena jako jedna z málo probádaných oblastí v rámci lingvistického přístupu k IKK a byla konfrontována se „stereotypním“ přístupem k reáliím, které se doposud nejčastěji studovaly jako soubor pojmů vztažených k materiální kultuře národa a také nověji jako jedna ze složek utvářejících jazykový obraz světa.¹⁹ Otázka jazykové vybavenosti při zkoumání IKK z hlediska studia dalšího cizího jazyka nevyhnutelně naráží na potřebu vysvětlení abstraktních pojmů charakteristických jen pro určitý konkrétní jazyk. Sice byly již dříve uvedeny příklady „abstraktních reálií“ v češtině a ruštině, ale metodologie jejich vymezení si žádá detailnějšího rozpracování. Po rozpracování metodických přístupů by se mohly zřetelněji rýsovat okruhy abstraktních pojmů dokreslujících zvláštní český či ruský jazykový obraz světa.

Abstraktní pojmy v IKK jazykové osobnosti

Definice uvedená v *Encyklopedickém slovníku češtiny* zahrnuje mezi abstraktní pojmy vlastnosti, děje, stavy a propozice (Hladká 2017). Aby člověk začal vnímat abstrakci, a dokonce ji i vytvářet, musí se v prvních letech svého života naučit mentálně zpracovávat své smyslové vjemy. Informace, které získává, vycházejí z komunikace s předměty a z následné recepce těchto předmětů. Nejdříve si osvojujeme předměty hmatatelné, jejich pojmenování, tvary, které nám pootevřejí pohled na jejich vlastnosti. Dále postupně díky rozvíjení představivosti začínáme vnímat méně hmatatelné předměty a pojmy přes jejich funkce, děje, stavy. Nakonec se utváří pojetí nehmatatelného a zcela abstraktního „světa“ kolem nás, což z velké části vyjadřují tzv. propozice. Při tom může docházet k vlastní tvorbě abstrakce a jejímu šíření v podobě tvůrčích uměleckých výstupů. Při tom se vývoj jazykového myšlení neodehrává jen jednostranně, tj. v rámci označovaného, ale celou řadu pojmů také poznáváme odděleně od jejich významů, ke kterým se „propracováváme“ již na základě vlastních zkušeností a také zprostředkovaně a tento význam pak pojmu přiřazujeme.

¹⁹ Začátek třetího dílu, první série seriálu: *Как я стал русским*. [online]. Youtube. [cit. 2017-10-01]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=3uXYZ9MN6O0&t=101s>

Vývoj myšlení jednotlivce je spojen s postupným utvářením jazykové osobnosti, o níž se poprvé uvažuje v knize V. V. Vinogradova *O umělecké próze* z r. 1930 (Караулов, Чулкина 2008, 6). Během 20. století postupně dochází k podrobnějšímu rozpracování teorie jazykové osobnosti, která se teprve v 80. letech dostává do širokého zájmu filologů a psychologů. V rámci této teorie se na jazykovou osobnost pohlíží především jako na charakteristiku zvláštních jazykových prvků zastoupených v textech (textech v širokém smyslu) vyprodukovaných jedincem s použitím systémových prostředků daného jazyka za účelem vyjádření, interpretace prožívaných skutečností (jazykového obrazu světa) a dosažení určitých cílů ve světě. Kromě toho se jazykovou osobností rozumí komplexní způsob popisu jazykových schopností jednotlivce, v nichž se spojují systémové představy o jazyce s funkční analýzou textů (tamtéž, 7).



Obr. 1: Propozice jsou recepcí nehmamatelných vjemů.

Ve starším věku má recepcce světa, který nás obklopuje, širší interpretační charakter na základě ontologické funkce našeho myšlení (Ricoeur 1995, 83). Ontologická funkce spočívá v tom, že již máme za sebou jistou zkušenost s tímto světem a na základě vlastních zkušeností utváříme sami pro sebe pojetí skutečnosti a jejích dílčích součástí. K vytváření takovýchto zkušeností nám napomáhá nejen jazyk jako takový, ale také prostředí, rodinné zázemí, doba, vzdělání, pohyb a nakonec mediální prostředky, cestování, knihy,

hudba, divadlo, sportování atd., tj. širší okruh kulturních souvislostí. „Jakmile jednou dovedeme identifikovat své zkušenosti jako entity nebo substance, dovedeme na ně také [v řeči]²⁰ odkazovat (provádět referenci), třídít je do kategorií, zařazovat je do skupin a kvantifikovat je – a s pomocí těchto prostředků o nich také rozumně uvažovat“ (Lakoff, Johnson 2002, 39), tj. řadu konkrét abstraktizujeme (většinou prostřednictvím metafory). Ze všech těchto zážitkových empirií se formuje jazyková osobnost se svým vlastním pojetím světa, náhledem na svět a události, kterých můžeme být svědky přímo či nepřímo. Ontologická funkce vytváří jistý předpoklad, určitá očekávání, která jsme si na základě svých zkušeností zformovali v dětských letech či v době dospívání.

Skrze tyto zkušenosti pak také vnímáme cizí jazyk, který začínáme nejčastěji studovat ve škole (na rozdíl od přirozeného vývoje v bilingvních rodinách nebo při zkušenostech s cizojazyčnou chůvou). Během vývoje jazykové osobnosti dochází k osvojení a rozvíjení celé řady kompetencí, které při studiu cizího jazyka mohou zasahovat do interkulturní komunikační kompetence jednotlivce (Džindžolia 2016, 15, 20).

Dvoujazyčná IKK se pak stává sférou, v níž se střetávají různé způsoby vnímání jazykového obrazu světa. Nejčastěji přímo či podvědomě porovnáváme jazyk, který studujeme, s mateřským jazykem. Při kontrastivním pohledu na jazyk pak zkoumáme synchronně jazykové systémy převážně dvou, maximálně tří jazyků (Čermáková 2016, 13). Při komparativním přístupu jde již o zkoumání typologie (často vícero) jazyků včetně „transdisciplinárního“ výzkumu a zásahů do extralingvistických oblastí. Kontrastivně pak zkoumáme synchronní uplatnění jednotlivých abstrakt v ruštině a češtině, ale při jejich hlubším zkoumání s přesahem do mezikulturního kontextu v rámci IKK a diachronních specifik vývoje daného abstrakta se již jedná o překrývání se kontrastivní metody s komparativním výzkumem.

Při komparaci rozdílných jazykových pohledů na svět, při snaze popsat zdánlivě jasné rysy národních mentalit narážíme na četná abstrakta, kterých si často nejdříve pro efemérnost jejich významu nevěšíme nebo je přehlédneme, ale při potřebě je jasněji vysvětlit či přesněji vymežit jejich počet nebo také definovat rozdíly v jejich významech si pak s nimi nevíme rady.

Ještě bychom mohli uvažovat o tom, že v rámci vývoje jazykové osobnosti dochází k individuálnímu mentálnímu zpracovávání abstraktních pojmů, ale v rámci IKK je zřejmé, že i tato skupina lexémů podléhá určitému kulturnímu vlivu, proto dochází k diferenciaci vnímání abstraktních entit u různých národů. Řada tzv. abstraktních entit je vnímána pouze v rámci kulturně-filozofického prostředí daného jazykového pohledu na svět a bude se

²⁰ Hranaté závorky a poznámka překladatele (© Mirek Čejka 2002).

obtížně vysvětlovat cizinci. Mohlo by se zdát, že zde záleží jen na jednotlivci, jak vnímá tyto abstraktní entity. Nicméně kulturní prostředí, v němž vyrůstá jednatel, a jazyk, který užívá, vytvářejí podmínky pro jeho vnímání okolního světa. „Jednotlivci stejně jako skupiny se různí co do priorit i co do způsobů, jak definují, co je pro ně dobré nebo morální. V tomto smyslu jsou podskupinami skupiny jedné. Vzhledem k tomu, co je pro ně důležité, jejich individuální hodnotové systémy jsou koherentní s významnými orientačními metaforami hlavní tradiční kultury.“ (Lakoff, Johnson 2002, 37)

Návrh metodologických postupů pro vymezení abstrakt (v prizmatu jazyk–řeč)

Pro vyčlenění jednotlivých oblastí, v nichž lze nalézt elementy zvláštního jazykového vnímání světa, jsme se obrátili k následujícím metodám, jejichž využití navrhuje a zároveň se je pokoušíme aplikovat na lexikální materiál ruštiny a češtiny. Východiskem prvních dvou metod je jazyk v jeho fenomenologickém pojetí: „Jazyk se (...) jeví jako zvláštní *struktura na půli cesty* (Patočka 1995, 130), jako přechod od něčeho, co ‚je dáno‘, k něčemu, co – na onom daném základě – vzniká jako dílo tvůrčí aktivity člověka: *Jazyk je tradice otevřená a nutkavá, musíme tvořit v jeho drahách, ale tyto dráhy nezamezují jít dál a dál, zjemňovat významovou síť, skrze kterou jsme z tradicionality nuceni spatřovat věci* (tamtéž).“²¹ (Vaňková 2007, 27)

Ostatní navrhované metody vycházejí spíše z různorodých projevů řeči, z tzv. „živého“ komunikačního prostředí. O nich se zmíníme v menší míře, ačkoliv mají nemenší význam. Nicméně pro vymezení uceleného souboru abstrakt mají pomocnou funkci a doplňující charakter. Jejich role se pak ve větší míře projevuje v praktickém ověření fungování těch či jiných abstrakt v kontextu a jejich překladu v konkrétních textech konkrétních autorů.

1. Kontrastivní analýza při zkoumání abstrakt v jazykových korpusech

V rámci kontrastivní analýzy lze uvažovat o využití minimálně dvou metod zkoumání abstraktního lexika, které můžeme uplatnit jednu po druhé.

První spočívá ve zkoumání jednojazyčných korpusů zvlášť pro ruský a zvlášť pro český jazyk. Pro češtinu připadá v úvahu využití největšího dostupného korpusu řady SYN (Křen et al. 2014), v němž lze na základě zadaných kritérií omezit výběr podstatných jmen. Podstatná jména lze řadit retrogradně, což umožňuje na základě morfologických charakteristik získat vzorek substantiv se zakončeními frekventovanými u abstraktních lexémů (např.: *-ost* – vytrvalost, pružnost, laskavost, tékavost, vrtkavost; *-ení/-ění* – napodobení, rozuzlení, zalíbení, naplnění, blouznění, zesměšnění, vycítění; *-aní/-ání* – egalizování,

²¹ V obou citacích zachováváme autorčinu kurzivu.

bloumání; *-ta* – egalita, identita, konstanta, multiplicita, pluralita; *-(s)tví* – rouhačství, samotářství, sobectví a další). Podobným způsobem lze pracovat s ruským národním korpusem (*Национальный корпус русского языка* 2003–2017). Následuje pak ruční třídění lexikálního materiálu, z něhož se vytvoří vlastní seznam abstrakt pro každý jazyk.

Poté by se mohlo přistoupit k vlastní kontrastivní analýze na základě druhé metody, a to zkoumání lexika ze získaných seznamů s využitím paralelního korpusu InterCorp. Takto by se analyzovaly možnosti překladu a využití množství ekvivalentů. Vybírají se pak abstrakta s největším možným počtem různorodých ekvivalentů a ověřuje se, proč to tak je. Většinou kvantitativní a kvalitativní charakteristiky významu ukazují na komplexnost příslušného abstraktního pojmu a při nalezení většího množství synonymických ekvivalentů v jednom významu či při deskriptivní povaze ekvivalentu to svědčí o nezastoupení daného pojmu v druhém jazyce.

Při provedení dílčích sond uskutečněných na základě porovnání jsme zatím zjistili, že se takto projevují například substantiva: *jednotlivost, křivda, opovržení, pohoda, prolínání, příležitost, rozčilení, tékavost, vrtkavost* a další, která se v jednotlivých případech do ruštiny nedají jednoznačně přeložit a často vyžadují různorodé kompenzační překladatelské postupy. V ruštině se pak může jednat o substantiva: *блажь, глушь* (ve významu „zapadlé místo“), *досада, душевность, лукавство, странность, умиление, уязвленность, чудачество* a další.

Řadu abstraktních podstatných jmen lze jen částečně vnímat jako typické jen pro ten který jazyk, jelikož se v nich realizuje jak sémantika podobná té, která se projevuje v druhém jazyce, tak i přesah významu netypický pro jazyk, s nímž se provádí kontrastivní analýza. Například slovo *тревога*, které lze přeložit jako *poplach* (zde se významy v ruštině a v češtině ztotožňují), se může v ruštině pojit se slovesy *чувствовать, ощущать, проявлять тревогу, ego охватила тревога*, v těchto příkladech je zřejmý popis emoce, určitého citového prožitku, který se do češtiny dá přeložit podle kontextu jako *neklid, nepokoj, obava, strach, rozruch, zmatek, poprask*.

2. Sledování tezaurů pro jednotlivé jazyky

V daném případě se jedná o porovnání tezaurů pro vybrané jazyky, přičemž tezaurus se vnímá jako „pojmový, sémantický slovník řadící jazykové jednotky podle jejich významových vztahů“ (*Akademický slovník cizích slov* 1998).²² Přínos takového porovnání je především v tom, že je lexikální slovní zásoba v tezaurech nebo významových či ideografických slovnících již uspořádána podle určitého filozofického hlediska. Sice většina takových slovníků vzniká na

²² Citujeme podle KLÉGR, A. Úvod. In: KLÉGR, A. *Tezaurus jazyka českého. Slovník českých slov a frází souznačných, blízkých a příbuzných*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2007, s. 7.

základě zobecňujících univerzálií, které se v řadě tezurů opakují, ale podrobnější vhléd do jednotlivých hesel pak demonstruje řadu rozdílů mezi abstraktními pojmy češtiny a ruštiny. Jednou z významných prací poslední doby je *Tezaurus jazyka českého. Slovník českých slov a frází souznačných, blízkých a příbuzných* (Klégr 2007), který vznikl celou řadu let na základě tezauru Petra Marka Rogeta z roku 1852 (tamtéž, 7). Tento slovník přebírá z prototypu prvotní uspořádání lexikálních jednotek podle šesti velkých tříd pojmů (Třída I: Abstraktní vztahy; Třída II: Prostor; Třída III: Hmota; Třída IV: Intelekt: užívání mysli; Třída V: Volní oblast: uplatnění vůle; Třída VI: Emoce, náboženství a morálka). Ve všech uvedených třídách nalézáme množství abstrakt. Pro ruštinu by se k porovnání oblastí použití abstrakt dalo excerpovat z knihy *Идеографический словарь русского языка* (Баранов 2002), jehož první vydání vyšlo v roce 1990. Uspořádání tříd v makrostruktuře ruského slovníku je odlišné: Миропорядок („Řád světa“); Миростройство („Uspořádání světa“)²³; Организованность (Organizovanost); Человек (Člověk); Общество (Společnost).

Při studování hesláře českého nebo ruského slovníku se čtenář musí hlouběji začíst do jednotlivých hesel, aby dokázal odhalit abstrakta „národní povahy“. Nicméně významové vztahy, které lze na základě tezurů a ideografických slovníků studovat, pootevírají možnost nalezení celého sémantického okruhu charakteristického jen pro češtinu nebo jen pro ruštinu.

3. Sledování aktuálního dění v publicistice, médiích a vývoje v rámci dalších oborů

Na základě aktuální publicistiky nebo sledování současného vývoje ve filozofii, humanitních a technických oborech lze v rámci vzniku novotvarů a popisů experimentálních postupů objevit řadu abstrakt, v nichž se zrcadlí rysy národní povahy (například v české publicistice často uváděné *švejkování*, nebo také *čecháčkovství* nebo v ruské publicistice od roku 2011: „болото“ / „Болотные события“ / „Болотная“²⁴). Sledování sociolingvistických, politologických, historických a dalších aktuálních aktivních diskurzů má již tradičně velký vliv na vývoj IKK.

4. Zaměření se na kognitivní aspekty

Zde máme na mysli sledování způsobů vyjádření konceptuálních kategorií (tj. směřování od pojmu k jazyku) v jednotlivých jazycích. Je třeba prozkoumat témata, která mají nejen globální charakter, ale jsou lingvospecifická pro každý z vybraných jazyků. Například pro pár čeština–ruština je stále aktuální soubor často mezi sebou propojených pojmů: velikost a malost, vlast

²³ Překlad pojmenování prvních dvou tříd je pouze orientační (pozn. autora), v dalších vydáních se místo Миропорядок uvádí Действительность (Баранов 2002).

²⁴ Příklad z Gregor, Tomášková 2017, 33.

a patriotismus, vlastnictví a sebezapření (uvádíme přibližný překlad-ilustraci: *собственничество и бесребреничество*), egoismus a altruismus a mnoho dalších. Jako výsledek aplikace této metody nebo jako její modifikace by se pak mohlo vnímat sestavování asociativního slovníku pro ruštinu a češtinu.

5. Analýza úzů a kontextů

Sledování způsobu vyjadřování jedinců v jednotlivých (modelových) situacích se věnují vyučující převážně na hodinách konverzace v cizím jazyce či během překladatelských seminářů. Kvalitní zvládnutí takových výukových hodin vyvolává požadavek na pedagoga, aby neustále rozšiřoval svou interkulturní komunikační kompetenci. Během hodin se totiž vyučující setkává s potřebou určit správnost vyjádření studenta: „to by Čech takto neřekl“ nebo „Rus by na to takto nereagoval“. Zkoumání současného úzu a kontextu včetně kolokací pomáhá takové situace zvládnout, ačkoliv se význam jednotlivých lexémů a výrazů v kontextu ne vždy explicitně vysvětlí.

Shrnutí

Na základě předložených metod lze předběžně stanovit okruhy abstraktních pojmů s koncentrací zvláštního jazykového pohledu na svět.

Především je to lexikum s obecně antropocentrickým zaměřením (1). Do této velké skupiny lze zařadit abstrakta pojmenovávající pohybové aktivity v širokém smyslu (*беготня, копошение; shop, zmatek*), označení, popis či hodnocení lidské činnosti (*халатность, пофигизм, примитивизм, приспособленчество, бесшабашность; netečnost, požitkářství, rozkošnictví, labužnictví*), komunikaci a hodnotící výrazy ve vztahu ke komunikaci (*трескотня; prkotina, hovadina, krasomluva*).

Dalším okruhem abstrakt, který lze vymezit při jejich komparativním zkoumání, je národní „filozofické“ pojetí světa (2), například pojetí krásy a oškřivosti, pravdy a lži, odvahy a zbabělosti, svobody a nesvobody, pohodlí a nepohodlí a celá řada dalších pojetí.

Terminologie a obecně speciální lexikum (3) v jejich národní povaze tvoří další okruh pojmů, který můžeme vyčlenit v rámci abstraktního lexika (především se to týká kancelarismů: *оформление*, některých nejednotných přístupů v oblasti právníkové terminologie a metajazyka: *наличие*).

Využití navržených metod pro přesnější vymezení dalších okruhů a podskupin ruských a českých abstrakt v rámci jazykového obrazu světa pomůže prohloubit IKK studentů a pedagogů. Jako o nejvyšším cíli takové činnosti lze uvažovat o tvorbě dvoujazyčného slovníku abstrakt pro jazykový pár ruština–čeština, který by podrobně zaznamenal sémantické rozdíly takových pojmů a navrhl způsob jejich překladu.

Lingvoimagologie a její didaktický potenciál

Kapitola představí lingvoimagologii jako nově se formující disciplínu zabývající se verbalizací „image“ jednoho národa (státu) v jazykovém povědomí jiného národa. Pojmenuje průniky lingvoimagologie a IKK a naznačí směry, v jakých je lingvoimagologie platná pro lingvodidaktiku. Předmětem výkladu prozatím není analýza konkrétního jazykového materiálu, ale vystižení potenciálu lingvoimagologie pro různé oblasti blíže či vzdáleněji spojené s výukou cizích jazyků.

Vymezení lingvoimagologie

Jak jsme viděli v kapitole *Interkulturní kompetence ve světle pragmatického*, dochází ve filologii v poslední době ke zrychlenému nárůstu formujících se subdisciplín, a to subdisciplín většinou pomezího charakteru. K takovým náleží i lingvoimagologie (lingvistická imagologie). Lingvoimagologie se utváří zejména na bázi literárněvědné imagologie, ale čerpá z velkého množství jiných součástí humanitních věd, jak uvidíme dále. Pojem lingvoimagologie jako takový se objevuje v roce 2014 u L. P. Ivanovové (Ivanova 2013) v kontextu výzkumů mezikulturní komunikace v podmínkách globalizace.

Objektem lingvoimagologického zkoumání je „image“, tedy obraz jednoho národa a země v povědomí druhého národa. Lingvoimagologie analyzuje a interpretuje verbalizaci, tedy manifestaci této reflexe v jazyce na základě analýzy textů (zejména publicistiky, uměleckých textů, folklórních útvarů či cestopisů). Věnuje se rovněž rozboru vizuální kultury, symbolů a precedentních fenoménů, dohromady tvořících široký diskurz, jenž lze nahlížet jak synchronně, tak diachronně. Jádrem lingvoimagologického přístupu je faktor hodnocení a labelizace. Klíčovým východiskem je premisa, že hodnocení charakterizuje nejen hodnoceného, nýbrž i hodnotitele, toto hodnocení je dynamické a je ovlivněno značným množstvím vnějazykových faktorů.

Určité stávající analýzy (Bilošicka 2016, Popko 2015, Lichačeva, Makarov 2014, Sitko 2013 Žurtova 2013, Iličeva 2013) přirozeně rozebírají otázky, jež si klade lingvoimagologie, ale prezentující se spíše v rámci literárněvědné komparatistické imagologie (interkulturní hermeneutiky) nebo široce pojaté lingvokulturologie, případně i politologie nebo teritoriálních studií. Výzkum je poměrně roztráštěný, bez terminologické jednoty, témata bývají fragmentární, zkoumaný korpus omezený.

