

Kulturologické komponenty ve výuce ruštině

Renée Grenarová

Anotace: Příspěvek se věnuje utváření kulturní a transkulturní kompetence v procesu vyučování a učení se ruskému jazyku českými žáky. V textu autorka zkoumá problematiku utváření a vývoje kultivační znalosti ruské kultury, literatury a historie ve vyučování ruského jazyka u našich žáků a studentů. Ruská kultura, historie a literatura vždy budila ohromný zájem po celém světě. Uznání kulturních dominant, respektování různorodosti a vyučování v příznivých poměrech dialogu kultur navozují i atmosféru přirozeného porozumění, jež je nezbytná pro výuku a studium ruštiny jako cizího jazyka.

Klíčová slova: ruština jako cizí jazyk, vyučování ruskému jazyku, český žák, ruská kultura, kulturní a transkulturní kompetence, dialog kultur, atmosféra přirozeného porozumění

Abstract: The article is devoted to formation the cultural and transcultural competence in the process of teaching and learning Russian language by Czech pupils. In the paper the author studies the formation and development of cultural knowledge of Russian Culture, Literature and History in teaching Russian language to our pupils and students. Russian Culture, History and Literature have always aroused a great interest all over the world. Consideration of cultural dominants, complying with diversity and teaching in circumstances of the cultural dialogue arrange an atmosphere of common understanding, which is necessary for studying and teaching Russian as a foreign language.

Key words: Russian as a foreign language, teaching Russian language, Russian culture, the cultural and transcultural competence, the dialogue of cultures, atmosphere of common understanding

Podle toho, jak si národ cení svých kulturních hodnot a jak oceňuje i kulturu jiných společností, můžeme posuzovat i celkovou vyspělost příslušné společnosti.

V. G. Kostomarov

Úvod

Současná škola klade velký důraz na zvýšení efektivity vyučovacího procesu v rámci utváření komplexních žákovských vědomostí, znalostí a dovedností, vyzdvihuje roli motivace žáků a předpokládá jejich aktivní účast ve výuce. Ve školách panuje větší názorová otevřenost, žáci se učí žít v multikulturním i multijazykovém prostředí, jsou vedeni k toleranci, respektování druhých i k zohledňování jejich nejrůznějších odlišností. Pro dnešní školní prostředí je typická integrace, spoluodpovědnost i větší žákovská mobilita.

Proměny každodenní reality cyklicky vyvolávají potřebu metamorfózy kurikulárního rámce, tj. výzkumu, tvorby, realizace i hodnocení kurikulárních projektů v české škole. Nová situace ve školství poskytuje vyučujícímu větší autonomii, podporuje jeho tvořivost a aktivitu, vede jej k posílení autoevaluace, ke zvýšení odpovědnosti, k individualizaci výuky i k její neustálé inovaci. Pedagog se stává aktivním aktérem kurikulární reformy, moderní učitel proto disponuje přesvědčením, schopnostmi i úsilím.

V centru učitelova úsilí v rámci výchovně-vzdělávacího procesu stojí žák. Žák si v průběhu školní docházky pod vedením učitele osvojuje klíčové kompetence (Průcha, 2003, s. 99), jež představují soubor požadavků na vzdělání, tj. podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti, univerzálně použitelné v každodenním životě. Jasně vymezení žákovských klíčových kompetencí, závazné pro evropské země, obsahuje řada kurikulárních dokumentů vydaných i v České republice (např. Společný evropský referenční rámec pro jazyky, Evropské jazykové portfolio pro žáky od 11 do 15 let) z přelomu 20. a 21. století. Konkrétně jsou v těchto vzdělávacích standardech vytyčeny např. komunikativní dovednosti včetně znalosti cizích jazyků, personální a interpersonální dovednosti, schopnost adekvátně a pohotově řešit problémové životní situace, dovednost využívat matematické postupy v praktickém životě, zpracovávat a třídit informace prostřednictvím informačních technologií, osvojovat si poznatky pomocí moderních interaktivních výukových strategií a technologií.

