

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Katedra andragogiky a personálního řízení

andragogika - pedagogika

Šárka Blažková Sršňová

**Výuka a učení se cizím jazykům jako prostředek
interkulturního vzdělávání dospělých**

**Foreign Language Teaching and Learning as an Instrument
of Intercultural Education by Adults**

Disertační práce

Vedoucí práce – doc. Dr. Milan Beneš

2007

Prohlašuji, že jsem disertační práci vykonala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

.....

Šárka Blažková Sršňová

Děkuji tímto svému školiteli, doc. Dr. M. Benešovi, za cenné rady a odbornou pomoc, prof. J. Peškové za důvěru a své rodině za všestrannou podporu.

OBSAH

PŘEDMLUVA.....	7
VÝCHODISKA	12
1 JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	27
1.1 Úvod	27
1.2 Jazykové vzdělávání v systému vzdělávání dospělých	29
1.2.1 Výuka a učení se cizím jazykům v dalším profesním (podnikovém) vzdělávání.....	30
1.2.2 Výuka a učení se cizím jazykům v zájmovém vzdělávání	33
1.2.3 Otázky sebeřízeného učení se cizím jazykům v dospělosti....	35
1.3 Učení se cizím jazykům a podpora jazykové gramotnosti jako společensko-politický cíl	39
1.4 Specifika výuky a učení se cizím jazykům v dospělosti.....	44
1.5 K některým otázkám teorie výuky a učení se cizím jazykům.....	51
1.6 Jazykové vzdělávání a rozvoj interkulturní kompetence.....	61
1.7 Závěr	67
2 INTERKULTURNÍ UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	68
2.1 Úvod	68
2.2 Interkulturní, multikulturní nebo transkulturní – terminologický kontext.....	72
2.3 Nástin teorie interkulturního vzdělávání (učení).....	77
2.3.1 Teoretická dilemata interkulturního vzdělávání v duchu multikulturalismu.....	80
2.4 K otázce cílů a metod interkulturního vzdělávání	87
2.5 Závěr	91

3	VÝUKA A UČENÍ SE CIZÍM JAZYKŮM JAKO PROSTŘEDEK INTERKULTURNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	93
3.1	Úvod	93
3.2	Výuka a učení se cizím jazykům jako příprava na interkulturní komunikaci.....	95
3.3	Zacházení s „jinakostí“ a „kulturní rozmanitostí“ v současném procesu osvojování cizích jazyků	100
3.3.1	Přístupy ke zprostředkovávání kultury prostředí cílového jazyka – historický pohled.....	105
3.3.2	Vytváření obrazu cílového prostředí studovaného cizího jazyka – na základě aspektové analýzy učebních souborů pro výuku němčiny jako cizího jazyka	109
3.4	K otázce uplatnění metod interkulturního učení v procesu výuky a učení se cizímu jazyku	115
3.5	Učení se cizímu – jinému – dalšímu jazyku jako cesta k porozumění světu a zacházení se světem	124
3.6	Závěr	126
ZÁVĚRY		128
ZDROJE A LITERATURA.....		135
PŘÍLOHY		153
VĚCNÝ REJSTŘÍK		161
JMENNÝ REJSTŘÍK.....		164
ABSTRACT		167

„Věnováno Sašovi“

„Moderní člověk je vychován k porozumění cizích jazyků a k neporozumění cizinců.“

G.K. Chesterton

„Absolutní jednota a stejnost slova znamená konec plurality, konec různého výkladu, různého chápání světa, znamená totální, tedy totalitní myšlení.“

D. J. Novotný

„Patnáct let jsem četl téměř jen francouzsky. Byl to můj způsob odporu. Pomocí francouzské literatury jsem si budoval vnitřní civilizaci, když ta vnější totálně upadala.“

V. Jamek

„Jazyk sa treba učiť, pravdaže, na pozadí materinskej reči aj preto, aby sme sa potom ľahšie dostali k poznaniu cudzích reči...cudzíe jazyky majú viac alebo menej odlišné jazykové sústavy, vzorce a pravidlá, no predsa sú medzi nimi niektoré spoločné menovatele, ktoré sú oknami do neznámych krajín“.

J. Mistrík

„Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.“

J. W. Goethe

PŘEDMLUVA

Ústředním tématem předkládané disertační práce je role učení se a výuky jiného než mateřského jazyka v procesu interkulturního učení a porozumění, a to v kontextu vzdělávání dospělých v České republice. Lze říci, že **jazykové vzdělávání** (tj. výuka a učení se cizím jazykům)¹ tvoří specifickou oblast **vzdělávání dospělých**, které chápeme jako organizovanou, na cíl zaměřenou činnost. Jazykové vzdělávání dospělých, o němž bude pojednávat samostatná kapitola této práce, je více či méně organizovaná a institucionalizovaná příprava dospělého učícího se na komunikaci v jiném než mateřském jazyce na pomezí různých kulturních společenstev. **Interkulturní učení** je součástí širěji pojímaného sociálního učení, které má u dospělých rozvíjet tzv. interkulturní (interkulturální)² dovednosti a způsobilost.

Učení se cizím jazykům je nutné „uznat“ za celoživotní úkol. Osvojování cizích jazyků podporuje osobní rozvoj, usnadňuje porozumění různým

¹ Ne každý jazyk, který si osvojujeme či jej užíváme v dospělém věku, je vhodné označovat jako cizí. V této práci budu používat výrazy: cizí jazyk, druhý jazyk a mateřský jazyk. *Cizí jazyk* je ten, který si jedinec osvojuje třeba již v dětském věku, a to poté, co si osvojil svůj mateřský jazyk v rámci rodiny a určitého kulturního společenství. Cizímu jazyku se učí nebo jej užívá ve „vlastním“ kulturním prostředí, v zemích cílového jazyka či na jejich pomezí nebo jako dorozumívací jazyk pro jiná mezikulturní setkání. *Druhý jazyk* je označení pro jazyk osvojovaný nejčastěji v dětském věku (ale i dospělém) doslovně jako „druhý po mateřském“. Takový jedinec si druhý jazyk osvojuje v kulturním prostředí tohoto jazyka. Úroveň osvojení druhého jazyka se často rovná úrovni ovládnání mateřského jazyka, v některých případech jej dokonce převyšuje, a to tehdy, ztratí-li jedinec kontakt se svým „mateřským“ prostředím, jazykovým či kulturním. Domnívám se však, že *mateřský jazyk* (dle okolností to může být i více než jeden jazyk) zůstává jedinečným. V této práci se budu nejčastěji zabývat osvojováním cizího jazyka, potažmo cizích jazyků. Nutno také podotknout, že možností, jak u některých jedinců koexistují mateřský, druhý a cizí jazyk (jazyky), je mnoho. Určující je vždy míra kontaktu s jazykem (přístupu k jazyku), hloubka a intenzita osvojování a úroveň ovládnutí a rozvoje jazyka.

² V odborné literatuře nalezneme jak označení *interkulturní*, tak *interkulturální*. Někdy se užívá také podoby *mezikulturní*. Ve slově *mezikulturní* je předpona latinského původu *inter-* přeložena jako *mezi-*. Přídavné jméno *interkulturní* se sufixem *-ní* je nespecifikované relační adjektivum vyjadřující obecný vztah k základovému substantivu neživotnému, které lze vyjádřit také pádovou formou. Adjektivum *interkulturální* je dle sufixu *-ální* označitelné jako dějové adjektivum přejaté, tj. vyjadřující dějový příznak či vlastnost z děje plynoucí. Jde však s největší pravděpodobností o adaptaci hotového přejatého útvaru pomocí sufixu *-ní*, přičemž se význam formace nemění. (Příruční mluvnice češtiny, s. 169, s. 176). Jiné konotace však mají výrazy multikulturní či transkulturní. K tomu viz kapitola druhá.

kulturám, mobilitu (profesní i soukromou) a mezinárodní spolupráci. V posledních letech se přístup k jazykovému vzdělávání značně mění. Na důležitosti nabývá tzv. **koncepce vícejazyčnosti (plurilingvismu)**, která překračuje rámec dosud platného multilingvismu. Jak se uvádí ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky, cíl jazykového vzdělávání „...už není pojímán jednoduše jako zvládnutí jednoho nebo dvou, či dokonce tří jazyků, chápaných izolovaně a majících za jediný možný vzor rodilého mluvčího...“. Naopak cílem je budovat komunikativní kompetenci, „...ke které přispívají všechny znalosti a zkušenosti s jazykem a ve které jsou všechny jazyky usouvztažněny a navzájem se ovlivňují...“. (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 4-5) Stejně tak se vytváří **integrovaná polykulturní kompetence**. (tamtéž, s. 6) Základem je představa, že jedinci získávají v průběhu života přístup k nejrozličnějším kulturám – národním, oblastním, společenským. Jazyk je pak významným prostředkem získávání přístupu ke kultuře a jejím projevům. Jednotlivé kultury neexistují ve zmíněné polykulturní kompetenci člověka paralelně, nýbrž „...dochází k jejich srovnávání, kontrastování, vzájemnému aktivnímu působení...“. (tamtéž, s. 6)

Ve své práci jsem si vytkla za cíl objasnit přínos výuky a učení se cizím jazykům pro proces interkulturního učení a vzdělávání dospělých. Při promýšlení cílů a obsahu práce vyvstalo hned několik hypotéz, z nichž je možné vycházet a formulovat další myšlenky. Hypotéza první: *„Užíváním cizího jazyka si dospělý jedinec vytváří „jiný“, chceme-li „další“ obraz světa, přičemž jej nepochybně zasazuje do kontextu „přirozeného“ světa, do něhož vrůstá (vrostl) spolu s mateřským jazykem.“* Hypotéza druhá: *„Dospělý, který se učí, popř. si osvojuje cizí jazyk, se nevyhne srovnávání svého mateřského jazyka s jinými jazyky. Zjistí tedy, že jeho obraz světa je kulturně podmíněn.“* Hypotéza třetí: *„Interkulturní kompetence dospělého jedince je neoddělitelnou složkou myšlení (a rozumění). V interkulturním učení tedy nemůže jít o pouhé poskytování instrumentů či návodů k chování. Musí se*

hlouběji pronikat do procesů v mysli jedince, do způsobů jeho konceptualizace³ a kontextualizace světa, popř. světů."

Mým záměrem je hledat odpověď na otázku, jak se dospělému jedinci, který spolu s osvojováním mateřského (přirozeného) jazyka vrostl do jazykově-kulturního společenství, jehož je zároveň členem i pozorovatelem, daří v procesu interkulturní komunikace, resp. během přípravy na ni, překonávat vžitá a do značné míry determinující schémata prestrukturalizace a prekonceptualizace světa a jeho částí.

V následující kapitole se budu podrobněji věnovat východiskům práce. Ty lze zasadit do tří hlavních diskuzí, které se pokusím řešit, nebo spíše promýšlet jejich vzájemné souvislosti. Jsou to 1) diskurz filozofie jazyka, řeči a (po)rozumění, 2) diskurz konceptu interkulturního učení a způsoby jeho uplatňování ve vzdělávací praxi, a 3) diskurz procesu výuky a učení se cizím jazykům jako cesty ke smysluplné a efektivní interkulturní komunikaci, jako cesty k porozumění světu a zacházení s ním.

Uvést tyto diskuze do vzájemných souvislostí bude nepochybně primárním cílem práce. K tomuto účelu se nejprve pokusím zhodnotit současný stav poznání diskutované problematiky u nás i v zahraničí a provést kritickou reflexi dosavadního přístupu k řešení otázek interkulturního učení a vzdělávání a zároveň posoudit, jakou roli sehrává v procesu interkulturního učení a vzdělávání jazyk, řečový charakter rozumění a porozumění mezi lidmi, a to právě při osvojování cizího jazyka u dospělých. Na základě analýzy regulačních dokumentů, učebních a studijních materiálů a pomůcek, zejména pak na základě analýzy učebních souborů pro výuku cizích jazyků u dospělé populace bude mým cílem zjistit, jakým způsobem je zde konkretizován, reprezentován a uplatňován koncept interkulturního učení a vzdělávání, neboli jak jazykové vzdělávání v současné době „zachází“ s kulturou, kulturní rozmanitostí a variabilitou.

Disertační práci jsem zpracovala monografickou procedurou. Použila jsem zejména výzkumné techniky obsahové analýzy, analýzy dokumentů,

³ Mluvíme o *jazykové konceptualizaci světa*, což lze vysvětlit jako specifické jazykové obrazy světa charakteristické pro jednotlivé jazyky (Grzegorzczkova, 2001, s. 5)

analýzy učebních souborů a jiných učebních materiálů, kritické analýzy a komparace informačních zdrojů s prvky komparace se zahraničními zdroji. Pro empirické podložení uváděných informací a formulovaných tvrzení byly využity sekundární zdroje založené na prezentaci a rozboru empirických dat.

Při zpracovávání své práce jsem se nemohla nepotýkat s mnohostranností přístupů a širokého záběru informací napříč různými vědami. Prvořadým úkolem je v této disertační práci uchopit, pojmenovat problém a hledat odpovědi a řešení především v rámci studovaného oboru, tj. pedagogiky – andragogiky. Moji snahou však bude mimo jiné obhájit oprávněnost interdisciplinárního přístupu k řešení zvoleného tématu, a to zejména na poli edukačních věd: andragogiky – pedagogiky, lingvodidaktiky, a na poli věd sociálních – nauk o člověku, jeho kultuře, myšlení a řeči, tj. filosofie, (interkulturní) psychologie, kulturní a sociální antropologie, lingvistiky (zejména pak kognitivně-kulturní lingvistiky, etno- či antropolingvistiky).

Obecným cílem práce je přistupovat ke zvolenému problému s maximálně možným odstupem a objektivitou.

Předložená disertační práce je rozčleněna do tří hlavních kapitol či bloků.

První kapitola se zabývá jazykovým vzděláváním (rozuměno výukou a učením se cizím jazykům) dospělých, vymezuje jej v systému vzdělávání dospělých, tj. v kontextu celoživotního učení, v rámci jednotlivých složek dalšího vzdělávání, neopomíjí i otázky sebeučení či sebeřízeného jazykového učení. Jazykové vzdělávání je mocným společensko-politickým nástrojem snad v každé době, tu dnešní nevyjímá. Učení se jinému než mateřskému jazyku v institucionálním či zcela informálním kontextu má v dospělém věku svá specifika, od volby cílů, forem a metod, až po otázky motivace k učení, otázky fungování a využití paměti apod. Pátá subkapitola tohoto bloku nabízí náhled na složitý a komplexní proces osvojování cizího jazyka od teoretických přístupů až po management tohoto procesu. Poslední subkapitola potom otevírá další část práce tím, že hledá odpověď na otázku

rozvoje tzv. interkulturní kompetence, a to právě v kontextu jazykového vzdělávání.

Druhá kapitola popisuje, jaké jsou teoretické základy interkulturního vzdělávání, jaká jsou případná dilemata teoretického zázemí. V současné vědecké a snad už i společenské diskuzi se zdá, že ono spásné pojetí světa v duchu multikulturalismu, zvláště toho klasického – diferenčního – pluralistického, už nenabízí světu a společností spolehlivá řešení. Většina úvah i aplikací v jakési podobě multi- či interkulturního „vychovávání“ ovšem vychází právě z tradic klasického multikulturalismu. To platí z větší části i pro oblast výuky a učení se cizím jazykům.

Třetí kapitola se zpětně obrací k celému předchozímu textu a ujasňuje určité kontury práce. To, že proces osvojování cizího jazyka v sobě implicitně obsahuje zacházení s jinakostí či chceme-li interkulturalitou, je neoddiskutovatelné. Pro dospělého učícího se cizímu jazyku je až příznačné střetávání „vlastních“ postojev-hodnotových orientací s orientacemi „jiných“, „neznámých“, zprvu snad „nepřirozených“ či dokonce „nenormálních“. Poměrování „mého“ neboli „našeho“ a „jiného“ či snad „cizího“ je přirozenou součástí procesu učení a přípravy na komunikaci v interkulturním kontextu. Otázkou je, jaká východiska, jaké výsledky má ono prizmování okem „vlastním“ a „cizím“. To, jakým způsobem současný proces osvojování cizích jazyků zachází s tzv. „jinakostí“ či „kulturní rozmanitostí“, zjevně posiluje výraznou opozici „my“ a „oni“, „naše“ a „jejich“ – spíše než cokoli jiného. Zbývá ptát se, jestli to je cesta interkulturního učení, na jejímž konci má být dynamické, plurální a situačně podmíněné meziskupinové porozumění.

Disertační práce je výsledkem studia doktorského studijního programu Pedagogika, studijního oboru Andragogika, probíhajícího v letech 2002/2003 až 2006/2007 na Katedře andragogiky a personálního řízení FF UK v Praze.

VÝCHODISKA

Disertační práce se zabývá vztahem dvou významných fenoménů: procesu výuky a učení se cizím jazykům a interkulturního vzdělávání a učení. Cílem této práce je, jak již bylo uvedeno v předmluvě, ptát se po porozumění jedinců různých, řekněme rozmanitých kultur, ptát se po tom, jakou roli v onom porozumění sehraává fenomén učení se dalším-jiným-cizím jazykům. Téma je řešeno v kontextu vzdělávání dospělých v České republice. Právě oblast vzdělávání (např. učení se cizímu jazyku či koncept interkulturního vzdělávání / multikulturní výchovy) je nepochybně jednou z nejpřirozenějších a nejefektivnějších cest, která hraje klíčovou roli v harmonickém a důstojném spolužití lidí v podmínkách kulturní variability. (Ševčíková, 2003) Úkolem této kapitoly je postihnout širší záběr tématu, vymezit a objasnit teoretická východiska práce.

Uvedme nejprve základní teze.

Poslání cizojazyčného vyučování-učení⁴

Cizojazyčné vyučování-učení má veškeré předpoklady přispívat ke komplexnímu rozvoji osobnosti člověka, tj. k naplňování postulátu *učit se být*, tedy i *učit se být s jinými*. V tom nachází cizojazyčné vyučování-učení svůj smysl a tímto směrem ubírá své úsilí.

Pojetí interkulturního učení-vzdělávání

Interkulturní učení-vzdělávání jako integrální součást celoživotního učení (v kontextu učící se společnosti) pomáhá dospělému jedinci prostřednictvím *spolu-poznávání*, *spolu-zažívání* či *spolu-prožívání kulturně rozmanitých jevů a skutečností nacházet cestu k sobě samému, univerzálněji ke světu*. Proces učení-osvojování cizího jazyka je v tomto ohledu nevyčerpatelným rezervoárem podnětů.

⁴ Ve shodě s autory publikace: Choděra, R. a kol. 2001. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Praha: Editpress, používám pojmu *cizojazyčné vyučování-učení* ve smyslu výuka a učení se cizím jazykům.

Vztah učení a vyučování cizímu jazyku a interkulturního učení

Cizojazyčné vyučování-učení je apriori *obsahovou stránkou* inter-/transkulturního učení-vzdělávání, ale též jeho *instrumentální stránkou*. Cizojazyčné vyučování-učení je jednou z *cest* k dosažení cílů interkulturního učení a zároveň je interkulturní učení *integrální součástí* cizojazyčného vyučování-učení. Interkulturní učení je *předpokladem* dosažení cíle cizojazyčného vyučování-učení, tedy úspěšné realizace všech složek cizojazyčné komunikativní kompetence, za jejíž součást bývá považována interkulturní kompetence. (viz PŘÍLOHA B Modely vztahu interkulturního vzdělávání a výuky a učení se cizím jazykům)

Komunikace a interkulturní otevřenost jako přední cíle učení a vyučování cizím jazykům

Komunikace je klíčová potřeba i dovednost člověka. Jedinec nemůže nekomunikovat. Komunikace má mnoho složek, přičemž verbální řeč je jen jednou z nich. Rozumění a porozumění jedinců a kultur má do jisté míry řečový charakter, předpokládá však otevřenost vůči okolí, světu *jiných, odlišných*. Nekritické přejímání cizích vzorů je stejně nesmyslné jako jejich příkré odmítání či ignorování. Lidstvo se může v otázce transkulturní komunikace pohnout úspěšně kupředu, občas však za sebou „povleče“ nekomunikativního, uzavřeného, nepřátelského a nesnášenlivého člověka.

K řešení zvoleného tématu je zapotřebí jisté míry „interdisciplinární optiky“ (Hirt, 2005). Tvrzení, že téměř všechny společenskovední obory mají k problému „co sdělit“, vyznívá možná příliš troufale, ale následující text bylo nejhodnější zpracovat z různých perspektiv, tedy za pomoci multidisciplinárního přístupu.

Východiska práce uvádím v posloupnosti následující triády: **jazyk** (jako prostředek uchopení světa) – **řeč** (jako základ lidské komunikace a porozumění) – **kultura** (jako komplexní systém lidského chování a jednání), to vše pak v souvislosti s učením-vzděláváním (osvojováním). Čtvrtým ideovým východiskem je pojetí kultury v procesu cizojazyčného vyučování-

učení. Základní přístupy k řešení tématu práce, v nichž jsou jednotlivá – dále uvedená východiska promítnuta, lze souhrnně nazvat jako přístup fenomenologicko-hermeneutický, přístup kulturně (jazykově-kulturně) relativistický a přístup kognitivně-kulturně lingvistický.

Jazyk jako dorozumivací a strukturovací systém

Existuje mnoho různých definic pojmu „jazyk“, vlastně tolik, kolik existuje oborů, které se jazykem v nějaké podobě zabývají. Například lingvistická antropologie zkoumá jazyk v jeho kulturním rámci a zabývá se pravidly společenského užívání, lingvistika naopak primárně analyzuje strukturu jazyka a jeho historický vývoj, kognitivní lingvistika pak studuje jazyk vyvozováním z lidské mysli, interkulturní psychologie pojímá jazyk jako nástroj komunikačního chování lidí a zkoumá například kulturní odlišnosti ve vyjadřování emocí a ve zdvořilostní komunikaci apod. Bylo by možné ve výčtu pokračovat. Vysvětlím, co pod pojmem jazyk chápu v rámci této práce, a které hledisko je pro mě zásadní.

Vycházím z předpokladu, že jazyk, který užíváme v každodenním životě, uspořádává a kategorizuje naši zkušenost se světem a ve světě, pomáhá nám vyznat se v souvislostech, pochopit zákonitosti. Jazyk je součástí nebo i předpokladem našeho společenského – sociálního – komunikačního jednání a chování, umožňuje nám být s ostatními lidmi, být součástí sociokulturní skupiny, vytvářet společnou zkušenost a uchovávat ji pro další generace. Takovouto schopnost mají všechny jazyky na světě. Jazyky mají také tu schopnost, navzájem odlišovat jednotlivé kultury. Alespoň pokud chápeme kulturu jako relativně uzavřený systém (velmi komplexní systém) naučeného lidského chování. Jazyk je potom jednou formou tohoto specificky lidského chování, je jedním z hlavních komponentů kultury a kultura je „obsažena“ v jazyce, v jeho systému, ve způsobu jeho používání atd. To, že se kultury navzájem odlišují jazykem a že odrážejí specifika toho kterého životního prostředí, ve kterém jsou užívány a zakotveny, je závažné tvrzení. Vychází z myšlenkového kontextu **evropské fenomenologické filosofie**, k jejímuž odkazu se hlásí i současná kognitivně-

kulturně orientovaná lingvistika. Podle Patočky svět vidíme skrze jazyk, „v jazyce je typika zkušenosti, je v něm uloženo vidět věci jistým způsobem“. (Vaňková, 1999a, s. 284). Patočka dále říká, že jedno jazykové společenství má jeden významový systém, ke kterému všichni přispívají. Jedinečnost každého jazyka zdůrazňuje také **teorie jazykového relativismu**, vycházející z tradice herderovsko-humboldtovské (resp. humboldtovsko-wundtovské), nazývaná dle jejích tvůrců **Sapirova-Whorfova hypotéza**. Své kořeny má v americkém strukturalismu. Sapir, stejně jako jeho žák Whorf, se zaměřují na vztah jazyka a myšlení. V základu jejich teorie stojí následující teze: „Myšlení lidí a jejich pohled na svět je určován charakterem toho jazyka, kterým mluví. Rozdíly mezi jazyky se tudíž musí odrážet v odlišnostech vidění světa u jejich uživatelů.“ (Průcha, 2004, s. 35)

Již zmiňovaná **kognitivně-kulturně orientovaná lingvistika**, stále vnímaná jako novější směr lingvistiky (Čermák, 2004), se nevyhýbá kontaktům s filosofií a psychologií. Zajímá se o to, jaké svědectví nám může podat jazyk o podstatě naší mysli, o našem rozumění světu, o specifičnosti dané kultury (vázané na jazyk), co ovlivňuje náš způsob rozumění světu a jeho jednotlivým částem, jak svět segmentujeme a strukturujeme. Její důležité školy jsou americká kognitivní lingvistika (Lakoff, Johnson aj.) či polská sémantická škola (Anusiewicz aj., Lublin). Zatímco „tradiční“ lingvistika nejčastěji uplatňuje strukturně-funkční nebo komunikační přístup a jazyk pojímá jako instrument - nástroj, kognitivní lingvistika z instrumentálního pojetí jazyka nevychází. Aktuálními tématy jsou studium mentálních struktur, jazykových aspektů konotativního významu a konotací, vztahu řeči a metafor aj. Centrálním pojmem je pro ni **jazykový obraz světa**. „Jedná se o způsob, jakým jazyk konceptualizuje skutečnost – a jak ji tedy interpretuje.“⁵ Kulturně orientovaná kognitivní lingvistika jakožto interdisciplinární aktivita na pomezí jazykovědy, etnologie, antropologie a kulturologie se snaží o odhalování specifických jazykových obrazů světa charakteristických pro jednotlivé jazyky, tj. o odhalení různých **jazykových**

⁵ (Vaňková, 2001, s. 22) Vaňková zde dále připomíná, že termín jazykový obraz světa odpovídá německému Sprachliches Weltbild (německá filozofie W. Humboldta).

konceptualizací světa. (Grzegorzczkova, 2001, s. 5) Průcha (2004a, s. 145) se v této souvislosti zmiňuje o kulturně kontrastivní lingvistice. Nejvíce výzkumů v této oblasti se provádí na poli lexikální sémantiky, v kontrastivním pohledu. Zkoumají se například rozdíly v oblasti konceptualizace barev či konceptualizace mentálních procesů a činností v jednotlivých jazycích.⁶ Problém vztahu mezi jazykem a kulturou je velmi zřetelný v lexikální rovině jazyka. Salzman k tomu poznamenává (1997, s. 97): „Není pochyb o tom, že slovník každého jazyka zrcadlí vše, co je ve středu pozornosti neverbální kultury⁷, tj. že ty aspekty kultury, které jsou pro členy společnosti důležité, jsou obdobně zdůrazněny ve slovní zásobě.“ Stejně tak Čermák podotýká (2004, s. 53), že „souvislost etnický, kulturně specifických jevů s jazykem lze nejspíše i nejčastěji pozorovat v oblasti slovníku...“. Oba autoři pak ale neopomíjejí ten fakt, že neexistují-li ekvivalenty mezi různými lexiky, nemusí to vždy být nutně spojeno s různým vnímáním světa, stejně jako není zcela jasné, co lze označit za jev podmíněný kulturou a co nikoli. **Kulturní rozdíly v jazykové komunikaci** lze hledat i v dalších oblastech, kupříkladu v proxemice, v užívání etických pojmů, ve zdvořilostních jazykových zvycích nebo naopak v etnofaulismech, v projevech kulturních tabu apod. Tyto souvislosti mezi jazykem a kulturou mají zásadní konsekvence pro proces osvojování cizích jazyků.

Jazykem v této práci tedy chápu způsob existence člověka ve společnosti, jistý modus rozumění okolnímu světu. Jazyk má v životě jedince především smyslotvornou, socializační a kulturotvornou úlohu. Je základním prostředkem sociální komunikace, vzniká ve společnosti, vyvíjí se a zároveň sám jazyk společnost utváří (Palán, 2002, s. 91), popřípadě uživatelé jazyka v procesu učení se jazyku mění jazyk s tím, jak je jazyk utváří (Fay, 2002, s. 73). Osvojování si cizího jazyka neznamena jen naučit se dorozumívacím mechanismům, ale i vyrovnat se s jiným obrazem světa.

⁶ Tyto výzkumy jsou prováděny ve výzkumném centru ve Varšavě, k tomu viz Sborník *Obraz světa v jazyce*, sborník příspěvků z XXVII. ročníku česko-polské meziuniverzitní konference, FF UK Praha, 2001.

⁷ Pro Salzmana (1997, s. 97) je kultura mnohoznačný pojem, rozlišuje mezi tzv. neverbální kulturou a odpovídajícím jazykem, neverbální kulturu dále dělí na kulturu mentální, na kulturu týkající se chování a na kulturu materiální.

Řeč – podstata lidského bytí a základ komunikace

Za pojmy **řeč** a **jazyk** jsou skryty různé obsahy, byť se oba pojmy v běžné mluvě zpravidla nerozlišují. „Řeči, obecné lidské schopnosti vyjádřit artikulovanými zvuky obsah vědomí, i jazyku, jakémukoli dorozumívacímu systému konvenčně zavedených znaků⁸, se v současné vědě připisuje obrovský význam v objasňování životní reality jedince.“ (Sršňová, 2004a, s. 176) Vedle termínů jazyk a řeč existuje také pojem **mluva** nebo **promluva**, tj. konkrétní aktuální mluvený nebo psaný projev.⁹ Čechová (2000, s. 17) označuje řeč za komunikační jazykovou činnost, za individuální způsob realizace jazyka, jazykového systému, za konkretizaci jazyka. Švýcarský jazykovědec Ferdinand de Saussure přispěl významně k ujasnění podstaty jazyka a řeči. Odlišil schopnost řeči (langage), řeč jako řečový akt neboli (pro)mluvu (parole) a jazyk (langue). (Malíř, 1971, s. 37) Jazyk jako systém znaků a řeč jako fungování a užívání jazyka umožňují pouze člověku - příslušníku určitého jazykového společenství vytvářet, popřípadě spoluvytvářet, a (spolu)prožívat svět artikulovaný a strukturovaný do myšlenkových obsahů vztažených ke zvukovým formám a komunikovat o něm.

Zatímco jazykověda se věnuje hlavně studiu jazyka a ve spolupráci s dalšími vědami také studiu (pro)mluvy, otázkami řeči v obecné rovině se zabývá jak antropologie, tak filosofie. Ať se jedná o otázky existence řeči či původu řeči. Člověku není vrozen jazyk, nýbrž schopnost komunikovat prostřednictvím řeči, a to v jakémkoli jazyce, často v několika. Lingvistika, stejně jako lingvodidaktika mluví převážně o uživateli jazyka, filosofie pak o nositeli řeči.

Ve své práci se v otázce řeči, potažmo řeči a jazyka, opírám především o úvahy filosofické, zejména o myšlenkový kontext fenomenologicko-

⁸ Znaky jsou jednotou smyslu, pojmu a akustického obrazu, jednotou „signifié“ a „signifiant“. (Malíř, 1971, s. 38)

⁹ K tomu Šimečková (2004). Autorka dále uvádí francouzskou terminologii těchto pojmů – langage, langue, parole, kterou zavádí švýcarský jazykovědec Ferdinand de Saussure, a připomíná i německý překlad - Rede, Sprache, Sprechen.

hermeneutický. Z hlediska fenomenologie je jazyk možné chápat jako něco, co je nám fenomenálně - nepochybně dáno. Heidegger vůbec vidí velkou tvůrčí sílu řeči a říká, že naše rozumění je v řeči artikulováno. Problém porozumění jinému je pak chápán jako problém transcendentálně-fenomenologický (Požický a kol., 2003). To lze vysvětlit jako oproštění se od přirozeného - naivního postoje, zbavení se přirozené zaujatosti, zbavení se předsudků, jejich vyřazení z naší pozornosti (fenomenologická redukce). Hermeneutiku, důležitou odnož fenomenologie, zajímá porozumění jako základní problém. Podle Gadamera jsou fenomény dorozumění, rozumění i nedorozumění jevy řečové. „Řečový charakter nemá pouze dorozumívání mezi lidmi, nýbrž i proces samotného rozumění.“ (Gadamer, 1999, s. 30) Navíc je v každém procesu (po)rozumění a tudíž poznání na začátku vždy přítomno také jakési **předrozumění** tomu, čemu chci na konci teprve porozumět (hermeneutický kruh). Předrozumění je podmínkou každé jazykové komunikace. Gadamerův **řečový charakter rozumění a porozumění** je jedním z nejdůležitějších východisek této práce.

„Rozumění je proces, děj, který směřuje k porozumění nebo také k nedorozumění. Je-li veškeré rozumění řečového charakteru tak, jak popisuje Gadamer, znamená to, že prostředí řečovosti je nejen místem, kde je rozhovorem navozeno srozumění, ale i místem, kde se právě rozhovorem může předejít, zamezit či vhodnou formou společného dialogu obnovit narušené či nezdařené srozumění.“ (Sršňová, 2004a, s. 175)

Vedle problému řeči a rozumění v prostředí řečovosti jsou neméně důležité i další otázky vztahu člověka a řeči. Pro Gadamera je řeč živý výkon, je neuvědomovaná, stejně jako jsou neuvědomované strukturní zákonitosti užívaného jazyka při živém mluvení, tj. při aktuálním projevu řeči prostřednictvím jazyka. Mluvit znamená mluvit k někomu. Řečené a sdělené je vždy řečené a sdělené někomu dalšímu. Podstatou lidské řeči je její univerzálnost, tedy že nic se nevymyká možnosti vyslovení, a její nekonečnost, popřípadě nepočátečnost. Vše vyslovené vždy odkazuje dopředu či dozadu na nevyslovené. Je-li řeč základem lidské komunikace,

pak stavebním kamenem je rozhovor mezi jedinci, tj. akce řeči a protiřeči.¹⁰ Již zmiňované předrozumění vyplývá z úvahy, že každý rozhovor začal vždy už dávno předtím, než se (skutečně) uskutečnil, a také pokračuje dál. Příčiny případných interkulturních nedorozumění je třeba hledat nejen v rámci samotného uskutečňovaného verbálního i neverbálního dialogu, ale častěji v tom, co mu předcházelo nebo také v jeho pokračování. Komunikace mezi kulturami je složitý proces vzájemného setkávání právě v prostředí řečovosti. Schopnost komunikovat s příslušníky jiného kulturního společenství však nespočívá pouze v dovednosti dorozumět se správným jazykem (kódem), nýbrž spolu s použitím jazyka rovněž:

„...ovládat umění vcítění se do jiných kulturních principů, senzitivně odhalovat případné třecí plochy, akceptovat jiné jako stejně kvalitní či hodnotné jako vlastní, citlivě prezentovat své kulturní zvyklosti a zásady, zkrátka vytvářet společně s komunikačním partnerem pozitivní a tvořivé interkulturní „ovzduší“ pro vzájemný dialog...“ (Sršňová, 2004a, s. 179)

Kultura – bohatství a dědictví lidské civilizace¹¹

Kultura patří v sociálních vědách mezi velmi obtížně uchopitelné pojmy. Výkladů či přístupů k vysvětlení pojmu nalezneme takřka bezpočet.¹² Nezbyvá, než hledat, co je oněm mnoha definicím společné. **Kultura je považována za univerzálně lidský fenomén zahrnující právě tak materiální, jako duchovní výdobytky (výtvoř) člověka**, mezi jinými i jazyk, umění, zvyky, právní systém, hodnoty a normy atd. Kultura je vázána na skupinu. Jako složitý soubor sdílených přesvědčení, hodnot a pojmů umožňuje skupině nacházet smysl svého života a dává jí návod, jak žít. (Fay,

¹⁰ U Platóna je tento jev nazýván *myšlením*.

¹¹ Někteří autoři oddělují pojmy *kultura* a *civilizace*. (Mühlpachr, 2000 u Svoboda, 2005, s. 8) Zatímco **kultura** je vymezována v sociologickém slova smyslu jako souhrn všech výtvořů člověka, materiálních a duchovních, **civilizace** jako pojem spadá do oblasti sociální a označuje sociální útvar, relativně – časově a prostorově – uzavřený, vyznačující se specifickými sociálními strukturami a specifickou strukturou.

¹² Jakýkoli pokus o jednotné vymezení pojmu kultura je již předem neúspěšný. Pokus o rozbor definic byl proveden v americké antropologii ve druhé polovině 20. století (Kroeber/ Kluckhohn, 1952 u Soukup, 2000)

2002, s. 72) Fay také připomíná způsob nahlížení kultury jako textu, jehož slovní zásobě a gramatice se její příslušníci učí.¹³

To, jakým způsobem se pojmu *kultura* užívá v běžné i odborné mluvě, odráží několik významových rovin tohoto pojmu. Tradiční pojetí bývá nazýváno **axiologické** a má jednoznačně hodnotící a selektivní význam. Kulturu spojuje s „vyššími“ duchovními hodnotami, jakými jsou umění, věda, literatura, osvěta či výchova aj. V současných sociálních vědách, resp. ve speciálních vědách o kultuře (o kulturách), je užíváno hodnotově neutrálního pojetí kultury, označovaného jako **globální antropologické**. Tento přístup chápe kulturu jako systém artefaktů, sociokulturních regulativů a idejí sdílených a předávaných členy určité společnosti. (Soukup, 2000, s. 15) Jak Soukup poznamenává, tradiční axiologické hledisko je nadále uplatňováno ve filosofii, uměnovědních oborech a především v běžné mluvě. Třetím základním přístupem ke studiu kultury je hledisko **redukcionistické**. Na rozdíl od globálního antropologického pojetí je vedeno snahou „omezit rozsah pojmu kultura pouze na určitý výsek sociokulturní reality“. (Soukup, 2000, s. 16)

Zřejmě nejdůležitějším charakteristickým prvkem kultury – kultur objevujícím se snad ve všech jeho definicích, je „**sdílení**“ a „**(na)učitelnost**“. Kulturu je možné vymezit jako sdílený vzorec naučeného chování a jednání, jako sdílený způsob abstrakce, jako sféru sdílených hodnot, norem, symbolů, tradic, idejí a jazyka, jako společný způsob adaptace na sdílené životní podmínky. Kultura je vše, co lidé dělají, co o tom říkají a co si o tom myslí. Kultura je produktem učení (resp. výchovy a vzdělávání). Je naučitelná neboli osvojitelná v historickém a společenském kontextu jako souhrn zkušeností předchozích generací a zároveň předávaná dalším generacím.¹⁴ Tento proces předávání je nazýván **socializace** či

¹³ Člověk se stává příslušníkem, můžeme říci i nositelem určité kultury v procesu enkulturace, kdy se učí číst základní text této kultury a přisvojuje si ho. (Fay, 2002, s. 72)

¹⁴ Právě v procesu přejímání a předávání dalším generacím hraje velkou roli vzdělávání. (Palán, 2002, s. 106)

enkulturace.¹⁵ Dále lze vymezit tyto znaky pojmu kultura: integrující, zahrnující všechny (tj. kolektivní) i zasahující vše, adaptivní, negenetická (tj. neinstinktivní či nevrozená), symbolická, dynamická či procesuální, selektivní i rovnocenná, přizpůsobivá sociálnímu prostředí i potřebám lidí, přinášející uspokojení. Ať již vystupuje v podobě idejí, institucí či materiálních výtvorů, je kultura především specificky lidským produktem, „...de facto neexistuje bez člověka, bez lidského společenství, protože člověk je nejen produktem, ale také nositelem a tvůrcem kultury“. (Petrucciová, 2005, s. 9)

Neustálé hledání významu pojmu kultura v rámci řady vědních disciplín má svá pozitiva v tom, že nalézáme nová hlediska a zorná pole. Specifické vymezení pojmu kultura přinášejí anglicky píšící autor G. Hofstede a německy píšící A. Thomas. Hofstede (1999) nazývá kulturu **mentálním programováním** neboli **softwarem myslí**. Označuje tak rozmanité způsoby (vzorce) myšlení, cítění a jednání. Na jedné straně odděluje kulturu, která je vlastní skupině či kategorii, od (genetické – vrozené) lidské přirozenosti, kterou považuje za univerzální úroveň lidského mentálního software, na druhé straně od osobnosti jednotlivce, v níž se propojuje zděděné jedinečným souborem genů a naučené neboli modifikované vlivem kolektivního programování i jeho jedinečnou osobní zkušeností. Kultura je v běžném pohledu záležitostí skupiny, jednatel může být současně členem různých skupin či kategorií, které společnost vytváří. Hofstede v tomto kontextu hovoří o vrstvách kultury, odpovídajících různým úrovním kultury. Jiní autoři užívají v tomto smyslu termínu subkultura. Vrstvy kultury (subkultury) pak zahrnují kulturu národa, teritoria, (sociálního) rodu, náboženské skupiny, sociální skupiny, rasové či etnické skupiny nebo třeba podnikovou (organizační) kulturu. Hofstede popisuje rozdíly mezi národními kulturami pomocí kategorií, které nazývá dimenze národních kultur.

Thomas (Thomas, 1996 u Nový/Schroll-Machl, 2005) používá ve své definici kultury pojem **kulturně specifický orientační systém**. Tento systém

¹⁵ Pojmy *enkulturace* a *socializace* se zčásti překrývají a rozumí se jimi zkušenost získaná učením, jejímž prostřednictvím docíluje člověk na začátku i v dalším průběhu života příslušnost k vlastní kultuře. Pojem *akulturace* označuje proces změn, sociálních a kulturních, které vznikají v důsledku kontaktu různých kultur.

je tvořen specifickými symboly a je podle Thomase typický pro národ, společnost, organizaci či skupinu, je v nich tradován a předáván dalším generacím. Na jedné straně členům těchto sociokulturních entit předepisuje (definuje) jejich příslušnost ke skupině (společnosti), pomáhá jim rozsáhlým souborem vědomostí a zkušeností orientovat se ve světě, ale zároveň umožňuje „svým“ členům vlastní zacházení s nabytými znalostmi, vzorci a zkušenostmi, tedy umožňuje vlastní vypořádání se s okolím, se světem. Kulturně specifický orientační systém propůjčuje smysl a utváří význam věcí a jevů. Při **setkávání kultur** dochází ke konfrontaci těchto orientačních systémů, v rámci nichž svou roli hrají rozdílné **kulturní standardy**.¹⁶ Z díla A.Thomase i G. Hofstede vychází v českém prostředí I. Nový (Nový, 1996, 2005), který mluví o kultuře jako o nahromaděné zkušenosti daného sociálního celku. Doplním, že tato zkušenost bývá nezbytně jedinečná a sdílená. Kulturní systém neboli kultura určitého sociálního celku má podle Nového (1996) především tyto funkce: sebepotvrzující, zajišťující kontinuitu, korigující individuální chování a umožňující identifikaci s celkem a vědomí skutečné příslušnosti.

Zabýváme-li se v současné době problémem kultury, popř. rozumění a komunikace kultur, v základě úvah bude v nějaké podobě usazen **princip kulturní plurality** a doktrína – pozice **kulturního relativismu**. Podle teoretického principu kulturní plurality se uznává rovnocennost kultur jednotlivých společenství (tj. národů, etnik, kmenů, ras, náboženských skupin). Uznání tohoto principu se označuje jako kulturní relativismus, což je teoreticko-metodologický přístup ke studiu kulturních jevů a skutečností. Claud Lévi-Strauss (u Hofstede, 1999, s. 8) k tomu poznamenává: „...jedna kultura nemá žádná absolutní kritéria pro posuzování činností druhé kultury jako nízké či vznešené, každá kultura však může uplatňovat takové soudy ve vztahu k vlastním činnostem...“. U Soukupa (2000, s. 50) nalezneme také vysvětlení: „...hodnoty, normy a ideje mají smysl pouze v kontextu té kultury,

¹⁶ „Kulturní standardy jsou způsoby vnímání, myšlení, hodnocení a jednání, které většina příslušníků jedné určité kultury považuje za obvyklé, normální, typické a společensky závazné jak pro sebe, tak pro ostatní.“ (Nový/Scroll-Machl, 2005, s. 14)

kteřá je vytvořila...“. Opakem kulturního relativismu je pak etnocentrismus, tedy tendence posuzovat svět a okolí pouze z perspektivy kultury svého společenství.

