

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Disertační práce

RUŠTINA JAKO DRUHÝ CIZÍ JAZYK
NA ZÁKLADĚ FRANCOUZŠTINY

RUSSIAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE
ON THE BASIS OF FRENCH

Mgr. Bohumila Burešová

Vedoucí práce: PhDr. Hana Žofková, CSc.

Obor studia: Pedagogika – didaktika RJ

PRAHA 2012

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych na tomto místě poděkovala všem, kdo mne podpořili při psaní této práce.

Především chci poděkovat vedoucí disertační práce PhDR. Haně Žofkové, CSc. za odborné vedení, trpělivost a cenné připomínky k mé disertační práci.

PROHLÁŠENÍ O PŮVODNOSTI PRÁCE

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma „*Ruština jako druhý cizí jazyk na základě francouzštiny*“ vypracovala pod vedením PhDr. Hany Žofkové, CSc. samostatně na základě vlastních zjištění, že veškeré použité prameny a literatura byly řádně citovány a že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím, aby práce byla uložena v knihovně Univerzity Karlovy a zpřístupněna v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění.

V Plzni 23. května 2012

Mgr. Bohumila Burešová

ABSTRACT

Russian as a Second Foreign Language on the Basis of French

The didactics of the FL2 (second foreign language) is a new part of the didactics which is issued from the didactics of foreign languages. It is predominantly focused on the use of comparative method and on the cognition of the teaching process as the didactics of FL2 is based on the fact that students learning FL2 already have some experience with FL1 (first foreign language). In fact, the didactics of the FL2 should always be understood as triangle of mutual relations among ML (mother language) – FL1 – FL2. When comparing French and Russian, the interface of these languages is mainly constituted in the vocabulary and the socio-cultural part of the communicative competence. And thus teachers should be sensitive to the areas of the socio-cultural competence which students are familiar with and which they aren't.

Ruština jako druhý cizí jazyk na základě francouzštiny

Didaktika CJ2 je, stejně jako integrovaná didaktika, nejnovější součástí oborové didaktiky, didaktiky cizích jazyků. Didaktika CJ2 vychází z vědeckého základu DCJ a dále jej rozvíjí. Zaměřuje se především na uplatnění komparativní metody při osvojování CJ2 a kognitivnost vyučovacího procesu. Čím kvalitnější jsou návyky a dovednosti z CJ1, tím snazší je jejich využití v CJ2. Didaktika druhého cizího jazyka musí trvale řešit trojúhelník vzájemných vztahů MJ → CJ 1 → CJ 2. Komparací francouzštiny a ruštiny se prokázalo, že styčnými místy těchto jazyků je především slovní zásoba a sociokulturní složka komunikativní kompetence.

Le russe – deuxième langue étrangère sur la base du français

La didactique de la L2 (la 2^{ème} langue étrangère) est, ainsi que la didactique, la partie intégrante de la didactique des langues étrangères. La didactique de L2 est basée sur la plateforme scientifique de la DLE (didactique des langues étrangères) et elle développe cette plateforme. Elle est axée principalement sur l'utilisation de la méthode comparative lors de l'acquisition L2 et sur la cognition du processus d'enseignement. Leurs habitudes et habiletés de L1 leur donnent un meilleur profit dans l'acquisition de L2. La didactique de la L2 doit toujours être comprise comme un triangle de relations mutuelles entre les ML (langue

maternelle) - L1 - L2. Lorsque l'on compare le français et le russe, il a été prouvé que l'interface de ces langues est essentiellement constituée dans le vocabulaire et la partie socio-culturelle de la compétence communicative.

Русский язык как второй иностранный на базе французского языка

Дидактика ИЯ2 является, равно как и «интегрированная дидактика», новейшей составной частью частной дидактики – дидактики иностранных языков. Дидактика ИЯ2 исходит из научной базы ДИЯ и далее эту базу развивает. Она направлена главным образом на применение компаративного метода в освоении ИЯ2 и на когнитивность процесса обучения. Чем качественнее навыки и умения по ИЯ1, тем проще их использование в обучении ИЯ2. Дидактика второго иностранного языка должна постоянно решать треугольник взаимоотношений РЯ → ИЯ 1 → ИЯ 2. Сопоставлением французского и русского языков было установлено, что эти языки соприкасаются главным образом в словарном запасе и социокультурном компоненте коммуникативной компетенции.

KEY WORDS (klíčová slova)

mother language, first foreign language (FL1), second foreign language (FL2), positive and negative relations between FL1 and FL2, vocabulary, socio-cultural part of the communicative competence

KLÍČOVÁ SLOVA

mateřský jazyk, první cizí jazyk CJ 1, druhý cizí jazyk CJ 2, kladný přenos a interference mezi CJ 1 a CJ 2, slovní zásoba, sociokulturní kompetence

MOTS CLÉS

langue maternelle, langue étrangère, interface des langues, vocabulaire, partie socio-culturelle de la compétence communicative

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

родной язык, первый иностранный язык, второй иностранный язык, перенос, интерференция, словарный запас, социокультурный компонент коммуникативной компетенции

OBSAH

Úvod	13
1. Společnost vědění a výuka cizích jazyků	15
1.1 Ekonomika a vzdělání	15
1.2 Jazykové vzdělávání	16
1.3 SERR	19
1.4 Evropské jazykové portfolio	21
2. Druhý cizí jazyk a jeho místo v systému jazykového vzdělávání v evropském kontextu	23
2.1 Význam jazykového vzdělávání	23
2.1.1 Plurilingvismus v multikulturní společnosti	23
2.1.2 Jazykové vzdělávání – součást celoživotního vzdělávání	24
2.2 Didaktika druhého cizího jazyka (CJ 2)	25
2.2.1 Integrovaná didaktika cizích jazyků	25
2.2.2 Lingvistika a teorie jazykového vyučování	26
2.2.3 Americký deskriptivní strukturalismus	28
2.2.4 Pražská lingvistická škola	29
2.2.5 Směřování současné didaktiky cizích jazyků	30
2.2.6 Uplatňování explicitní a implicitní konfrontace ve výuce cizích jazyků	31
2.3 Druhý jazyk a druhý cizí jazyk	32
2.3.1 Mateřský jazyk	32
2.3.2 Druhý jazyk (L 2)	34
2.3.3 Cizí jazyk (CJ)	36
2.3.4 Druhý cizí jazyk (CJ 2)	37
3. Sociokulturní kompetence jako jedna ze součástí komunikativní kompetence	40
3.1 Komunikativní kompetence	40
3.2 Sociokulturní minimum ve výuce cizích jazyků	41
3.2.1 Kompetenční přístup ve vzdělávání	41
3.2.2 Historie formování pojmu sociokulturní kompetence	42
3.2.3 Didaktické jednotky sociokulturní kompetence	44
3.2.4 Východiska a zdroje pro formování sociokulturní kompetence	45

3.2.4.1	Odborná literatura pro oblast sociokulturní kompetence	45
3.2.4.2	Sociokulturní kompetence	46
3.2.4.3	Didaktologie jazyků a kultur	48
3.3	Jazyková a kulturní identita	49
3.3.1	Dvě složky kulturní identity	49
3.3.2	Zvláštnosti národních charakterů	50
4.	Rusko a svět frankofonie	54
4.1	Rusko-francouzské vztahy	54
4.2	Ruská společnost 18. a 19. století	56
4.3	Francie – evropská velmoc novověku	58
4.4	Bilingvismus ruské šlechty	60
4.5	Ruská emigrace ve Francii	61
5.	Ruský jazyk jako druhý cizí jazyk v české škole	66
5.1	Didaktické premisy výuky ruštiny jako druhého cizího jazyka	66
5.1.1	Učební historie žáka	66
5.1.2	Kladný přenos a interference mezi CJ 2, CJ 1 a MJ	66
5.1.3	Psycholingvistika a výuka CJ 2	68
5.1.4	Kognitivně komunikativní způsob výuky	68
5.1.5	Kompenzační vyjadřování	69
5.2	Ruština jako druhý cizí jazyk (CJ 2) na základě francouzštiny u českého publika	69
5.2.1	Postavení ruského jazyka jako CJ 2 v české škole v XXI. století	69
5.2.2	Vzájemný vliv francouzštiny jako (CJ 1) a ruštiny jako (CJ 2) v české škole	71
5.2.2.1	Internacionalismy	72
5.2.2.2	Francouzská slova, která plně vešla v ruskou slovní zásobu	73
5.2.2.2.1	Kladný přenos	73
5.2.2.2.2	Interference prvního typu	73
5.2.2.2.3	Interference druhého typu	74
5.2.2.3	Systematizace poznatků z mateřského jazyka a prvního cizího jazyka	74

6. Jazykový materiál pro explicitní využití v rámci výuky ruštiny jako CJ 2		
na základě francouzštiny v české základní a střední škole		76
6.1	Podklady pro tvorbu jazykového materiálu	76
6.2	Jazykový materiál	79
6.2.1	Fonetika a výslovnost	79
6.2.2	Pravopis	80
6.2.2.1	Pravopis zdvojených souhlásek	81
6.2.2.1.1	Kladný přenos v pravopisu zdvojených souhlásek	82
6.2.2.1.2	Interference v pravopisu zdvojených souhlásek	83
6.2.3	Slovní zásoba	84
6.2.3.1	Formování ruské slovní zásoby	84
6.2.3.2	Obohacování ruštiny francouzským lexikem	85
6.2.3.3	Internacionalismy ve slovní zásobě ruštiny na úrovni A1-B1 SERR	86
6.2.3.4	Blízká slovní zásoba ve francouzštině a ruštině na úrovni A1-B1 SERR	88
6.2.3.4.1	Člověk a rodina	88
6.2.3.4.2	Bydlení a stravování	89
6.2.3.4.3	Škola a práce	90
6.2.3.4.4	Město (nákupy, móda)	92
6.2.3.4.5	Venkov a příroda	93
6.2.3.2.6	Volný čas a záliby	93
6.2.3.2.7	Kalendář a časové údaje	95
6.2.3.5	Faux amis/Ложные друзья / Falešní přátelé	96
6.2.3.4	Idiomy	97
7. Sociokulturní kompetence v ruském jazyce jako CJ 2		99
7.1	Prvky historicko-kulturního minima v učebnicích ruského jazyka používaných v české škole	100
7.2	Promítání reálií do výuky – výsledky šetření mezi studenty rusistiky na PF	101
7.3	Způsob života společnosti	102
7.3.1	Setkání	103
7.3.2	Ve škole	104
7.3.3	Pozvání a návštěva u přátel	106
7.3.4	Stolování	106

7.3.5	Doprava	107
7.3.6	Průběh dne	109
7.4	Pověry	109
7.4.1	Šťěstí	110
7.4.1.1	Co přináší štěstí ve Francii, v Rusku i v Čechách	110
7.4.1.2	Co přináší štěstí ve Francii a v Čechách	110
7.4.1.3	Co přináší štěstí v Čechách a v Rusku	110
7.4.1.4	Co přináší štěstí ve Francii a v Rusku	110
7.4.1.5	Další symboly štěstí	111
7.4.2	Neštěstí	111
7.4.2.1	Co přináší neštěstí ve Francii, v Rusku i v Čechách	111
7.4.2.2	Co přináší neštěstí ve Francii	112
7.4.2.3	Co přináší neštěstí v Rusku	112
7.4.2.4	Co přináší neštěstí v Čechách	112
7.4.2.5	Profesní pověry	113
7.5	Frazeologie	113
7.5.1	Definice frazeologie	113
7.5.2	Frazeologické kalky a polokalky	114
7.5.2.1	Francouzsko – ruské kalky	115
7.5.2.2	Francouzsko – ruská frazeologická synonyma	116
7.5.3	Specifická přísloví ve francouzštině, v ruštině a v češtině	116
7.5.3.1	Francouzština	117
7.5.3.2	Ruština	118
7.5.3.3	Čeština	120
7.5.4	Výběr a didaktizace přísloví	121
7.6	Rusové, kterým patřil svět a kteří dnes patří světu	121
7.6.1	Sergej Pavlovič Ťagilev a „Ruský balet“	122
7.6.2	Fjodor Ivanovič Šaljapin	123
7.6.3	Vasilij Kandinskij	123
7.6.4	Marc Chagall	124
7.6.5	Alexandr Benois	125
7.7	Rusové ve frankofonní literatuře	126
7.7.1	Komtesa de Ségur	126
7.7.2	Madame Swetchine	127

7.7.3	Irène Némirovská	127
7.7.4	Elena Arseněva	129
7.7.5	Andrej Makine	129
7.8	Francouzský idol s ruskou krví, Serge Gainsbourg	130
Závěr		133
Bibliografie		134
Citace a odkazy		134
Použitá literatura		141
Résumé		157
Přílohy		

ÚVOD

Tématem této disertační práce je výuka ruštiny v pozici druhého případně dalšího cizího jazyka na základě francouzštiny na druhém stupni základních škol, na středních školách a v rámci jazykové přípravy na vysokých školách. V naší práci budeme z důvodů jednoznačnosti užívat termín ruština jako druhý cizí jazyk CJ 2, třebaže v reálu se ji žáci mohou učit jako svůj třetí cizí jazyk.