Dnešní cizojazyčné vyučování nemůže naplnit vytčená očekávání a cíle, nezohlední-li pedagog ve své práci cíleně roli kulturních a kroskulturních kompetencí v komunikaci, nevyužije-li při výuce cizího jazyka potenciál kulturologických komponent, řízené analýzy a komparace přirozené životní skutečnosti i pozitivního transferu a uvědomělého osvojení jazykové inter-

ference. V naší stati se pokusíme na příkladu ruštiny vymezit v komunikaci nenahraditelnou roli kulturních komponent při tvorbě a realizaci kurikula ve výuce cizího jazyka, nastíníme i některé možnosti využití prvků kulturologického výkladu ve školní praxi, na praktických příkladech demonstrujeme možná rizika, jež vedou při podcenění kulturologických komponent ke zkrslení sdělení a jeho výpovědní hodnoty či přímo k jazykové chybě, což může mít za následek částečné nebo úplné nepochopení mluvčích v rámci dané komunikativní situace. Na učitele jsou kladeny zvýšené nároky. Kromě jiného to znamená, že uvedená fakta podtrhují potřebu posílit odbornou přípravu i profesní identitu budoucích učitelů v rámci vysokého školství i nutnost dalšího celoživotního vzdělávání učitelů z praxe. Jen tak totiž může být v dnešním překotně se vyvíjejícím světě učitel ve vzdělávání a výchově svých žáků a studentů úspěšný.

Současná situace, výzkum, tvorba a obsahová dimenze kurikula obecně

Obecným otázkám výzkumu kurikula základní školy, tj. procesu jeho tvorby, obsahové dimenzi, studiu determinant a proměn kurikula i vlastní realizaci kurikula v české škole, se dlouhodobě a intenzivně věnuje řada předních českých badatelů, za všechny jmenujme alespoň J. Maňáka, J. Průchu, V. Švece, E. Walterovou, V. Spoustu. Vzhledem k tomu, že problematika kurikula základní školy patří v posledních letech k nosným tématům pedagogického teoretického studia a aplikovaného výzkumu, můžeme konstatovat, že v současné době již máme k dispozici odborné studie (Maňák, 2003, 2006), kvalitní monografické práce (Walterová, 1994; Průcha, 1996) i odborné sborníky (Maňák, Janík, 2006) v klasické tištěné podobě, jež mohou posloužit jako teoretická východiska k dalšímu bádání, popř. jako zdroj poučení pro zájemce z praxe i širokou laickou veřejnost.

Než provedeme nástin problematiky kulturologických komponent v cizojazyčném vyučování, je zapotřebí terminologicky vymezit termín kurikulum (dále k.). Například v Sociologickém slovníku (Jandourek, 2001, s. 137) je *kurikulum* definováno takto: „*Popis organizovaných procesů výuky (cílům metod, kontrolních mechanismů, obsahu, organizace) a jejich řízení. Pojem k. se také používá pro označení skutečných procesů výuky, které mají z k. jako nástroje jejich řízení vycházet*“. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 110) definici upřesňuje: „*Kurikulum existuje v různých formách. Podle koncepce IEA*“ (Mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávacích výsledků) *se rozlišuje: zamýšlené k., plánované k., realizované k., dosažené k. ⇒ formální k., neformální k., skryté k., základní k.* Psychologický slovník (Hartl, 2000, 282) tzv. školní kurikulum charakterizuje: „*k. obsahuje vše podstatné, co se ve škole odehrává; nejde jen o obsah vzdělávání, ale také*

o jeho průběh; součástí je hodnocení i hodnotící kritéria, didaktické strategie, organizace výuky a učební plány; konkrétní vyučovací metoda je ponechána na volbě učitele, dle jeho osobnosti a složení žáků ve třídě.“

Zajímalo nás, zda (a popř. jak) je téma kurikula reflektováno i v internetových zdrojích. Uvedeme nyní pro ilustraci několik konkrétních internetových excerptů s tematikou kurikula. Například otázku definice kurikula řeší Revue pro media č. 8 (RMP č. 8) takto: „*Kurikulum – latinský kořen slova kurikulum znamená ‚závodní dráha‘. Odtud pochází nejobvyklejší definice kurikula jako průběhu studia vyučované látky. Všeobecně akceptovaná definice tohoto pojmu však neexistuje. Pracovní definice se liší podle pojetí jednotlivých autorů a můžeme je rozdělit do dvou skupin. První z nich přistupuje ke k. jako k zamýšleným učebním výsledkům nebo jako k prostředku potřebnému k dosažení těchto cílů (dimenze prostředků a účelů). Druhý nahlíží na k. z hlediska vědomostních kategorií a používaných metod či z hlediska významu k. pro studenta. (existenciálně-personální dimenze). Základ pojmu kurikulum tvoří obsahy vzdělávání. Ty jsou na základních a středních školách vymezeny studijními plány a učebními osnovami. Obsah výuky přitom zpravidla nechávají zpracovat a kontrolují státní orgány. Významný je také vliv obecných mechanismů sociální kontroly (učitelé, žáci, veřejnost) ...“*