Vydělení lingvoimagologie jako samostatné disciplíny má hlavní smysl v tom, že určité fenomény umožňuje nahlížet komplexně prostřednictvím

rozšíření výzkumu, a to zejména ve třech oblastech. 1) Zatímco literárněvědná imagologie se primárně soustředí na texty umělecké literatury, a to ne vždy s uplatněním lingvistické analýzy, lingvoimagologie zkoumá širší pole typologicky různorodého korpusu, tedy nejen uměleckou literaturu a publicistiku, nýbrž i učební texty, reklamu, texty prostředčivého stylu, mediatexty, texty sociálních sítí, projevy vizuální kultury (doprovodná vizuální sdělení k textům, samostatná vizuální sdělení, např. reklamy či karikatury), jiné specifické netextové útvary (například mentální mapy) a také záznam ústního nebo písemného verbálního projevu jedinečných interkulturních situací/interakcí. 2) Jestliže jazyk chápeme jako projekční plochu posunů v politicko-ideologicko-sociologickém diskurzu, ve vnímání národní identity a v kultuře v širokém smyslu má právě lingvoimagologie potenciál interpretovat tyto posuny a vnímání. 3) Lingvoimagologie dokáže rozkrýt význam i podtext interkulturní komunikace a má tak význam i pro interkulturní lingvodidaktiku a potencionálně pro rozvíjení složek IKK.

Na druhé straně lingvoimagologie umožňuje při poměrně úzce určeném předmětu zkoumání, pakliže ho konkretizujeme, čerpat impulzy a metodologii z mnoha jiných disciplín. Hlavní roli zde hraje zejména sémiotika a analýza diskurzu.

Aktuální význam lingvoimagologie

Potřeba vyprofilování dané pomezí disciplíny je zásadně motivována i vnějšími faktory. Ke stěžejním patří vzrůst role „imagí“ v současné době označované jako „doba postfaktická“, „postpravdivá“. Postpravda (posttruth) označuje situaci, kdy při vytváření představy o realitě převažují emoce nad ověřenými fakty. Dané slovo se nejčastěji používá ve spojitosti s politickou situací v druhé polovině desátých let 21. století. Výraz *posttruth* byl slovníkem *Oxford Dictionary* označen za slovo roku 2016. Namísto bezprostředního kontaktu s realitou dominuje cílené utváření „imagí“, jsou ožívány simulakry, v určitých případech probíhá informační válka. To dodává sémioticky zaměřeným výzkumům nové podněty a výzvy.

Jazyk i paralingvistické projevy kultury fixují tyto „image“. Zejména jazyková reflexe je odrazem zesložitého mezinárodní situace a problematizace interkulturního dialogu, což se přirozeně promítá do referenčního světa žáků a studentů, a tudíž i do školní praxe. V kontextu výuky ruského jazyka je nutné vyrovnat se s tím, že se do oběhu navrácí etnofaulismus „Rusák“ a jiná dehonestující pojmenování, v jazyce se odráží generalizace na bázi synekdochických označení, Rusko = Putin, až absurdně se rozšiřuje asociativní pole, kdy na Rusko odkazují i výrazy typu „kopr“ apod., zejména v českých časopisech *Reflex* a *Echo*. Učitelé anglického jazyka řeší „Brexit“, němčináři témata spojená s uprchlíky apod.

Metodologické ukotvení lingvoimagologie

Lingvoimagologický výzkum čerpá především z metod diskurzivní analýzy. Tuto chápeme jako interpretaci diskurzu, tedy „kolektivní významové souvislosti“, spočívající ve čtení a interpretaci textů coby sémiotických produktů (Brenner 2015, 15). Pro lingvoimagologii je relevantní Jägerovo sociologicky orientované pojetí kritické diskurzivní analýzy, které vychází z lingvistiky a chápe jazyk a realitu jako vzájemně propojené, na sobě závislé systémy znaků, zkoumá konotace výroků, jakož i sémantické novotvary (Jäger 2012). Rovněž Fairclougovo pojetí kritické diskurzivní analýzy je lingvisticky založené a vidí „jazyk coby formu společenské praxe“ (Fairclough 1992, 89). Ústředním pro lingvoimagologická zkoumání se jeví být Landwehrovo zjištění, že v určité době se z teoreticky možného nekonečného počtu slovních vyjádření ve skutečnosti objeví pouze omezený počet (Landwehr 2001, 7), což je interpretačně relevantní.

Diskurz je složen z textů, ale vytváří ho teprve jejich smysluplné propojení. Síť nebo změť textů pak ve společném účinku slouží k pochopení a výkladu skutečnosti. Obdobně teprve síť verbalizovaných „imagí“ vede k pochopení náhledu jedné jazykové komunity na druhou. Komplet „imagí“ pravděpodobně koreluje s uspořádáním diskurzu: jako celek představuje diskurz vnitřně hierarchicky členěný, neuzavřený, ve stálé proměně se nacházející systém, symbolické uspořádání. Diskurz je hierarchizován a diskurzivní jednotky mají různý rozsah, funkci a význam. Podnětné je vztáhnout k „imagím“ jednotky, jako jsou „fragменты diskurzů“ (texty nebo části textů k určitému tématu coby nejmenší jednotky) a „kolektivní symboly“ (repertoár obrazů, které zná každý člen společnosti, jakási zhuštění a vyčnívající body diskurzů) (Landwehr 2001, 73). Důležité jsou rovněž závěry o vztahu ideologie a diskurzu: „(...) boj o vliv a nadvládu se projevuje v mluveném projevu, v rámci jazyka“ (Brenner 2015, 18), propaganda systematicky předepisuje diskurz etablováním různých témat a vyjadřovacích prostředků, obsazením pojmů, prosazováním interpretací, ale také tabu a tabuizovaných zón, v procesu hierarchizace výpovědí.

Kritická diskurzivní analýza řeší i problém velkého množství zkoumaných textů (Meissler 2008) a navrhuje kvalitativní analýzu, jež nevychází z předdefinovaných kategorií, ale postupuje zdola nahoru (bottom-up approach) a zkoumá významy, kterých text nabývá v konkrétních sociálních kontextech. Kategorie se vytváří až na základě toho, co se v textu objeví. Nosný je Meisslerův návrh vyjít od významových jednotek, které se v jednotlivých textech opakovaně vyskytují, tyto jednotky stanovit dle vlastního úsudku, zdůraznit klíčové aspekty analyzovaného diskurzu, jeho vazby na sociální kontext, postihnout různé pravidelnosti či naopak variace, tabu a laky, eventuálně vývoj diskurzu v čase. Určení systému a jeho jednotek teprve

vyplývá z analýzy korpusu a nedá se předem přesně stanovit. Je nutné zamezit ztrátě významu a ztrátě kontextu, jež hrozí při kvantitativní obsahové analýze, zdůrazňující statistiku.

Ze sémiotických teorií se jako nejvíce efektivní pro lingvoimagologická zkoumání jeví být triadická koncepce (vztah označujícího, označovaného a předmětu, jenž je označován) a teorie zabývající se obsahem a rozsahem znaků. Ústředním termínem pro lingvoimagologii je také sémiotický termín labelizace, tj. hodnotící označování, kdy více jmen/zobrazení může být spojených s toutéž věcí a naopak více významů je spojeno s jedním jménem/zobrazením (Doubravová 2002, 15, 109). Labelizace je sociální jev. Úkolem lingvoimagologie je určení mechanismů labelizace. Klíčové pro postižení způsobu utváření „imagí“ je také zkoumat principy reifikace, tedy obecný sklon věřit, že existuje-li jméno (verbalizace „image“), musí existovat i věc (je-li tedy „image“ vyjádřena v jazyce, zdá se, že má základ v realitě, což může být omyl). Ze sémiotiky jsou pro lingvoimagologii rovněž důležité závěry o zařazování znaků do znakových souborů (tj. zařazování „imagí“ do souborů) a místo „imagí“ v celkové sémiosféře. Sémiosféra je abstraktním prostorem znakové výměny, kdy na základě primárně kulturně a jazykově osvojených dispozic jsme schopni přiřadit znakům uvnitř sémiosféry určitý významový obsah. Sémiosféra nás pro lingvoimagologii i IKK zajímá, neboť je vázána na kulturní prostředí. Kulturu lze vidět jako sémiotický systém, který převádí bezprostřední zkušenosti člověka do systému znaků (Lotman 1984). V tomto procesu vyzdvihuje Lotman úlohu jazyka. Jazyk podle něj strukturuje oblast kultury i systém světa, neboť jej převádí na text. Takový svět, který se zakládá na textu, se stává entitou sémiotickou. Naprosto zásadní pro lingvoimagologii je poznání, že „...do sémiosféry může proniknout rovněž aspekt předstírání, který byl přítomen při procesu konstruování kultury. Sémióza by v tomto případě fungovala jako proces připisování fiktivního významu určitým jevům, které se skrze začlenění do prvků skutečnosti stanou součástí ustáleného systému znaků. Původně zkonstruované znaky se tedy postupem času mohou transformovat do podoby obecné představy o realitě a získat tak platnou existenci. Toto zapojování vykonstruovaných znaků a znakových souborů coby prostředků umožňujících přetváření skutečnosti se stalo fenoménem provázejícím významné transformační procesy ve společnosti.“ (Macura 1992, 67)

V přímé lingvistické analýze korpusu se pak uplatňuje zejména lexikální hledisko. Lingvoimagologicky relevantní je zkoumání v rámci takových oblastí lexikologie, jako je otázka syntagmatických a paradigmatických vztahů, kolokability, významu lexikálních jednotek, tedy zde jednotek přenášejících jistou etnokulturní informaci s měřením frekvence výskytu určitých lexikálních jednotek v určitých typech textů. Pozornost musí být

věnována toponymům a antroponymům, dále pak frazeologii, metaforice a expresivitě. Lingvoimagologický výzkum je nosné pojímat v kontextu závěrů o principech persuzivní komunikace, jež se projevuje všude tam, kde se jedná o nějakou odrůdu propagace.

S literárněvědnou komparatistickou imagologií, etablovanou vědeckou disciplínou z oblasti srovnávací literatury, jež zkoumá obrazy jednotlivých etnických a dalších skupin v literárních, publicistických i jiných textech, má lingvoimagologie shodný základní cíl: proniknout prostřednictvím rozboru textu do podstaty a zvláštností cizí země, jakož i země vlastní. Literárněvědná komparatistika směřuje k pochopení vlastní identity národa na základě interpretace jiných kultur tímto národem, k vymezení odlišnosti kultur navzájem a k určení hranic a průniků mezi kulturami. Každá země je viděna z pohledu různých národů odlišně, každý stát si tedy vytváří zcela individuální představu o jiné konkrétní zemi. Pohled na cizince je vždy zkrácen výchozími idejemi a ideologiemi, poznání „pravdivé skutečnosti“ je omezeno (Zelenka 2011). Jelikož ústředním pojmem lingvoimagologie je „labelizace“, je velmi relevantní škála hodnocení etnika v textu, již vypracovala komparatistická imagologie: pozitivní, negativní nebo distanční hodnocení, popřípadě odsunutí jiného etnika ze zorného pole autora (Soukup 2006). Jako jeden z problémů řeší imagologie důraz na „pravdivost“, tj. analyzuje představu, že doplněním chybějících informací lze vytvořit pozitivní vztah k druhému. Otázky pravdivosti a s ní související jazykem realizované manipulace jsou pro lingvoimagologii zásadní. Užitečné je dále trojí rozlišení osy vztahů k druhému T. Todorova (1996): axiologická („druhý je dobrý nebo špatný, mám, nebo nemám ho rád“), praxeologická („snaha sblížit se s druhým, nebo naopak se mu vzdálit“) a epistemická („druhého znám, nebo neznám“).

Lingvoimagologie a IKK

Do lingvodidaktiky proniká lingvoimagologie právě v oblasti interkulturního vzdělávání a rozvíjení IKK. Zde se její metodologie uplatní zvláště při formování postojů a dovedností. Jazyková a sémiotická analýza textů vede k hlubšímu proniknutí do kontextu interkulturních vztahů (proč jsou pro pojmenování jevů vybírána právě ta která slova, jak to odráží hodnocení dané kultury a nakolik to ovlivňuje interkulturní komunikaci). Taková analýza, jak ukázala kapitola *Umělost kontra přirozenost v didaktizaci small-c culture*, stimuluje studenty k recepci vlastních řečových produktů a jejich korekci, tedy k přehodnocení postojů (směrem k respektu ke kulturní rozmanitosti, otevřenosti interkulturnímu učení, vyhýbání se souzení, zvědavosti a chuti objevovat, toleranci k nejednoznačnosti a nejistotě, empatii) i nácviu dovedností (poslouchání, pozorování, interpretace, analýza, hodnocení, nacházení souvislostí) (Deardorff 2006).

I v kontextu lingvoimagologie je důležité zkoumat projevy sekundární jazykové osobnosti, tedy jak je realizována jazyková demonstrace postojů studentů, budoucích učitelů cizích jazyků, k nositelům jazyka, jenž vyučují, a jejich kultuře (například nakolik je pozitivní vztah k cizímu jazyku a jeho nositelům verbalizován), zda lze prokázat souvislost stupně IKK a míry jazykového projevu etnostereotypů.

Lingvoimagologický přístup napomůže osobnostnímu rozvoji studentů směrem k utváření autentické svobodné myslící bytosti, která je připravena ke „zřeknutí se předstíraných obrazů světa ve prospěch dopracování se vlastních společenských a individuálních názorových struktur“ (Hanus, Chytilová 1999, 22). O takového člověka se snaží zážitková pedagogika i celá oblast aplikace IKK. Z takových témat, která vedou k hlubšímu proniknutí do podstaty skutečnosti, je to například uvědomění si dynamického charakteru „imagí“ („image“ podléhají na jedné straně proměnám pod vlivem situačních faktorů, na druhé straně je jejich jádro velmi soudržné a trvalé a nese až archetypální a mytické povahy), toho, že se „image“ řetězí do narativních kompletů, že utváření „imagí“ je mocným nástrojem ideologie a právě verbalizace jakoby stvrzuje pravdivost „image“, že je významná hodnotící složka v utváření „autoimage“ (etnikum o sobě) a „heteroimage“ (jiné etnikum o tomto etniku). Kardinální pro posílení jak komunikační kompetence, tak mediální gramotnosti je vysvětlit mechanismy labelizace v hodnocení „jiného“ s ohledem na etnicitu, popsat hyperkorektnost v interkulturních vztazích a její jazykovou emanaci atd. Lingvoimagologie umožňuje překonat tradiční problém lingvodidaktiky a mezikulturního vzdělávání, jež akcentují linii ideálu, tj., „jak by věci měly být“, a ne tolik, „jaké věci jsou“, tj. vzít v úvahu vliv hyperkorektnosti, faktor tabu a vynechávek a také sledovat skryté dimenze postojů a rizikové zóny v učivu.

Shrnutí

Včlenění lingvoimagologie do rámce lingvodidaktiky a mezikulturního vzdělávání je přínosné vzhledem k aktuálním vnějazykovým faktorům výuky cizích jazyků, tedy vzhledem k povaze doby, která má zvýšený sklon k prezentaci „imagí“ namísto reality. Lingvoimagologická analýza různorodého korpusu textů, včetně učebních a učebnicových, umožní studentům lépe se v dané ne zcela přehledné informační situaci orientovat a vyhnout se nástrahám manipulace. Napomůže formovat kýžené interkulturní postoje a dovednosti opřené o kritické myšlení. Zároveň rozvine i lingvistickou senzitivitu studentů/učitelů cizích jazyků, totiž, že jazyk nelze chápat jen jako prostředek dorozumění, ale i jako projekční plochu posunutou v politicko-ideologicko-sociologickém diskurzu, ve vnímání národní identity a v kultuře v širokém smyslu.

Střet kultur ve školní praxi a mimo ni

Jak zdůrazňujeme v jednotlivých kapitolách, učitel cizích jazyků má za úkol „vychovat“ takové jazykové osobnosti, které budou schopny adekvátně hodnotit kulturu národa, jehož jazyk studují. Nesmí však zapomínat také na to, že žáci musejí být kompetentní nejprve zhodnotit svoji vlastní kulturu. Z předpokladu, že hodnocení určitého národa vychází i z nastavení samotného hodnotitele a že značný význam má sebehodnocení vlastní kultury, vychází také výše definovaná lingvoimagologie, jejímž objektem zkoumání je právě „image“, obraz jednoho národa a země v povědomí národa druhého, respektive verbalizace těchto „imagií“. V širším kontextu lingvoimagologie sledujeme téma kontaktu vybraných kultur s českou kulturou. Za inspirativní pro výuku IK a IKK považujeme analýzu různých reflexí naší kultury zvenčí. Neprovádíme nyní přímo didaktizaci sebraného materiálu, nicméně tento materiál by mohl být dále zpracován do podoby různorodých tvůrčích úloh, diskusí, myšlenkových map, dramapedagogických aktivit apod.

Po roce 1989 došlo k novému sebeurčení České republiky, odklonu od Východu, přiklonění se k Západu a zařazení do jeho struktur. Znovuzrodila se také střeoevropská koncepce. Jednoznačně se prosadil eurocentrismus. (Cabada 2010, 152) Po začlenění ČR do NATO a EU je však geopolitické vnímání ČR zvnějšku nejednoznačné, diskutuje se o tom, že se mění v závislosti na tom, kam směřuje česká zahraniční politika. Ta však podle odborníků není konstantní, kolísá podle toho, kdo je zrovna u moci. ČR je díky této neostrosti, respektive dualismu (mezi Východem a Západem) v zahraničí často viděna jako ne zcela spolehlivý a vnitřně poněkud rozpolcený stát. (Hofman 2012) Právě toto vnímání nás vedlo k tomu, abychom zjistili, zda se tato rozpolcenost nějak promítá do školní praxe (v rámci výměnných stáží na základě výpovědí respondentů ze Západu) i mimo ni (ve smíšeném manželství, na základě výpovědí respondenta z Východu).

Tradičně jsou z hlediska sociologie připisovány Západu tyto charakteristiky: tendence k individualismu, explicitnost ve vyjadřování a v chování, egalitářský postoj k moci (moc je připisována na základě toho, čeho člověk v životě dosáhl), monochronní (strukturované) vnímání času. Východu jsou připisovány tyto charakteristiky: tendence ke kolektivismu, implicitnost ve vyjadřování a v chování, hierarchický postoj k moci (moc je dána hierarchickou strukturou, závisí na prostředí, odkud daný člověk pochází), polychronní vnímání času.

Proto jsme se rozhodli provést výzkum, jehož cílem bylo zjistit, zda Českou republiku vnímají cizinci jako zemi východní, nebo západní a jestli je rozdělení světa podle dichotomií, v našem případě dichotomie Východ versus Západ, v obecném povědomí stále aktuální.

První část výzkumu se týká střetu, respektive kontaktu kultur ve školní praxi, druhá část se věnuje kontaktu kultur mimo ni. Výzkum byl veden jako kvalitativní pomocí dotazníků a řízeného rozhovoru. Dotazníky obsahovaly 10 otázek, které byly orientovány na postoje studentů k hodnocené kultuře.

Střet kultur ve školní praxi

První část námi provedeného výzkumu se zaměřila na studenty, kteří se zúčastnili výměnného pobytu v rámci studia na víceletém gymnáziu, a na jejich francouzské korespondenty. Zahraniční stáž a výměnný pobyt, ať v podobě vysokoškolských výjezdů v různých programech studentských mobilit nebo na středních a základních školách prostřednictvím udržování kontaktů s partnerskými školami ze zahraničí, můžeme zařadit mezi metody zkušenostního učení. Takto orientované vyučování činí východiskem vlastní individuální a kolektivní zkušenost žáků a předpokládá, že učení nezačíná školou a neomezuje se na ni. Úkolem učitele je organizovat prostor pro vlastní zkušenost žáků (Skalková 1999, 125, 128).

V námi sledovaném vybraném gymnáziu Plzeňského kraje probíhají výměny se zahraničními partnery takovým způsobem, že skupiny studentů stráví 7–10 dní v rodině svého korespondenta. V rámci výuky německého jazyka dané gymnázium spolupracuje s jedním gymnáziem v Regensburgu, v rámci výuky francouzského jazyka studenti navštěvují oblast Saint Arnoult en Yvelines. Všechny pobyty a exkurze do zahraničí probíhají s podporou programu Erasmus+. Studenti se navštěvují, účastní se klasické výuky, pracují společně na různých projektech či podnikají společné výlety.

Skupina, ve které proběhl výzkum, navštívila partnerskou školu ve Francii v oblasti Saint Arnoult en Yvelines, kde strávila deset dní v rodinách tamních studentů. Právě při přímém pobytu s nositeli jazyka dochází k rapidnímu zintenzivnění formování interkulturních postojů, hodnot a dovedností žáka, tedy klíčových složek IKK. A naopak, rozvinutá IKK je důležitá pro úspěšné jednání, rozhodování a efektivní řešení reálných životních situací při interkulturní interakci v praxi.

Dotazník (popis viz výše) vyplňovali studenti po ukončení výměnného pobytu. Zajímalo nás, jak celý pobyt probíhal, jestli byli účastníci připravováni na případný kulturní šok, co je ve Francii/České republice překvapilo. S jednou studentkou jsme měli možnost vést řízený rozhovor a hlouběji diskutovat o jejich zážitcích. Během rozhovoru a vyplňování dotazníků samovolně

došlo k vydělení několika kategorií, podle kterých studenti odlišovali českou a francouzskou kulturu.

Nejvíce zmiňovanou kategorií byla kategorie stravovacích návyků. Francouzské studenty překvapilo, jak malý důraz je v ČR kladen na večeře. Podle nich Češi večeří málo a hlavně, nevečeří všichni společně. Od toho se odvíjí druhá kategorie, která se týká společně tráveného času s rodinou. Francouzi jsou zvyklí na to, že se po dlouhém pracovním či školním dni sejde celá rodina u večeře, která trvá až tři hodiny. U večeře mají příležitost probrat vše důležité. Další z kategorií, kterou vymezili jak čeští, tak francouzští studenti, byly vzájemné vztahy a jejich vyjadřování. Studentům z Francie se zdají Češi a jejich vítání se s blízkými přáteli velmi chladní, jsme oproti nim rezervovanější. Když se vítáme nebo loučíme s nějakým člověkem emocionálněji, jedná se o člověka, kterého dobře známe a chováme k němu nějaký hlubší cit. Zatímco Francouzi se objímají a líbají na obě tváře, Češi si podávají ruku, maximálně se obejmou.

Poslední respondenty vydělenou kategorií, které se budeme věnovat podrobněji, je organizace vyučování. Jak při vyplňování dotazníků, tak při rozhovoru studenti popisovali své zážitky velice podrobně. Českým studentům se zdá organizace vyučování v partnerské škole příliš přísná, Francouzi se na českém gymnáziu cítí svobodněji. Ve Francii trvá vyučovací hodina 55 minut, mezi některými hodinami nejsou přestávky. Učitelé nemají kabinety, ale vlastní třídy. Ve třídách je menší počet žáků, proto se učitel může věnovat žákům více individuálně. Před začátkem vyučování čekají žáci před budovou školy na vymezeném území pro danou učebnu, ve které probíhá jejich první vyučovací hodina. Na školním pozemku platí celoplošný zákaz používání mobilních telefonů.