Lingvodidaktika cizích jazyků se v současné době obohacuje o specifika výuky druhého cizího jazyka. Meritem věci je vzájemný vztah tří jazyků ve směru mateřský jazyk → první cizí jazyk → druhý cizí jazyk a opačně. V tomto ohledu se objevují vědecké práce zahraniční i domácí. Výzkum je zaměřen na výuku ruského jazyka jako druhého cizího jazyka na základě němčiny a angličtiny. Jím se v České republice zabývá především H. Žofková (2002) na PedF UK v Praze. Na dalších českých pedagogických fakultách jsou zadávány bakalářské a diplomové práce, které porovnávají ruský jazyk s jiným cizím jazykem v nejrůznějších rovinách: slovní zásoba, frazeologie, používané učebnice, autentické materiály, reálie a podobně. Trojúhelník vzájemných vztahů MJ → CJ 1 → CJ 2 řešen není.

Pro zahraniční didaktiky cizích jazyků v zemích tzv. „velkých jazyků“ (Německo, Francie, Španělsko, Rusko) je typická především orientace na výuku vlastních národních jazyků v pozici cizího jazyka a v pozici druhého jazyka. Od 80. let 20. století se i zde objevuje výzkum v oblasti didaktiky druhého cizího jazyka, protože výuka CJ 2 se stává povinnou ve veřejných školách pro většinu studentů. Pro naši práci je důležitý výzkum N. V. Baryšnikova (1998), I. L. Bimové (1997), V. G. Gaka (2009) v Rusku a práce P. Martineze (2008) ve Francii.

Zabývat se vzájemným vlivem francouzštiny a ruštiny se v našem školním prostředí se může jevit jako nadbytečné, neboť počet žáků / studentů s touto jazykovou kombinací je velmi malý, situace se však může v blízké budoucnosti změnit. Domníváme se, že předkládaná práce může přispět k obohacení problematiky výuky ruského jazyka jako druhého cizího jazyka. Vzhledem k tomu, že výuka cizích jazyků je mnohostranně rozvinutý proces, ve kterém se prolínají nejrůznější vědní obory, lze předpokládat, že zpracování vzájemného vlivu francouzštiny a ruštiny v procesu osvojování těchto jazyků může obohatit didaktiku výuky druhého cizího jazyka obecně.

Postavení ruského jazyka v české škole jako druhého cizího jazyka vyvolává potřebu doplňovat didaktiku ruského jazyka o nové pohledy a postupy, ale zároveň respektovat postavení ruského jazyka v kontextu českých tradic. Porovnáváním učebního materiálu dvou cizích jazyků vyučovaných v českých školách: ruského jazyka РКИ (русский как иностранный) a francouzského jazyka FLE (français langue étrangère), na úrovních A1 a A2 s přesahem do úrovně B1 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky; se pokusíme vytvořit materiál, který by mohl být prospěšný učitelům i žákům na hodinách ruština jako CJ 2.

Teoretickým východiskem této práce je komparativní lingvistika (Pražská lingvistická škola) a etnolingvistika; kulturní antropologie a sociologie. Své místo má i historie vzájemného kontaktu dvou národů (Rusů a Francouzů), které jsou si na první pohled jazykově i kulturně značně vzdáleny.

Ve vlastním výzkumu se budeme zabývat analýzou učebnic (úroveň A1 až B1 dle SERR) pro ruštinu a francouzštinu ve třech zemích - Česko, Francie a Rusko a doplňkových materiálů, především slovníků. Získaná suma informací bude dále zpracována komparativní metodou, díky které vystoupí do popředí shody i rozdíly mezi zkoumanými složkami komunikativní kompetence.

Předpokládáme, že styčnými místy všech tří jazyků bude slovní zásoba a sociokulturní složka komunikativní kompetence. Lze předpokládat, že zjištěné shody i rozdíly bude možno využít pro zvýšení efektivnosti výuky ruského jazyka jako druhého cizího jazyka na základě francouzštiny.

Cílem práce je vytvoření didaktického materiálu pro školní praxi a pro pregraduální přípravu učitelů. Dále se domníváme, že náš přístup ke zvolenému tématu a způsob jeho zpracování by mohly obohatit nově vznikající součást didaktiky cizích jazyků – didaktiku druhého cizího jazyka.

1. SPOLEČNOST VĚDĚNÍ A VÝUKA CIZÍM JAZYKŮM

1.1 Ekonomika a vzdělávání

Charakteristickým rysem světa, ve kterém žijeme, je globalizace. Evropská unie zajišťuje efektivní oběh zboží, kapitálu i obyvatelstva. Je však třeba přejít na efektivní oběh umu, dovedností a tvořivosti.

(viz Libération 8566 – 19/11/2008 : <<Appel à plus d'une langue>>)

Školství a vzdělávání jsou v plné kompetenci každé členské země Evropské unie, která si v žádném případě nestaví za cíl harmonizovat zákony v této specifické oblasti. EU by měla doplňovat národní vzdělávací politiky, podporovat výměnu informací a rozvíjet spolupráci mezi institucemi. Maastrichtská smlouva z února 1992, která se stala mezníkem ve vývoji evropské vzdělávací politiky, položila důraz na rozdělení kompetencí mezi EU a členskými zeměmi. Setkáváme se však se dvěma odlišnými interpretacemi: první omezuje vliv EU jen na oblast mobilit a výměny zkušeností, zatímco druhá hájí širší poslání Evropské unie. Z hlediska krátkodobé perspektivy se první pohled jeví jako rozumný a praktický, avšak při hodnotícím pohledu na uplynulé půlstoletí vývoje školství v Evropě je zjevné, že dochází ke sbližování záměrů vzdělávací politiky a podobné jsou si i problémy, které tuto oblast prostupují v jednotlivých zemích. Pro podporu druhého hlediska hovoří i zkušenosti a výsledky práce Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), která vznikla v roce 1961 a sídlí v Paříži. Díky ní se problematika vzdělávání stala ústrojnou a nedílnou součástí koordinace vládních politik v oblasti všech aspektů ekonomického vývoje, zaměstnanosti, sociálních otázek, životního prostředí a využití lidských zdrojů.

(viz Papadopoulos, G. S., 1995)

Podstata úsilí EU ve vzdělávací politice není v právně závazné oblasti, ale v systematické a rozsáhlé finanční podpoře jednotlivých zemí a regionů a v zakládání dlouhodobých evropských programů nadnárodní spolupráce. EU již vytvořila mechanismy evropské spolupráce ve vzdělání, které jsou schopny reagovat na měnící se podmínky, zajišťovat efektivní využívání vynakládaných prostředků i realizovat zpětnou vazbu a stanovovat priority a strategie dalšího postupu.

Lze předpokládat, že se Unie vyvine ve společnost založenou na znalostech, jako klíčovém prvku, za účelem stát se konkurenceschopnou ekonomikou. Strukturální změny

v hospodářství a sociálním životě společnosti jsou mnohem širším fenoménem, než jak jsou obecně, pod vlivem pohledu ekonomů, chápány. Vztahují se ke změnám v životním stylu, k posunu hodnot a očekáváním, která lidé přičítají práci, volnému času, životu v rodině a v obci. Vztah mezi ekonomikou a vzděláváním má širokou základnu vzájemného působení a nelze proto chápat jejich interakci jen jako pouhý proces adaptace vzdělávání sociálním a ekonomickým potřebám. Přeceňování bezprostřední ekonomické návaznosti může vést ke krátkozraké formulaci vzdělávacích cílů na úkor osobnostního rozvoje jedince a sociálního a kulturního rozvoje společnosti.

(viz Papadopoulos, G. S., 1995)

Požadavek na zvýšení kvality vzdělávání se stává fenoménem současnosti a efektivnost práce školy nosným prvkem vzdělávací politiky. Od devadesátých let minulého století se zavádí pojem „učících se společností“, termín poprvé použitý Jean-Claude Payem, generálním tajemníkem OECD. Jindy se také hovoří o společnosti vědění. Jedná se o nové vztahy mezi školami a neformálním vzděláváním v podmínkách různých pracovních a sociálních situacích.

Rozvoj lidských zdrojů, vzdělání a znalosti jsou podstatnou složkou možností dalšího světového vývoje. Je tedy nutno řešit otázky spojené s celoživotním vzděláváním, s rozvojem funkční gramotnosti, se zvýšením demokratičnosti vzdělávací soustavy, s překonáním nerovnosti v přístupu k vyššímu vzdělání a jeho další rozvoj. Vzdělání by se mělo stát prioritou rozvoje společnosti.

1.2 Jazykové vzdělávání

Ekonomická integrace a posilování vlivu nadnárodních společností, etablování se mezinárodních organizací v mnoha zemích světa nahrává nepřirozené situaci v oblasti komunikace. Vzniká potřeba užívání jednoho univerzálního jazyka všemi, kteří jsou součástí této kooperace. Univerzální jazyk (lingua franca) jednoznačně usnadňuje a zrychluje komunikaci, ale zároveň vytlačuje rozmanitost, citovost, osobitost a podmanivé kouzlo lidského dorozumívání. Užívání jednoho univerzálního jazyka vede též k uniformitě kulturní. Důsledkem každé uniformity je průměrnost, jev, který lidské společnosti neprospívá. Podpora a ochrana jazykové a kulturní pestrosti světa je stejně naléhavá jako ochrana přírody, hledání obnovitelných zdrojů energií nebo boj proti civilizačním chorobám.

V rychle se vyvíjejícím světě nás pohlcují procesy globalizace v oblasti ekonomické, politické i kulturní. Úkoly vzdělávání a poslání učitelského povolání však zůstávají ve své podstatě stejné: vychovávat a vzdělávat mladou generaci tak, aby našla uplatnění, aby dokázala naplnit své životní cíle. Neměla by se však zpronevřit humánnímu odkazu předešlých generací. Každá vývojová etapa klade své specifické nároky a požadavky, které se musí zákonitě odrážet i ve výukových plánech, výchovných a vzdělávacích postupech.

Jazykové vzdělávání má velmi dlouhou tradici a znalost cizích jazyků patří již od dob starověkých civilizací k podstatným rysům vzdělanosti. Starověk pěstoval řečtinu, středověk latinu, novověk byl zahlcen rozvojem národních jazyků a jednadvacáté století je zlákáno angličtinou. Nosné trendy jsou snad určitou symbolikou doby, ale ne jejím věrným obrazem. A obrazem našeho století je a jistě i zůstane myšlenková, názorová a jazyková pestrost. Tato různorodost nemůže bránit komunikaci, výměně zkušeností a spolupráci ve všech oblastech našich aktivit.

(viz Vyučování a učení. Gnosis, 1997)

Na základě pragmatických studií v odborných kruzích celého světa sílí názor, že kvalitní jazykové vzdělání se stává nedílnou součástí všeobecného i odborného vzdělání a nezbytnou podmínkou pro zapojení do rychle se měnících ekonomických i politických poměrů. Mnohé země např. Švédsko, Dánsko, Norsko, Finsko již našly cestu, jak poskytovat kvalitní jazykové vzdělání. Jiné země tuto cestu teprve hledají. *„Kvalitní jazykové vzdělání zahrnující mateřský jazyk a přiměřený počet cizích jazyků bude nezbytností pro člověka blízké i vzdálenější budoucnosti a bude tvořit i podstatnou složku vzdělávání celoživotního.“*

(Hendrich, J., 1988, s. 39)

Každý vzdělaný člověk naší doby by měl dobře ovládat nejen svou mateřštinu v mluvené i psané podobě, ale alespoň ještě dva cizí jazyky. Cizojazyčná výuka poutá pozornost odborníků i široké veřejnosti, stává se tématem politických debat. Třebaže o nutnosti znalosti cizích jazyků není třeba dnes nikoho přesvědčovat, je poměrně těžké najít postupy, které by efektivní a smysluplnou výuku cizích jazyků umožnily. Součástí školní praxe jsou dnes didaktické pomůcky patřící do oblasti výpočetní techniky a medií. Zda jejich využívání je nutností či módním trendem doby, je velmi těžké jednoznačně určit.