Jiný internetový odkaz, astride.estranky.cz, charakterizuje různé přístupy k vymezení kurikula: „*V 60.–80. letech se v širším pojetí chápe kurikulum jako projekt, vzdělávací program určitého kurzu, školy, instituce. V úzkém pojetí se chápe jako obsah. Od konce 80. let začalo převažovat širší pojetí. Kurikulum ⇒ odpověď na otázky proč, čeho, komu, kdy a za jakých podmínek učit. Zabývá se všemi otázkami procesu výuky“.*

Pod položkou *kurikulum* uveřejňuje na webu Výzkumný ústav pedagogický v Praze (VÚP) základní školní dokumenty: *RVP ZV; Vzdělávací program Základní škola; Vzdělávací program Obecná škola; Vzdělávací program Národní škola; Učební osnovy pro rozšířené vyučování HV; Alternativní učební osnovy VV; Rozšíření učebních plánů vzdělávacích programů pro základní vzdělávání o pět vyučovacích hodin od školního roku 2006/07; Standard základního vzdělávání; Změna učebních plánů vzdělávacích programů základního vzdělávání od 1. září 2007.*

V naší práci vycházíme z definice kurikula E. Walterové (1994, s. 13): „*Kurikulum zahrnuje komplex problémů vztahujících se k řešení otázek proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat“.* Na základě shody v definici kurikula, jež panuje mezi elektronickými citacemi i všeobecně známými „klasickými“ prameny, vyslovíme obecnou charakteristiku kurikula: kurikulum komplexně řeší cíle, obsah, metody, způsob organizace a hodnocení školního vzdělávání.

Proměny kurikula cizojazyčného vzdělávání na počátku třetího tisíciletí

Základním úkolem cizojazyčné výuky na všech stupních škol je praktická realizace komunikace v daném cizím jazyce, cílem jazykové výuky je tedy vychovat žáky a studenty, kteří budou schopnými a obratnými uživateli daného jazyka. Co všechno představuje kurikulum v oblasti cizojazyčné výuky? Jaké faktory ovlivňují proces utváření jazykového kurikula jako nedílné součásti žákovského kurikula a jak působí tyto faktory na následnou aplikaci kurikula do praxe? Jaké jsou hlavní trendy a směry jazykového vzdělávání na prahu třetího tisíciletí? Na tyto otázky hledá tvořivý učitel odpovědi dnes a denně. Cizojazyčná komunikace však již nepředstavuje pouze ryze řečovou činnost, tj. osvojení si slovní zásoby, ustálených výrazů a slovních spojení, větných frází, řečové etikety, gramatických zásad a ortografických pravidel – to je jen základní nutnost. V jazykovém vzdělávání, tj. realizaci komunikace s porozuměním, je zapotřebí vybudovat navíc jakousi „nadstavbu“ v podobě znalostí extralingvistických i intralingvistických (Ščukin, 2003, s. 64). Z tohoto postulátu vychází i dnes v cizojazyčném vyučování uplatňovaný komunikativní princip. Navíc současná výuka preferuje interdisciplinární přístup, motivuje žáky k propojování znalostí z různých disciplín a předmětů v jeden logický celek. Dobrý učitel se musí celoživotně vzdělávat, zodpovědně promýšlet strategie a technologie, jež užije ve výuce. Očekává se, že učitel bude i průběžně inovovat předkládané informace, že bude adekvátně využívat možností interaktivních metod a alternativních didaktických postupů, vhodně adaptovat poznatky odborných dílčích jazykovědných i společenskovědných disciplín a následně je také aplikovat do cizojazyčného vyučování.

Kultura představuje (Jandourek, 2001, s. 136) souhrn životních forem, hodnotových představ a životních podmínek obyvatel na časově a prostоровě omezeném úseku. Slovo kultura je mnohoznačné, v tomtéž významu se někdy užívá termín civilizace, v obou případech to znamená souhrn postojů v dané společnosti, kdy jsou dalším generacím zprostředkovány symboly, souhrn vzorců chování v konkrétní sociální skupině. Teorii kultur se zabývá kulturologie, podle které se kultury rozvíjejí jako systémy podle vlastních zákonitostí nezávisle na lidských nositelích. V současnosti kulturologie (Jandourek, 2001, s. 137) usiluje o syntézu poznatků získaných jednotlivými sociálními vědami (tj. sociologií, sociální psychologií, ekonomii, právní vědou, pedagogikou, antropologií, politologií aj).