Pojetí kultury ve vyučování a učení se cizím jazykům

První kapitola této práce se podrobně zabývá jazykovým vzděláváním dospělých. Dovolím si na tomto místě nastínit, jak proces výuky a učení se cizím jazykům zachází s pojmem kultura, popřípadě které významové roviny užívá, jak dává do souvislosti kulturu a jazyk, resp. učení se jazyku. Dostupná odborná lingvodidaktická literatura české i zahraniční provenience hovoří nejčastěji o **hmotné a duchovní kultuře cílového prostředí** (rozuměj prostředí cílového jazyka), která **je osvojována spolu s jazykem**. (Malíř, 1971, Lazar a kol., 1980, Hendrich a kol., 1988, Wicke, 1993, Choděra a kol., 2001, Choděra, 2006 aj.) Rozlišuje se pohled na „vyšší“ kulturu (například umění, věda, literatura, filosofie, osvěta atd.) a kulturu každodennosti.¹⁷ Zároveň se v souvislosti s plněním cílů cizojazyčného vyučování-učení uvádějí tři přístupy k osvojování kultury cílového prostředí: **kognitivní přístup** (nabývání vědomostí a znalostí z oblasti „vyšší“ kultury), **komunikativní přístup** (rozvoj komunikativní kompetence v cizojazyčném prostředí, osvojení komunikačních standardů v cílové „každodenní“ kultuře) a **interkulturní přístup** (utváření interkulturní kompetence, tj. rozumění „svému“ a „jinému“). (Zajícová, 2002)

Lingvodidaktika pojímá kulturu jako naučitelný, osvojitelný soubor předmětů, jevů a skutečností, které referují o životní realitě příslušníků prostředí cílového jazyka. Jazyk, resp. jazykový systém je vždy propojen se sociokulturním prostředím, z něhož jako dorozumívací prostředek vzešel (a také jej spoluutvářel), jímž se obohacoval a vždy ho reflektoval. (Choděra a kol., 2001, s. 90) Cílové zaměření jazykového vzdělávání odráží jednotu

¹⁷ V německy mluvícím prostředí, v lingvodidaktické teorii a praxi, se pro zprostředkovávání kultury cílové země používá výrazu *Landeskunde*, rozlišuje se *Landeskunde der sog. „hohen Kultur“*, *Landeskunde der Alltagskultur* a také mezi *Landeskunde* a *Leutekunde* (Zajícová, 2002, s. 112) Vzhledem k nejednotnému označení této mimojazykové disciplíny lze nalézt také výrazy: *Kulturkunde*, *Völkerkunde*, *Landeswissenschaft* aj.

řečových (komunikačních) dovedností v cizím jazyce, vědomostí o jazyce (o jednotlivých rovinách jazyka) a znalostí reálií příslušného jazykového společenství. (Lazar a kol., 1980) Lingvodidaktika vychází ze zásady jednoty jazyka a mimojazykových faktů s ním spjatých. Kultura je v procesu osvojování cizího jazyka zprostředkovávána implicitně i explicitně. Kultura cílového prostředí vstupuje do jazykového vzdělávání po dvou liniích, po linii již zmíněných reálií a po linii tzv. lingvoreálií. Z hlediska obsahu učiva cizojazyčného vyučování-učení jsou **reálie** ty učební jednotky, které leží na pomezí jazykového a výchovně vzdělávacího učiva. Reálie (znalosti příslušného jazykového společenství) jsou předmětem speciálních věd a do jazykového vzdělávání vstupují již cíleně zvolené, filtrované podle vzdělávacích potřeb a záměrů.¹⁸ Zatímco reálie vedou k dosažení vzdělávacího, resp. formativního cíle, lingvoreálie míří k naplnění cíle jazykového. **Lingvoreálie (jazykové reálie)** jsou úzce spjaty s jazykem, „...ve smyslu jednoty označujícího a označovaného, zatímco u reálií je toto spojení volné.“ (Choděra a kol., 2001, s. 65) Z hlediska prezentace učiva je v případě lingvoreálií častěji uplatňován kontrastivní přístup, tj. porovnává se cílový jazyk (cizí jazyk) s jazykem výchozím (nejčastěji mateřským).

V novějších lingvodidaktických publikacích se hovoří o **kulturologicky orientované cizojazyčné výuce**. (Ries/Kollárová (eds.), 2004 u Janíková, 2005a) Centrem pozornosti je zde člověk jakožto nositel jiné kultury a jeho normy chování a jednání. Interkulturní komunikace a kultivace vzájemných – interkulturních vztahů je pak metodologickým základem kulturologicky pojaté výuky cizího jazyka. Zdůrazňována je role učitele cizího jazyka coby průvodce a interpreta cílové kultury, předpokládající rozvoj jeho **kulturologické kompetence**. (Janíková, 2005a, s. 125) O orientaci na kulturologický kontext neboli uplatňování **kulturologického programu** vedle jazykového plánu se zmiňují i slovenští autoři:

¹⁸ V první a třetí kapitole se také zmíním o otázce distribuce a proporcionality lingvoreálií a reálií v procesu učení-vyučování cizím jazykům.

„...za súčasť jazykového vyučovania možno pokladať aj interkultúrnu komunikáciu, pozornosť k jazyku ako lingvistickému fenoménu a prostriedku cudzojazyčnej komunikácie vystriedal záujem o vlastný proces komunikácie, nielen o jeho jazykovú, ale aj kulturologickú podstatu“ (Jančovičová, 2004 u Zelenická, 2006, s. 267)

Richterek (2002) mluví o **dialogu kultur** v kontextu cizojazyčné výuky. Vychází přitom z tradic sovětské, potažmo ruské teorie a praxe zprostředkovávání kultury v cizojazyčném vyučování-učení nazývané *страноведение (stranovedenije)*, popřípadě *лингвострановедение (lingvostranovedenije)*¹⁹

Z antropologického pojetí kultury vychází kulturologický koncept uplatňovaný v rámci interkulturní germanistiky.²⁰ Součástí interkulturní germanistiky je nová koncepce reálií, která zdůrazňuje tzv. **kontrastivně interkulturní reálie**. Ty jsou výsledkem studií zabývajících se komparací etnicky podmíněných a kulturně specifických symbolik odrážejících odlišné kolektivní modely chování, vnímání a myšlení, různé projevy mentality. Kontrastivně interkulturní reálie se objevují vedle tradičních kognitivních a komunikativních reálií. (viz výše přístupy ke zprostředkovávání kultury) Řekněme, že kontrastivně interkulturní reálie mohou poskytovat představu o významu určitého jevu, symbolu, hodnotové orientace či případně vzhled do něčeho, čemu se říká mentalita národa. Určitě ale nemají univerzální platnost. Učící se cizímu jazyku oscilují mezi kulturami a často – z nejrůznějších důvodů - překračují hranice svého kulturního prostoru. (Marek, 2006)

19 Richterek se opírá o díla ruských (sovětských) lingvodidaktiků Passova a Kostomarova, interkulturní kompetence popřípadě výše uvedená kulturologická kompetence učitele cizího jazyka nese v ruském jazyce označení *страноведческая компетенция (stranovedčeskaja kompetencija)*

²⁰ Pokusy povýšit *interkulturní germanistiku* coby syntézu vícera disciplín (mimo jiné lingvistiky, literární vědy, lingvodidaktiky, kulturologie, filozofie aj.) na samostatný vědní obor se objevují v sedmdesátých letech v německé jazykové oblasti. Za zakladatele je považován prof. A. Wierlacher (Heidelberg, Bayreuth), základ tvoří *Wierlacherův koncept jinakosti-cizosti*. V současnosti se objevují některé kritické hlasy na adresu pojetí interkulturní germanistiky, nicméně se uznává její přínos v oblasti interkulturního učení, zejména pak v didaktickém aspektu (v didaktice literatury).

K pojmu kultura se váže řada teorií a principů. Pro svoji práci pokládám za nosné především princip kulturní plurality, doktrínu kulturního relativismu, teorii kulturních vzorců (vzorů), dimenzionální popis kultur, koncept jinakosti - cizosti a především teorii multikulturalismu, kritickou reflexi tradičního multikulturalismu a východiska názorového proudu kritického multikulturalismu. (k tomu podrobněji v dílčích kapitolách práce)

1 JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

1.1 Úvod

Jedním ze zásadních rysů současné andragogiky je posun v užívání pojmů výchovy a vzdělávání. Zatímco ještě v publikacích sedmdesátých a osmdesátých let minulého století se běžně hovoří o jazykové výchově dospělých, obecnou tendencí je nyní pojem výchova nahrazovat jiným, dle kontextu nejčastěji vzděláváním či učením. V souvislosti s tímto trendem, který je odrazem změn v celkovém pojetí teorie a praxe vzdělávání dospělých, budu nadále používat pojmu jazykové vzdělávání a nikoli výchova. **Jazykové vzdělávání** vychází z jazykových potřeb a zájmů dospělého, které mohou být velmi rozmanité, a zahrnuje dvě hlavní oblasti: jazykový (jazykově-komunikativní) rozvoj v mateřském jazyce a oblast výuky a učení se dalšímu jazyku (rozuměj jazykům), druhému nebo častěji cizímu. Rozvoj v jazyce je komplexní proces, v němž se prostupují vědomostní, znalostní, dovednostní a afektivní roviny učení. Mluvíme o utváření jazykové kultury, kterou je dalším vzděláváním – učením třeba zkvalitňovat, kultivovat. U dospělých navazuje jazykové vzdělávání při osvojování cizího jazyka na proces nabytí mateřského jazyka a zároveň podporuje další rozvoj jazykové kultury v mateřském jazyce, vědomě i nevědomě.

Pojem jazykové vzdělávání zahrnuje tyto aspekty: učení se (angl. learning), vyučování (angl. teaching), osvojování (angl. acquisition), popřípadě studium (angl. study).²¹ Vyučování-učení souhrnně označuje

²¹ V textu používám jak pojmu *učení se cizímu jazyku*, tak pojmu *osvojování cizího jazyka*, přičemž oba též ve formě plurálu. Podle Společného evropského referenčního rámce, o němž budu dále hovořit, a který je důležitou dokumentárně-institucionální platformou pro vyučování cizích jazyků – především v evropském kontextu, jsou oba pojmy užívány bez rozlišení, přestože jisté významové odchytky nalezneme. *Učení se cizímu jazyku* akcentuje podle Rámce především výuku vázanou na institucionálně plánované a organizované učení se a vyučování CJ. *Osvojování jazyka* asociuje jakési „přirozené učení jazyku“, které není výsledkem výuky ve škole, ale spíše přímé účasti v komunikaci či přímého kontaktu s textem. Druhý význam „osvojování jazyka“ se podle vyjádření Rámce týká oblasti teoretické psycholingvistiky a současných teorií univerzální gramatiky ve vztahu k interpretacím jazyka nerodilých mluvčích. Vzhledem k tomu, že oba pojmy lze užívat také všeobecně a neexistuje fakticky žádný jim nadřazený pojem, který by tuto terminologii standardizoval, objevují se v textu této práce oba pojmy – téměř – synonymně. (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 141-142)

pojem výuka neboli tradiční výchovně vzdělávací proces. Jazykovým vzděláváním, a to právě aspektem vyučování-učení se cizímu jazyku se primárně zabývá didaktika cizích jazyků, pro část odborné veřejnosti obor se všemi atributy vědy, pro jiné oblast lidské činnosti zahrnující především reflexi vědy. Připomenu, že v této práci se o didaktiku cizích jazyků opírám jako o pedagogickou disciplínu, jako o systémovou teorii řízení a řízeného (rozuměj i sebeřízeného) vyučování-učení se cizím jazykům v institucionálním kontextu. Pro tuto práci je také podstatný ten fakt, že současná oborová didaktika cizích jazyků (a s ní i didaktiky jednotlivých osvojovaných cizích jazyků) se jazykovým vzděláváním dospělých explicitně nezabývá, tedy transparentně nepracuje s obsahem pojmu „dospělý učící se“ v pojetí andragogické teorie a praxe.

1.2 Jazykové vzdělávání v systému vzdělávání dospělých

Jazykové vzdělávání a kultivace jazykové kultury jedince je uznáno za celoživotní úkol a zasahuje všechny složky konceptu celoživotního učení jakožto základního paradigmatu celkového rozvoje osobnosti. Vzdělávání dospělých v cizím jazyce je realizováno na všech třech úrovních vzdělávání-učení. Ve **formálním** vzdělávání, tj. v rámci formálního vzdělávacího systému, kde výuka a učení se cizím jazykům vede k získání formálního výstupu, formální kvalifikace. **Neformální** vzdělávání se uskutečňuje mimo formální vzdělávací systém a jazykové vzdělávání se v institucionalizované podobě objevuje v dalším profesním, kde zvláštní část tvoří vzdělávání podnikové, a v občanském - zájmovém vzdělávání. **Informální** vzdělávání je obtížně uchopitelná (například z hlediska tvorby kurikula), zato nesmírně důležitá oblast učení. Zejména pro jazykovou výuku dospělých má nepostradatelný význam. Jedná se o učení ze (životní) zkušenosti, prožitku apod. (viz PŘÍLOHA A Jazykové vzdělávání dospělých – schéma)

Z prezentovaných výsledků výzkumu o účasti na vzdělávání dospělých (Šedová/Novotný, 2006) ve vztahu k jazykovému vzdělávání dospělých vyplývá, že učení se cizím jazykům je v rámci neformálního vzdělávání vázáno především na pracovní sféru, neboli nejčastějším motivačním faktorem je požadavek od zaměstnavatele, a pro účast na vzdělávání tak převažuje vnější motivace. Cizí jazyky jakožto oblast vzdělávání vykazují také velkou míru dosud nerealizovaných, ale identifikovaných, zamýšlených či plánovaných vzdělávacích potřeb dospělých.

Jazykové vzdělávání dospělých zaciluje na dospělého účastníka vzdělávání neboli na jeho proces učení. Andragogika chápe dospělého učícího se jako autonomní osobnost, jako jedince, který z hlediska vzdělávání ukončil formální vzdělávací systém (opustil jej na určité úrovni dosaženého formálního vzdělání) a vstoupil na trh práce. Vzdělávání-učení je sice v rámci kontextu celoživotního učení celoživotní záležitostí, ale z hlediska plnění životních rolí jen jednou komponentou pracovního a osobního života. Jazykové vzdělávání neboli osvojování cizích jazyků

provází dospělého v rámci všech složek vzdělávání dospělé populace²², tj. v dalším vzdělávání, ve vzdělávání v rámci formálního vzdělávacího systému (tj. vzdělávání ve školách) a i ve vzdělávání seniorů.²³ Za klíčové oblasti v jazykovém vzdělávání dospělých v této práci považuji osvojování cizích jazyků v zájmovém-občanském vzdělávání, dalším profesním (a dále podnikovém) vzdělávání a ve sféře dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, zejména pak dalšího vzdělávání učitelů cizích jazyků.

Jazyky a jazykověda jsou jedním ze stěžejních oborů ve struktuře nabídky vzdělávání pro dospělé v České republice. (Zounek a kol., 2006, s. 152-163) Nabídka jazykového vzdělávání, tedy především vyučování-učení se cizím jazykům, ale také kurzy kultivace jazykového projevu a kultury řeči v mateřském jazyce (viz Úvod 1.1), je velmi široká, a to z hlediska poskytovatelů vzdělávací akce neboli typu instituce²⁴, typu a charakteru vzdělávací akce²⁵, způsobu „péče o účastníka“ a jeho vzdělávací potřeby včetně reflexivně-evaluační složky procesu učení a konečně také z hlediska ceny za poskytovaný typ vzdělávání. Posouzení struktury nabídky jazykového vzdělávání na základě zmíněných hledisek ji činí do jisté míry přehlednější.

1.2.1 Výuka a učení se cizím jazykům v dalším profesním (podnikovém) vzdělávání

Jazykové vzdělávání v této oblasti nese často označení firemní jazykové vzdělávání, firemní (podnikové) jazykové kurzy. Podnikové vzdělávání není totožné s pojmem další profesní vzdělávání, je spíše – z určitého úhlu pohledu – jednou jeho subkomponentou. Jazykové

²² Vycházím ze strukturogramu složek konceptu celoživotního vzdělávání – učení ve výkladovém slovníku Lidské zdroje (Palán, 2002, s. 160).

²³ Jazykovým vzděláváním seniorů coby specifickou cílovou skupinou vzdělávání dospělých se v této práci podrobně nezabývám. Částečně je vzdělávání seniorů obsaženo v zájmovém-občanském vzdělávání.

²⁴ *Institucí* můžeme rozumět obecně školu, vzdělávací zařízení nebo přímo instituci vzdělávání dospělých. Poskytovateli jazykového vzdělávání dospělých zdaleka nejsou pouze instituce založené primárně na vzdělávání dospělé populace.

²⁵ *Vzdělávací akce* v jazykovém vzdělávání dospělých bývá nejčastěji označována jako jazykový kurz. Specifiky této formy studia v jazykovém vzdělávání se zabývá kapitola 1.4 této práce.

vzdělávání v kontextu podnikového vzdělávání nese v některých případech atributy zájmového vzdělávání, a to tehdy, je-li nabídka jazykové vzdělávací akce zařazena do programu tzv. benefitů. (k tomu Tureckiová, 2006 i Ulrych, 2005) Tureckiová (2006, s. 373) v této souvislosti hovoří o postavení jazykového vzdělávání na pomezí podnikového a zájmového vzdělávání dospělých. Ulrych (2005, s. 10) rozlišuje mezi poskytováním tzv. koncepčních a benefičních programů v podnikové jazykové výuce. **Benefiční programy** jazykové výuky jsou zamýšleny jako jistý způsob „odměňování“ či sociálních výhod pro zaměstnance, mají sloužit k osobnímu rozvoji jedince, nikoli tedy přímo zaměstnance-pracovníka a jeho pracovního profilu. Jazyková výuka a přístup k ní se tu staví na roveň k jiným druhům benefitů, např. ke vstupenkám do fitcentra či na divadelní představení. Jak Ulrych (2005, s. 10) podotýká, takováto paralela ubírá serióznosti investice, jakou jazykové vzdělávání může pro podnik být. **Koncepční programy** rozvoje jazykových znalostí zaměstnanců podniku jsou často součástí celkového rozvoje pracovníka.²⁶ Plánují je příslušní podnikoví manažeři vzdělávání v součinnosti s vybraným poskytovatelem výuky. Jsou tedy co do vstupní analýzy předpokladů, analýzy potřeb a cílů, plánování obsahu i organizačně-metodického rámce výuky cizího jazyka náročné na přípravu a často doprovázené rozsáhlou administrací. Je třeba podotknout, že ne každý poskytovatel jazykového vzdělávání v této oblasti je schopen takovými – nutno říci – odborným lingvodidakticko-manažerským požadavkům dostat. Pro orientaci v nabídce poskytovatelů vzdělávacích akcí se nabízí využití činnosti nezávislého profesního sdružení Asociace jazykových škol ČR a jejího Desatera kvalitní jazykové školy.²⁷

Výuka a učení se cizím jazykům v rámci podniku se uskutečňuje po dvou hlavních liniích. V prvním případě jde o institucionalizované řízené vyučování-učení, které má několik modelů: 1) interní lektor nejčastěji

²⁶ Ulrych přirovnává firemní jazykové kurzy ke kurzům rekvalifikačním, jiné než koncepční programy jazykové výuky ve firmě považuje za rizikové, nekoncepční a neefektivní jednání s často neadekvátním výsledkem či výstupem výuky. Sporné nejsou jen benefiční programy, ale také tzv. liberalizovaná jazyková výuka, kdy si každý zaměstnanec volí poskytovatele jazykového vzdělávání dle svého uvážení.

²⁷ AJSCR je možné nalézt pod internetovou stránkou <http://www.ajscr.cz>.

v zahraniční firmě vyučuje v celé škále kurzů, pro vrcholový management může být najímán externí lektor nebo volen jiný způsob jazykové přípravy, 2) interní výuka probíhá s externím lektorem buď v sídle firmy nebo mimo ni, 3) uskutečňuje se externí výuka s externím lektorem v rámci koncepčních programů rozvoje jazykové a komunikativní kompetence. Ve druhém případě využívá podnik tzv. neřízeného – neorganizovaného – přirozeného učení se cizímu jazyku. Takové učení není ovšem necílené, pouze má charakter neformálního až informálního vzdělávání. Může se jednat opět o několik modelů. Pracovník se účastní zahraniční stáže, kdy firma s mezinárodní účastí vysílá své zaměstnance pro zapracování do své centrály či jiného pracoviště v zahraničí. Jinou variantou je dlouhodobější stáž či spíše pracovní pobyt v zahraničí. K neformálnímu učení dále směřuje například vytváření zápisové agendy z nejrůznějších pracovních porad v cílovém jazyce. Účinný pro komplexní rozvoj jazykově-komunikativních dovedností je přímý dialog na pracovišti nebo napříč pobočkami firmy v různých zemích. Využit je možné i školení, například vnitropodnikové, které vede zahraniční pracovník. Zdrojem podnětů pro rozvoj jazykové vybavenosti zaměstnanců podniku je bezpochyby firemní dokumentace či užívaný informační systém. Osvojování, případně prohlubování jazykových a komunikativních kompetencí v cizím jazyce tak probíhá v rámci typu podnikového vzdělávání nazývaného „learning by doing“ neboli učení se prací či jako „work based learning“ – na práci založeném učení. (Tureckiová, 2006, s. 379)

1.2.2 Výuka a učení se cizím jazykům v zájmovém vzdělávání

Rok 2001 byl Radou Evropy a Evropskou unií za aktivní účasti UNESCO vyhlášen Evropským rokem jazyků.²⁸ Obecným cílem bylo podpořit mnohojazykové dědictví Evropy a podpořit tak celoživotní úsilí o studium cizích jazyků, jazyků více i méně rozšířených a jazyků sousedních

²⁸ V rámci ERJ 2001 se ve dnech 5.-11. května uskutečnil Týden jazykového vzdělávání dospělých, jehož součástí byla i mezinárodní konference Jazykového vzdělávání pro dospělé, kterou pořádalo MŠMT ČR ve spolupráci s Akademií J.A.K. (Průvodce jazykovým vzděláváním pro dospělé, MŠMT a A.J.A.K., 2001, 3-4)

zemí. Naplňování těchto postulátů se daří nejlépe v oblasti zájmového – sociokulturního vzdělávání dospělých.

Právě v oblasti **zájmového jazykového vzdělávání** platí, že jazykové potřeby a zájmy jedince mohou být rozsáhlé. Stejně tak motivace ke studiu (učení se) cizích jazyků odráží vlastní – osobní zájem jednotlivce (vnitřní motivaci) o tuto činnost, ať již v základu rozhodnutí stojí například uspokojování profesních či sociokulturních potřeb. Šerák (2005, s. 123) považuje zařazení jazykového vzdělávání dospělých mezi zájmové aktivity přinejmenším za diskutabilní. Zdůrazňuje tak silnou vazbu jazykové výuky na formální výstupy (jazykové zkoušky, mezinárodní certifikované zkoušky atd.) i úzkou propojenost jazykové gramotnosti s výkonem celé řady profesí v rámci společnosti. Tomu pak často odpovídá i volba cílového jazyka a formy samotného studia. V oblasti jazykového vzdělávání v České republice, zvláště pak zájmového, neexistuje podle Šeráka žádná ucelená politika nebo komplexní systém. Vzhledem k tomu, že tato sféra je až na výjimky zcela podřízena zákonům trhu, poptávky a nabídky, je jakási ucelená koncepce opravdu obtížně uchopitelná. Nicméně, jak uvidíme dále, existují již určité regulační mechanismy jako závazné dokumenty, strategické dokumenty, funkční instituce a jejich činnost, podpůrné programy apod. (viz kapitola 1.3 této práce)

V zájmovém jazykovém vzdělávání dospělých sehrávají vedle poskytovatelů jazykových kurzů svou roli také masová média.²⁹ O propojitelnost jazykové výuky a zprostředkovávání kultury v užším i širším smyslu se snaží zahraniční instituty příslušných cílových zemí působící v České republice. Jazykové kurzy zacílené na dospělé účastníky výuky cizích jazyků lze členit (kategorizovat) dle vícera hledisek: Palán (2002, s. 91) navrhuje hledisko časové, místní, dle používaných metod a využívaných forem, dle vzdělávacího (učebního) cíle atd. Pro účely této práce jsem na

²⁹ Šerák (2005, s. 124) připomíná snahu omezovat dabing v kinech a v televizi, přecházet na využívání titulků a umožnit tak divákovi – posluchači přístup k originálnímu jazyku, k jazykové promluvě.

základě víceleté observace této oblasti navrhla následující možná hlediska charakteristiky zájmového jazykového vzdělávání dospělých.

Podle *typu instituce*, která může být speciálně vzdělávací, komerční, nezisková, školská...atd.; podle *organizačního modelu kurzu*, což zahrnuje délku kurzu, denní dobu konání, časovou – hodinovou dotaci, intenzitu konání neboli počet hodin výuky týdně. Důležitým hlediskem je *forma výuky nebo učení se*. Tu lze rozdělit na přímou – prezenční, nepřímou – korespondenční, e-learning, samoučení, a nebo kombinaci přímé a nepřímé. S formou výuky do jisté míry souvisí další hledisko – *druh učení*. Přímé, řízené, institucionalizované nese jiné atributy než učení neřízené, ať záměrné či nezáměrné. Rozumí se jím například turistické cestování do zahraničí nebo obecně souvislost s jinou zájmovou a volnočasovou aktivitou. Kategorie *cíle* vstupuje do dalšího hlediska, tj. do charakteristiky cílové skupiny dle *zájmů a potřeb*. Jazykové kurzy lze pak dělit na kurzy zprostředkovávající obecný cizí jazyk, odborný cizí jazyk, profesně orientovaný cizí jazyk či vyhraněné dovednosti, například poslech s porozuměním, překlad atd. Někteří autoři toto hledisko označují jako zaměření kurzu. Podstatným hlediskem je také *místo výuky v širším slova smyslu* – v zemi mateřského jazyka, v zahraničí – v zemi cílového jazyka, v zahraničí – v zemi jiného cizího jazyka, případně kombinace předchozího. Místem výuky v užším slova smyslu se pak rozumí místo konání kurzu.

Autoři *Průvodce vzděláváním dospělých v Praze, 1.díl* (Hartmannová a kol., 1996), ve snaze usnadnit orientaci a umožnit srovnání se v polovině devadesátých let minulého století pokusili zachytit nabídku na poli vzdělávání dospělých, a to právě mimo jiné v jazykové výuce. Ve své sondě s prvky průzkumu trhu si pro srovnání poskytovatelů jazykového vzdělávání pro dospělé v tuzemsku i v zahraničí zvolili tato hlediska: zaměření kurzu, pokročilost účastníků, délka kurzu, počet hodin výuky týdně, denní doba konání kurzu, maximální počet účastníků ve skupině, lektor a jeho kvalifikace, vstupní přezkoušení (kromě začátečníků), vybavení školy, orientační cena v Kč, možnost vrácení kurzovního po zahájení, zahrnutí učebnic v kurzovním, používané učebnice, další nabídka činností.

Zájmové jazykové vzdělávání dospělých je asi **nejvíce diferencovanou součástí systému jazykového vzdělávání** u dospělých. Je zaměřeno na různorodé cílové skupiny, které se liší nejen věkem, pohlavím, vzděláním, povoláním, pracovním zařazením, ale zejména motivy k učení se cizím jazykům. Ukazuje se však (Zounek a kol., 2006, Šedřová/Novotný, 2006), že největší hybnou silou pro další vzdělávání se v cizích jazycích i v rámci zájmového vzdělávání dospělých bývají buď přímo požadavky od zaměstnavatele, případně snaha jednotlivce využít výsledky i v profesní kariéře.

1.2.3 Otázky sebeřízeného učení se cizím jazykům v dospělosti

Tato oblast je někdy nazývána samoučením (tradiční označení - odtud označení učícího se jako samouka), někdy autonomním učením. (Janíková, 2005a) **Samoučení** či samostudium a autonomní učení se vyznačují řízením procesu učení samotným učícím se, přičemž řízením se rozumí volba a stanovování cíle, výběr učiva, metod, forem, kontrola učení a rozhodování o dalším postupu v učení. **Samostudium** a **autonomní učení** nevyjadřují jedno a totéž. Nikoli nadřazeným, ale snad společným jim je pojem sebeřízené učení. **Sebeřízené učení** se cizím jazykům je součástí širěji pojímaného **sebevzdělávání** coby součásti celoživotní edukace. Sebevzdělávání, tedy i jeho jeden typ sebeřízené učení se cizímu jazyku, kultivuje v každém ohledu osobnost jedince i pomáhá při výkonu povolání, resp. má význam pro profesní rozvoj a růst. Pospíšil (2001) rozlišuje mezi řízeným sebevzděláváním ve formální a zčásti v neformální edukaci a mezi neřízeným sebevzděláváním příznačným pro neformální a informální edukaci. Tandlichová (In Ries/Kollárová (eds.), 2004, s. 76) považuje samostatné (autonomní) učení se cizím jazykům v dospělosti prostřednictvím kurzů, televizních a rozhlasových programů, studiem příruček, četbou odborných časopisů atd. za logické pokračování formální, institucionální výuky v rámci školského systému. Pojmem *autonomie* a *autonomní učení se cizímu jazyku* se označuje proces učení s vysokou měrou angažovanosti,

samostatnosti a nezávislosti ze strany učícího se (dospělého), učení řízené samotným učícím se. V tomto procesu, který může mít nejrůznější podoby a organizační formy, hraje roli vždy nějaký podpůrný prvek, který napomáhá samostatnému řízení učebního procesu. Takovými prvky mohou být tištěné publikace, tj. učebnice cizího jazyka pro samouky či učebnice cizího jazyka s respektem sebeřízeného učení, či určité jejich celky, tj. kapitoly či lekce věnující se rozvoji učebních strategií či rozpoznávání učebních stylů dospělého. Může to být v distančním či korespondenčním vzdělávání přímý kontakt s vyučujícím či jiným prostředníkem a především speciálně upravené učební materiály pro tento druh učení. Ve formě e-learningu jsou to například internetové kurzy výuky cizích jazyků apod.³⁰ Autonomie a autonomní učení mají také v institucionalizovaném, rozuměno v institucí řízeném, učení se cizím jazykům své místo. Hovoří se o autonomii učícího se (něm. Lernerautonomie), která je v nové moderní škole hybnou silou učebně-vyučovacího procesu. „...unsere moderne Schule und Gesellschaft brauchen ein selbstgesteuertes, erfahrungsorientiertes und subjektbezogenes Lernen, auch im Fremdsprachenunterricht...“³¹ (Bimmel/Rampillon 2000, s. 32 u Janíková, 2005a, s. 20) Autonomie a autonomní učení vychází z konceptu konstruktivistických a kognitivních teorií učení, jejichž základními tezemi jsou: člověk je aktivním účastníkem vzdělávacího-učebního procesu, který umí cíleně zacházet s informacemi, umí je vybírat, zpracovávat, vyhodnocovat i přetvářet. Zdůrazněna je individualita jedince v učebních procesech i v otázce učebních výsledků. V cizojazyčném vyučování-učení či v procesu

³⁰ V souvislosti s jistou krizí e-learningu a také v souvislosti s prudkým rozvojem kombinované a (otevřené) distanční formy studia se na přelomu staletí do české pedagogiky dostává pojem „blended learning“, který má zacelovat jisté mezery „čistého“ e-learningu. Jedná se o cestu smíšeného využití prezenčních forem učení a forem e-learningu. V případě jazykového vzdělávání se formy *blended learningu* jeví jako efektivnější, především uvědomíme-li si specifickou předmět učení a diferenciaci cílů v jazykové výuce. E-learning je využitelný jako podpůrný prostředek pro rozvoj znalostně-vědomostní úrovně, pro úroveň dovednostní, natož afektivní bude však nedostatečný. Nezapomínejme také, že formy e-learningu se opírají o jazyk a jazykovou kompetenci člověka jako o prostředek procesu učení. V případě cizojazyčného vyučování-učení jsou jazyk a rozvoj jazykově-komunikativní kompetence primárně cílem, prostředkem jeho dosažení pak je sekundárně využití jazyka a jazykové kompetence jako prostředku.

³¹ Citát je přeložitelný následovně: „...naše moderní škola a společnost potřebuje sebeřízené učení, učení se ze zkušenosti a učení vztažené na subjekt, a to také ve výuce cizích jazyků...“ (Š. B. S.)

osvojování cizích jazyků je tedy možné mluvit na jedné straně o autonomii coby aspektu učení, kdy učící se přebírá zodpovědnost za výsledky učení. Na straně druhé zmiňujeme autonomii a autonomní (samostatné, sebeřízené) učení coby druh či typ učení. Oba pohledy na autonomii při učení se cizímu jazyku úzce souvisí s dalšími dvěma pojmy, a to **učební strategie**, jejich rozvoj či nabývání, a **učební styly**, jejich diagnostikování a uplatňování. Učební strategie jsou záměrné postupy (byť často automatizované), pomocí nichž učící se řeší problémy a úlohy. Styly učení mají naopak povahu **metastrategií** neboli sdružují vlastní učební strategie, učební taktiky a učební operace. (k tomu Tandlichová In Ries/Kollárová (eds.), 2004, s. 83) V kapitole 1.6 se budu věnovat rozvoji tzv. interkulturní kompetence a v této souvislosti se zmíním také o rozvoji a uplatňování učebních strategiích v této rovině osvojování cizích jazyků. Autonomie a autonomní učení mají oporu v historii a tradici cizojazyčného vyučování-učení³² a zároveň jsou zřetelnými rysy soudobé edukace, tedy i procesu výuky a učení se jazykům, tak, jak dokládají nejnovější pedagogické dokumenty, mezi jinými Společný evropský referenční rámec pro jazyky či Evropské jazykové portfolio. (k tomu podrobněji následující kapitola 1. 3)

³² Komenský chápal autonomii nikoli jako nezávislost na jiných, ale především jako podstatnou charakteristiku člověka. (Tandlichová 2004 In Ries/Kollárová, (eds.), 2004, s. 76)

1.3 Učení se cizím jazykům a podpora jazykové gramotnosti jako společensko-politický cíl

Jak bylo výše uvedeno, v oblasti jazykového vzdělávání v České republice lze vysledovat určité regulační mechanismy, tj. instituce působící na mezinárodní, národní (státní) či regionální úrovni, dokumenty, memoranda, programy, doporučení, projekty a strategické plány. Cílem této kapitoly je nejen podat přehled o těchto aktivitách, ale i zaznamenat obecné tendence v současné jazykové politice.

Je vhodné předeslat, že jazykové vzdělávání bylo v každé historické epoše důležitým společensko-politickým nástrojem. Jazykové vzdělávání všech věkových skupin má v České republice dlouholetou tradici a v různých dobách procházelo mnohými – řekněme – transformačními změnami či dokonce zvraty. **Jazyková vzdělávací politika ČR** v současné době vychází ze zásad a záměrů jazykové politiky na evropské úrovni. Často se hovoří o jazykových potřebách jazykově (kulturně) rozmanité Evropy. Vrcholnými orgány jsou **Rada Evropy** (Council of Europe) a její Divize moderních jazyků (Modern Languages Division) se sídlem ve Strasbourgu a **Evropská Komise** (European Commission) se sídlem v Bruselu. Na národní úrovni je vrcholným orgánem **Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR**. Strategickým dokumentem v plánování a realizaci jazykové výuky v ČR je *Národní plán výuky cizích jazyků*, včetně *Akčního plánu výuky cizích jazyků pro období 2005-2008*, schváleného na zasedání vlády v prosinci roku 2005. Navazuje tak na *Akční plán Evropské komise 2004-2006 na podporu jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti*, přičemž otevírá další prostor pro realizaci podkladů, metod a principů jazykové politiky ve školské praxi (rozuměno ve formálním i neformálním vzdělávání). Otázkám jazykového vzdělávání u dospělých je věnován pátý oddíl: *Cizí jazyky v rámci dalšího vzdělávání*. Mezi prioritami je mimo jiné zřízení **Národního jazykového portálu**, který by poskytoval formou e-learningových programů přístup k jazykové výuce v různých cizích jazycích na jednotlivých referenčních úrovních definovaných Společným evropským referenčním rámcem. (viz

PŘÍLOHA E Společné referenční úrovně podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky – globálně pojatá stupnice)

Motivací k učení se cizím jazykům v dospělém věku by mělo být uplatňování tzv. **vzdělávacích poukázek** („voucherů“). Náklady na ně si rozdělí stát, zaměstnavatelé a jednotlivci. Tento program se jeví jako „...účinný, efektivní a transparentní nástroj pro podporu poptávky po dalším vzdělávání v cizích jazycích...“³³ (Hlavičková, 2005/2006, s. 6) Pro efektivnější reflexi vlastního učebního procesu, tedy kritického posouzení výsledků učení, se nabízí zavedení **Evropského jazykového portfolia pro dospělé**. Využití volného času pro učení cizím jazykům přináší také vysílání pořadů v původním znění, ať v rozhlasové či televizní verzi. I oblast jazykového vzdělávání dospělých se snaží dostat požadavku Evropské unie na jazykovou gramotnost, kdy každý občan Evropy by vedle svého mateřského jazyka měl ovládat nejméně dva další cizí jazyky,³⁴ přičemž s angličtinou se počítá jako s obecně rozšířeným dorozumívacím jazykem.³⁵ Řada požadavků formulovaných v Národním plánu je v podobě úvah, koncepčních plánů či obecných cílů vzdělávací politiky obsažena také v závazném otevřeném vládním dokumentu, kterým je *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. V dokumentu Bílá kniha, zveřejněném v roce 2001, je koncepci rozvoje oblasti vzdělávání dospělých věnována čtvrtá kapitola. Znalost jazyků je považována za nezbytný

³³ Hlavičková, V. Národní plán výuky cizích jazyků, In: Cizí jazyky, roč. 49, 2005/2006, číslo 1, s. 6, pozn. Jazykovými kurzy by v letech 2006-2008 mělo projít a zvýšit tak svoji jazykovou kompetenci na 100 tisíc dospělých. Kurzy, stejně jako v případě bezplatných internetových kurzů, by měly být nabízeny v různých referenčních úrovních dle Společného evropského referenčního rámce pro cizí jazyky. Realizací programu budou pověřeni operátoři zvolení na základě výběrového řízení.

³⁴ Tato informace byla zveřejněna jako zpráva z Evropského parlamentu z 27. dubna 2006. Poslanci EP tím zdůrazňují, že zvýšením jazykové gramotnosti občanů Evropy může teprve dojít k vytvoření skutečného trhu práce a rovněž to přispěje k větší mobilitě v rámci EU. Parlament rovněž zdůraznil význam zavedení jednotného evropského ukazatele pro hodnocení úrovně osvojení cizího jazyka. [online] Dostupné na http://www.nvf.cz/servisctk/2006/duben_06.htm [cit. 10.března 2007]

³⁵ Podle průzkumu EUROBAROMETR, což je výzkum průběžně shromažďující názory o evropských záležitostech v členských a kandidátských zemích EU, objednaný a koordinovaný Generálním ředitelstvím tiskové a informační služby EU, 77 procent dotázaných občanů EU si myslí, že prvním cizím jazykem má být angličtina. [online] Dostupné na http://www.nvf.cz/servisctk/2006/duben_06.htm [cit. 10.března 2007]

předpoklad uplatnění občanů na evropském pracovním trhu a Národní plán, na jehož realizaci má být uplatněno až několik miliard korun z českých i evropských zdrojů, má ke zlepšení jazykové gramotnosti občanů České republiky jednoznačně přispět. **Společný evropský referenční rámec pro jazyky** je dokumentem Rady Evropy z oblasti jazykové politiky. Na jeho vzniku se v rámci dlouhodobého projektu (od sedmdesátých let dvacátého století) podílela řada odborných pracovišť. Rámec poskytuje obecný základ pro vypracování podkladů a dokumentů v rámci jazykového vzdělávání, definuje úroveň ovládnutí jazyka (tzv. *společné referenční úrovně*), jež se vztahují k různým typům cílových dovedností, formuluje úroveň jazykové způsobilosti (tzv. deskriptory) a popisuje jazykové znalosti a dovednosti v kulturním kontextu. Rámec je v současné době významným jednotícím strategickým dokumentem pro plánování, realizaci a hodnocení jazykové výuky pro všechny věkové kategorie, má mimo jiné přispět k dosažení srovnatelných programů jazykového vzdělávání a jeho certifikace napříč evropskými zeměmi. Důležitým krokem je nejen tvorba učebních dokumentů (jazykových sylabů, kurikulí), ale také zkoušek a učebních souborů (učebnic) pro výuku cizího jazyka na základě Rámce v celé Evropě. Současné jazykové vzdělávání v duchu evropských principů opouští osvojování si jazykové kompetence bez širšího kontextu, naopak v souladu s východiskem *Memoranda Evropské komise k celoživotnímu učení* usiluje o vytvoření nových základních dovedností pro všechny, mezi jinými i o dovednosti v cizích jazycích, kdy se jazykové znalosti a dovednosti prolínají v rámci všech osvojovaných jazyků. Učení se cizím jazykům je podle Memoranda široce pojatou oblastí znalostí a kompetencí, které jsou interdisciplinární. Oblast zahrnuje získávání technických, kulturních a estetických způsobilostí pro komunikaci, výkon a porozumění.³⁶

Vedle MŠMT ČR je důležitou institucí **Národní vzdělávací fond**, založený v roce 1994 Ministerstvem práce a sociálních věcí s podporou Evropské komise. Významná je činnost NVF coby koordinátora a

³⁶ [online] Dostupné na: <http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm#3> [cit. 10.března 2007]

implementátora programů spolupráce s EU. Evropskými programy týkajícími se výuky jazyků jsou například *Sokrates – LINGUA a LINGUA II* (program na podporu výuky a studia jazyků ve školním prostředí i mimo něj), *Leonardo da Vinci II – projekty jazykových dovedností* (program realizace politiky Evropského společenství týkající se odborného vzdělávání, podporující projekty rozvíjející jazykové a kulturní kompetence v odborném vzdělávání)³⁷, *Evropská jazyková cena „European Label“* pro inovativní projekty v oblasti jazykové výuky atd.

Zkvalitnění výuky cizích jazyků je jedním z programů dle *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*³⁸, u nichž je nutná specifická podpora kurikulární reformy v oblasti jazykového vzdělávání. Aktivita jsou zaměřeny především na další vzdělávání učitelů cizích jazyků. Již v roce 2003 byly Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR zahájeny programy na jazykovou a metodickou přípravu učitelů vyučujících cizí jazyk bez příslušné způsobilosti k výuce cizích jazyků. Národní projekt *JAME* (jazyk a metodika) byl organizován **Národním institutem pro další vzdělávání**. Cílovou skupinou byli kvalifikovaní učitelé bez příslušné způsobilosti k výuce cizích jazyků, včetně učitelů 1. stupně základních škol. Od roku 2005 se uskutečňuje program *UČITELÉ*³⁹ a zároveň odstartoval národní projekt *Brána jazyků*, který je v rámci podpory celoživotního vzdělávání zaměřen především na rozvoj jazykových a metodických kompetencí pedagogických a odborných pracovníků ve školství. Pro učitele 1. stupně, MŠ a ZUŠ připravilo ministerstvo ve spolupráci s Národním institutem pro další vzdělávání rozvojový program MEJA pro období 2006-2008.

³⁷ K 31.5.2006 ukončila činnost Národní agentura programu Leonardo da Vinci v NVF a od 1.6.2006 funkci národní agentury Leonardo da Vinci vykonává Národní agentura programu Sokrates, která je součástí Centra pro studium vysokého školství.

³⁸ Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky, MŠMT, Praha 2005, s. 29.

³⁹ Rozvoj specifických kompetencí pedagogických a odborných pracovníků ve školství za účelem zkvalitňování vzdělávání na základních, středních a vyšších odborných školách a zvýšení adaptability těchto pracovníků na trhu práce. Program navazuje na projekt JAME, letní jazykové kurzy a doplňuje je o další aktivity i cílové skupiny uživatelů.

Ke zvýšení jazykové gramotnosti obyvatel ČR mělo přispět také rozhodnutí MŠMT č.j. 22 795/1993-21 o uznání jednoletého kurzu cizích jazyků s denní výukou a pozdějšího předpisu o *jednoletém kurzu cizího jazyka* v příloze č.1 k vyhlášce č. 183/1998 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Tato studia poskytují státní jazykové školy zařazené do sítě škol, předškolních a školských zařízení, právnické a fyzické osoby, organizující studium absolventů středních škol. *Český statistický úřad* v této souvislosti referuje o výsledcích statistického jak pro potřeby hodnocení vývoje české školské soustavy, tak i k získávání podkladů a informací pro mezinárodní organizace, zejména EUROSTAT, UNESCO, OECD. S roční periodicitou zjišťování se sledují tyto ukazatele: posluchači podle vyučovaných jazyků, stupně vyučování a formy studia, absolventi za uplynulý školní rok a evidenční počet pedagogických pracovníků. Organizacemi, které mají tuto zpravodajskou povinnost, jsou právě všechny tzv. jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky, které upravuje Vyhláška MŠMT ČR č. 33/2005 Sb. ze dne 6.ledna 2005 o jazykových školách s právem státní jazykové zkoušky a státních jazykových zkouškách.