Ve výpovědích respondentů si můžeme všimnout, že žáci intuitivně zachytili několik definovaných antagonismů hlubokých vrstev kultury. Tyto vrstvy jsou zcela automatizované a jejich aktivace vede také k automatickému chování. Pokud však budeme interpretovat hluboké vrstvy kultury jako celoživotní tendenci k určitému chování, jedná se opět jen o stereotypní vidění světa, které poté brání dobrému zvládnutí kulturního konfliktu. (Moree 2015) Francouzští studenti zachytili tyto antagonismy:

- individualismus–kolektivismus
- asertivita–harmonie
- implicitnost–explicitnost
- vnímání času.

Z hlediska dichotomie individualismus–kolektivismus hodnotí ČR jako individualistickou, oproti nim vnímáme v první řadě jedince, až poté skupinu. Češi podle nich jednají více asertivně, ve společnosti se chovají více

neutrálně, oproti samotným Francouzům, kteří tíhnou k harmonii. Podle dichotomie implicitnost–explicitnost vnímají Francouzi sami sebe jako národ explicitní, Češi se chovají implicitně, často mluví v náznacích. Jako poslední antagonismus intuitivně zachytili vnímání času. Češi vnímají čas monochromně, je pro ně přísně strukturovaný, zatímco Francouzi vnímají čas polychromně, jde jim méně o strukturování času a více o lidi a interakce.

Střet kultur mimo školní praxi

Druhá část výzkumu se zaměřila na českou kulturu z pohledu příslušníka kultury blízkovýchodní. Pohlíželi jsme na ni očima Turka, který přicestoval do České republiky na vízum o sloučení rodiny.

Výzkum byl proveden řízeným rozhovorem na základě deseti otázek, které se opět orientovaly na postoje dotazovaného, a následnou diskusí, která se od nich odvíjela. Cílem této části výzkumu bylo zjistit, jak dotazovaný vnímá českou kulturu, národní tradice a zvyky, jak vnímá české občany a jejich chování. Zpočátku byla vidět jasná neochota bavit se na dané téma, a to vzhledem ke zkušenostem, které během svého dosavadního pobytu získal. Již prodlevy způsobované státními úřady naladily danou osobu na nepříznivou vlnu. Hned po příjezdu do ČR v únoru 2017 se objevilo několik překážek v podobě neochoty úřadů udělit přechodný pobyt či v získání jakéhokoli pracovního úvazku.

Po půl roce v ČR se pohled na naši zem začíná obracet, a to také spolu s pracovní seberealizací, tj. založením vlastní společnosti s ručením omezeným a zahájením podnikání v oblasti elektroinstalací.

Jak už jsme uvedli, první dojem ze života v České republice byl bohužel záporný. Respondent se setkával s nepříjemnými pohledy a narážkami lidí, kteří vnímají barvu jeho kůže a jeho náboženské vyznání jako nepřátelské. Většinou se jedná o občany v důchodovém věku, kteří na něj pokřikují vulgární slova, několikrát mu byl ochrankou odepřen přístup do různých zábavních klubů. Čechy z tohoto důvodu hodnotí jako xenofobní národ, který má sklon ke generalizaci a považuje všechny muslimy za teroristy. Tato výpověď našeho respondenta potvrzuje to, co popisuje Dana Moree ve své publikaci *Základy interkulturního soužití* (2015). Autorka zde uvádí právě stereotypy, předsudky a rasismus jako jednu z překážek správného interkulturního soužití a dále i vzdělávání. Sprátelit se s někým v místě bydliště bylo pro dotazovaného možné pouze v rámci uzavřené komunity muslimů, kteří v daném městě žijí. Pomohli mu najít první zaměstnání a doporučují ho svým známým. Když požádal o pomoc Čecha, byl nevlídnými slovy odbyt a zesměšněn, protože není dostatečně jazykově vybaven. Turecký jazyk pochází ze zcela jiné jazykové rodiny (altajská jazyková rodina) než jazyk český (indoevropská

jazyková rodina). Jde tedy o jazyky natolik vzdálené, že respondent při učení se českému jazyku postupuje pomaleji než nositel jazyka, který pochází ze stejné jazykové rodiny.

Postupem času se však respondentův pohled na naši kulturu a chování začal obracet, a to díky seznámení s obyčejnými lidmi na vesnici, kteří ho přijali do své rodiny a starají se o něj. Oblíbil si některé české tradice, například Velikonoce, kdy si vyzkoušel pletení pomlázek. Dále se mu zalíbila česká svatba a vesnické stavění májky. S podivem přiznává, že lidé na vesnici, kteří jsou více zvyklí na své pohodlí, ho přijali lépe, než lidé ve městě, kteří se s cizinci setkávají běžně. Kromě tradic také velmi pozitivně vnímá českou historii, kterou z vlastní iniciativy hlouběji studuje, a rád o tomto tématu diskutuje. Nejvíce na Čechách obdivuje smysl pro zodpovědnost, to, jak Češi striktně dodržují pravidla silničního provozu nebo zákazy kouření v restauracích apod. Turci si s dodržováním pravidel tolik hlavu nelámou.

Českou kulturu však respondent stále vnímá mnohem více negativně než pozitivně. Ať už se jedná již o výše zmíněné chování k cizincům nebo o to, jak se mladí lidé chovají k jednotlivým členům vlastní rodiny. Děti se tolik nestarají o své rodiče jako v Turecku, nechovají k nim dostatečnou úctu. Podle jeho úsudku se však k sobě s úctou nechovají ani přátelé. Pokud spolu vyrazí do společnosti, je zcela nepřípustné, aby dívka platila v restauraci sama za sebe. Z jeho pohledu se na veřejnosti má muž prezentovat jako živitel rodiny, žena mu to však oplácí svojí péčí o domácnost. Závěrem však přiznává, že v naší kultuře neshledal nic natolik závažného, na co by si nemohl nikdy v životě zvyknout a uznává, že postupem času se dokáže s tuzemským obyvatelstvem zcela sžít.

Podle Intercultural Development Kontinuum[®], které představuje fáze rozvoje IK, se tedy náš respondent nachází v první etnocentrické fázi, konkrétně ve fázi polarizace. Polarizace nabývá dvou forem – obrany a obratu. Náš respondent vnímá zvyklosti vlastní kultury jako nadřazené jiným kulturám a na kulturní rozdíly nahlíží jako na překážku. (Zerzová 2016)

Podobně jako francouzští respondenti, dotazovaný z Turecka ve vydělených kategoriích, viz dále, intuitivně zachytil několik definovaných antagonismů hlubokých vrstev kultury.

Česká republika – Západ, nebo Východ?

To, zda jsme Západem vnímáni jako Východ a Východem jako Západ, nebo je to zcela jinak, se pokusíme doložit na dvou tabulkách.

V následující tabulce předkládáme kategorie, které byly vymezeny respondenty při vyplňování dotazníků a při vedení rozhovorů. Vymezené kategorie jsou pro dotazované osoby kulturně příznakové, registrovaly je jako odlišné od své vlastní kultury. Data zaznamenáváme do srovnávací tabulky.

Kategorie hodnocení	Pohled z Francie	Shodné	Pohled z Turecka
Stravovací návyky	Češi kladou větší důraz na snídaně, menší na večeře. V ČR se více vaří z čerstvých surovin, málo se vaří z polotovarů.		Češi konzumují vepřové maso, což je pro muslima zcela nepřijatelné.
Trávení času s rodinou		Češi málo svého volného času tráví s rodinou.	
Dodržování pravidel	Česká škola je volnější, nemá tak přísná pravidla. Žáci se chovají k učitelům slušněji.		Češi více dodržují pravidla v silniční dopravě, v dodržování vyhlášek (zákaz kouření).
Historie ČR	Kategorie nevymezena.		Češi jsou hrdí na svoji historii.
Chování osob pracujících ve službách		Češi jsou neochotní, pracovníci jsou často bezdůvodně nepřijemní.	
Chování občanů k cizincům		Češi mají často negativní postoj k cizincům, podléhají stereotypům a generalizacím, které se týkají daného národa.	
Veřejný projev citů (vítání/ loučení)	Češi jsou rezervovaní, při vítání si podávají ruce. Objímají se pouze s blízkými osobami.		Češi se k rodičům chovají více vřele než Turci, objímají se a líbají se na tváře. Turci vyjadřují rodičům úctu úklonou a políbením daného rodiče na hřbet ruky, kterou si poté přikládají na čelo.
Péče o rodiče ve stáří	Kategorie nevymezena.		Češi čím dál častěji a ve větší míře umísťují rodiče do pečova-telských domů. Turci se o rodiče starají i ve stáří, umístění do těchto zařízení berou jako projev neúcty a nevděku.
Národní tradice a zvyky	Kategorie nevymezena.		Češi mají kladný postoj k národním tradicím (Vánoce, Velikonoce) a zvykům (stavění máje).

Tab. 1: Kategorie hodnocení české kultury vymezené respondenty

Ve výše uvedených kategoriích se objevily také kategorie vymezované odborníky. Respondenti zmiňují rituály (tradice a zvyky, vítání a loučení, národní tradice) a hodnoty daného národa, dotýkají se také hlubokých vrstev kultury (Moree 2015). Projevy daných kategorií, jak vidíme v tabulce 1, nesporně konkretizují podle svého vlastního kulturního ukotvení, tedy na základě toho, z jaké kultury pocházejí oni sami. Plně se zde projevuje původní kultura pozorovatele.

V následující tabulce 2 srovnáváme obecně stanovené atributy pro Západ a pro Východ a to, jak se těchto atributů naši respondenti dotkli ve svých odpovědích. Z této tabulky vyplývá, jaké vlastnosti nám, Čechům, připisují.

Kategorie hodnocení	Pohled z Francie	Shodné	Pohled z Turecka
Individualismus/ kolektivismus		Češi jsou individualističtí, každý „táhne sám za sebe“. ZÁPAD	
Explicitnost/ implicitnost	Češi se chovají implicitně. VÝCHOD		Češi se chovají explicitně. ZÁPAD
Egalitářský/ hierarchický postoj k moci		Postoj k moci je v ČR hierarchický. VÝCHOD	
Monochronní/ polychronní vnímání času		Češi vnímají čas polychromně, strukturovaně, respondenti naopak. ZÁPAD	

Tab. 2: Obecně stanovené atributy a vnímání ČR na jejich škole

Shrnutí

Cílem dílčího výzkumu bylo zjistit, zda je česká kultura vnímána jako kultura východní nebo jako kultura západní, respektive analyzovat, nakolik je daný pohled podmíněn kulturní příslušností hodnotitele. Z dotazníkového šetření a řízených rozhovorů vyplynulo, že se dichotomie Východ-Západ v hodnocení České republiky v odpovědích dotazovaných nijak výrazně neprojevila. Česká republika nemá vyhraněnou „image“ Svým způsobem to potvrzuje platnost středoevropského konceptu národní identity, smíšenost západních a východních kulturních atributů, které si připisují jak Češi samotní, tak vnější pozorovatelé.

Není možné zjednodušeně tvrdit, že respondenti pocházející ze Západu (Francie) vidí ČR jako zemi východní a respondenti z Východu (Turecko)

jako zemi západní. Nicméně potvrdila se premisa, že obě referenční skupiny hodnotily naši kulturu zcela zřetelně prizmatem své vlastní kultury. I když sami explicitně nedemonstrovali kulturní podmíněnost svého hodnocení, vnímají naši kulturu právě na jejím základě. To dokazuje zejména rozdílná konkretizace často shodně vydělených srovnávacích kategorií, kdy dochází k reflexi kulturních odlišností, jež vidí respondenti z jiných zemí jinak.

Ve výzkumu se dále také projevilo, že v praxi skutečně funguje model „kultury jako součásti diamantu“, kdy kultura hraje stejnou roli jako osobní nastavení jednotlivce a situační kontext (tedy trojúhelník: osoba, struktura, kultura, do nějž je pak vložen druhý trojúhelník: hodnoty, pravidla, legislativa, Moree 2015, 89–93). Zejména ve druhém zkoumaném případě se projevilo, jak významnou roli hraje v interakci také osobní biografie, povaha a potřeby.

Na základě námi provedeného výzkumu bychom si tedy měli stanovit jasný cíl do naší budoucí pedagogické praxe: Každý učitel cizího jazyka by měl vést žáky k uvědomění si své vlastní kulturní podmíněnosti, než začne hodnotit kulturu, která je pro něj cizí, tedy vychovávat žáky k transkulturnímu přístupu s důrazem na identitu jednotlivce.

Obraz Ruska u různých národů

V návaznosti na předchozí kapitolu publikujeme výsledky dalšího výzkumu, který se zabýval kulturní podmíněností obrazu jednoho národa (země) u národa jiného. Konkrétně jsme analyzovali obraz Ruska tak, jak se utvořil u stážístů z různých zemí při dlouhodobějším studijním pobytu v Moskvě. Cílem kapitoly je vyhodnotit zejména tři aspekty: Zda a jakou roli v pohledu na cizí má míra kulturní vzdálenosti, respektive blízkosti pozorovatele; zda je výsledek ovlivněn očekáváním před vstupem do bezprostředního kontaktu s realitou a nakolik je obraz země spojen určitým emočním hodnocením na škále pozitivní–neutrální–negativní. Za tímto účelem byl proveden výzkum (v září roku 2017), který se v široké interkulturní rovině týkal shod a odlišností v obrazu Ruska u různých národů a v rovině osobnostní analyzoval konfrontaci očekávání, se kterými jeli studenti na zahraniční stáž, jejich (ne) naplněním a vlivem, jaký mají očekávání a reálné zážitky na motivaci ke studiu ruského jazyka a poznávání kultury. Pojem „obraz“ používáme ne jako složité strukturovanou „image“, nýbrž zjednodušeně pro vyjádření celkového dojmu z Ruska, stavu smyslového vnímání, které se projevuje v jistých emocích, hodnocení a názorech.

Průběh výzkumu

Kvalitativní výzkum proběhl prostřednictvím dotazníkového šetření metodou otevřených otázek nebo nedokončených vět ve skupině deseti respondentů, kdy odlišnost dotazovaných spočívala zejména v jejich etnicitě (země původu: Čína, Maďarsko, Rumunsko, Srbsko, Slovensko, Vietnam). Věkově byla skupina víceméně homogenní (ve věku od 19 do 23 let). Dotazník byl rozdělen do čtyř bloků, každý blok obsahoval několik polootevřených otázek, celkem 21.

Struktura dotazníku:

A) Informace o Rusku před odjezdem

1. Ruský jazyk se učím ... (kolik let). Prvně jsem se s ním setkal/a ...
Začala jsem se ho učit, protože ...
2. Studijní zahraniční pobyt v Rusku jsem si vybral/a z důvodu ...
3. Informace o Rusku (jako zemi) jsem čerpal/a především z ...
4. Znalosti o ruské kultuře jsem získal/a ...

B) Očekávání od zahraniční studijní stáže

1. Moskvu, oproti jiným městům v Rusku, jsem si vybral/a z důvodu ...
2. Na studijní pobyt do Moskvy jsem přijel/a z důvodu, abych ...
3. Na studijní pobyt jsem přijel/a ... (sám/sama, s kamarády, se spolužáky ...) Kolik vás cca bylo?
4. Od studijního pobytu očekávám, že získám ...

C) První dojmy

1. Můj první dojem bych popsal/a následovně ...
2. Oproti tomu, co jsem věděl/a o Rusku, mě překvapilo (+)
Oproti tomu, co jsem věděl/a o Rusku, mě zklamalo (-)
3. Nejvíce pro mě bylo vyčerpávající ...
4. Naopak, pozitivní náladu jsem čerpal/a ...

D) Co se změnilo v pohledu na Rusko po pobytu

1. Napište 5 bodů, kterými byste popsali Rusko...
2. Jaký byl Váš pohled na Rusko před studijním pobytem a jaký pohled na Rusko máte nyní po studijním pobytu?
3. Co byste doporučili ostatním studentům, kteří se chystají na pobyt do Ruska?
4. Kdo nebo co mě nejvíce ovlivnilo při pobytu v Rusku?
5. Je Vaše kultura blízká kultuře ruské? V čem? Co je naprosto odlišné?
6. Názor na Rusy mám takový ...
7. Co vám zahraniční stáž dala a co vzala?
8. Čemu jste se dokázali přizpůsobit více a čemu nikoliv?
9. Chtěli byste ještě někdy přijet na studijní stáž do Ruska?

Vyhodnocení výzkumu

Z otázek z bloku A vyplynula nejfrekventovanější odpověď, že důvodem pro odjezd na zahraniční stáž je jednoznačně potřeba zlepšení se v jazyce. Všichni respondenti se prvně setkali s ruským jazykem na střední nebo vysoké škole, ale také ruský jazyk prvně uslyšeli v písničkách (30 % dotazovaných). Do Ruska je tedy zavedl na prvním místě ruský jazyk (100 % odpovědí), pak kultura a tradice (60 % odpovědí). Respondenti čerpali informace o Rusku a ruské kultuře zejména ze školy (v návaznosti na výuku ruského jazyka), ale také z knih a masmédií. Několik respondentů odpovědělo, že i z pohádek a písní. Dílčím závěrem a pro nás nejpřínosnější informací je, že všichni studenti si vybírali danou zemi sami od sebe, bez doporučení svých krajanů, kteří by Rusko navštívili, ale i bez informací přímo od nositelů ruské kultury. Vstupní obraz Ruska a jím ovlivněná očekávání byly vždy poměrně zprostředkované.

Přes etnickou rozmanitost respondentů se z odpovědí na otázky z bloku B ukázalo, že všichni studenti měli tři zcela stejné základní cíle, s nimiž na stáž odjížděli, a to cíle z oblasti komunikační, sociokulturní a oblasti osobnostního rozvoje, viz tab. 1. Opakovaly se odpovědi, jako „zlepšení úrovně jazyka“, „získání informací o Rusku“ a „získání další cestovatelské zkušenosti“.

Očekávání od zahraničního studijního pobytu	
Zlepšit úroveň znalosti jazyka	} komunikační rozvoj, 100%
Plynně hovořit	
Získat více informací o Rusku	} sociokulturní rozvoj, 90%
Více porozumět Rusům	
Navázat nové kontakty	} osobnostní rozvoj, 80%
Získat cestovatelské zkušenosti	

Tab. 1: Očekávání od studijního zahraničního pobytu

Jako nejdůležitější hodnotili respondenti cíle komunikační. Podle přesvědčení 100 % z nich vyšší úroveň zvládnutí jazyka usnadňuje člověku navazování kontaktů, vede k rychlejšímu začleňování se do skupin, hlubšímu proniknutí do místní kultury a mentality jejích nositelů a celkově ke snazšímu životu v cizí zemi. Zdá se, že jestliže byla v jejich případě uspokojena složka komunikace, bylo lehčí uspokojit složky sociální a osobnostní. Cizí jazyk respondenti vnímali jako „vstupní bránu“ k těmto dimenzím. Osvojení si cizího jazyka pro ně mělo i zásadní funkci socializační, respektive integrační. A to zejména také proto, že ruština jim na stáži nesloužila jen jako dorozumívací jazyk s místními obyvateli, ale také mezi sebou, neboť své jazyky navzájem většinou neovládali.

Připomeňme v této souvislosti, že vztah úrovně dosažené v cizím jazyce a úrovně IKK není paradoxně dostatečně prozkoumán a že role cizího jazyka nebývá v modelech IKK detailně analyzována (Kostková 2013, 33). Někteří badatelé považují vývoj interkulturní senzitivity (od etnocentrismu k etnorelativismu) za lineární vzhledem k jazykové pokročilosti (Bennett, Bennett, Allen 2003). Tedy že úrovní „jazykový začátečník“ odpovídá fáze popírání kulturních rozdílů a polarizace, úrovní „středně pokročilý“ fáze minimalizace a přijetí a úrovní „pokročilý“ fáze adaptace a integrace (citace dle Zerzová 2013, 88). Jde o model zjednodušený, který nezohledňuje jiné než jazykové aspekty, například individuální psychickou výbavu jednotlivce a situační faktory, jež také silně ovlivňují interkulturní komunikaci, jak uvidíme dále.

Nicméně uvedení komunikačních cílů respondenty na prvním místě je signifikantní i z širšího lingvodidaktického hlediska. Dosloučuje významnou roli cizího jazyka ve formování zájmu o cizí kulturu i nezbytnost emočního ladění učení se cizím jazykům. Motivace je zde vzájemná: kvůli jazyku, jenž se mi líbí, chci poznat kulturu jeho nositelů a tyto nositele, kvůli kultuře se chci lépe naučit jazyk, abych tuto kulturu mohl poznat ještě více. A priori pozitivní vztah k cizímu jazyku samotnému, jak ho pěstuje mezikulturní lingvodidaktika (Петрикова 2014), je skutečně jedním z prvních stimulů k tomu, proč se začít blíže zajímat i o cizí zemi. Snaha učitele pěstovat u žáků a studentů sympatie k cizímu jazyku jako takovému má tedy ve výuce nezastupitelný motivační potenciál jak v pronikání do cizí kultury, tak v utváření otevřených interkulturních postojů (Pešková 2016).

Blok C byl skrytě věnován kulturnímu šoku. V odpovědích na první otázku „*Můj první dojem bych popsal/a následovně...*“ se projevilo, že všichni respondenti v různé intenzitě kulturním šokem prošli, ač i nevědomky. Intuitivně postihli rozfázovanost kulturního šoku (viz tab. 2): zažili první období „honeymoon“ („*Nemohu uvěřit, že jsem tady, kde jsem chtěl vždycky být.*“, „*Ohromné město, do kterého jsem se zamilovala na celý život.*“), někteří v pozitivním směru reflektovali rozpor stereotypů a prožité reality („*Není tu taková zima, jak se povídá.*“), ale popsali i následnou fázi krize („*Nechápu, kam všichni spěchají.*“).