Domníváme se, že kulturní povědomí žáka, tj. jeho orientovanost v cizojazyčném „prostoru“ – v komplexu kulturních prvků, komponent a determinant, vymezených areálově studovaným cizím jazykem (v našem případě ruštinou), tvoří nedílnou součást jazykového kurikula v rámci obecného žá-

kovského kurikula. Společenství se specifickou kulturou se od sebe odlišují některými rysy v rámci rodinného i školního vzdělávání. V rámci cizojazyčné výchovy je zapotřebí žákům zajistit *interkulturní trénink* zaměřený na vytvoření takových znalostí, dovedností a postojů, které umožňují efektivně komunikovat a spolupracovat s příslušníky jiné kultury. *Obsahem interkulturního tréninku* (Průcha, 2003, s. 91) *je nejen podpora aktivního zvládnutí cizího jazyka, ale také vytváření realistických očekávání při interakci s příslušníky jiné kultury, tj. dešifrování jiných kulturních vzorců.* Na stupni osvojení interkulturních i kroskulturních komponent je často postavena úspěšnost dorozumívání mezi aktéry cizojazyčné komunikace. *Kroskulturní (transkulturní) výzkum* (Průcha, 2003, s. 252) *zkoumá příslušníky různé kultury (včetně etnických faktorů a výchovných i vyučovacích stylů), popř. zaznamenává přenos určitých prvků z jedné kultury do druhé.*

V našem příspěvku chápeme kulturologický aspekt v nejširším slova smyslu (Kostomarov, 2001, s. 9). Upozorňujeme na možné zálužnosti a zdánlivé maličkosti, jež v cizojazyčné komunikaci mohou vést v rámci komunikačního aktu v lepším případě k nedorozumění, v horším – k absolutnímu nepochopení sdělení na straně adresáta.

Kulturologický aspekt v širokém slova smyslu, tj. povědomí o realitách, kulturním, historickém, politickém vývoji i současném stavu, při vyučování cizímu jazyku spolu s aktuálními nezkraslenými informacemi o zemi studovaného jazyka, v našem případě ruštiny, napomáhá kulturně-sociologické adaptaci žáků i utváření jejich komplexních jazykových řečových kompetencí.

Zohlednění kulturologických dominant a dosažení vzájemného porozumění mezi kulturami, tj. výuka na základě dialogu kultur, dává vyučujícímu možnost nejen rozvíjet všeobecný kulturní přehled a základní kulturní povědomí žáků, ale i zvýšit vlastní motivaci žáků ke studiu zvoleného cizího jazyka i následně dalších cizích jazyků, posílit žákovskou autonomii, sebereflexi a spoluodpovědnost, poznat v éře celosvětové globalizace multikulturní a multijazykové prostředí, naučit se toleranci, empatii, respektu a úctě k jinakosti, podílet se na utváření jazykového obrazu světa, vědomě stimulovat a podporovat kroskulturní orientaci žáků. Tyto znalosti, dovednosti a schopnosti tvoří v moderním školství nedílnou součást žákovského kurikula.

Kulturologická problematika a problematika realit patří mezi poměrně mladé dílčí disciplíny. Hlavní teze a směry bádání v rámci ruského jazyka pro cizince nastínil v roce 1971 prof. E. M. Vereščagin a prof. V. G. Kostomarov v knize *Lingvističeskaya problematika stranovedeniya v prepodavanii russkogo yazyka inostrancam*. K dalším současným světově uznávaným ruským odborníkům patří např. A. A. Bragina, E. I. Passov, V. M. Mokijenko (2005), V. M. Telija (1996) a další.

Připomeňme, co vše lze tedy chápat pod označením kultura. V českém *Akademickém slovníku cizích slov* (2001, s. 437) je termín *kultura* definován jako: „*Souhrn duchovních a materiálních hodnot vytvořených a vytvářených lidstvem v celé jeho historii, přičemž duchovní kultura představuje soubor výsledků činnosti lidské společnosti v oblasti vědy, umění a společenského života vůbec v určitém historickém období, materiální kultura zahrnuje soubor materiálních hodnot lidské společnosti vytvořených zejména výrobní činností, zkušenostmi, nástroji, technikou.*“ Podle *Pedagogického slovníku* (Průcha, 2003, s. 108) můžeme definici doplnit: „*Kulturní dědictví si lidstvo předává z generace na generaci zejm. prostřednictvím formálního vzdělávání ve školských institucích. Kultura ve smyslu sociologickém a kulturněantropologickém znamená způsoby chování, sdílené normy, hodnoty, tradice, rituály aj., jež jsou charakteristické pro určité sociální nebo etnické skupiny.*“

Dnes již nikdo nepochybuje o tom, že pouhá znalost speciálně verbálního kódu, tj. jazyka, a pravidel jeho užívání je nedostatečnou výbavou pro uskutečnění úspěšné komunikace s nositelem konkrétního cizího jazyka. Je nezbytné osvojit si i mimojazykové znalosti, přesněji to, co patří k neverbálním kódům jazykového a kulturního povědomí určitého jazykového společenství, jehož členové daný jazyk považují za svůj mateřský jazyk, přičemž v řečové praxi zdaleka ne všechny tyto mimojazykové kódy mohou být jakýmkoliv způsobem verbalizovány.