V souvislosti se standardizovanými zkouškami v jednotlivých vyučovaných cizích jazycích vydalo MŠMT ČR Rozhodnutí č.j.: 10 877/2006-23, kterým se stanoví Seznam standardizovaných zkoušek, a to v souladu s Článkem 4 Přílohy č. 3 k Pravidlům vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech, schválených usnesením vlády ze dne 30. listopadu 2005 č. 1542.

K dalším institucím, jejichž činnost buď přímo či nepřímo souvisí s jazykovým vzděláváním dospělých, nebo které o něm referují či ho jinak reflektují ve svých zprávách, výstupech, programech, plánech či konkrétně kurzech, patří i *Ústav pro informace ve vzdělávání, Národní ústav odborného vzdělávání, Mezinárodní federace učitelů živých jazyků*. Využít lze i databázi akcí dalšího profesního vzdělávání www.eu-dat.cz.

1.4 Specifika výuky a učení se cizím jazykům v dospělosti

Již všeobecně přijímaným požadavkem Evropské unie (Evropské komise) na občany Evropy je, že každý člověk by vedle své mateřštiny měl během základního vzdělávání zvládnout dva cizí jazyky, přičemž angličtina se ve většině zemí stává prvním vyučovaným cizím jazykem, a to v posloupnosti od propedeutického seznamování se s jazykem (jazyky a učení se jazykům obecně) v předškolním věku až po ovládnutí jedné referenční úrovně B (B1 či B2) a vyšší dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky ve věku maturitním. Předpokládá se dále, že také v dospělém – ekonomicky produktivním věku bude jednotlivec v učení se těmto cizím jazykům pokračovat a postupovat v dosahování jednotlivých referenčních úrovní. Tento požadavek klade mimo jiné velký důraz na „komplementaritu mezi školním vzděláváním a vzděláváním dospělých“. (Mužík, 2004, s. 11) Výsledkem takového modelu výuky cizích jazyků by měl být zájem dospělého zabývat se i dalšími cizími jazyky a kulturami a rozvíjet tak vícejazyčnou a polykulturní kompetenci. Právě koncept vícejazyčné a polykulturní kompetence ve výuce cizích jazyků umožňuje výše uvedený model (minimální) „trojjazyčnosti“ občanů Evropy zrealizovat. V čem spočívají hlavní specifika plurilingvismu – oproti dřívějšímu modelu multilingvismu? Především ve volbě a nastavení cílů. Rámec... hovoří o nevyváženosti a proměnlivosti kompetence, o diferencované kompetenci, která umožňuje střídání jazykových kódů a o komplementárnosti dílčích kompetencí. Výuka cizího jazyka nemá vést k dosažení dokonalé jednojazyčné kompetence v několika jazycích, nýbrž klade se důraz na využívání a čerpání různými způsoby ze všeobecných kompetencí, z jazykových znalostí a vědomostí o jazyce a světě jazyka, z řečových dovedností, z nejrůznějších strategií a stylů učení. Například z tolik potřebné dovednosti odhadu, která usnadňuje, ba přímo umožňuje realizaci úloh receptivního charakteru při poslechu a čtení s porozuměním. Nebo z dovednosti kompenzačního vyjadřování jakožto strategie mluvení – ústního projevu v cizím jazyce. Předpokládá využití mezijazykových výpůjček a

střídání jazykových kódů, je-li to potřeba a vede-li to účinně k realizaci komunikačního záměru. Lze říci, že opouštěný model multilingvismu se svou striktní představou paralelních dokonalých jednojazyčných kompetencí, téměř rovných úrovni rodilého mluvčího, znevýhodňoval právě dospělého učícího se cizímu jazyku. Pro dospělého bylo, je a bude vzdělávání doprovodným jevem života, při učení se cizím jazykům právě ve snaze dostat cílovým požadavkům multilingvismu se dostává (dostával) do začarovaného kruhu nedostatku času, minimální představy o procesu vlastního učení včetně dovednosti uplatňovat učební strategie a dovednost transferovat již dosažené do nově osvojovaného, nedostatku vnitřní motivace pro tak náročný a vysoko kladený cíl, nedostatku podpory od vyučujícího v oblasti podpory a oceňování úspěšně dosaženého. Nově nastavované cílové požadavky pro úspěšný rozvoj jazykové gramotnosti by zejména dospělým měly pomoci z onoho bludného kruhu vystoupit a zažít novou kvalitu jazykového vzdělávání, formálním i neformálním způsobem. Platí to dvojnásob při představě o vzdělávání dospělých podle K. Rogerse (u Paulík, 2003, s. 8), podle něhož má vzdělávání dospělých převážně epizodický charakter. (To však nevylučuje ani nepopírá celoživotní učení se cizím jazykům. – pozn. Š.B.S.)

Současná lingvodidaktika vychází z následujících tezí o učení se jazyku: „Cizímu jazyku se může naučit každý člověk, pokud nemá hendikep bránící osvojení řeči“ a „Předpoklady pro osvojení cizího jazyka jsou u různých lidí velmi rozdílné“⁴⁰. (Ries/Kollárová (eds.), 2004, s. 25) Pro učení se cizím jazykům v dospělosti to znamená, že většina lidí může dostat požadavkům a představám evropských projektů o „povinné“ trojjazyčnosti, a že to, co pro oblast vzdělávání dospělých bylo vždy charakteristickým rysem edukačního procesu, tj. **vnitřní diference a facilitace učení dospělého účastníka výuky**, by mělo být důsledně uplatňováno již ve vzdělávání dětí a

⁴⁰ Carroll (1967/68, s. 285-297) uvádí, že kritický věk pro osvojování jazyka dítěte je mezi druhým a dvanáctým rokem života. Týká se to především osvojování mateřského a druhého jazyka u dětí bilingvních nebo multilingvních. Po ukončení dvanáctého roku se pro jedince stává nesnadné osvojit si cizí jazyk (další jazyk) stejným způsobem jako první jazyk (mateřský jazyk). Je však přesvědčen, že i dospělí se mohou až do značně pokročilého věku cizímu jazyku učit a ve vysokém stupni jej i ovládnout. (s. 385)

mládeže. Pro oblast výuky cizího jazyka (v institucionálním i ve vzdělávání překračujícím rámec instituce) tedy platí, že se charaktery vzdělávacích procesů u dětí a mládeže a u dospělých více než přibližují. Přesto – specifika výuky a učení se jazykům v dospělosti jsou identifikovatelná. Specifika je možné rozdělit na vnější a vnitřní podmínky k učení se cizím jazykům. **Vnější podmínky k učení se cizím jazykům** zahrnují vše, co podporuje samotný proces učení dospělého, co pomáhá rozvíjet jeho schopnosti a přetvářet je v dovednosti, resp. upevňovat návyky. Jedná se o soubor jevů fyzikálního prostředí, mimo jiné i účelné a motivující vybavení učebny (pro jazykovou výuku je vhodné takové uspořádání učebny, které podporuje interpersonální komunikaci, například v kruhu či půlkruhu), optimální osvětlení i podmínky pro přijímání auditivních a audiovizuálních podnětů (pokud možno absence rušivých elementů). Mezi vnější okolnosti podporující či umožňující učení dospělého patří pozornost, která je učení věnována, vnímání učiva i učebního procesu. Pozornost a vnímání jsou aspekty osobnosti jedince, úzce související s vnitřní vybaveností dospělého k učení, jsou však odvislé od působení okolí (učitele, spolustudujících, již zmíněných fyzikálních podmínek, prostředků a metod osvojování, způsobů učení atd.). Důležitou skupinou vnějších podmínek pro učení je didakticko-metodický rámec samotného učení a vyučování, tj. činnost organizátora učení (lektora a jiných zúčastněných v plánování a organizování výuky), cíl, učební plán, osnovy, učivo, učební soubor (učebnice a ostatní učební materiály), dodržování metodických a didaktických zásad (k tomu podrobně Hendrich a kol., 1988, a Choděra, 2006) jako je kupříkladu úplnost či návaznost učiva, přiměřená distribuce informací, dále respektování a využívání jednotlivých učebních (kognitivních) stylů učení, vhodné zapojení didaktické techniky včetně tzv. nových informačních technologií. (viz Hartl, 1999) Hartl (1999, s. 152) řadí mezi vnější podmínky emocionální vlivy, tj. emocionální klima a emocionální bariéry. Klima odráží úroveň interpersonálních vztahů a komunikace mezi lektorem a dospělým účastníkem výuky, popřípadě mezi účastníky navzájem. Emocionální bariéry se mohou týkat jak samotného učícího se, jeho vztahu k učení a k učebnímu procesu, tak také mohou vyplývat ze sociálních vztahů

uvnitř učící se skupiny. Lektor může být velmi prospěšný nejen správnou organizací učení a vyučování, ale především individuálním přístupem k jednotlivým účastníkům. Ve vyučování cizím jazykům je zapotřebí citlivého vnímání případných interpersonálních a emocionálních nesouladů mezi učícími se například při úlohách skupinového charakteru, které vyžadují určitou míru kooperace.⁴¹

Vnitřní podmínky k učení se cizím jazykům v dospělosti se týkají vnitřní vybavenosti dospělého, tedy souboru fyziologických základů učení, týkají se všech aspektů integrace osobnosti od dispozic přes temperament až po motivaci či postoje, týkají se poznávacích procesů včetně myšlení, vůle, emocí či zapojení paměti. Důležité jsou otázky psychologických zvláštností učení dospělého, jako například určité preferované druhy učení, otázky transferu či interference. (k tomu podrobněji Hartl, 1999, a Mužík, 1998) Mužík (2004b, s. 23) vymezuje a rozděluje specifika dospělého účastníka jako objektu vyučování a učení na zvláštnosti fyziologického, psychického a sociálního charakteru. Mimo jiné konstatuje, že je prokázána částečná sestupná tendence senzorických a tělesných funkcí s přibývajícím věkem. Za psychické zvláštnosti považuje Mužík odlišné vnímání a hospodaření s časem vzhledem k jeho rodinné a sociální situaci. Zdůrazňuje také větší pocity odpovědnosti, citlivost na ztrátu prestiže, potřebu seberealizace, uznání a satisfakce. Aby se dospělý mohl aktivně účastnit učení a vyučování, musí si často přizpůsobit svou osobní a rodinnou situaci, ba dokonce změnit nastavený životní styl.

Bylo řečeno, že současná teorie a praxe učení a vyučování cizích jazyků vychází z předpokladu, že vybavenost či způsobilost pro osvojení si cizího jazyka je u lidí různá. Individuální rozdíly v rychlosti a kvalitě osvojování souvisí s konstitučními charakteristikami jedince, tedy zděděnými

⁴¹ Mužík (1998, 2004a, 2005) popisuje charakteristiky jednotlivých účastníků výuky: z individuálního hlediska: hašteřivec – reptal, kladas – přitakávač, vševěd, mluvka, plašmuška – bojácný člověk, notorický odmítač, nudista – nudící se člověk, velké zvíře – dává najevo svoji nadřazenost, šťoural – zpochybňovač. Z hlediska rozdělení rolí při skupinové práci: řídicí člen skupiny, aktivista, asistent, integrátor, kritik. (1998, s. 23-24)

předpoklady pro tuto činnost. Předpokládá se, že tempo / rychlost⁴² učení se cizímu jazyku se s věkem ani s jazykem nemění. Pozoruhodné jsou závěry (Carroll, 1967/68, s. 385-397), že úspěch v učení cizího jazyka nemusí vůbec kooperovat s mírou obecné rozumové schopnosti (tj. s inteligencí), jinak řečeno s ní vůbec nesouvisí. Podstatné je, že se žádají úplně odlišné schopnosti než při osvojování jiných oblastí lidského vědění. Nadání pro osvojování si cizího jazyka spíše připomíná hudební nadání.⁴³ Autor vytvořil pro své výzkumy Test způsobilosti pro moderní jazyky a podařilo se mu detekovat čtyři schopnosti, které rozhodují o způsobilosti pro učení cizího jazyka. Jsou to schopnost fonetického kódování neboli fonetické paměti, gramatická vnímavost, schopnost osvojovat si významy cizích slov a výrazů a schopnost učit se jazyku induktivně.⁴⁴ Platí také, že různé řečové dovednosti vyžadují odlišný vzorec nadání.

Za specifické v jazykovém vzdělávání dospělých můžeme označit také osobnost vyučujícího, který bývá nejčastěji nazýván lektorem, a organizační formu vzdělávání – kurz.

Lektor ve vyučování cizím jazykům ve vzdělávání dospělých je v ideálním případě učitel cizího jazyka s rozvinutým odborným i pedagogickým profilem, podpořeným dosaženým vzděláním a osobním přístupem k vykonávané profesi a k vyučovanému jazyku. Vyučovaný jazyk může být pro lektora cizí, druhý či rodný (mateřský), v každém případě se

⁴² Jedná se o rychlost / tempo v procesu učení, které jsou odrazem vnitřní, tj. psychické a fyziologické, vybavenosti jedince. Někdy může být tempo učení urychleno zvýšenou motivací, pak však pomalé učení nebylo způsobeno vnitřní nezpůsobilostí.

⁴³ Bylo by tak možné vyslovit tezi, že je-li toto nadání (způsobilost) vhodně a především trvale rozvíjeno, zůstává míra nadání konstantní po celý život. Dojde-li však i nadaný jedinec v této oblasti k vysokému cíli, záleží i na mnoha dalších faktorech ovlivňujících osvojování cizího jazyka: jsou to především čas – doba věnovaná učení jazyku, kvalita a kvantita příležitostí kontaktu s jazykem a motivace. Tyto faktory lze považovat za jistý druh „kompenzátorů“ (empiricky doložených - viz Hartl, 1999) poklesu fyziologických předpokladů učení člověka (zejména v oblasti kognitivních procesů: paměti, pozornosti aj.) vzhledem k přibývajícimu věku jedince.

⁴⁴ *Fonetické kódování* je rychlost vnímání řečového zvuku nebo kombinace těchto zvuků a jejich kódování a znovuvybavování. *Gramatická vnímavost* je schopnost rozpoznávat a uvědomovat si gramatickou funkci slov a jiných mluvnických prvků (např. morfologických a syntaktických) ve větách, a to i v mateřském jazyce. Schopnost osvojovat si významy cizích slov se týká obratnosti ve využívání asociací, schopnosti napojovat cizí slova a fráze na významy a pojmy, které už byly osvojeny. Schopnost učit se jazyku induktivně znamená podchytit gramatiku (neznámého) textu.

předpokládá vysoká úroveň osvojení jazyka. Jazyková a komunikativní kompetence je jen jedním aspektem výše zmíněné odborné způsobilosti lektora. Lektor cizího jazyka ve vzdělávání dospělých je – opět v ideálním případě – způsobilý v těchto třech oblastech: v oblasti vědění (jedná se o komplexní znalosti z oborů lingvistiky, literární vědy, společenských věd, pedagogiky, psychologie a oborové didaktiky); v oblasti dovedností – kompetencí (zde se jedná o ovládnutí vyučovaného jazyka a způsobilost realizovat didakticko-metodické či širěji pojímané pedagogické kompetence při výuce cizího jazyka); v oblasti emočně-motivačních, sociálních, charakterových a jiných vlastností (tato, nekognitivní sféra, zahrnuje mimo jiné postoje lektora k vyučovanému jazyku, k prostředí vyučovaného jazyka, k výučování včetně schopnosti reflexe vlastní role vyučujícího).

Jazykový kurz neboli kurz cizího jazyka v sobě implikuje označení specifické samostatné vzdělávací formy složené z dílčích vyučovacích jednotek – lekcí, sezení, setkání, vyučovacích bloků, cvičení apod., směřujících k naplnění vytyčení vzdělávacích cílů v určitém časovém období. Pro poskytovatele či organizátora jazykového kurzu je velmi důležitá fáze projektování této vzdělávací akce. Bartoňková (2006, s. 15) vymezuje následující kroky *projektování vzdělávací akce*: analýza vzdělávacích potřeb, jejich identifikace, následně interpretace výsledků analýzy a formulování cílů akce, tak jako stanovení profilu účastníka a profilu absolventa projektované akce. Určení obsahu vzdělávací akce, tedy i jazykového kurzu je součástí širěji pojímaného zpracování osnov (syllabů, kurikul – poznámka Š.B.S.), resp. anotací. Do osnov se promítají i představy o formách, metodách a technikách vzdělávání, což podmiňuje i volbu učebních pomůcek a didaktické techniky. Autorka dále zmiňuje tvorbu studijních materiálů. Specifičnost jazykové výuky (nejen u dospělé populace) spočívá mimo jiné v tom, že za základní neboli výchozí studijní materiály jsou považovány konkrétní učební soubory (což je souhrnné označení pro komplex studijních pomůcek vázaných na centrální učebnici cizího jazyka). Učební soubory jsou v didaktice cizích jazyků deklarovány a pojímány (a také utvářeny) jako konkretizace didakticko-metodického konceptu vyučování neboli metody

vyučování v širším slova smyslu. Pro realizaci jazykové výuky se dále promýšlí, tak jako u jiných typů vzdělávací akce, organizační zabezpečení (mimo jiné i časový a místní plán), stejně jako materiální, technické a finanční zabezpečení akce. Jako samostatný krok navrhuje Bartoňková (s. 16) přehled lektorů a návrh způsobu evaluace vzdělávací akce. Jazykové kurzy v sobě implikují jistou reflexivně-evaluační část, která je doprovázena i určitou administrativní oporou. Řekněme, že právě tato součást vzdělávací akce, jakou je jazykový kurz, segmentuje do značné míry trh nabídky těchto služeb a je odrazem či spíše výrazem konkurenceschopnosti svých poskytovatelů. Specifičnost jazykového vzdělávání u dospělé populace tkví také v tom, že dospělý učící se cizím jazykům je vydán napospas zákonům trhu a tržním mechanismům, co se týče výběru jazyka, studijních materiálů i poskytovatelů výuky. „Vzdělávání dospělých (...) se odehrává pod vlivem tržních mechanismů; je trhem vyvoláváno, nabízeno i řízeno.“ (Kopecký, 2004, s. 125) Pro dospělého účastníka vzdělávání je trh nabídky služeb v oblasti jazykové výuky zpravidla velmi nepřehledný. Toho také v rámci konkurenčního boje různí poskytovatelé služeb využívají. Zřejmě i v této oblasti tak platí, že dospělý se učí v učení, například tím, že se učí rozpoznávat strukturu a charakter vzdělávací akce – jazykového kurzu, nebo tím, že nabývá schopnosti reflektovat vlastní učení se cizímu jazyku, „prozřejmují“ se mu některé důležité záměry poskytovatelů a organizátorů jazykového vzdělávání.

1.5 K některým otázkám teorie výuky a učení se cizím jazykům

Cílem této kapitoly není shrnout obsah vědeckého oboru lingvodidaktiky či didaktiky cizích jazyků do několika málo normovaných stran textu. To by ostatně bylo vzhledem k obsáhlosti zmíněného oboru nerealizovatelné a vzhledem k charakteru předkládané práce značně nedůvěryhodné. Vynasnažím se tedy poskytnout určitý sumarizační pohled „shora“ a ozřejmit alespoň zčásti podstatu mnou zvolené aspektové analýzy vyučovacího procesu cizího jazyka v otázce interkulturního vzdělávání (učení) dospělých, jež se zčásti stala podkladem pro text třetího bloku této práce.

Didaktika cizích jazyků se jako oborová didaktika a samostatná pedagogická disciplína zabývá procesem výuky a učení se cizímu jazyku v institucionálním kontextu. Lingvodidaktika se zabývá předpoklady a podmínkami pro osvojování si jazyka obecně. Učit se nebo osvojovat si cizí jazyk je možné v různém prostředí, různými způsoby a prostředky. Zjednodušeně řečeno se proces osvojení cizího jazyka sestává z nácviku jednotlivých jazykových plánů, neboli osvojení **jazykových prostředků** – fonetiky, lexiky, gramatiky a ortografie, a z rozvoje základních a specifických **řečových dovedností**, tj. základních receptivních - čtení a poslechu s porozuměním, základních produktivních - ústnímu a písemnému projevu, specifických - tlumočení a překladu, a v neposledku také kombinovaných řečových dovedností, které mohou mít i podobu metakognitivních strategií, tj. hlasitého čtení a diktátu neboli transformace z psané podoby do zvukové a naopak, dovednosti odhadu a dovednosti kompenzačního vyjadřování. Proces výuky a učení se cizímu jazyku tedy zahrnuje práci na jazyku coby systému („input“) a řečovém jednání v cizím jazyce („output“).

V odborných lingvodidaktických publikacích se běžně setkáme s vícero pojetími systému a struktury didaktiky cizích jazyků, obecné (bez ohledu na vyučovaný jazyk) i té speciální (vyučovaný cizí jazyk je jedním jejím identifikačním znakem). (k tomu podrobněji Choděra, 2006) Chceme-li přesto nějak uchopit či předestřít metodologické zázemí procesu výuky a učení cizímu jazyku, je vhodné ptát se na dílčí jevy a skutečnosti a následně tak

budovat vlastní náhled na teorii cizojazyčného vyučování-učení konfrontovaný s odkazy a texty dostupné odborné literatury.

Jaké jsou základní vědecké disciplíny, k jejichž poznatkům se teorie vyučování cizích jazyků vztahuje?

Choděra (2006, s. 31-32) nazývá disciplíny, k nimž se didaktika cizích jazyků vztahuje jako pomocné vědy a rozlišuje celkem tři sledy: prvním je filozofie, druhým jsou bazové obory jako **obecný jazykozpyt**, **obecná psychologie** a **obecná didaktika**. Třetím sledem jsou rozuměny ty disciplíny, jež ovlivňují didaktiku cizích jazyků prostřednictvím pomocných věd druhého sledu. Patří k nim mimo jiné oborová lingvistika (např. germanistika), pedagogická psychologie, kulturologie, teorie komunikace, andragogika a mnohé další. Didaktika cizích jazyků je tudíž podle autora mimořádně složitým vědním oborem, který není možné bez znalosti bazových disciplín úspěšně zkoumat.

Zřejmé je, že didaktika cizích jazyků se opírá primárně o poznatky pedagogické, psychologické a lingvistické. Sekundárně pak o poznatky řady jiných věd. Prolínavost vědních oborů je konec konců „úděl“ a podstata většiny humanitních směrů.

Je aktuálním problémem rozlišovat mezi didaktikou a metodikou cizích jazyků?

Mezi oběma pojmy existuje zvláštní vztah. Zatímco termín „**didaktika**“ je poměrně nový a v určitém úhlu pohledu se zřetelně prosazuje jako termín nadřazený pojmu metodika, pojmu „**metodika**“ se užívalo hojně ještě ve druhé polovině dvacátého století, a to ve spojeních „metodika německého jazyka“ nebo „metodika vyučování anglického jazyka“. Je patrné, že v české terminologické tradici se pod tehdejšími pojmy „metodika cizího jazyka“ (Beneš, E. a kol., 1971, s. 48) rozumělo téměř totéž, co pod dnešním, aktuálnějším, „didaktika cizích jazyků“. Někteří považovali pojem „metodika“ oproti pojmu „didaktika“ za tvárnější ve vztahu k vytváření různých slovních derivátů. Například „metodik“ označovalo toho, kdo se věnuje teorii

vyučování konkrétnímu cizímu jazyku. Dnes je nutné užít spojení „speciální didaktik“ ve vztahu k témuž. V dnešní době se zejména v obecném profesním neodborném jazyce budou buď rozdíly mezi oběma pojmy stírat, nebo se bude jeden či druhý upřednostňovat.

Jiné pojetí rozdílů mezi oběma pojmy je v německé pedagogické (didaktické) terminologii. Existují dva způsoby vysvětlení. „**Didaktik**“ je označením obecné didaktiky cizích jazyků, „**Methodik**“ pak označením konkrétní - v české terminologii – předmětové didaktiky určitého jazyka. Druhým vysvětlením je, že oba pojmy označují různé aspekty procesu cizojazyčného vyučování-učení: „Didaktik“ se zabývá obsahy (co se učí nebo je vyučováno), zatímco „Methodik“ je chápána jako teorie metod, jako teorie postupů, koncepcí a principů. (k tomu blíže Neuner/Hunfeld, 1998)

Co zahrnuje označení metodický směr, resp. didakticko-metodický koncept?

Výrazy „metodický směr“ či „didakticko-metodický koncept“ se do jisté míry vyhneme označení metod / **metody v užším a širším slova smyslu**. Jak uvádí Choděra (2006, s. 92), metodou v širším slova smyslu rozumíme „globální, generální přístup k vyučování-učení cizímu jazyku, základní lingvodidaktickou doktrínu“ a dále zmiňuje i označení „metodický směr“ a připomíná i pojem „koncept“, který upřednostňuje prof. Malíř. Pokusy o klasifikaci metodických směrů naráží vždy na zásadní problém - zvoleného hodnotícího kritéria. V české lingvodidaktice se za základní klasifikační princip pokládá „míra aproximace metody k cíli“ (Choděra, 2006, s. 94). Na škálovém poli pak proti sobě stojí metody (didakticko-metodické koncepty) tzv. **přímé**, které směřují k cíli, tj. ke komunikaci v cílovém jazyce, přímo. Oproti tomu metody v širším slova smyslu, které komunikaci v cílovém jazyce odkládají ve prospěch „pouhé“ přípravy k ní, jsou označovány jako „nepřímé“. Nutno podotknout, že výraz **nepřímé metody** není v českém slovníku nijak zdomácnělý, častěji se v literatuře setkáme s konfrontací metod přímých, resp. metody přímé, a metody gramaticko-překladové, která je asi nejvýraznějším zástupcem metod nepřímých. Pro metody s charakterem

„nepřímé“ je příznačné, že se dominantně zabývají jazykem, řečí pak až v druhém a třetím sledu a často rozvíjejí řečovou činnost ve vztahu k produkci a recepci naprosto nevyváženě.

Dominujícím metodickým směrem, a to už od osmdesátých let minulého století⁴⁵, je **komunikativní metoda** coby umírněná podoba metody přímé se svými různými podobami a modifikacemi⁴⁶. Přestože je Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky (2002) doporučena pestrost metod podle konkrétních podmínek výuky, zůstává komunikativní koncept konvenčním lingvodidaktickým paradigmatem moderního vyučování cizích jazyků. Jistými posuny a obohaceními paradigmatu je uplatňování humanizujících a kulturologických přístupů založených na kognitivní teorii. Hovoří se o kulturologických tendencích ve výuce cizích jazyků, o posilování kulturologických aspektů či dokonce o transformaci v interkulturní výuku s komponenty od jazyka přes způsoby chování až po postojově-reflexivní oblast učení. Tyto tendence nemají být chápány jako změny nastoleného paradigmatu, ale jako možnost jeho rozšíření. Nadále však platí, že primárním zůstávají cíle v oblasti komunikace a jazyka, následně pak přichází na řadu právě zmíněná oblast formativních (vzdělávacích a výchovných) cílů. Vnášení kulturologických hodnot do procesu zprostředkování cizího jazyka zdůrazňuje důležitost mezipředmětových vztahů, vyváženosti jazykové a mimojazykové složky výuky, reflektuje kurikulární otázky včetně tvorby učebních souborů pro výuku cizího jazyka. (srovnej Choděra, 2006, Ries/Kollárová (eds.), 2004)

⁴⁵ V roce 1982 byla komunikativní metoda doporučena Radou Evropy pro výuku cizích jazyků. (Choděra, 2006, s. 95)

⁴⁶ Za zmínku stojí systémově-strukturální a funkčně-komunikativní přístup, které někteří považují zčásti za návrat k uvědoměle praktické metodě coby metodě smíšené (eklektické). (k tomu podrobněji Choděra, 2006, s. 118)

Aspekt řízení v rámci cizojazyčného učebně-vyučovací procesu je možné vyjádřit v označení „management“ zprostředkovávání cizího jazyka. Co je tím rozuměno?

Vyučování cizím jazykům, které zahrnuje jak učení, tak výuku, chápou jako řízený proces směřující k vytyčeným cílům zvolenými způsoby a metodami. Jinými slovy se cizojazyčné vyučování-učení jako řízený proces snaží o dosažení žádoucího posunu od výchozího stavu ke stavu cílovému (pozn. očekávané výstupy). (Tureckiová, 2002, s. 18) Pedagogické – didaktické řízení v rámci vyučovacího-učebního procesu je jistým druhem společenského řízení, tak jako je management v kontextu teorie a organizace řízení pojímán jako jistý (specifický) druh společenského řízení, a to ve formálních organizacích (např. podnicích, firmách atd.). Výraz „management zprostředkovávání cizího jazyka“ je určitou slovní výpůjčkou odrážející uplatňování mechanismů konkrétního druhu řízení.

Proces „řízení“ výuky a učení se cizímu jazyku zahrnuje všechny složky cyklu řízení: **plánování**, **organizování**, **realizování** (motivování, řízení, ovlivňování, komunikace) a **kontrolování - evaluace** procesu vyučování-učení. Důležitým aspektem řízení vyučování-učení je cykličnost, spirálovitost a systémový přístup. **Cykličnost** vychází z představy vzájemných vazeb mezi jednotlivými složkami řídicího procesu, přičemž jedna potvrzuje druhou a další. **Spirálovitost** vyplývá z charakteru učiva cizojazyčného vyučování-učení a ze způsobu jeho zprostředkovávání vzhledem k vytyčeným cílům. **Systémový přístup** pak zdůrazňuje vzájemnou závislost tří hlavních komponent: vstupu (jazyk jako systém neboli „input“), výstupu (řečová komunikace v daném cílovém jazyce neboli „output“) a transformace (změna učícího se v oblasti kognitivní, konativní a afektivní).

Jak lze nahlížet vztahy mezi didaktickými kategoriemi, které strukturují proces výuky a učení se cizímu jazyku?

Popsat proces učení a vyučování cizího jazyka je možné pomocí tzv. strukturních elementů tohoto druhu edukačního procesu. Za primární element se považuje **didaktická kategorie cíle**. Cílem vyučování a učení

cizímu jazyku v obecné rovině coby výsledku syntézy teorií osvojování cizích jazyků je: rozvíjet kompetenci v jazykovém systému, která je základem užívání jazyka, jakož i schopnosti projevit tuto kompetenci prováděním (produkcí) v komunikativní situaci mající určitý smysl. (Carroll, 1967/68, s. 397) Cíle vyučování cizích jazyků jsou definovány na poli komunikace a jazyka. Jsou vždy primární, nikoli však jediné. Jsou následovány cíli vzdělávacími a výchovnými. Proces učení se cizímu jazyku zacíljuje na změnu u účastníků procesu v rovině kognitivní (ta zahrnuje vědomosti, návyky, dovednosti) a v rovině afektivní (ta zahrnuje emoce, postoje a hodnoty). Druhou, poměrně rozsáhlou, kategorií jsou **prostředky** (v obecném slova smyslu). Lze je rozdělit na **učivo**, učivo jazykového a komunikativního charakteru a učivo výchovně-vzdělávacího charakteru, a **metody**. Na pomezí jazykového a výchovně-vzdělávacího učiva leží lingvorealie, jež vedou primárně k naplnění jazykových cílů, a realie naplňující výchovně-vzdělávací cíle. Metodami je v této souvislosti rozuměno: konkrétní postupy, způsoby činnosti, cesty vedoucí k naplnění stanovených cílů. Jedním z „projevů“ metody v užším slova smyslu, jsou formy, nazývané jako organizační **formy** nebo sociální formy. Ty jsou podmíněny také dalším důležitým aspektem metod, a to jsou **aktivity** explifikované jako cvičení, úlohy, úkoly. Materializací prostředků vznikají **materiální didaktické prostředky**. (k tomu viz dále) Veškeré prvky struktury a systému výuky cizího jazyka jsou ukotveny v příslušných učebních dokumentech, programech, plánech či kurikulích. Ve výčtu by bylo možné dále pokračovat, poskytnu však pouze přehled strukturních prvků, jak je podávají některé lingvodidaktické publikace české provenience.

Hendrich (a kol., 1988, s. 17) vymezuje vzájemné vztahy a závislosti mezi jednotlivými faktory vyučovacího procesu, kterými jsou: cíl, učivo, vyučovací metody a postupy, žák a učitel, organizační a materiální podmínky. Mitrofanová (1990, s. 246 u Choděra, 2006, s. 175) za základní charakteristiku uvádí trojúhelník „učitel-žák-učebnice“. Obě tato pojetí jsou kritizována (Choděra, 2006, s. 175), neboť dostatečně nezdůrazňují komplexnost faktorů učitele a žáka. **Interakci učitele a žáka kvůli cizímu**

jazyku, která probíhá v určitých podmínkách, považuje Choděra (2006) za základ cizojazyčného vyučování-učení. Učitel a žáci jsou podle tohoto pojetí subjektivními faktory, podmínky (okolí) objektivními. Oběma kategoriím jsou dále přisuzovány dvě podoby, projektovaná, tj. předpokládaná, očekávaná, a realizační, tj. aktuální, procesuální.

Jaké mají postavení tzv. reálie v cizojazyčném vyučování-učení?

Reálie, které směřují k poznávání kultury a historie cílového a výchozího jazyka, a **lingvoreálie**, které jsou úzce vázány na jazyk a posilují vědomí o různosti jazyků, leží na pomezí jazykového a výchovně-vzdělávacího učiva. Obě kategorie, reálie naplňující cíle formativní a kulturně-vzdělávací a lingvoreálie směřující primárně k naplnění jazykového cíle, by měly podle představ soudobého cizojazyčného vyučování-učení anticipovat cílové i výchozí jazyky (v jistém slova smyslu chápané jako mateřské), tak jako cílové a výchozí kultury. K této otázce a k otázce proporcionality jazykových a mimojazykových faktů a vztahů ve vyučování cizímu jazyku se vyjádřím dále v kapitole 1.6 .

Fakt, že jsou „reálie“ součástí vyučování cizím jazykům, se všeobecně přijímá. I přes pozornost, která je reáliím a lingvoreáliím věnována, poukazují v této souvislosti někteří autoři na určité teoreticky rozpracované problémy:

„Ktoré fakty kultúry vybrať pre rôzne kategórie študujúcich, na základe akých kritérií uskutočniť ich výber? Treba vyberať fakty všeobecne známe alebo si stanoviť cieľ prehliabť vedomosti študujúcich v domácej kultúre? Ktoré kritérium je dôležitejšie: identita alebo odlišnosť? Aké kvantitatívne parametre zohľadniť pri faktoch domácej a cudzej kultúry?“ (Pavlásková, 1999/2000, s. 76)

Jak charakterizovat text a práci s textem z lingvodidaktického hlediska?

Lingvistika zhruba od sedmdesátých let minulého století považuje „text“ za základní jednotku jazykovědné analýzy.⁴⁷ Tato teze dala vzniknout tzv.

⁴⁷ Dosud (zhruba do 70.let 20. století) byla za základní jednotku jazykové (lingvistické) analýzy považována věta. (Šimečková, 2004, s. 98-99) Jazyk byl chápán jako množina vět. (Chomsky, 1966, s. 14 u Malíř, 1971, s. 47) Tento obrat souvisí také s příklonem k tzv.

lingvistice textu neboli textové gramatice. Svůj odraz měla tato tendence i v lingvodidaktice. V sedmdesátých letech se **text** neboli **jazykový text** považuje za hlavní prostředek jazykové komunikace, zatímco jazyk je vzhledem ke komunikaci chápán jako prostředek prostředku. (Malíř, 1971, s. 47) „Jazykový text (...) chápeme jako uspořádanou posloupnost jazykových znaků materializovaných ve formě zvukové (text fonetický) nebo písemné (text grafický) a vyjadřujících určitou informaci, tj. určitý obsah na predikační úrovni.“ (tamtéž, s. 47) Z hlediska teorie vyučování cizímu jazyku je **text ústřední řečově komunikativní a didaktická jednotka cizojazyčného vyučování**. (Storch, 1999 u Choděra, 2006, s. 144) Lingvodidaktika má rozpracovanou typologii textů. Důležitým členícím kritériem je **původ textu** (originální, adaptované, umělé, autentické). Při výběru textu se zohledňuje uplatňování didaktické zásady **přiměřenosti**, která je vázána na dvě kategorie: **náročnost (obtížnost)** coby subjektivní psychologickou kategorii, a **složitost textu** coby objektivní lingvistickou kategorii. Pro organizování a zajištění pedagogického (didaktického) rozměru vyučování cizím jazykům v užším či konkrétním slova smyslu se uplatňuje typologické hledisko – **účelová určenost textů**. Existují tak texty sloužící k prezentaci nové slovní zásoby či nových gramatických struktur, dále texty k rychlému a orientačnímu psaní, texty jako opory pro řečová cvičení reproduktivního či produktivního charakteru a mnohé jiné. Choděra (2006, s. 146) dále připomíná rozlišení textů na monologické a dialogické. Z hlediska slohově-žánrové charakteristiky hovoříme o uměleckých a neuměleckých textech, včetně jejich podskupin. Také připomenou, že je-li text z hlediska komunikace nadřazen větě, každá věta coby jednotka textu má dvě základní dimenze, dimenzi obsahovou (informační) a dimenzi jazykovou. Obě tyto dimenze jsou jednak po didaktické stránce rozpracovávány do dílčích postupů a vedou k dosažení různých cílů v procesu výuky a učení se cizímu jazyku. Vzhledem k tématu mé práce je důležitý zejména vztah mezi oběma dimenzemi

parolové lingvistice, jež do centra své pozornosti staví nikoli už jazyk jako systém, ale *promluvu*, aktuální jazykové sdělení.

s ohledem na uplatňování kulturologických tendencí v soudobém cizojazyčném vyučování.

Co jsou materiální didaktické prostředky v cizojazyčném vyučování-
učení?

Materiální didaktické prostředky (něm. didaktische Hilfsmittel) lze rozdělit na **učební pomůcky** (něm. Lernmittel) a **didaktickou techniku** (něm. didaktische Technik). Za základní knižní učební pomůcku pro proces výuky cizího jazyka se považuje **učební soubor**, v neprofesním jazyce označovaný jako učebnice.

Jak charakterizovat učební soubor coby základní učební pomůcku pro
proces výuky a učení se jinému než mateřskému jazyku?

Učební soubor či méně přesně učebnice je bezpochyby základní textovou učební pomůckou, a to nejčastěji v knižní podobě. Elektronické či jiné formy učebnic existují, rozhodně však tradiční pomůcku - knihu - v jejím postavení neohrožují. Učební soubory jsou tím ústředním a spojovacím článkem, k němuž se vztahují všichni aktéři učebního procesu. Jsou realizací metodických směrů (konceptů, konceptů, lingvodidaktických teorií) a následně konkretizací učebních dokumentů (učebních osnov, kurikulů, sylabů, plánů). Bezpochyby zdůrazníme, že jsou učební soubory základním zdrojem poznání a jednání, a to jak pro učícího se, tak pro vyučujícího. Učební soubory pro výuku cizích jazyků by jako výsledek projektu, na jehož realizaci se podílí většinou celý tým odborníků, měly ke svým adresátům vstupovat jako vyvážené a propojené celky vícera navzájem kompatibilních částí učebního souborů, jakými jsou mimo jiné základní textová učebnice, cvičebnice, audionahrávky textů s příručkami, příručky pro učitele, samostatné slovníčky, další (hyper)textový, zvukový a obrazový materiál a další. Chci na tomto místě zdůraznit, že autorizované učební soubory podléhají ve většině případů určité verifikaci, jsou připravovány na vstup do učebního procesu v pilotním ověřování. Vzhledem k polyfunkčnosti učebnic pro výuku cizích jazyků je velmi důležitá jejich analýza, komplexní či

aspektová, analýza pro pedagogické i vědecké účely. Charakteristikou učebních souborů se budu dále zabývat, a to ve třetím bloku této práce.

1.6 Jazykové vzdělávání a rozvoj interkulturní kompetence

Tak jako se opouští model multilingvismu a přistupuje se k uplatňování konceptu vícejazyčnosti, stejně tak se někdy namísto interkulturní kompetence mluví o kompetenci **polykulturní** neboli o kompetenci vztahující se k různým kulturám. V textu své práce jsem se rozhodla používat nadále pojmu interkulturní kompetence a toto své rozhodnutí nezdůvodňuji v žádném případě praktičností či snad historickou zakotveností, spíše vlastním chápáním pojmu. **Interkulturní kompetence** je komplexní strukturovaný fenomén, který přesahuje oblast výuky a učení se cizím jazykům. Tato oblast je však výraznou podporou pro její rozvoj. Polykulturní kompetence neboli kompetence vztahující se k různým kulturám obohacuje pojetí interkulturní kompetence o nové obsahy a výzvy, a to především o aspekt plurality kultur, respektování různorodosti a učení se více než jednomu cizímu jazyku. V této souvislosti se například v Rámci... dočteme, že:

„... učení se jednomu jazyku a kontakt s jednou cizí kulturou vede spíše k posílení stereotypů a předpojatostí než k jejich redukci, (...) je pravděpodobné, že znalost několika cizích jazyků vede k překonání etnocentrismu a současně zvyšuje potenciál pro učení se jazykům“. (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 137)

Vymezení pojmu (inter)kulturní kompetence by měly předcházet přinejmenším dvě poznámky. Jak je zacházeno s pojmem *kompetence* v teorii a praxi vyučování cizích jazyků? Jaké je postavení *(inter)kulturní kompetence* v systému dalších kompetencí v kontextu výuky a učení se cizímu jazyku?

Pojmu *kompetence* se užívá jako označení znalosti jazyka, proti níž pak stojí *performace* jako aktuální užití jazyka v konkrétní situaci.⁴⁸ Nejčastěji se o kompetenci versus performaci hovoří v souvislosti s chybou a s jevem, nazývaným *interference*. Je-li příčina interferujícího jednání, tj. chybného,

⁴⁸ Jedná o pojetí kompetence u N. Chomského, které odpovídá termínu *langue* F. d. Saussura. V lingvodidaktickém smyslu je zde kompetence je chápána jako osvojený systém pravidel k produkování promluv a jejich porozumění, jako znalost mluvčích. (Choděra, 2006, s. 54)

rušivého, bránícího realizování či dosažení komunikačního záměru, založena v kompetenci, nejedná se o náhodné chybování či selhání (performace), ale o kompetenční chybu – neznalost – chybné individuální jazykové povědomí. (srovnej Choděra, 2006, s. 50)

Uvažujeme-li nad pojmem *kompetence* ve smyslu cílů cizojazyčného vyučování, hovoříme o komunikativní kompetenci a způsobilosti ji realizovat jako o nejvyšším a nejobecnějším cíli vyučování cizímu jazyku. Pojem *komunikativní kompetence* ve smyslu plnění a naplnění jazykového cíle se současným reflektováním sociálního kontextu jazyka zavádí na počátku sedmdesátých let minulého století sociolog a antropolog D. Hymes (1972 u House, 1996) Komunikativní kompetence v tomto pojetí zahrnovala několik dílčích „subkompetencí“. Kompetenci gramatickou, sociolingvistickou, diskurzivní, strategickou. V dalších letech přicházela nová vymezení pojmu, stejně jako dílčích komponent komunikativní kompetence. Dle Choděry (2006, s. 55) existují ve vztahu k plnění jazykového cíle čtyři základní druhy kompetencí, a to „k. lingvistická“, „k. jazyková neboli lingvální“, „k. řečová“ a „k. komunikativní“.⁴⁹ Interkulturní nebo také kulturní kompetence je většinou pojímána jako subkomponenta kompetence komunikativní, a to vedle jiných faktorů sociokulturní, sociolingvistické, extralingvistické a paralingvistické povahy. Přesto existuje názor, například v německy mluvící oblasti, že pojem *interkulturelle Kompetenz* odsunul svého předchůdce, tj. pojem *kommunikative Kompetenz*, do pozadí. (House, 1996) Kromě sporů o subordinativní či koordinativní postavení jednotlivých složek komunikativní kompetence, se vedou spory o obsah pojmu *interkulturní kompetence* právě v oblasti výuky a učení se cizím jazykům.⁵⁰

⁴⁹ *Lingvistická kompetence*, která anticipuje zprostředkované povědomí jazyka a jeho interpretaci, tedy jakousi vědomost „o“ jazyce“, není totožná s *kompetencí lingvální – jazykovou*, jejíž podstatou jsou vědomosti „z“ jazyka. I jedinci, kteří nemají rozvinutou lingvistickou kompetenci, kompetencí lingvální disponují. *Kompetence řečová* se týká recepce a produkce textu ve shodě s normou cílového jazyka. (srovnej Choděra, 2006, s. 55)

⁵⁰ Jako synonymní varianta k výrazu *komunikativní* se objevuje i *komunikační* (Kraus, 2003, Šebesta, 1980 u Lepilová, 2004, s. 86) *Komunikační kompetence* je schopnost vybrat či zvolit vhodné a přiměřené jazykové prostředky pro příslušnou komunikaci, tedy pro uskutečnění komunikačních aktů.