Tab. 2: Křivka kulturního šoku dle Obergera (cit. dle Vysoudilová 2013)

Kulturní šok je zcela přirozenou psychickou reakcí, která se objevuje u lidí pobývajících delší dobu v cizím prostředí. U každého z našich respondentů se kulturní šok projevil emocionálně, každý byl něčím unesený a něčím zklamaný. Analýza odpovědí z dotazníku nevyjevila, zda je ten který národ vůči kulturnímu šoku více či méně rezistentní a jak je obecně přizpůsobivý. V některých teoriích kultury, totiž v modelu „kultury jako cibule“, je považován

příklon k jednomu pólu dichotomie „vyhýbání se nejistotě versus flexibilita reakcí na zátěžové situace“ za kulturní atribut (Moree 2015, 70). V našem výzkumu se ale spíše než kulturní projevy individuální adaptační dispozice jednotlivce, tj. zda je, nebo není schopen přijmout změny a jak rychle. Vždy se jednalo o individuální prožívání. Podle jiného modelu kultury, „kultury jako diamantu“, je to přirozené, protože v konkrétních interkulturních situacích stejnou roli jako kultura hraje i osobní nastavení jednotlivce a dále kontext, hodnoty, pravidla a legislativa (Moree 2015, 70).

V bloku C se jako nejvýmluvnější ukázala otázka č. 2, viz tab. 3.

Překvapení a zklamání	
+	-
památky, divadla, galerie	lidé bez úsměvu
kulturní akce	lhostejnost lidí
architektura	hrubost lidí
infrastruktura	zima v Rusku
ohromnost, velkolepost	nepořádek
komfortní život	špatná znalost AJ

Tab. 3: Překvapení a zklamání během pobytu

Zde je důležité podotknout, že mnozí respondenti i při delším pobytu stále vycházeli z prvního dojmu. Studenti v 70 % odpovídali, že negativní zkušeností bylo setkání se s lidmi bez úsměvu. Ten je ovšem v kontextu ruské kultury spjat s prvním dojmem, neboť po bližším seznámení s ruskými spolužáky nebo s učiteli, kdy se úsměv při osobním kontaktu stává běžnou součástí komunikace, je třeba tento závěr přehodnotit. Zbýlých 30 % respondentů, kteří odpověděli opačně, tedy, že Rusové se jim jeví jako usměvaví, pocházelo vesměs z asijských států, tedy z prostoru, kde je zvykem usmívat se na veřejnosti ještě méně.

Pokud se dále zaměříme na to, jak se výchozí kultura respondentů projevila ve vnímání Ruska, můžeme na základě dotazníku učinit následující závěry:

- Respondenti z různých zemí se prakticky shodli ve vymezení srovnávacích kategorií, které sami spontánně vydělili a které odrazily jevy z různých vrstev kultury, tedy jak symboly, zejména rituály (například architektura, stravování) a hodnoty, tak i hluboké vrstvy kultury (charakter lidí). Dotazník byl zadán každému individuálně a ve skupině nebyly otázky nijak diskutovány, takže nedocházelo k ovlivňování odpovědí.
- Odpovědi dosvědčily, že jednotlivé kultury mají v podstatě stejnou strukturu hodnot, ale jejich praktické naplnění se liší.

- Potvrdilo se, že hodnocení odlišné kultury osciluje mezi kladnými a zápornými póly a úzce souvisí s hodnotami, jež nejsme s to přijímat neutrálně (Moree 2015, 53), viz tab. 3.

Následující tabulka 4 ukáže, jak se rozdílnost kultur, tedy blízkost či vzdálenost ke kultuře ruské, odrazily ve vnímání ruské reality a skládání obrazu Ruska. Určité atributy ruské kultury vyhodnocovali respondenti v podstatě buď jako stresové (-), nebo nestresové (+) tak, jak je vnímali ve vlastních interkulturních interakcích v cizí zemi. Pro srovnání uvádíme výsledky dotazníku respondentů z asijských kultur a jednoho evropského slovanského národa. Co se týče jazyka, přirozeně daleko větší problémy s jeho osvojením deklarovali studenti z asijských států (*„Ruský jazyk a gramatika je složitá.“*). Tudíž je zde důležité podotknout, že znaménko (-) udává vzdálenost, nikoliv odpor či negativní postoj k jazyku. Studovat jazyk pro ně bylo mnohem obtížnější (jiná jazyková rodina), stejně jako přizpůsobit se stravování a klimatu. Tyto jevy označili za problematické. Pro srbské respondenty naopak nepředstavovaly ruština ani jídlo velkou bariéru. To samé můžeme vidět v případě náboženství. Srbský národ je pravoslavný stejně jako Rusové. Jak známo, také historicky je Srbsko Rusku blízké a dosud se z geopolitického hlediska jedná o významné spojení. V asijských státech, kde jsou rozšířeny jiné náboženské systémy, pociťovali s Ruskem v tomto směru rozdílnost. Charakter lidí byl bližší asijským státům (*„Lidé jsou přáteliví a přátelští.“*). Oproti tomu Srbové o Rusech spíše nečekaně tvrdili, že jsou nesympatičtí a chladní (možná jejich očekávání vzhledem k deklarovanému tradičnímu spolenectví obou národů byla vyšší, a proto došlo k určitému rozčarování). Většinou se národy (Čína, Vietnam, Srbsko) v tvrzeních rozcházejí, avšak našla se i taková tvrzení, která byla jak pro respondenty z východní části světa, tak i pro Evropany společná. Asijští i srbsští studenti se shodli na tom, že kulturní vyžití je v Moskvě opravdu bohaté, neustále je co k vidění a o kulturní program není nouze. Další věc, kterou společně kladně hodnotili, byly krásy dané země. Zde se jedná o rozmanitost, tedy střet různých kultur, architektonických stylů a památek. Kdy jedna země v sobě skrývá mnoho tváří. Jako negativní vlastnost tohoto státu hodnotili cenovou dostupnost. Oběma částem země se Rusko zdálo velice drahou zemí, a to převážně v cenách potravin anebo oblečení.

Přestože respondenti z asijských států vnímali ruskou kulturu – ve srovnání se Srby – jako výrazně odlišnější od kultury vlastní, nebylo to na překážku k ocenění zejména kvalit ruské vysoké kultury a krás země. Možná naopak, neboť, jak známo, člověka přitahují určité póly: něco, co je velmi podobné, ale také něco, co je velmi odlišné.

	Čína, Vietnam	Srbsko
JAZYK	-	+
CHARAKTER LIDÍ	+	-
NÁBOŽENSTVÍ	-	+
KULTURNÍ VYŽITÍ	+	+
STRAVOVÁNÍ	-	+
KLIMA	-	-
KRÁSY DANÉ ZEMĚ	+	+
CENOVÁ DOSTUPNOST	-	-

Tab. 4: Blízkost a vzdálenost k ruské kultuře

Ukázalo se tedy, že výchozí kultura výrazně ovlivňuje pohled na určitou zemi a na její hodnocení, a to tak, že stejný kulturní jev může být posuzován příslušníky různých kultur dokonce i opačně, polárně.

U respondentů různých národností se na základě působení jejich vlastní kultury tedy vyvinul v určitých aspektech odlišný obraz Ruska. Když se vrátíme například k fenoménu „Rusové a úsměv“, různé kultury hodnotí „usměvavost“ různě. Jestliže se v očích Západoevropanů, Jihoevropanů a Středoevropanů Rusové neusmívají, kdežto podle Asiátů spíše ano, je to zřejmě proto, že samy evropské národy se jeví být více mimické než národy asijské, což (de)formuje výsledný obraz cizí země. Respondenti z asijských států, jejichž kultura tíhne spíše k tomu být kolektivistická a zároveň s hierarchickou strukturou obdobně jako kultura ruská, hodnotili Rusy jako velice vstřícné a sympatické lidi. Studenti z „Východu“ jsou zvyklí na ještě přísnější model hierarchie a formálnosti, což jsme pozorovali i ve vzdělávání. Mezi učitelem a studentem panuje jistá nerovnost v tom smyslu, že učitelé je projevovali větší úcta, je mu přiznáno dominantní postavení, právo na vyžadování kázně atd., obdobně jako v Rusku (i když samozřejmě poněkud zjednodušujeme a generalizujeme). Ve třídě s Asiaty tak panoval striktní řád, studenti mluvili, jen když k tomu byli vyzváni. Naopak Evropané se ve škole projevovali velmi individualisticky, méně formálně, do výuky aktivně zasahovali, stále kladli otázky, diskutovali s učiteli. Byla jim bližší myšlenka, že učitelé budou se studenty zacházet v podstatě jako se sobě rovnými. V tomto směru jsme pozorovali snahu učitelů jít proti očekávání studentů tak, aby každý student byl s výukou spokojený, čili zařazovali různé metody a přístupy, o nichž se domnívali, že by studentům mohli být blízké a vyhovovat jim. To názorně ilustrovalo realizaci tzv. procesu „předporozumění“ (interkulturní

situaci si předem nějak představuji, „...snažím se přizpůsobit, přetavuji svoji představu o tom, jak přizpůsobení má vypadat, přes svoji dosavadní životní zkušenost...“ (Moree 2015, 67). Přesto pro asijské studenty zůstávala výuka více aktivizační, demokratická, žákocentrická, než na jakou jsou zvyklí. V určitých momentech bylo patrné, že tu zažívají mnohem větší volnost a nevědí, jak na ni reagovat (například vyjádřit svůj názor, odpovídat na otázky, které začínají „Proč...?“). Ovšem postupem času tento přístup viděli spíše pozitivně a každá hodina pro ně byla příjemným zpestřením. Pro Evropany nebyla forma výuky nějak zcela výjimečná. Byli zvyklí tímto stylem pracovat i na svých univerzitách.

Velice povzbudivé výsledky vzhledem k motivaci ke studiu jazyka a kultury přineslo srovnání toho, jak se naplnily plány, tj. s čím studenti jeli na stáž a co jim stáž přinesla. Jak jsme ukázali výše, oblast očekávání se vyjevila jako univerzální, nezávislá na výchozí kultuře. Takřka všichni za cíle stáže uvedli zlepšení v jazyce, poznání ruské kultury a získání určité osobní zkušenosti. V odpovědích na závěrečnou otázku dotazníku „*Co vám zahraniční stáž dala?*“ se všichni vyjádřili jednoznačně: studenti vesměs pocítili zlepšení v jazyce, více se orientovali v ruské kultuře a navázali nová přátelství. Tudiž jejich očekávání byla uspokojivě naplněna, viz tab. To se stalo nezávisle na někdy i negativních situačních faktorech (geopolitika), kontextu (například ne úplně komfortní ubytování na kolejích), legislativě (byrokracie, průtahy). Zdá se tedy, že jazyk, kultura a mezilidské vztahy fungují autonomně jako klíč k úspěšným interkulturním kontaktům i jako motivační faktory se do těchto kontaktů vůbec pouštět.

UNIVERZÁLNÍ SHODY		
Očekávání od zahraničního studijního pobytu		Co přinesla stáž studentům
Zlepšit úroveň znalosti jazyka	} komunikační rozvoj, 100%	Lepší znalost jazyka
Plynně hovořit		Různá osvědčení a certifikáty
Získat více informací o Rusku	} sociokulturní rozvoj, 90%	Kulturní zkušenost
Více porozumět Rusům		
Navázat nové kontakty	} osobnostní rozvoj, 80%	Seberealizace
Získat cestovatelské zkušenosti		Noví přátelé
JAZYK, KULTURA, PŘÁTELE => OČEKÁVÁNÍ SPLNĚNA		

Tab. 5: Naplnění očekávání

Shrnutí

Výzkum ukázal, že výchozí kultura ovlivňuje vnímání kultury cizí, a to dokonce tak, že jedna a ta samá kultura může být vnímána protikladně (jako tíhnoucí k volnosti, či naopak k autoritářství, s dobrou kuchyní – s ne příliš stravitelnou kuchyní). V závislosti na výchozí kultuře pozorovatele tak vznikají částečně různé varianty obrazu cizí země, kdy shodné zůstávají prvky více objektivní (ocenění vysoké kultury oproti vyhodnocení chování lidí). Vlastní kulturní podmíněnost se projevuje jak v určité omezenosti, s níž je jedinec schopen jisté, zejména odlišné jevy jiné kultury pochopit, resp. ve schopnosti se jim přizpůsobit. Z našeho šetření vyplynulo, že atributy hodnocené jako kulturně blízké jsou většinou viděny pozitivně a naopak (stravování, náboženství, složitost jazyka), ale není to pravidlem, odlišnost je někdy vnímána jako obohacení (kvalita vysoké kultury, způsob výuky). Coby univerzální hodnoty, na nichž je možné stavět pozitivní obraz země, se vyjevily jazyk jako takový, kultura (vysoká kultura i „zvyklosti“) a rozšíření osobních kontaktů. Tyto jsme zaznamenali jak v kategorii očekávání, tak v popsáních přínosech zahraniční stáže.

Právě zkušenost zahraniční stáže je, zvláště ve vysokoškolské výuce, nenahraditelná, a to nejen pro zvýšení komunikační kompetence v cizím jazyce a poznání viditelných vrstev kultury jiné země, ale i pro interkulturní poznání, že hodnocení cizí kultury je relativní a vychází z kulturní podmíněnosti hodnotitele. Bez tohoto poznání z dimenze povědomí v rámci IKK nelze ve fázích rozvinutí IKK efektivně postupovat.

Interkulturní čtenář

Od implikovaného čtenáře k interkulturnímu

V procesu výuky (nejen) cizího jazyka zaujímá literatura nezastupitelné místo. Umožňuje poznávat nové sociokulturní, geografické a historické reálie a současně prohlubovat úroveň osvojovaného jazyka. Existuje přirozeně řada způsobů, jak začlenit jazyk a literaturu do výuky. Akvizice interkulturní kompetence prostřednictvím jazyka a literatury však nepochybně vyžaduje redefinování konceptu kultury z antropologického i estetického hlediska. Osobité přístupy přinášejí, např. Buttjes (1991), Roberts et al. (2001), Risager (2006) a zejména Byram (1991), který de facto vkládá rovnítko mezi „aktivní kulturní zkušenost“ a jazykovou výuku v daném jazyce a svoji koncepci dokládá mnohými konkrétními příklady.

Studie se v tomto ohledu zabývá možnostmi využití literárních textů při rozvoji interkulturních kompetencí. Představuje návrhy práce s cizojazyčnými, respektive anglickými literárními texty, určenými studentům nefilologických studijních oborů. Využívá teoretického konceptu kostnické školy recepční estetiky, který klade důraz na úlohu recipienta, jenž se stává nejen příjemcem díla, ale současně také aktivním konstituentem procesu jeho materializace. Výsledná podoba daného díla se tedy utváří v daném okamžiku v recipujícím vědomí čtenáře. Přirozeně tak vzniká množství ryze subjektivních variant recepce, ovlivněných signály, jež text vysílá.

Implicitní čtenář a kostnická škola recepční estetiky

Hans Robert Jauss a Wolfgang Iser²⁵ přispěli ke změně paradigmatu literární vědy a stanovili základní premisy recepční estetiky a dějin recepce. Zabývali se mj. podstatou dialogického vztahu mezi dílem a čtenářem. S ohledem na nejednoznačnou souvztažnost mezi básnickým jevem zafixovaným v minulosti a zkušeností soudobého čtenáře vypracoval Jauss koncept tzv. horizontu očekávání (Erwartungshorizont, Horizon of Expectations)²⁶,

²⁵ Zatímco romanista Jauss byl ovlivněn Gadamerem, anglista Iser inklinoval spíše k fenomenologii, zejména k Ingardenovi. S ohledem na odlišná východiska a směřování obou badatelů Raman Selden (2005, 327) výstižně poznamenává, že zatímco Jauss se zabýval makrokosmem recepce, Iser zaměřil pozornost na mikrokosmos recipientovy reakce. Zde je třeba rovněž zmínit Iserovu a Jaussovu rozdílnou koncepci role sociohistorických činitelů a jejich vztahu k textu.

²⁶ Pro úplnost je třeba připomenout, že duchovním otcem pojmu „horizont“ nebyl Hans Robert Jauss, nýbrž vstoupil do filosofie již s Nietzsche. Osobitě jej ve svém pojetí protence rozvinul Edmund Husserl, od něhož termín převzal Hans-Georg Gadamer, který jej dále rozpracoval. Nahlíženo Gadamerovou hermeneutickou

kteřý vymezuje charakter dialogu čtenáře s textem. Tato klíčová koncepce recepční estetiky a hermeneutiky představuje souhrn kritérií, tj. kulturních předpokladů, očekávání, zkušeností a norem, s nimiž čtenář v daném okamžiku přistupuje k určitému textu a na jejichž základě jej vnímá a interpretuje.²⁷ Prostřednictvím horizontu očekávání autor díla pomyslně komunikuje s jeho recipientem (Mišterová 2015, 76).

Osobitě vnímání úlohy recipienta v procesu materializace textu, respektive v procesu čtení se ve specifické podobě objevuje již v románu *Život a názory blahorodého pana Tristrama Shandyho* (*The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman, 1759–1769*) z pera irského duchovního a romanopisce Laurence Sterna, který prostřednictvím fiktivní postavy autora-vypravěče poučeně objasňuje, že v „procesu správně provozovaného psaní“ ani „spisovatel, obeznámený s patřičnými mezemi společenských mravů a dobrého vychování, netroufne si domýšlet všechno: Nejvyšší úctu vzdáme čtenářovu rozumu tím, že věc přátelsky rozpůlíme a přenecháme mu, ať si tak jako my i on něco představí.“ (Stern 1971, 93) Tristramova slova představují apel na čtenáře k aktivní účasti na materializaci textu prostřednictvím aktu čtení. Wolfgang Iser v této souvislosti poukazuje na určitou nevyváženost vztahu mezi textem a čtenářem, přičemž text současně pokládá za nástroj kontroly tohoto vztahu (Iser 2009, 81). Obdobným vnímáním se vyznačuje úvaha Virginie Woolfové (1957, 174) nad románovou tvorbou Jane Austenové:

„Jane Austenová tedy vládne hlubším citem, než se zdá na povrchu. Podněcuje nás k tomu, abychom doplnili to, co chybí. Nabízí nám zdánlivou nicotnost; ta se však díky své kompozici začne ve čtenářově mysli rozpínat, a výjevům, jež zvnějšku působí docela triviálně, dodá tu nejtrvalejší formu života. Důraz je vždy kladen na postavu [...] Zvraty a zákruty dialogu nás udržují v neustálém napětí. Pozornost upínáme napůl k přítomné chvíli a napůl k budoucnosti [...] I nedokončená či druhořadá povídka obsahuje veškeré rysy velikosti Austenové.“²⁸

Podle Isera nevnímá Woolfová proces interakce mezi čtenářem a textem jako spouštěč a regulátor předem daného společného kódu, nýbrž jako „vzájemně

optikou, je rekonstrukce horizontu textu (neboť každý text má podle Gadamera svůj horizont) podmínkou interpretace textu. Konvergenci mezi horizontem textu a horizontem interpreta Gadamer označil jako proces splyívání horizontů. (Nünning, Trávníček a Holý 2006, 257)

²⁷ Podle Ansgara Nünninga (2006, 311) je horizont očekávání tvořen souhrnem norem, vymezujících daný žánr textu, vztahem mezi textem a okolními texty, s nimiž je čtenář obeznámen, a individuálními dispozicemi recipienta. Svoji úlohu nepochybně sehrává také schopnost recipientů rozlišovat mezi skutečností a fikcí.

²⁸ Více viz také Iser 2009, 81.

se limitující a současně narůstající soulad mezi explicitním a implicitním, mezi odhalením a zakrýváním“, přičemž vyjádřené se „vyvíjí do té míry, do níž čtenář aktualizuje ono nevyjádřené“, čímž přetváří text v korelát čtenářovy mysli. (Iser 2009, 81) Hlavním produktem tohoto vzájemného působení se stává „nejtrvalejší forma života“.

Zásadní roli v procesu recepcce tedy sehrává recipient, jenž je nejen příjemcem díla, ale současně také aktivním konstituentem procesu jeho materializace. Výsledná podoba daného díla se tedy utváří v daném okamžiku v recipujícím vědomí čtenáře. Aplikujeme-li tuto základní premisu na dramatický text a scénické nastudování, je možné konstatovat, že k finalizaci v tomto případě dochází prostřednictvím divácké recepcce. Přirozeně tak vzniká množství ryze subjektivních variant recepcce, ovlivněných signály, jež vysílá dramatický text (je-li s ním recipient obeznámen), nastudování a nepochybně také sociokulturní kontext. Susan Bennettová (1997, 92) v této souvislosti uvádí, že reakce diváků na text [nastudování, popřípadě obojí] je vázána kulturními limity, které jsou však neustále prověřovány, měněny či porušovány. Divácká recepcce, jakkoli pluralitní, je nicméně také jedinečná a neopakovatelná.

Nezapomínejme však ani na stěžejní úlohu sociokulturního kontextu konkrétního historického období. Na základě Iserovy teorie historické relace uměleckého díla k minulosti (Iser 1993, 2) se lze domnívat, že každá interpretace, odehrávající se v minulosti, je odrazem historicky podmíněných [a proměňujících se] přístupů k předchozím hodnocením, což je podle Isera v podstatě symptomatické pro „historii interpretace“. Dílo (text/nastudování) je v tomto ohledu aktivováno předchozí četbou [scénickým nastudováním] a čteno [vnímáno] v souladu s dobovými kulturními normami a celkovým dobovým kontextem, které, jak lze předpokládat, specificky vstupují do díla samého i recipujícího vědomí čtenáře/diváka. Iser chápe literární dílo jako apel na recipienta, jehož funkce spočívá v aktualizaci tzv. míst nedourčenosti v textu [nastudování], která vyžadují konkretizaci. Problematiku míst nedourčenosti textu ve vztahu k úloze čtenáře rozvinul Iser v díle *Implicitní čtenář* (Der implizite Leser 1972).

Jak připomíná Raman Selden (2005, 327–28), Iserův koncept se opírá o Ingardenovu teorii míst nedourčenosti (Unbestimmtheitsstellen, Places of Indeterminacy), která recipient konfrontací s textem kompletuje, respektive konkretizuje. Konkretizace však nepředstavuje pouhé mechanické doplňování prázdných míst v textu, nýbrž naopak otevřenou a aktivní platformu dění, které konstruuje smysl, vznikající v interakci mezi textem a čtenářem. Místa nedourčenosti, jež v podstatě představují přerušenu kontinuitu či vynechanou návaznost, směřují recipienta jak ke kombinování jednotlivých textových segmentů a perspektiv depikce, tak k vytváření hypotéz o jejich vzájemném vztahu. Úloha míst nedourčenosti jakožto podmínky komunikace

vychází z premisy, že mezi textem a recipientem existuje fundamentální asymetrie, plynoucí z de facto neexistujících společných pólů a situací, což však nelze vnímat jako nevýhodu či nedostatek, neboť obdobně působí zkušenost nahodilosti v dyadických vztazích přirozeného světa, která rovněž rozvíjí dynamický proces komunikace mezi textem a recipientem. Místa nedourčenosti jsou zakotvena v systémové referenci struktury textu, která je však neustále otevřená intersubjektivní rekonstrukci. Na syntagmatické ose místa nedourčenosti utvářejí proměny čtenářova stanoviska a současně ovlivňují paradigmatickou osu textového repertoáru (Nünning 2006, 517).