Nabízí se celá řada otázek: Jakým způsobem jazyk zobrazuje a následně zadává parametry kultury? Kde jsou možné zóny střetu či nepochopení při komunikaci? Jaké typy komunikativních neúspěchů rozlišujeme? Čím jsou podmíněny a jak je lze neefektivněji neutralizovat? Na tyto a další otázky hledá odpovědi lingvistika za pomoci pedagogiky, psychologie, sociologie, kulturní antropologie, obecné didaktiky i didaktik oborových, teorie komunikace, etnografie, sémiotiky, historie, teorie literatury, hudební vědy a dalších disciplín humanitního profilu. Pouhé nastínění stručných jednotlivých odpovědí na tyto vyslovené otázky je ovšem rozsahem zcela nad rámec naší stati.

Pro naše účely proto jen krátce a velmi zjednodušeně naznačíme složitost a obsáhlost i plasticitu (včetně možných různých zorných úhlů výkladu) definice vlastního termínu *kultura*, tj. jaké přístupy při osvětlování tohoto složitého „organismu“ uplatňujeme v rámci rusistických areálových studií v našem textu.

D. B. Gudkov pod termínem kultura rozumí (Gudkov, 2003, s. 12):

- Výčet komponentů a jednotlivostí, přičemž samotná kultura je chápána jako ucelená jednota těchto částí.
- Kultura stojí v opozici k termínu příroda.

- Kultura je založena na antonymii jejího sociálního a individuálního charakteru.
- Kultura zrcadlí národní a univerzální problematiku.
- K základním vlastnostem kultury patří systematičnost, kumulace a znakovost.

Kulturologická informace, jež nese informační a komunikační význam, má poznávací a estetickou hodnotu, historickou i kulturní aktuálnost. Musí též efektivně působit na žáky či studenty, tj. základní významová hlediska, ideje, obrazy a vzory mají odpovídat představám a znalostem žáků, podporovat v nich zájem o vyučovaný předmět, nabízet jim východisko pro hodnocení, diskusi, porovnávání, pro přijetí neznámé či dosud nereflektované životní reality.

Základním nositelem takových podnětů z oblasti kultury bývá v cizojazyčném vyučování zpravidla text, ať už v podobě písemné v učebnici, čítance, časopise či v multimédiích, popřípadě ústní projev, tj. mluvní akt vyučujícího, spolužáka, beseda s významnou osobností (à la „křeslo pro hosta“), řízený rozhovor, např. jako bezprostřední reakce na celospolečenské události, novinky a aktuality v regionu, situaci v konkrétní škole. Tyto texty dávají žákům možnost pomocí komparace s vlastními kulturologickými fenomény ve svém životě pochopit obyčej, tradice, lidové zvyky, rituály, normy, zvláštnosti národní mentality a další specifika nositelů cizího jazyka.

Kulturologické komponenty jako nedílná součást obsahové dimenze kurikula vyučování ruštiny

Libovolný jedinec si během života utváří svůj vlastní idiolekt (tj. souhrn prvků a zvláštností charakterizující mluvu určitého jedince), tento proces je u každého člověka jedinečný. Na základě vlastního rozhodnutí mluvčí užívá konkrétní lexém, frazeologickou jednotku či komunikativní fragment, každý jedinec si vytváří vlastní asociace a obrazy. Nicméně i přesto můžeme vymezit některé obecné rysy, které dovolují nositelům jazyka navodit, realizovat, ocenit i pochopit určitý komunikační akt.

Dovolíme si problematiku demonstrovat na jednom konkrétním jednoduchém příkladu ze školní praxe, tj. jaké extralingvistické kódy a kulturologické komponenty nese pro jednotlivé národnosti světa zdánlivě banální slovo *čaj* – *cha* .