Objevuje se kritika, že interkulturní kompetence je až příliš spojována s aspekty emocí, popřípadě se způsoby chování vázané na příslušnou kulturu cílového a výchozího prostředí, což je vyjádřeno např. ve spojeních „chápat a rozumět cizí kultuře“, „odbourávat předsudky“, „být tolerantní“, „zmírňovat dopady etnocentrického pohledu na svět“ apod. Tato jednostranná orientace na afektivní doménu učení se cizímu jazyku je kritizována stejně silně jako někdejší jednostranná orientace na pasivní přijímání faktografických poznatků z oblasti reálií. Jistá rovnováha mezi jazykovými a mimojazykovými skutečnostmi v procesu výuky a učení se cizímu jazyku je proto žádoucí. Dokládají to slova autorky: „... das „kulturelle“ im FU nicht auf Kosten des „Sprachlichen“ auf allen Ebenen betont werden darf ...“⁵¹. Obdobně se v české lingvodidaktice hovoří o zásadě jednoty jazyka a mimojazykových faktů. (Choděra, 2006, s. 130) Tato zásada spočívá v respektování sociokulturní zakotvenosti jazyka a jazykového systému. Zprostředkovávání interkulturní dimenze v rámci učení se jinému než mateřskému jazyku, nejčastěji prostřednictvím tzv. reálií a lingvoreálií, není však žádoucí stavět z hlediska cílů nad vlastní rozvoj komunikace v cílovém jazyce. „Ústředním cílem a ohniskem praktického jazykového předmětu je komunikativní kompetence, nikoli poznání zeměvědného prostředí, kulturního dědictví a jiných mimojazykových atributů příslušného národního společenství ...“. (Choděra, 2006, s. 130) Autor dále zdůrazňuje, že tím didaktika cizích jazyků nechce popírat důležitost zprostředkovávání kulturních hodnot zúčastněných kultur, tj. popírat důležitost významu dosahování výchovně-vzdělávacího cíle při učení se jazyku. Podle autora je však nutné vymezení a jasné vyjádření reálného postavení a zařazení jednotlivých cílů (pozn. úrovní cílů) cizojazyčného vyučování.

Nicméně se v poslední době pojem *interkulturní kompetence* v procesu výuky a učení se cizím jazykům usazuje zcela svébytně. To nepochybně souvisí se všeobecnou změnou pojetí koncepce cílů vyučování cizím

⁵¹ (House, 1996, s. 4). Český překlad citátu: „...„kulturní“ nesmí být v cizojazyčném vyučování zdůrazňováno na úkor „jazykového“ na všech úrovních...“. Zkratka „FU“ znamená v němčině „Fremdsprachenunterricht“, v češtině pak „cizojazyčná výuka / vyučování“.

jazykům, kdy se ke slovu opět hlásí poněkud pozapomínaný aspekt formování jedince (učícího se) ve vztahu k individuálně osvojovaným duchovním hodnotám i celkové kulturologické podstatě učení se jazyku. K rozvoji a upevňování interkulturní kompetence dochází v dialogu kultur – modelu očekávaného chování a jednání lidí v kontaktních a konfliktních situacích. Je-li dialog kultur navozen výukou a učením se cizím jazykům, stává se buď formou organizace učebního procesu nebo principem koncepce obsahu výuky. Dialog kultur jakožto nový směr kulturologicky pojaté cizojazyčné edukace je komunikativní činností, jejímž obsahem jsou fakta kultury (od všednodennosti až po filosofii světa), předmětem interpretace těchto faktů a cílem vzájemné porozumění lidí. (Kollárová In Ries/Kollárová (eds.), 2004) Dialog dvou kultur, tedy té výchozí (nejčastěji nazývané jako mateřské) a té cílové, je podstatou mezikulturní (interkulturní) komunikace. Existují názory na to, že interkulturní komunikace má být ve vyučování cizím jazykům vědomá a didakticky řízená. (Pavlásková, 1999/2000, s. 76)

Jak dochází k formování interkulturní kompetence v procesu výuky, v jakých stádiích rozvoje, jakými prostředky, jakými způsoby a metodami? Autorka Janíková (2005a, s. 67) hovoří v rámci koncepce interkulturních reálií (něm. interkulturelle Landeskunde)⁵² o interkulturním učení a rozvoji interkulturní kompetence v kontextu globálního učení, o stupních a oblastech „interkulturního rozvoje“. Podle autorky jsou to tyto stupně: etnocentrismus; pozornost vůči cizímu; porozumění; akceptování jiných kultur takových, jaké jsou; hodnocení a posuzování jednotlivých aspektů; selektivní osvojování jednotlivých aspektů; interkulturní akulturace (Janíková, 2005a, s. 66-67); a tyto oblasti: kulturní senzibilizace; metody kulturní analýzy; analýza vlastní kultury; analýza cílové kultury; rozvoj kulturních pravidel cílové kultury; ověření vyvinutých pravidel v cílové kultuře. (Janíková, 2005a, s. 67) Autorka

⁵² *Koncepce interkulturních reálií* je v současnosti převažujícím přístupem ke zprostředkovávání sociokulturních aspektů v moderním vyučování cizím jazykům. Opírá se nikoli o tradiční pojetí kultury, které – ve zkratce – nahlíželo kultury jako navzájem oddělené a oddělitelné světy, jako homogenní kulturní ostrovy, nýbrž o rozšířený pojem kultury, který již – terminologicky i obsahově – respektuje kulturní rozrůzněnost světa, prolínání kultur a hranic, dále anticipuje horizontální i vertikální členění kultury, existenci a koexistenci kultur a jejich subkultur apod.

Lepilová (2004, s. 82) se ptá, jak hledat interkulturní kompetenci? Nejčastější odpovědi se odvíjejí od představy konfrontačního popisu a zprostředkovávání cílové a výchozí kultury: „Vlastní kulturu lze lépe popsat srovnáním s kulturou jinou, blízkou nebo odlišnou, (...) chápání jiných kultur se zpravidla uskutečňuje prizmatem vlastních etnokulturních představ, (...) někdy dokonce tzv. kulturním šokem ...“. (Lepilová, 2004, s. 82) Jednotlivá stádia zprostředkování a rozvoje (inter)kulturní kompetence, která můžeme v určitém ohledu nahlížet také jako obecné přístupy a následně snad jako konkrétnější postupy, je možné shrnout následovně. Zabývání se jinou kulturou předpokládá osvojení určitého penza „vědění“ o hodnotách, normách, očekáváních, rituálech, způsobech jednání apod. Kulturní vědomí, resp. povědomí je nejvhodnější pěstovat vědomě, explicitně. Dále se nabízejí techniky k uvědomování si kulturních rozdílů. Učební proces by měl zejména senzibilizovat pro kulturní zakotvenost, kritické kulturní situace, konflikty v porozumění kultur apod. Nabízí se využití učebních deníků, poznámek učících se, vlastní popis kritických situací, nejlépe nesimulovaných, prožitých či prožívaných. Neodmyslitelnou součástí rozvoje interkulturní kompetence je rozvoj dovednosti nahlížet vlastní kulturu z tzv. zcizovací perspektivy. K tomu účelu lze využít například tyto techniky a metody: rolové hry, simulace, zaujetí distance vůči vlastní kultuře neboli zcizovací hry, pozorování, zaznamenávání a prezentace kritických situací aj. O metodách interkulturního učení a zejména o otázce jejich využitelnosti v procesu výuky a učení se cizím jazykům budu dále hovořit ve třetím bloku této práce.

Závěrem této dílčí kapitoly bych ráda připomněla také otázku respektování mateřského jazyka v procesu výuky a učení se cizímu jazyku jako jednoho z principů naplňování kulturologické podstaty cizojazyčného vyučování. Neboť „Zásada opory o mateřský jazyk je důležitá tím, že postuluje jistou míru optimalizace skrytého (implicitního) i zjevného (explicitního) porovnávání cizího jazyka s mateřským.“ (Choděra, 2006, s. 122) Otázka respektu neboli zřetele k mateřštině je z hlediska lingvodidaktického velmi obsáhlým problémem, proto se jí na tomto místě nebudu zabývat podrobněji. Zdůrazním pouze to, že z hlediska rozvoje

(inter)kulturní kompetence v kontextu interkulturní komunikace v procesu výuky a učení se cizím jazykům dosud v mnoha učebních textech (či spíše v učebních pomůckách) absentuje orientace na vlastní kulturu v širokém smyslu slova.⁵³ Autorka textu *Problematika českých reálií ve výuce cizích jazyků* (Ježková, 2006, s. 107) poukazuje na nutnost věnovat se ve výuce cizích jazyků též výuce českých reálií a lingvoreálií.

⁵³ Pochopitelná je tato skutečnost v případě používání zahraničních učebních souborů, které byly zpracovány pro heterogenní skupinu studentů cizího jazyka z hlediska jejich mateřštiny a mateřské kultury.

1.7 Závěr

Charakteristickým rysem soudobého cizojazyčného vyučování-učení v oblasti vzdělávání dospělých je posun od pojetí výuky coby dílny prospěšnosti a utilitárních komunikačních záměrů k humanizaci cizojazyčného vyučování. Humánním je takové jazykové vzdělávání, které motivuje dospělého k učení se cizímu jazyku samostatně s využitím všech dostupných podpůrných prostředků; které vytváří přátelské a učební klima mezi lektorem a učícím se prostřednictvím atraktivních i méně atraktivních učebních činností; které respektuje typologickou a výkonnostní rozdílnost, stejně jako zájmovou orientaci účastníků vzdělávání. Je to takové vzdělávání, které nabízí různou podobu pomoci v učení a spolupráci; které vychází z plynulého přechodu mezi akty poznávání a akty jednání; které umožňuje poznávat jazyk v kultuře a kulturu v jazyku; které podporuje u dospělého učícího se učení se prostřednictvím zážitku a prožitku, aby učící se tvořil, cítil, porovnával, tedy nikoli pouze jednal ratiem – kognicí. Humánní (všelidské) vzdělávání klade důraz na kontext a kooperaci a vytváří takové podmínky, aby svět jazyka, jež se dospělý učí, byl novým prostorem žití a učebnicí života. Jazykové vzdělávání 21. století odmítá model nezáčastněné, neaktivní či dokonce lhostejné recepce hotových, učitelem a učebnicí předkládaných poznatků. Tyto a další principy stojí v základu koncepce komunikativně-činnostního pojetí výuky cizího jazyka s velkým důrazem na formování axiologické (hodnotové) – eticko-estetické kompetence učícího se. Jazyk a kultura se v tomto pojetí cizojazyčného vyučování-učení vzájemně prostupují, jazyk neexistuje mimo kulturu a naopak, kultura získává výsostné postavení v učebním procesu. Není jen přívažkem jazyka v duchu utilitárního osvojování kognitivních kulturních poznatků (reálie či zeměvěda), často dílčích a bezkontextově nesourodých, ale sehrává klíčovou roli ve světě osvojovaného cizího jazyka jako prostředníka kultivace vzájemných mezilidských a mezikulturních vztahů.

2 INTERKULTURNÍ UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

2.1 Úvod

Cílem druhé kapitoly (druhého bloku) této práce je objasnit podstatu a přínos konkrétního druhu sociálního učení, které bývá nazýváno různě: interkulturní učení či vzdělávání, multikulturní vzdělávání či výchova, transkulturní učení apod. V následující kapitole 2.2 se pokusím tuto šíři terminologického rozpětí objasnit a vysvětlit, proč ve své práci upřednostňuji označení interkulturní učení (vzdělávání). Teorie interkulturního učení–vzdělávání je založena na ideovém konceptu multikulturalismu, determinujícím značně společensko-politickou i odborně-vědeckou rovinu chápání této problematiky. Již v úvodu této práce jsem vyslovila tezi, že většina úvah, projektů a záměrů interkulturního učení nebo také multikulturní výchovy je projektována právě v duchu tzv. tradičního multikulturalismu.⁵⁴ To má své důsledky pro oblast realizace, ale také pro oblast reflexe a zejména kritické reflexe teorie a praxe interkulturního učení. Snaha o kritickou reflexi interkulturního učení v oblasti soudobého jazykového vzdělávání stojí a zřejmě i vyčnívá na poli východisek a záměrů této disertační práce. I na tomto místě chci zdůraznit, že mým cílem není kritizovat počiny interkulturního učení či multikulturní výchovy, které byly nebo jsou realizovány na jednotlivých stupních a v jednotlivých úrovních vzdělávání. Snažím se o vhléd do podstaty interkulturního učení v rámci procesu učení se cizímu jazyku. Interkulturní dimenze je ve vyučování-učení cizímu jazyku předpokládána jaksi samozřejmě, jako neoddělitelná součást vyučovacího-učebního procesu. To je jistě nezpochybnitelný fakt. Mým záměrem je postihnout, jak je s onou předpokládanou interkulturní konstantou při zprostředkovávání cizího jazyka nakládáno, a případně upozornit na určité sporné momenty. V kapitole 2.3.1 se pokusím vymezit a objasnit některá teoretická dilemata interkulturního učení-vzdělávání v duchu

⁵⁴ Tento ideový proud multikulturalismu bývá nejčastěji uváděn v bezpřívlastkové formě. Mluví-li se o multikulturalismu, pak bývá zamýšlen *tradiční – pluralistický - diferencní*. (k tomu blíže Hirt/Jakoubek, (eds.), 2005)

multikulturalismu. V kapitole 2.4 se budu věnovat cílovému zaměření a metodám interkulturního vzdělávání. Interkulturní učení je ve sféře vzdělávání dospělých uplatňováno především v aplikační rovině jako teoreticko-praktický, častěji pak praktický vzdělávací modul. Navíc je interkulturní dimenze obsažena v různých oblastech vzdělávání dospělých.

Stejně jako v předchozím bloku pojednávajícím o jazykovém vzdělávání dospělých oscilují mezi užíváním termínu učení a termínu vzdělávání. V dostupné pedagogické (andragogické) literatuře je pojmový rozdíl učení a vzdělávání zdůrazňován v souvislosti s pojetím celoživotního učení versus celoživotního vzdělávání. Jak konstatuje Bočková (2002, s. 35), „rozhodující soudobou koncepcí vzdělávání se stala koncepce celoživotního učení“. Přičemž autorka má na mysli uskutečňování a uskutečnění koncepce celoživotního učení pro všechny, kde pojem učení akcentuje jiné obsahy a skutečnosti nežli pojem vzdělávání. Především je učení chápáno jako proces podpory učení po celý život, kdy jednotlivec a nikoli učitel nebo instituce je nositelem potřeby učit se, tak jako akterem a podněcovatelem vlastního učení. Učitel a instituce proces učení a vzdělávání pochopitelně neopouštějí, pouze ustupují z popředí do pozadí a stávají se podněcovatelem – facilitátorem, poradcem či podpurným prvkem, stimulem rozvoje i citlivým spolehodnotitelem výsledků učení.

Nežli přistoupím k textu jednotlivých kapitol druhého bloku práce, považuji za vhodné – byť ve zjednodušené podobě – zformulovat hlavní ideová východiska (tradičního) multikulturalismu tak, jak je nahlížejí a popisují autoři sborníku *Soudobé spory o multikulturalismus* (Hirt / Jakoubek, (eds.), 2005) snažící se o jakousi kritickou revizi a rekonstrukci postojů a především postulátů klasického multikulturalismu. Činím tak především proto, že úvahy i celkový náhled zmíněných autorů na otázky interkulturního učení v duchu multikulturalismu považuji pro svou práci za stěžejní.

Multikulturalismus je přes veškerou vágnost, rozvolněnost a nejednoznačnost tohoto pojmu možné uchopit jako diskurz, jako výchozí myšlenkový koncept celé řady společenských, vzdělávacích, politických a jiných počinů. Je to jistý způsob nazírání společnosti, resp. společností. Ve

společnosti, která se jeví jako multikulturní, se právě v duchu tradičního – diferenčního – pluralistického⁵⁵ multikulturalismu počítá s existencí a politickou relevancí (viz pojem etnopolitika) kulturních diferencí neboli kulturních skupin, přičemž je adorován kult pokrevního původu oproti principu teritoriality, občanství a racionální státní správy. Vychází se z představy jakéhosi magického sepjetí biologického (tj. pokrevního, fenotypového, dědičného) původu osobnosti jednotlivce a jejího kulturního naplnění. Jednotlivec je přitom v hierarchii dokládající homologii oněch biologických a kulturních atributů nahlížen níže nežli kolektiv – skupina, označující se různě: rasa, národ, etnikum, etnická skupina, kulturní skupina⁵⁶, ne-etnická skupina⁵⁷. Skupina, jejímž společným rysem (jediným rysem) je společná kultura (předjímající společný původ). Každý jednotlivec je potom ve světle tradičního multikulturalismu „přiřaditelný“ či „umístitelný“ do té které kulturní – etnické skupiny vyznačující se těmi kterými symbolickými znaky, například společným jazykem, a toto své „přiřazení“ či „umístění“ jedinec přijímá jako součást své identity. (viz dále pojem identita)

V následujících subkapitolách druhého bloku se zaměřím jak na teoretická dilemata zmíněného tradičního multikulturalismu, tak na praktická opatření z něj vycházející, orientovaná zejména na oblast vzdělávání dospělých. Využívám k tomu dostupnou literaturu české i zahraniční provenience. Literaturu na jedné straně (přinejmenším) problematizující platnost světa podle (tradičního) multikulturalismu, na druhé straně literaturu plně obsazenou diferenčním modelem (Hirt, 2005, s. 13) s absencí kritických tezí. Cílem mého textu je nalézt rozumná konceptuální východiska procesu

⁵⁵ Hirt (2005, s. 11) označuje tradiční multikulturalismus v konceptuálním smyslu jako *diferenční*, v politickém smyslu jako *pluralistický* či *komunitaristický*.

⁵⁶ Všechny výrazy tvoří součást pojmového aparátu multikulturalismu. Pojem *rasa* se již vytrácí z vědecké terminologie a je zcela nahrazen pojmem *etnicita*. Někteří autoři to považují pouze za obsahovou fotokopii konce 20. století, oba pojmy tudíž za příbuzné a rozdíly v používání etnická skupina namísto rasová skupina za kosmetické. (srovnej Hirt, 2005, s. 22-23) Intuitivní rasové stereotypy však přetrvávají jako součást lidových taxonomií.

⁵⁷ Autoři Hirt/Jakoubek (eds.) (2005, s. 43) připomínají, že současný multikulturalismus vedle minorit chápaných v intencích kategorie etnicity prezentuje a usiluje o jejich „uznání“ a „integraci“ v kontextu soudobých moderních společností: jsou to sociální kategorie vnímané na bázi religiozity, sexuální orientace, zdravotní hendikepovanosti. Vzpomeňme také sociální kategorie – sociálního pohlaví (genderu), kde se hledají znaky minoritizace a s tím spojeného znevýhodnění a navrhuji řešení pro odstranění takového stavu.

interkulturního učení (vzdělávání) ve vztahu k učení se jiným než mateřským jazykům.

2.2 Interkulturní, multikulturní nebo transkulturní – terminologický kontext

Na první pohled se může zdát, že všechny uvedené výrazy – interkulturní, multikulturní, transkulturní – jsou užívány synonymně a snad i nahodile. Při pozornějším prohlédnutí odborných textů k této problematice lze vysledovat podstatné – významové a obsahové odchylky. Pravdou je, že u různých autorů jsou traktovány různě a objevují se také různá slovní spojení.

Průcha (2001, s. 39) ve své monografii *Multikulturní výchova* uvádí, že „...samotný pojem „multikulturní výchova“ je vyjadřován v mezinárodní vědecké komunikaci (vedené v angličtině) nejednotně, s několika paralelními termíny“. Anglickými termíny má autor na mysli: *multicultural education, intercultural education, interethnic/multiethnic education, international education, global education, education for world citizenship*. (Průcha, 2001, s. 39-40) Pro českou odbornou terminologii byl podle autora „přijat“ termín „multikulturní výchova“, vedle něhož se vyskytují, jak autor podotýká, terminologické varianty, tedy *interkulturní výchova, interkulturní vzdělávání, interkulturní management* (autor připomíná publikaci I. Nového z roku 1996 *Interkulturní management*)⁵⁸ nebo také *mezikulturní výchova*.⁵⁹ Dále autor uvádí možné definice pojmu „multikulturní výchova“, tak jako pojmu „interkulturní výchova“ (Průcha, 2001, s. 41). Konstatuje, že každá z prezentovaných definic poukazuje na podstatné rysy a složky pojmu, nemůže jej však postihnout v celé šíři. Je zřejmé, že autor této práce nespatřuje podstatnější rozdíly v užití atributů multikulturní a interkulturní. Vyjadřuje se pouze k užití výrazu „výchova“, který je zde autorem pojímán v obojetném smyslu coby vzdělávání a výchova. Navrhuje tedy užívat přesnějšího pojmu „edukace“ korespondujícího s anglickým ekvivalentem „education“ a zahrnujícího obě složky vzdělávacího procesu, výchovu i vzdělávání. Zároveň však připouští, že právě tímto krokem by došlo k terminologickému rozkolísání již stabilizovaného pojmu.

⁵⁸ Tento autor se již ve své novější monografii (Nový, I.-Schroll-Machl, S. 2005. *Spolupráce přes hranice kultur*. Praha: Management Press.) přidržuje konsekventně výrazu *interkulturní*.

⁵⁹ K jazykovým variantám interkulturní – interkulturní – mezikulturní jsem se vyjádřila v poznámce k textu č. 2.

K terminologickým odchylkám v užívání interkulturní/multikulturní, výchova/vzdělávání se podrobněji vyjadřuje Auernheimer (1996) ve své publikaci *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Výraz *multikulturní výchova* (něm. *interkulturelle Erziehung*) se do německy mluvící oblasti dostává jako synonymní výraz k anglickému „multicultural education“. Děje se tak zhruba na přelomu sedmdesátých a osmdesátých let dvacátého století.⁶⁰ Prakticky současně se v německé odborné pedagogické terminologii usazují oba výrazy – interkulturní a multikulturní. Auernheimer (1996, s. 1-2) podává celý výčet autorů (německy píšících), kteří se vyjadřují k významovým rozdílům obou užívaných atributů. Zpravidla požadují důsledné oddělování pojmů, přičemž výraz „multikulturní“ je označením pozorovatelné a uchopitelné společenské situace, v níž probíhají různé procesy, zejména procesy migrace a s tím související chování takové společnosti. Oproti tomu je výrazem „interkulturní“ míněn soubor pedagogických, politických a sociálních opatření, koncepcí a konceptů, které nějak reagují na utvářenou (utvořenou) multikulturní / multietnickou⁶¹ společnost. Jedním podstatným charakteristickým rysem výrazu „interkulturní“ je tedy jeho propojení se sférou pedagogiky, vzdělávání, resp. výchovy. *Interkulturní výchova* je pak definována jako „...eine Strategie, das Leben in der multikulturellen Situation sinnvoll zu bewältigen“⁶² (Glowka u. a. ,1987 u Auernheimer 1996, s.2) Dalším podstatným znakem pojmu „interkulturní“ v opozici vůči „multikulturní“ je otázka stavu a procesu ve vztahu k existenci pojímané multikulturní společnosti. Tento rys je patrný i v rámci diskuse na domácí úrovni, byť bývá jen velmi zřídka explifikován. Zatímco výraz „multikulturní“ v sobě implikuje něco statického, stavového, ve výrazu „interkulturní“ a ve spojeních s výchovou nebo častěji snad se vzděláváním odhalujeme jakýsi požadavek dynamiky, změny, procesu,

⁶⁰ Autor připomíná, že termín „multicultural education“ se v angloamerické oblasti objevuje počátkem sedmdesátých let 20. století, odkud pak proniká do ostatních zemí. (Auernheimer, 1996, s. 1)

⁶¹ Připomenu, že je zde také zmiňován právě multikulturalismus ve své tradiční podobě s představou sociální organizace společnosti na bázi etnicity.

⁶² Český překlad citátu: „...strategie, jak smysluplně zvládat (překonávat) multikulturní situaci“.

interakce, souvztažnosti. Dokládá to následující definice z textu Auernheimera (převzato z Porcher, 1984, s. 37, u Auernheimer, 1996, s. 2): „Die interkulturelle Option ist durch das Bestreben gekennzeichnet, die verschiedenen Kulturen aufeinander zu beziehen, und eben nicht durch die bloße Steuerung und Kontrolle des Nebeneinander“.⁶³

Užití pojmů multikulturní/ interkulturní výchova/vzdělávání se liší také v jednotlivých jazykových oblastech. V angloamerické panuje zřejmá rozvolněnost a nejednotnost, hovoří se o „multicultural education“ i o „intercultural education“ a též o „cross-cultural education“. Ve frankofonní oblasti převládá tendence užívat pojmu „education interculturelle“. V německy mluvící oblasti, jak už bylo naznačeno, je atribut multikulturní vnímán ve smyslu politickém (multikulturní společnost), naopak interkulturní (výchova i vzdělávání – interkulturelle Erziehung i Bildung) ve vztahu k pedagogickým konceptům a otázkám (k tomu Auernheimer, 1996, s. 2-3), objevují se ale i varianty „bikulturelle Bildung“ či „antirassistische Bildung“ – zjevně pod vlivem anglosaské terminologie „antiracist education“ či zdvojeného „Antiracist Multicultural Education“. (1996, s. 2-3)

Jednou z oblastí dalšího vzdělávání, v níž je obsažena dimenze interkulturního učení-vzdělávání, je koncept multikulturního ošetřovatelství ve vzdělávání zdravotnických pracovníků, a to jak ve formálním, tak i v neformálním vzdělávacím systému. Autorky publikace *Multikulturní ošetřovatelství ve vzdělávání sester na středních a vyšších zdravotnických školách – Výstup prvního roku práce na projektu – pracovní materiál* se na počátku nového století pokusily připravit návrh implementace problematiky multikulturního / transkulturního ošetřovatelství do studijních plánů pro výše uvedenou cílovou skupinu. Ve svém pracovním materiálu (2004, s. 6) uvádějí, jaké specifické významové nuance mají samostatné pojmy „transkulturní“ a „multikulturní“. Pojem „multikulturní“ podle nich vyjadřuje mnohočetnost neboli početné seskupení kultur, které stojí jakoby vedle sebe, izolovaně, nijak se neovlivňují, nemají definované společné prvky.

⁶³ Český překlad citátu: „Interkulturní optika (pozice) se vyznačuje snahou (záměrem) jednotlivé kultury usouvztažňovat, nikoli jen řídit a kontrolovat jejich koexistenci.“ (Š.B.S.)

„Transkulturní“ znamená pro autorky textu „přesahující“ hranice kultury. Kultury, které se střetávají, se vzájemně ovlivňují, a jsou mezi nimi popsány – definovány – identifikovány prvky společné daným kulturám. Taková je představa autorek projektu o multikulturalitě – transkulturalitě.⁶⁴ Pro svoji oblast ošetřovatelství by se přiklonily spíše k pojmu transkulturní ošetřovatelství, byť v odlišování obou pojmů nejsou příliš konsekventní a dokonce v případě popisu programů, konceptů či studijních sylabů užívají tradičního: „multikulturní ošetřovatelství“. Kromě toho také navrhuje používat pojmu *Teorie kulturně shodné péče* a vycházet tak z konceptu M. Leiningerové (s. 29), teorie kulturní péče založené na různorodosti a všestrannosti, nazývané jako Model vycházejícího slunce.

Otázkou edukace v multikulturní společnosti se zabývá i J. Petrucijová. Významové odchylky mezi zmiňovanými pojmy řeší na bázi přístupů k edukaci v této oblasti. Edukace v multikulturní oblasti by podle autorky měla obsahovat mimo jiné tyto přístupy: intrakulturní, multikulturní a interkulturní. (k tomu Petrucijová, 2005, s. 54) *Intrakulturní* přístup se cestou introspekce, sebereflexe, analýzy a hodnocení vlastního prožitku, vzpomínek a zkušeností snaží o kultivaci úcty k vlastnímu kulturnímu dědictví, chce přispět k procesům samo-identifikace, skupinové soudržnosti a sounáležitosti. *Multikulturní* přístup „...akceptuje mnohotvárnost kultur světa, rozmanitost hodnotových systémů a modelů, vizí světa, kde náš model je pouze jeden z možných...“. (s. 54) *Interkulturní* přístup pak podle autorky akcentuje sdílení společného světa, kde je cílem mírové soužití založené na vzájemné úctě a toleranci „jinakosti“. Petrucijová dále podtrhuje význam uplatňování těchto a podobných přístupů nejen ve vzdělávacích, ale obecně veřejných institucích. Tam by – právě v důsledku uplatňování interkulturního přístupu – mělo postupně docházet ke změně atmosféry a filozofie. (s. 55) Opět je zde patrná tendence užívat výrazu „multikulturní“ k popisu určitého stavu společnosti, který vyvolává reakce a vytváří vztahy, zatímco „interkulturní“ je

⁶⁴ *Transkulturní* by bylo možné odvodit také z anglického výrazu *cross-cultural*.

označení průběhu, změny a interagování v rámci procesů ve společnosti procházející proměnami.

Pro Jensch (2000 u Janíková, 2005, s. 65) je ve výrazu transkulturní (něm. transkulturell) vystižena nově chápáná a nahlížená struktura světových kulturních a jazykových společenství, která se vyznačuje kulturní variabilitou, míšením a pronikáním. Národní identita (pozn. etnická) v tomto pojetí nemusí vyjadřovat totéž, co kulturní identita. Hlavním úkolem lidstva je v duchu transkulturního soužití hledat způsoby mírového spolužití. Transkulturalita vnáší také novou dimenzi do interkulturní komunikace. Dnešní kultury jsou mnohem více propojeny, formy a způsoby života (např. způsob života novináře nebo vědeckého pracovníka apod.) překračují hranice „národních“ kultur a existují rovněž v jiných kulturách. Podíl na této „hybridizaci“ kultur (srovnej Jensch, 2000 u Janíková, 2005, s. 65) nemá jen celosvětová migrace, ale i rozvoj elektronických (komunikačních) médií.

Ve své práci upřednostňuji užívání termínů interkulturní vzdělávání, popřípadě interkulturní učení, namísto multikulturní či transkulturní výchova. „Interkulturní“ není významovým opozitem či protikladem „multikulturního“. „Interkulturní“ je v této práci chápáno jako pedagogicky relevantní politickému „multikulturní“. Výrazem „interkulturní“ zcela záměrně kladu důraz na procesnost či procesuálnost, na dynamiku, na potenciál změny a proměny, na vzájemné ovlivňování a prostupování jevů, objektů a vztahů, které jsou v této souvislosti předmětem zkoumání a zejména (v kontextu této práce) předmětem učení a vzdělávání.

2.3 Nástin teorie interkulturního vzdělávání (učení)

Interkulturní učení (multikulturní výchova) vychází z představy existence multikulturní společnosti. Společnosti, která se vyznačuje kulturní rozmanitostí, kulturní pluralitou, kde jednotlivé kultury nežijí izolovaně, ale ve vzájemné interakci a (interkulturní) komunikaci, v nichž může docházet ke spolupráci, k dialogu (dialogu kultur) a k určitým vzájemným vlivům či vzájemnému kulturnímu obohacení. Interkulturní učení (vzdělávání) v sobě implikuje určité pedagogické, politické a sociální koncepce, které mají za cíl řešit případné problémy, konflikty a disonance vyvolané onou deklarovanou koexistencí kultur ve světle kulturní plurality – diverzity. Jako ideál harmonické koexistence odlišných kultur a etnických skupin v pluralitní společnosti (Petrucciiová, 2005, s. 11) či jako ideál uskutečňované tolerance a respektu k jinému a odlišnému (Gutmann, (ed.), 2001, s. 183) je chápán a pojímán fenomén multikulturalismu. Koncept interkulturního učení (multikulturní výchovy) je nahlížen jako praktická (aplikovaná) dimenze multikulturalistického diskurzu vedle dimenzí deskriptivní a normativní. (Hirt / Jakoubek, (eds.), 2005, s. 53) Ševčíková (2003, s. 52) považuje multikulturní výchovu za jednu z nejaktuálnějších edukačně zaměřených disciplín dneška, kterou lze v nejširším kontextu chápat jako proces humánní integrace na principu rovnocenného soužití při uchování rasových, národních, náboženských a biologických specifik.

Průcha (2001) vymezuje filozoficko-politický a pedagogický základ (aspekt) multikulturní výchovy. Tím prvním má autor na mysli názorový proud (teorii) „multikulturalismus“, zformovaný v soudobé liberální filozofii. Fischer (2001) připomíná „symbolický interakcionismus“, zejména pak „interakcionistickou teorii rolí – empatie, distance, tolerance“ a „teorii komunikace“ jako jedny z výchozích teoretických konceptů interkulturního vzdělávání (učení). U autorů Fischer (2001) a Auernheimer (1996) nalezneme určitou klasifikaci interkulturního učení. Podle klasifikace zohledňující výše uvedené koncepty je možné na interkulturní učení pohlížet jako na: 1) sociální učení; 2) specifický způsob zacházení s kulturními

diferencemi (za předpokladu uznání doktríny kulturního relativismu a pluralismu); 3) svébytnou součástí všeobecného vzdělávání (učení) na principu multiperspektivity a multidisciplinarity⁶⁵; 4) politické vzdělávání, zvláště pak jako na antirasistickou výchovu; 5) pomoc při utváření identity mladých migrantů a s tím související tzv. „bikulturní“ učení, které probíhá na pozadí konfrontace dotyčných kultur (pozn. a jazyků). V české literatuře vymezuje Kroupová (In Gulová / Štěpařová (eds.), 2004, s. 135) tři možné přístupy k multikulturnímu vzdělávání: etnicky orientovaný přístup (např. jazykové a etnokulturní programy zacilující udržení kulturních zvyků a tradic); problémově orientovaný přístup (např. fenomén rasismu jakožto problému pro kritiku) a kulturně mezikulturní přístup (tj. řešení etnické, rasové, jazykové a náboženské rozdílnosti a plurality, hledání sociální inkluze atd.). V rámci realizace projektu Interkulturní vzdělávání na internetu (Votava/ Fellner / Koblihová In Fellner, 2006, s. 520) byly proklamovány tyto cíle interkulturního vzdělávání: zlepšit celoživotní vzdělávání (pozn. interkulturní učení je chápáno jako integrální součást celoživotního učení v transdisciplinárním kontextu), rozvinout schopnost žít v různých kulturách, rozvíjet dovednosti pro skupinové a kooperativní učení, utvářet schopnosti řešit problémy a podporovat sebeřídící, tvořivé a transformativní učení. Právě **transformativní učení** je možným klíčem k budoucímu pojetí interkulturního učení tak, jak je nahlíží koncept kritického multikulturalismu na rozdíl od pluralistického modelu multikulturalismu. „**Kritický multikulturalismus** (...) se soustřeďuje na to, jakým způsobem se ekonomicky, sémioticky (v závislosti na zakódovaných a symbolických reprezentacích jednotlivých skupin), politicky, výchovně a institucionálně produkuje rasismus, sexismus a třídní předpojatost“. (Kinchloe / Steinberg, 1997 u Hirt, 2005, s. 61) Kritický multikulturalismus si klade za cíl odhalovat nereflektovaná konceptuální východiska klasického multikulturalismu, tedy například, jak se konstruují struktury našich přesvědčení nebo jak si osvojujeme hodnoty a postoje, kterými se vztahujeme k jiným – odlišným kulturám a hodnotíme je. Teorie

⁶⁵ Tato představa je zvláště legitimní v dalším vzdělávání dospělých, interkulturní učení by mělo prostupovat všemi oblastmi dalšího vzdělávání (celoživotního učení).

transformativního učení zdůrazňuje potřebu vlastní transformace k tomu, abychom se odnaučili chování (mimo jiné důsledky předsudků) osvojené bez reflexe. V kontextu kulturního učení dochází k transformaci „významových schémat uvažováním o domněnkách v důsledku zjištění, že naše přesvědčení jsou neplatná“ (Mezirow, 1996, 1991 u Varis, In Fellner, 2006, s. 485-486) a dojde transformací neznámého reflexí k vytvoření nového významového schématu či tendence očekávání. „Reflexe a otevřenost perspektivám druhých je ve vzájemném vztahu se schopností imaginace alternativních kontextů pro porozumění.“ (Varis In Fellner, 2006, s. 486)

Tradiční multikulturní výchova (interkulturní učení) má své kritiky.

„...multikulturní výchova [se] jasně vyjevuje jako nástroj vytváření a pěstování etnických diferencí (...), přičemž jiné typy společenských či individuálních rozdílností se jaksí ocitají mimo její zřetel. Multikulturní výchova v tomto pojetí [pozn. rozuměno v „tradičním“ pojetí, tj. etnická identita, popřípadě etnické difference jsou základním stavebním kamenem vzdělávacího procesu] je prostředkem indoktrinace (...) etnickými ideologiemi, jakož i socializačním mechanismem potvrzujícím společenské dichotomie založené v etnickém nacionálním principu.“ (Hirt, 2005, s. 53)

Kritika multikulturní výchovy v německy mluvících zemích zase odráží tamější podstatu interkulturního vzdělávání:

„...interkulturelle Bildung (...) gehe von einem dichotomen Weltbild aus, das eine binäre Zuordnung in „hier Ausländer einer bestimmten Nationalität“ und „dort normale Deutsche“ vornehme und die soziale Vielfalt auf die Kategorie Nationalität reduziere, was wiederum mit einem verdinglichten Kulturbegriff einherginge, (...) sie handle auf Basis einer naiven 'shake-hands-Philosophie'“. (Fischer, 2001, s. 74)⁶⁶

Multikulturní výchova (interkulturní vzdělávání) v rámci tradičního modelu operuje s celou řadou pojmů, které někteří nazývají dílčími koncepty,

⁶⁶ Český překlad citátu: „...interkulturní vzdělávání vychází z dichotomního obrazu světa, který předjímá (pozn. doslovně zavádí) binární přiřazení „cizince určité národnosti“ na jedné straně, a „normálního Němce“ na straně druhé, a který redukuje sociální pluralitu (mnohost) na kategorii nacionality (národnosti), což kráčí (ruku v ruce) se zvěcněným obsahem pojmu kultura, ...jako jednalo (pozn. interkulturní vzdělávání) na základě naivní „shake-hands-filozofie“.“

někteří je pojmají jako teoretická dilemata. Jsou jimi především koncept a problematika identity (lidské, skupinové, individuální) a kategorie a koncept etnicity (potažmo rasy, nacionality). Subkapitola 2.3.1 shrnuje základní teze o těchto kategoriích „multikulturního prizmování“ světa.

2.3.1 Teoretická dilemata interkulturního vzdělávání v duchu multikulturalismu

Teorie interkulturního učení je multidisciplinární povahy a je založeno na poznacích celé řady disciplín, jako jsou sociální a kulturní antropologie, etnologie a etnografie, (etno)sociologie, interkulturní psychologie, komparativní lingvistika a etnolingvistika, (interkulturní) pedagogika nebo mezinárodní právo. Každý z těchto oborů se věnuje lidskému individu a některé z jeho složek osobnosti, chování, jednání a existence v kulturním kontextu. Mezi sociálními vědci nalezneme také názor, že se nepatrné rozdíly mezi dílčími vědami postupně stírají, významného postavení pak nabývá „zastřešující“ sociální a kulturní antropologie a v neposlední řadě také kulturologie.

Interkulturní vzdělávání nahlíží na člověka jako na nositele a tvůrce kultury. Vnímá jej v kontextu kulturně pluralitního (diverzifikovaného) světa, v němž existuje celá plejáda forem soužití mezi různými sociálními a etnokulturními skupinami, mezi různými národy. To, co člověku umožňuje přežití a soužití v takto traktované (tedy v kulturně - etnicky diverzifikované) společnosti, je **identita**. Identita vlastní (osobní neboli identita jednotlivce) a především identita kolektivní a skupinová. Multikulturalistický diskurz stojící v pozadí soudobého interkulturního vzdělávání chápe lidskou identitu jako prostředek sebepochopení a sebeuvědomění, a tudíž jako prostředek vytvoření individuální kulturní identity. V tomto případě je lidská identita vymezena jako kolektivní, skupinová. Ztotožnění se s určitou skupinou, v duchu multikulturalismu s určitým etnikem, je vnímáno jako součást osobní – individuální identity. Osobní identita není přirozenou, tj. vrozenou výbavou člověka, nýbrž se utváří teprve v rámci sociálních procesů a je pak výslednicí

interakce mezi jedincem a společenskými souvislostmi. Navíc, jakmile je identita utvořena, je následně přetvářena, obměňována a transformována novými (aktuálními) sociálními vztahy a procesy. Je to tedy jev velmi konfušní, což platí jak o (kulturní) identitě osobní, tak o identitě kolektivní. Identita a identitární procesy v sobě implikují dva významové aspekty. V literatuře se hovoří o *ztotožnění se* (například o ztotožnění se s určitým etnikem či národem, ztotožnění se s určitými hodnotami) a o identitě jako *stejnosti*. (Hirt, 2005, s. 26) Multikulturalismus, a potažmo i praxe interkulturního vzdělávání, v této souvislosti tedy operuje s pojmy etnická (resp. národní) stejnost a ztotožnění se s etnikem – národem – kulturou. Přičemž se předpokládá, že každý jednatel se identifikuje nejen s etnokulturním společenstvím jako celkem, ale také s celou řadou podskupin či subkultur v rámci tohoto společenství. Míra ztotožnění se jednatelce se skupinou – kulturou je odvislá rovněž od jeho psycho-sociálních vlastností i od vlastností samotné skupiny – kultury. Kolem problému identity vyvstává celá řada otázek. To, co je v literatuře poplatné diferenčnímu modelu traktováno jako prvky etnické (nacionální) stejnosti (jimiž jsou mimo jiné jazyk, tradice, mytologie, obyčeje – folklór, umění, normy chování, systémy hodnot a sociokulturních regulativů...), které konstituují a udržují kulturu jako celek, a to právě v konfrontaci se - stěným způsobem - konstituovanou „jinou – cizí“ kulturou. Kritikům tradičního multikulturalismu vadí především nahlížení veškerých lidských společností (populací) podle univerzálního principu - etnické (národní) příslušnosti a souvztažnosti. Etnická identita nejenže nabývá podobu statického bytostného fundamentu sociální existence jedince i společnosti (etnické skupiny, národa), ale především je ve zmíněném kulturně-konfrontačním procesu (tj. při utváření dichotomií světa my – Oni, naše kultura – Jejich kultura, naše společná tradice – Jejich společná tradice apod.) přisuzována i společenstvím (skupinám, kategoriím), která nemohou být popisována na základě etnického principu (etnického

pojiva), protože „... její „členové“ mohou být (...) organizováni na bázi jiných společenských principů než poskytuje princip etnicity ...“⁶⁷ (Hirt, 2005, s. 27)

Etnicita je na jedné straně základním stavebním kamenem v rámci tradičního multikulturalismu pojímané multikulturní společnosti, a tudíž i „stavebním pojivem“ všech forem interkulturního učení. Průcha (2001, s. 18) považuje pojem etnicity pro teorii multikulturní výchovy za ústřední. Na druhé straně je právě etnicita největším teoretickým dilematem soudobé kritické reflexe interkulturního vzdělávání – multikulturní výchovy. Hirt (2005, s. 23) ji nazývá *jakýmsi leitmotivem* multikulturalistického diskurzu a ve shodě s dalšími autory připomíná, že „... princip etnicity (...) je ideovou novinkou moderních společností druhé poloviny 20.století“ (s. 27)⁶⁸ Tradiční multikulturní výchova tak jako její ideové zastřešení v multikulturalistickém diskurzu předpokládá „objektivní“ a univerzální existenci **etnických skupin** a nakládá s tímto faktem jako s bytostnou pravdou založenou v lidské přirozenosti. Etnické skupině se přisuzuje společný **rasový** původ, obvykle společný jazyk a sdílená společná kultura. Každé etnikum se vyznačuje vlastní **etnicitou**, kterou lze vymezit jako systém výše uvedených komponent, které působí v interakci a spoluutvářejí **etnické vědomí** jedince coby sounáležitosti s etnickou skupinou (tj. etnické příslušnosti) a formují **etnickou identitu** člověka zahrnující uchovávané postoje, hodnoty, víru či způsoby chování odpovídající „vlastní“ etnické skupině. (srovnej Průcha, 2001, s. 18-19) Koncept tradiční multikulturní výchovy pak přijímá bez výhrad etnické identity jako základní stavební kámen vzdělávacího procesu, v němž pak pomocí nejrůznějších atraktivních metod rozvíjí, pěstuje a upevňuje etnicky diferencní chápání světa i jeho problémů (i když vůbec nejsou problémem etnickým). Nevyhnutelně tak potvrzuje dichotomický princip uvažování: my a Oni, naše a Jejich, vlastní a Cizí apod. Jinými slovy řečeno,

⁶⁷ Takové společnosti se označují jako *etnicky indiferentní*. (Hirt, 2005, s. 27 u Lozoviuk, 2005, In Hirt/Jakoubek, (eds.), 2005)

⁶⁸ Konkrétně Hirt (2005, s. 23 a 28) hovoří o tzv. *nové etnické stejnosti*, která je v rámci etnopolitických snah 20. a 21. století, vytvářena na bázi stejných složek, jako tomu bylo v případě tzv. *konvenčních nacionálních stejností* (tj. národní dějiny, tradice, zvyky, obyčeje, národní jazyk, národní folklór atd.) v době utváření (politických) národních států v 19. století na Starém Kontinentu.

interkulturní vzdělávání, byť velmi zaujatým a přesvědčivým způsobem, nás vede k poznání, přijetí, oceňování a popřípadě tolerování etnicity vlastní versus etnicity Cizí. Přitom by bylo spíše žádoucí, aby se vzdělávací záměr interkulturního učení odrazil od „vyznávání těchto primordialistických dogmat“⁶⁹ a zaměřil se kupříkladu na to, proč vůbec etnické a rasové stereotypy (v pozitivním i negativním smyslu)⁷⁰ vznikají, co je jejich důsledkem, nebo zda je vždy namístě uplatňovat princip etnicity (nacionality) při řešení problémů spíše než etnického, tak sociálního charakteru.