Sám vyučující by měl zvážit, do jaké míry je využití ICT (prostředky inteligentní technologie) obohacením jeho vzdělávací a výchovné práce. Měl by si najít hranici, která dělí účelnost od samoúčelnosti. Rozhodování není jednoduché. Závisí na mnoha faktorech:

- osobnostní vlastnosti učitele
- charakter cílové skupiny (její mentální a jazyková vyspělost)
- náplň výukové jednotky
- cíl výuky.

ICT jsou nepostradatelné při formování sociokulturní kompetence, kdy širší nabídka informací a materiálů je velkým přínosem v hodinách cizího jazyka. Pod tímto úhlem pohledu je využití ICT nejen prospěšné, ale dokonce nezbytné. Opomenutí možnosti prezentace výukového materiálu z této oblasti by stavělo osvojování cizích jazyků do negativního světla. Žáci by výuku považovali za zastaralou, nezajímavou a neúčinnou. Zákonitě by následoval úpadek jejich zájmu o výuku jazyků. Nabídka materiálů, které se liší obsahem i formou, dávají učícímu se možnost výběru a vlastní volby. Každého jedince osloví jiný úhel pohledu, jiná skutečnost.

Formování jazykové kompetence a kompetence komunikativní v užším slova smyslu vyžaduje jiné postupy. ICT by zde měly být jen „malým“ doplňkem společné práce učitele a žáků. Tímto názorem nezavrhneme využívání interaktivních programů a učebnic při výuce cizích jazyků. Využívání těchto programů, byť velmi kvalitních, nemůže nahradit přirozenou pracovní atmosféru ve třídě při hodině cizího jazyka.

Základním rysem tohoto pracovního prostředí při výuce cizích jazyků je mezilidská komunikace a jejím bohatstvím je především bezprostřednost, emocionalita a také humor. S. Krashen, americký lingvista a pedagog, říká, že afektivní filtr se rozpouští ve smíchu.

(viz Krashen, S., 1983)

Technika takovou moc ve třídě při cizojazyčném vyučování přirozeně nemá. Domníváme se, že ICT by měly zůstat v pozici didaktické pomůcky. Pomůcky, která podněcuje žákovu zvědavost i zvídavost, která ho vede k intenzivní a efektivní práci a která prodlužuje jeho motivaci a dobu soustředění.

Jazyková výuka obecně by se neměla podbízet žákům tím, že přistoupí na pravidla „informatické despotie“. Jejím úkolem je opak; podporovat a dále rozvíjet přirozenou lidskou

komunikaci. Nabízet žákům alternativu k chudému vyjadřování, k vzájemné nekulturní komunikaci a chování, které dnes mládež běžné pohlcují. Skutečnost, že školní výuka se vzdálí od praxe, zde nemůže být chápána jako nedostatek. Posláním školy je připravovat žáky na život. Naplňování poslání školy mělo v historii nejrůznější podoby, které vedly až k paradoxům. Možná, že i dnes se objevuje další z nich. Společnost 21. století se nazývá společností vědění. Jejím hlavním kapitálem jsou znalosti. Třebaže jsou do vzdělávání vkládány nemalé prostředky, výsledky vzdělávání nenaplnují všeobecná očekávání. Objevují se rozpaky i otevřené kritiky. Jedním z kritiků stávající situace je i rakouský filozof a publicista K. P. Liessmann. Konkrétně se jeho kritika týká power-pointu. Jeho používání se stává oblíbeným i na českých školách. Tento počítačový program je názorný a vizuálně přitažlivý. Ve skutečnosti však svou formou i povahou diskredituje nejen vyučující, ale v konečném důsledku zejména samotné studenty a posluchače: *"... nešvary, které je možné pozorovat nejen při firemních prezentacích, ale které se stále více šíří i na vědeckých sympoziích a univerzitách a jehož jádrem je to, že se jednoduché věty a nabubřelé pojmy promítají přes power-point a pak je přednášející prostě předčítá, je výrazem pohrdáním posluchači a absolutní ztrátou toho, čemu se kdysi říkalo přednášková kultura. (...) Nejenže nadvláda techniky překrývá slova, ona už nepřipouští skutečné myšlenky. Kde se ztratil rozhovor? Diskuse? Kritické myšlení a kladení otázek? Není myšlení spojené s komunikací? S komunikací žijou? "*

(Liessmann, K. P., 2008, s. 104)

Na vině nedostatků a paradoxů dnešního vzdělávání nejsou jen moderní technologie, ale celkový vývoj společnosti. Svět kolem nás směřuje k utilitárnosti a v důsledku toho školní vzdělávání k rychlosti, úspornosti, často až k povrchnosti. Žákům je dáвана volnost a prostor pro vlastní rozhodování, ale nejsou učeni tomu, jak s těmito fenomény zacházet. Jen nemnozí se doberou umění sebehodnocení a zodpovědnosti za svoji práci a chování. Do školní práce by se dle našeho názoru měla výrazněji promítnout jedna z Komenského zásad, zásada přiměřenosti.

1.3 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Evropská unie sehrává svoji úlohu i v oblasti jazykového vzdělávání. Vzdělávací politika sice zůstává nadále zcela v kompetenci národních vlád, nese však ve všech zemích EU stejné nebo podobné rysy. Jedním z těchto rysů je potřeba srovnávání úrovní dosaženého vzdělání. V oblasti jazykového vzdělávání, kde je cílem osvojení si více jazyků, za zlomový

moment můžeme považovat vytvoření Společného evropského referenčního rámce pro jazyky v roce 2001. Klíčovou roli zde sehrála Rada Evropy a její Rada pro kulturní spolupráci.

(viz SERR, 2002)

Cizí jazyk se učíme proto, abychom porozuměli jiným národům a etnikům a abychom sami sebe obohatili o další obraz světa. Proces výuky cizího jazyka standardně klade velký důraz na jazykovou složku učiva. Mnohým žákům mohou vyhovovat spíše dílčí součásti komunikativní kompetence (neverbální komunikace, ovládání zvyklostí a norem chování, znalost kulturního kontextu atd.). Začlenit tento pohled do práce ve třídě na základních a středních školách by bylo velkým posunem v motivaci pro celoživotní vzdělávání. Žáci by mnohem častěji dosahovali úspěchu a byli by kladně motivováni. Lidé si mohou rozumět i beze slov a může jim být společně dobře a potřeba hovořit nastoupí spontánně později. Zde je velký prostor pro sociokulturní kompetenci. Sociokulturní kompetence není základem osvojování cizího jazyka, ale může být vydatným pomocníkem při této činnosti. Zásadním problémem je správný výběr učiva, které je při formování sociokulturní kompetence využito.

Společný evropský referenční rámec poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. Rámec zahrnuje popis „dílčích“ kvalifikačních osvědčení v případech, kdy se vyžadují omezenější znalosti jazyka (spíše porozumění než mluvení), nebo kdy je doba pro osvojení třetího či čtvrtého cizího jazyka vymezená a užitečnějších výsledků je možno dosáhnout zaměřením spíše na dovednosti rozpoznávat než vybavovat si z paměti. Formální uznání takových schopností pomůže rozvíjet vícejazyčnost tak, že se bere v úvahu učení širšímu okruhu evropských jazyků (viz SERR). Jedním z úkolů Společného evropského referenčního rámce pro jazyky je pomoci popsat stupeň zběhlosti v jazyce vyžadovaný existujícími standardy, testy a zkouškami pomocí šestistupňové škály, a tím usnadnit srovnání různých kvalifikací.

Koncepce vícejazyčnosti (plurilingvismu) svým obsahem převyšuje pojetí multilingvismu. Multilingvismus znamená znalost většího počtu cizích jazyků nebo koexistenci různých jazyků v dané společnosti. Koncepce vícejazyčnosti zdůrazňuje, že zkušenosti jedince s jazykem / jazyky budují jeho komunikativní kompetenci, ke které přispívají všechny znalosti a zkušenosti s jazykem / jazyky a které se vzájemně prolínají a doplňují. V určité situaci člověk použije určitou část této kompetence, aby dosáhl uspokojujivé komunikace se svým partnerem. Z tohoto pohledu není cílem jazykového

vzdělávání jen zvládnutí jednoho, dvou či více jazyků, chápaných izolovaně, ale na řadu přichází potřeba rozvíjet všechny jazykové schopnosti. Vícejazyčná koncepce se však může rozvíjet pouze za předpokladu různorodé nabídky jazykového vzdělávání ze strany vzdělávacích institucí a za předpokladu uznání, že učení se jazyku je celoživotní úkol. V tomto kontextu zkušenosti s jazykem získané mimo rámec školního vyučování se stávají nedílnou součástí jazykové vybavenosti a s měřením úrovně jazykové způsobilosti v určitém jazyce a v určitém časovém okamžiku se vzájemně doplňují. Výrazným prostředkem k podpoře vícejazyčnosti může bezesporu být Evropské jazykové portfolio, které si již našlo své uživatele v mnoha evropských zemích.

1.4 Evropské jazykové portfolio

Samo slovo portfolio se stává téměř módním slovem. Pro vysvětlení pojmu Evropské jazykové portfolio je vhodné vyjít ze dvou nejběžněji používaných významů. V ekonomické terminologii označuje zásobu různých typů cenných papírů z důvodů minimalizace rizika finančních ztrát. V uměleckém světě znamená ukázky děl, které jsou uspořádány tak, aby umělec mohl své umění ukázat potenciálním zájemcům (kupci, kurátorovi výstavy...). Jazykové portfolio je také ukázkou a zásobou bohatství každého jeho uživatele. Ukázkou bohatství, o které ho nikdo nepřipraví. V jazykovém portfoliu se zrcadlí dovednosti vést komunikaci v cizím jazyce, cizích jazycích, dá se v něm nalézt odraz talentu, ale také se v něm zračí píle a soustavná práce.

Evropské jazykové portfolio je v obecné rovině záměr Rady Evropy zkvalitnit, rozšířit, zefektivnit a zároveň zlidštit cestu k ovládnutí cizího nebo cizích jazyka. Naplňováním informativní a pedagogické funkce pomáhá EJP realizovat čtyři z klíčových cílů Rady Evropy:

- 1) zachování jazykových a kulturních odlišností
- 2) podporu jazykové a kulturní tolerance
- 3) podporu plurilingvismu
- 4) výchovu k demokratickému občanství.

Po formální stránce je pak Evropské jazykové portfolio opravdu albem, pracovním sešitem, deníkem nebo deskami s nejrůznějšími materiály, které dokládají postup na cestě k ovládnutí jazyka. Obsah “desek” EJP tvoří tři složky:

- 1) jazykový pas – přehled způsobilosti v různých jazycích

- 2) jazykový životopis, který si vede sám uživatel a dokládá jím, jak se zapojil do plánování a hodnocení svého učebního procesu;
- 3) sbírka prací a dokladů – dává uživateli možnost dokladovat jeho úspěchy a zkušenosti zaznamenané v jazykovém pasu a v jazykovém životopise.

(viz Little, D., Perclová, R. 2005)

Nabízí se otázka, proč při osvojování cizích jazyků zařadit mezi pomůcky i EJP a jakou funkci v tomto procesu může portfolio plnit. Evropské jazykové portfolio má dvě funkce:

- 1) Informativní funkce ukazuje umění majitele v ovládnutí cizích jazyků. EJP nenahrazuje vysvědčení, ani diplomy, ale je jejich dokreslením. Největší význam bude mít EJP z tohoto hlediska pro ty, kteří se přiblíží k závěru svého formálního vzdělání a pro ty, kdož jsou již zaměstnaní. Proto Rada Evropy zavedla standardní jazykové pasy pro dospělé, což jistě přispěje k mezinárodnímu uznání EJP.
- 2) Druhá funkce je pedagogická. Snahou EJP je zprůhlednit proces jazykové výuky, pomáhat rozvíjet schopnost reflexe a vést uživatele k stále větší zodpovědnosti za vlastní učení. EJP podporuje rozvoj autonomie uživatele a orientaci na celoživotní vzdělávání.