Na základě porovnání hesla *čaj* ve výkladovém slovníku češtiny a ruštiny (Ožegov, 2001, s. 779; Filipec, 1994, s. 56) můžeme vyslovit pro oba jazyky společnou tezi, že *čaj* je „nápoj ze speciálně upravených (sušených) čajových lístků a pupenů čajovníku“. Na této obecné definici se koneckonců shodují mnohé jazyky světa. Ale další podprahová informace se už může

rozcházet (Sčukin, 2003, s. 69). Když Rus řekne *Da te, pozhalu sta, chashku (stakan) chayu ...*, Mongol ve stejné situaci požádá *o piálu čaje*, což je speciální pohárek, nádobka bez oušek, v níž se čaj v Mongolsku servíruje. Čech vypije *šálek čaje*, popř. hovorově *dá si hrnek/hrníček čaje*. Jestliže Rus prohlásí *Utrom ya vseгда p~yu krepki cha ...*, udiví Angličana a Mongola, kteří pijí čaj s mlékem. V Indii se vás pak mohou zeptat, zda si dáte rudý nebo čokoládový čaj. Tento dotaz cizince většinou vyvede z míry, přestože se jedná jen o druh čaje, jenž se pěstuje hlavně v Indii a v zahraničí není znám. Kubánc se naopak bude dožadovat ledového čaje, poněvadž na Kubě se čaj podává s ledem. Kubánc si také půjde čaj koupit do lékárny a ne do obchodu s potravinami, protože čaj je na Kubě považován za lék. Číňan se bude rozmýšlet, zda zvolí čaj zelený či černý. Slovní spojení *pit~ cha (priglasit~ na chashku chayu; chaepitie)* znamená v ruštině nejen „pít čaj, pítí čaje“ ve smyslu ukojení žízně, ale symbolizuje i tradice, zvyky a rituály s pitím čaje spojené. Pro Rusa má toto sousloví především význam očekávané chvíle pro uskutečnění komunikačního aktu – setkání a komunikace se členy rodiny, příbuznými, vrstevníky, dobrými známými. Je to jeden z typických rysů ruské mentality, pohostinnosti a zásad stolování. Oproti tomu Čech klidně vypije čaj osamocen, někdy dokonce i ve spěchu. Nejdůležitější podmínkou pro uskutečnění *chaepitiya* je *beseda*, rozhovor, přátelská rozmluva. Pro Japonce je pití čaje spojeno ne s domácí atmosférou a domácí pohostinností, ale naopak s návštěvou čajovny, v níž probíhá čajový ceremoniál – unikátní národní umění, přesně členěný rituál, na němž se podílí čajový mistr, tj. ten, jenž varí čaj a rozlívá jej hostům, a ti, kdo jsou přítomní, proceduru sledují a pak čaj i pijí. V Japonsku existuje mnoho takových čajových ceremoniálů – *noční čaj, čas východu slunce, ranní čaj, čaj po obědě*. Čajový ceremoniál představuje pro Japonce především příležitost estetického prožitku. V ruském prostředí si většinou neobjednáme čaj s ledem nebo čokoládový, nepozveme někoho na čaj východu slunce. Rusové to tak zkrátka „neřeknou“. A Češi? Pro Čecha je čaj především symbol snídaně, popř. nápoj, jenž požíváme při léčbě angíny či nachlazení nebo jen tak pro zahřátí – *čaj s citronem, šípkový, lípový, mátový čaj* apod. Obrat *čaj o páte (odpolední čaj)* může ale v češtině znamenat buď konkrétní „schůzku, setkání, posezení“ (např. pravidelná setkání členů i nečlenů společenskovední sekce Sysifa, tzv. pátečníků, u Karla Čapka), nebo *odpolední zábavu s tancem*.

Komunikace v cizím jazyce je proces složitý, a proto je zcela zákonité a pochopitelné, že se při realizaci neřízené a spontánní komunikace setkáváme s pochybeními nejrůznější povahy, kdy mnohé prohřešky vyvěrají právě z nedostatečné znalosti kulturních komponent.

Z didaktického hlediska má práce s chybou nezastupitelné místo ve vzdělávání i výchově. Práce s chybou představuje důležitou fázi v cizojazyčné přípravě, tvoří nedílnou součást edukačního i reedukačního procesu. Práce

s chybou přináší mnoho pozitivního žákovi i jeho učiteli, podle způsobu narušení jednotlivých jazykových plánů jazykového systému můžeme i chyby klasifikovat (Gudkov, 2003, s. 68). Rozlišujeme:

- Tzv. technické chyby – jejich příčina spočívá většinou v nedostatečném osvojení (či nedostatečném zautomatizování) grafického a ortografického systému ruštiny. Cesty, jež vedou k jejich odstranění, jsou poměrně podrobně popsány v pracích aplikované rusistiky, v metodických příručkách, sbírkách jazykových cvičení apod.