Kategorie etnicity (tradičněji nacionality) totiž působí trochu jako zaklínadlo, které je s to rozřešit hádanku kulturně pluralitního světa. Z toho, co bylo výše naznačeno, vyplývá, že při určitém kritickém přezkoumání těchto zdánlivě statických a neotřesitelných „jistot“ multikulturalismu a multikulturní výchovy se ve vztahu k etnicitě (a zejména ve vztahu k významům užívání této kategorie) vyjevuje hned několik problematických okruhů.

Pojem etnikum měl v minulém století v politickém a nepochybně i ve vzdělávacím kontextu nahradit poněkud problematický pojem rasy. Zatímco však koncept „rasy“ otevřeně a přímočaře hovoří o propojení biologických (vnějškových, dědičných, fenotypových aj.) a kulturních atributů toho kterého společenství, koncept „etnických skupin“ se k témuž dostává spíše oklikou. Hranice etnických skupin (což jsou domnělé hranice kultur) jsou tak jako tak utvářeny na bázi lidových taxonomií za významného přispění rasových stereotypů v nich uložených. To vede sociální vědce k přesvědčení, že *etnicita* 20. století je pouhou fotokopií *rasy* 19. století, ovšem poněkud více zamíženou. (srovnej Hirt, 2005, s. 22-23)

Dalším problematickým bodem může být užívání významu etnikum či etnická skupina ve vztahu k národu, národnosti, národnostní menšině. Průcha ve své monografii *Multikulturní výchova* uvádí (2001, s. 23), že

⁶⁹ Primordialismus jakožto teze a tvrzení vychází z přesvědčení, že příslušnost k národu (pozn. případně k etniku) je „přirozenou“ součástí lidských bytostí. Národ (popřípadě etnikum) je pro tuto teorii neproblematickou daností. (srovnej u Hirt, 2005, s. 16)

⁷⁰ Tomuto tématu se podrobněji věnuje publikace: *Etnické stereotypy z pohledu různých vědních oborů, kolektiv autorů, 2001. Brno: Etnologický ústav AV ČR, 2001.*

národnost bývá chápána jako příslušnost k určitému národu nebo etniku, přičemž sémantická komponenta „národ...“ je užívána ve dvou významech: ve významu etnickém jako „... soubor osob obvykle se společným jazykem, společnou historií, tradicí a zvyky, společným územím a národním hospodářstvím“, a ve významu politickém jako „... soubor občanů určitého státu, tedy soubor osob se státní příslušností tohoto státu“. (s. 23) Podle Hirta (2005, s. 17) se pojmy *etnikum* a *národ* v rámci multikulturalistického diskurzu jeví jako synonymní, ale „...konvenčně je ovšem rozlišujeme podle toho, zda disponují nějakým – národním – státem, či nikoli.“. Zřejmé je, že v multikulturalistickém diskurzu není *národnost* neboli *etnická příslušnost* totožná se *státní (národní) příslušností* neboli *státním občanstvím*. Vztahování se (například přihlášení se k národnosti při sčítání lidu) k etnické národnosti (pozn. Průcha (2001, s. 23) hovoří o *faktické* etnické národnosti) znamená přiznání se k určitému etniku, což je v tomto případě rovno určité kultuře. Vztahování se k politické národnosti ve skutečnosti znamená být občanem určitého státu, ale v podstatě to nemusí vypovídat nic o vztahování se ke kultuře a už vůbec nic o jakési proklamované vnitřní sounáležitosti s národem, který žije na území onoho státu. Problém s kategoriemi etnicity a národnosti nemusejí mít pouze demografové či statistici při sčítání obyvatel. Problém s těmito kategoriemi má především tradičně pojímaná multikulturní výchova se svou vštěpovanou představou, podle níž kulturní rovná se etnické.

S trochou nadsázky by se dalo říct, že jsme uvězněni v etnické optice světa a tímto důsledným prizmováním světa v duchu multikulturalismu na bázi etnicity svým způsobem znemožňujeme naplnění cílů samotného interkulturního učení. Platí to o dichotomicky pojímané interakci etnických skupin, resp. kultur, kde „My a Oni“ se všemi dalšími atributy je základním principem mezikulturní komunikace. Pokud však přijmeme etnicitu jako způsob organizace společností, pak to, co maří záměry interkulturního učení, je například tzv. titulkový nacionalismus nebo přehnané užívání kategorie etnicity i tam, kde to není vhodné, což zákonitě vede k etnickým „nálepkám“, negativním stereotypům a předsudkům. Přemýšlíme-li nad společnostmi

v intencích etnické „diferentnosti“, mělo by platit, že (faktická, rasová) etnicita je buď přítomna, nebo je přítomna nějaká jiná. V každém případě platí, že je obtížně měřitelná podle předem stanovených (objektivních) kritérií.⁷¹ Dále platí, že kategorie etnicity by neměla být užívána v hodnotícím významu⁷² Některé problémy světa a konkrétněji společností není vhodné pojímat jako etnické a takto k nim i přistupovat. (srovnej Hirt, 2007, v rozhovoru pro MF DNES, 12. dubna 2007)⁷³

Závěrem této kapitoly pokládám za důležité vyslovit tezi, že všechny zmiňované koncepty multikulturalismu mají svá určitá opodstatnění pro práci v multikulturní výchově (v interkulturním vzdělávání), přinejmenším i jako objekty vědeckého a společenského přezkoumání v kontextu kritického multikulturalismu.

⁷¹ Většinou se hovoří o objektivně zjistitelných znacích, z nichž případně kritérium mateřského jazyka, popřípadě mateřských jazyků by mohlo být do určité míry oním objektivním rozlišovacím znakem. Ale už národnost rodičů je sama o sobě problematická.

⁷² Objevuje se ve zkratkovitých – šablonovitých výrociích, často v reklamních textech. Například výrok: *Každý správný (pořádný) Čech se musí alespoň jednou za život vykoupat v Lipenské přehradě.* – pozměněno z textu reklamy na www.kudyznudy.cz

⁷³ T. Hirt se v rozhovoru pro MF DNES ze dne 12. dubna 2007 vyslovuje pro neuplatňování etnické optiky na problémy tzv. romské komunity. Problém současného stavu ghett plných sociálně slabých a zadlužených lidí je třeba vnímat a řešit v sociálních kategoriích. Jediné, co Romy spojuje, je podle Hirta zažitá (pozn. stereotypní, tradiční, tedy plně v duchu teorie multikulturalismu traktovaná) představa o jejich romství (pozn. tedy o jejich etnicitě coby Romů). Romové (cikáni) patří právě k oněm etnicky indiferentním společenstvím (viz pozn. č. 66), kterým je v rámci etnopolitických snah přisuzována ba přímo „vyráběna“ etnicita Roma (resp. cikána). (srovnej Hirt, T. – Jakoubek, M. (eds.), 2006. „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2006. Hirt, T. – Jakoubek, M., 2004. Poznámky k problematice vynalézání romské etnické tradice v ČR a SR, In: Budil, I.-Horáková, Z. (eds.) 2004. Antropologické symposium III. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 77-86. Hirt, T. 2004. Romská etnická komunita jako politický projekt: kritická reflexe. In: Jakoubek, M.-Hirt, T. (eds.), 2004. Romové: kulturologické etudy. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004, s. 72-92.)

2.4 K otázce cílů a metod interkulturního vzdělávání

Když autor ve svém článku *Skryté otázky multikulturní výchovy* vyzývá k tomu, že: „Multikulturní výchova (...) musí být skutečnou výchovou a nikoli pouhým multikulturním informováním“ (Valach In Gulová/Štěpařová (eds.), 2004, s. 54), upozorňuje tím na různá pojetí interkulturního vzdělávání či multikulturní výchovy z hlediska cílové orientace i používaných metod. To, k čemu se multikulturní výchova (interkulturní vzdělávání) zavazuje být ku prospěchu, se liší nejen časoprostorově, ale i oborově. Obecně se má za to, že interkulturním učením rozvíjíme dovednost úspěšné interkulturní komunikace, jež je jedním z projevů způsobilosti jedince realizovat interkulturní kompetenci. K naplnění těchto cílů vede vícero cest, z nichž některé se pokusím v následujícím textu načrtnout a vysvětlit.

V obecné rovině, která je vlastní pedagogickému (andragogickému) teoretickému uvažování, je interkulturní učení pojímáno jako součást tzv. globální výchovy. Zamýšlena je zde skutečně „výchova“, a to výchova k hodnotám, v hodnotách či ke změně hodnot. Pojem hodnota je tu nadstaven pojmu informace. V cizojazyčné výuce se zase často klade do opozice vztah reálií jako souboru věcných dílčích poznatků o cílovém prostředí versus smyslového a hodnotového obsahu úzce vázaného na studovaný jazyk a příslušnou kulturu. Již citovaný autor Valach (In Gulová/Štěpařová (eds.), 2004, s. 54) uvádí, že nejzákladnějším cílem multikulturní výchovy je schopnost hledat společné všem kulturám, tedy to obecně lidské společné, to, co je skryté za vzájemnou kulturní odlišností, a najít z toho plynoucí pocit všelidské sounáležitosti. Nejvyšší uznávanou hodnotou je podle autora mírové soužití všech a existují-li rozdíly, které tomuto brání, je potřeba je odstranit. Zachovávat si zasluhují takové rozdíly, které dovolují „různost v jednotě, která nevyklučuje stejnost v jiném“. (tamtéž)

V některých vzdělávacích oblastech se setkáme s poněkud praktičtějším cílovým zaměřením či vymezením interkulturního učení. Signalizují to následující citované výroky:

„Právě pro osoby, které pracovně nebo v osobním životě přicházejí často do kontaktu s lidmi z jiných kultur, je velmi důležité vědět, jak se dá interkulturním problémům zabránit, nebo jak je můžeme konstruktivně zvládat. Je zřejmé, že jde o *učební procesy*.“ (Nový/Schroll-Machl, 2005, s. 62)

„Skripta „Kulturní pluralita současného světa II.“ (...) jsou určena zejména posluchačům kurzu „Mezinárodní kulturní vztahy“. Čtenáři zde naleznou podrobné informace o kulturách, ... Autoři ve svých statích přináší široký pohled na danou kulturu, (...) těžiště příspěvků spočívá v charakteristice hodnotové orientace jednotlivých kultur, což (...) umožňuje porozumět příčinám a vzorům chování příslušníků jiných kultur a získat tak „praktický návod“, jak jednat s příslušníky daných kultur ...“. (Havlová a kol., 2006, s. 5)

V interkulturním vzdělávání (multikulturní výchově) nalezneme celou řadu přístupů, které jsou založeny v různém chápání významu dopadu interkulturního učení pro člověka jedenadvacátého století. Pravdou je, že se některé způsoby interkulturního vzdělávání uchylují ke značně zjednodušujícímu sdělování zajímavostí o podobách života odlišných lidí hraničícímu až s exotizací a komickým vzýváním jinakosti. Valach (2004) k tomu poznamenává, že:

„Zdůrazňování odlišností a třebaž zajímavé zvláštnosti těch druhých mi vůbec nic neříká o tom, jak se k nim mám chovat a jak oni ke mně, a již vůbec to neřeší sporné body možného vzájemného soužití, (...), naopak, zdůrazňování odlišností je zdůrazňování nemožnosti takového soužití.“ (In Gulová/Štěpařová (eds.), 2004, s. 54)

Informace v multikulturní výchově jsou důležité, povaha tohoto druhu vzdělávání však napovídá, že jsou jen jednou komponentou celého učebního, nebo chceme-li výchovného procesu. Jak už jsem se ve své práci vyjádřila, v interkulturním vzdělávání nemůže být oslovováno pouze ratio člověka, ale zejména afektivní stránka učení. V soudobé literatuře jsem pro to hledala důkazy. Zajímalo mě především, zda je možné vytyčit určitou klasifikaci metod a přístupů uplatňovaných v interkulturním vzdělávání, které by zasahovaly kognitivní i afektivní složku učebního procesu. Většina mnou shromážděné odborné literatury věnované této problematice skutečně

připomíná metody a postupy, které si kladou za cíl rozvíjet znalostní, dovednostní i emocionální složku osobnosti jedince ve vztahu k rozvoji interkulturní způsobilosti. Tradičně se tzv. interkulturně kompetentní jedinec jeví jako ten, kdo si uvědomuje postavení své a své kultury v kulturně pluralitním světě, přičemž tuto pluralitu světa a společností přijímá jako neměnný fakt. Interkulturně kompetentní jedinec ví, že z rozdílnosti, odlišnosti a jinakosti se lze obohacovat, nikoli ji vnímat jen jako potenciální zdroj konfliktu, a to i přestože především některé prakticky zaměřené koncepty interkulturního učení jsou založeny na myšlence kulturního konfliktu a střetu a učební proces je jednou z možností jejich minimalizace nebo odstranění. Příznačné je pro tzv. interkulturní kompetentnost odmítání dogmat, „neoddiskutovatelných pravd“. Takový interkulturně vzdělaný jedinec si uvědomuje předsudky a negativní stereotypy, které jsou kulturně a sociálně podmíněné, a tudíž ve své podstatě neodstranitelné, a snaží se s nimi pracovat a zmírňovat tak jejich dosah. Taková je většinou představa o nastaveném cílovém profilu, a to napříč vzdělávacími obory či oblastmi lidské činnosti a kulturního kontaktu. Používané či uplatňované metody (formy, způsoby práce) s učícími se se liší podle příslušné cílové skupiny, ať už se jedná o pracovníky v sociálních službách, zdravotnické pracovníky, řídicí pracovníky firem, střední management či vědecké pracovníky v oblasti germanistiky a mnohé další. Interkulturní vzdělávání se v posledních letech stalo velmi diferencovanou oblastí z hlediska potřeb, zájmů, cílů a následně používaných metod právě v návaznosti na diferenciaci cílových skupin.

Velmi často se v souvislosti s rozvojem interkulturních dovedností objevuje termín **interkulturní trénink** (jako synonymní varianta také interkulturní trénink), byť je u tohoto pojmu někdy nelehké rozpoznat, jedná-li se o metodu, formu či samotný koncept interkulturního vzdělávání. Hovoří o něm jak publikace z lingvodidaktiky, teorie (interkulturní) komunikace nebo teorie organizace a řízení. Někdy jsou právě v rámci interkulturního tréninku uváděny metody jako zpracovávání zeměvědných informací, „Culture Awareness“ – uvědomování si cizí kultury, „Culture Assimilator“ – kulturní asimilátor, simulace (cizího kulturního prostředí),

(plánovaná) hra (v multikulturním prostředí), různá cvičení například nácvik pomocí konference snímané videokamerou apod. Někdy se naopak interkulturní trénink považuje spíše za jeden z možných přístupů nebo dokonce metod. Nalezneme i rozlišení přístupů kontrastních a interaktivních. Kontrastní postupy kladou důraz na uvědomování si rozdílů mezi vlastní a cizí kulturou, zatímco v interaktivním tréninku interkulturních dovedností stojí v popředí získávání zkušeností z interaktivní komunikace a vzájemného procesu učení v podmínkách bikulturní či multikulturní skupiny. Většina z metod tedy předpokládá největší účinek v případě nesimulované multikulturní skupiny, což je v některých případech nesplnitelná podmínka. Přístupy v interkulturním vzdělávání mají ještě jiné společné jmenovatele. Vycházejí z toho, že způsoby (zvyklosti) chování například v interaktivních situacích, jakým je dialog, jsou kulturně podmíněné, nicméně nejsou jednou provždy statické, ale modifikují se v interkulturních situacích, i když právě tomu je třeba se učit. Dalším společným východiskem přístupů v interkulturním vzdělávání, a to zejména v otázce interkulturní komunikace, je to, že „nedorozumění v interkulturní interakci nespočívají jen v rozdílech v produkci, nýbrž recepci interkulturní komunikace.“ (Bobáková, 2004, s. 47)

2.5 Závěr

Závěrem je třeba zdůraznit, že tato disertační práce vzniká v určité přelomové době, a to z hlediska zvoleného tématu. Multikulturní výchova v pedagogické a interkulturní učení v andragogické oblasti vzdělávání se proměňují s tím, jak se proměňuje svět, na který reagují a který reflektují. E. Mistrík (2004, s. 20-24) ve svém příspěvku mluví o změně podstaty, o změně chápání významu multikulturní výchovy, mluví o změně cílového zaměření multikulturní výchovy, právě v důsledku změny tzv. multikulturního světa, multikulturní reality. Autor staví vedle sebe chápání světa dříve, pro který bylo příznačné stírání kulturních identit, život ve všudypřítomné demokracii a všeobecném optimismu. Oproti tomu je postaven dnešní svět, svět přelomu dvacátého a jedenadvacátého století, svět vzájemné nedůvěry, autoritářských a centralizovaných opatření, svět skepse a podezírání. Takový svět vyžaduje jinou multikulturní výchovu, předpokládá novou kvalitu multikulturního člověka. Zatímco dřívější ideál multikulturního člověka hlásá být schopen přechodu z kultury do kultury, být co nejotevřenější k jiným kulturám a téměř nezištně o jiné kultury pečovat, pěstovat odlišnost, takřka povinně umět nazírat svět z perspektivy jiné kultury, co nejpružněji si osvojovat kulturu nového prostředí tak, jak si to žádá turismus, profesní a pracovní mobilita, rychlá výměna informací apod. Lze říci, že nově pojímaný multikulturní člověk (rozuměno též interkulturně kompetentní jedinec) je střízlivější, opatrnější a zdrženlivější. Je si plně vědom své osobní, kulturní, národní i jiné skupinové identity, ví, co ji formovalo a co ji může ovlivňovat a modifikovat. Tak jako individuum brání tuto svou identitu, skupina, národ či stát brání své tradiční hodnoty. Nová multikulturní realita hledá pevná pravidla, normy a fungující sociální struktury, chce obhajovat kritéria a etnické základy. Vizí je sdílení společného světa, *my* i *oni* zůstáváme ve *svém / jiném* světě a *my* i *oni* musíme respektovat, že máme vedle sebe *jiný* svět. Cesta multikulturní výchovy či interkulturního učení nevede (nepovede) ke stírání rozdílů, k chaosu bez řádu, k neuchopitelnosti a vágnosti norem, pravidel a představ o spolužití, nýbrž ke střízlivým - racionálním, ke

zřetelným – transparentním, k životaschopným, přijatelným a obhajitelným formám spolupráce a koexistence v odlišnosti na principu kulturního občanského soužití v demokratické společnosti.

Ve třetí kapitole této práce se zaměřím zejména na to, jakým potenciálem disponuje proces výuky a učení se cizím jazykům v dospělém věku pro utváření „nově“ formulované interkulturní kompetence jedince.

3 VÝUKA A UČENÍ SE CIZÍM JAZYKŮM JAKO PROSTŘEDEK INTERKULTURNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

3.1 Úvod

Interkulturní učení je v procesu cizojazyčného vyučování přítomno v několika aspektech, o kterých jsem se již v průběhu práce zmínila. Jsou to aspekty: *cizojazyčná komunikace jako interkulturní komunikace, kulturně podmíněné řečové jednání (vztah kultury a diskurzu⁷⁴) a na kulturu vázané a kulturu odrážející jazykové roviny, roviny fonetickou, grafickou, gramatickou, tj. morfologickou a syntaktickou, a lexikální.* (k tomu podrobněji v kapitolách 3.2 a 3.3 této práce)

Kultura se stává stabilním obsahem cizojazyčné edukace a základem „nové“ dimenze rozvoje a formování osobnosti. Hlavními rysy proklamovaného kulturologického směru v cizojazyčném vyučování – učení jsou podle Kollárové (2004, s. 37-38, In Ries/Kollárová (eds.), 2004): utváření a zprostředkovávání modelu kultury osvojovaného cizího jazyka; rozvoj člověka mluvčího (homo loguens) k člověku duchovnímu (homo spiritualis); řízené vyučování a učení se cizímu jazyku jako křížovatka kultur ve světě cizího jazyka; kultivování vzájemných vztahů jako cíl interkulturní komunikace a konečně důsledné uplatňování principu - *člověk mluví jazykem, ale i jazyk mluví člověkem* neboli kultura je reprezentována jazykem a jazyk mimo kulturu neexistuje.

Cílem třetího bloku této práce je vysledovat, nakolik jsou výše citované rysy současného kulturologického směru v cizojazyčné výuce obsaženy či uplatňovány. Jakými prostředky a metodami je možné takto vytyčených cílů dosáhnout a jaké perspektivy ony tendence modernímu vyučování cizích jazyků přinášejí, případně i jaké problematizující otázky vyvstávají či dokonce jaké prvky interkulturní výuky cizímu jazyku ohrožují v konečném důsledku úspěšné naplnění vytyčených cílů.

⁷⁴ Pojem *diskurz* je zde chápán v lingvistickém smyslu jako alternativní označení textu jakožto jednotky mluvy, zvláště pak mluveného jazyka. Diskurz se obvykle chápe jako text obsahující i více než jediného mluvčího a mající povahu mluvní události, např. konverzace, interview aj. (Čermák, 2004, s. 169)

Podkladem pro text třetího bloku této práce se vedle konfrontace s odbornou literaturou stala provedená obsahová analýza učebních souborů pro výuku a učení se němčině jako cizímu jazyku z hlediska uplatňování interkulturní dimenze ve vyučování. Výběr výzkumného vzorku učebních souborů jsem provedla na základě těchto kategorií: učební soubory (učebnice) komplexní a nikoli aspektové (Jelínek, 2006), věk učících se, zaměření jazyka (všeobecný i odborný), specifikace stupně řízení (učebnice pro řízené vyučování i pro samostudium či sebeřízené učení), stupeň osvojování cizího jazyka pro vstup i výstup (případně referenční úroveň podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky) a jazyk učebního souboru (učebnice jednojazyčné i konfrontační či kontrastivní). O jednotlivých sledovaných hlediscích se zmíním v průběhu textu.

3.2 Výuka a učení se cizím jazykům jako příprava na interkulturní komunikaci

Jazyk je možné chápat jako prostředek formulování myšlenek (myšlení) a lidské komunikace. Cizí jazyk je pak prostředkem interkulturní komunikace, která je ve vyučování cizím jazykům chápána šířeji jako dialog kultur. Jeho součástí jsou vedle samotné komunikační činnosti (viz dále) také tzv. fakta kultury (od všednodenního života až po filozofii a umění). Předmětem dialogu kultur je dále interpretace faktů kultury a cílem vzájemné porozumění lidí. (Kollárová, 2004, In Ries/Kollárová (eds.), 2004)

Předpokládáme, že výuka a učení se cizím jazykům slouží jako specifická příprava jedince na konkrétní druh komunikace, a to na komunikaci interkulturní. Tuto přípravu považujeme za součást obecné komunikační (respektive jazykové a komunikační) výchovy člověka. Odpovědět na to, co je vlastně interkulturní komunikace, nelze, aniž bychom se nezastavili u samotného pojmu (lidská) komunikace a následně též u pojmů komunikační výchova a komunikační (komunikativní) kompetence (viz kapitola 3.3). Při objasnění těchto pojmů bude pro tento text nejdůležitější hledisko lingvistické a oborově didaktické, resp. lingvodidaktické.

Komunikace je obecně procesem sdělování, dorozumívání. Lidská komunikace se vyznačuje sociální interakcí mezi dvěma a více jedinci, kdy dochází ke sdělování a výměně informací, jež je možné označit jako ideje, poznatky, vědomosti, zkušenosti atd. Z pohledu lingvistiky má komunikace mezi lidmi tyto složky: *kanál* (médiu), *situace* (kontext), *kontakt partnerů - mluvčího a posluchače*, *funkce komunikace*, *sdělení*, *kód*, *zpětná vazba a pragmatický účinek*. Jednotlivé složky (faktory) komunikace existují a fungují ve vzájemných vztazích tak, jak napovídá následující mnemotechnická věta. **Někdo** (tj. mluvčí) **ŘÍKÁ něco** (tj. sdělení) **někomu** (tj. posluchači) **nějak** (tj. kontakt, kód, médium – kanál) **s nějakým účinkem** (tj. pragmatický účinek, který chtěl mluvčí vyvolat, a zpětná vazba jakožto reakce posluchače udržující komunikaci v chodu). (srovnej Čermák, 2004, s. 13, 18-19) Celá mnemotechnická věta jakožto abstraktní vyjádření průběhu komunikace je

dále zasaditelná do určitého kontextu neboli situace, přičemž lingvistika a následně i lingvodidaktika rozlišují mezi kontextem jazykovým a kontextem mimojazykovým neboli kontextem situace.⁷⁵ Tento zobecněný model průběhu komunikace či realizace komunikační situace lze považovat za univerzálně platný pro komunikaci v jednotlivých jazycích v kontextu jednotlivých kultur. V procesu komunikace napříč jazyky či trans-kulturami se předpokládá působení kulturně podmíněných odlišností v jednotlivých složkách (faktorech) komunikace, tak jako ve vztazích a vazbách mezi nimi. Nejzřetelnější je odlišnost na úrovni kódu jakožto strukturovaného signálního systému znaků. Kódem komunikace tedy není pouze samotný jazyk, ale i symbolický a jiný signální systém. Pro interkulturní komunikaci a její úspěšnou realizaci je pochopitelně prvořadým úkolem překonání verbální bariéry, tj. odlišnosti kódů ve smyslu verbálního jazyka realizovaného v mluvené či psané podobě, ale také odstranění bariéry tzv. kulturní.⁷⁶ Ta zahrnuje kromě verbálních prostředků též prostředky proxemické, mimické či prvky gestikulace. Dále zahrnuje též určitý souhrn vědění o světě a (pre)koncepte jistého obrazu světa, který se zčásti promítá do verbální složky komunikace (např. ve slovní zásobě konkrétního jazyka). Zásadním pro realizaci interkulturní komunikace je správné dekodování více či méně skrytých pragmatických významů v užití jazykových prostředků v rámci uskutečnění řečových (mluvních) aktů. Do interkulturní komunikace se jako do specifického druhu interpersonální komunikace promítají prvky kooperace, dovednosti účastnit se rozhovoru či ostatní sociálně-emočně-motivační aspekty mezilidského setkávání. V této oblasti se vyučování cizím jazykům může opřít také o působení jiných forem a způsobů „výchovy“, jakými jsou psychologie či mediální výchova a další.

Z uvedeného textu vyplývá, že hovořit o interkulturní komunikaci a o naplňování cílů reálné interkulturní komunikace, na niž řízené vyučování a

⁷⁵ Lingvistika užívá konsituace ve smyslu spojení kontext + situace. (Čermák, 2004, s. 169)

⁷⁶ Podle Kollárové (2004, In Ries/Kollárová, (eds.), 2004) je *kulturní bariéra* daleko nebezpečnější (rozuměj pro vzájemné porozumění jedinců z odlišných kulturních společností), neboť není viditelná okem a tudíž tak snadno odstranitelná jako *bariéra verbální*.

učení se cizím jazykům „své svěřence“ připravuje, do značné míry znamená předjímání konfliktu a nedorozumění. Někdy mluvíme o kulturním nepochopení a jeho prevenci. (Maroušková, 2006, s. 149) Základem pro uvažování nad fungováním interkulturní komunikace jsou jednotlivá (vědecká) pojetí kultury. U Bobákové (2004, s. 17-31) najdeme následujících několik pojetí kultury. Autorka připomíná koncepci G. Hofstedeho (1991). Hofstede rozlišuje tyto kulturní atributy (pozn. projevy kultury): symboly, hrdinové, rituály, hodnoty. Současně považuje kulturu za specifický software v mozku neboli specifické naprogramování myšlení příslušníků dané kultury. Ke srovnání kultur využívá Hofstede soubor několika dimenzí: dimenze moci, dimenze individualismu / kolektivismu, dimenze maskulinity / feminity, dimenze nejistoty, dimenze času a dimenze krátkodobé a dlouhodobé orientace. Koncepce F. Trompenaarse (1993) zahrnuje sedm základních dimenzí kultury. Ve vztahu k času, k druhým lidem a ve vztahu k přírodě rozlišuje Trompenaars dimenzi následnost – souběžnost, dimenzi univerzalizmus – partikularismus, dimenzi kolektivismus – individualismus, dimenzi neutrálnost – emocionálnost, dimenzi difúznost – specifičnost, dimenzi úspěšnost – přisuzování, dimenzi vnitřní orientace – vnější orientace. A. Thomas (1995) vychází při popisu a srovnávání kultur z pojmu kulturní standardy jakožto kulturně specifické sociální normy, způsoby myšlení a jednání společné pro příslušníky dané kultury. K.-H. Flechsig (1998) operuje s pojmem kulturních skript, které mají jednak funkci předepisovat správné chování v určitých situacích, jednak mají funkci pomáhat rozumět určitým situacím, správně je vnímat a interpretovat.

V interkulturní komunikaci předjímáme, jak již bylo řečeno, konflikt a nedorozumění vyvolané tím, že na sebe naráží koncepty kultury, ať už je pojmenujeme pomocí různých pojetí kultury (tj. kulturní dimenze, skripta či standardy). Různé koncepty kultury se projevují, jak už bylo také nastíněno, ve verbální složce komunikace, tj. například v lexice, ve výstavbě mluvních aktů, v dialektice konkrétního a obrazného způsobu vyjádření, v tabuizovaných tématech apod. Většinou tak nepředpokládáme, že „konflikt“ v případě komunikace mezi příslušníky odlišných kultur, tj. v tzv.

překrývající se interkulturních situacích (Maroušková, 2006, s. 149), může mít povahu spíše interpersonální nežli interkulturní.

Podle Jelizarové (2001) má interkulturní komunikace aspekt lingvistický, pojmáme-li interkulturní komunikaci jako komunikaci v prostředí řečovém, a aspekt psychologický, který je třeba zohledňovat při integrativním zprostředkovávání jazyka a kultury. Kultura při tomto pohledu na interkulturní komunikaci formuje jazykový obraz světa svých nositelů a je reprezentována ve struktuře příslušného jazyka, v prvcích jazykového systému (tj. zejména v lexikálních a gramatických jednotkách) a v modelech řečové činnosti (tj. například v oblasti řečové etikety, zdvořilostních zvyčích, ve způsobech vedení rozhovorů, ve způsobech argumentace, ve způsobu realizace obchodní korespondence, v diskrétních řečových aktech, jakými jsou omluva, stížnost a mnohé další). Neméně důležité v otázce chápání významu a fungování interkulturní komunikace je hledisko psychologické. Charakteristickým a vždy přítomným prvkem v komunikaci mezi příslušníky z různých jazykově-kulturních společenstev je vnímání odlišné (cizí) kultury a připisování (atribuce) významů událostem, jevům, skutečnostem a projevům chování na základě etnocentrických představ, postojevých orientací neboli na základě předem strukturovaných obrazů vlastní kultury. Vzhledem k tomu, že v rámci kontaktní události odlišnou kulturu nikdy nevnímáme v komplexnosti, nýbrž pracujeme jen s velmi subjektivními, zjednodušenými konstrukty, je vnímání odlišné (cizí) kultury vždy už určitou interpretací. (Maroušková, 2006, s. 150) Do hry zde vstupuje fenomén stereotypu (autostereotypu jako obrazu sebe samých a heterostereotypu jako obrazu o jiných) a předsudku (negativních obrazů a postojů). Oba jevy jsou přirozeným projevem psychiky člověka a i jistým pomocným mechanismem pro orientaci v společenském mikro- a makrokontextu. Má-li však být cílem interkulturní komunikace, na niž cizojazyčné vyučování-učení do jisté míry připravuje, porozumění vlastním a odlišným způsobům a systémům myšlení, hodnot, hodnocení a chování, je zapotřebí s negativními prekoncepty o světě odlišné (cizí) kultury a jejich příslušníků a nositelů jazyka oné kultury systematicky pracovat. Zda se tak

v reálné výuce cizího jazyka skutečně děje, jsem se pokusila zjistit prostřednictvím obsahové analýzy učebních souborů pro výuku němčiny jako cizího jazyka z hlediska uplatňování interkulturní dimenze ve vyučování cizím jazykům. Vycházím přitom ze základní představy, že učební soubor jakožto realizace a konkretizace metodického směru či koncepce samotné výuky slouží jako odrazový materiál, jako poznatková i hodnotová základna, k níž se vztahují téměř všechna rozhodování a následně i hodnocení v učebním procesu. Zajímalo mě mimo jiné, nakolik jsou jednotlivé aspekty interkulturní komunikace, tj. zejména aspekt lingvistický a psychologický podle pojetí Jelizarové (2001), v interkulturní výuce cizího jazyka uplatňovány. V následující kapitole se podrobněji vyjádřím k jednotlivým kritériím mnou provedené analýzy, zdůvodním výběr výzkumného vzorku učebních souborů a následně zhodnotím získané závěry.

3.3 Zacházení s „jinakostí“ a „kulturní rozmanitostí“ v současném procesu osvojování cizích jazyků

Cílem této kapitoly je nastínit, jak vyučovací proces osvojování cizího jazyka zachází s pojmem kultura. Nakolik je pojetí kultury i toho, co do osvojování cizího jazyka vstupuje jako specificky kulturní či interkulturní, exemplifikováno. Dále se v této souvislosti podrobně vyjádřím i k ostatním východiskům a výsledkům mnou provedené obsahové analýzy učebních materiálů. Jelikož považuji přístup ke kultuře a zprostředkování kultury ve výuce cizích jazyků za jev historicky se vyvíjející a odrážející vždy linii převládajícího metodického (koncepčního) paradigmatu cizojazyčného vyučování v dané době, pokusila jsem se v dílčí kapitole 3.3.1 přiblížit jednotlivé etapy vývoje představ o roli kultury a jejího zprostředkování při osvojování cizích jazyků.

V dostupné literatuře, která se věnuje otázkám interkulturního učení ve vyučování cizím jazykům, se běžně odděluje zvládnutí verbální složky vedle interkulturní dimenze komunikace. Dokládají to například slova autorky Bočánkové (1997/98, s. 161): „... naučit se cizímu jazyku nestačí a (...) je nutno zvládnout i interkulturní dimenzi komunikačního procesu.“, i Pösingerové (2001, s. 146): „... současně s osvojením komunikativních kompetencí je nezbytné osvojit si i základní sociální a kulturní kompetence dané oblasti.“⁷⁷ Může tak vzniknout představa, že osvojování jazyka a interkulturní složky komunikace jdou paralelně, a že někdy ta druhá dimenze zcela chybí nebo je ve vyučování obsažena nedostatečně. Autorky tímto doslovným oddělením složek komunikačního procesu pouze nastiňují, jaké aspekty jazykového či potažmo komunikačního vzdělávání jsou nebo by měly být v centru pozornosti učících se a vyučujících. O složkách komunikační

⁷⁷ Připomenu pouze, že autorka si zřejmě pod pojmem „osvojení komunikativních kompetencí“ představuje osvojení jazykového systému a rozvoje řečových dovedností. „Sociálními a kulturními kompetencemi“ pak má na mysli takový pohled na cizí jazyk, který zdůrazňuje odlišné způsoby myšlení, jednání v porovnání s myšlením a jednáním známým z rodného (mateřského) jazykového prostředí.

(komunikační a jazykové) výchovy⁷⁸ se v literatuře hovoří nejčastěji v souvislosti s všestranným rozvojem tzv. komunikační (komunikativní) kompetence coby nejdříve kladeného cíle jazykové a komunikační výchovy napříč věkovými i jinak charakterizujícími kategoriemi. Šebesta (2005, s. 60) chápe **komunikační kompetenci** jako soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tj. uskutečňovat komunikační akty, účastnit se komunikačních událostí a hodnotit účast druhých na nich. Autor dále vymezuje tři základní okruhy předpokladů, kterými jsou ovládnutí jazyka (i jazyků, a to i jiných než jazyka přirozeného), interakční dovednosti a kulturní znalosti. V oborově didaktické literatuře v souvislosti s pojetím složek komunikačního procesu (které odpovídají jednotlivým složkám komunikativní kompetence) jsou citovány následující: složka lingvistická, paralingvistická, sociolingvistická, sociokulturní a strategická. (Bočánková, 1997/1998, s. 161) Slovenská autorka Jančovičová (2006, s. 91) mluví o složce jazykové – lingvistické, řečové – diskurzivní, sociolingvistické, sociokulturní, anticipační a strategické. Pokud tedy někdo (tj. v rámci cizojazyčného vyučování–učení) zdůrazňuje potřebu soustředit se vedle osvojování jazykového systému včetně jeho fungování v procesu komunikace (tj. na složku lingvistickou, paralingvistickou, sociolingvistickou i strategickou) na interkulturní dimenzi komunikace, má tím patrně na mysli dosažení dílčích kompetencí v oblasti kulturních znalostí, dovedností a strategií. Nicméně kultura a interkulturní vztahy, jak už bylo vícekrát v textu práce uvedeno, je latentně přítomna ve všech rovinách osvojování (cizího) jazyka, a tedy i ve všech složkách procesu dorozumívání. Tomu také odpovídá názor uvedený ve východiscích této práce (s. 24), že kultura je v procesu (řízeného) osvojování cizích jazyků zprostředkovávána implicitně i explicitně.

Nyní se zastavím u samotného zacházení s pojmem kultura v soudobém cizojazyčném vyučování. Toto hledisko se také stalo jedním ze

⁷⁸ O výchově se zde zmiňuji jako o „souhrnném“ pojmu pro jazykové vzdělání (zahrnující lingvistický, lingvální a komunikační cíl, obecný kulturně-poznávací cíl) a výchovu v užším slova smyslu, a to zejména v oblasti hodnot a postojů, v oblasti rozvoje schopnosti empatie a tolerance atd.

sledovaných kritérií v rámci mnou provedené aspektové analýzy učebních souborů pro výuku němčiny jako cizího jazyka. Vyučování a učení se cizím jazykům zachází s pojmem kultura, nutno říci, nesnadno čitelným způsobem. Z hlediska teoretických koncepcí kultury lze soudit, že proces vyučování a učení se cizím jazykům osciluje mezi jednotlivými aspekty, tj. axiologickým, globálním antropologickým a redukcionistickým. Do značné míry převládá náhled na kulturu ve významu „projev vysoké duchovní kultury člověka“, a to nejčastěji v rámci konkrétního jazykově-kulturního společenství. Běžně se tak mluví o „velikánech ruské kultury“, o „významných literárních dílech německé a rakouské kultury“ atd. Vedle toho se o kultuře uvažuje jako o projevu každodenního způsobu života, jak dokládá následující: „učebnice ... seznamuje s kulturou života v německy mluvích zemích“. Ani metodické příručky pro učitele cizího jazyka neobsahují většinou informaci o teoretickém pojetí kultury v daném materiálu, případně o vnitřní diferenciaci pojmu v rámci příslušného materiálu. Kultura tedy do procesu vyučování-učení vstupuje jako všepojímající fenomén, jako to, o čem také nebo zejména pojednává vyučování-učení cizímu jazyku, ale bez exaktního vymezení. To, v čem panuje všeobecná shoda, je představa neoddělitelného propojení jazyka a kultury. Chápání kultury tu má opět velmi široký záběr. Existují ale pokusy, a to v souvislosti s uplatňováním nově nastupující tendence kulturologicky orientované výuky cizího jazyka, s pojmem kultura zacházet exaktněji. (srovnej Kollárová, 2004, In Ries/Kollárová, 2004, Zeuner, 1999/2000)⁷⁹

To, jakým způsobem je kultura v cizojazyčném vyučování-učení pojímána, je možné sledovat také na způsobech zacházení s etnickými

⁷⁹ Publikace Ulricha Zeunera *Kulturelle Dimension von Texten am Beispiel von Werbung* je učebním materiálem pro výuku němčiny jako cizího jazyka, která vznikla v rámci projektu na Technické univerzitě v Drážďanech (1999/2000) a byla používána v kurzech němčiny jako cizího jazyka pro zahraniční studenty univerzity. Na rozdíl od běžných učebních materiálů, které zacilují zejména rozvoj jazykové (komunikativní) kompetence, je učebnice U. Zeunera založena na kulturní analýze předkládaných textů, na přemýšlení o vlastní a cizí kultuře (v tomto případě německé), přičemž práce na jazyku a řeči je v plánu zahrnuta. Autor nejprve exemplifikuje pojetí kultury v předkládaném materiálu, kdy vychází z pojetí kultury, analýzy a srovnávání kultur G. Hofstedeho.

kategoriemi, s pojmem „mentalita národa“ i v hojnosti užívání výrazu „národní“ ve smyslu „kulturní“.

V několika případech se lze setkat s užíváním etnické kategorie namísto označení jazyka. Podle mého názoru jsou tyto „etnické zkratky“ nadbytečné a beze sporu vedou k falešnému zjednodušování a tudíž posilování nechtěných stereotypů. Demonstruji to na příkladech: „Němec běžně řekne...“ ve smyslu „v němčině se běžně užije výrazu, spojení, „Rakušan by Vám dobře rozuměl...“ ve smyslu „v rakouské němčině je řada jevů a struktur přejatých ze slovanských jazyků, konkrétně pak z češtiny“. Jiným příkladem pro – dle mého názoru nevhodného - užití etnické kategorie jsou: „Viele Deutsche frühstücken um neun Uhr im Büro...“. Tato věta v doslovném překladu znamená, že „Mnoho Němců snídá v devět hodin v kanceláři...“. Zajisté by bylo vhodnější vyjádřit obsah sdělení pomocí: „Mnoho lidí v Německu snídá v devět hodin v kanceláři.“ Od podobných výroků zdůrazňujících etnicitu je jen krátká cesta ke stereotypním představám (až předsudkům) o kolektivních vlastnostech určitých skupin (etnických, národních a jiných), které v reálné interkulturní komunikaci brzdí proces vzájemného porozumění. Namítnout lze, že takovéto představy jsou součástí globálněji pojímaných auto- a heterostereotypů přítomných vždy při komunikaci různých kultur. To je samozřejmě přirozený postup psychiky člověka a v určitých ohledech velmi funkční postup sloužící zejména snazší orientaci ve světě, v životních okolnostech apod. Otázkou však zůstává, zda přetrvávající obsah autostereotypů a heterostereotypů právě ve vyučování cizího jazyka nepodrobovat kritickému přepromýšlení. To je bezpochyby jeden z cílů interkulturního učení obecně, ovšem neopatrným až nekorektním zacházením s etnickými kategoriemi v souvislosti s učením se cizímu jazyku maří interkulturní učení své vlastní záměry.