Právě pedagogická funkce EJP je hlavním předmětem zájmu učitelů cizích jazyků. Vnáší do výuky nové prvky, které v počáteční fázi kladou na učitele značné nároky, hlavně časové, ale ve svém výsledku se vše žákům i učitelům mnohonásobně vrátí. Přístup EJP k osvojování cizích jazyků je určován záměrem komunikativním. Tento princip je zcela běžný v současné výuce. Vycházejí z něj osnovy i učebnice. Z toho vyplývá, že začlenění EJP není žádnou protichůdností v běžném vyučovacím procesu. EJP existuje ve třech variantách: pro žáky do jedenácti let, pro žáky na druhém stupni základní školy a EJP pro středoškoláky a dospělé.

Evropským jazykovým portfolioem se dnes inspirovali autoři jazykových učebnic. Nabízejí částečná portfolioa, která pomáhají žákům na cestě ke správnému sebehodnocení a méně zkušeným učitelům ukazují těžiště práce s konkrétní učebnicí. Tato portfolioa však nesplňují jeden z důležitých aspektů – není zde srovnání úrovně žákovy kompetence komunikovat v různých jazycích. Užívání EJP naráží v praxi na mnohé problémy. Učitelé si stěžují na nedostatek času a rodiče na další „zbytečné“ výdaje na školní pomůcky.

2. DRUHÝ CIZÍ JAZYK V SYSTÉMU JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ A V EVROPSKÉM KONTEXTU

2.1 Význam jazykového vzdělání

Lidská řeč jako jediná z dorozumívacích prostředků má narativní charakter. Vyprávět zapamatované příběhy v jejich časovém průběhu dokáže pouze člověk. Jazyk svou podstatou tedy nemá sloužit pouze k předávání informací, ale má předávat též prožitky. Přílišné podřízení jazykové výuky utilitárním cílům ochuzuje výchovnou stránku jazykového vzdělávání a vede k nesprávnému chápání komunikativní metody výuky cizích jazyků. *„Základním posláním školy a vzdělání je pomáhat každému člověku rozvíjet vlastní možnosti stát se lidskou bytostí v celé plnosti, a nikoliv nástrojem sloužícím hospodářské činnosti; osvojování znalostí musí jít ruku v ruce s utvářením charakteru, s rozšiřováním rozhledu a s přijímáním odpovědnosti za sebe a svět ...“*

(Učitelské noviny – Gnosis, 1997, s. 24)

Osvojováním cizího jazyka si každý jedinec rozšiřuje horizont osobních i společenských hodnot. Osvojování cizího jazyka je záležitostí celoživotního vzdělávání. Během života můžeme prohlubovat znalosti v jednom nebo dvou cizích jazycích, jejichž základy jsme získali v době školní docházky. V průběhu života se můžeme ocitnout v situaci, která nás bude motivovat k osvojování dalšího cizího jazyka, pro nás zcela neznámého. Ani v tomto momentu nezačínáme od nuly. Naše zkušenosti s učením se cizímu jazyku můžeme dobře zúročit. Studium druhého cizího jazyka má svá specifika, kterými se didaktika cizích jazyků v posledních několika desetiletích intenzivně zabývá.

Jazyková výuka je spojena se společenskou poptávkou. Požadavkem dnešní doby je ochrana a rozvoj jazykového dědictví a kulturní rozmanitosti jako zdroje vzájemného obohacení. Plurilingvismus je nezbytným předpokladem efektivnější mezinárodní spolupráce ve všech oblastech lidské činnosti a nutností pro vzájemné pochopení a toleranci.

2.1.1 Plurilingvismus v multikulturní společnosti

S obavami, že plurilingvismus může vést k povrchnosti při osvojování CJ, nelze, než souhlasit. Je však třeba se zamyslet nad tím, proč se koncepce plurilingvismu stala součástí požadavků / cílů cizojazyčného vyučování. Požadavky na výuku CJ jsou úzce spojeny s potřebami společnosti. Společnost je „objednavatelem“ školního vzdělávání. Dnešní

společnost je považována za společnost multikulturní a hledáním principů jejího fungování se zabývají týmy odborníků mnoha vědních oborů i tisíce aktivistů v terénu. Ve 2. pol. 20. stol. se zdálo, že stanovení těchto principů je cíl velmi blízký a že prakticky bezproblémové soužití různých etnik v rámci jednoho státu je reálné. Přelom tisíciletí ukázal rozpor mezi teorií a praxí. Dokazují to situace ve dvou největších zemích Evropy. V říjnu 2010 německá kancléřka Angela Merkelová ve svém projevu před mladými konzervativci řekla, že multikulturalismus selhal a Spolková republika Německo stojí před velkými problémy. Otevřená a vstřícná Francie se dnes tvrdými politickými opatřeními brání přistěhovalcům, a dokonce hledá cesty, jak se zbavit těch, kteří v zemi již nelegálně žijí. Napjatá situace na severu Afriky a Blízkém Východě stupňují obavy evropských států o dalším vývoji soužití národnostních menšin. Ve všech koutech světa se ozývají nacionalisté.

Stále častěji se odborníci i laická veřejnost přiklání k názoru, že základem úspěšné integrace je dobré zvládnutí jazyka „hostitelské země“. S novou jazykovou identitou člověk získává i druhou kulturní identitu. Vnitřní vyrovnání se se dvěma jazyky a se dvěma kulturami je předpokladem sociální integrace.

Plurilingvismus je však spojen spíše s druhým pohledem na možnosti soužití různých národů, národností a etnik. Je spojen s interkulturním pohledem na společnost. Předpokládali multikulturalismus soužití různých etnik vedle sebe na principu respektování jeden druhého a na vzájemné toleranci zvláštností a odlišností, pak interkulturalismus počítá s určitým prolnutím kultur, aniž se ztratí svébytnost etnika. Základem je úcta k vlastnímu národu /etniku a k vlastní kultuře. Premisa, že vážím-li si sama sebe, vážím si i druhých, platí nejen pro jedince, ale i pro skupiny. Dovednost porovnat, pochopit a respektovat vzájemné rozdíly, umění hledat to, co nás spojuje, a hledat cestu vzájemného porozumění je nedílnou součástí interkulturních principů soužití. Plurilingvismus vychází z přesvědčení, že právě vícejazyčná komunikativní kompetence pomůže naplnit tyto principy.

2.1.2 Jazykové vzdělávání – součást celoživotního vzdělávání

Požadavek ovládnutí mateřského jazyka a dvou cizích jazyků občany Evropské unie je oficiálním cílem jazykové politiky EU. Zvládnutí cizího jazyka na dobré úrovni (úroveň B1 dle SERR) je mnohaletá soustavná práce, pro kterou ne každý má předpoklady. Zvládnutí jazyka na nižší úrovni (A1 dle SERR) je nástrojem k vzájemnému porozumění. Pojem *zvládnutí jazyka* může být zavádějící ve vztahu k cílům cizojazyčného vyučování. Cílem

jazykového vyučování je formování komunikativní kompetence, která je definována jako schopnost dosáhnout uspokojivého vzájemného porozumění s partnerem za přispění všech znalostí a zkušeností s jazykem.

Cílem jazykového vzdělávání je komunikativní kompetence. Tento termín v sobě zahrnuje tři základní kompetence: jazykovou, řečovou a sociokulturní.

(Cuq, J.-P., 2003)

Vyvážené zvládnutí těchto tří složek je možné považovat za ideální stav. Komunikace však může být úspěšně realizována i v případě, kdy některá ze složek ostatní dvě převyšuje, nebo naopak silně zaostává. Významnou roli zde hraje poměr mezi verbální a neverbální komunikací. Verbální složka je naplněna jazykovými znalostmi a řečovými dovednostmi. Neverbální součást obsahuje gesta, mimiku a složky sociokulturní kompetence. Domníváme se, že této kompetenci je dáván malý prostor a není na ni kladen patřičný důraz především při počáteční výuce cizího jazyka. Její přiměřené a účelné zařazení do výuky by mnohým žákům jazykové vzdělávání usnadnilo a zatraktivnilo. Považujeme tuto cestu za správnou, ale jsme si zároveň vědomi toho, že je na ní mnoho úskalí, záludností a problémů.

2.2 Didaktika druhého cizího jazyka (CJ 2)

Didaktika cizích jazyků je věda velmi dynamická. Důvodem je rychlý rozvoj ostatních věd, se kterými je svázána a praktická potřeba zdokonalování vyučovacího procesu osvojování cizího / cizích jazyků. Osvojování více cizích jazyků současně nebo postupně je již dnes realitou pro značnou část naší populace a tento trend by se měl i nadále prohlubovat. Didaktika cizích jazyků na tuto skutečnost reaguje. Sám název této vědní disciplíny hovoří o jejím předmětu. Je jím výuka cizích jazyků jako celek. Pro vyučovací praxi je však nezbytné rozpracovávat didaktiky / metodické postupy pro jednotlivé cizí jazyky a dnes navíc i z pohledu jejich postavení v systému vzdělávání. Je potřeba rozlišovat, zda se jedná o první či druhý cizí jazyk.

2.2.1 Integrovaná didaktika cizích jazyků

Rozšířená nabídka cizích jazyků ve vzdělávacích programech vyvolala potřebu prohlubování oborových didaktik (didaktika jednotlivých cizích jazyků). Roztříštěnost a nesystematičnost ve spolupráci mezi různými jazyky, které se vyučují, zbytečně komplikuje práci vyučujících i žáků ve vyučovacím procesu. Výměna zkušeností je základem všem

prospěšné integrace. Zkušenosti žáků s osvojováním mateřského jazyka i cizích jazyků se vzájemně prolínají, někdy pomáhají, jindy jsou zdrojem interference. K jazykovým zkušenostem žáka by se mělo přistupovat stejně, jako se uplatňují mezipředmětové vztahy v naukových předmětech. Přenášení již zvládnutých znalostí a dovedností vzdělávací proces jednoznačně zefektivňuje. „...*Dites-nous ce que vous faites d' intéressant en anglais, en espagnol ? Nous essaierons de faire de même en français, en allemand ...A l'avenir, les didacticiens des différentes langues devraient poser des questions d'un autre genre : Dites-nous ce qu'on peut faire ensemble ? Comment pouvons-nous vous aider à motiver nos étudiants communs à s'intéresser à votre langue et réciproquement, comment éveiller l'intérêt pour une nouvelle langue ? Qu'est-ce qu'on peut faire pour les langues en général? ... C'est une dimension qui n'est pas suffisamment enracinée dans les discours de la didactique des langues...*“

(Fenclová, M., In. Le français dans le monde, 2003, s. 178)

„...Řekněte nám, co zajímavého děláte v angličtině, ve španělštině? Zkusíme dělat stejně i ve francouzštině, v němčině ... V budoucnu by didaktici jednotlivých cizích jazyků měli položit otázku jiného typu: Řekněte nám, co můžeme dělat společně? Jak vám můžeme pomoci motivovat naše společné studenty, aby se zajímali o váš jazyk a naopak. Jak probudit zájem o nový jazyk? Co můžeme udělat pro jazyky celkově? ... Tento přístup není zatím dostatečně zakořeněn v odborných kruzích didaktiky cizích jazyků...“ (překl. B. B.)

Didaktika cizích jazyků prochází stálými změnami a snaží se najít nejlepší cestu v procesu osvojování jazyků. Při osvojování dalšího cizího jazyka hrají důležitou roli podobné a rozdílné jevy v mateřském jazyce, a zároveň takovéto jevy v již osvojovaných cizích jazycích. Didaktika cizích jazyků se zde opírá o výsledky výzkumů kontrastivní lingvistiky, vědecké disciplíny, která se zabývá synchronním srovnáváním jazykových systémů, především z hlediska potřeb cizojazyčného vyučování a překladu. Zkoumá mimo jiné i vznik interferenčních jevů, které v osvojování cizího jazyka vadí, a zároveň hledá cesty, jak tyto obtíže předvídat a hledá také možnosti jejich redukce. Ukazuje se však, že predikace na základě takovéto analýzy je značně omezená.

2.2.2 Lingvistika a teorie jazykového vyučování

Kontrastivní lingvistika je jazykovědným základem didaktiky druhého cizího jazyka (ale i prvního, přihlíží-li se ke zvláštnostem mateřštiny žáků). Srovnávací analýzy jako jedny

z mnoha teorií jazyků se provádějí především za účelem čistě lingvisticko-badatelským. Přesto právě ony našly významné místo v didaktice cizích jazyků. Kontrastivní analýzy lingvistického charakteru mají velmi dlouhou tradici.