Např.: grafická záměna písmen u – y, r – p, s – c vlivem jazykové interference češtiny a ruštiny, psaní slovesného záporu (záporné částice) dohromady, záměna tiskací a psací azbuky aj.

- Tzv. systémové chyby – jsou vyvolány nedostatečným osvojením systému jazykových významů nejrůznějších úrovní a způsobů jejich vyjádření. I tyto chyby umíme dobře identifikovat, třídíme je na chyby: intonační, lexikální, gramatické, chyby z oblasti slovtvorby, stylistiky. Při odstraňování těchto chyb je důležité kultivovat i kulturní povědomí mluvčího. Například chyba v segmentálním prvku ve fonetickém jazykovém plánu – tvrdá výslovnost ruské hlásky ch, shch; v témže plánu v suprasegmentálních jevech – užití špatné intonační konstrukce IK-5 místo IK-7; v lexikální rovině užití slovního spojení *stary chelovek* namísto *pozihilo chelovek*, záměna sloves v obratu *poslouchám rozhlasový pořad* – chybně *ya slyshu radioperedachu*, správně *ya slushayu radioperedachu* atd.
- Tzv. diskursivní chyby – jsou zapříčiněny nepřesným užitím jazykového systému, tj. ne jeho neznalostí, ale spíše neobratným užitím, vybočením z normy; tyto chyby jsou velice různorodé a většinou vyplývají z neznalosti kulturních norem a hodnot daného cizojazyčného společenství. Tyto prohřešky dělíme na:

a) chyby v etiketě – např. rozdíl v oslovení při vykání, konkrétně ve škole oslovení vyučujícího v ruštině a češtině (Petr Ivanovich, *mozhetе mne posovetovat~ ...* – *Pane učiteli/profesoře/doktore/odborný asistente, můžete mi poradit.../poradte mi, prosím ...*;

b) chybné užití stereotypů (sociokulturních i mentálních) – např. při nástupu do vozu taxi služby – Rus nejdříve zjišťuje, zda jej taxi doveze na zadanou adresu, dohodne se s řidičem na ceně za poskytnutou službu. Evropan hned po nástupu do taxíku hlásí řidiči adresu; slovo *lyagushka*, tj. *žába*, *žabka* – Rusovi asociuje ne zrovna sympatické zvíře a další spíše negativní obrazy, symboly a pocity, v češtině hovorově může nést pozitivní příznakovost, tj. označovat „mladou, sympatickou, dívku/ženu“;

- c) encyklopedická prohřešení (nedostatečně rozvinutá asociace a konotace) – jako příklad tzv. encyklopedické chyby, které má za následek komunikační neúspěch, uvedeme ustálené slovní spojení *ki-ta skaya gramota* – v ruštině se užívá pro vyjádření stavu myslí, postoje, situace, kdy je nám něco „vzdálené, neznámé, možná složitě“, tj. nerozumíme tomu, neorientujeme se v dané problematice, v češtině uijeme pro vyjádření téhož významu ustálené slovní spojení *španělská vesnice*, doslovný překlad těchto ustálených obrátů do obou jazyků však v komunikační situaci není srozumitelný ani jedné straně;
- Tzv. ideologické chyby – vyplývají z rozdílného světového názoru, politického postoje, přístupu a hodnocení mluvčích. Například Taras Bul-ba – pro Rusy symbol zrádného chování, pro Ukrajince národní hrdina. Nebo modifikace a aktualizace lexikální jazykové jednotky po časové ose: Praga 68 – v sovětském období: tabuizované „nevhodné“ téma, označení pro kontrarevoluci, „nesprávné“ politické názory stranických odpadlíků, politický neklid; v současnosti: symbol pro násilné přerušování slibného politického vývoje, pro období „tání“, uvolnění, pro nenaplněná očekávání a touhu po svobodě, nezávislosti, reformách.

Existuje řada dalších otázek: Jakým způsobem, metodou či pracovním postupem, tj. jakou cestou, je možné si efektivně osvojit v cizojazyčném vyučování extra- a intralingvistické vědomosti, dovednosti a schopnosti, které mají v procesu porozumění nezastupitelné místo? Které interkulturní a kroskulturní komponenty tvoří nezbytné „minimum“? Jak podporovat žákovu přirozenou chuť po poznání? Jak předcházet nejrůznějším druhům chyb? Každá z těchto otázek zároveň představuje samostatné „velké“ téma v oborových didaktikách i v obecné metodologii, hledání odpovědí na ně tudíž zdaleka přesahuje rámec této práce. Mohou nás však pobídnout k zamyšlení a dalšímu studiu, poněvadž komunikační akt je tvůrčí a autonomní proces a jako celek jej charakterizuje mnoho specifik, aspektů, komponent, prvků i determinant.