Dalším poměrně problematickým jevem v souvislosti se zacházením s pojmem kultura ve vyučování cizích jazyků je užívání výrazu „mentalita národa“ ve smyslu: poznat a pochopit mentalitu národa, jehož jazyku se učíme. Sporná je především argumentace v rovině politické kategorie národa, jehož jedním konstitučním znakem je (národní) jazyk. Opatrnější už

je výrok, že se učíme poznat kulturu prostředí, jehož jazyku, který v tomto prostředí žije a vyvíjí se, se učíme. Bez ohledu na vágnost pojmu kultura a i kultura prostředí, nutno vyzdvihnout, že je zde už ponechán prostor pro přemýšlení o vztahu jazyka a kultury. Tedy, že připouštíme, že uživatelem a nositelem jazyka není národ, ale jedinec se svou životní (a tedy i kulturní) situací zahrnující i jeho vztah (či cestu) k jazyku a k prostředí jazyka jakožto součásti jeho identity. Užití pojmu „*mentalita národa*“, kterou je třeba poznat a pochopit, je podle mého názoru v interkulturně pojaté výuce cizích jazyků současnosti a především blízké budoucnosti přinejmenším diskutabilní a zaslouží si kritickou revizi. Totéž se týká podobného jevu, s nímž jsem se v učebních materiálech pro výuku cizího jazyka nezdávka setkala, užívání výrazu „*národní*“ ve smyslu „*kulturní*“. Přesto musím poukázat na pozitivní tendence v terminologickém i obsahovém zázemí tzv. interkulturní dimenze ve vyučování cizích jazyků. Je ponecháván skutečný prostor pro uvažování nad jazykem a kulturou, kdy se respektuje přirozená (mateřská či druhotně nabytá) vícejazyčnost a tudíž i plurikulturnost jedince, kdy se respektuje prolínání kultur (jedinec je formován vícero kulturními koncepty, ať již byl nebo je přístup k těmto kulturám jakýkoli) a kdy se také respektuje a zohledňuje horizontální i vertikální rozrůzněnost příslušnosti ke skupinám ve společnosti (tj. jedinec se může považovat za člena skupin členěných dle nejrůznějších hledisek, přičemž hledisko etnické je jen jedním z mnoha). To, že při setkávání kultur do určité míry přestává platit model „jedno etnikum (nejčastěji ve smyslu národ), jeden jazyk (ve smyslu národní jazyk nebo jazyky), jeden koncept kultury“, se v interkulturní komunikaci projevuje omezenou platností předvídatelných (očekávaných) způsobů chování a jednání u partnera, příslušníka jiné kultury. Takovéto představy souvisí pochopitelně s posunem v orientaci cílů samotného interkulturního učení, a to i v rámci výuky a učení se cizím jazykům. Nejvýstižněji lze tento posun vyjádřit jako sensibilizovat pro vztah jazyka a kultury odhalováním kulturní dimenze v nabízeném jazykovém materiálu i realizovaném řečovém jednání.

3.3.1 Přístupy ke zprostředkovávání kultury prostředí cílového jazyka – historický pohled

Zprostředkovávání kultury prostředí cílového jazyka je jen jednou stranou mince v tzv. **interkulturním konceptu cizojazyčného vyučování-učení**. Pro dosažení cíle výuky a učení se cizímu jazyku, tj. pro způsobilost úspěšně se podílet na mezikulturní či interkulturní komunikaci, je, jak už bylo několikrát zdůrazněno, nezbytné zabývat se také kulturou jazyka výchozího. Jak uvádějí autoři Příbyl a Zajícová (1999, s. 99): „Vědomosti o interkulturní problematice nezačínají u abstraktních informací o zvycích a zvláštěnostech vzdálených světů, vědomostmi o „cizích kulturách“, ale vědomostmi o sobě, o problematice vzájemnosti, o funkci a moci jazyka ...“. V další kapitole (3.3.2) se pokusím interpretovat výsledky mnou provedené analýzy učebních souborů z hlediska uplatňování interkulturní dimenze ve výuce cizího jazyka. Jedním z mnou sledovaných jevů byl i zřetel ke kultuře výchozího jazyka, a to nejen v případě kontrastivních učebních materiálů.

Hlavním projevem procesu zprostředkovávajícího kulturu (kulturní dimenzi) ve výuce cizích jazyků je tradičně práce na reáliích a lingvoreáliích. V různých historických obdobích, a to z hlediska převládajícího metodického paradigmatu cizojazyčného vyučování, lze vysledovat různá pojetí v oblasti tzv. „zacházení s reáliemi či lingvoreáliemi“, a rovněž v oblasti zacilování na kulturu cílového a výchozího jazyka. Potíž nastává už v otázce terminologie. Označení „reálie – zeměvědné informace – faktografie o cílovém prostředí aj.“ dlouhou dobu pozbývala konkrétního oborového ukotvení. Jinými slovy, obor „reálie“ neexistoval, přestože většina učebních teorií o osvojování cizích jazyků jeho nepostradatelnost v učebním procesu zdůrazňovala. Možná si ale také řada teoretiků dobře uvědomovala obtížnost vymezení oboru, který se od počátku uvažování nad ním jevil multidimenzionálně. Kollárová k tomu poznamenává: „J. Passov zbavil kultúru v ruskej didaktike cudzích jazykov nedôstojného postavenia privesku jazyka živoriaceho v rámci akejsi terminologickej prázdnoty (dodnes používanej): reálie či krajineda.“ (Kollárová, 2004, s. 40) Konstatujme také, že pohled na to, co jsou nebo čím

by měly být tzv. „reálie“ při zprostředkovávání cizích jazyků, se posouval spolu s novými náhledy na funkci jazyka z hlediska, dnes bychom řekli, interpersonálního a interkulturního. Při vytyčování a formulování jednotlivých etap dějin reálií neboli historického vývoje představ o roli kultury cílového jazyka ve vyučovacím procesu vycházím z textu H.-L. Bobákové (2004, s. 32-34), který modifikuji a rozšiřuji. Lze hovořit o následujících etapách vývoje tzv. kulturologické dimenze výuky a učení se cizím jazykům.

Reálie jako multidisciplinární soubor znalostí, kdy převažuje faktografický přístup. Zdrojem znalostí o určité (cílové) zemi je poznatková báze různých oborů. Tento, spíše obecný princip přetrvávající ve vyučování cizím jazykům řadu desetiletí, se vyznačuje zásadním rozparem pro současné koncepte vzdělávání a učení, a to fragmentaritou poznatků a velmi obtížným (z hlediska učícího se) způsobem utváření mezipředmětových vztahů a vazeb.

Etapa zeměvědného aspektu a etapa zeměvědného principu. Bobáková (2004, s. 33) připomíná autory, kteří v sedmdesátých letech dvacátého století včleňují do didaktické terminologie výrazy zeměvědný aspekt (Herrde, 1975) a zeměvědný princip (Žučkova, 1977). Zatímco zeměvědný aspekt jakožto vyjádření části celku, tj. jazyka jako systému, hledá vztahy k ostatním aspektům jazyka - lexikálnímu, fonetickému a stylistickému, zeměvědný princip vyjevuje prostupnost celým vyučováním cizích jazyků. Zeměvědný princip je vedle principu orientace vyučování na jazyk a principu ohledu na mateřský jazyk třetím metodickým, tj. oborově didaktickým, principem vlastním pouze disciplíně vyučování cizích jazyků.

Reálie zaměřené na jazyk a koncepte lingvoreálií. Zejména díky snahám sovětských autorů (Kostomarov, Vereshhagin aj.) se od sedmdesátých let minulého století rozvíjí koncepte reálií zaměřených na jazyk neboli reálií úzce provázaných s jazykem, tzv. lingvoreálií. Bobáková (2004, s. 33) připomíná autora Olšanského (1978), podle něhož jsou jazykově orientované reálie samostatným vyučovacím oborem a zároveň účinným prostředkem v cizojazyčném vyučování–učení. Bobáková zároveň upozorňuje na terminologické zdvojení v označování oboru: reálie zaměřené

na jazyk versus jazykově orientované reálie. Připomeňme, že v současnosti se běžně užívá termínu *lingvoreálie*. Koncepce lingvoreálií proniká do vyučování cizích jazyků v návaznosti na rozvoj teorií o významu jazyka, kultury a myšlení člověka. Kultura prostředí, jehož jazyk je vyučován, má svůj odraz v jazyce jako výsledek historického vývoje tohoto prostředí⁸⁰ s jeho materiálními a duchovními podmínkami včetně současnosti. Nejzřetelněji se tento odraz projevuje v lexice neboli ve slovní zásobě vztahující se k sociokulturnímu kontextu. (Janíková, 2005b) Ovšem i v ostatním jazykovém materiálu a následně také v oblasti užití jazyka v komunikaci lze hledat a nacházet kulturně podmíněné či kulturně specifické smyslové obsahy.

Interkulturní reálie a kontrastivně (inter)kulturní reálie. Zhruba od osmdesátých let a zejména v devadesátých letech sílí několik tendencí v souvislosti s uplatňováním interkulturní dimenze. Je to jednak snaha o přesnější vymezení oboru „reálie“ v procesu cizojazyčného vyučování-učení. Dále se již zcela běžně užívá termínu *interkulturní* ve smyslu interkulturní komunikace či interkulturní vztahy. V souvislosti s obratem v jazykovědě a zesíleným zájmem o promluvu, tj. o konkrétní řečový projev člověka, jsou interkulturní obsahy komunikace dokládány a zprostředkovávány na příkladu tzv. rutinních formulí, frází a obrátů zakořeněných v jazyce. Tento záměr je navíc podpořen snahou promýšlet jazykové jevy a strukturní prvky jazyka na pozadí kontextu, a to kontextu situačního i obecněji kulturního (makrokontextu). „Wer die Regeln der Rituale verletzt, muss mit ganz anderen Konsequenzen rechnen als jemand, der nur grammatische Regeln falsch verwendet.“ (Lüger, 1993 u Janíková, 2005a, s. 68)⁸¹ Další výraznou tendencí, která má svůj odraz také v metodách interkulturního vzdělávání obecně, je zacilování nejen kultury cílového prostředí, nýbrž i kultury výchozího (mateřského) prostředí. Konkrétním příkladem jsou tzv. kontrastivně interkulturní reálie, kterými se zabývá např. interkulturní

⁸⁰ Tradičně se na tomto místě uvádí výraz „národ“ a „kultura národa, který žije na určitém území“. To však ve vyučování cizích jazyků vede často ke zbytečným falešným zjednodušením ve smyslu „jazyk patří národu“.

⁸¹ Český překlad citátu: „Kdo porušuje pravidla rituálů (pozn. ve smyslu ustálených vazeb a spojení v jazyce), musí počítat se zcela jinými důsledky (pozn. rozuměno v komunikaci) než ten, kdo pouze chybně užívá gramatických pravidel.“

germanistika, o jejímž působení a významu jsem se zmiňovala ve východiscích této práce.

Jednotlivé etapy uplatňování (inter)kulturní dimenze vnesly do současného moderního vyučování cizím jazykům důležité momenty, které lze shrnout následovně. Reálie a lingvoreálie jsou pevnou součástí řízeného vyučování a učení se cizímu jazyku. Z hlediska rozsahu učiva je promyšlena proporcionální váženost exemplifikovaných kulturních obsahů při osvojování jazyka i rozvoji řečových dovedností. K tomu se vyjadřuje již na konci šedesátých let dvacátého století Lado (1967, s. 45): „Der Sprachlehrer unterrichtet, indem er eine Sprache und ihre kulturell bedingten Inhalte lehrt, soweit sie zur Kenntnis und Benutzung der Sprache notwendig sind.“⁸² Implicitní vazby na kulturu a kulturní podmíněnost jazykových jevů, stejně jako na specificky kulturní mimojazykové okolnosti jsou ve výuce a učebním procesu přítomny permanentně. Primárním úkolem oblasti „reálie a lingvoreálie“ ve vyučování cizím jazykům není informace, nýbrž rozvoj schopností, strategií a dovedností, stejně jako působení na hodnotovou orientaci a postoje zaměřené učících se cizímu jazyku. Informace ve smyslu poznatků ve vyučování cizím jazykům přetrvává a je možné je označovat termínem **kognitivní reálie**. Kognitivní reálie jsou vedle **komunikativních reálií**, které zaciľují oblast řečového jednání a zvyklostí řečového chování v příslušném (tj. cílovém či výchozím) jazyce, základem pro interkulturní reálie. **Interkulturní reálie** či jejich modifikace **kontrastivně interkulturní reálie** (srovnej Marek, 2006) vedou k utváření takových kompetencí, jako je porozumění „sobě samému“, vnímání a chápání kontextu „cizího“ a „vlastního“ apod. Kognitivní, komunikativní a interkulturní reálie lze chápat také ve smyslu uplatňovaných principů v kulturologicky pojatém cizojazyčném vyučování-učení. (srovnej Zajícová, 2002, s. 113) Zatímco kognitivní princip usiluje o orientaci a vědění (viz konstruktivistické interakční teorie učení jazykům), komunikativní a interkulturní využívá zejména

⁸² Český překlad citátu: „Učitel cizího jazyka vyučuje (pozn. ve smyslu zprostředkovává) jazyk a kulturně podmíněné obsahy jazyka tak, nakolik jsou důležité (pozn. ve smyslu potřebné) ke vědění „o“ jazyce (pozn. respektive k vědění „z“ jazyka – k tomu blíže Choděra, 2006) a užívání jazyka.“

zkušenostního a problémového učení či obecněji sociálně-kulturních přístupů k učení (viz například interakční teorie učení se jazyku coby koncepce kulturního kontextu), jakými jsou jednání, komunikace, interakce, popis a prožitek zkušenosti, reflexe zkušenosti, kritické myšlení, kooperativní učení a další. Nejdůležitějším úkolem cizojazyčného vyučování-učení je z hlediska uplatňování interkulturní dimenze pracovat s kulturně specifickými očekáváními a nahlížením cílové kultury prizmatem kultury mateřské či naopak. Oba tyto jevy vstupují do procesu interkulturní komunikace jako indikátory kontaktu i konfliktu.

3.3.2 Vytváření obrazu cílového prostředí studovaného cizího jazyka – na základě aspektové analýzy učebních souborů pro výuku němčiny jako cizího jazyka

V procesu osvojování cizího jazyka se zabýváme jazykem coby jazykovým kódem, fungováním a užitím tohoto kódu v řeči, ale také tím, co nám teprve umožňuje uspět v reálné (interkulturní) komunikaci, a to socio-kulturním rámcem mezilidského setkávání. Socio-kulturní rámeček zahrnuje všechny znalosti, dovednosti, strategie či souhrnně kompetence týkající se obecně orientace v kultuře, ve které příslušný jazyk vznikl a vyvíjel se. Zprostředkovávání socio-kulturního rámečku a vytváření socio-kulturních souvislostí se v cizojazyčném vyučování-učení uskutečňuje jako vytváření obrazu cílového prostředí studovaného jazyka. Tento obraz posléze nabývá na specifičnosti u každého učícího se cizímu jazyku, protože do něj zahrnuje i životní zkušenosti, které se do výuky přímo nepromítají, spojuje je se svým obrazem světa, se svým systémem vědění o světě. Tato skrytá část, mohli bychom říci, cizojazyčného kurikula, je obtížně předvídatelná. Verbalizovanou podobu dostává v podobě představ, potřeb a zájmů učících se cizímu jazyku, ale také v podobě smýšlení, názorů a postojů k cílovému jazyku, k jeho nositelům, k jeho prostředí.

Potřeby a zájmy učícího se cizí jazyk jsou dlouhodobě sledovány napříč věkovými kategoriemi a promyšleny ve vztahu ke společensko-politickým

cílům cizojazyčného vyučování. Vznikají tak konstrukce o obsahu cizojazyčného vyučování, tj. například o tématech, konverzačních situacích apod. Konkretizací a výslednicí uvedeného postupu jsou pak samotné učební materiály, zejména pak učební soubory pro výuku cizího jazyka coby výchozího prvku této edukace. Témata a konverzační okruhy jsou do jisté míry výběrem v širokém poli zájmů a potřeb učících se cizímu jazyku, a to jak z hlediska rozvoje jazykově-komunikativní kompetence, tak z hlediska ovlivňování jejich mentálních (rozumových či kognitivních), stejně jako postoje-motivačně-emočních složek osobnosti. Právě výběr témat a konverzačních okruhů jako reprezentace života společnosti determinuje do značné míry utváření obrazu cílového prostředí jazyka neboli kultury prostředí cílového jazyka. V rámci provedené obsahové analýzy učebních souborů pro výuku a učení se němčině jako cizímu jazyku z hlediska uplatňování interkulturní dimenze, a to pro cílovou skupinu dospělých učících se, jsem si vytváření obrazu cílového prostředí vytkla za další sledovanou hodnotící kategorii. V pozadí mého uvažování stojí teze, že interkulturní učení se v současném procesu výuky a učení se cizím jazykům krystalizuje jako integrativní zprostředkování jazyka a kultury a jako způsob předcházení socio-kulturnímu konfliktu v rámci reálné komunikace. Slouží k tomu zejména výběr obsahové stránky učení, tj. právě textů, problémových textů, textových cvičení, které evokují ke konfrontaci, k mluvení o sobě a především ke mluvení spolu. (srovnej Špunarová/Látková, 1996/1997, s. 11) To, jak je prostřednictvím učebního souboru vytvářen obraz cílového prostředí studovaného jazyka, jsem zkoumala pomocí následujících proměnných: charakteristika textů v učebnici cizího jazyka z hlediska tématických a konverzačních okruhů, obsahové náplně i z hlediska možnosti textu podnítit dialog, vyjadřování či případně konfrontaci názorů a pocitů (tj. texty ze světa všedního dne, problémové texty, precedentní texty⁸³ ...); informace o kulturně podmíněné jazykové normě v oblasti jednotlivých jazykových rovin;

⁸³ Termínu *precedentní kulturní text* užívá ve své stati E. Kollárová (2004, s. 37) ve smyslu textu (může to být i obraz, fotografie, film, hudební fragment, divadelní hra, zvuky rodné řeči, lidová moudrost aj.), který reprezentuje kulturu osvojovaného jazyka.

kulturní specifičnost v oblasti řečového diskurzu (tj. řečových aktů, intence řečového jednání) a jejich zprostředkovávání jako komunikativních reálií; aspekty neverbální komunikace; tematizace postojů a hodnot; věcné informace (kognitivní reálie) o zemích studovaného jazyka; regionální rozvrstvení jazyka a zřetel k této skutečnosti; práce se stereotypy, předsudky a klišé, tabuizované kulturní obsahy či proces tabuizace témat a v neposlední řadě také specifické kritérium autenticity textů a kulturních obsahů, které se promítá prakticky do všech ostatních kritérií.

V další kapitole se budu věnovat otázce metod interkulturního učení, a to i z hlediska jejich uplatnitelnosti v procesu cizojazyčného vyučování-učení, kdy jsem prostřednictvím realizované analýzy učebních materiálů dospěla k určitým výsledkům, k jejichž interpretaci slouží právě text kapitoly 3.4.

Převážná většina textů ve sledovaných učebnicích němčiny jako cizího jazyka má charakter textů adaptovaných, obsahově zaměřených na každodenní život lidí nejčastěji v prostředí cílového jazyka. Objevují se také některá společensky významná témata. Textů, které vybízejí ke konfrontaci kulturních systémů jednoho a druhého prostředí, tedy textů s interkulturním zaměřením, je méně, ale objevují se. Vyrovnaný je zhruba počet monologických a dialogických textů, pochopitelně v návaznosti na jazykovou a komunikativní úroveň učících se. Existují i učebnice, v nichž jsou jednotlivé texty propojeny společným dějovým rámcem, což do jisté míry usnadňuje zprostředkování a následně pochopení některých souvislostí v životě cílového prostředí. V profesně orientovaných učebních souborech se objevují texty přibližující například „běžný“ den v nějaké instituci, nalezneme tu různé žánry, texty od populárně-naučných po vědecké a odborné (minimálně ve formě výtahu či výňatku). V mnoha metodických příručkách k jednotlivým učebním souborům je deklarováno, že texty originální nebo obecněji autentické mají za cíl kromě jazykového materiálu (učiva) přinášet také tzv. „Hintergrundwissen“, což je přeložitelné jako makrokontextuální poznatkový a pojmový rámec určité situace nebo události. V závislosti na jazykové úrovni cílové skupiny, jíž je učebnice určena, jsou v jednotlivých textech, ať už adaptovaných nebo mírně upravených autentických textech, tematizovány

postoje a hodnoty, tak jako formulovány pocity, myšlenky a analyzovány problémy. Na takové texty pak většinou navazují i textová cvičení, která vedou studující ke konfrontaci, argumentaci, k prezentaci vlastních názorů či k zaujímání postojů. Takto didakticky orientovaných textů a textových cvičení je však mnohem méně, a to dle mých zjištění, v kontrastivních učebních souborech. Jednoznačné „nejsou tematizovány“ musím připsat kategorii tabuizovaných kulturních obsahů. Nutno také dodat, že téměř absentuje práce se stereotypy, předsudky a klišé. Totéž lze až na výjimky říci i o zprostředkování a tematizaci paralingvistických prostředků, jakými je například kulturně podmíněná gestikulace, mimika, řeč těla, řeč barev či význam členění času.

Pokud je nějaké oblasti věnována dostatečná pozornost z hlediska interkulturní specifičnosti, pak je to v rámci jazykového systému oblast lexiky neboli slovní zásoby. Ve většině metodických konceptů je patrná představa, že pokud explicitně dokládá kulturní odlišnosti v rámci jazyka, pak v oblasti tzv. lingvoreálií, což je označením slovní zásoby ve vztahu k sociokulturnímu kontextu. Je to pochopitelné z mnoha důvodů. Jak poznamenává Janíková (2005b, s. 111-112), lingvoreálie mají celou řadu funkcí. Upřesňují sémantickou stránku jazykových prostředků a zabraňují jazykové (v tomto případě interlingvální) interferenci. Těmito funkcemi podporují lingvoreálie a jejich uvědomělé zprostředkovávání v procesu cizojazyčného vyučování dosahování jazykově-komunikativního cíle. Mezi další funkce lingvoreálií, jež anticipují spíše vzdělávací, formativní nebo také motivační cíle výuky, zařadila autorka následující skutečnosti. Lingvoreálie obohacují věcné znalosti studujících. Navíc „... v každém jazykovém prostředku se odráží historický vývoj národa s jeho materiálními i duchovními podmínkami včetně současnosti.“ (Janíková, 2005b, s. 111) Kollárová (2004, s. 44, In Ries/Kollárová, (eds.), 2004) říká, že „... osvojovanie si kultúry ide cez kultúrno-národnú sémantiku jazykových jednotiek...“ a připomíná v této souvislosti pojem *logoepistéma*, což je výraz se zvnitřněnou kulturní informací. Podle autorky sem spadají pojmová slova, aforismy, frazeologismy, přísloví a pořekadla (aj.), v nichž jazyk fixuje zkušenost světa

kultury a odevzdává ji dále. Jazykové zvláštnosti dané země (kultury) jsou v některých učebnicích ukazovány také formou vybraných textů, například prostřednictvím úryvků z tisku. Nezřídka jsou kulturně podmíněné a kulturně specifické jazykové prvky a struktury předkládány učícím se ve formě hotových poznatků k pouhému recipování, například v oddílech učebnice nazývaných „k zapamatování“. Zde pochopitelně chybí jakékoli objasnění nikoli denotativního významu jednotky nebo jednotek, ale především konotativního významu a celkového zakotvení do platného sociokulturního rámce. Zmíním se ještě o jedné souvislosti s jazykovou normou ve vztahu ke kulturním odlišnostem cílového prostředí. Tak zvaných „velkých“⁸⁴ jazyků světa se vždy bude týkat regionální rozvrstvení příslušného jazyka. Jen v několika případech jsem ve sledovaných učebnicích němčiny našla příklady regionálních rozdílů ve vyjadřování skutečností. Totéž se ostatně týkalo i prezentace a zprostředkování tzv. kognitivních reálií. Ve většině učebních souborů byly odkazy na život v cílovém prostředí jazyka omezeny převážně na život ve Spolkové republice Německo, nikoli i v ostatních úředně německy mluvících zemích.

Interkulturní dimenzi je nutno zprostředkovávat nejen co do vztahu k jazykovému systému, ale také ve vztahu k chování v komunikativní situaci, tedy ke komunikačnímu chování. Komunikativní reálie, tedy například kulturní specifika ve výstavbě řečových aktů, v oblasti řečové etikety, například v otázkách zdvořilosti v jazyce, jsem nacházela jen v učebních souborech, které němčina označuje jako „handlungsorientiert“. To znamená, že jak učivo, tak metody a postupy, jsou uspořádány a voleny podle řečových záměrů a funkcí (někdy se též hovoří o řečových intencích), řečovému jednání a chování jsou podřízeny jazykové struktury a jejich zprostředkování, psaní a mluvení je zakomponováno do realistických situací a podnětů. V ostatních učebních souborech jsou komunikativní reálie obsaženy pouze v implicitní rovině, dokládá to také nízký počet komunikativně orientovaných cvičení.

⁸⁴ Užívám tohoto výrazu pouze v protikladu ke označení tzv. „malých“ jazyků a rozumím tím pouze větší a menší počet mluvčích, kteří tento jazyk užívají jako svůj mateřský.

Už jsem se zmínila o kognitivních reáliích, tedy o poznacích z mnoha různých vědních disciplín, filtrovaných do učebnic cizího jazyka podle zaměření jazyka, věkové, mentální a v neposlední řadě také jazykové úrovně učících se. Mohu však potvrdit, že kognitivní reálie jsou v nějaké podobě přítomny ve všech sledovaných učebních souborech, ať už v rámci textů nebo jiných prostředků, jako jsou kvízy, mapy, tabulky, grafy. V mnoha případech autenticita prezentovaných poznatků pokulhává za uplynulým časem, jinými slovy informace jsou zastaralé či dokonce pronikavě podléhají době svého vzniku. Učebnice profesně orientovaného cizího jazyka přinášejí celou řadu věcných informací (například v oblasti hospodářského zeměpisu), často z kontrastivního pohledu (například německé versus české hospodářství).

Závěrem bych doplnila, že současnému procesu výuky a učení se cizím jazykům pomáhají výzkumy kontrastivní lingvistiky, jež si klade za cíl hledat rozdíly mezi dvěma a více vybranými jazyky a předjímat problémy, které by učícím se jazyku mohly způsobovat ty které strukturní záležitosti jazyka. Nepochybně jsou důležité také výzkumy týkající se problematiky zřetele k mateřskému jazyku, což úzce souvisí s teorií mezijazykového a vnitrojazykového přenosu. (Bradáčová, 2000/2001, s. 147)

3.4 K otázce uplatnění metod interkulturního učení v procesu výuky a učení se cizímu jazyku

Interkulturní učení (vzdělávání) můžeme definovat jako proces, v němž se jedinec připravuje na interkulturní rozměr setkání s jinou kulturou. Na interkulturní rozměr je připraven až tehdy, kdy je schopen zodpovědět otázky týkající se jeho identity. (Švehlová, 2004, s. 91) Interkulturní učení má z hlediska didaktického poměrně široký záběr cílů: Poláčková (2004, s. 139) je vymezuje jako: získání zkušeností s cizí kulturou, kontrastního pojetí jiné kultury, kde rozvíjí kulturní senzitivitu a kulturní kreativitu a zároveň interakční zkušenost v interkulturní komunikaci, kooperaci a konfliktu. Cílem interkulturního učení (vzdělávání, výchovy) je rozvíjet interkulturní kompetenci jako schopnosti porozumět jiným kulturám, schopnosti reflektovat svou vlastní identitu a příslušnost ke kultuře (resp. kulturám), schopnosti být otevřeným partnerem v dialogu kultur. V neposlední řadě pak interkulturní kompetence zacíluje na vůli jedince k sebestopměně, k transformaci svého myšlení, jednání a chování. Ne u všech jedinců však dojde toto úsilí do úspěšného konce, což může být zapříčiněno celou řadou faktorů. Vůbec to nemusí souviset s naplněným či nenaplněným vnějším rámcem interkulturního učení (vzdělávání), což znamená, zda jedinec prošel určitou řízenou, záměrnou a tudíž i reflektovanou přípravou například v rámci interkulturního tréninku, kurzů interkulturní, mediální či globální výchovy nebo kulturologicky orientovanou výukou cizího jazyka apod. Jak poznamenala prof. Pešková (2002, u Sršňová, 2004, s. 179), jsou kultury schopné, tedy otevřené a tvořivé, snést setkání s jinými kulturami a dát navíc tomuto setkání smysl, ale i kultury méně schopné. Totéž bude bezesporu platit i o jednotlivcích v procesu interkulturní komunikace. Vraťme se ale k nastíněnému vnějšmu rámcu interkulturního vzdělávání-učení. Proces interkulturního vzdělávání prošel v minulých několika letech až desetiletích značnými proměnami, a to ve vztahu k užívaným metodám a formám umožňujících naplňování svých cílů. Repertoár metod, forem a přístupů k interkulturnímu učení je poměrně široký. Jedním z důvodů je beze sporu

široké spektrum cílových skupin tohoto vzdělávání. Dokonce bychom spíš mohli tvrdit, že se interkulturní učení stává učním všepostihujícím a interkulturní kompetence pak klíčovou kompetencí člověka pro přežití nebo spíš kvalitní žití v dnešní společnosti. Tato disertační práce si klade za cíl vysledovat postavení a možnosti interkulturního učení v procesu řízeného osvojování cizích jazyků u dospělých. Proto mě od počátku zajímají také souvislosti propojení prvků, popřípadě metod interkulturního učení nevázaného přímo na výuku cizího jazyka s možnostmi a způsoby uplatňování interkulturní dimenze v cizojazyčném vyučování. V rámci provedené aspektové analýzy učebních souborů pro výuku němčiny jako cizího jazyka jsem sledovala, zda se metody nebo alespoň některé jejich prvky interkulturního vzdělávání (interkulturního tréninku) v učebních materiálech vůbec vyskytují, případně jak jsou pro výuku a učení se cizímu jazyku uzpůsobeny. Než přistoupím k samotné interpretaci a prezentaci výsledků této části provedené obsahové analýzy učebních souborů, považuji za důležité zastavit se u jednotlivých přístupů, forem a metod zprostředkování interkulturní dimenze a kompetence.

O metodách jsem již hovořila ve druhém bloku práce v souvislosti s cíli interkulturního učení–vzdělávání. Zmínila jsem se o důležitém fenoménu této oblasti, a to o **interkulturním tréninku**. Tak, jako je někdy problematické nalézt vhodnou dělící linii mezi didaktickými kategoriemi *forma* a *metoda* (srovnej Mužík, 1998, 2004a, 2005), stejně není snadné říci, je-li tzv. interkulturní trénink konceptem, přístupem, formou či metodou. Jsem však z praktických důvodů nucena zaujmout určité stanovisko. Proto se kloním spíše k variantě pojetí interkulturního tréninku (někdy nazývaného též interkulturní výcvik) jako způsobu, formy či metodického rámce interkulturního vzdělávání, v rámci něhož se rozvíjí řada dílčích metod, popřípadě cvičení. Interkulturní trénink má své místo ve vzdělávání dospělých napříč velmi širokým spektrem cílových skupin, dále pak ve vysokoškolské výuce nejrůznějšího zaměření, a rovněž ve specifické oblasti dalšího vzdělávání, a to v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Někteří autoři studií o interkulturním učení volají dokonce po interkulturním

tréninku coby součásti modelu pregraduální přípravy učitelů cizích jazyků. Tak například Poláčková (2004, s. 141) mluví o tzv. bloku interkulturality jako součásti modelu otevřené profesionality v rámci pregraduálního vzdělávání učitelů cizích jazyků.

Dle sledovaného cíle „výcviku“ v interkulturním učení lze rozlišit následující druhy interkulturního tréninku. (Nový/Schroll-Machl, 1999) Jsou to trénink založený na zprostředkování informací, kulturně orientovaný trénink, trénink orientovaný na interakci a komunikaci, trénink týmové spolupráce a trénink nazvaný kulturní asimilátor. U K.-H. Flechsig (1998) nalezneme rozlišení na interkulturní trénink specifikovaný (podle země, potažmo kultury) a trénink nespecifikovaný. Tento autor také uvádí čtyři základní modely didaktického jednání, kterými jsou případová metoda neboli rozbor případových studií, simulace, průzkum – šetření a učební projekt. Dále k těmto modelům řadí Flechsig (1998) některá cvičení, která jsou z hlediska přípravy i realizace méně časově náročná nežli uvedené čtyři modely.

Opětovně zdůrazním, že interkulturní učení je multidimenzionální proces, který se nesoustředí pouze na věcnou – kognitivní rovinu, ale zahrnuje i emocionálně-afektivní dimenzi učení. Interkulturní učení je především učení sociálním a podíváme-li se podrobně na složky či faktory interkulturní kompetence, je jisté, že všechny požadované výstupy (tj. rozvinuté dílčí dovednosti) mají povahu sociálních dovedností, jakými jsou: schopnost vcítit se do situace druhého, mít nenucený zájem o jiné lidi, mít úctu a respekt k bližním, dovednost spolupráce, kooperace i zdravé kompetice. Proto bychom většinu metod a forem zprostředkovávání interkulturní dimenze mohli označit souhrnně jako sociální přístupy v edukaci (tj. ve výuce i učení). Při sociálních formách vyučování–učení ve vzdělávání dospělých se učící se vzájemně ovlivňují. Pokud se tomu tak děje v přímé interakci a konfrontaci, je interkulturní učení velmi intenzivní. Mezi sociální přístupy ve vyučování řadí odborná literatura vedle zmiňované přímé interakce (tj. tváří v tvář) také hraní rolí či dramatickou hru, simulaci coby velmi komplexní učební činnost, kooperativní a kompetitivní učení. Někdy jsou metody a přístupy interkulturního učení obecně nazývány expresivním,

zážitkovým a také celostním učením. Kromě již výše uvedených metod do škály přístupů a možností interkulturního vzdělávání bude také patřit pantomima, vyprávění, umělecká tvorba, tanec, hudba, film atd.

Při promýšlení a také hledání souvislostí mezi metodami interkulturního učení a způsoby zprostředkovávání interkulturní dimenze v cizojazyčném vyučování, jsem vycházela z následujícího možného členění metod, které jsem pro účely své práce vytvořila jako syntézu z různých jiných autorských klasifikací. Soustředila jsem se: 1) na rolou hru neboli hraní rolí, jejíž složitější a časově náročnější modifikací je dramatická hra, 2) na simulaci coby učební aktivitu, pochopitelně s ohledem na simulaci coby princip organizace řízené výuky cizím jazykům, 3) na případovou metodu neboli rozbor případových studií, 4) na učební projekt a 5) na sebereflexivní a zcizovací cvičení.

Hraní rolí a dramatická výchova jsou důležitými prostředky pro rozvoj komunikativních dovedností v cílovém (cizím) jazyce. Rolové hry jsou zpravidla časově kratší scénky s definovanými rolemi. Dramatické hry jsou oproti rolovým hrám delší, role jsou definovány, účastníci jsou vtahováni do děje, tj. většinou do řešení konkrétních soudobých a nezdělaných historických situací, často konfliktních. Hraní rolí a dramatická výchova se coby aktivizující, expresivní a simulační metody objevují v celé řadě vzdělávacích oblastí. Pomáhají pochopit věcnou stránku věci – problému – situace – konfliktu. Zároveň jsou účinným prostředkem pro ovlivňování postoje-emoční složky osobnosti. V interkulturním učení pak navíc umožňují lépe se vcítit do situace druhého, podporují schopnost dívat se na řešenou (byť simulovanou) konfliktní situaci z různých úhlů pohledu. Ve vyučování-učení cizím jazykům se rolové hry užívá hojně jako jedné z aktivit vedoucí k nábídku řečových dovedností, v první linii ústního projevu a poslechu s porozuměním, v dalších liniích i k rozvoji ostatních základních i specifických a kombinovaných řečových dovedností. (viz kapitola 1.5) Rozvoj sociálních dovedností je v případě hraní rolí při výuce cizím jazykům až sekundární, na základních sociálních dovednostech jedince je však jaksí apriorně stavěno. V souvislosti se zprostředkováváním interkulturní dimenze v cizojazyčném

vyučování je rolové hry a dramatické hry (potažmo dramatické výchovy) dle mých průzkumů využíváno pouze minimálně, což mírně deklasuje rolovou a dramatickou hru na běžné řízené či zčásti řízené řečové cvičení bez využití celého potenciálu této metody v oblasti rozvoje sociálních dovedností.

Označit simulaci v cizojazyčném vyučování-učení „pouze“ za metodu či učební aktivitu, by nebylo přesné a ani korektní. **Simulace** je především jakýmsi nadstavbovým přístupem k řízené výuce a učení se cizím jazykům. To, co je v této edukaci simulováno především, je reálná komunikace (nebo spíše její odraz), a to v cílovém a často i výchozím jazyce. Simulováno je však také samotné kulturní prostředí, řekněme kulturní kontext jazyka, popřípadě jazyků. Aby byla simulace co nejdokladnější, využívá proces výuky a učení se cizím jazykům různých prostředků od tištěných materiálů, přes audio- a audiovizuální techniku až po živé účastníky komunikace. Probíhá-li výuka cizího jazyka v institucionálním kontextu mimo reálné prostředí cílového jazyka, o to více prostředků k simulaci reality je zapotřebí. Simulace coby učební aktivita či metoda si je velmi podobná s předcházející metodou – rolovou hrou. Rolová hra se však na rozdíl od simulace coby komplexnější učební aktivity soustřeďuje především na prezentaci konfliktu předem definovaných „charakterů“ lidí. Jedinci tedy v rolové hře častěji vystupují s „cizími identitami“, které si dopředu osvojili. Nejednají tedy sami za sebe. Při simulaci coby učební metodě se do popředí dostávají především okolnosti a tlaky okolního světa dle příslušné konfliktní situace a jakmile jsou tyto kontextové a makrokontextové informace sděleny, profilují se účastníci aktivity jako sami sebou. Přesto jsou hranice mezi simulací, rolovými a dramatickými hrami velmi konfušní. Metoda simulace se v procesu výuky cizím jazykům používá, je nesmírně náročná na přípravu a její specifická spočívá v tom, že integruje prvky projektového, celostního, kooperativního a kompetitivního učení.

„Durch Simulationen wird sprachliches Verhalten von Lernenden zwangsläufig funktional und zusammenhängend. Durch die gegebene Aufgabenstellung müssen die Lernenden analysieren, diskutieren, argumentieren, berichten, eine Position einnehmen,

Fragen stellen , verhandeln, vermitteln, erklären, sich abgrenzen, zustimmen, Probleme angehen usw. Die eingesetzte Sprache ist immer funktional in Bezug auf das Gewollte, auf den Job, den man haben möchte, die man erfüllen muß usw.“ (Rösler, 1998, s. 134)⁸⁵

Simulační projekty, jak bych tuto metodu přesněji nazvala ve vyučování cizím jazykům, vyžadují primárně přípravu v jazykové a komunikační oblasti, přestože nebo spíše právě proto, že tuto oblast následně rozvíjejí. Z hlediska hierarchie a váženosti cílů cizojazyčné výuky je jazykově-komunikativní rozvoj u této metody vždy na prvním místě. Rozvoj v oblasti kognice a postojů, popřípadě sociálních dovedností je sice sekundární, nicméně vždy je v případě takovýchto učebních aktivit nasnadě vyvážit obsahovou (mentální) a jazykovou náročnost, což z větší části zaručí motivaci a angažovanost účastníků edukace. V některých současných učebních souborech pro výuku němčiny jako cizího jazyka jsem našla několik příkladů aplikace této metody, a to v různých modifikacích, nejčastěji pak s již zmiňovanou metodou projektu.

Projekty a obecně prvky projektového vyučování se ve výuce a učení se cizím jazykům zřetelněji prosazují v posledních desetiletích minulého století, kdy metodicky obohacují konceptuální paradigma komunikativně, a později i kulturně orientovaného cizojazyčného vyučování-učení. To, co řízenému institucionálnímu osvojování cizích jazyků přináší, vystihuje následující citát:

„Projekte bieten innerhalb eines lehrwerkgeleiteten Unterrichts den Raum, in dem Lernende außerhalb des deutschsprachigen Raums noch am wenigsten gehindert ihre Auffassungen, ihre Umgebung, ihren Blick auf Deutsches und Deutsche usw. einbringen können und in dem sie ihr Bewußtsein darüber erweitern können, was in ihrer Umgebung an

⁸⁵ Český překlad citátu: „Pomocí simulace se jazykové chování učících stane nuceně funkčním a souvislým. Prostřednictvím daného úkolu (doslovně: zadání) musí učící se analyzovat, diskutovat, argumentovat, podávat zprávy, zaujmout pozici, klást otázky, vyjednávat, zprostředkovávat, objasňovat, vyjadřovat se (doslovně: vymezovat se vůči ostatním), souhlasit (pozn. rozuměno přitakávat, vyjádřovat souhlas), přistupovat k řešení problému atd. Takto zapojený jazyk je vždy funkční ve vztahu k potřebám a k zaměstnání, které by člověk chtěl docílit, (nebo) které musí plnit (ve smyslu vykonávat). (Š.B.S.)

Kontakten mit und Einstellungen zu Deutschland vorhanden und was an deutscher Sprache und Kultur in ihre eigene eingegangen ist.“ (Rösler, 1998, s. 127)⁸⁶

Projekty jsou v učebních souborech pro výuku příslušného cizího jazyka budovány na základě klíčových a pro učebnici nosných témat, a to nejčastěji jako skicy, jako návrhy, které je nutno rozpracovat. Pro vyučujícího, byť v koordinaci se studijní skupinou, velmi náročná záležitost. Skutečné projekty, které zohlední konkrétní potřeby a zájmy učících se, se tedy odvíjejí od vzorů prezentovaných v učebnicích. Často totiž zahrnují i některé souvislosti, tak zvané místní poměry, nebo již zmiňované životní zkušenosti a představy samotných učících se. Tato část přípravy projektu v řízeném vyučování cizích jazyků nebývá však tou nejtěžší. Mnohem obtížnější, a to právě ve skupinách dospělých učících se, je vtáhnout účastníky skupiny, nejčastěji monolingvní z hlediska výchozího jazyka, do komunikace v cílovém jazyce. Pomoci by měla skutečně detailně propracovaná síť úkolů, pokynů, podnětů. Zároveň není úplně snadné rozdělit skupinu dospělých učících se při institucionální výuce do kooperujících skupin či podskupin tak, aby byly zohledněny případné vnitroskupinové a interakční nesoulady. (srovnej kapitola 1.4) Učebních projektů, které je možné označit jako interkulturní či transkulturní, nebo minimálně těch projektů, které vyžadují podrobnější „zeměvědné“ rešerše, v učebních souborech cizích jazyků přibývá. Nakolik jsou však v reálné výuce skutečně uplatňovány a s jakými výsledky, vyžaduje další zkoumání.

Jistým druhem projektu by v cizojazyčném vyučování mohly být **případové studie** a jejich rozbor. Případová metoda (case studies), jejímž jedním velmi specifickým druhem je kulturní asimilátor (culture assimilator), a to právě v oblasti interkulturního učení, je hojně využívána ve vzdělávání dospělých. (Mužík, 1998, 2004a) Flechsig (1998) mluví o dvou variantách

⁸⁶ Český překlad citátu: „Projekty poskytují uvnitř vyučování řízeného učebnicí ptávej ten prostor, kdy učící se jazyku mimo německy mluvící oblast (doslovně: prostor) mohou bezproblémově vnášet do výuky svá pojetí, své okolí, svůj pohled na německé a na Němce, přičemž rozšiřují své povědomí o tom, jaké jsou v jejich okolí kontakty a postoje vůči Německu, a jak německý jazyk a kultura ovlivnila jejich vlastní kulturu a jazyk. (doslovně: co z německého jazyka a kultury pošlo do té jejich)“ (Š.B.S.)

případové metody, o analýze kritických událostí a o již zmíněném kulturním asimilátoru. Ve vyučování cizím jazykům se využívá těchto postupů jen zřídka ve smyslu konkrétní učební aktivity, spíše lze nalézt některé nosné prvky této metody. Například vzpomínání, převyprávění nějaké autentické (prožité) kritické nebo konfliktní události s následným komentářem a hypotetickými úvahami ze strany studijní skupiny. Tento postup pak zpravidla ústí ve složitější řečové cvičení, a to v diskuzi. V některých případech je možné vysledovat prvky metody kulturního asimilátoru v jednotlivých textech prezentovaných v učebních souborech. Modifikace metody kulturního asimilátoru slouží nejčastěji jako prostředek pro rozvoj čtení s porozuměním v návaznosti na další řečové dovednosti. Primární je tedy opět jazykově-komunikativní cíl, obsahová stránka věci, natož rozvoj interkulturní kompetence účastníků edukace ve smyslu ovlivňování chybných předpokladů nebo nesprávných pochopení situace, tomuto cíli ustupují. Velmi zde záleží na schopnosti vyučujícího provádět smysluplně vyhodnocující a zpětnovazebnou fázi tak, aby dostal vyváženosti cílů cizojazyčné výuky.

Velmi účinným a dalo by se říci také velmi pružným nástrojem rozvoje interkulturní kompetence je tzv. **zcizovací cvičení**. V literatuře se mluví také o zaujetí cizovací perspektivy vůči vlastní kultuře. Základ této metody tvoří přesvědčení, že vlastní identita jedince (ve vztahu k jazyku!) determinuje vnímání světa a je předpokladem pro zaujetí postoje vůči světu a veškeré následné interpretace. Nejobtížnějším úkolem v rámci interkulturní komunikace je schopnost jedince vnímat kulturně konfliktní situaci v kontextu nikoli své vlastní kultury, nýbrž v kontextu kultury odlišné. Prvním krokem k tomu je právě zaujetí zcizovací perspektivy. Při osvojování cizího jazyka se tato cvičení mohou stát vhodným prostředkem k rozvoji interkulturní kompetence a zároveň zacilovat na kreativní zacházení s jazykem, např. v oblasti rozvoje kreativního psaní nebo kreativního ústního vyprávění.