Ormond Rush (1997, 79) se domnívá, že horizont [literárního] očekávání, respektive horizont estetického očekávání, je třeba odlišit od související, třebaže odlišné kategorie horizontu každodenní či prožitě zkušenosti. Horizont očekávání není neměnnou konstantou, nýbrž spíše proměnnou veličinou, jejíž hodnota se proměňuje v závislosti na měnících se časových, prostorových a sociálněkulturních činitelích, literárních normách a nepochybně také individuálních dispozicích interpretů. Horizont očekávání tedy do značné míry závisí na historických změnách, jež ovlivňují vnímání a hodnocení konkrétních textů. V návaznosti na tyto změny i mění se signály, které text vysílá, se neustále vynořují nové horizonty očekávání, směřující v ideálním případě k transsubjektivnímu horizontu rozumění, který by definoval účinek textu (Nünning 2006, 310).

Časoprostorová variabilita vnějších faktorů horizontu očekávání vede přirozeně k diskrepanci, či estetické distanci recepcce uměleckého díla různými čtenáři v různých údobích historie. S ohledem na proměňující se literární konvence se estetická distance objevuje zejména v mezigenerační recepci téhož díla. Řečeno Rushovými slovy (1997, 80), co dříve šokovalo, po čase již nepřekvapuje. V Jaussově recepčně estetické koncepci se distance mezi horizontem očekávání a dílem stává ukazatelem literární hodnoty díla. Nutno přiznat, že Jaussovo uplatnění horizontu očekávání jako nástroje měření (v podstatě jistého druhu kvalifikace či kvantifikace, je-li vůbec možné jej takto vyjádřit) rozměru estetické hodnoty náleží ke kontroverzním aspektům recepční estetiky (viz např. Selden 2005, 323). Koncept estetické distance však zároveň umožňuje pozdějším recipientům vymezit, přehodnotit a případně obnovit původní provokativnost horizontu očekávání, spojenou s iniciální recepcí díla. Vice versa, konkrétní recepcce přetváří nejen estetický horizont očekávání, ale také širší horizont reálné zkušenosti (Mišterová 2015, 76).

Pro úplnost je třeba dodat, že Iser kritizoval simplifikovanou představu, že literatura odráží realitu vnějšího světa či dokonce vytváří realitu jinou. Podle Isera není realita textu reflexí skutečného světa, existujícího před textem i mimo něj, ale spíše reakcí na svět konstituovaný v textovém univerzu. Na rozdíl od interakce se skutečným světem má literární interakce fiktivní

charakter, zakotvený v procesu četby, obecněji vyjádřeno, v procesu percepcie a interpretace.

Není třeba připomínat, že Iserova recepčně estetická teorie nalezla své zastánce i kritiky. Kritickou odezvu vzbudila zejména u amerického literárního vědce Stanleyho Fisha, který výraznou měrou přispěl k rozvoji tzv. reader response criticism (tj. teorie orientované na čtenáře). Ve studii věnované Iserovu Aktu čtení, nazvané *Proč se nikdo nebojí Wolfganga Isera* či *Kdopak by se Isera bál?* (Why No One's Afraid of Wolfgang Iser 1999, 69), zaujímá Fish mj. odmítavý postoj vůči teorii míst nedourčenosti a relokaci literární komunikace z komunikace reálné. Obdobně negativně se staví rovněž vůči Iserově tezi, že literární dílo nemůže být identické s textem ani jeho konkretizací, nýbrž nachází se mezi nimi. Je tedy nezbytně virtuálního charakteru a nelze jej ztotožnit s realitou textu ani subjektivním přístupem recipienta. Interpretační autoritou se tak stává text i čtenář. Fish se nicméně nespokojuje pouze s kritikou a předkládá i vlastní výklad interpretace, která je podle něho ovlivněna především zvolenou interpretační strategií, či dokonce vytváří realitu jinou (Mišterová 2017a, 26–27).

Navzdory určité metodologické ambiguitě bude kostnická škola recepční estetiky využita jako důkaz podmíněnosti horizontu očekávání kulturními a časoprostorovými faktory a rovněž individuálními schopnostmi recipienta a současně jako prostředek k osvojování si interkulturních kompetencí.

Od implicitního čtenáře k interkulturnímu

Teoreticky vzato, implicitní čtenář může být současně také čtenářem interkulturním, nejde však o „paralelismus“ či dokonce „automatismus“ v pravém slova smyslu, nýbrž spíše o cíleně budovaný proces akvizice interkulturních kompetencí prostřednictvím, řečeno Iserovými slovy, „aktu čtení“. Připomeňme si nejprve, jak definuje interkulturní kompetence *Společný evropský rámec pro jazyky*. Kapitola 5, respektive podkapitola 5.1.2.2, definuje interkulturní [sic] dovednosti a praktické znalosti jako:

- schopnost dát do vzájemné souvislosti výchozí a cílovou kulturu;
- vnímavost ke kultuře a schopnost identifikovat a užívat různé strategie, které jsou zapotřebí ke kontaktu s představiteli jiných kultur;
- schopnost plnit roli kulturního zprostředkovatele mezi svou vlastní a cizí kulturou a schopnost efektivně řešit nedorozumění interkulturního [sic] charakteru a konfliktní situace;
- schopnost vypořádat se se stereotypními vztahy.²⁹

²⁹ V českém prostředí se užívá nejen pojmu interkulturní, ale rovněž multikulturní, interkulturní, mezikulturní aj. Vymezení pojmů se přirozeně liší. Výstižné vysvětlení přináší Jan Buryánek, který vnímá „multikulturní“ jako koexistenci několika kultur,

Je zřejmé, že osvojení si interkulturních dovedností vyžaduje vědomý kontakt s cílovou kulturou, aby vznikl prostor pro identifikaci kulturních odlišností.

Příkladem nabývání interkulturních znalostí a dovedností s využitím konceptu kostnické školy mohou být aktivity využívané při výuce literatury studentů-nofilologů. Metody a formy výuky jsou předurčeny oborem studia, jímž jsou teritoriální studia se zaměřením na britsko-americké vztahy se širším vzhledem do euroatlantické oblasti, a stanovenými výstupními znalostmi a dovednostmi. Vzhledem k tomu, že výuka probíhá v angličtině, prvním cílem je přirozeně rozvoj komunikační kompetence. Druhým, neméně důležitým cílem je hledání shod a odlišností mezi kulturami a rozšíření či prohloubení úrovně znalostí o daném tématu.

Klíčový je v tomto ohledu výběr témat, která se vztahují k určité literárně-historicky vymezené oblasti a současně napomáhají rozvoji znalostí a dovedností nabytých v předchozím studiu.³⁰ Jedním z témat spojujících fenomén postkoloniální literatury a problematiku tzv. Britské Indie, zvané také Britský Raj (Rádž), a v širším slova smyslu rovněž kolonialismu a procesu dekolonizace na území Asie je román indické autorky Arundhatí Royové *Bůh maličkostí* (*The God of Small Things* 1997). Jazyk se zde stává komunikačním pojítkem postav z odlišných kast, které oprošťuje od tradičních společenských a geografických stereotypů. Jednotící faktor přirozeně představuje angličtina, vnímaná nejen jako „(post)koloniální“ jazyk, ale rovněž jako jeden ze dvou úředních jazyků a jazyk mezinárodní. Anglický narativ prokládá Royová malajalámštinou, respektive malajalámskými slovy, frázemi či celými větami, které místy opatřuje překladem a místy naopak ponechává odhalení jejich významu na recipientovi. Angličtina a malajalámština se v románu prolínají a indikují hybridizaci jazykovou i kulturní (Mišterová 2017b, 140).

Jako potenciální aktivita před čtením (pre-reading activity) sloužící částečně k zopakování získaných znalostí a částečně k prezentaci kulturních a jazykových odlišností může být následující set otázek, který lze upravovat a obměňovat v návaznosti na cíle výuky:

- Proč byla Indie nazývána korunním klenotem Britského impéria?
- Kdy získala Indie nezávislost?
- Jaké jsou oficiální jazyky Indie?

avšak bez vzájemných styků, kulturní výměny, spolupráce a dialogu. Tím se naopak vyznačuje „interkulturní“, jež implikuje vzájemnost a dialog (více viz Buryánek, Jan, ed. *Interkulturní vzdělávání I.* [online]. Praha: Člověk v tísni, 2002. Dostupné z: http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/IKV1_komplet.pdf.

³⁰ Studenti jsou obeznámeni s historií, regionální geografii daných oblastí a jejich politickým a částečně také kulturním vývojem. Literatura je vyučována ve třetím ročníku bakalářského studia.

- Dokázali byste popsat, případně předvést způsob pozdravu hinduistů?
- Asociace spojené s pojmem indická kultura (Bollywood, tanec, hudba atd.)³¹

Na set otázek navazuje diskuse o klíčových pojmech, např. Britský raj a indický kastovní systém.³² V souvislosti s druhým z pojmů a v návaznosti na aplikaci recepčně estetického konceptu se nabízí diskuse tzv. hierarchického kastovnictví a nedotknutelných (tj. kdo jsou nedotknutelní, jaký je jejich společenský status, proč se nazývají nedotknutelní atd.) a následné objasnění pojmu prostřednictvím textu, jež lze vnímat jako pomyslné splývání horizontu očekávání a zkušenosti:

„Mámmáčči [babička] řekla Esutovi a Ráhel [vnoučatům, dvojvaječným dvojčatům], že si pamatuje na své dětství, kdy se samozřejmě předpokládalo, že paravani se s koštětem poplází pozpátku a smetou své šlépěje, aby se bráhmani a syrští křesťané neposkvřnili tím, že nešťastnou náhodou do některé z nich vstoupí. V Mámmáččině době paravani a jiní nedotknutelní nesměli chodit po veřejných cestách, nesměli zahalovat horní půlku těla a nesměli nosit deštníky. Když mluvili, museli si dávat ruku před ústa, aby jejich nečistý dech nezasáhl toho, s nímž hovořili.“ (Royová 2001, 81)

Mámmáččina vzpomínka se stává nejen dokladem posilování mezigeneračního vztahu mezi prarodiči a vnoučaty, ale rovněž příkladem verbalizovaného zprostředkování reality Mámmáččina dětství a dospívání.³³

Další podnětná *interkulturní* témata představují rodinné vztahy a postavení žen v indické společnosti s akcentem na syrské křesťany a hinduisty. Z hlediska jazykového náleží do této kategorie především názvosloví členů rodiny, např. Amma (matka), Báppa (otec), Mámmáčči (babička), Páppáčči (dědeček), Món (syn), Mól (dcera), Ammukutti (malá Ammu; jméno, jímž nazýval Velutta Ammu v dětství). Výrazy lze nejprve předložit k úvaze o možnosti jejich významu, který je v řadě případů odhadnutelný bez nutnosti

³¹ Jde pouze o příklady otázek. Diskuse během semináře probíhá v angličtině. Pro účely tohoto pojednání jsou otázky přeloženy do češtiny. Diskuse nemusí být omezena pouze na román Arundhati Royové, ale může odkazovat, např. na Forsterův román *Cesta do Indie* (A Passage to India 1924), Orwellovu politickou úvahu *Zastřelit slona* (Shooting an Elephant 1936), situovanou do Barmy ve druhé dekádě dvacátého století aj. V tomto ohledu je třeba poznamenat, že řada studentů měla možnost absolvovat pobyt v Indii v rámci projektu výuky angličtiny. Hostem realizovaného workshopu byl také rodilý mluvčí.

³² Třebaže byl kastovní systém de iure zrušen ústavou v roce 1950, ve skutečnosti se jej vymýtiti nepodařilo a stále přetrvává (Walsh 2006, xv).

³³ V diskusi lze pokračovat na základě dalších ukávek z textu a konfrontací s realitou (např. vyhledání článků, které se problematikou nedotknutelných zabývají apod.).

kontextualizace, a posléze osvětlit slovy autorky samé: „V malajalámštině Mól znamená děvčátko a Món chlapec...“ (Royová 2001, 69).

Obraz tradiční rodinné patriarchální hierarchie a do značné míry přetrvávajících genderových stereotypů prezentuje Royová na příkladu úzu oslovování v rodině soudruha Pillaie. Zatímco paní Pillaiová oslovuje svého chotě uctivým výrazem „addéha“ (verbatim: ten člověk), manžel ji naopak častuje nezdvořilým „edi“, užívaným pro oslovení osob ženského pohlaví (Royová 2001, 262 a 270). Do formy oslovení užívané v Pillaiově rodině se zjevně promítá rozpor mezi proklamovanými a skutečnými fakty. Třebaže v komunikaci se sousedy označuje soudruh Pillai svoji manželku za „paní domu“, o její tradiční submisivní roli není pochyb (Mišterová 2017b, 147).

Mezi témata zabývajících se interkulturními odlišnostmi lze rovněž včlenit patriarchální strukturu indické společnosti, domácí násilí, koncept velkorodiny, tj. více generací žijících v pospolitosti, anglicizaci indické společnosti aj.

Shrnutí

Výuka předmětu, jakož i následně provedená evaluace a zpětná vazba ze strany studentů prokázala, že se podařilo dosáhnout obou vytčených cílů, tj. jazykového i interkulturního. U studentů došlo ke zvýšení úrovně komunikačních kompetencí a současně k prohloubení odborných znalostí a dovedností. Celkově lze tedy konstatovat, že došlo k integraci odborných znalostí s cizojazyčnými znalostmi a komunikačními dovednostmi. Pilotní výuka předmětu naznačuje, že multikulturní vzdělávání je třeba nadále posilovat a integrovat do výuky, neboť – řečeno parafrází slov britského romanopisce E. M. Forstera – nelze zůstat pouhými jazykovými turisty, nýbrž usilovat o přerod v poučené cestovatele (Forster 2000, 55; Forster 2007, 3).

Mezi literaturou národní, globální a post-literaturou. Literatura a její možnosti v rozvíjení IKK v rámci pregraduální přípravy učitelů³⁴

Umělecká literatura provokuje, zpochybňuje, klade otázky, znejišťuje, vyhýbá se jednoznačností, přináší estetický zážitek, vybízí k jazykové hře, k prozkoumávání možností jazyka, vypráví příběhy, slouží jako způsob terapie... Jak ale vyučovat historii národní literatury a zároveň podat studentům – budoucím pedagogům – návod k práci s uměleckým textem ve školní praxi? Jak předat pokud možno ucelený a strukturovaný historický přehled o literární historii a zároveň rozvíjet a kultivovat čtenářské návyky? Jak dosáhnout toho, aby četba byla intelektuálním i emocionálním dobrodružstvím a nikoli něčím, co mnozí studenti považují za nutné zlo, aby byla potřebou a nikoli úkolem? Je to vůbec možné? Tato kapitola se vrací k tradiční otázce týkající se způsobu výuky literatury v rámci filologických pedagogických oborů a je pokusem reflektovat ji v nové situaci – v éře globálního světa propojeného digitálními technologiemi, světa, v němž migrace vyvolává dramatické konflikty stejně jako výzvy k interkulturnímu dialogu.

Výuka umělecké literatury v pregraduální přípravě učitelů

Učitelské obory na pedagogických fakultách tradičně nesou název „cizí jazyk a literatura“, i když jejich absolventi se ve své pedagogické praxi na základních i středních školách zaměřují především na výuku jazykových kompetencí a čas věnovaný práci s uměleckými texty je velmi omezený. Nicméně literatura je explicitně uvedena v názvu studijního programu zcela oprávněně – měla by nám připomínat, že studium literatury je neodmyslitelnou součástí studia cizího jazyka v celé jeho komplexnosti, zahrnuje různé jazykové a stylové úrovně, včetně jazyka umělecké literatury – jazyka stylizovaného, často orientovaného na hru. Americká literární vědkyně Marjorie Perloff básnický jazyk charakterizuje s využitím výroků Ezry Pounda o tom, že poezie je jazyk nabitý významem („language charged with meaning“), i slov Ludwiga Wittgensteina, že báseň, ačkoli je psána jazykem informace, nevstupuje do jazykové hry předávání informací: „Do not forget that a poem, even though it is composed in the language of information, is not used in the language game of giving information.“ (Perloff 2014, 182) Sama Perloff pak zdůrazňuje,

³⁴ Kapitola vznikla za finanční podpory GA ČR, jako součást grantového projektu *Ruská transmediální poezie jako model literatury v postdigitální době*, registrační číslo projektu 17-17823S.

že poezie musí splňovat kritérium opětovného čtení (*rereadability*), že je to novinka, která zůstává novinkou (Perloff 2014, 182). Je tedy nezbytné pracovat s uměleckým slovem nikoli pouze jako s nositelem informace o autorovi, o dobovém kontextu, o národu. Příběhy jsou vždy vyprávěny v jazyce, ale také jsou zároveň vyprávěním o jazyce. Je třeba studenty vést k tomu, aby vnímali umělecký text nikoli pouze v tradici mimetické, ale také v tradici jazykové hry, jazykového experimentu. Zároveň je ale nezbytné poskytnout studentům dostatečné znalosti z historie příslušné národní literatury, aniž bychom ovšem literaturu rozmělnili v kulturně historickém přehledu. Jen tak máme naději, že absolventi budou odcházet do pedagogické praxe vybaveni dostatečnými znalostmi i čtenářskými kompetencemi, aby mohli vést k poučenému, vnímavému a otevřenému čtenářství i své budoucí žáky. Jednou z důležitých podmínek pro úspěšné začlenění literatury do cizojazyčné výuky je tedy vyváženost, k níž se budu ve svých úvahách vracet opakovaně.

Ovšem vyváženost mezi kultivováním čtenářských kompetencí a budováním znalostní základny literární historie je tradičním a dlouhodobým úkolem filologicko-pedagogických studií. Český přístup k výuce literatury bývá často kritizován za přílišnou encyklopedičnost, za důraz na zvládnutí kulturně historických znalostí na úkor pěstování dovedností spojených s interpretací uměleckých textů. Jinými slovy, že čeští žáci se dozvídají mnoho informací o autorech, ale nejsou dostatečně vedeni k tomu, aby četli a dokázali čtenému na odpovídající úrovni porozumět. Zde se nabízí prostor pro cizojazyčnou výuku, která může úspěšně přispět k rozvíjení čtenářských kompetencí žáků, k jejich kultivování jakožto poučených čtenářů. Předpoklady pro úspěch jsou v případě cizojazyčné výuky dva. Je to jednak tradice zařazování uměleckých textů v učebnicích cizích jazyků, ale také tradice různých interpretačních soutěží, které vedou žáky k recitaci cizojazyčných uměleckých textů. Úroveň některých soutěží (ve výuce ruského jazyka je to *Ars poetica* – Puškinův památník, který má již více než padesátiletou tradici) svědčí o tom, že mnozí vyučující zařazují umělecké texty do výuky i na základních školách s rozmyslem, organicky, pracují s nimi dlouhodobě. Druhým předpokladem pak je fakt, že součástí výuky cizího jazyka je sice prezentace některých témat z oblasti Big-C Culture, ale jedná se o omezený počet témat, vyučující není vázán zadáním poskytnout žákům ucelený obraz příslušné národní literatury. To dává možnost soustředit se na některé osobnosti národní literatury, o nichž se např. dovídá (často jen letmo) středoškolský student v rámci studia historie světové literatury. Vhodný výběr textů zároveň může poskytnout impulsy pro rozvoj čtenářských kompetencí. Citlivě volenými texty může vyučující, aniž by se podbízel, nabídnout žákům možnost uvědomit si, že jazyková hra je součástí jejich každodenního čtení, že literatura není jen „povinná četba“, soubor obtížně srozumitelných textů sestavených ze vznešených slov, bytující

kdesi v nedostupných oblastech, případně v zaprášených policích knihoven, ale že je to systém živý, neustále se obměňující, a to i v souvislosti s moderními technologiemi.

Intermediální literatura

Právě rychle se proměňující kontext, v němž čteme, hraje v posledních desetiletích velmi významnou roli. Moderní technologie změnily způsob vzniku, distribuce i percepce textů, přinesly téměř okamžitou dostupnost obrovského množství textů, ale také změnily způsob čtení, přinesly větší rozšíření hypertextového brouzdání po internetu, fragmentárního čtení, rozostřily hranici mezi psaním a čtením, mezi rolí čtenáře a autora. Zejména internet sociálních sítí vytvořil prostředí, v souvislosti s nímž se objevují i takové termíny jako post-kultura či dokonce post-literatura. V 21. století tedy již nezaznívají radikální hlasy předpovídající konec knihy či konec literatury, ale spíše hlasy, které upozorňují na probíhající proměnu čtenářství, čtení. Termín post-kultura použila v roce 2012 polská literární vědkyně Grażyna Bobilewicz ve své studii věnované novým žánrům v intermediálním pohledu. Autorka uvádí, že až do začátku 20. století byl základním nositelem sémantiky verbální text, zatímco od poloviny 20. století dochází k úplnému synkretismu slova a obrazu, a následující 21. století označuje za epochu post-kultury audiovizuálního procesu recepce, vědecko-technického pokroku, dokonce píše o redefinování paradigmatu umění, o novém konceptu umělce (umělec-synkretik) a recipienta (aktivní spolutvůrce). V souvislosti s novými technologiemi zmiňuje samozřejmě kyberprostor, elektronickou literaturu. (Бобилевич 2012).

V posledních několika desetiletích tedy vzniklo prostředí, v němž se rychle šíří texty, prostředí, které nás vede k fragmentárnímu čtení, rychlé konzumaci velkého množství textů. Na sociálních sítích rychle konzumujeme zprávy, stejně jako různé produkty amatérské anonymní/kolektivní tvořivé hry, ať už jsou to různé pokusy o syntézu slova a obrazu, často komentující aktuální společenský kontext, politické události, rychle se šířící a průběžně obměňované anekdoty, hříčky, sdílené a modifikované nebývalou rychlostí.

Digitální technologie jsou ale také prostorem tvůrčího experimentu, který do značné míry navazuje na tradici avantgard 20. století. Teoretik nových médií Lev Manovich dokonce tvrdí, že současné umění v podstatě neustále čerpá z tvůrčích inovací historických avantgard, zejména těch nejradikálnějších, tedy ruské a německé, označuje avantgardy prvních desetiletí 20. století za software současného umění (Manovich 1999).