„...Vazby mezi lingvistickými a metodologickými aspekty porovnávacích postupů jsou velmi těsné. Je však nutno rozlišovat mezi popisem jazyka pro účely vyučování a učivem. Didakticky motivovaný popis jazyka je kategorie lingvistická a učivo pak kategorií didaktickou. Pronikavá funkční analýza jazyka implikuje jak vztahy týkající se uspořádání jazykových faktů, tak i potenciální postupy, jimiž lze těmto faktům vyučovat a jež mohou vést k jejich osvojení. Z popisu jazyka lze dále usuzovat na to, co si může žák na určitém stupni vyučování osvojit a jak má být pro vyučovací činnost připraven učitel...“

(Hendrich, J., 1988, s. 24)

V oblasti sociokulturní jsou tyto postupy z hlediska didaktiky CJ na samém začátku. Před antropology, kulturology i didaktiky leží dlouhá cesta jak vyváženě a uvážlivě začlenit poznávání obrazu světa cílového jazyka do výuky a především v tomto konání dosáhnout dobrých výsledků. Zatím se většina odborníků i v této oblasti kloní ke srovnávacím metodám.

Na tomto místě si dovolíme připomenout základní údaje o vývoji srovnávací jazykovědy. Objevení Evropou jazyka staroindických literárních památek sanskrtu a jeho příbuznosti s většinou evropských jazyků byl impulsem pro vznik srovnávací gramatiky. U jejího zrodu stál dánský filolog Rasmus Rask a německý filolog Franz Bopp. Jejich metoda genetického srovnávání pak ovládla jazykovědná bádání po celé 19. stol. a vyvrcholila ve škole mladogramatické. Srovnávací a historická gramatika 19. století přinesla několik velmi pozitivních výsledků. Především to bylo zavedení přísně vědecké metodologie, řešení základních otázek jazykového vývoje, genetická klasifikace indoevropských jazyků a objasnění základních jevů artikulační fonetiky.

(viz Černý, J., 1996)

Vliv na posílení uplatnění lingvistiky v teorii jazykového vyučování měla analyticko-komparační metoda Wilhelma von Humboldta. Byla synchronního a historického zaměření a umožnila srovnávání jazyků bez zřetele k jejich příbuznosti. Humboldtovy práce přinášejí poznání zvláštností jednotlivých jazyků, stanovení jejich charakteristických odlišností a ukazují na jejich svébytnost.

Zásadní význam pro sblížení a provázání lingvistiky a teorie vyučování má až nejdůležitější jazykovědný směr 20. století, strukturalismus. Všechny jeho tři hlavní větve: ženevská, pražská i americká se staly solidní vědeckou oporou didaktice cizích jazyků. Tento jazykovědný směr nastolil synchronní rozbor současného jazyka v systémovém a funkčním pojetí. Pro výuku cizích jazyků jsou zejména cenné výsledky analyticko-porovnávací metody při konfrontaci dvou jazyků z pozic funkční a strukturní analýzy.

(viz Liškař, Č., 1978)

Pro srovnávací analýzu se v lingvistice používají dva termíny: *konfrontační analýza* a *kontrastivní analýza*. Někteří odborníky jsou tyto termíny chápány jako synonyma, především jedná-li se o lingvistiku aplikovanou. Obecně však lze říci, že v české lingvistice převažuje názor, že kontrastivní analýza je spojována především s americkým deskriptivním strukturalismem.

2.2.3 Americký deskriptivní strukturalismus

Americký deskriptivní strukturalismus vznikl současně, avšak prakticky nezávislé na strukturalismu evropském – Saussurově. Oba směry mají shodné rysy, ale tím, že se vyvíjely samostatně; vystupují do popředí jejich rozdíly. Za charakteristické rysy amerického strukturalismu je možno považovat:

- 1) důraz na antropologii a etnografii,
- 2) výrazný sklon k přeceňování formy na úkor obsahu,
- 3) snaha o využití matematických metod.

Zakladatelem a nejdůležitějším představitelem tohoto směru je bezesporu Leonard Bloomfield. Jeho podrobný, přísně vědecký a originální rozbor gramatiky představuje cenný materiál i pro současnou jazykovědu, zatímco jeho obecná teorie jazyka v mnoha ohledech již zastarala. Deskriptivismus měl velký vliv na rozvoj lingvistiky i na vyučování cizím jazykům. Jeho zvláštností byl silný vliv behaviorismu, který vedl k zápornému postoji k uvědomělému osvojování jazyka. Teoretickým východiskem byl předpoklad, že každý jazyk lze rozčlenit (segmentovat) podle formálních kritérií na základní jazykové jednotky, které pak lze klasifikovat pomocí různých metod. Tento přístup našel široké uplatnění v praxi v poválečném období, kdy bylo zapotřebí, aby si značný počet amerických vojáků rychle osvojil znalost cizích jazyků. Stal se základem audioorálních metod ve vyučování cizím

jazykům. Kontrastivní metoda se pod vlivem michigenská školy (R. Lado, Ch. C. Fries) rozšířila i do Evropy.

2.2.4 Pražská lingvistická škola

Termín konfrontace je spojován se synchronním porovnávacím popisem jazyků v Pražské lingvistické škole. Jejími členy nebyli jen čeští lingvisté V. Mathesius, B. Havránek, B. Trnka, J. Vachek, ale také Rusové R. Jakobson, N. Trubeckoj, S. Karcevskij, Francouz L. Tesnière, Polák J. Kurylowicz a další. *„Jednou z nejpozoruhodnějších a nejvlivnějších osobností pražské školy byl nesporně Vilém Mathésius. Jeho vliv byl mimořádně silný, jak pokud jde o organizační záležitosti Kroužku, tak i pokud jde o formování základních myšlenek, z nichž vyrostl celý tzv. funkční strukturalismus. Už v roce 1911, tj. patnáct let před založením Kroužku přednesl přednášku „O potenciálnosti jevů jazykových“, která obsahovala některé základní myšlenky budoucího pražského funkcionalismu. ...“*

(Černý, J., 1996, s. 149)

Pražská škola se neorientuje pouze na rozdíly, ale zaměřuje se i na shody zkoumaných jazyků. Takto pojatá konfrontační analýza vede k rozlišení kladného, záporného a nulového vlivu mateřského jazyka na osvojování cizího jazyka. Lingvista a pedagog Vilém Mathesius je jedním z těch, kteří spojovali vědecko-badatelskou práci s praktickou výukou. Jeho přístup k řešení základních otázek vyučování cizím jazykům neztratilo, ani po více než půl století, nic na své srozumitelnosti a pravdivosti. Stanovení tří klíčových cílů jazykového vyučování: a) praktický, b) kulturně politický, c) obecně vzdělávací a výchovný, odpovídá i současnému pojetí, i když používáme jiné termíny. Stejně tak nezastaraly ani jeho názory na počáteční výuku nebo požadavek uvědomělého osvojování cizího jazyka s přihlédnutím k mateřštině. Podporoval i rozumnou a didakticky účelnou konfrontaci jevů cizího jazyka s jevy mateřského jazyka.

(viz Mathesius, V., 1961)

I ostatní členové Kroužku zanechali významné práce z různých oblastí lingvistiky, které jsou dodnes zdrojem cenných poznatků, o něž se současná věda může opírat. Uvedme jen některé z nich. B. Havránek věnoval pozornost otázkám spisovného jazyka a jazykové kultury. Nejdůležitější stati shrnul v r. 1963 do sborníku *„Studie o spisovném jazyce“*. N. Trubeckoj se zabýval fonologií (1966). R. Jakobson vypracoval teorii příznakovosti

(označovaná též „teorie binárních opozic), která ve vědeckém světě vyvolala velkou diskusi. V současnosti se binární chápání jazykových jevů s výhodou uplatňuje v počítačové logice. Mladší členové Kroužku ve svých studiích rozvíjeli Mathesiovu teorii aktuálního členění (AČ). Teorie AČ vznikla na základě porovnání angličtiny a češtiny a později byla aplikována na další jazyky.

(viz Černý, J., 1996)

Synchronní a konfrontační zkoumání jazyků jako výchozí základnu pro kvalitní výuku cizích jazyků u nás dále rozvíjela celá řada významných anglistů, slavistů a rusistů. Díky nim vzniklo mnoho velmi kvalitních učebnic a dalších výukových materiálů a byly podrobně propracovávány příslušné metodologické postupy. I nadále však zůstává otevřena otázka nakolik je konfrontační zkoumání jazyků dostatečným základem pro predikci obtíží a chyb. O tomto problému píše ve svém článku S. Jelínek (1973). Poukazuje na to, že některým žákům srovnávání může pomáhat, jiní ho mohou považovat za učivo, které je třeba osvojit si navíc.

2.2.5 Směřování současné didaktiky cizích jazyků

Stejně důležitým jazykovědným východiskem didaktiky CJ 2 jako komparativní lingvistika je lingvistika kognitivní, původně inspirovaná N. Chomským a jeho přesvědčením o potřebě studia jazyka jeho vyvozováním z lidské mysli. Chomského názory a vědecké práce Rusa L. S. Vygodského otevřely dveře pro široký vstup psycholingvistiky do procesu výuky cizích jazyků.

Současná didaktika CJ staví svoji vlastní vědeckou práci na výsledcích a tradicích lingvistiky i psychologie. Zaměřuje se na učení / učení se druhému cizímu jazyku, zkoumá vliv prvního cizího jazyka (CJ 1) na proces osvojování druhého cizího jazyka (CJ 2) a i vliv opačný. Posuzuje vliv příbuznosti jazyků a stupeň ovládnutí CJ 1 na kladný i záporný přenos. Stále větší pozornost se v didaktice cizích jazyků obrací k sociokulturní kompetenci, která byla až dosud při výuce jazyků jen okrajovou záležitostí. Vzhledem k reálnému pohybu osob v současném světě nabývá na významu. Různá pozorování i vědecké výzkumy ukazují, že právě sociokulturní kompetence usnadňuje „zabydlení se“ v novém prostředí a vylučuje sociální šok. Je třeba mít na zřeteli, že sociokulturní chyby jsou okolím přijímány s mnohem větším despektem než chyby jazykové. Cizí akcent může být vnímán jako zábavný, ale

chybné chování při setkání nám často zavře dveře k dalším kontaktům. Základem jazykových struktur jsou struktury sociokulturní.

2.2.6 Uplatňování explicitní a implicitní konfrontace ve výuce cizích jazyků

Diskutuje se o vhodnosti či naopak nevhodnosti explicitní / uvědomělé konfrontace při cizojazyčném vyučování. Mezi obhájce jejího využití patřili již J. A. Komenský, L. V. Ščerba i V. Mathesius. Mnozí současní badatelé spatřují v konfrontačních postupech prostředek proti interferenci, jiní naopak je za zdroj interference považují. Obecně se soudí, že není možné při osvojování cizího jazyka zabránit střetávání dvou jazykových systémů, k němuž v žákově vědomí dochází. Situace může i živelně přerůst z podoby neuvědomované do podoby uvědomované. Toto zmiňuje již V. Mathesius a doporučuje ukázat žákům správnou cestu, aby se vyhnuli zbytečným mylným a zkreslujícím závěrům.

(viz Mathesius, V., 1961)

K uplatňování explicitní a implicitní konfrontace ve výuce cizích jazyků se realizuje hlavně ve vztahu mezi mateřštinou a cizím jazykem. Explicitní uplatňování zřetele k mateřskému jazyku praktikovala gramaticko-překladová metoda. Dnešní komunikativní metoda se zaměřením na žáka uplatňuje explicitní i implicitní uplatnění zřetele k mateřštině. V praxi to znamená, že jevům méně obtížným se věnuje menší pozornost než jevům obtížným (implicitní princip). Při explicitním principu jsou žáci přímo upozorňováni na rozdíly a shody mezi jazyky bez ohledu na míru jejich obtížnosti. Konfrontace implicitní může za vhodných podmínek plynule přecházet v konfrontaci explicitní. Žáci mohou dospívat až k souhrnným porovnávacím pohledům na určité partie učiva. Porovnávací vyučovací postupy mohou účinně přispívat k rozvíjení myšlení žáků, rozšiřovat jejich jazykovědný rozhled, prohlubovat poznávání mateřského jazyka. Porovnávací postupy jsou uplatňovány především mezi mateřským a osvojovaným cizím jazykem.

(viz Veselý, J., CJ 1970/71, č. 9)

Se vzrůstajícími požadavky na jazykovou vybavenost se na pořad dne dostává i otázka vzájemného vlivu mateřštiny a prvního a druhého cizího jazyka a také vzájemný vliv mezi prvním a druhým cizím jazykem. V tomto kontextu lze předpokládat, že explicitní konfrontace bude napomáhat efektivní výuce druhého cizího jazyka především v počátcích. Uvědomělý kladný přenos z CJ 1 ve všech složkách jazykové výuky obohatí počáteční znalosti CJ 2. Upozornění na záporný přenos, interferenci, je cestou k předcházení chybě. Implicitní konfrontace CJ 1 a CJ 2 se uplatní v přípravě vyučovacího procesu učitelem.