3.5 Učení se cizímu – jinému – dalšímu jazyku jako cesta k porozumění světu a zacházení se světem

Jazyk je možné chápat jako nejvyšší projev lidské tvořivosti, který je schopný účinně organizovat sociální a individuální život člověka. Jak už bylo v této práci zdůrazněno, jazyk strukturuje naši zkušenost se světem a vytváří specifický druh vědomí člověka - **jazykové vědomí**. Osvojováním si jazyka mateřského – přirozeného se většinou ono jazykové vědomí stane neuvědomovaným, neboli v běžném životě a v běžném užívání jazyka se k němu málokdy vztahujeme, jen zřídka ho verbalizujeme, podrobujeme určitému přezkoumání. Při osvojování si jazyků dalších po mateřském (druhého, cizího...) máme možnost coby nositelé jazykového vědomí z něj „vystoupit“ a učinit ho spíše povědomím. Děje se tak proto, že při učení se dalšímu jazyku po mateřském, nejčastěji cizímu, je vždy přítomna vědomá složka osvojovacího procesu. Uvědomování si zákonitostí fungování vlastního a cizího jazyka, stejně jako vztah jazykové a mimojazykové složky lidské komunikace tvoří jistý rámec řízeného vyučování-učení cizím jazykům. Míra uvědomělých procesů osvojování cizího jazyka je však různá u jednotlivých metodických koncepcí. Například určitá část alternativních metod a konceptů bazíruje na neuvědomovaných procesech učení se cizímu jazyku.

Učení se cizímu jazyku, které chápeme jako přípravu na reálnou interkulturní komunikaci, nám dává možnost setkání s jinakostí či cizostí. „**Jinakost**“ a „**cizost**“ jsou základními pojmy, se kterými pracuje koncepce interkulturní germanistiky, a ostatně i jiných směrů v rámci interkulturního vzdělávání. Při učení se cizímu jazyku je dospělý jedinec konfrontován s dichotomiemi *cizí* a *vlastní*. Zkušenost s vlastním a cizím považuje Nitschke (1995, s. 12) za antropologickou konstantu, která je v životě člověka přítomna prakticky od narození, bez ohledu na žitý, zažitý nebo prožitý společensko-hospodářský kontext, a lze ji také v nejrůznějších jazycích světa nějak vyjádřit, verbalizovat. Říkáme tak, že dospělý jedinec si užíváním cizího jazyka vytváří „jiný“ obraz světa, přičemž jej zasazuje do kontextu

„svého – vlastního - přirozeného“ světa, do něhož vrůstá spolu s mateřským („vlastním“) jazykem. Chceme tím tak vyjádřit, že obraz světa jedince je kulturně podmíněn a při konfrontaci světů různých kultur budou do hry vždy vstupovat kategorie „vlastního“ a „cizího“. (srovnej Sršňová, 2004, s. 170). Trochu odlišný už je ale vztah *cizího* a *jiného*. Že jiný neznamená vždy cizí, je nasnadě. V různých jazycích je k vyjádření zkušenosti s cizostí zapotřebí různých prostředků.⁸⁷ Zajímavý je předpoklad, že jiný jazyk je pocíťován jako cizí, nicméně tento pocit cizosti lze postupně překonávat či redukovat (redukováná cizost)⁸⁸, a to právě jeho učením, osvojováním. Dodejme, že cizost není vždy nutně důsledkem jinakosti, nanejvýš je její kulturní interpretací.

Z dosud řečeného vyplývá mimo jiné to, že učením se jinému než mateřskému jazyku přináší dospělému možnost nahlédnout nejen do cílového jazyka a kultury tohoto jazyka, ale především dozvědět se mnohé o jazyce vlastním, o vlastní kultuře, stejně jako pochopit mnohé – řekněme – interkulturní souvislosti. Dostává tak příležitost pracovat na sebepochopení a sebepojímání. Pravdou je, že dospělý se při konfrontaci svého a jiného jazyka nevyhne prizmování cizí kultury představami a postoji, které spoluutvářela jeho vlastní kultura. Jinými slovy „zprostředkovávat jiný než mateřský jazyk znamená „vytrhávat“ učícího se z pohodlného postoje uvnitř vytvořených obrazů, struktur a variací o vlastním (mateřském, přirozeném) jazyce a kultuře.“ (Sršňová, 2004, s. 177) Proces učení se cizímu jazyku, je-li vhodně oslovována celá osobnost dospělého, pak bude probíhat na pozadí přetváření, dotváření či úplné transformaci představ, významově-pojmových struktur a pojmově hodnotových orientací.

⁸⁷ Například v němčině se k ostrému ohraničení zkušenosti s cizostí používají neskloňovaná přídavná jména v rámci substantivních komposit, jako je tomu u slov: Muttersprache (mateřský jazyk) versus Fremdsprache (cizí jazyk). Weinrich (1995, s. 16-17)

⁸⁸ H. Weinrich mluví o redukováné cizosti (reduzierte Fremdheit) v rámci skupin příbuzných jazyků, např. v indogermánské jazykové rodině. (1995, s. 18)

3.6 Závěr

„Nicht weil es Thema der Kommunikation, sondern weil es eine Bedingung für die Kommunikation ist, ist es sinnvoll, im Fremdsprachenunterricht auch Kulturwissen zu vermitteln. Dieses Wissen bezieht sich sowohl auf die eigene wie auf die Zielkultur ...“.
(Häusermann/Piepho, 1996, s. 400)⁸⁹

Jak je z citátu patrné, interkulturní dimenze má být včleněna do celého procesu výuky a učení se cizímu jazyku, má zohledňovat cílový i mateřský svět jazyka a kultury, a dodejme, že bez ohledu na učební situaci v prostředí cílového jazyka nebo mimo něj. Uvažujeme-li totiž nad učením se cizímu jazyku jako významného podpůrného prostředku interkulturního učení, je osvojování jazyka v přímé interakci s jeho prostředím (tj. zejména v přímé interakci a konfrontaci s nositeli jazyka a kultury onoho prostředí) velmi efektivní, nikoli však všespásné. I zde musí následovat či předcházet kritická reflexe pozorovaného, tematizovaného nebo spíše zažitého. Pokud tedy chybí vhodný mediátor cílové kultury a jejího prostředí, nebo pokud u jedince, který je takto konfrontován s novou kulturní realitou, není dostatečně rozvinuta dovednost kritického myšlení posoudit zažívané konfliktní, krizové či precedentní situace, může stejně rychle a stejně intenzivně docházet k vytváření a upevňování předsudků a nechtěných klišé.

Řízené vyučování-učení cizímu jazyku má mnohé prostředky, jak u studujících spoluutvářet interkulturní kompetenci nebo alespoň tento proces podporovat. Mezi prostředky, jež redukuje tzv. jazykovou a kulturní cizost, byly už v předchozím textu jmenovány konkrétní metody, postupy a učební činnosti. Primárním úkolem vyučování cizího jazyka je rozvíjet kompetenci v jazykovém systému, stejně jako schopnost projevit tuto kompetenci při produkci a recepci ve smysluplné komunikační situaci (srovnej Carroll, 1967/68). Přestože tomu tak je i bude, je v souvislosti s uplatňováním interkulturní dimenze v cizojazyčném vyučování třeba apelovat na takové

⁸⁹ Český překlad citátu: „Zprostředkovávat kulturu (kulturní vědění) ve výuce cizích jazyků má smysl ne proto, že je to téma komunikace, nýbrž proto, že je to podmínka komunikace. Toto vědění se vztahuje jak na vlastní, tak na cílovou kulturu...“.
(Š.B.S.)

zprostředkovávání kultury a rozvoje interkulturní kompetence, které nebazíruje na pouhém recipování a reprodukování faktů (která mají sice své důležité postavení ve výuce a učení se cizím jazykům – viz závěry disertační práce), ale podporuje rozvoj určitých způsobů myšlení, zejména kritického myšlení. Využívá sociálních, kooperativních a tvořivých přístupů ke vzdělávání, vzdělávání jazykovému i interkulturnímu. Tento důležitý rámec výuky cizího jazyka musí nejprve přijmout jakási metakognitivní oblast lingvodidaktické teorie a odtud ji vhodně transponovat do konkrétní praxe.

ZÁVĚRY

Stěžejním momentem této práce je role osvojování si jiného jazyka než mateřského u dospělých jako prostředku zacházení s kulturní rozmanitostí a jako prostředku učení se kritické reflexi mezilidských (mezikulturních) odlišností, tak jako mechanismů utváření pohledu na svět a na druhé. Základními východisky jsou provázanost jazyka s kulturou a kulturní determinovanost člověka s ohledem na myšlení, rozumění a mezilidskou komunikaci.

Ve své práci jsem se snažila odpovědět na otázku, zda je proces výuky a učení se cizímu jazyku možné chápat jako prostředek interkulturního vzdělávání, resp. učení u dospělých. Přestože jsem již předem mohla na tuto otázku odpovědět převážně kladně, zajímalo mě, jakými prostředky pro rozvoj interkulturní kompetentnosti dospělého disponuje cizojazyčné vyučování-učení a zda jich správně a efektivně využívá. Vycházela jsem ze základní představy, že dospělý jedinec je stabilně ukotven v kultuře prostředí svého mateřského (přirozeného) jazyka, což mu na jedné straně umožňuje téměř bezproblémově se orientovat v okolním světě, navazovat kontakty neboli se realizovat coby kulturní – společenská bytost. Zároveň mu však toto ukotvení v komunikaci se členy jiného jazykově-kulturního prostředí nezřídka brání nepředpojatě myslet, chovat se a jednat. Cílem interkulturního vzdělávání jakožto konceptuálního nástroje k utváření otevřené a hodnotově nezatížené multikulturní společnosti je vytvářet prostředí efektivní komunikace, kooperace, smysluplného řešení případných konfliktů a meziskupinových napětí, a v neposlední řadě podporovat u dospělého kritické a konstruktivní myšlení zejména s ohledem na negativní prekoncepce o světě odlišné kultury a jejich příslušníků. Proces výuky a učení se cizímu jazyku připravuje dospělé jedince na účast v přímé i nepřímé komunikaci s příslušníky jiného jazykově-kulturního společenství, tedy s jedinci s jinými kulturními vzorci, s jinými hodnotami, s jinými výklady světa či s jinými způsoby sebechápání a sebepojetí, přičemž *jiný* nemusí nutně znamenat

zcela odlišný a už vůbec nemusí znamenat *cizí* nebo *nenormální*. Cizost a s ní pociťovaná abnormalita jsou pouhou kulturní interpretací vnímané jinakosti. Jinými slovy, jinakost jazyková a kulturní, se projevuje jako cizost či dokonce abnormalita pouze natolik, nakolik ji připustíme. Procesem vzdělávání, ať už interkulturního či jazykového, efektivně pracujeme na redukci jinakosti – cizosti a učíme se s ní zacházet způsobem, který z ní nečiní protiklad, ale obohacuje nás i druhé. „Když jiným začínáme rozumět, otevíráme si možnost něco se o nich a o sobě dozvědět, ptát se a půjčovat si, spojovat se s nimi a nakonec měnit a rozšiřovat obzory sobě i jim.“ (Fay, 2002, s. 289) Na proces osvojování cizích jazyků v dospělosti jsem ve své práci pohlížela jako na možný destabilizátor kulturně, popř. jazykově-kulturně determinovaného pohledu na svět a hledala jsem pro tuto představu nosné a přesvědčivé argumenty.

Primárním úkolem disertační práce bylo propojit tři důležité diskuze: 1) diskusi o vztahu jazyka, myšlení a kultury ve vztahu k mezi-kulturnímu porozumění, 2) diskusi o konceptu interkulturního vzdělávání-učení (multikulturní výchovy), o případných dilematech jeho teoretického zázemí či případně o způsobech jeho uplatňování ve vzdělávací praxi, a 3) diskusi o procesu výuky a učení se cizím jazykům jako cesty ke smysluplné a efektivní interkulturní komunikaci a jako cesty k porozumění světu a zacházení s ním. Tomuto myšlenkovému rámci práce odpovídá členění textu do jednotlivých kapitol a subkapitol. Práce je uvedena epistemologickými východisky, v nichž nabízím určitý souhrn názorů a pohledů nejrůznějších sociálních věd. Snažila jsem se doložit, kterými teoriemi a koncepty jsem se inspirovala při uvažování nad tématem a na základě kterých jsem strukturovala text svojí práce. Za nosné pokládám především teorii řečového charakteru rozumění a porozumění a teorii či princip jazykového a kulturního relativismu. V následujících kapitolách jsem poté rozkrývala souvislosti obou fenoménů, interkulturního učení a cizojazyčného vyučování-učení. Oba jevy se prostupují a mým záměrem bylo nalézt a popsat jednotlivé možné modely jejich vztahu. Přínos této disertační práce spatřuji mimo jiné v tom, že se v ucelenější podobě zabývá otázkami jazykového vzdělávání dospělých,

neboť to je zatím v České republice sféra ne příliš tematizovaná, natož ukotvená. Připouštím však, že jsem se ve svých úvahách o vztahu cizojazyčného a interkulturního vzdělávání dospělých pohybovala především na poli institucionálního - řízeného učení cizím jazykům. Nezakomponovala jsem do textu rozsáhlejší úvahy o vlivu informálního učení na osvojování cizího jazyka i na interkulturní učení, například v profesním životě, neboť tato část nebyla centrem mého zájmu. Nicméně jsem na tuto oblast učení upozornila jako na nesmírně důležitou, byť obtížně uchopitelnou komponentu v rámci určité optimalizace uvnitř vyučovacího - výchovného procesu. Ve snaze zodpovědět, nakolik je učení se cizímu jazyku efektivním prostředkem rozvoje interkulturní kompetence dospělého, jsem se zabývala rolí kultury a jejího zprostředkování neboli podstatou naplňování interkulturní dimenze v procesu cizojazyčného vyučování-učení. Dále byly centrem mojí pozornosti určité sporné momenty v konceptu interkulturního učení-vzdělávání. Tato současná dilemata interkulturního vzdělávání nebo multikulturní výchovy se pochopitelně promítají také do jazykového vzdělávání. (k tomu viz dále) Třetí kapitola práce odhaluje latentní přítomnost interkulturní dimenze ve všech složkách procesu cizojazyčného vyučování-učení, k čemuž musí samotný vzdělávací proces zaujmout určité stanovisko. Jisté je, že z hlediska hierarchie cílů výuky a učení se cizímu jazyku zůstává nezpochybnitelně primárním jazykově-komunikativní cíl, který je optimálně formulován v intencích řečového jednání. Cíl vzdělávací, kognitivní nebo také všeobecně kulturní spolu s cílem výchovným – formativním přispívají jednak k internalizaci poznatků o mimojazykových faktech a souvislostech, jednak vedou k rozvoji osobnosti ve sféře charakteru, přesvědčení či obecně morálně-volných kvalit. Proporcionalita jednotlivých cílů se odráží ve způsobech zacházení s (inter)kulturní dimenzí ve vyučovacím procesu, tj. tedy ve způsobu zprostředkování kultury včetně používaných metod a uplatňovaných principů. Při popisu současného stavu jsem ve shodě s odbornou literaturou dospěla k závěru, že současné paradigma cizojazyčného vyučování-učení nepojímá kulturu jako přívazek, jako nesourodý sumář faktografických poznatků určených k recipování a

reprodukování, nýbrž je patrná zvyšující se role jazykově-komunikační výchovy ve vztahu k formování osobnosti, utváření a přetváření hodnot atd.

Výuka a učení se cizím jazykům připravuje jedince na reálnou interkulturní komunikaci, která je úspěšná pouze tehdy, dojde-li k překonání verbální bariéry ve smyslu jazykového kódu a kulturní bariéry ve významu idejí, poznatků, hodnot, norem, zvyklostí atd. Pro překonání jazykové i kulturní bariéry je nutné zabývat se kulturními specifiky cílového prostředí, tj. prostředí studovaného jazyka, přičemž nepostradatelné je i prostředí výchozí, tj. prostředí mateřského jazyka. Při svých úvahách jsem mimo jiné dospěla k závěru, že při osvojování cizího jazyka (i druhého jazyka) existuje jistá potencialita kvalitativní změny vztahu k mateřskému jazyku, a tak i k jeho kultuře.

„Beim Erlernen einer Fremdsprache kommt es nicht selten vor, dass man sich der eigenen Identität oder der eigenen kulturellen Geprägtheit bewusster wird. Vielleicht kommt es auch dazu, dass man eine qualitativ andere Beziehung zur eigenen Muttersprache und deren Rolle im Leben gewinnt.“ (Sršňová, 2004, s. 601)⁹⁰

Zmínila jsem se několikrát o současných dilematech interkulturního vzdělávání – multikulturní výchovy, které se promítají také do vztahu učení se cizímu jazyku versus uplatňování interkulturní dimenze. Za zásadní pokládám **zacházení s kategorií etnicity**. Jak bylo v textu práce vícekrát naznačeno, drtivá většina počínů interkulturního vzdělávání v nejrůznějších oblastech se vyznačuje ideovým zakotvením v klasickém (diferenčním, pluralistickém) multikulturalismu. Tento přístup zdůrazňuje fundamentální relevanci kulturních odlišností. Za klíčový pokládá právě koncept etnicity, z něhož vyvozuje univerzální existenci „etnických skupin“ a kategorii etnicity považuje za bezvýhradně jediný prostředek kategorizace a klasifikace příslušníků společnosti. Kritický multikulturalismus coby historicky nejmladší myšlenkový směr nahlízející formy soužití sociokulturních skupin, považuje

⁹⁰ Český překlad citátu: „Při osvojování cizího jazyka se nezdá stávat, že si člověk více uvědomuje svou vlastní identitu a vlastní kulturní ukotvení. Existuje také možnost kvalitativní změny vztahu k mateřskému jazyku a jeho roli v životě člověka.“ (Š.B.S.)

etnickou charakteristiku pouze za jednu z možných, a rozhodně neposkytujících úplnou klasifikační informaci o členech sociokulturní skupiny. V současném cizojazyčném vyučování-učení je nadměrné zdůrazňování kategorie etnicity velmi patrné. Dokonce lze říci, že proces výuky a učení se cizím jazykům pracuje v tomto směru mírně šablonovitým způsobem a každého jedince „natlačuje“ do šablony dle odhadované (předpokládané) kognitivně-kulturní výbavy. Akcentace etnické kategorie pak z takovéto praxe interkulturního vzdělávání činí přímo nástroj zkreslování a indoktrinace, kdy je propagována etnická odlišnost a exkluzivita společenstev. Jazyk se pak stává nástrojem segmentace a z toho je následně vyvozována teorie „přirozené“ kulturní pospolitosti. Argumenty pro tato svá tvrzení jsem nacházela postupně při obsahové a interpretativní analýze obsahové i procesuální stránky cizojazyčného vyučování. Usuzovala jsem tak mimo jiné na základě volby textů, formulace úloh, úkolů i jejich náplně, na základě komentářů, jejich rozsahu či řazení v lekci. Implicitně je v procesu výuky obsažena právě ona šablona, v níž se každý jedinec musí najít. Řešením však sotva bude naprosté popírání etnické různosti i významu etnické identity člověka. Kategorii etnicity je třeba uchopit jako jednu z mnoha klasifikačních informací o společnosti a jejích členech, nepopírat ji, ale upustit od její akcentace. Při uplatňování interkulturní dimenze ve vyučování cizím jazykům je důležité spíše se zabývat tím, jak vznikají konstrukce o obrazu druhých, odlišných, jak dochází ke vzniku negativních prekonceptů o světě jiných – odlišných, přičemž *jiný* neznamena pouze a jen *etnický jiný*. Mohu potvrdit, že proces výuky a učení se cizím jazykům jen velmi zřídka vědomě pracuje s negativními stereotypy, klišé a předsudky, což ovšem souvisí s dalším významným faktorem cizojazyčného vyučování. Obsah totiž nezřídka ustupuje jazyku a osvojování jazyka, což bývá z hlediska budování interkulturní kompetence prostor pro **chybná zjednodušení, stereotypizaci, šablonovitost**. Jedním z důležitých zjištění v mé práci je: čím mentálně náročnější obsah (text), tím méně stereotypů, falešných zjednodušení a typizací. V návaznosti na tento jev je potřeba zdůraznit význam tak zvaných kognitivních reálií neboli faktografických poznatků.

V rámci řízeného procesu výuky cizího jazyka k falešným zjednodušováním dochází často při objasňování jednotlivých kulturních jevů a souvislostí. Proto je nutné klást důraz jednak na připravenost a vybavenost vyučujících cizího jazyka, jednak chtít mít jednotlivá tvrzení o kulturních jevech podložena relevantními a doložitelnými informacemi či empiricky získanými daty. Zde bych zdůraznila **význam kognitivních reálií** zprostředkovaných ovšem interaktivními a aktivizujícími metodami. Pokud už se ve výuce uchýlíme k výrokům typu: „Co je typicky německé jídlo...?“, je nezbytné opírat se o empirii, historii, faktografii a vyhnout se tak negativně stereotypním až předsudečným výrokům, jejichž dosah bývá nezměrný. Stejně důležité je klást důraz na aktualizaci poznatků v souvislosti s vývojem jazyka, kultury a společnosti.

Současné jazykové vzdělávání vstoupilo do nové fáze, již bude za několik málo let možné pojmenovat jako nové metodické konceptuální paradigma. Jak jsem uvedla, tato disertační práce vzniká v určité přelomové době, a to jak z hlediska cizojazyčného vyučování-učení, tak z hlediska interkulturního vzdělávání. Nastává doba výrazného prolínání a prostupování kultur, a potažmo jejich jazyků, přičemž ale na druhé straně nedochází ke stírání jednotlivých kulturních identit, naopak individuální, kulturní, etnická (národní) a jiná skupinová identita člověka se stávají uvědomělejší. Pro jedince je důležité vědět, co jednotlivé identity formovalo, co předcházelo jejich vzniku a zároveň také, co je může ovlivnit, modifikovat či změnit. Podstatné je, že etnická, popřípadě národní identita není chápána jako rovna kulturní identitě člověka, ztrácí své primární postavení v kategorizaci a klasifikaci lidí, neboť neposkytuje to informační zázemí, které je pro úspěšnou (inter)kulturní komunikaci zapotřebí. Z hlediska jazyka a osvojování jazyka a kultury se tato nová fáze projevuje respektováním různých přístupů (různých cest), které jedince vedly a vedou k tomu kterému jazyku a prostředí, a dále pak respektováním přirozené vícejazyčnosti a plurikulturnosti, jak to ostatně předjímá Společný evropský referenční rámec pro jazyky. V tomto kontextu je pak nezbytné přepromýšlet takové výroky, jakým je vyjádření M. Romana v souvislosti se zakládáním soukromého

ústavu základního a středního vzdělávání v rámci Pražského obnoveného reálného gymnázia:

„...Měla by to být škola podle českých osnov. Vedlo mě k tomu to, že jsem několikrát přišel do styku s absolventy zahraničních škol. Stává se u nich, že se třeba dva bratři baví doma anglicky, protože je to pro ně jednodušší. Chtěl bych, aby z naší školy vycházeli Češi, a ne mladí Angločeši...“ . (Martin Roman v rozhovoru pro sobotní přílohu deníku Právo ze dne 30.6.2007, s. 10)

Na některé otázky, které jsem si kladla v průběhu své práce, se podařilo nalézt odpovědi, na některé jsem odpověděla pouze částečně, jiné zůstaly otevřené, což ovšem vnímám při řešení zvoleného tématu spíše pozitivně. Troufám si tvrdit, že se podařilo splnit cíl práce, tedy zodpovědět, zda a popřípadě nakolik proces osvojování cizího jazyka v dospělosti podporuje rozvoj interkulturní kompetentnosti člověka. Ano, výuka a učení se cizím jazykům je významným prostředkem interkulturního vzdělávání dospělých, určité postupy a principy cizojazyčného vyučování, které jsem se snažila odhalit, mohou záměry interkulturního učení brzdit nebo dokonce mařit. To je ovšem společné více vzdělávacím oblastem. Proto je tak důležité revidovat snahy, cíle, záměry i závěry interkulturního učení a jeho aplikací do vzdělávací praxe napříč nejrůznějšími cílovými skupinami i vzdělávacími obsahy, cizojazyčné vyučování je jen jednou z nich. Další přínos této práce bych shrnula následovně: rozšíření informovanosti, utřídění poznatků a vědomostí o roli nabývání (osvojování) cizího, tj. jiného, dalšího jazyka po mateřském a jeho vyjádření v řeči ve složitém procesu interkulturní komunikace jakožto jednoho z prostředků uchopení a zacházení s kulturně rozmanitým světem.

ZDROJE A LITERATURA

- AIGNEROVÁ, A. 2002/2003. Mimojazyková komunikace ve vyučování cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 2002/2003, roč. 46, č. 3, s. 74-75.
- AIGNEROVÁ, A. 2001/2002. Význam interkulturní kompetence při formulaci jazykových projevů. *Cizí jazyky*, 2001/2002, roč. 45, č.1, s. 11-12.
- AUERNHEIMER, G. 2006. Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. Darmstadt: Primus Verlag. ISBN 3-89678-300-9.
- BALOWSKI, M. 2005. Kulturní kontextualizace jazykového projevu. In SLAVÍK, J. a kol. 2005. Multidisciplinární komunikace – problém a princip všeobecného vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, s. 165-175. ISBN 80-7290-199-0.
- BARTOŇKOVÁ, H. 2006. Projektování vzdělávací akce. Studijní texty pro distanční studium. Olomouc: FF UP v Olomouci. ISBN 80-244-1442-2.
- BELZ, H. - SIEGRIST, M. 2001. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.
- BENEDICT, R. 1999. Kulturní vzorce. Praha: Argo. ISBN 80-7203-212-7.
- BENEŠ, E. a kol. 1971. Metodika cizích jazyků: Angličtiny, francouzštiny, němčiny: Vysokošk. Učebnice. Praha: SPN.
- BENEŠ, M. 2001. Andragogika: filozofie – věda. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86432-03-3.
- BENEŠ, M. 2003. Andragogika: teoretické základy. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86432-23-8.
- BENEŠ, M. a kol. 2002. Idea vzdělávání v současné společnosti. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86432-40-8.
- BERTRAND, Y. 1998. Soudobé teorie vzdělávání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-216-5.
- BLECHA, I. 2004. Filosofie. 4. opravené a rozšířené vydání, reprint. Olomouc: Nakladatelství Olomouc s.r.o. ISBN 80-7182-147-0.

- BOBÁKOVÁ, H.-L. 2004. Interkulturní komunikace, její význam, vývoj a další perspektivy. V Karviné: Slezská univerzita v Opavě, Obchodně podnikatelská fakulta v Karviné. ISBN 80-7248-283-1.
- BOČÁNKOVÁ, M. 1997/1998. Interkulturní vztahy ve výuce obchodního jazyka. Cizí jazyky, 1997/1998, roč. 41, č. 9-10, s.161-162.
- BOČÁNKOVÁ, M. 1998/1999. Odlišnosti prezentací v různých kulturách ve výuce odborného cizího jazyka. Cizí jazyky, 1998/1999, roč. 42, č. 7-8, s. 123-124.
- BOČKOVÁ, V. a kol. 1994. Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta. ISBN 80-7067-358-3.
- BOČKOVÁ, V. 2002. Vzdělávání – průvodní jev života. Olomouc: Andragogé. ISBN 80-244-0441-9.
- BRADÁČOVÁ, Z. 2000/2001. Zřetel k mateřštině žáků v zahraničních učebnicích ruštiny. Cizí jazyky, roč. 44, 2000/2001, č. 5, s. 147-149.
- BRDEK, M. – VYCHOVÁ, H. 2004. Evropská vzdělávací politika. Programy, principy a cíle. Praha: Aspi Publishing. ISBN 80-86395-96-0.
- BUDIL, I. T. 2003. Mýtus, jazyk a kulturní antropologie. Praha: Triton. ISBN 80-7254-321-0.
- BURYÁNEK, J. 2002. Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy: projekt Varianty. Praha: Člověk v tísni - společnost při ČT, o.p.s., nakl. LN. ISBN 80-7106-614-1.
- CARROLL, John B. 1967/1968. Psychologické úvahy při určování cílů vyučování cizím jazykům. Cizí jazyky ve škole, 1967/1968, XI. roč., č. 9, s. 385-397.
- CUNNINGHAM, D. 2007. Languages for Sustainable Development (Jazyky pro udržitelný rozvoj). Přednáška Prezidenta Mezinárodní federace učitelů živých jazyků, 23. ledna 2007, Univerzita Karlova v Praze, PedF.
- ČECHOVÁ M. a kolektiv autorů 2000. Čeština – řeč a jazyk. 2., přeprac. vydání. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-85866-57-9.
- ČERMÁK, F. 2004. Jazyk a jazykověda. Přehled a slovníky. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum. ISBN 80-246-0154-0.

- DeVITO, J.-A. 2001. Základy mezilidské komunikace. Praha: Grada. ISBN 80-7169-988-8.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2005.
- EGER, L. 2005. Technologie vzdělávání dospělých. Plzeň: ZU v Plzni. ISBN 80-7043-398-1.
- Etnické stereotypy z pohledu různých vědních oborů. Brno: Etnologický ústav AV ČR, 2001. ISBN 80-85010-34-8.
- FALTÝN, J. 2005. Multikulturní andragogika. [online] Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Katedra andragogiky a personálního řízení. [cit. 5.4.2007] dostupné na: <http://varianty.cz/download/doc/books/15.pdf>
- FAY, B. 2002. Současná filosofie sociálních věd. Multikulturní přístup. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-10-5.
- FEIGS, W. 1993. Interkulturelle Kommunikation und Landeskunde. Deutsch als Fremdsprache, Nr. 2, Jhg. 30, 1993, S. 78-80.
- FELLNER, R. (ed.) 2005. New Perspectives in Cognitive and Intercultural Learning: from Preschool Education to Information Society. Proc. Int. Conf., June 2005. Nové perspektivy v kognitivním a interkulturním vzdělávání: od předškolní výchovy k informační společnosti. Mezinárodní pedagogická konference. 26.-29.6. 2005. Svatý Jan pod Skalou & Praha. ISSN 1214-5041.
- FENCLOVÁ, M. 1998/1999. Úloha mateřštiny v didaktice cizích jazyků. Cizí jazyky, 1998/1999, roč. 42, č. 1-2, s. 3-4.
- FISCHER, V. – KALLINIKIDOU, D. – STIMM-ARMINGEON, B. 2001. Handbuch interkulturelle Gruppenarbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau - Verlag. ISBN 3-87920-628-7.
- FISCHHABER, K. 1996. Digitale Ethnographie: eine Methode zum Erlernen interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [online] 1 (3), 21 pp. [cit. 20.4.

2004]

Available: [http://www.spz.tu-](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/fischhaber.htm)

[darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/fischhaber.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/fischhaber.htm)

- FLECHSIG, K.-H. 1996. Interkulturelles und kulturelles Lernen. Internes Arbeitspapier 1/1996. Göttingen: Institut für Interkulturelle Didaktik.
- FLECHSIG, K.-H. 1995. Malá příručka didaktických modelů. Plzeň: Západočeská univerzita – PedF. ISBN 80-7043-156-3.
- FLECHSIG, K.-H. 1996. Kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen als Aneignung kultureller Skripte. Internes Arbeitspapier 9/1996. Göttingen : Institut für Interkulturelle Didaktik.
- FLECHSIG, K.-H. 1998. Methoden interkulturellen Trainings. Göttingen: Institut für Interkulturelle Didaktik der Georg-August-Universität Göttingen.
- FÖGEN, T. 1998/1999. O učení se cizím jazykům ve vztahu k mateřštině (I). Cizí jazyky, 1998/1999, roč. 42, č. 5-6, s. 79-82.
- GADAMER, H.G. 1999. Člověk a řeč. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-86005-76-3.
- GAL´SKOVA, N. D. 2004. Sovremennaja metodika obuchenija inostrannym jazykam: posobie dlja uchitelja. – 3-e izd., pererab. i dop. Moskva: ARKTI. ISBN 5-89415-290-9.
- GAVORA, P. 2000. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- GRZEGORCZYKOWA, R. 2001. O zkoumání rozdílů v jazykových obrazech světa: obraz psychiky člověka v prostorových metaforách. In Obraz světa v jazyce. Sborník z příspěvků, které zazněly v jazykovědné sekci XXVII. ročníku česko-polské meziuniverzitní konference. Univerzita Karlova – Uniwersytet Warszawski ve dnech 2.-4. května 2000 v prostorách FF UK Praha. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, s. 5-18. ISBN 80-7308-005-2.
- GULOVÁ, L. - ŠTĚPAŘOVÁ, E. (eds.) 2004. Multikulturní výchova v teorii a praxi. Brno: MSD, spol. s r.o. ISBN 80-86633-14-4.
- GUTMANNOVÁ, A. (ed.) - TAYLOR, Ch. a kol. 2001. Multikulturalismus: zkoumání politiky uznání. Praha: Filosofia. ISBN 80-7007-161-3.

- HAGÈGE C. 1998. Člověk a řeč. Lingvistický příspěvek k humanitním vědám. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-331-8.
- HARTL, P. 1999. Kompendium pedagogické psychologie dospělých. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-841-7.
- HARTMANNOVÁ, D. a kol. 1996. Průvodce vzděláváním dospělých v Praze: jazyky, výpočetní technika, informace organizátorům vzdělávání. Praha: DAHA. ISBN 80-900006-3-0.
- HÄUSERMANN, U. – PIEPHO, H.-E. 1996. Augabenhandbuch Deutsch als Fremdsprache. München: Judicium. ISBN 3-89129-269-4.
- HAVLOVÁ, R. a kol. 2006. Kulturní pluralita současného světa II. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze, Nakladatelství Oeconomica. ISBN 80-245-0987-3.
- HENDRICH, J. a kol. 1988. Didaktika cizích jazyků. Praha: SPN.
- HENRICI, G. - RIEMER, C. (Hrsg.) 1994. Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band I und Band II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. ISBN (Bd.1) 3-87116-957-9. ISBN (Bd.2) 3-87116-958-7.
- HEYD, G. 1991. Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/M: Diesterweg. ISBN 3-425-04373-0.
- HINNENKAMP, V. 1994. Interkulturelle Kommunikation. Heidelberg: Groos. ISBN 3-87276-716-X.
- HIRT, T. 2004. Multikulturní společnost: Ani hrozba, ani vyznání. Čtvrtletník interkulturního vzdělávání, Člověk v tísni, projekt Varianty I-2004, s.1.
- HIRT, T. 2005. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T.-JAKOUBEK, M. (eds.) 2005. Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit. (Antropologická perspektiva) Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., s. 9-76. ISBN 80-86898-22-9.
- HIRT, T. 2007. Rozhovor pro MF DNES, dne 12. dubna 2007.
- HIRT, T. - JAKOUBEK, M. (eds.) 2005. Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit. (Antropologická perspektiva) Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o. ISBN 80-86898-22-9.

- HLAVIČKOVÁ, V. 2005/2006. Národní plán výuky cizích jazyků. Cizí jazyky, roč. 49, 2005/2006, č. 1, s. 3-7.
- HOFSTEDE, G. 1999. Kultury a organizace: software lidské mysli: spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití. Praha: Univerzita Karlova, Filosofická fakulta. ISBN 80-85899-72-8.
- HOGENOVÁ, A. - PRÁZDNÝ, A. (eds.) 2003. Prostory porozumění: výchova, umění, sport: Sborník z mezinárodní konference, 2.5. 2002. Praha: Univerzita Karlova, PedF. ISBN 80-7290-124-9.
- HOLLY W. 2001. Einführung in die Pragmalinguistik. Germanistische Fernstudieneinheit 3. Goethe Institut, Universität Gesamthochschule Kassel. Berlin-München-Wien-Zürich-New York: Langenscheidt. ISBN 3-468-49566-8.
- HÖRMANN, H. 1991. Einführung in die Psycholinguistik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. ISBN 3-534-077-93-8.
- HOUSE, J. 1996. Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [online] 1 (3), 21 pp. [cit. 20.4. 2004] Available:http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/house.htm
- CHODĚRA, R. a kol. 2001. Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí. Praha: Editpress. ISBN 80-238-7482-9.
- CHODĚRA, R. 2006. Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru. Praha: ACADEMIA. ISBN 80-200-1213-3.
- CHRIST, H. 1996. Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [online] 1 (3), 22 pp. [cit. 20.4. 2004] Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/christ.htm
- JAKLOVÁ, H. (ed.) 2004. Motivace a multilingvismus ve výuce cizích jazyků. Sborník příspěvků z mezinárodní konference konané na katedře cizích jazyků Univerzity Pardubice ve dnech 22.-23.září 2003. Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice. Série C. Fakulta humanitních

- studií. Supplement 10. Pardubice 2004. ISBN 80-7194-658-3 ISSN 1213-3485.
- JANČOVIČOVÁ, L. 2006. Interpretácia niektorých sociokultúrnych aspektov vo vyučovaní cudzích jazykov. KIEHLBORN, A. – ŠEBEK, J. (eds.) 2006. Sborník příspěvků z mezinárodní konference, která se konala ve dnech 19.-20. září 2005, Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta, s. 91-93. ISBN 80-7194-893-4. Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice Fakulta filozofická, Série C, Supplement 14. ISSN 1213-3485.
- JANÍKOVÁ, V. 2005a. Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Anmerkungen zu aktuellen Themen mit Aufgaben zum reflektierten Selbststudium. Brno: PF MU. ISBN 80-210-3782-2.
- JANÍKOVÁ, V. 2005b. Osvojování cizojazyčné slovní zásoby. Pedagogická, psychologická, lingvistická a didaktická východiska na příkladu němčiny jako cizího jazyka. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-210-3877-2.
- JANOUŠEK I. 2001. Gnozeologie komunikací. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum. ISBN 80-246-0321-7.
- JELE, H. 2003. Wissenschaftliches Arbeiten in Bibliotheken. Einführung für Studierende. München: Oldenburg, R., Verlag GmbH. ISBN 3-486-27327-2.
- JELÍNEK, S. a kol. 1971. Aktuální problémy metodiky cizích jazyků II. Praha: SPN.
- JELÍNEK, S. 2006. Koncepční otázky učebnic cizích jazyků. Přednáška na 24. celostátním semináři k teoretickým základům didaktiky cizích jazyků. Katedra rusistiky a lingvodidaktiky PedF UK v Praze a Kruh moderních filologů. 30. listopadu 2006.
- JELIZAROVA, G.-V. 2001. Kul'tura i obuchenie inostrannym jazykam. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SOJUZ. ISBN 5-94033-068-1.
- JEŽKOVÁ, S. 2006. Problematika českých reálií ve výuce cizích jazyků. In KIEHLBORN, A. – ŠEBEK, J. (eds.) 2006. Sborník příspěvků z mezinárodní konference, která se konala ve dnech 19.-20. září 2005, Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta, s. 107-111. ISBN 80-7194-893-

4. Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice Fakulta filozofická, Série C, Supplement 14. ISSN 1213-3485.
- Jinakost, cizost v jazyce a v literatuře. Sborník z mezinárodní konference. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, katedra bohemistiky, 1999. ISBN 80-7044-240-9.
- JOHANN, E. - MICHELY, H. - SPRINGER, M. 1998. Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe. Berlin: Cornelsen. ISBN 3-464-49-155-2.
- KAČALA, J. 1997. Kultúrne rozmery jazyka – úvahy jazykovedca. Bratislava: Nadácia Korene a univerzitná knižnica Bratislava, Národné knižničné centrum. ISBN 80-85170-33-7.
- K. von HELMOLT-MÜLLER, B. D. 1991. Zur Vermittlung Interkultureller Kompetenz. In Müller, B. D. (Hrsg.). 1991 Interkulturelle Wirtschaftskommunikation, Band 9, München: Iudicium Verlag, S. 509-548. ISBN 3-89129-109-4.
- KALHOUS, Z. – OBST, O. a kol. 2002. Školní didaktika. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.
- KAMENÍČKOVÁ, A. 2006/2007. Brána jazyků. Cizí jazyky, roč. 50, 2006/2007, č. 1, s. 5.
- KARLÍK, P./NEKULA, M./RUSÍNOVÁ, Z. (eds.) 1996. Příruční mluvnice češtiny. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106-134-4.
- KOLMAN, L. 2001. Komunikace mezi kulturami. Psychologie interkulturních rozdílů. Praha, Česká zemědělská univerzita: Credit. ISBN 80-213-0735-8.
- KOPECKÝ, M. 2004. Sociální hnutí jako místo vzdělávání dospělých. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra andragogiky a personálního řízení.
- KROUPOVÁ, A. 2004. Sociální inkluze jako součást procesu multikulturní tolerance a hodnot ve vzdělávání. In GULOVÁ, L. - ŠTĚPAŘOVÁ, E. (eds.) 2004. Multikulturní výchova v teorii a praxi. Brno: MSD, spol. s r.o., s. 133-136. ISBN 80-86633-14-4.

- LADO, R. 1967. *Moderner Sprachunterricht*. München: Max-Hueber Verlag.
- LAZAR, E. 1980. *Didaktika nemeckeho jazyka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- LAZAROVÁ, B. a kol. 2006. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-114-6.
- LEIRMAN, W. 1996. *Čtyři kultury ve vzdělávání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-168-4.
- LEPILOVÁ, K. (ed.) a kol. 2004. *K cizojazyčné řečové komunikaci ve sféře podnikání*. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava, Filozofická fakulta. ISBN 80-7042-676-4.
- LÜGER, H. - H. 1993. *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*. Berlin: Langenscheidt. ISBN 3-468-49674-5.
- MALÍŘ, F. 1971. *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory. K problematice jejich předmětu*. Praha: ACADEMIA, nakladatelství Československé akademie věd.
- MAŇÁK, J. – KLAPKO, D. (eds.) 2006. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-124-3.
- MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MANNIOVÁ, J. 2006. *Kultúra, multikultúrnosť a multikultúrna výchova*. *Pedagogická revue*, roč. 58, 2006, č. 3, s. 211-225.
- MAREK, L. 2006. *Průniky světů. Několik poznámek o pojetí literatury v tzv. interkulturní germanistice*. In KIEHLBORN, A. – ŠEBEK, J. (eds.) 2006. *Sborník příspěvků z mezinárodní konference, která se konala ve dnech 19.-20. září 2005, Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta, s. 141-147*. ISBN 80-7194-893-4. *Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice Fakulta filozofická, Série C, Supplement 14*. ISSN 1213-3485.
- MAROUŠKOVÁ, M. 2006. *Je ten, kdo chápe, schopen nenávidět?* In KIEHLBORN, A. – ŠEBEK, J. (eds.) 2006. *Sborník příspěvků z mezinárodní konference, která se konala ve dnech 19.-20. září 2005, Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta, s. 149-156*. ISBN 80-7194-893-

4. Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice Fakulta filozofická, Série C, Supplement 14. ISSN 1213-3485.
- MIKŠÍK, O. 1999. Psychologické teorie osobnosti. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-926-X.
- MISTRÍK, E. Svet sa mení – mení se aj multikultúrna výchova? In GULOVÁ, L. - ŠTĚPAŘOVÁ, E. (eds.) 2004. Multikulturní výchova v teorii a praxi. Brno: MSD, spol. s r.o., s. 20-24. ISBN 80-86633-14-4.
- MISTRÍK, J. 1999. Jazyk a řeč. 2. upravené vydání. Bratislava: Mladé letá. ISBN 80-06-00924-4.
- MÜLLER, B.-D. (Hrsg.) 1991. Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. München: Iudicium Verlag GmbH. ISBN 3-89129-109-4.
- MURPHY, R.-F. 2001. Úvod do kulturní a sociální antropologie. Praha: Slon. ISBN 80-85850-53-2.
- MUŽÍK, J. 1998. Andragogická didaktika. Praha: Codex Bohemia. ISBN 80-85963-52-3.
- MUŽÍK, J. 1999. Profesní vzdělávání dospělých. Praha: Codex Bohemia. ISBN 80-85963-93-0.
- MUŽÍK, J. 2000. Management ve vzdělávání dospělých. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86432-00-9.
- MUŽÍK, J. 2004a. Androdidaktika. Praha: ASPI. ISBN 80-7357-045-9.
- MUŽÍK, J. 2004b. Rozdíly mezi vzděláváním dětí, mládeže a dospělých. Text k habilitační přednášce. Praha: nakladatelství MJF. ISBN 80-86284-45-X.
- MUŽÍK, J. 2005. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. Plzeň: Fraus. ISBN 80-7238-220-9.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha / Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- NEBESKÁ, I. 1992. Úvod do psycholingvistiky. Jinočany: H & H. ISBN 80-85467-75-5.
- NEDOMOVÁ, A. - KOSTELECKÝ, T. 1996. Národní identita. Working Papers. Praha: Sociologický ústav AV ČR.