Zároveň literární experiment v oblasti nových médií prozkoumává možnosti nového typu kolektivního autorství – ne už tvůrčí spolupráce

několika lidí, ale kooperace člověk–stroj, člověk–algoritmus. Právě tuto oblast ve svých úvahách o vývoji elektronické literatury analyzuje polský autor Mariusz Pisarski a označuje ji termínem post-literatura. Také Pisarski v přehledu věnovaném proměnám elektronické literatury odkazuje k avantgardám minulého století, srovnává např. místo komunikačních technologií 20. a 21. století v literatuře a uvádí, že stejně jako rozhlas, telegraf a kinematografie ve 20. letech 20. století, tak i počítač v závěru 80. let 20. století nachází cestu do literatury jako neustále se vracející téma, jako prostředek distribuce i jako zdroj nové poetiky (Pisarski 2017, 44). Uvádí také několik příkladů současných textových forem, které navrhuje označit termínem post-literatura. Jedná se o malé počítačové programy (algoritmy, boty), které působí na sociálních sítích, kde zveřejňují tweety v definovaných časových intervalech a v souladu s programem definovanými pravidly generování obsahu. Mnozí boti vytvoření v posledních letech zpracovávají „big data“, generují obsah, který vychází z produkce miliónů uživatelů Twitteru. Pisarski uvádí jako příklad *Pentametron Bot* Ranjita Bathanagara. Tento program filtruje tweety a porovnává je s online slovníkem, vyhledává tweety, které jsou náhodně napsány jambickým pentametrem. Takový tweet uchová v databázi, dokud nenalezne další jambický pentametr, který se s tím původním rýmuje, pak je oba retweetuje ve formě dvojverší (Pisarski 2017, 49). Jedná se samozřejmě o hru, náhodu, ale to přece není v básnické tvorbě novinka, *Pentametron Bot* může vytvořit zajímavou paralelu k tvůrčím experimentům dadaistů, zároveň vyvolat otázky spojené s autorstvím, konkrétní ukázky z jeho „tvorby“ pak mohou pomoci otevřít další témata; zdánlivá hříčka skrývá bohatý interpretační potenciál, včetně odkazů k tvůrčímu experimentu počátku 20. století i následným post-avantgardním uměleckým postupům druhé poloviny 20. století.

S tímto tvůrčím experimentem souvisí i oblast, kterou lze označit za globální literaturu, literaturu dostupnou v kyberprostoru, literaturu často psanou anglicky, případně text multilingvální, který reflektuje současnou situaci migrační. Liam Connell ve stati *Globalization and Transnationalism* označuje hypertext, tedy nelineární/multilineární způsob vyprávění za způsob vyprávění reflektující globální svět. Možnosti takového narativu prezentuje nikoli na příkladu díla elektronického, ale na tištěném díle, které nabízí čtenáři možnosti multilineárního čtení (Connell 2015). Také další autoři, mezi nimi např. Elke Sturm-Trigonakis, zdůrazňují, že proměny, jimiž prochází literatura v éře globalizace, se týkají jak obsahu, tak způsobu vyprávění, Sturm-Trigorakis hovoří o hluboké proměně lingvistické praxe (Sturm-Trigorakis 2013).

Internetová čtenářská generace

Jakkoli tedy ve školní praxi nemůžeme odložit čítankový kánon národních literatur, měli bychom zároveň vzdělávat budoucí pedagogy, kteří budou schopni reflektovat proměňující se kontext, nebudou podléhat módním vlnám, dokáží vidět současné jevy v dlouhodobé perspektivě, ukotvené v historii světové literatury, zároveň budou připraveni reagovat na aktuální literární život a v neposlední řadě dokáží využít literární text pro rozvíjení IKK.

Také v aktuálním výstupu mnohaletého výzkumu, kterému se při studiu čtenářů a čtenářství věnuje Jiří Trávníček, se opět vrací téma proměny čtení, čtenářských návyků. V nejnovější publikaci shrnující výzkumy za období let 2009–2015 *Česká čtenářská republika. Generace, fenomény, životopisy* uvádí Trávníček, že se čtenářská republika rozestoupila do čtyř generací, které označuje jako rozhlasovou (65+ let), televizní (45–64 let), počítačovou (25–44 let) a internetovou (15–24 let). Internetovou generaci, tedy generaci středoškolských a vysokoškolských studentů, charakterizuje takto: „Generace nového milénia; dostatek všeho na čtení; pragmatické čtení (kvůli vzdělávání); individualizace čtenářského vkusu; návrat Foglara; silná vlna fantasy; odmítání povinné četby, ale již nikoli z důvodů ideologických; nechut k poezii; digitální integrace, ale ne zcela bezvýhradně pozitivní vztah k digitálnímu čtení, přitom jeho samozřejmě používání; samozřejmě má koexistence filmu a knihy, filmy ve většině případů vůdčí médium, často i motiv pro následné čtení předlohy.“ (Trávníček 2017, 374). Je tedy patrné, že i při výuce cizojazyčné, při probírání témat věnovaných literatuře je třeba počítat s tím, že studenti jsou zvyklí přirozeně se pohybovat v internetovém prostředí, vyhledávat v něm informace, číst, sledovat filmy. A je možné s tímto faktem i pracovat, tedy nepodřizovat se jejich návykům, nenásledovat je, ale dokázat je vést. I v prostředí, které považují za „své“ jim ukázat to, co pro ně bude nové. Je užitečné prezentovat např. elektronický literární experiment jako sice marginální oblast současné literatury, ale zároveň oblast s velkým interpretačním potenciálem, oblast nabízející bohaté podněty k zamyšlení. Internetové prostředí lze využít jako oblast nabízející inspirativní hru, do níž je možné i aktivně vstoupit, zároveň jako prostředí, v němž je možná interakce s dalšími čtenáři (např. prostřednictvím různých čtenářských webů). Samostatnou analýzu by jistě zasloužily i fenomény módního bookstagramu či booktuberů, které při veškerých svých sporných momentech, jako je např. komerční využití v reklamě, povrchnost, mohou sehrát motivační, iniciační roli pro některé nečtenáře. Zároveň mohou být i tématem pro kritickou reflexi v rámci výuky literatury na vysoké škole.

Migrační literatura a její potenciál pro rozvíjení IKK

Také při zvažování potenciálu umělecké literatury v oblasti formování IKK dáváme přednost prizmatu jazykovému před soustředěním se na konkrétní témata. Samozřejmě se nabízí využití tématu migrace, jež je v literatuře, a to nejen současné, bohatě zastoupeno.

I když se o migrační literatuře v současnosti píše v souvislosti s literaturou německou, případně francouzskou, je takovéto označení sporné. Jak upozorňuje např. Míla Janišová v eseji *Špatně pojmenovaná literatura*, v němž se věnuje francouzsky psané literatuře autorů původem z Maghrebu, evokuje často toto označení určitý typ literatury i nakladatelských a čtenářských očekávání orientovaných na autobiografickou výpověď člověka stojícího vně domácí tradice. V této souvislosti cituje A. Djemaie, který se k pozici spisovatelů s mimofrancouzskými kořeny na francouzském literárním poli vyjádřil takto: „Když se nějaký Španěl, třeba Jorge Semprun, nebo Čech, jako Milan Kundera, nebo Angličan, jako Theodor Zeldin, vyjadřují francouzsky, říká se o nich, že jsou kosmopolitní. Když francouzsky píše Alžířan nebo Senegalec, vždycky někdo vykřikne ‚Podívejte, imigrant!‘“ (Janišová 2017, 9) Ještě jiná situace, než v případě často bilingvních migrantů přicházejících do Francie z bývalých kolonií, je v případě současné německé literatury psané přistěhovalci či jejich potomky, ještě jiná je samozřejmě situace v kontextu literatury britské, ruské (případně autorů ukrajinských, běloruských oscilujících mezi ruštinou a ukrajinštinou, respektive běloruštinou). K tomu se zajímavě vyjádřila mladá ukrajinská básnířka Olena Husejnova, která v rozhovoru pro český literární časopis uvedla:

„Vyrostla jsem v bilingvní rodině, kde táta mluvil ukrajinsky a maminka rusky. Město Kryvyj Rih, ve kterém jsem vyrůstala, bylo ruskojazyčné, lidé, se kterými jsme se stýkali, vesměs také. Takže když se volilo mezi oběma jazyky, volba padla na ten matčin. Když mi bylo dvacet, dospěla jsem k razantnímu rozhodnutí, že odted' nebudu mluvit rusky, ale jen ukrajinsky. A to trvá už sedmáct let. Neznamená to, že nikdy a s nikým nemluví rusky, jen, že mým jazykem je ukrajinština. Nenapsala jsem jediný umělecký text rusky, a proto, co se týče tvorby, ukrajinština je mým jazykem odjakživa.

Myslím, že tenhle pohyb mezi oběma jazyky je zvláštní stav, o kterém bychom měli přemýšlet hlouběji a víc. Šedesátá léta byla doba migrace mladých lidí z venkova do velkých měst, probíhalo to podle určité šablony a hodně lidí tenkrát docela vědomě přecházelo z ukrajinštiny na ruštinu. Učili se ji, zvykali si na novou slovní zásobu a novou fonetiku, mluvili novým jazykem na své rodiče a později na své děti. Po roce 1991 začal podobný proces: lidé, kteří dosud mluvili

rusky, začali z různých příčin – spojených se sociálními a politickými změnami a tázáním se po identitě – mluvit ukrajinsky. Jenže jazyk, ve kterém jsme řekli první slova, nám stejně zůstává jako struktura přítomný v podvědomí. A například takový sociolinguista nebo psychoanalytik tuhle neviditelnou přítomnost jiného jazyka snadno odhalí. Mám dojem, že to je pro ukrajinskou literaturu velký dar. Jednou z toho může vzejít velký román nebo celá prozaická škola. Ale pro začátek je třeba přestat to vytěšňovat a odmítat. A začít o tom přemýšlet.“ (Husejnova 2017)

I básnička tedy zdůrazňuje, nakolik je používání jazyka, případně vědomá volba mezi dvěma jazyky, pro člověka v různých aspektech významné, na jakých úrovních je prožíváno, reflektováno či se naopak může projevovat nerefléktovaně, spontánně. Právě díla autorů bilingvních, autorů pohybujících se v různých jazycích mohou otevřít mnohé možnosti při výuce literatury.

Exofonní literatura, tedy literatura psaná jiným jazykem, než je autorova mateřština, samozřejmě není jevem novým. M. Perloff ji dokonce označuje za jednu z linií, které jsou určující pro poetiku 21. století. V monografii *Unoriginal Genius: Poetry by Other Means in the New Century* Perloff uvádí tři předchůdce poetiky 21. století, konkrétně jsou to Eliotova *Pustina* a její aluze spolu s Poundovými *Cantos* a jejich amalgamem citátů, dále Oulipo s jejich potenciálem omezení (*potential of constraints*), který spolu s konkretismem trvá na tom, že verbální nelze oddělit od jeho materiální reprezentace a naopak. Jako třetí významnou tendenci v současné poezii vidí Perloff poetiku překladu (*translational poetics*), tu označuje za poetiku 21. století s dvěma póly – multilingválností a exofonním psaním (Perloff 2010, 12–16). Právě exofonní literatura může poskytnout výborný materiál pro výuku literatury se svou jazykovou hrou, způsobem, jímž autor přistupuje k jazyku „zvnějšku“, často dokonce jakoby z pozice „outsidera“. Exofonní psaní tak nabízí bohatší možnosti než pouhou tematizací migrace. Jsou to texty, které vyprávějí příběh v určitém jazyce, ale také o jazyce, o způsobu, jakým se ho člověk pokouší uchopit, jak pomocí cizího, postupně přisvojovaného jazyka hledá a nachází svůj prostor, jak jeho prostřednictvím modifikuje svůj hlas, jak reflektuje způsob vyjadřování v novém jazyce, v nové skutečnosti. Tak dokázal v Rusku narozený autor Andrej Makine ve svém francouzském románu *Le Testament Français* strhujícím způsobem popsat svůj život v Sovětském svazu jako život ve dvou sférách, ve dvou jazycích – ruském a francouzském. Z Japonska pocházející Yoko Tawada okouzlujícím způsobem využívá němčinu k úvahám o svém objevování Německa, Evropy, její jazyková hra je hrou autora, který přistupuje k jazyku zvenčí, pro nějž slova tohoto jazyka jsou nesamozřejmá a jenž díky tomu dokáže své vnímání jazyka přenést i na čtenáře, pozvat ho k jazykové hře. Např. v textu *Slavia in Berlin*:

Zigarettenautomaten waren Heilbronn,
Fahrkartenautomaten waren Kapstadt.
Die Maschine nahm meine Europa nicht an,
weder München Scheine.
Willst du dann in den Schwarzwald fahren?
Nein, aber ich war spät dran,
musste ein Texas nehmen.
„Nach Prag, bitte,“ sagte ich,
„Prag auf der Stubenrauchstraße,
Ecke Wiesbadenerstraße!“
Der Texasfahrer schaute mich besorgt an.
„Sinai, Sinai, Sie finden dort kein Prag!“
„Abu Dhabi ich muss nach Prag!“ (Tawada 2011, 7)

Shrnutí

Literární historie, kánon národních literatur tedy zůstává jedním základním pilířem ve výuce literatury, zajišťujícím nezbytné zachování kontextu, společného referenčního rámce, dalším pilířem pak je současný literární proces, reflexe textů, které se ještě nestaly kanonickými, třeba se ani nestanou, ale které v současné chvíli rezonují a dávají prostor pro interpretaci, třibení čtenářského vkusu. Nezbytná je, jako vždy, uměřenost, vyváženost, aby vzdělávání bylo co nejvíce promyšlené, netrpělo okamžitými nápady, útržkovitostí, nepodřizovalo se době fluidní, post-faktické, ale dokázalo se současným kontextem pracovat, a to pokud možno v perspektivě dlouhodobé, bohaté a nosné předchozí tradice. Aby dokázalo studentům v pregraduálním vzdělávání poskytnout zážitek z uměleckého slova, vést je k samostatnému kritickému myšlení, poskytnout i nezbytné poznatky z kulturní historie, o něž se mohou opřít při svém dalším studiu i při vlastní pedagogické praxi. Tento text prezentoval některé z možných podnětů, které by mohly vést studenty pedagogických filologických oborů k četbě a její samostatné tvůrčí interpretaci, připravit je jako poučené čtenáře, kteří budou připraveni s chutí další čtenáře vychovávat – v otevřenosti, zvědavosti, radostném objevování, tedy směrem, který se protíná s formováním prointerkulturních postojů. Takovými podněty se mohou vedle textů příslušného národního kánonu stát i umělecké texty bezprostředně reflektující současnost, a to i texty z oblasti radikálního tvůrčího experimentu. Tímto experimentem může být tvorba multilingvální či exofonní, tedy poetika odrážející na globální úrovni probíhající interkulturní komunikaci, stejně jako poetika prezentující dialog – tvůrčí spolupráci člověka a stroje. Může se jednat o individuální experiment autora prozkoumávajícího do krajností možnosti jazyka, jeho jednotlivých slov, stejně jako o experiment zahrnující banální

Mezi literaturou národní, globální a post-literaturou

texty sdílené na globálních sociálních sítích, činící z obrovské textové produkce milionů pisatelů výchozí materiál pro konceptuální hru tvůrčího jednotlivce a počítačového programu.

Závěr

Provedená výzkumná šetření zaměřená na žáky základních a středních škol, učitele cizích jazyků a budoucí učitele, analýzy učebnic a studium širšího kontextu výuky cizích jazyků stejně jako rešerše aktuálních zdrojů stvrdily narůstající důležitost IKK pro cizojazyčné vyučování i pro komunikaci v současné kulturně diverzitní společnosti vůbec. Jak jsme prokázali, intenzifikace interkulturních kontaktů a jejich reflexe se projevuje i ve verbální rovině: v poslední době je možné pozorovat expanzi výrazů *interkulturní* nebo *interkulturalita* bez ohledu na to, o který evropský jazyk se jedná.

Můžeme konstatovat, že stále ještě probíhající globalizace způsobuje hlubší změny v chápání cizích jazyků jako takových. Posuny jsou patrné zejména v angličtině, jejíž popularita způsobila, že nadále není jen jazykem spjatým s kulturou anglofonních zemí, ale začíná být od jakékoli konkrétní kultury osvobozena a slouží ve velkém měřítku jen jako nástroj komunikace. Tato situace neznamenaá popření výuky IKK, nýbrž rozšiřuje požadavky na učitele anglického jazyka o další dimenze: v roli učitele angličtiny zprostředkovávat jazyk na pozadí velkého množství kultur, z nichž nelze žádnou považovat za dominantní; naučit žáky a studenty využít výhody, které s sebou angličtina jako mezinárodní jazyk přináší. Také studium francouzského jazyka nemůže být zredukováno na monokulturní poznávání s ním spjaté frankofonní kultury, neboť v samotné Francii žije mnoho obyvatel, kteří jsou „rozkročení“ mezi několika kulturami, a tedy i různými hodnotami, francouzsky se mluví v mnoha zemích světa, kde má tento jazyk rozličné funkce a různá postavení. Ve výuce němčiny je tradičně zařazováno minimum o různých německy mluvících zemích. V ruštině, jež je v učebnicích představována jako dorozumivací jazyk lidí z většiny geografického prostoru, jen výjimečně, učitel působí stále spíše jako mediátor mezi českou a ruskou kulturou, nicméně i zde se situace také vyvíjí: ruský jazyk je rodným jazykem řady žáků českých škol. Tento fenomén názorně propojuje téma IKK ve výuce cizích jazyků s problematikou žáků s odlišným mateřským jazykem, jíž jsme se také věnovali.

Měnící se cizojazyčný kontext vyvolává potřebu redefinice určitých pojmů. Jde například o pojem *rodilý mluvčí*. Jak jsme uvedli, tradiční chápání rodilého mluvčího spjaté představou experta na jazyk i kulturu prochází krizí. Člověk narozený v určité zemi nemusí mít náležitě jazykové dovednosti, jestliže vyrůstá v rodině nerodilých mluvčích, navíc ve chvíli, kdy učíme například anglický jazyk jako jazyk mezinárodní, je jeho znalost kulturních

zyklostí anglofonních zemí irelevantní. Nutné je předefinovat také pojem interkulturní situace, respektive rozšířit jeho rozsah z interakce dvou a více nositelů různých kultur i na interakci mediátorů těchto kultur. Roli mediátorů plní právě také učitelé cizích jazyků nebo filologové.

Zesložité interkulturní problematiky a její větší stratifikace je aktuálně provázáno vznikem nových, většinou pomezích vědních disciplín. Z nich jsme představili *interkulturní pragmatiku* a *lingvoimagologii*. Jejich etablování může být chápáno jako módní záležitost, nadbytečné štěpení nebo až přecenění tématu, avšak nám se zdá být funkční: prostřednictvím fúze znalostí a metodologie z různých oblastí jsou dané disciplíny s to postihnout i prvoplánově skryté nuance interkulturality. Tyto oblasti, jak jsme popsali, mají přesah i do praktických sfér lingvodidaktiky. Další možností, jak studentům zprostředkovat stav kulturní plurality společnosti, je práce s interkulturně nasycenou uměleckou literaturou. To se týká zejména literárního ztvárnění tématu migrace a emigrace, ovšem nejenom. Různé nové podoby soudobé literatury, jako je digitálně publikovaná literatura, exofonní, multilingvální a intermediální literatura, ilustrují dynamičnost interkulturního kontextu, změny v percepci textů a ve způsobech čtenářství.

Na úrovni akademické debaty jsou tedy tendence ve sféře IKK relativně zřejmé. Kdo však zůstává vůči trendům poměrně rezistentní, jsou bohužel hlavní aktéři výuky cizích jazyků, totiž učitelé, budoucí učitelé a skrze jejich působení samozřejmě na prvním místě žáci. Rychle a stále se proměňující edukační realita a zvyšující se nároky na učitelskou profesi často učitelům nedovolují se tématu IKK soustředěněji věnovat. Vnímají ho spíše jako okrajové, „nad rámec“, někdy dokonce i jako nezajímavé. Pedagogicko-psychologický výzkum mezi učiteli německého jazyka zaměřený na učitelskou autodiagnostiku vyjevil, že učitelé bojují vůbec s tím, aby žáky bavil alespoň cizí jazyk jako takový, respektive nenacházejí u žáků dostatek motivace ani pro osvojení si komunikační kompetence. Ovšem nezvažují, že by témata a metodika výuky IKK mohla k atraktivitě předmětu výrazně přispět. Je to ale věc osobního nasazení pedagoga, zda spatřovat – vlastně k paralele k žákům s odlišným mateřským jazykem ve třídě – v IKK další zátěž, nebo naopak výzvu k objevování.

Šetření mezi frekventanty pedagogických fakult také na příkladu německého jazyka prokázalo ne zcela příznivou situaci i mezi budoucími učiteli cizích jazyků. Podle výsledků dotazníku zaujímá interkulturní kompetence spodní místo žebříčku mezi sledovanými kompetencemi co do potřeby k dorozumění se s nositelem jiného jazyka. Pouze čtvrtina studentů označila interkulturní kompetenci jako zásadní pro porozumění. Celkově jako nejvíce důležité vnímají studenti zvládnutí gramatických kategorií a výslovnosti, lexikální složka je pro ně méně významná než složka

gramatická. Tyto závěry jsou poněkud překvapující, neboť jsou v rozporu s cílem (interkulturní) komunikace, kdy bezchybná gramatika není zásadní. Pouze pětina dotazovaných pak klade důraz na minimalizaci chyb v oblasti neverbální komunikace (a tu můžeme počítat mezi projevy small-c culture).

Vyhodnocení jiné ankety zadané mezi studenty ruského jazyka obdobně nečekaně ukázalo, že respondenti za nezbytné pro komunikaci s cizinci označují v první řadě znalosti (takřka 60 % oproti 8 % dovedností). Domníváme se, že si studenti tímto způsobem brání jakési osobní pohodlí. Přestože zavádění aktivizačních metod v rozvíjení IKK kvitují velmi kladně, nadále jim vyhovuje uvažování v parametrech správnost/nesprávnost, stanovení prověřitelného penza faktů, od učitele požadují jasné závěry a návody. To vše jim progresivní metodika IKK v podstatě odepírá, neboť tak lze didakticky uchopit jen malou část všech složek IKK, totiž výuku Big-C Culture v rámci znalostní dimenze. U small-c culture už dochází ke značné subjektivizaci, některé jevy jsou nepostižitelné, nelze zevšeobecňovat. Zároveň se ale zdá, že znalosti pro studenty nejsou pouze cílem, nýbrž jsou vnímány jako fundament vzdělanosti, od něhož teprve lze pokračovat dál. To je v době hypertrofie měkkých dovedností v podstatě příjemné zjištění.