Stoupencem explicitivního přístupu je např. N. M. Šanskij (1977). Jiného názoru je V. G. Kostomarov, který píše „ ...*Учѐт родного языка должен в основном производиться преподавателем не в аудитории, а при подготовке к занятиям, ...*“

(Костомаров, В. Г., 1966, с. 222)

„...O vlivu mateřského jazyka by měl učitel uvažovat během přípravy na vyučování, nikoliv během výuky...“ (překl. B. B.)

Při výuce CJ 2 konfrontace neprobíhá jen v rovině jazykové, ale také v oblasti sociokulturní kompetence. Zde je třeba žákům nabízet např. způsoby zdravení včetně gest, která zdravení provázejí; psaní adresy; telefonování; placení za jízdu v hromadné dopravě atd. v různých kulturních kontextech. Porovnávání je potřebné i v oblasti historie a kulturního dědictví.

2.3 Druhý jazyk a druhý cizí jazyk

2.3.1 Mateřský jazyk

Od narození jsme pod vlivem mateřského jazyka. Zároveň s ním si osvojujeme kulturu své jazykové skupiny. Jeho prostřednictvím se seznamujeme s okolním světem. Jazyk hraje nezastupitelnou roli ve formování kulturní svébytnosti každého člověka. Zatímco rodný jazyk a národní kulturu si osvojujeme zcela nevědomky, při učení se cizím jazykům se musíme cíleně zabývat nejen jazykem, ale i kulturou daného jazykového společenství. Bez této kulturní složky je naše komunikativní kompetence nedostatečná. Znamý aforismus ruského psychologa B. G. Ananjeva říká, že «личность - это продукт культуры» (identita člověka je produktem kultury) a S. G. Тер-Минасова upřesňuje takto: «личность - это продукт языка и культуры» (identita člověka je produktem kultury a jazyka).

(Тер-Минасова, С. Г., 2008, с. 27)

Za mateřský jazyk je v českém prostředí nejčastěji označován první jazyk, který se jedinec naučil. Avšak podle jiných kritérií může být mateřský definován jako:

- jazyk, který je v daném státu hlavní či ze státního zřízení určený
- jazyk, kterým na jedince mluvila jeho matka nebo jiná osoba, která se nejvýznamněji podílela na jeho výchově
- nejlépe ovládaný jazyk (kritérium kompetence)

- nejvíc používaný jazyk (kritérium funkce)
- jazyk, se kterým se jedinec sám identifikuje (kritérium identifikace).

Mateřský jazyk nemusí zůstat naším dominantním jazykem. Jeho postavení se může v průběhu života měnit. Schopnost užívat mateřský jazyk může být dokonce ztracena. Proces známý pod termínem oslabování jazyka probíhá velmi silně u dětí, které se ocitnou bez své rodiny v jinojazyčném prostředí. Stejný proces, ale mnohem pomalejší, může proběhnout i u dospělých, kteří preferují druhý jazyk z praktických důvodů.

(viz www. 1986, cit. 2010-07-16, Леонтьев, А. Н.)

Vzdělávání v mateřském jazyce má ústřední místo ve vzdělávacím procesu a je základní složkou jazykového vzdělání jako celku. Praktické ovládnutí spisovného jazyka v psané i mluvené podobě a kultivovanost jazykového projevu by měly být samozřejmostí každého jeho uživatele. Znalost specifických vlastností mateřského jazyka se stává užitečným momentem při tvořivém využívání neomezených vyjadřovacích možností. Úroveň ovládnutí mateřského jazyka má značný význam pro učení se cizím jazykům. Při poznávání stavby a zákonitostí mateřského jazyka získávají žáci potřebný aparát pojmový a terminologický, který umožňuje snáze a hlouběji proniknout do stavby cizích jazyků. Žáci si uvědomují specifické rysy cizího jazyka a učí se pak uvědoměle a pohotově užívat jeho výrazových prostředků. Zpětně pak tato konfrontace přispívá k hlubšímu pochopení stavby mateřského jazyka. Připomeňme si slova V. Mathesia: „...*Jazyk mateřský jistě lépe ovládá žák, který třeba někdy zakolísá v pravopise nebo tvarosloví, ale dovede pěkně vyprávět nebo popisovat, nežli žák, který má v malíčku všechny předpisy pravopisné a tvaroslovné správnosti, ale nesvede několik kloudných vět jasného a plynulého vyprávění nebo popisu... U češtiny málo sejde na tom, skloňuje-li slovesný tvůrce substantivum popel tvrdě, nebo měkce, ale nesmírně záleží na umění, s jakým zachází se slovesným videm nebo s pohyblivým pořádkem slov v české větě...*“

(Mathesius, V., 1947)

Mateřský jazyk i další získaný jazyk nás seznamují s okolním světem a dávají nám takový obraz světa, který sestavili uživatelé jazyka již před námi a bez nás. My pouze tento obraz světa přejímáme. Na tomto místě bychom rádi uvedli citát z autobiografického románu A. Makina «Французское завещание» (Francouzská závěť / Le testament français) který si současně osvojoval dva jazyky – francouzštinu a ruštinu. V jazyku nalézá klíč ke dveřím do „své“ země. Hlavní hrdina a jeho sestra žijí ve Francii, kterou nazývají Atlantidou.

...«*Notre langue*»! *Par-dessus les pages que lisait notre grand-mère, nous nous regardâmes, ma sœur et moi, frappés d'une même illumination: «... qui n'est pas pour nous une langue étrangère». C'était donc cela, la clef de notre Atlantide! La langue, cette mystérieuse matière, invisible et omniprésente, qui atteignait par son essence sonore chaque recoin de l'univers que nous étions en train d'explorer. Cette langue qui modelait les hommes, sculptait les objets, ruisselait en vers, regissait dans les rues envahies par les foules, faisait sourire une jeune tsarine venue du bout du monde... Mais surtout, elle palpait en nous, telle une greffe fabuleuse dans nos cœurs, couverte déjà de feuilles et de fleurs, portant en elle le fruit de toute une civilisation. Oui, cette greffe, le français...»*

(Makine, A., 1997, s. 56.)

„...«*Náš jazyk*»! Při poslouhání toho, co nám naše babička předčítala, se sestrou jsme se na sebe zadívali, ohromeni stejným pocitem: ten jazyk pro nás není cizí. A právě toto je klíč k naší Atlantidě! Jazyk jako záhadná, neviditelná a všudypřítomná látka pronikla svojí zvukovou podstatou do každického koutu světa, který jsme pozorovali. Tento jazyk utvářel lidi i věci, linul se ve verších, hřměl v ulicích zaplavených davem, vyvolával úsměv na rtech mladé carevny, která přicházela z jiného světa... Hlavní však bylo, že v našich srdcích vypučel jako zázračný výhonek, který se už odíval do listů a květů a posléze přinesl plody celé civilizace. Ano, tímto výhonkem byla francouzština...“ (překl. B. B.)

Každý národní jazyk nejen odráží, ale také formuje národní charakter. V. G. Kostomarov ve svém vystoupení při zahájení „Týdne ruského jazyka ve Francii“ v březnu 1998 řekl toto: «*Национальная культура - это отнюдь не набор уникальных черт, свойственных данному народу, а специфический набор общечеловеческих черт и идей*».

(viz Тер-Минасова, С. Г., 2008)

„Národní kultura to zdaleka není jen soubor jedinečných rysů vlastní danému národu, ale specifický soubor rysů a myšlenek společných všem lidem.“ (překl. B. B.)

2.3.2 Druhý jazyk (L 2)

Druhý jazyk (L 2) je jakýkoli jazyk, který se jedinec naučil po rodném / mateřském jazyce. Za druhý jazyk je někdy označována i lingua franca. Druhý jazyk může být jazykem získaným nebo jazykem „naučeným“. Rozdíl mezi získáváním a učením byl vysvětlen Stephenem Krashenem (1982) jako součást jeho Monitoru teorie. Podle Krashena, *získání*

jazyka je přirozený proces, ale *učení se* jazyku je proces uvědomělý. V prvním případě se jedinec musí podílet na přirozené komunikaci v přirozeném jazykovém prostředí. Ve druhém případě se zabývá studiem gramatických pravidel izolovaných z přirozeného jazyka. Ne všichni odborníci sdílí tento názor. W. Klein např. uvádí „... *la maîtrise d'une langue suppose des connaissances très diverses (phonologiques, syntaxiques, morphologiques, lexicales, socioculturelles, pragmatiques, discursives...) que l'apprenant doit acquérir toutes, mais qu'il ne peut acquérir ni simultanément (surcharge cognitive) ni indépendamment les unes des autres, car elles sont très interdépendantes. ... l'acquisition spontanée (= non guidée) de langue étrangère en situation de communication demande à l'apprenant de réaliser deux tâches en même temps: acquérir la langue au moyen de laquelle il essaie de communiquer, et communiquer en utilisant la langue qu'il essaie d'apprendre...*“

(Klein, W., 1989, s. 68 a s. 189)

„... ovládnutí jazyka předpokládá mnoho různých znalostí a dovedností (fonologických, syntaktických, morfologických, jazykových, sociokulturních, praktických, diskursivních, ...), které učící se musí všechny ovládat. Nemusí je však ovládat ani současně (poznávací přetížení) ani nezávisle na sobě, neboť jsou vzájemně velmi propojeny. ... spontánní osvojování (bez vedení) cizího jazyka v reálných situacích od učícího se vyžaduje dva souběžné úkoly: osvojit si jazykové prostředky jazyka, ve kterém zkouší komunikovat a komunikovat s použitím jazyka, který se zkouší naučit...“ (překl. B. B.)

Mnoho psychologických teorií předpokládá, že především kognitivní mechanismy hrají důležitou roli v procesu učení se druhému jazyku. Získání druhého jazyka bývá celoživotním procesem. I přes vytrvalé úsilí, většina uživatelů druhého jazyka nikdy nebude plně *nativní*. Největší šanci na ovládnutí druhého jazyka na nativní úrovni mají děti kolem pátého roku věku, které více či méně ovládají svůj mateřský jazyk, ale neztratily schopnost napodobování. Druhý jazyk získávají kontaktem s přirozeným prostředím.

Druhým jazykem je tedy jazyk, který ve svém životě běžně používáme a osvojili jsme si jej až po nebo zároveň s naším mateřským jazykem. Druhý jazyk si zpravidla osvojujeme v přirozeném prostředí. Taková situace nastává např. ve smíšených rodinách, v případě že se lidé přestěhují do jiné země, nebo když různá etnika žijí ve společném státě s jediným úředním jazykem. V pozici druhého jazyka je dnes například němčina v kontextu početné

turecké menšiny v SRN, kde žije již druhá generace turecké imigrace ze sedmdesátých let minulého století.

Druhým jazykem byla (někdy stále ještě je) ruština. Jako úřední a vyučovací jazyk se stala druhým jazykem pro neruské národy a národnosti carského Ruska a zůstala jím i v době existence Sovětského svazu. Její dnešní postavení v rámci Ruské federace je obdobné.

Zajímavý je i vývoj přístupu k francouzštině jako druhému jazyku (français langue seconde/FLS). Od konce 19. století se francouzština začala vyučovat ve všech francouzských provinciích a nahradila lokální jazyky, jako byla například provensálština, bretonština nebo baskičtina. Francouzština je druhým jazykem (FLS) také pro kreolské obyvatelstvo bývalých kolonií, stejně jako pro nefrankofonní obyvatelstvo některých vícejazyčných zemí, kde většina obyvatelstva je frankofonní (Kanada, Švýcarsko, Belgie). Didaktický přístup k osvojování FLS je těsně provázán s přístupem k francouzštině jako cizímu jazyku (FLE) a zároveň je propojen i s didaktikou FLM (francouzština mateřský jazyk). Tato provázanost otevírá značný prostor pro inovační postupy pro osvojování nerodného jazyka.

2.3.3 Cizí jazyk (CJ)

Cizí jazyk (CJ) je každý jazyk, který není našim jazykem mateřským. Cizí jazyk si zpravidla osvojujeme vně přirozeného jazykového prostředí. Osvojení je zprostředkováno učiteli, učebnicemi a dalším výukovým materiálem. Výuka probíhá v nepřirozeném prostředí, ale její výsledky bývají dobré, protože žák si současně osvojuje užívání jazyka i jeho systém.