Závěr a dílčí shrnutí problematiky o roli kulturologických komponent v cizojazyčném vyučování

Na závěr lze vyslovit tezi, že kulturní, reáliové a lingvodidaktické komponenty tvoří nedílnou součást cizojazyčné kompetence žáka, jsou nezbytným základním kamenem pro výstavbu žákovského kurikula, a proto se podílejí i na tvorbě žákovského jazykového kurikula, nabízejí i široké možnosti využití v cizojazyčném vyučování i při využití interdisciplinárních vztahů ve vyučování obecně v jiných předmětech. Využití jazykového potenciálu kul-

turologických komponent na hodinách či v rámci domácí přípravy a samostudia je plně v rukou učitele.

Příspěvek si nekladl za cíl zpracovat problematiku komplexně, naopak – dotkl se jen některých zvláštností, specifik i typických rysů pro využití kulturních komponentů v cizojazyčném vyučování. Mnoho otázek čeká na odborné komparativní zkoumání. Pokusili jsme se naznačit možné cesty ke zvyšování jazykové kompetence žáků – k tomuto účelu lze v procesu vyučování ruského jazyka totiž velmi vhodně využít i komponenty kulturologického výkladu.

Literatura

- Astride.estranky [on-line]. Dostupné na: http://www.astride.estranky.cz/stranka/zakladni-skolske-dokumenty-ucebni-plany-ucebni-osnovy_-problematika-kurikula-ucebnice-a-dalsi-literatura-pro-ucitele-a-zaky
- Akademický slovník cizích slov. Praha: Academia, 2001.
- FILIPEČ, J., DANEŠ, F. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia, 1994.
- GUĐKOV, D. B. Teoriya i praktika mezkul~turno kommunikacii. [Teoriya i praktika mežkulturnoj komunikacii.] Moskva: ITDĜK Gnozis, 2003.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.
- JANDOUŘEK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001.
- KOSTOMAROV, V. G., BURVIKOVA, N. D. Starye mehi i molodoe vino. [Staryje mechi i molodoe vino.] SPB Zlatoust, 2001.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T. (ed.) *Problémy kurikula základní školy*. Brno: MU, 2006.
- MAŇÁK, J. Hledání orientace moderní základní školy. In MAŇÁK, J., JANÍK, T. (ed.) *Orientace české základní školy*. Brno: MU, 2005, s. 21–28.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.
- MOKIJEŇKO, V. M. V glub~ pogovorki: Rasskazy o proishozhdenii krylamykh slov i obraznykh vyraženi . [V glub pogovorki: Rasskazy o proischožděnií krylamykh slov i obraznykh vyraženií.] SPB Avalon, 2005.
- OŽEGOV, S. I., ŠVEDOVA, I. J. Tolkovy slovar~ ruskogo jazyka. [Tolkovyj slovar ruskogo jazyka.] Moskva: Azbukovnij, 2001.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001.
- RMP č. 8. [on-line] Dostupné na: <http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Heslar/kurikulum.htm>
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.
- ŠČUKIN, A. N. Praktičeskaya metodika obučeniya russkomu jazyku kak inostrannomu. [Praktičeskaja metodika obučenija russkomu jazyku kak inostrannomu.] Moskva: Russkij jazyk, 2003.
- TELIJA, V. N. Russkaya frazeologija. Semantičeski , pragmatičeski i lingvokul~turologičeski aspekty. [Russkaja frazeologija. Semantičeskij, pragmatičeskij i lingvokulturologičeskij aspekty.] Moskva: Škola „Jazyki ruskoj kultury“, 1996.
- VEREŠČAGIN, E. M., KOSTOMAROV, V. G. Lingvističeskaya problematika stranovedeniya v prepodavanii ruskogo jazyka inostrancam. [Lingvističeskaja problematika stranovedeniya v prepodavanii ruskogo jazyka inostrancam.] Moskva: Izd. MGU, 1971.
- VŮP. [on-line] Dostupné na: <http://www.vuppraha.cz/sekce/59>
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994.

GRENAROVÁ, R. Kulturologické komponenty ve výuce ruštině. *Pedagogická orientace* 2007, č. 4, s. 15–26. ISSN 1211-4669.

Autorka: PaedDr. Renée Grenarová, Ph.D., katedra ruského jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Poříčí 9, Brno 603 00, e-mail: grenarova@ped.muni.cz