Úkolem didaktiků i oborových didaktiků je vlastně komfort studentů narušovat. Takové narušení de facto simuluje interkulturní situaci, kdy se člověk setkává s něčím novým, neznámým. Různými intervencemi do struktury osobnosti prostřednictvím specifických didaktických aktivit s důrazem na emocionalitu a sebeprožívání lze nastartovat proces zvyšování interkulturní senzitivity i potřebný osobnostní růst. Jak jsme ukázali, výraznou inspiraci zde představují techniky zážitkové pedagogiky. Ta má ostatně podobné cíle a výstupy jako IK, totiž zlepšit jedincovo sebepoznání (například v otázkách identity, včetně etnické, v uvědomění si kulturní podmíněnosti vlastního jednání), aktivizovat ho k tvůrčí činnosti a zodpovědnosti, podpořit rozvoj jeho vlastního kritického úsudku. Osobnostně sociální příprava je pro úspěšné vzdělávání budoucích učitelů vedle odborné předmětové, oborově didaktické a pedagogicko-psychologické nepodkročitelnou podmínkou a je nezbytná i při formování interkulturně kompetentního člověka. Jde nám o výchovu autentické osobnosti odolné vůči přejímání hotových názorových struktur a manipulací v době, kdy je třeba být ostražitý vůči zavádějícím informacím a prezentaci obrazů zastupujících realitu. Velká část takových obrazů, tedy „imagí“, jak jsme analyzovali, se týká sdělení o druhých, o jiných národech a státech. Proto je toto téma pro IKK nosné.

Můžeme shrnout, že zatím se v pregraduální přípravě budoucích učitelů ve vztahu k prosazení IKK do výuky uplatňují v českém prostředí dva základní přístupy: tendence zařadit oblast IKK do oborové didaktiky cizích jazyků jako jedno z mnoha témat nejčastěji „nakonec“ jako „třešničku

na dortu“, pro IK pak vymezit několik málo nepovinných předmětů v pedagogicko-psychologickém bloku, anebo jít komplexní, průřezovou cestou, totiž snažit se prodchnout obsah a metody různých předmětů jak didaktického, tak lingvistického a literárněvědného charakteru okruhy a otázkami IKK jaksí napříč. První způsob problematiku pro studenty nesporně zpřehledňuje, zlepšuje jejich interkulturní znalosti a povědomí, druhý způsob má šanci více zasáhnout do utváření kýžených postojů a snad i dovedností. Především však podněcuje k celkové změně perspektivy, k přehodnocení přístupů ke vnímání „jiného“ a také k uznání nutnosti práce na sobě a sebereflexe coby každodenní součásti učitelské profese.

Vrátíme-li se ke kardinálnímu tématu knihy, totiž rozvíjení IKK ve výuce cizích jazyků, můžeme učinit závěr, že výuka cizích jazyků si nemůže oblast rozvíjení IK a IKK uzurpovat, nicméně zůstává pro ni zásadní. Za předpoklad kvalitní interkulturní komunikace je stále pokládána znalost cizích jazyků a za základ interkulturní kompetence je považována jazyková vybavenost jednotlivce, který respektuje kulturní specifika partnerů. Na znalost jazyka a na automatizaci v používání jazykových jevů by učitel cizího jazyka rezignovat neměl. Hodiny cizích jazyků jsou pak v praxi významným zdrojem možností pro interkulturní interakce (včetně studentských výměn, jež často organizují učitelé-jazykáři), nabízejí příležitosti pro inscenaci interkulturních situací. Pakliže je v IKK tradičně nejtěžší rozvíjet a hodnotit složku dovednostní, pak si trůfáme tvrdit, že některé námi naznačené nové postupy, totiž didaktizace reálných situací s metodickou oporou v zážitkové pedagogice, intervence v rámci akčního výzkumu, vzhled do umělecké literatury tematizující interkulturalitu a lingvoimagogický rozbor textů, výsledky v tomto směru přinášejí.

Použitá literatura

- ANUSIEWICZ, J. *Lingwistyka kulturowa: zarys problematyki*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1995.
- BARTMIŃSKI, J. *Jazyk v kontextu kultury. Dvanáct statí z lublinské kognitivní etnolingvistiky*. Praha: Karolinum, 2016.
- Big picture: Почему русские не улыбаются?* [online]. Новости в фотографиях: © 2009–2017. [cit. 2017-10-01]. Dostupné z: <http://bigpicture.ru/?p=601648>
- BILOŠICKA, V. Do problemi stereitipizaciji v masmedijnom diskursi. *Opera Slavica*. *Slavistické rozhledy*. 2016, XXVI (4), s. 5–16.
- BENNETT, J. M., BENNETT, M. J., ALLEN, W. Developing Intercultural Competence in the Language Classroom. In LANGE, D. L., PAIGE, R. M. (ed). *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2003.
- BENNETTOVÁ, S. *Theatre Audiences: A Theory of Production and Reception*. Abingdon, Oxon: Routledge, 1997.
- BRENNER, CH. *Mezi východem a západem. České politické diskurzy 1945–1948*. Praha: Argo, 2015.
- BURYÁNEK, J., ed. *Interkulturní vzdělávání I*. [online]. Praha: Člověk v tísni, 2002. [cit. 2017-09-28]. Dostupné z: <https://www.varianty.cz/publikace/54-interkulturni-vzdelavani>
- CABADA, L., JUREK, P. A. *Mentální mapy, teritorialita a identita v evropském prostředí*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2010.
- CLYNE, M. Pragmatik, Textstruktur und kulturelle Werte. Eine interkulturelle Perspektive. In: SCHRÖDER, H. *Fachtextpragmatik*. Tübingen: Narr, 1993.
- Connell, L. Globalization and Transnationalism. In: Bray, J., Gibbons, A., McHale, B., ed. *Routledge Companion to Experimental Literature*. London – New York: Routledge, 2015, s. 224–237.
- COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- ČERMÁKOVÁ, A., CHLUMSKÁ, L., MALÁ, M., ed. *Jazykové paralely*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2016.

- DEARDORFF, D. K. *Intercultural Competence Model. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization*. Raleigh NC: North Carolina State University, 2004.
- DOUBRAVOVÁ, J. *Sémiotika v teorii a praxi. Proměny a stav oboru do konce 20. století*. Praha: Portál, 2002.
- DŽINDŽOLIA, G. Kompetence jako ukazatelé jazykové osobnosti. In: PEŠKOVÁ, M., KUBÍKOVÁ, K., ed. *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce jazyků*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2016, s. 15–22.
- EISL, M. La perspective interculturelle en FLE: des principes didactologiques aux activités de classe (enseignement secondaire autrichien). *Travaux de didactique du français langue étrangère 54*. IEFÉ, Montpellier III, 2006.
- ERLL, A., GYMNICH, M. *Interkulturelle Kompetenzen: Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett-Lernen-und-Wissen, 2007.
- ESFANDIARI, M., KNIGHT, P. Using Pyramid Discussions in the Task-based Classroom to Extend Student Talking Time. *World Journal of English Language*. [online]. © 2013, 3(3) [cit. 2017-11-18]. DOI: 10.5430/wjel.v3n3p20. ISSN 1925-0711. Dostupné z: <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/wjel/article/view/2936>
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge 1992.
- FANOVÁ, A. Professeur de FLE, médiateur culturel et interculturel. [online]. © 2004 [cit. 2017-10-30]. Dostupné z: <http://chevre.pagesperso-orange.fr/civifle>
- 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.
- FISH, S. Why No One's Afraid of Wolfgang Iser? In: FISH, S. *Doing What Comes Naturally: Change, Rhetoric and the Practice of Theory in Literary and Legal Studies*. Durham and London: Duke University Press, 1999, s. 68–86.
- FORSTER, E. M. *A Room with a View*. New York: Penguin, 2000.
- FORSTER, E. M. *Where Angels Fear to Tread*. London: Penguin, 2007.
- GRAY, J. *A Study of Cultural Content in the British ELT Global Coursebook: A Cultural Studies Approach*. PhD thesis, Institute of Education, University of London, 2007.
- GREGOR, J., TOMÁŠKOVÁ, E. Социально-политическая реальность стран запада в зеркале российских средств массовой информации: новая лексика и фразеология. *Slavica Slovaca*. 2017, 52 (1), s. 27–34.

- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010.
- HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009.
- HARMER, J. *How to Teach Writing*. Harlow: Pearson Education, 2007a.
- HARMER, J. *The Practice on English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education, 2007b.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2009.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005.
- HLADKÁ, Z. Abstraktum. In: LAKOFF, G., JOHNSON, M. *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host, 2002.
- HLOUŠKOVÁ, L. *Diverzita žáků: téma pro vedení školy*. Praha: Studia paedagogica. 2015, 20 (2), s. 105–126.
- HOBBS, M., KEDDLE, J. S., WDOWYCYNOVÁ, H., BETÁKOVÁ, L., HOLCOMBE, G. *YOUR SPACE 3: Angličtina pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2015.
- HOFMAN, P. *Geopolitika/zahraniční politika České republiky – kvantitativní analýza*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, 2012.
- HRABAL, V. (st.), HRABAL, V. (ml.) *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1988.
- HRABAL, V. (ml.), HRABAL, V. (st.) *Jaký jsem učitel*. Praha: SPN, 1988.
- HRABAL, V. (ml.), PAVELKOVÁ, I. Srovnání pojetí žákovské motivace studentů učitelství a učitelů v návaznosti na Helusovo pojetí žáka. In: HADJ-MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S., ed. *Dítě · Škola · Učitel*. Praha: PedF UK, 2001, s. 59–66.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010.
- Space 3: angličtina pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2015.
- HUNTINGTON, Samuel P. *Sřet civilizací: boj kultur a proměna světového řádu*. Praha: Rybka Publishers, 2001.
- HUSEJNOVA, O. *Začali jsme se podobat obrázkům z komiksů*. [online]. © 5. 4. 2017 [cit. 2017-09-01] Dostupné z: <http://www.h7o.cz/zacali-jsme-se-podobat-obrazkum-komiksu/>
- HUTCHINSON, T., TRNOVÁ, M., PYE, D., RÉZMŮVES, Z., WALKDEN, J., SOL, U. *Project 3*. Oxford: Oxford University Press, 2014.
- IFANTIDOU, E. Pragmatic Competence and Explicit Instruction. *Journal of Pragmatics*. Amsterdam: Elsevier, 2013 (59), s. 93–116.

- IVANOVA, L. P. Russkaja kul'tura v epochu globalizacii (lingvoimagologičeskij aspekt). In: MARKOVA, J. M., DOHNAL, J., ed. *Osnovnyje tendencii razvitija ruskogo i drugih slavjanskich jazykov v sovremennom mire*. Brno: Tribun EU, 2014, s. 381–386.
- ILIČEVA, L., KOMAROVSKIJ, V., PROROK, V. a kol. *Rusko ve 21. století: politika, ekonomika, kultura*. Plzeň, 2013.
- Imagologica.eu. [online]. [cit. 2017-03-20]. Dostupné z: <http://imagologica.eu/>
- ISER, W. *Jak se dělá teorie*. Praha: Karolinum, 2009.
- ISER, W. *The Fictive and the Imaginary. Charting Literary Anthropology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1993.
- JAHODOVÁ, P. Projevy rozvíjení IKK v psaní v anglickém jazyce: první výzkumná zjištění. In: JANÍKOVÁ, V., HANUŠOVÁ, S., ed. *Výzkum učení a vyučování cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2016a, s. 193–211.
- JAHODOVÁ, P. Projevy rozvíjení interkulturní komunikační kompetence v psaní v anglickém jazyce – vybrané výsledky výzkumu. In: PEŠKOVÁ, M., KUBÍKOVÁ, K., ed. *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2016b, s. 41–52.
- JÄGER, S. *Kritische Discoursanalyse. Eine Einführung*. Münster: Unrast-Verl., 2012.
- JANEBOVÁ, E. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Karolinum, 2010.
- JANIŠOVÁ, M. Špatně pojmenovaná literatura. *Plav. Měsíčník pro světovou literaturu*. 2017 (2), s. 7–9.
- JARKOVSKÁ, L. et al. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015.
- KACHRU, B. B., KACHRU, Y., NELSON, C. L., ed. *The handbook of World Englishes*. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.
- KARPETOVÁ, M. *Cultural Aspects of EIL in ELT Textbooks. Diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, 2017.
- KOLB, D. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall, 1984.
- KOSTA, J., WILLIAMS, M., HOLCOMBE, G., RIMMER, W., CAPEL, A. *Cambridge English: Prepare! Level 3*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
- Languages of the World. In: *Ethnologue*. [online]. [cit. 2017-01-27]. Dostupné z: <https://www.ethnologue.com/>
- KOSTELECKÁ, Y. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, různosti*. Praha: Univerzita Karlova, 2013.

- KOSTELNÍKOVÁ, M. *Možnosti autodiagnostiky učitele v pedagogické praxi. Diplomová práce.* Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2016.
- KOSTKOVÁ, K. Interkulturní komunikační kompetence: klasifikace modelů = Intercultural Communicative Competence: Classification of Models. *Orbis scholae.* Praha: Pedagogická fakulta UK, 2013, 7(1), s. 29–47.
- KOSTKOVÁ, K. *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence.* Brno: Masarykova univerzita, 2012.
- KŘEN, M., CVRČEK, V., ČAPKA, T., ČERMÁKOVÁ, A., HNÁTKOVÁ, M., CHLUMSKÁ, L., JELÍNEK, T., KOVÁŘÍKOVÁ, D., PETKEVIČ, V., PROCHÁZKA, P., SKOUMALOVÁ, H., ŠKRABAL, M., TRUNEČEK, P., VONDRÍČKA, P., ZASINA, A. *SYN2015: reprezentativní korpus psané češtiny.* [online]. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK, 2015. [cit. 2017-09-26]. Dostupné z: <http://www.korpus.cz>
- KUBÍKOVÁ, K. Psychologické aspekty vzniku stereotypů v hodnocení. In: PEŠKOVÁ, M., KUBÍKOVÁ, K., ed. *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků.* Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2016, s. 23–30.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování.* Praha: Portál, 1996.
- LANDWEHR, A. *Geshichte des Sagbaren. Eienführung in die Historische Diskursanalyse.* Tübingen 2001.
- LÉON, P. *Précis de phonostylistique – Parole et expressivité.* Paris: Nathan, 1993.
- LOTMAN, J. M. *Struktura chudožestvennogo teksta.* Moskva 1984.
- MACURA, V. *Šťastný věk. Symboly, emblémy a mýty 1948–1989.* Praha: Pražská imaginace, 1992.
- MANOVICH, L. *Avant-garde as Software.* [online]. © 1999 [cit. 2012-12-20]. Dostupné z: <http://www.manovich.net/articles.php>
- MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2009.
- MEHNERT, E. *Bilderwelten – Weltbilder: Vademekum der Imagologie.* Chemnitz: Techn. Univ., Philosophische Fak, 1997.
- MEIBAUER, J. *Pragmatik: Eine Einführung.* Tübingen: Stauffenburg–Verl, 2001.
- MISSLER, J. Kritická diskurzivní analýza (CDA) a velké množství masmediálních textů. In: BOČÁK, M., RUSNÁK, J., ed. *Médiá a text II.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2008, s. 118–124.

- MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. a kol. *Katalog podpůrných opatření*. [online]. © 2015. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/>
- MIŠTEROVÁ, I. *Inter Arma non Silent Musae. Anglická a americká tvorba na českých a moravských divadelních scénách v době první světové války*. Praha: Triton, 2017a.
- MIŠTEROVÁ, I. *Inter Arma NON Silent Musae. Shakespeare as a Symbol of the Czech Pro-Allied Attitude during the Great War. Brno Studies in English*. 2015, 41 (2), s. 73–89.
- MIŠTEROVÁ, I. Madijó? Madi Agerikum. Jazyk jako nositel kulturních hodnot v románu Arundhati Royové *Bůh maličkostí*. In: *Acta*, 2017b, roč. 9, č. 2, s. 139–152.
- MŠMT: *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele*. [online]. MŠMT, odbor školské statistiky, analýz a informační strategie: © 2017. [cit. 2017-11-11]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/ročenka/ročenka.asp>
- MOREE, D. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015.
- MOREE, D., JANSKÁ, I., ed. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008.
- MORGENSTERNOVÁ, M. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007.
- MÜLLER, CH. T. Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinanten schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht. In: *Studien zum Physiklernen*, Band 33, 2004.
- NAJI MEIDANI, E., PISHGHADAM, R. Analysis of English Language Text Books in the Light of English as an International Language (EIL): A Comparative Study. [online]. *International Journal of Research Studies in Language Learning*. 2013, 2 (2). [cit. 2017-11-11]. Dostupné z <https://profdoc.um.ac.ir/articles/a/1029016.pdf>
- NEŠPOR, K., CZĚMY, L. *Bažení (craving). Společný rys mnoha závislostí a způsoby zvládnání*. Praha: Sportpropag, 1999.
- NOVÁKOVÁ, S., KOLMANOVÁ, J., GEFFROY-KONŠTACKÝ, D., TÁBORSKÁ, J. *Le français ENTRE NOUS 1, 2*. Plzeň: Fraus, 2009, 2010.
- NÜNNING, A., TRÁVNÍČEK, J., HOLÝ, J. *Lexikon teorie literatury a kultury*. Brno: Host, 2006.
- PATOČKA, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. Praha: Oikúmené, 1995.
- PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: PedF UK, 2002.

- PAVELKOVÁ, I. *Školní motivace žáků*. Dotazník pro žáky. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011.
- PERLOFF, M. *Poetics in a New Key. Interviews and Essays*. Chicago – London: The University of Chicago Press, 2014.
- PERLOFF, M. *Unoriginal Genius: Poetry by Other Means in the New Century*. Chicago – London: The University of Chicago Press, 2010.
- PEŠKOVÁ, M. Aktuální přístupy ve výuce reálií (na příkladu reálií Ruska). *Cizí jazyky. Časopis pro teorii a praxi*. 2016, 3, s. 38–44.
- PEŠKOVÁ, M. Hodnocení „jiného“ ve výuce interkulturní komunikační kompetence (na příkladu ruštiny). In: PEŠKOVÁ, M., KUBÍKOVÁ, K., ed. *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2016, s. 53–61.
- PEŠKOVÁ, M. *Reálie Ruska*. [online]. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2006, 2015. [cit. 2017-10-10]. Dostupné z: www.ruskerealie.zcu.cz
- PEŠKOVÁ, M., KUBÍKOVÁ, K., ed. *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce jazyků*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2016.
- PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1998.
- PISARSKI, M. Digital Postmodernism: From Hypertexts to Twitterature and Bots. *World Literature Studies*. 2017, 3, s. 41–53.
- PLESKALOVÁ, J., ed. *Abstraktum*. [online]. In: KARLÍK, P., NEKULA, M., PLESKALOVÁ, J., ed. *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Brno: Masarykova univerzita, 2012–2017. [cit. 2017-10-16]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/ABSTRAKTUM>
- PLISCHKE, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008.
- POPKO, M. V. Jazykovej obraz-koncept Ukrajina v sovremennykh ruskojazyčnych SMI. *Nová rusistika*. 2015, VIII (2), s. 19–32.
- PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.
- RAIMES, A. *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press, 1983.
- ROBACK, A. A. *A Dictionary of International Slurs (Ethnophaulisms). With a Supplementary Essay on Aspects of Ethnic Prejudice*. Cambridge: Sci-Art, 1944.

- ROYOVÁ, A. *Bůh maličkostí*. Praha: Mladá fronta, 2001.
- RUSH, O. *The Reception of Doctrine: An Appropriation of Hans Robert Jauss's Reception Aesthetics and Literary Hermeneutics*. Roma: Gregorian Biblical BookShop, 1997.
- SAMOVAR, L. A., PORTER, R. E., McDANIEL, E. R., Roy, C. S. *Communication between Cultures*. Wadsworth: Centgage learning, 2013.
- SELDEN, R., WIDDOWSON, P., BROOKER, P. *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory*. Harlow: Pearson Education, 2005.
- SIPKO, J. Etnokul'turnyje rusizmy v slovackom jazyke kak fragment jazykovej kartiny Rossii v Slovakii. In: *Cizí jazyky X. Rusko: země – jazyk – kultura*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni 2013, s. 70–80.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007.
- SOUKUP, D. Stereotypy, imagologie a literární hodnoty. In: FEDROVÁ, S. *Otázky českého kánonu. Sborník příspěvků z III. kongresu světové literárněvědné bohemistiky (sv. 1)*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2006, s. 622–630.
- SPIPKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2002.
- SPOLEČNÝ EVROPSKÝ RÁMEC PRO JAZYKY. [online]. © 2017. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
- STERN, L. *Život a názory blahorodého pana Tristrama Shandyho*. Praha: Odeon, 1971.
- STURM-TRIGONAKIS, E. *Comparative Cultural Studies and the New Weltliteratur*. Purdue University Press, 2013.
- TAWADA, Y. *Sprachpolizei und Spielpolyglotte*. Tübingen: Konkursbuchverlag, 2011.
- TODOROV, T. *Dobytí Ameriky: Problém druhého*. Praha: Mladá fronta 1996.
- TRÁVNÍČEK, J. *Česká čtenářská republika. Generace, fenomény životopisy*. Brno – Praha: Host, 2017.
- 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., ed. *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004.