Staří Řekové a Římané nazývali obyvatele jiných zemí barbary (od řeckého barbaros). Dnes se toto slovo používá pro označení nekulturního a nevzdělaného člověka. Ruská lingvistka Ter-Minasova ve své knize uvádí jiné zajímavé objasnění: *«...Это слово звукоподражательное и прямо связано с не родным языком: чужие языки воспринимались на слух как невнятное бар-бар-бар (ср. русское балабол). В древнерусском языке всех иностранцев называли словом немец. Впоследствии это слово было вытеснено словом чужеземец ... Интересно, что корень слова немец –нем-от немой, то есть немец – это немой, не умеющий говорить (не знающий нашего языка) человек. В основе определения иностранца, таким образом, лежало его неумение говорить на родном, в данном случае на русском языке, неспособность выразить себя словесно (ср. варвар). Чужеземец из чужих земель и затем иностранец*

из иных стран, пришедшие на смену немцу, переставили акцент с владения языком на происхождение: из чужой земли, из иных стран ...»

(Тер-Минасова, С. Г., 2008, с. 146)

„...Toto slovo zvukově napodobuje zvuky cizího jazyka: cizí jazyky byly vnímány jako nesrozumitelné bar-bar-bar (staroruské slovo *balabol*). Ve staroruštině všechny cizince označovali slovem *němec*. Následně bylo toto slovo vytěsněno slovem *cizozemec* ... Je zajímavé, že kořen slova *němec/Němec* -*něm-* od *němý*, který neumí mluvit (neovládá náš jazyk). Tímto se základem označení člověka za cizince, stala jeho neschopnost komunikovat v našem (ruském) jazyce. Slova *cizozemec* – z cizích krajů zemí a pak *inostranec* – z cizích zemí jiných zemí nahradily slovo *němec* a přenesly důraz z dovednosti komunikace na původ (z jiných krajů, z cizích zemí)... “ (překl. B. B.)

2.3.4 Druhý cizí jazyk (CJ 2)

Druhý cizí jazyk (CJ 2) je cizí jazyk, který si osvojujeme jako druhý/další v pořadí. Vzhledem k aktuálnosti myšlenky plurilingvismu je problematika CJ 2 v zorném poli zájmu mnoha vědních odvětví, především však lingvodidaktiky.

Bilingvismus je běžným jevem dnešní Evropy. Ale zřejmě jevem přechodným, neboť požadavky společnosti na jazykovou vybavenost stále rostou. Již žáci základních škol mají možnost výběru druhého cizího jazyka a i zájem o studium na víceletých gymnáziích je často motivován možností výuky dvou cizích jazyků. Výběr dalšího cizího jazyka je determinován zcela jinými skutečnostmi, než volba prvního cizího jazyka. Významnou roli zde hraje vlastní zájem žáka, úroveň výuky daného jazyka na škole, ale také samozřejmě podmínky celospolečenské, mezi kterými do popředí vystupují především zájmy ekonomické. Ruština stejně jako francouzština či španělština patří do skupiny dalších cizích jazyků, kde počet učících se je poměrně malý v porovnání s angličtinou. Přesto výuka těchto jazyků má nesmírný význam v mnoha ohledech. Prvořadý je zajisté příspěvek k naplňování koncepce vícejazyčnosti neboli plurilingvismu. Tato disertační práce se zaměřuje především na výuku ruštiny na středních školách a na druhém stupni základní školy, na žáky ve věku 12 až 19 let. Většina těchto žáků se učí angličtinu jako CJ 1, počet těch, kteří mají jako CJ 1 francouzštinu nebo ruštinu je velmi malý. Francouzština a ruština jsou v pozici druhého či třetího cizího jazyka (CJ 3).

„...Dnes si další cizí jazyk vybírají žáci základních i středních škol. Osvojováním dalších cizích jazyků si svoji jazykovou vybavenost doplňují i studenti vysokých škol. Před vyučujícími pak stojí problém, jak s omezenou hodinovou dotací a podle učebnic, které jsou koncipovány pro výuku prvního cizího jazyka, dostát požadavku efektivní výuky. Specifičnost didaktiky druhého cizího jazyka je do značné míry určena skutečností, která je označována buď jako lingvistická zkušenost, nebo jako učební historie žáka...“

(Jelínek, S., Cizí jazyky 2000/2001, s. 3-5)

Žáci si do výuky dalšího cizího jazyka přinášejí vědomosti, návyky a dovednosti nejen z mateřského jazyka, ale i z cizích jazyků, kterým se již učí. Na přímou závislost úrovně a rychlosti procesu osvojování druhého jazyka na lingvistické zkušenosti poukazoval již akademik L. V. Ščerba (1974). Při výuce dalšího cizího jazyka můžeme zužitkovat obecné i specifické učební dovednosti. Jsou to např.: práce se slovníkem, používání pracovního sešitu jako nedílné součásti učebnice, dovednost vyhledávat samostatně doplňující údaje, analyzovat zejména gramatické učivo na základě porovnávání, využívat již osvojené strategie učení, technologie práce se standardními typy cvičení. Učební historie žáka přináší mnohé výhody a pomáhá ke zrychlení osvojování dalšího jazyka, jde tedy o kladný přenos, který je však hlavně zpočátku nutno speciálně organizovat a řídit.

(viz Бим, И.Л., 1997, №4)

Při osvojování dalšího cizího jazyka hrají důležitou roli podobné i rozdílné jevy ve srovnání s mateřským jazykem, ale zároveň takovéto jevy v již osvojovaných cizích jazycích. Vztahem mezi mateřským a cizím jazykem jsou z pohledu lingvodidaktiky podrobně zpracovány. J. Veselý se na příklad zabýval vlivem češtiny na proces osvojování ruštiny. Mnohem méně je zpracována problematika vzájemného vztahu prvního a dalších cizích jazyků. Zahraniční výzkumy dokládají, že vliv mateřského a prvního cizího jazyka se projevují různě v jednotlivých jazykových rovinách. Interference i kladný přenos z prvního cizího jazyka jsou podmíněny úrovní dovedností a návyků v tomto jazyce. Při osvojování výslovnosti a gramatiky se častěji projevuje kladný přenos z cizího jazyka, při osvojování slovní zásoby je kladný přenos z prvního cizího jazyka překryt interferenčními vlivy mateřského jazyka.

(viz Барышников, Н. В., 1998; Чичерина, Н. Н., 1999)

Zajímavé je však i zjištění, že neuvědomělý přenos se uplatňuje velmi málo. Dříve nabyté znalosti žáků nejsou zdaleka zúročeny. Cestou změny by se měl stát porovnávací přístup, který by měl být jedním ze základních pilířů vyučování dalšímu cizímu jazyku, a to především, na počáteční úrovni vyučování.

Podmínkou efektivního vyučování na pokročilejším stupni je pak kognitivně komunikativní způsob výuky. Jeho základem je uvědomělé osvojování jazyka a práce s autentickými texty. Tato etapa výuky může být velmi efektivní, neboť žáci si přinášejí dovednost čtení cizojazyčného textu i návyky práce s textem. Autentický materiál je zdrojem informací i nové slovní zásoby. Porozumění i aktivní osvojování nových slovíček může značně posílit právě kladný přenos z mateřského jazyka i z již osvojovaného prvního cizího jazyka. Bez povšimnutí nelze ponechat ani zpětnou vazbu mezi mateřštinou, prvním a dalším cizím jazykem.

(viz БИМ, И. Л., 1997, №4)

Dalšímu cizímu jazyku se zpravidla začínáme učit v době, kdy mentální vyspělost převyšuje dovednost přesného a plnohodnotného vyjádření v cizím jazyce. Setkáváme se s jazykovým deficitem, který, není-li uspokojivě řešen, vede k stísněnosti především při mluvení a ke ztrátě motivace k osvojování dalšího cizího jazyka. Překonávání jazykového deficitu je závažnou vyučovací strategií v počáteční etapě osvojování druhého cizího jazyka a na významu ještě nabývá při osvojování dalšího cizího jazyka vzhledem k věku a obecným znalostem žáků. Při strategii kompenzačního vyjadřování je nutno plně využít kladného přenosu z již osvojovaného i mateřského jazyka. Výzkumy ukazují, že k neuvědomělému kladnému přenosu dochází velmi málo. Je na vyučujícím, aby dokázal najít společně se žáky vhodné učební strategie, které umožní využití tohoto cenného potenciálu.

(viz Jelínek, S. a kol., 1992)

Úspěch při osvojování cizího jazyka je do značné míry závislý i na tom, jak se daří překonávat obtíže, s nimiž je tento proces spjat. Pro efektivní a úspěšnou výuku je nutno tyto obtíže předvídat, klasifikovat a hledat jejich řešení. Neboť pokud jde o obtížnost, existuje celá škála jevů (od jevů zcela snadných až jevy velmi obtížné), a to ve všech jazykových plánech. Ke stanovení obtížných jevů a k určení míry jejich obtížnosti vedou de facto dvě cesty: první spočívá ve srovnávání dvou nebo více jazyků, má tedy jednoznačně lingvistický základ; druhá vede přes analýzu chyb žáků, především pak chyb častých. Teoretickými východisky problematiky chyby v cizojazyčném vyučování není jen lingvodidaktika, ale podstatnou roli hraje psycholingvistický přístup. Z pohledu současné didaktiky cizích jazyků jsou obě cesty stejně důležité.

3. SOCIOKULTURNÍ KOMPETENCE JAKO JEDNA ZE SOUČÁSTÍ KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE

motto

Дело в том, что даже владея одним и тем же языком, люди не всегда могут правильно понять друг друга, и причиной часто является именно расхождение культур.

(Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. «Язык и культура»)

3.1. Komunikativní kompetence

Komunikace je proces předávání informací ostatním lidem nebo živým bytostem. Lidé si mohou sdělovat příběhy, vzpomínky, emoce i zkušenosti, protože lidská řeč má narativní možnosti. Mezi ostatními živočichy komunikace též existuje, využívá však jiných výrazových prostředků. Člověk, jako součást živé přírody, je vybaven podobnými možnostmi. Lidská komunikace probíhá na dvou úrovních. Na bázi jazykové a na bázi neverbálních prostředků.

Autorem tohoto pojmu je americký jazykovědec D. Hymes. Jeho pojem komunikativní kompetence zahrnuje jak znalost gramatických pravidel, tak i znalost pravidel užívání jazyka. Upozorňuje na to, že je potřeba provázat komunikační prostředky se sociálním prostředím a se záměrem účastníků komunikace. Tím je v opozici k teorii N. Chomského, který za hlavní předmět lingvistické teorie staví ideální opozici mluvčí-posluchač. Pro D. Hymes je referenčním rámcem sama společnost a její život. D. Hymes dodává, že hlavním cílem jeho studia je zapojení společenského kontextu do studia jazyka.

(viz Hymes, D., 1984)

Komunikativní kompetence označuje schopnost realizovat za pomoci všech prostředků osvojovaného jazyka bezbariérovou komunikaci. Z uvedeného vyplývá, že komunikativní kompetence je tvořena celou řadou dílčích kompetencí. Jejich počet a označení se v odborné literatuře liší, ale ve své podstatě se vždy jedná o kompetenci lingvistickou, řečovou a sociokulturní. Vyváženost těchto tří hlavních složek v průběhu osvojování cizích jazyků je předpokladem dobrého užití jazyka v praxi.

(viz ЩУКИН, А. Н., 2004)

Francouzský didaktik FLE Luis Porcher nehovoří o komunikativní kompetenci, ale o zvládnutí jazyka: «*Apprendre une langue, c'est être capable de percevoir les systèmes de classement, d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation).*»

(Porcher, L., 1995, s. 82)

„Ovládat jazyk znamená být schopen vnímat systém a předvídat, co se v určité situaci stane (jinak řečeno - jak se chovat, abychom dosáhli adekvátního vztahu s protagonisty této situace).“ (překl. B. B.)

Stejně důležité jako vyváženost je i výběr materiálu, který je žákům předkládán k osvojení. Oblast výběru lingvistického a řečového materiálu a jeho zpracování pro potřeby výuky má mnohem delší historii než oblast sociokulturní, která svým rychlým rozvojem v dnešní době své zpoždění rychle dohání. Opírá se poznatky mnohačetných společenských věd, zejména o kulturologii / la culture / культуроведение.