- NEUNER, G. - HUNFELD, H. 2004. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt. ISBN 3-468-49676-1.
- NITSCHKE, A. 1995. Das Fremde und das Eigene. In WIERLACHER, A. – ALBRECHT, C. (Hrsg.) 1995. Fremdgänge. Eine anthologische Fremdheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bonn: Inter Nationes, S. 12-13.
- NOVÝ, I. a kol. 1996. Interkulturální management. Lidé, kultury a management. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-260-3.
- NOVÝ, I. - SCHROLL-MACHL, S. 2003. Interkulturní komunikace v řízení a podnikání, 3.vydání. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-089-9.
- NOVÝ, I. - SCHROLL-MACHL, S. 2005. Spolupráce přes hranice kultur. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-121-6.
- PALÁN, Z. - RÝZNAR, L. 2000. Vzdělávání dospělých a Evropa. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-879-6.
- PALÁN, Z. 2002. Lidské zdroje. Výkladový slovník. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7.
- PASCH, M. a kol. 2005. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7367-054-2.
- PAULÍK, K. 2003. Psychologické aspekty vzdělávání dospělých. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7042-935-6.
- PAVLÁSKOVÁ, A. 1999/2000. Medzikultúrna komunikácia v cudzojazyčnom vzdelávaní. Cizí jazyky, roč. 43, 1999/2000, č. 3, s. 75-76.
- PEŠKOVÁ, J. 2002. Komunikace a izolace v české kultuře 18. a 19.století. In Komunikace a izolace v české kultuře 18. a 19.století. Sborník příspěvků z 21. ročníku symposia k problematice 19. století, Plzeň, 8.-10.3.2001, 2002, s. 7-14. Praha: KLP. ISBN 80-85917-88-2.
- PEŠKOVÁ, J./PRŮKA, M./VAŇKOVÁ, I. 2004. Hledání souřadnic společného světa. Filosofie pro každý den. Praha: Eurolex Bohemia s.r.o. ISBN 80-86432-91-2.

- PETRUCIJOVÁ, J. 2005. Multikulturalismus, kultura, identita. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7368-083-1.
- PETRUCIJOVÁ, J. – FEBER, J. 2005. Multikulturalismus jako komunikační problém (kulturně antropologický aspekt). Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7368-082-3.
- PETTY, G. 1996. Moderní vyučování: praktická příručka. Praha: Portál. ISBN 80-7178-070-7.
- POLÁČKOVÁ, V. 2004. K interkulturalitě z hlediska didaktického. In VALIŠOVÁ, A. a kol. 2004. Historie a perspektivy didaktického myšlení. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, s. 138-143. ISBN 80-246-0914-2.
- POSPÍŠIL, O. 2001. Pedagogika dospělých – andragogika. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-064-1.
- PÖSINGEROVÁ, K. 2001. Interkulturní interference a výuka cizích jazyků. In Obraz světa v jazyce. Sborník z příspěvků, které zazněly v jazykovědné sekci XXVII. ročníku česko-polské meziuniverzitní konference. Univerzita Karlova – Uniwersytet Warszawski ve dnech 2.-4. května 2000 v prostorách FF UK Praha. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, s. 146-149. ISBN 80-7308-005-2.
- POŽICKÝ, J. a kol. 2003. Hledání společně sdíleného světa jako východisko a předpoklad výchovného působení. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-114-1.
- PRUDKÝ, L. 2004. Přináležitost k národu, vztahy k jiným národnostem a k cizincům v České republice. Praha: Kabinet pro výchovu k demokratickému občanství, Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, Akademické nakladatelství CERM. ISBN 80-7204-359-5.
- PRŮCHA, J. 1998. Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média. Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky. Brno: Paido. ISBN 80-85931-49-4.
- PRŮCHA, J./WALTEROVÁ, E./MAREŠ, J. 1998. Pedagogický slovník. 2. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1.

- PRŮCHA, J. 2000. Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. Praha: Portál. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J. 2001. Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-85866-72-2.
- PRŮCHA, J. 2002. Moderní pedagogika. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. – Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J. 2004a. Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů. Praha: Portál. ISBN 80-7178-885-6.
- PRŮCHA, J. 2004b. Multikulturní výchova: vědecké základy pro její teorii a praktické aktivity. In GULOVÁ, L. - ŠTĚPAŘOVÁ, E. (eds.) 2004. Multikulturní výchova v teorii a praxi. Brno: MSD, spol. s r.o., s. 13-19. ISBN 80-86633-14-4.
- PŘIBYL, M - ZAJÍCOVÁ, P. 1999. Co potřebuje škola, učitel a žák v multikulturní společnosti. In Otevřené otázky sociální pedagogiky. Sborník z konference „Multikulturní výchova v období globalizace“ konané na Pedagogické fakultě UP v Olomouci 21.-22.10.1999. Hradec Králové: Nakladatelství Lip, 1999, s. 97-100. ISBN 80-902298-3-3.
- PURM, R. 1996/1997. K teorii učebnice cizího jazyka. Cizí jazyky, roč. 40, 1996/97, č. 7-8, s. 111-113.
- RANNINGER, S. 1996. Sprache und nonverbales Verhalten. In Lipold, G. (Hrsg.) LernSprache Deutsch 1996, Jg.4, Heft 2, S. 111-134.
- RICHTEREK, O. 2001. Dialog kultur v kontextu cizojazyčné výuky. In Dialog kultur I. Sborník příspěvků z odborného semináře. Hradec Králové 14.11.2001. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra slavistiky. Ústí nad Orlicí: Oftis, s. 6-12 . ISBN 80-86042-53-7.
- RIES, L. – KOLLÁROVÁ, E. (eds.) 2004. Svět cizích jazyků dnes. Svet cudzích jazykov dnes. Inovační trendy v cizojazyčné výuce. Inovačné trendy v cudzojazyčnej výučbe. Bratislava: DIDAKTIS. ISBN 80-89160-11-5.
- RÖSLER, D. 1998. Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums: ein (überwiegend praktischer) Beitrag zur

- Fortbildung von Fremdsprachenlehrern. Tübingen: Gunter Narr Verlag. ISBN 3-8233-5298-9.
- SALZMANN, Z. 1997. Jazyk, kultura a společnost. Úvod do lingvistické antropologie. In Národopisný časopis – Ethnological Journal Český lid, Supplement 83/1996. Praha: Ústav pro etnografii a folkloristiku AV ČR, Nakladatelství AV ČR. ISSN 0009-0794.
- SLAVÍK, J. a kol. 2005. Multidisciplinární komunikace – problém a princip všeobecného vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-199-0.
- SOUKUP, V. 2000. Přehled antropologických teorií kultury. Praha: Portál. ISBN 80-7178-328-5.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.
- SRŠŇOVÁ, Š. 2004a. Fenomén učení se jiným – dalším – cizím jazykům jako opora interkulturního vzdělávání u dospělých. In PEŠKOVÁ, J./PRŮKA, M./VAŇKOVÁ, I. 2004. Hledání souřadnic společného světa. Filosofie pro každý den. Praha: Eurolex Bohemia s.r.o., s. 166-181. ISBN 80-86402-91-2.
- SRŠŇOVÁ, Š. 2004b. Rolle der Muttersprache und der Muttersprachenwelt bei der Herausbildung der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess. In Europäische Sprachenvielfalt – Chance oder Herausforderung für die deutsche Sprache? Zborník príspevkov zo VII. Konferencie Spoločnosti učiteľov nemeckého jazyka a germanistov Slovenska. Banská Bystrica 1.-4.9.2004, s. 599-601. ISBN 80-89057-05-5
- SVOBODA, Z. 2005. Determinanty sociokulturního klimatu v podmínkách změn českého školství. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky.
- ŠEBESTA, K. 2005. Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova. Univerzita Karlova v Praze: Nakladatelství Karolinum. ISBN 80-246-0948-7. ISSN 0567-8277.

- ŠEĎOVÁ, K. – NOVOTNÝ, P. 2006. Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*, roč. LVI, 2006, č. 2, s. 140-151.
- ŠERÁK, M. 2005. Zájmové vzdělávání dospělých. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra andragogiky a personálního řízení.
- ŠEVČÍKOVÁ, V. 2003. Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7042-282-3.
- ŠIMEČKOVÁ, A. 2004. Úvod do studia jazykovědné germanistiky. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 80-246-0595-3.
- ŠIMEK, D. (ed.) 2003. Kurikulum andragogiky. Sborník. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. ISBN 80-244-0638-1.
- ŠPIRUDOVÁ, L. a kol. 2004. Multikulturní ošetřovatelství ve vzdělávání sester na středních a vyšších zdravotnických školách. Výstup prvního roku práce na projektu – pracovní materiál. [online] Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Lékařská fakulta, Pedagogická fakulta. 2004. [cit. 12.1. 2005] dostupné na: <http://www.cizinci.cz/clanek.php?lg=1&id=115>
- ŠPUNAROVÁ, D. – LÁTKOVÁ, K. 1996/97. Interkulturní učení a učebnice němčiny pro gymnázia. *Cizí jazyky*, roč. 40, 1996/97, číslo 1-2.
- ŠVEHLOVÁ, M. 2004. Interkulturní kompetence jako součást profesních kompetencí získaných v rámci studia pedagogického oboru. In GULOVÁ, L. - ŠTĚPAŘOVÁ, E. (eds.) 2004. Multikulturní výchova v teorii a praxi. Brno: MSD, spol. s r.o., s. 87-91. ISBN 80-86633-14-4.
- TANDLICOVÁ, E. 2004. Možnosti a perspektívy rozvíjania autonómie učiaceho sa cudzí jazyk. In RIES, L. – KOLLÁROVÁ, E. (eds.) 2004. Svět cizích jazyků dnes. Svet cudzích jazykov dnes. Inovační trendy v cizojazyčné výuce. Inovačné trendy v cudzojazyčnej výučbe. Bratislava: DIDAKTIS, s. 75-101. ISBN 80-89160-11-5.
- TARLANOV, Z.-K. 1984. Jazyk i kul'tura. Petrozavodsk: Rio Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta im. O.V.Kuusinenena.
- THAGARD, P. 2001. Úvod do kognitivní vědy: mysl a myšlení. Praha: Portál. ISBN 80-7178-445-1.

- THOMAS, A. (Hrsg.) 1996. Psychologie und multikulturelle Gesellschaft - Problemanalysen und Problemlösungen. Göttingen: Hogrefe. ISBN 3-8017-10-20-3.
- THUM, B. - FINK, G.-L. (Hrsg.) 1993. Praxis interkultureller Germanistik. Forschung – Bildung – Politik. München: Iudicium Verlag GmbH. ISBN 3-89129-019-5.
- TURECKIOVÁ, M. 2002. Teorie řízení. Praha: Katedra andragogiky a personálního řízení, Filozofická fakulta, Univerzita Karlova v Praze. Edice celoživotního vzdělávání, Svazek 6.
- TURECKIOVÁ, M. 2006. Podnikové vzdělávání: metody a formy používané v rozvoji lidských zdrojů. Pedagogika, roč. LVI, 2006, č. 4, s. 373-381.
- ULRYCH, P. 2005. Úskalí přípravy jazykových kursů. Hospodářské noviny, Kariéra speciál, 22. září 2005, s. 10.
- UMBERTO ECO 2001. Hledání dokonalého jazyka. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106-389-4.
- VALACH, M. 2004. Skryté otázky multikulturní výchovy. In GULOVÁ, L. - ŠTĚPAŘOVÁ, E. (eds.) 2004. Multikulturní výchova v teorii a praxi. Brno: MSD, spol. s r.o., s. 49-56. ISBN 80-86633-14-4.
- VAŇKOVÁ, I. 1999a. Člověk a jazykový obraz (přirozeného) světa. Slovo a slovesnost, 60, r. 1999, s. 283-292.
- VAŇKOVÁ, I. 1999b. Kulturně-kognitivní inspirace z Polska. Slovo a slovesnost, 60, 1999, s. 214-224.
- VAŇKOVÁ, I. 2001. Obraz světa v mateřském jazyce. In Obraz světa v jazyce. Sborník z příspěvků, které zazněly v jazykovědné sekci XXVII. ročníku česko-polské meziuniverzitní konference. Univerzita Karlova – Uniwersytet Warszawski ve dnech 2.-4. května 2000 v prostorách FF UK Praha. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, s. 19-28. ISBN 80-7308-005-2.
- VARIS, V. 2005. Sociocultural competence and its evaluation. Sociokulturní kompetence a její hodnocení. Sociocultural competence and its evaluation. In FELLNER, R. (ed.) 2005. New Perspectives in Cognitive and Intercultural Learning: from Preschool Education to Information

- Society. Proc. Int. Conf., June 2005. Nové perspektivy v kognitivním a interkulturním vzdělávání: od předškolní výchovy k informační společnosti. Mezinárodní pedagogická konference. 26.-29.6. 2005. Svatý Jan pod Skalou & Praha, s. 471-494. ISSN 1214-5041.
- VERESHHAGIN, E. M. – KOSTOMAROV, V. G. 1983. Jazyk i kul'tura: lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo. – 3-e izd., pererab. i dop. Moskva: Russkij jazyk.
- VOTAVA, J./FELLNER, R./KOBLIHOVÁ, H. 2005. Experience from the evaluation of pilot courses in the intercultural learning on the Internet (IntCultNet) in the Czech Republic. Zkušenosti z evaluace pilotních kurzů pro interkulturní vzdělávání na internetu (IntCultNet) v České republice. In FELLNER, R. (ed.) 2005. New Perspectives in Cognitive and Intercultural Learning: from Preschool Education to Information Society. Proc. Int. Conf., June 2005. Nové perspektivy v kognitivním a interkulturním vzdělávání: od předškolní výchovy k informační společnosti. Mezinárodní pedagogická konference. 26.-29.6. 2005. Svatý Jan pod Skalou & Praha, s. 513- 526. ISSN 1214-5041.
- VYBÍRAL, Z. 2000. Psychologie lidské komunikace. Praha: Portál. ISBN 80-7178-291-2.
- VYGOTSKIJ, L.S. 1970. Myšlení a řeč. Praha: SPN.
- VYMAZAL, J. 1996. Vzdělávání dospělých v české tradici a v evropském kulturním kontextu. In LEIRMAN, W. 1996. Čtyři kultury ve vzdělávání. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-168-4.
- WEINRICH, H. 1995. Fremdsprachen als fremde Sprachen. In WIERLACHER, A. – ALBRECHT, C. (Hrsg.) 1995. Fremdgänge. Eine anthologische Fremdheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bonn: Inter Nationes, S. 15-19.
- WICKE, R.-E. 1993. Aktive Schüler lernen besser. Ein Handbuch aus der Praxis für die Praxis. München: Verlag Klett Edition Deutsch GmbH. ISBN 3-12-675375-2.

- WIERLACHER, A. – ALBRECHT, C. (Hrsg.) 1995. Fremdgänge. Eine anthologische Fremdheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bonn: Inter Nationes.
- WIERLACHER, A.- BOGNER, A. (Hrsg.) 2003. Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart / Weimar: Verlag J.B.Metzler. ISBN 3-476-01955-1.
- WOLF, J. 2000. Lidské rasy a rasismus v dějinách a v současnosti. Člověk a jeho svět II. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum. ISBN 80-246-0099-4.
- ZAJÍCOVÁ, P. 2002. Didaktik der Fremdsprache Deutsch. Einführung in die Fachdidaktik des Deutschen als Fremdsprache. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta. ISBN 80-7042-605-5.
- ZELENICKÁ, E. 2006. Interkultúrne dimenzie a jazykové vzdelávanie dospelých. In KIEHLBORN, A. – ŠEBEK, J. (eds.) 2006. Sborník příspěvků z mezinárodní konference, která se konala ve dnech 19.-20. září 2005, Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta, s. 265-269. ISBN 80-7194-893-4. Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice Fakulta filozofická, Série C, Supplement 14. ISSN 1213-3485.
- ZEUNER, U. 1999/2000. Kulturelle Dimension von Texten am Beispiel von Werbung. Dresden: Technische Universität. Arbeitsmaterial.
- ZOUNEK, J. a kol. 2006. Vzdělávací nabídka pro dospělé v České republice. Pedagogika, roč. LVI, 2006, č.2, s. 152-163.
- ZMEJOV, C.I. 2002. Tehnologia obuchenija vzroslyh. Moskva: Izdatel'skij centr Akademija. ISBN 5-7695-0856-6.

Webové stránky:

http://www.nvf.cz/servisctk/2006/duben_06.htm [cit.10.března 2007]

<http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm#3> [cit. 10.března 2007]

www.eu-dat.cz [cit. 5. dubna 2007]

<http://www.ajscr.cz> [cit.10.března 2007]

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA A Jazykové vzdělávání dospělých – schéma

PŘÍLOHA B Modely vztahu interkulturního vzdělávání a výuky a učení se cizím jazykům

PŘÍLOHA C Seznam analyzovaných učebních souborů pro výuku němčiny jako cizího jazyka

PŘÍLOHA D Přehled metod interkulturního vzdělávání-učení

PŘÍLOHA E Společné referenční úrovně podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky – globálně pojatá stupnice

PŘÍLOHA A

Jazykové vzdělávání dospělých – schéma

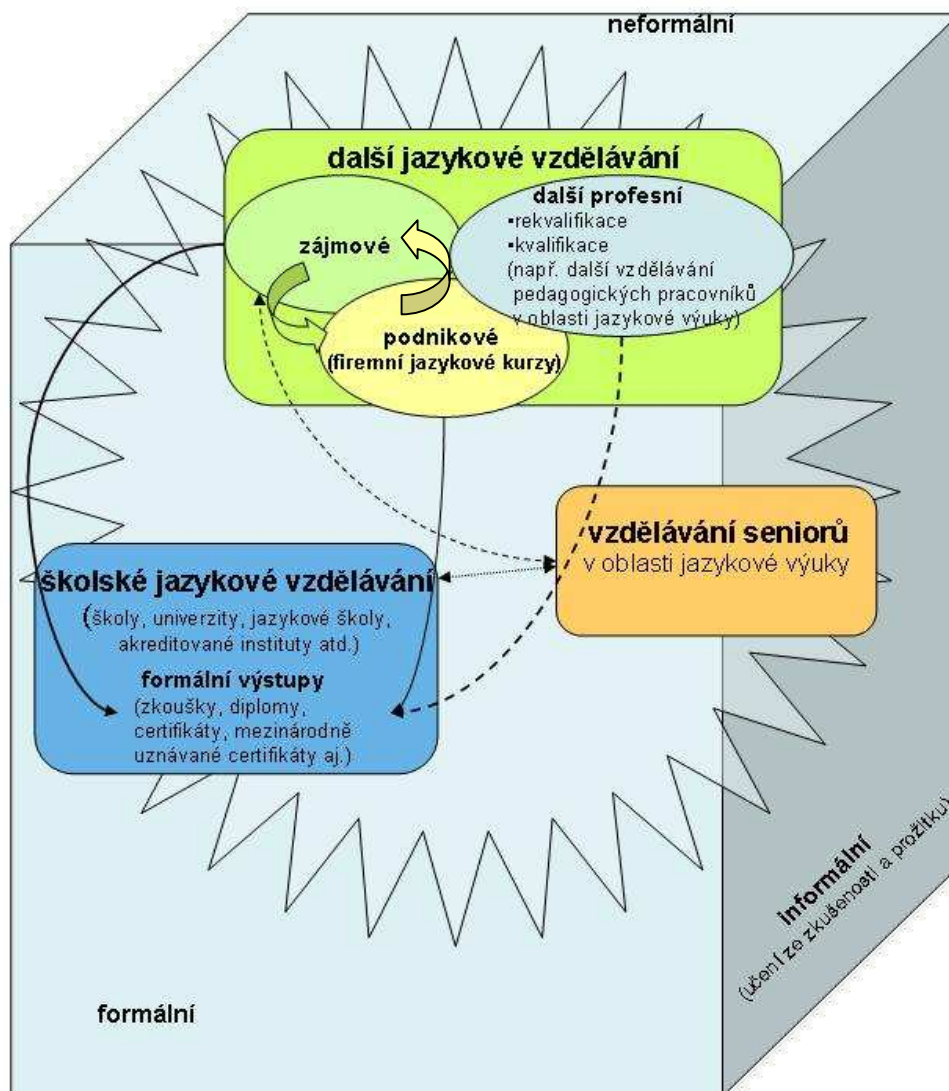
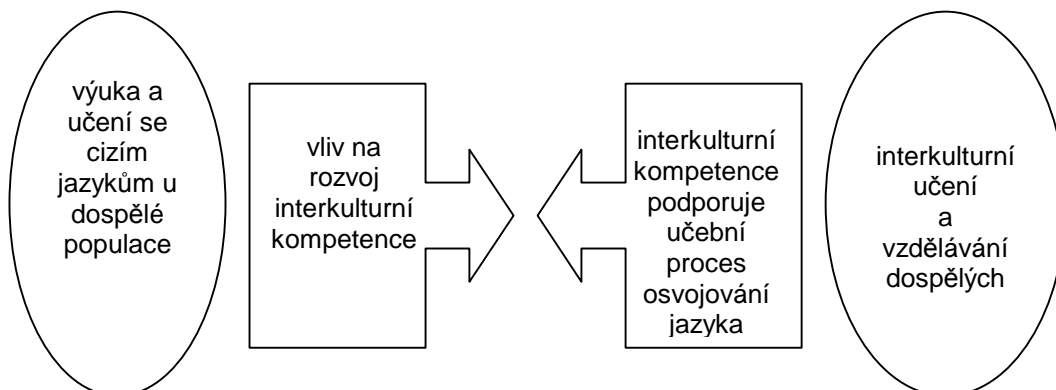


Schéma vychází ze strukturogramu celoživotního učení a jeho složek. (Palán, 2002, s. 160)

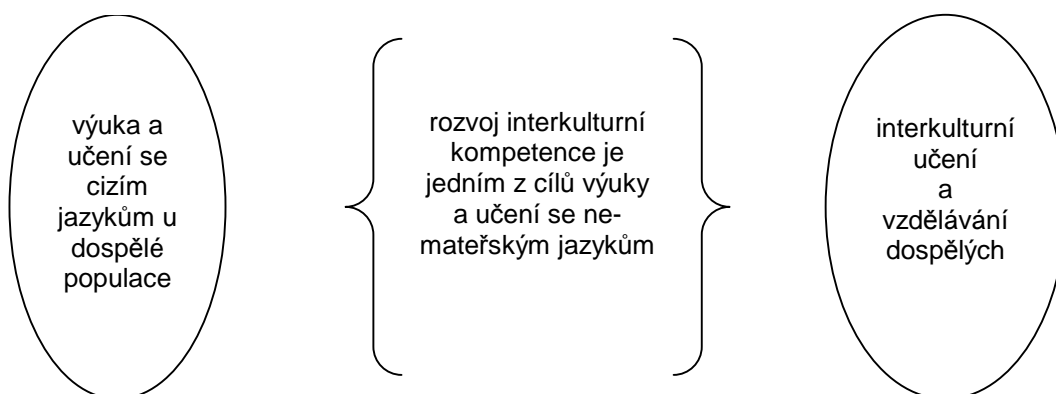
PŘÍLOHA B

Modely vztahu interkulturního vzdělávání a výuky a učení se cizím jazykům

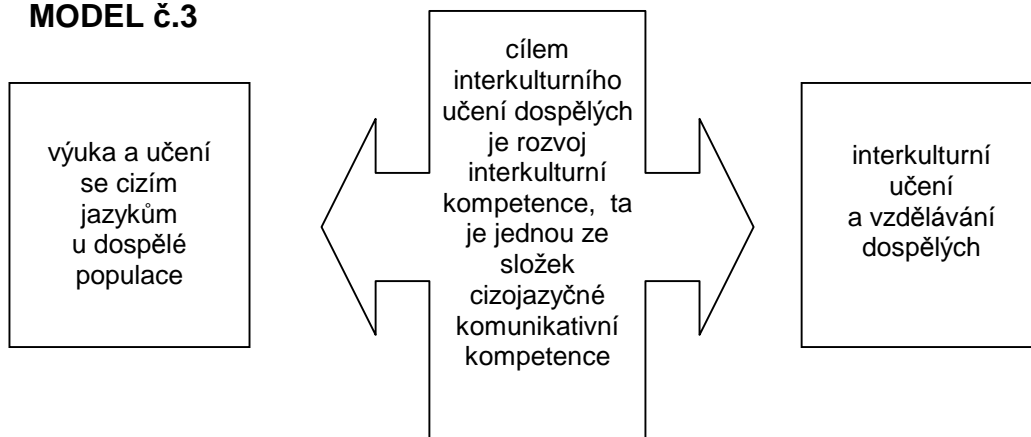
MODEL č.1



MODEL č.2



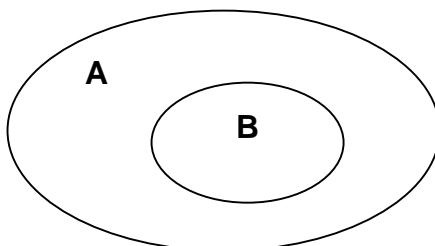
MODEL č.3



MODEL č.4

Interkulturní učení je **obsahovou složkou** cizojazyčného vyučování-učení. Vede jak k dosažení cíle **jazykového** (lingvorealie), **vzdělávacího** (realie) i výchovného – **formativního** (interkulturní senzitivita a tolerance).

výuka a učení se cizím jazykům u dospělé populace – A
interkulturní učení a vzdělávání dospělých – B



MODEL č. 5

Interkulturní učení je v souvislosti s výukou a učením se cizím jazykům:

- a) přepokladem
- b) společenskou potřebou
- c) implicitní konstantou
- d) explicitní konstantou
- e) prostředkem
- f) východiskem
- g) kognicí – spolu-utváření, -přetváření a –dotváření kognitivních map
- h) emocí – interkulturní učení chce být zkušenostním a prožitkovým učením, emoce + vtisk – větší vliv na osobnost
- i) narací – vytváření koherentní kulturní vize společnosti

MODEL č. 6

Role výuky a učení se cizím jazykům u dospělých v interkulturním vzdělávání-učení:

- a) prostředek
- b) východisko
- c) determinanta
- d) emoční veličina
- e) informační základna

PŘÍLOHA C

Seznam analyzovaných učebních souborů pro výuku němčiny jako cizího jazyka

	Název US + nakladatel + autor
1	Německy s úsměvem , Nakl. Knihcentrum, 1998
2	Němčina pro jazykové školy 4 , Scientia, spol s r.o., pedagogické nakl., Praha, 1995, 4. zcela přepracované vydání
3	Delfin , Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Max Hueber Verlag, 2001
4	Deutsch konkret . Ein Lehrwerk für Jugendliche. Langenscheidt Verlag, 1983, 10. vyd. v roce 1991
5	Sprechen Sie Deutsch? Druhé, přepracované vydání učebnice němčiny pro střední a jazykové školy, POLYGLOT, jazyková škola a nakladatelství, 2000
6	Unternehmen Deutsch , Lehrwerk für Wirtschaftsdeutsch, Conlin, C., Ernst Klett International, Stuttgart, 2000
7	Themen neu , Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Max Hueber Verlag, 1993
8	Firma, Němčina pro podnikový management I , Informatorium, Praha, 1997
9	Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt, 1998
10	eurolingua Deutsch 1, 2 , Neue Ausgabe, Cornelsen Verlag, 2006
11	Němčina pro banky, Deutsch für Banken , 2. přepracované a doplněné vydání, Prospektrum, 1997
12	Deutsch eins, zwei , Němčina pro začátečníky, Fraus, Plzeň, 2002
13	Deutsch aktiv 1, 2, 3 , Ein Lehrwerk für Erwachsene, Langenscheidt, 1986
14	Auf neuen Wegen , Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe und Oberstufe, Max Hueber Verlag 2003
15	Mittelstufe Deutsch , Verlag für Deutsch (Max Hueber V.), 1992
16	Wirtschaftsdeutsch für Fortgeschrittene , Ekopress, s.r.o., 2002
17	Deutsch lernen für den Beruf , Lehrbuch für DaF, Max Hueber Verlag, Kommunikation am Arbeitsplatz, 2001
18	Unterwegs zur Vorbereitung auf die ZMP , DaF, Langenscheidt, 2000
19	Optimal A1 , Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt, 2004
20	em Brückenkurs , Max Hueber Verlag, 1998
21	em neu Hauptkurs + em neu Abschlusskurs , Max Hueber Verlag, 2005
22	Německy od Adama , Fraus, Plzeň, 1995
23	Němčina pro samouky , Praha, SPN, 1968
24	Moderní učebnice němčiny (němčina pro hospodářskou praxi I) , SNTL, Praha, 1971
25	Wirtschaftskommunikation. Deutsch. , Langenscheidt, 2000-2001

26	Němčina v gastronomii - příručka odborných výrazů a textů pro hotelové školy , Informatorium, 1996
27	Němčina pro 1.ročník středních škol , 1984
28	Sprachbrücke , Klett Verlag, 1987-89
29	Sprachkurs deutsch neu , Diesterweg, 1989-94
30	Kontakt Deutsch: Deutsch für berufliche Situationen , Langenscheidt, 1997
31	Wege neue Ausgabe, Max Hueber Verlag, 1992
32	Stufen , Klett Verlag, 1986-1991
33	Deutsch aktiv neu , Langenscheidt, 1986-89
34	Sichtwechsel neu , Klett Verlag, 1994
35	studio d A1 , Cornelsen Verlag, Berlin 2005, 1.vyd., nakl. Fraus, Plzeň, 2005
36	Stufen , Klett Verlag, 1986-1991
37	Eindrücke- Einblicke , Langenscheidt, 1985
38	Sowieso , Langenscheidt, 1994
39	Die Suche , Langenscheidt, 1993-94
40	Deutsch im Krankenhaus: Lehr- und Arbeitsbuch , Langenscheidt, 1994
41	Deutsch komplex , Sachsenbuch, 1993
42	Sichtwechsel , Klett Verlag, 1984-88
43	Tangram: Deutsch als Fremdsprache , Max Hueber Verlag, 2000-2003
44	Wirtschaft auf Deutsch , Klett Verlag, 1991

PŘÍLOHA D

Přehled metod interkulturního vzdělávání-učení

METODA, (základní forma)	VARIANTA	PŘÍKLADY
Případová metoda	<ul style="list-style-type: none"> - analýza kritických událostí - analýza jednotlivých případů - kulturní asimilátor - případová analýza z vícero perspektiv 	<ul style="list-style-type: none"> - „americký student na německé vysoké škole“
Simulace	<ul style="list-style-type: none"> - hraní rolí - interaktivní hry - komplexní simulace - internetové simulace 	<ul style="list-style-type: none"> - „Hra pěti kultur“ - „Trados a Modis“
Průzkum, šetření	<ul style="list-style-type: none"> - místní průzkumy - mediální průzkumy - sebezkoumání pomocí kulturních dotazníků 	<ul style="list-style-type: none"> - „Kulturní společenstva v Drážďanech“ - „Nemocnice, Trh, Banka“
Učební projekt	<ul style="list-style-type: none"> - interkulturní projekty – místně - transkulturní projekty – místně - interkulturní a transkulturní projekty na internetu 	<ul style="list-style-type: none"> - „Voices of Youth“
Cvičení	<p>Cvičení zaměřené na:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vnímání neboli recepce - vyjadřování - interakci - sebezpoznávání - posuzování a hodnocení - zpracování úkolů <p>Exotické rituály Zcizovací cvičení aj.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - „Hra – antropologové z Marsu“

Zdroj: Flechsig, K.-H., 1998. Methoden interkulturellen Trainings. Göttingen: Institut für Interkulturelle Didaktik der Georg-August-Universität Göttingen.

PŘÍLOHA E

Společné referenční úrovně podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky – globálně pojatá stupnice

ZKUŠENÝ UŽIVATEL	C 2 MASTERY	Snadno rozumí téměř všemu, co si vyslechne nebo přečte. Dokáže shrnout informace z různých mluvených a psaných zdrojů a přitom dokáže přednést polemiku a vysvětlení v logicky uspořádané podobě. Dokáže se spontánně, velmi plynule a přesně vyjadřovat a rozlišovat jemné významové odstíny dokonce i ve složitějších situacích.
	C 1 EFFECTIVE OPERATIONAL PROFICIENCY	Rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné a dobře uspořádané, podrobné texty na složitá témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze.
SAMOSTATNÝ UŽIVATEL	B 2 VANTAGE	Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoli účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.
	B 1 THRESHOLD	Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.
UŽIVATEL ZÁKLADŮ JAZYKA	A 2 WAYSTAGE	Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejich nejnáléhavějších potřeb.
	A 1 BREAKTHROUGH	Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.

Zdroj: Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 23-24

VĚCNÝ REJSTŘÍK

A

- akulturace21
- autonomie
 - autonomní učení se cizímu jazyku
.....35, 36
- autonomní učení35

B

- benefiční programy31
- Bílá kniha39, 40
- blended learning36
- Brána jazyků.....41

C

- celoživotní učení68
- cílviz didaktické kategorie
- cíl vyučování a učení cizímu jazyku
..... 54-56
- civilizace19
- cizí jazyk7
- cizost121-124
 - redukována cizost.....124

D

- dialog kultur25, 63
- didaktické kategorie
 - aktivity55
 - cíl.....55
 - forma55
 - materiální didaktické prostředky.55,
58
 - prostředky.....55
 - učivo55
- didakticko-metodický koncept52
- didaktika.....50, 51
- diskurz91
- dramatická výchova viz hraní rolí
- druhý jazyk.....7

E

- e-learning.....36
- enkulturace21
- etnicita81-83, 128-131
 - etnická národnost83

- etnické vědomí.....81
- etnikum81, 82
- etnofaulismus.....16
- Evropská Komise.....38
- Evropské jazykové portfolio.....39

F

- fenomenologická filosofie14
- firemní jazykové kurzy viz jazykové
vzdělávání firemní
- fonetické kódování.....47

G

- gramatická vnímavost47

H

- hermeneutika.....18
- hraní rolí.....116, 117

I

- identita79, 80
 - etnická identita.....81, 82
- informální10, 29
- informální kontext10
- instituce.....30
 - typ instituce.....34
- institucionální kontext10
- integrovaná polykulturní kompetence8
- interakce.....55
- interference60, 61
- interkulturální7
- interkulturně kompetentní jedinec ...87
- interkulturní7
- interkulturní germanistika.....25, 26
- interkulturní kompetence .8, 26, 60-64,
115, 116, 124
- interkulturní komunikace.....9, 93-97,
107, 121,130
- interkulturní trénink.....114, 115
- interkulturní učení..... viz interkulturní
vzdělávání
- interkulturní výchova.....71
- interkulturní vzdělávání ...7, 68, 71-79,
87

J

jazyk	14-17
jazyková gramotnost	39-42
jazyková konceptualizace světa .	15-16
jazyková výuka	
cykličnost	54
forma výuky	34
místo výuky	34
řízení.....	54
spirálovitost	54
jazyková vzdělávací politika ČR.....	38
jazykové prostředky	50, 62
jazykové vědomí	121
jazykové vzdělávání	7, 28, 67
firemní	30
zájmové	32-35
jazykové vzdělávání	
seniorů	30
jazykový kurz	48, 49
jazykový obraz světa	15, 16
jazykový text	56-58
jinakost	121, 122, 126
jazyková	126

K

kognitivně-kulturní lingvistika.....	15
kompetence	61
komunikace	13, 93
komunikační kompetence..... viz	
komunikační kompetence	
komunikační kompetence	61, 99
koncepce vícejazyčnosti.....	8, 130
konceptní programy	31
koncept identity	viz identita
koncept jinakosti-cizosti.....	26
kontext situace.....	94
kritický multikulturalismus	77, 128
kultura	19-23, 100
pojetí kultury	95
kulturní asimilátor	119
kulturní bariéra	94
kulturní pluralita.... viz princip kulturní	
plurality	
kulturní relativismus	22
kulturní standardy.....	22
kulturologická kompetence	25

L

langage	17
langue.....	17
lektor	47, 48
lingvální – jazyková kompetence	61
lingvistická antropologie	14
lingvistická kompetence	61
lingvistika	14
lingvoreálie	24, 25, 55, 56, 66, 105, 106, 110, 153
logoepistéma	110

M

mateřský jazyk	7, 64, 65, 128
Memorandum Evropské komise	
k celoživotnímu učení.....	40
metoda.....	52, 53, 55, 113-120
komunikační metoda	53
metodika	51, 52
mezikulturní.....	7
mluva	viz promluva
multikulturalismus ...	11, 67-69, 72, 76, 80, 84
kritický.....	77
multikulturní společnost	76
multikulturní výchova....	71-73, 76, 78, 79, 81, 86
multilingvismus	44

N

národ	83
Národní jazykový portál	38
Národní plán výuky cizích jazyků ...	38
Národní vzdělávací fond.....	40
Národní institut pro další vzdělávání	41
národnost.....	83
etnická národnost	83
politická národnost.....	83

O

osvojování cizího jazyka.....	27
-------------------------------	----

P

parole	17
parolová lingvistika	57
pluralita	87
plurikulturnost.....	130

plurilingvismus..... viz koncepce
vícejazyčnosti
polykulturní kompetence.....43, 60
precedentní kulturní text 108
primordialismus82
princip kulturní plurality22
projektové vyučování 118
promluva 17
předzumení..... 18
případová metoda viz případové studie
případové studie 119, 120

R

Rada Evropy38
rasa 82, 84
reálie . 24, 25, 55, 56, 82, 103-106, 153
interkulturní reálie25, 105, 106
kognitivní reálie . 106, 109, 112, 130
komunikativní reálie..... 111
kontrastivně-interkulturní..... 25,105
rolové hry viz hraní rolí
rozumění..... 18

Ř

řeč 17-19
řečová kompetence..... 61
řečové dovednosti.....50
řečový charakter rozumění a
porozumění..... 18

S

samostudium35, 36
Sapirova-Whorfova hypotéza..... 15
sebeřízené učení 36
sebevzdělávání36
simulace..... 117, 118
simulační projektyviz simulace
socializace viz enkulturace
socio-kulturní rámec..... 107
Společný evropský referenční rámec
pro jazyky40, 43
stereotyp .82, 83, 87, 96, 101, 109, 129

T

teorie jazykového relativismu 15
transformativní učení 77, 78
transkulturní vzdělávání 74, 75

U

učební soubor 58, 92, 97, 108
učení se cizím jazykům
facilitace..... 44
vnější podmínky k učení..... 45
vnitřní podmínky k učení..... 46
způsobilost k učení 47
učení se cizímu jazyku..... 27

V

verbální bariéra 94
věta..... 56
vzdělávací akce 31, 48, 49
vzdělávací poukázka 39
vzdělávání
formální..... 29
informální 29
neformální..... 29

Z

zcizovací cvičení..... 120

JMENNÝ REJSTŘÍK

A

Anusiewicz..... 15
Auernheimer..... 72, 73, 76

B

Bartoňková 48, 49
Beneš, E..... 51
Bimmel..... 36
Bobáková 88, 95, 104
Bočánková..... 98, 99
Bočková..... 68
Bradáčová..... 112
Budil..... 84

C

Carroll 44, 47, 55, 123

Č

Čechová..... 17
Čermák 15, 16, 91, 93, 94

F

Fay..... 16, 19, 20, 126
Fellner 77, 78
Fischer 76, 78
Flehsig 95, 115, 119

G

Gadamer 18
Glowka 72
Grzegorzczkova 9
Gulová..... 77, 85, 86
Gutmann..... 76

H

Hartl..... 45, 46, 47
Hartmannová..... 34
Häusermann..... 123
Havlová 86
Heidegger 18
Hendrich..... 23, 45, 55
Herrde..... 104
Hirt .. 67, 68, 69, 76, 77, 78, 80, 81, 82,
83, 84
Hlavičková 39

Hofstede..... 21, 22, 95, 100
Horáková..... 84
House 61, 62
Humboldt 15
Hunfeld 52
Hymes 61

Ch

Chesterton 6
Choděra. 12, 23, 24, 45, 50, 51, 52, 53,
55, 56, 57, 60, 61, 62, 64, 106
Chomsky 56, 60

J

Jakoubek 67, 68, 69, 76, 81, 84
Jamek 6
Jančovičová..... 25, 99
Janíková... 24, 35, 36, 63, 75, 105, 110
Jelizarová 96, 97
Jensch..... 75
Ježková 65
Johnson 15

K

Kinchloe..... 77
Kluckhohn..... 19
Koblihová 77
Kollárová 24, 35, 37, 44, 53, 63, 91,
93, 94, 100, 103, 108, 110
Komenský 37
Kopecký..... 49
Kostomarov..... 25, 104
Kraus..... 61
Kroeber 19
Kroupová 77

L

Lado 106
Lakoff 15
Látková 108
Lazar 23, 24
Leiningerová..... 74
Lepilová 61, 64
Lozoviuk 81
Lüger..... 105

M

Malíř.....	17, 23, 56, 57
Marek	25, 106
Maroušková.....	95, 96
Mezirow	78
Mistrík, E.	89
Mistrík, J.	6
Mitrofanová.....	55
Mühlpachr	19
Mužík	43, 46, 114, 119

N

Neuner	52
Nitschke.....	121
Novotný.....	6, 29, 35
Nový.....	21, 22, 71, 86, 115

O

Olšanský.....	104
---------------	-----

P

Palán.....	16, 20, 30, 33
Passov.....	25, 103
Patočka	15
Paulík	44
Pavlásková	56, 63
Pešková	113
Petrucijová.....	21, 74, 76
Piepho.....	123
Poláčková	113, 115
Porcher	73
Pösingerová.....	98
Pospíšil	35
Požický.....	18
Průcha.....	15, 71, 76, 81, 82, 83
Příbyl.....	103

R

Rampillon.....	36
Ries..	24, 35, 37, 44, 53, 63, 91, 93, 94, 100, 110
Richterek	25
Rogers	44
Roman	130, 131
Rösler	118, 119

S

Salzmann.....	16
Sapir	15
Saussure	17, 60
Schroll-Machl	21, 71, 86, 115
Soukup	19, 20, 22
Sršňová	17, 18, 19, 113, 122, 128
Steinberg	77
Storch.....	57
Strauss.....	22
Svoboda	19

Š

Šebesta	61, 99
Šeďová.....	29, 35
Šerák	33
Ševčíková.....	76
Šimečková.....	17, 56
Špunarová	108
Štěpařová	77, 85, 86
Švehlová	113

T

Tandlichová	35, 37
Thomas	21, 22, 95
Trompenaars	95
Tureckiová.....	31, 32, 54

U

Ulrych	31
--------------	----

V

Valach	85, 86
Vaňková.....	15
Varis.....	78
Vereshhagin	104
Votava.....	77

W

Weinrich	122
Whorf.....	15
Wierlacher.....	25

Z

Zajícová	23, 103, 106
Zelenická.....	25
Zeuner	100
Zounek	30, 35

Ž

Žučkova 104

ABSTRACT

Předložená disertační práce se zabývá otázkami interkulturního vzdělávání v souvislosti s výukou a učením se cizím jazykům u dospělých. Jazyk a kultura jsou z hlediska jejich osvojení neoddělitelné, kultura je reprezentována jazykem a jazyk mimo kulturu neexistuje. Současné cizojazyčné vyučování-učení upřednostňuje integrativní zprostředkovávání kultury a jazyka, kdy kultura, resp. (inter)kulturní dimenze, se stává stabilním obsahem cizojazyčné edukace a základem rozvoje a formování osobnosti jedince. Ústředním tématem práce je vztah vyučování-učení se cizím jazykům a interkulturního vzdělávání-učení u dospělých. Cílem disertační práce je vysledovat, jakými prostředky disponuje současná cizojazyčná edukace pro uplatňování kulturologického paradimatu. Interkulturní dimenze je implicitně přítomna ve všech složkách procesu řízeného cizojazyčného vyučování-učení. Další část práce odhaluje problematizující či sporné otázky týkající se podstaty interkulturního učení, konkrétně pak ve vztahu k výuce a učení se cizím jazykům. Práce se mimo jiné v ucelené podobě zabývá jazykovým vzděláváním dospělých v České republice.

The doctoral thesis deals with questions of intercultural education in context of foreign language teaching and learning by adults. Language and culture are interrelated and inseparable from each other in terms of their acquirement. Language is the main medium through which culture is expressed, language doesn't exist without culture. Contemporary foreign language education gives priority to integrative acquiring of language and culture, i.e. it is necessary to learn culture by means of language and language by means of culture. Culture and interculturality are significant and key part of foreign language education and fundamental for the development and formation of the student's personality. The main topic of this thesis is the study of the relationship between foreign language teaching and learning versus intercultural learning by adults. The main goal of the thesis is to find

and describe what possibilities and media contemporary foreign language learning and teaching anticipate for involving and implementing of culturological paradigm. The text also focuses on some problematical questions in view of the essence of intercultural education, namely in relation to foreign language education. The thesis concerns with the language education of adults in the Czech Republic.