- VAN EK, J. A., TRIM, J. L. M. *Waystage 1990*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- VAŇKOVÁ, I. *Co na srdci, to na jazyku: kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, 2005.
- VAŇKOVÁ, I. JAZYKOVÝ OBRAZ SVĚTA. [online]. In: KARLÍK, P., NEKULA, M., PLESKALOVÁ, J., ed. *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Brno: Masarykova univerzita, 2012–2017. [cit. 2017-10-16]. Dostupné z: https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÝ_OBRAZ_SVĚTA
- VAŇKOVÁ, I. *Nádoba plná řeči*. Praha: Karolinum, 2007.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004.
- VIRASOLVIT, J. Quel interculturel en classe de FLE? Analyse et proposition de scénarios. *Synergies Chine n°8*. 2013, s. 65–81.
- VOLTROVÁ, M. *Terminologie, Methodologie und Perspektiven der komparatistischen Imagologie*. Berlin: Frank & Timme, 2015.
- VOLTROVÁ, M. Ke vztahu interkulturní a pragmatické kompetence na příkladu výuky německého jazyka. In: PEŠKOVÁ, M., KUBÍKOVÁ, K., ed. *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2016, s. 8–14.
- VYSOUDILOVÁ, M. *Kulturní šok a jeho vliv na člověka: bakalářská práce*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta lékařská v Hradci Králové, 2013.
- WEBER, C. Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris à l'école ? *Le français dans le monde*, mai-juin num. 345, CLE International, 2006, s. 31–33.
- WALSH, J. E. *A Brief History of India*. New York: Facts on File, 2006.
- WOOLFOVÁ, V. *The Common Reader (First Series)*. London: Hogarth Press, 1957.
- ZACHOVÁ, M. *Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů*. Praha: FF UK, 2016.
- ZELENKA, M. Interkulturní výzkumy a imagologie v komparatistické perspektivě. In: JANIEC NYITRAI, A., ŠENKÁR, P. *Veda pre vzdelanie – Vzdelanie pre vedu. Minoritné kultúry, kultúra minorít = Tudomány az oktatásért – oktatás a tudományért : zborník z medzinárodnej konferencie*. Nitra: UKF, 2010, s. 27–33.
- ZERZOVÁ, J. Intercultural Development Inventory®, version 3 – nástroj pro měření rozvoje interkulturní kompetence. In: PEŠKOVÁ, M., KUBÍKOVÁ, K., ed. *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, s. 33–40.

ZERZOVÁ, J. *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2012.

ZERZOVÁ, J. Výzkum rozvoje interkulturní kompetence studentů anglického jazyka pomocí Intercultural Development Inventory®, Version 3. *Cizí jazyky*. 2016–2017, 60, s. 3–12.

ŽURTOVA, A. Z. *Etničeskije stereoptipy v amerikanskoj jazykovoj kartine mira : dissertacija*. [online]. © 2013. [cit. 2017-03-30]. Dostupné z: <http://www.dissercat.com/content/etnicheskie-geterostereotypy-vamerikanskoi-yazykovoi-kartine-mira#ixzz4afXJZtfI> 2013

АЗИМОВ, Э. Г., ЩУКИН, А. Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009.

Как я стал русским. [online]. Youtube [cit. 2017-10-01]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=3uXYZ9MN6O0&t=101s>

БАРАНОВ, О. С. *Идеографический словарь русского языка*. Москва: Б. и., 2002.

БОБИЛЕВИЧ, Г. Арт-поэзо жанры как интермедиаальный дискурс. In: ИЧИН, К., ВОЙВОДИЧ, Я. *Визуализация литературы*. Белград 2012, с. 245–249.

КАРАУЛОВ, Ю. Н., ЧУЛКИНА, Н. Л. *Русская языковая личность: интегративный аспект в условиях межкультурных коммуникаций*. Москва: РУДН, 2008.

МАСЛОВА В. А. *Лингвокультурология*. Москва: Издательский центр «Академия», 2001.

Национальный корпус русского языка. [online]. © 2003–2017 [cit. 2017-09-26]. Dostupné z: <http://www.ruscorpora.ru/>

ПЕТРИКОВА, А. НОВОЕ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ДИДАКТИКА – В ДЕЙСТВИИ. In: MARKOVA, J. M.; DONNAL, J. (ed). *Osnovnyye tendencii razvitiya russkogo i drugikh slavynskikh jazykov v sovremennom mire*. Brno 2014, s. 494–498.

РИКЕР, П. *Герменевтика. Этика. Политика. Московские лекции и интервью*. Москва: КАМІ, АСАСЕМІА, 1998.

Resumé

Cílem publikace *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků 2* je prostřednictvím interdisciplinárního přístupu představit a řešit aktuální problémové otázky rozvíjení IKK ve výuce cizích jazyků na různých stupních škol. V rámci jednotlivých kapitol se protínají poznatky a metodologie oborových didaktik cizích jazyků, obecné didaktiky, pedagogiky, pedagogické psychologie a filologie. Kapitoly objasňují jak teoretická východiska, tak především shrnují závěry dílčích výzkumů (kvalitativní výzkum z oblasti pedagogické psychologie zaměřený na autodiagnostiku, analýza učebnic, akční výzkum k výuce IKK na základní škole, kvalitativní šetření týkající se pregraduální přípravy učitelů atd.). Dále se zabývají didaktickou aplikací IKK v praxi, přinášejí konkrétní náměty a řešení pro rozvíjení jednotlivých složek IKK ve výuce cizích jazyků (modelová cvičení pro trénink interkulturních dovedností, didaktizace small-c culture, rozvíjení interkulturních postojů na základě rozboru „imagí“ různých zemí a uvědomění si kulturní podmíněnosti vlastního vnímání světa, interkulturní čtenářství). Podstatná část publikace je věnována analýze zařazení témat IKK a IKK do vysokoškolské přípravy budoucích učitelů cizích jazyků a učitelů vůbec.

Summary

The aim of the publication *Developing Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Teaching and Learning 2* is to introduce and deal with topical issues of developing ICC in foreign language teaching and learning at various levels of education via an interdisciplinary approach. Knowledge and methodology of field didactics of foreign languages, general didactics, pedagogy, pedagogical psychology and philology overlap across individual chapters. The chapters clarify a theoretical background as well as mainly summarise particular research outcomes (qualitative research on the topic of pedagogical psychology focused on autodiagnosis, textbook evaluation, action research into ICC development at lower secondary school, qualitative research on pregradual teacher education etc.). Furthermore, they deal with didactic application of ICC in practice, introduce specific suggestions and solutions how to develop particular constituents of ICC in foreign language teaching and learning (model tasks for practising intercultural skills, conceptualisation of didactic aspects of small-c culture, developing intercultural attitudes on the basis of analysed “images” of various countries and realising cultural determination of one’s own world awareness, intercultural reading). A substantial part of the publication deals with the analysis of the way in which the topics of IC and ICC are incorporated into pregradual studies of prospective foreign language teachers at universities and teachers in general.

Rejstřík autorů

bc. Lenka Acar

studentka navazujícího magisterského programu Učitelství ruského jazyka pro základní školy a Dějepis pro základní školy Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni

✉ lenkal@students.zcu.cz

Mgr. Andrey Artemov, Ph.D.

katedra cizích jazyků Vysoké školy technické a ekonomické v Českých Budějovicích; ústav bohemistiky Fakulty filozofické Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a katedra ruského a francouzského jazyka Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni

✉ ARTEA1AF@seznam.cz

Mgr. Pavla Jahodová

studentka doktorského programu Specializace v pedagogice, oboru Didaktika cizího jazyka na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, učitelka ZŠ

✉ 425018@mail.muni.cz

bc. Denisa Holubová

studentka navazujícího magisterského programu Učitelství ruského jazyka pro střední školy a Učitelství českého jazyka pro střední školy Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni

✉ holubovd@students.zcu.cz

Mgr. Martina Karpetová

absolventka katedry anglického jazyka a literatury Fakulty pedagogické Masarykovy univerzity v Brně

✉ martina.karpetova@gmail.com

bc. Marcela Kostelníková

studentka navazujícího magisterského programu Učitelství německého jazyka pro základní školy a Psychologie Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni

✉ mkosteln@students.zcu.cz

Mgr. Jana Kostincová, Ph.D.

katedra ruského jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové

✉ jana.kostincova@uhk.cz

Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

katedra psychologie Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni

✉ kubikovk@kps.zu.cz

PhDr. Ivona Mišterová, Ph.D.

katedra anglistiky Fakulty filozofické Západočeské univerzity v Plzni

✉ yvonne@kaj.zcu.cz

PhDr. Sylva Nováková, Ph.D.

Ústav románských studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy a katedra francouzského jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy,

✉ snovakovacz@yahoo.fr

Mgr. Michaela Pešková, Ph.D.

katedra ruského a francouzského jazyka Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni

✉ peskova@krf.zcu.cz

bc. Eliška Slavíková

studentka navazujícího magisterského programu Učitelství ruského jazyka pro základní školy a Dějepis pro základní školy Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni

✉ elinka.slavikova@seznam.cz

Mgr. Bc. Michaela Šamalová

katedra anglického jazyka a literatury Fakulty pedagogické Masarykovy univerzity v Brně

✉ 183825@mail.muni.cz

bc. Jana Štěpánková

studentka navazujícího magisterského programu Učitelství ruského jazyka pro základní školy a Učitelství českého jazyka pro základní školy Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni

✉ stepankova-ja@seznam.cz

bc. Kristýna Večeřová

studentka navazujícího magisterského programu Učitelství ruského jazyka pro střední školy, Učitelství anglického jazyka pro střední školy a Hudební kultura Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni

✉ kristyna.nemcova@atlas.cz

Dr. phil. Michaela Voltrová

katedra německého jazyka Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni

✉ mvoltrov@knj.zcu.cz

PhDr. Markéta Zachová, Ph.D.

katedra pedagogiky Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni

✉ zachova@kpg.zcu.cz

Mgr. Jana Zerzová, M.A., Ph.D.

katedra anglického jazyka a literatury Fakulty pedagogické Masarykovy univerzity v Brně

✉ zerzova@mail.muni.cz

Jmenný rejstřík

A

Anusiewicz, J. 155

Azimov, E. G. 83

B

Baranov, O. 106

Bartmiński, J. 155

Bennettová, S. J. 135, 155

Betáková, L. 157

Bilošicka, V. 108, 155

Bobilevič, G. 143

Brenner, Ch. 110, 155

Brooker, P. 162

Buryánek, K. J. 137, 138, 155

C

Cabada, L. 114, 155

Capel, A. 158

Connell, L. 144, 155

Cvrček, V. 159

Czémy, L. 160

Č

Čapka, T. 159

Čermáková, A. 103, 155, 159

Čulkina, N. L. 102

D

Deardorff, D. 2, 7, 77, 112, 156

Doubravová, J. 111, 156

Džindžolia, G. 103, 156

E

Eisl, M. 156

Erl, A. 21, 156

Esfandiari, M. 90, 156

F

Fairclough, N. 156

Fanová, A. 15, 156

Fantini, A. E. 1, 2, 58, 60, 156

Fish, S. 137, 156

Forster, E. 139, 140, 156

G

Geffroy-Konšacký, D. 16, 160

Gray, J. 53, 156

Gregor, J. 106, 156

Gymnich, M. 21, 156

H

Hadj-mousová, Z. 157

Hájková, V. 8, 157

Hanuš, R. 77, 78, 113, 157

Harmer, J. 47, 58, 157

Hartl, P. 77, 157

Hartlová, H. 77, 157

Hendl, J. 40, 157

Hladká, Z. 101, 157

Hnátková, M. 159

Hloušková, L. 7, 157

Hobbs, M. 157

Hofman, P. 114, 157

Holcombe, G. 157, 158

Holý, J. 134, 160

Hrabal, V. (ml.) 27, 281, 29, 30, 35,
36, 157

Hrabal, V. (st.) 27, 157

Husejnova, O. 146, 147, 157

Hutchinson, T. 157

CH

Chlumská, L. 155, 159

Chytilová, L. 77, 78, 113, 157

I

Ifantidou, E. 20, 157

Ivanova, L. P. 108, 158

Iličeva, L. 108, 158

Iser, W. 133-137, 158

J

Jahodová, P. 58-75, 158

Janebová, E. 9, 158

Janišová, M. 146, 158

Jarkovská, L. 10, 158

Jäger, S. 110, 158

Jelínek, S. 159

Johnson, M. 103, 104, 157

Jurek, P. 155

K

Kachru, B. B. 45, 158

Kachru, Y. 45, 158

Karlík, P. 161, 163

Karpetová, M. 45-57, 158

Keddle, J. S. 157

Klégr, A. 105, 106

Knight, P. 90, 156

Kolb, D. 78, 158

Kolmanová, J. 16, 160

Komarovskij, V. 158

Kosta, J. 158

Kostelecká, Y. 9, 158

Kostelníková, M. 26-42, 159

Kostková, K. 7, 58, 88, 124, 159

Kováříková, D. 159

Kraus, J. 161

Křen, M. 104, 159

Kubíková, K. 1, 26-42, 88, 101, 156,
158, 161, 163

Kyriacou, Ch. 159

L

Lakoff, G. 103, 104, 157

Landwehr, A. 110, 159

Lotman, J. M. 111, 159

M

Macura, V. 111, 159

Malá, M. 155

Manovich, L. 143, 159

Mareš, J. 27, 30, 159, 161

Mehnert, E. 19, 159

Meibauer, J. 21, 159

Miessler, J. 159

Mišterová, I. 133-140, 160

Moree, D. 41, 76, 78-80, 82, 84, 116,
117, 120, 121, 126, 127, 129, 160

Morgensternová, M. 8, 10, 160

Müller, C. 28, 160

N

Naji Meidani, E. 48, 160

Nekula, M. 161, 163

Nelson, C. L. 158

Nešpor, K. 80, 160

Nováková, S. 15-18, 160

Nünning, A. 134, 136, 160

P

Patočka, J. 104, 160

Pavelková, I. 27-30, 35, 36, 157,
160, 161

Petríková, A. 125

Pisarski, M. 144, 161

Pishghadam, R. 48, 160

Perloff, M. 141, 142, 147, 161
 Pešková, M. 1, 76-87, 88, 101,
 108-113, 125, 156, 158, 159, 161,
 163
 Petkevič, V. 159
 Petráčková, V. 161
 Pleskalová, J. 161, 163
 Plischke, J. 9, 161
 Popko, M. V. 108, 161
 Procházka, P. 159
 Prorok, V. 158
 Průcha, J. 7, 9, 16, 27, 30, 58, 77, 86,
 159, 161
 Pye, D. 157

R

Raimes, A. 59, 161
 Rézműves, Z. 157
 Ricoer, P. 102
 Rimmer, W. 158
 Royová, A. 138-140, 162
 Rush, O. 136, 162

S

Samovar, L. A. 79, 162
 Selden, R. 133, 135, 136, 162
 Schröder, H. 23, 155
 Sipko, J. 162
 Sol, U. 157
 Soukup, D. 112, 162
 Skalková, J. 77, 115, 162
 Skoumalová, H. 159
 Stern, L. 134, 162
 Suchánková, H. 88, 90
 Strnadová, I. 8, 157
 Sturm-Trigonakis, E. 144, 162

Š

Ščukin, A. N. 83

Škrabal, M. 159

Štech, S. 157

T

Táborská, J. 16, 160

Tawada, Y. 147, 148, 162

Todorov, T. 112, 162

Tomášková, E. 106, 156

Trávníček, J. 134, 145, 160, 162

Trim, J. 60, 163

Trnová, M. 157

Truneček, P. 159

U

Ueda, Y. 20, 162

Usó-Juan, E. 59, 162

V

Van Ek, J. A. 60, 163

Vágnerová, M. 8, 162

Vaňková, I. 8, 104, 163

Vinogradov, V. V. 102

Virasolvit, J. 17, 163

Voltrová, M. 19-25, 163

Vondříčka, P. 159

Vysoudilová, M. 125, 163

W

Walkden, J. 157

Walterová, E. 27, 30, 159, 161

Walsh, J. E. 139, 163

Wdowczyová, H. 157

Weber, C. 16, 163

Williams, M. 158

Widdowson, P. 162

Woolfová, V. 134

Z

Zachová, M. 7-14, 163

Zasina, A. 159

Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků 2

Zelenka, M. 112, 163

Zerzová, J. 15, 45-57, 88, 118, 124,
163, 164

Věcný rejstřík

A

abstrakta 2, 82, 101, 103-107
abstraktní pojmy 101, 103, 105-107
abstraktní realie 101, 103
abstraktní entity 103
abstraktní lexikum 104, 107
adaptace 82, 124
akční výzkum 2, 58, 67, 154, 165
analýza diskurzu 109
anglický jazyk (angličtina) 2, 3, 38, 41, 45-51, 53-59, 61, 65-67, 88, 89, 109, 138, 139, 151
antropologie 9, 133
autentické materiály 16, 84,
autodiagnostika 26-30, 35, 36, 38, 40, 41
autoimage 113
avantgarda 143, 144

B

behaviorálně-afektivní složka IKK 10, 85, 86
bilingvní autor 147
bilingvní mluvčí 46, 57
bilingvní rodina 103, 146
Big-C Culture 47, 54, 61, 64, 65, 67, 142, 153
buzzword 22

C

CLIL 79, 82
critical incidents 88, 89, 94, 97
culture capsules 76, 88, 89, 91, 92, 97

culture clusters 88, 89
culture islands 89, 93

Č

čeština jako cizí jazyk 8, 10, 12-14

D

diskurzivní analýza 110
divergentní úlohy 78
diverzita 7, 9-14, 60, 151
doba postpravdivá 2, 109
doba postfaktická 2, 109

E

elektronická literatura 143-145
etnocentrismus 97, 118, 124
etnopedagogika 9, 10
etnorelativní fáze 89, 91, 124
etnostereotyp 79, 84, 113
exofonní literatura 147, 148, 152
expanding circle 45, 48, 51-55
extralingvistické oblasti 103

F

filologie 82, 108, 142, 147, 148, 152, 165
francouzský jazyk (francouzština) 15, 115, 146, 147, 151
frazologie 112

G

gender 140
geografie 9, 53, 65, 133, 131, 151
globalizace 45-47, 108, 144, 151
globální literatura 141, 143

H

heteroimage 113
high-context kultur 21
historie 8, 17, 47, 55, 68, 106, 118, 119,
133, 135, 136, 138, 141-143, 145

I

identita 19, 56, 61, 64, 68, 78-80, 104,
109, 112, 113, 120, 121, 147, 153
idiomatické obraty 17
image 2, 108-111, 112, 114, 120,
122, 153
implicitní čtenář 133, 135, 137
inner circle 45, 47, 51, 52-55
inkluze 10
inkluzivní pedagogika 9
inscenační metoda 95

Intercultural Development
Kontinuum* 118

interkulturní deník 77, 82
interkulturní dialog 109, 141
interkulturní dovednosti 2, 9, 41,
60-65, 67, 68, 76, 77, 79, 80, 85-89,
96, 112, 113, 115, 137, 138, 140,
153, 154
interkulturní postoje 2, 7, 9, 14, 41,
58, 60, 61-68, 77, 79, 83, 85, 86, 89,
93, 96, 112, 113, 115, 125, 148, 154
interkulturní povědomí 2, 47, 58,
60, 61, 63-65, 67, 68, 79, 83, 85,
86, 130, 154
interkulturní psychologie 9, 10
interkulturní soužití 117
interkulturní trénink 76
interkulturní učení 78, 112
interkulturní znalosti 2, 9, 10, 41,
46, 47, 58, 60-65, 67, 68, 76, 77,
79, 82, 85-87, 93, 96, 122, 138,
142, 151, 154

introspekce 77, 82

J

jazyková osobnost 102, 103, 114
jazyková úroveň 46, 124, 129, 133,
jazykové prostředky 16
jazykový korpus 104

K

Kolbův cyklus 78
kostnická škola 133, 137, 138
kulturně standardní přístup 78, 79
kulturní podmíněnost 96, 121, 122,
130, 153, 165
kulturní šok 125
kulturní vzdálenost 122
kurikulum (vzdělávací) 1, 8

L

labelizace 108, 111-113
lingvodidaktika 3, 108, 109, 112,
113, 125, 153
lingvokulturologie 83, 108
lexikologie 24, 111
low-context kultu 21

M

majorita 8
mateřský jazyk 7, 8, 17, 21, 46, 48,
51, 55, 56, 61, 96, 103, 147
mediální gramotnost 113
mezipředmětové vztahy 17
migrace 10, 141, 144, 146, 147, 152
migrační literatura 146
modely IKK 58, 124
monokulturní poznávání 15, 151
morfologie 24, 104
multikulturní výchova 13, 76
mezikulturní vzdělávání 113

multilingvální text 144, 147, 148,
152

N

náboženství 106, 127, 128, 130
národní literatura 141, 142
narativ 138, 144
nerodilý mluvčí 45, 50-52, 54, 55,
57, 151
neverbální komunikace 24, 153
německý jazyk (němčina) 19, 20,
22-26, 29, 30, 31, 33, 36, 38, 39,
41, 115, 146, 151, 152
nositel jazyka 115, 113, 118

O

obraz světa 2, 101
outer circle 45, 48

P

pedagogická psychologie 35, 36
pedagogicko-psychologická
autodiagnostika 27
pedagogicko-psychologická
diagnostika 26
percepční stereotypy 28
percepční chyby 36, 41
performance 59
polarizace 78, 118
postpravda (posttruth) 109
post-literatura 143, 144
pragmatická kompetence 19, 20, 21,
24, 25
pragmatika 21, 22, 152
pregraduální příprava učitelů 1, 2,
8, 11, 12, 14, 19, 76, 87, 88, 96,
141, 153, 165
presupozice 21
profesní příprava učitelů 7-14
projektová výuka 17, 88

předsudek 7, 10, 26, 40, 41, 91, 117
psychologie 3, 7

R

reálie 36, 61, 64, 65, 76, 78, 101, 133
recepční estetika 133, 134, 136, 137
referenční rámec 19, 148
reifikace 112
rodilý mluvčí 27, 46, 48, 54, 55, 83,
96, 139, 151,
rozšířený kruh 45, 51-53
ruský jazyk (ruština) 79, 82, 88-90,
96, 101, 103-107, 109, 122-124,
127, 142, 146, 151, 153
RVP 52, 76

Ř

řečová dovednost 16, 58, 59, 80
řečová etiketa 85
řečový akt 21

S

sebepercepce 27
sebereflexe 27, 28, 86, 154
sebesplňující předpověď 27, 39, 41
sekundární jazyková osobnost 82,
84, 113
sémiotika 109, 111, 112
situační faktory 124
small-c culture 2, 41, 47, 61, 65, 76,
85, 87, 96, 97, 112, 153, 165, 166
sociální komunikace 36
sociokulturní handicap 8, 39
sociokulturní prostředí 7, 9
stereotyp 7, 10, 15, 28, 40, 41, 86,
91, 116, 117, 119, 125, 137, 138,
140
světová literatura 142, 145
syntax 24

T

tezaurus 105, 106

transkulturní přístup 78, 79, 121

V

výkonová motivace 29, 34, 35

X

xenofobie 18

Z

zážitková pedagogika 76, 78, 153

země vnějšího kruhu 45, 48, 50

země vnitřních kruh 48, 50-54, 57

zkušenostní učení 115

Ž

žáci-cizinci 9-13, 83

žáci s odlišným mateřským jazykem
8, 11, 96, 151, 152