Sociokulturní kompetence v sobě zahrnuje znalost *způsobu života* uživatelů cílového jazyka *savoir-vivre* / *быт*. Bez těchto znalostí není bezbariérová komunikace možná a není tedy splněn požadavek komunikativní kompetence, která je strategickým cílem výuky cizích jazyků. Obsah pojmů *způsob života* / *savoir-vivre* / *быт* je enormní a jeho zvládnutí vyžaduje celoživotní vzdělávání se. Globalizace světa přináší posun i v této oblasti. Typy obchodů, nabízené zboží, způsob placení, telefonování jsou si velmi podobné ve většině zemí. Učící se potřebuje znát především národní specifika (pozdravy, jídlo, svátky, ...). Pro přiblížení způsobu života v cizí zemi jsou zajímavé nejrůznější oblasti: např. využití volného času, móda, národní sporty, způsob stravování ...

3.2 Sociokulturní minimum ve výuce cizích jazyků

3.2.1 Kompetenční přístup ve vzdělávání

Stanovení sociokulturního minima ve výuce cizích jazyků je v současné době zákonitou a vysoce aktuální otázkou, neboť sociokulturní prvek je na základě dlouhodobých studií vědců a pedagogů různých zemí např. V. G. Kostomarov (1994), S. G. Ter-Minasova (2008), J. J. Prochorov (1995), R. Galisson (1991), D. Hymes (1968), J. A. van Ek (1976) plnohodnotnou a neoddělitelnou součástí výuky cizích jazyků.

Je obecně známé, že vzdělávání vůbec je v současné době realizováno na základě kompetenčního přístupu, který chápeme jako způsob harmonizace potřeby osobnosti zapojit se do činnosti společnosti a potřeby společnosti využít potenciál každé osobnosti k zajištění svého ekonomického, kulturního a politického rozvoje. Ve výuce cizích jazyků se jedná především o komunikativní kompetenci, případně o cizojazyčnou komunikativní kompetenci, zahrnující jako jednu ze složek kompetenci sociokulturní (SKK). Především SKK je v současné době ve výuce cizích jazyků věnována velká pozornost. Příčin je několik:

- 1) nutnost v maximální možné míře sjednotit obsah a strukturu SKK v souvislosti s kontrolou osvojení této složky komunikativní kompetence (KK);
- 2) obsahová blízkost s celou řadou disciplín, zabývajících se jazykem, kulturou a společností, hovoříme-li o tom, že jazyk je odrazem kultury, nutně se dostáváme k SKK jako projekci poznatků o realitě (životních podmínkách, mentalitě, tradicích apod.) studovaného jazyka;
- 3) jedná se o nejvíce diskutovanou složku komunikativní kompetence – z jedné strany se objevuje velké množství metodických prací, zaměřených na problematiku SKK, s druhé strany v nejnovějších dokumentech Rady Evropy (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge, 2001.) termín sociokulturní kompetence chybí. To potvrzuje složitost kategorie a nutnost určení přesnějšího obsahu SKK a stanovení kritérií kontroly SKK.

3.2.2 Historie formování pojmu sociokulturní kompetence

Pojem sociokulturní kompetence má za sebou poměrně dlouhý vývoj. Připomeňme jen, že byl nejprve metodicky určitým způsobem souvztažný s kulturně antropologickým směrem v lingvistice (F. Boas, B. Malinowski, E. Sapir, B. Whorf aj.). Správnější je ale spojovat vznik SKK se jménem D. Hymesem zakladatelem disciplíny Etnografie komunikace. Právě ve studiích D. Hymese v 70. letech 20. stol byla poprvé vyslovena myšlenka o sociokulturní dimenzi, bez které není možné popsat a hodnotit jazykové schopnosti. Objektem zkoumání se stala ústní komunikace. Pro D. Hymese se stává důležitým spojení gramaticky správných vět s faktory situačními, tj. s jakýmsi proměnnými, jako je místo a čas komunikace, sociální role komunikantů, konvence, paralingvistické prvky apod. Následně je SKK rozpracována J. van Ekem a J. Trimem v dokumentech Rady Evropy (1991.) Jak již bylo uvedeno výše, pojem SKK je stále upřesňován, rozpracováván a systematizován v návaznosti na pojetí J. van Eka a J. Trima. Pro názornost uvádíme:

SKK u van Eka	Dokument Rady Evropy 2001
<p>Všeobecné údaje o zemi studovaného jazyka:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) podstatné momenty každodenního života b) životní podmínky c) mezilidské vztahy d) vztah k různým sociálním skupinám, zdraví, bezpečnosti, tradicím, cizincům, politice, náboženství 	<p>Všeobecné kompetence – Deklarativní znalosti – Sociokulturní znalosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) každodenní život 2) životní podmínky 3) mezilidské vztahy 4) systém cenností, názorů a vztahů
<p>Neverbální konvence a rituály:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) gesta b) podstatné momenty sociálních rituálů 	<p>Všeobecné kompetence – Deklarativní znalosti – Sociokulturní znalosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> 5) gesta 6) pravidla etikety (pohostinnost a návštěvy) 7) realizace rituálů
<p>Verbální konvence rituály</p> <ul style="list-style-type: none"> c) sociální normy realizace základních řečových intencí d) verbálně vyjádřené normy slušnosti e) národní zvláštnosti v lexikální sémantice 	<p>Pragmatická kompetence – kompetence diskurzu – funkční kompetence – kompetence schematické výstavby řeči</p> <p>– pravidla zdvořilosti</p> <p>Lingvistická kompetence – lexikální kompetence – sémantická kompetence</p> <p>Sociolingvistická kompetence – lidová moudrost</p>

(viz Van Ek, J. A., 1991)

Porovnáním je možné se přesvědčit, že všechny principy koncepce J. van Eka zůstaly zachovány a i když není SKK samostatně zmiňována, je zcela evidentní její zařazení do systému komunikačních prostředků. Přesto jsou sociokulturní kompetence zcela oprávněně jako samostatný fenomén předmětem zájmu mnohých současných metodiků i lingvistů (v Rusku V. G. Kostomarov, E. V. Vereščagin, S. G. Ter-Minasova, J. E. Prochorov,

A. D. Šmelev aj. a ve Francii R. Galisson, G. D. Salins, L. Porcher, G. Cabris, M. Byram, G. Zarate, G. Neuner aj.). Sociokulturní kompetenci nebo sociokulturní komponent komunikativní kompetence je třeba chápat jako metodickou konstrukci, pomáhající systematizovat poznatky a dovednosti, které jsou součástí národně a kulturně podbarveného procesu komunikace.

(viz Шмелев, А. Д., 2002)

Zajímavé práce najdeme k této tématice také v domácí provenienci. Sociokulturní kompetenci, především v její kulturně historické složce se věnuje L. Ries, který uvádí:
„... Jak je však možné naučit se solidaritě, vzájemnosti a porozumění? Tato otázka, ... je v interkulturní didaktice cizích jazyků považována za nesnadnou a otevřenou. ... Pro řešení existenciálně-etických problémů se nám v cizojazyčném vyučování široce otevírá řada možností...: dialog jako cesta k porozumění a vzájemnosti; hra, především komunikační hra jako prostor svobody; práce s literaturou a uměním vůbec jako dorozumívání uprostřed příběhů a prostřednictvím příběhů.“

(Kollárová, E., Ries, L., 2004, s. 9)

Na Slovensku kulturně historickou ve výuce ruštiny zpracovala E. Kollárová a výsledky své práce začlenila do učebnice *Вспомощи с Россией 1, 2.* (1996, 1998)

3.2.3 Didaktické jednotky sociokulturní kompetence

Učitel cizího jazyka se setkává s takovou řadou materiálů, že základním problémem se pro něj stává stanovení elementárních didaktických jednotek na různých úrovních jazykové výuky. Z tohoto pohledu je zajímavý názor L. A. Voroninové, která navrhuje rozdělení sociokulturogicko-jazykového materiálu na pět typů didaktických jednotek – sociokultoremů:

- 1) *jazykově-zeměvědné jednotky* (bezekvivalentní slova, fónová slova a reálie) a dovednost je chápat a používat v řeči,
- 2) *situační varianty promluvy a jazykové pragmatické normy* – výběr adekvátní varianty podle oblasti a typu komunikace a charakteru vztahů mezi komunikanty,
- 3) *neverbální jednotky* (somatické a kinetické jednotky, rituální chování v komunikativní situaci) a dovednost je chápat a používat je při komunikaci,
- 4) *informační jednotky zeměvědného obsahu* (fakta o životě a jeho typických projevech v zemi studovaného jazyka),

- 5) *scénáře situační interakce* (na základě jednotek 1- 4 vytvořené miniscénáře v rámci jednoho komunikativního úkolu, které má cizinec umět vyřešit).

(viz Воронинова, Л. А., 2004)

Učitel často pracuje s termínem reálie, který je obvykle chápán pouze jako lexikum, obsahující fónové informace především o historických událostech, státním zřízení, charakteristických předmětech materiální kultury minulosti a současnosti, etnografické a folklorní pojmy. Ale i obsah tohoto pojmu je velmi široký a strukturovaný, můžeme tedy rozlišovat čtyři základní skupiny reálií:

- 1) Etnografické reálie jsou reálie každodenního života. Řečová etiketa a normy chování (bydlení, odívání, strava, nápoje, doprava, služby, pošta / telefon, volný čas, zvyky a tradice, svátky, míry, měna, chování, řečová etiketa)
- 2) Geografické reálie (názvy zvláštností reliéfu, hydrografické názvy, flóra, fauna, pěstované rostliny, přírodní zdroje a zvláštnosti jejich využití);
- 3) Reálie vzdělávací soustavy, náboženství, kultury (vzdělávací soustava, náboženství, literatura, divadlo a film, hromadné sdělovací prostředky, výtvarné umění, hudební kultura);
- 4) Onomastické reálie (vlastní jména odkazující na historii, literární postavy ...)

(viz Архипова, Л. В., Павловская, А. В., 2003)

3.2.4 Východiska a zdroje pro formování sociokulturní kompetence

V této kapitole se zaměříme na provázanost didaktiky cizích jazyků s několika společenskými vědami, které zaznamenaly v posledních desetiletí rychlý rozvoj a výsledky jejich bádání významně ovlivňují didaktiku cizích jazyků.

3.2.4.1 Odborná literatura pro oblast sociokulturní kompetence

V současné době si ani v ruském jazyce nemůžeme stěžovat na nedostatek podkladů k utváření sociokulturní kompetence a zejména seznamování žáků s reáliemi. Pro ruský jazyk doporučujeme zejména publikace В. П. Берков, А. В. Беркова «Как мы живем», «Эти странные русские», Л. В. Архипова «Мы живем в России», А. В. Павловская «Как иметь дело с русскими» (2003) a další. Užitečné informace o chování a životě Francouzů najdeme např. v knihách О. Grand-Clement «Savoir-vivre français» (1997) a «Civilisation en dialogues» (2007). O Francouzích a jejich životním stylu bylo napsáno i mnoho humorných povídek a románů. Klasickým dílem je P. Daninos «Les Carnets du major W. Marmaduke

Thompson» (1954). Velké oblibě se těší i romány současných autorů: M. Serrault «Les pieds dans le plat» (2004), J. Goron «Cette maison me rendra folle» (1998) a romány anglického autora Petera Mayle o životě cizince ve Francii «Une année en Provence» (1994). Vhodné úryvky z těchto knih mohou přinést nejen cenné informace, ale i zábavu a humor do hodin cizího jazyka.

K dispozici je tedy rozsáhlá metodická literatura, popisující metody, postupy a pomůcky, vhodné pro utváření sociokulturní kompetence. Lze říci, že jsme teoreticky dobře vybaveni. Otázkou zůstává, jakým způsobem konkrétně „dávkovat“ poznatky kulturního a historického charakteru na různých stupních výuky cizího jazyka.

3.2.4.2 Sociokulturní kompetence

Cílem výuky cizího jazyka se stala bezbariérová komunikace. Naplnění tohoto cíle vede přes formování komunikativní kompetence, která v sobě zahrnuje celou řadu dalších kompetencí. Jejich počet a označení v odborné literatuře se liší, ale ve své podstatě se vždy jedná o kompetenci lingvistickou, řečovou a sociokulturní. Podívejte se do SERR. Vyváženost těchto tří hlavních složek v průběhu osvojování cizího jazyka je nutným předpokladem dobrého užívání jazyka v praxi. Stejně důležitý jako vyváženost je i výběr výukového materiálu, který je žákům předkládán k osvojení. Je třeba si uvědomit, že výuka jazyků je nedílnou součástí školní výchovy a vzdělání, které jsou dnes orientovány multikulturně, tak jak to vyplývá z vývojových tendencí současného světa.

Do blízkého kontaktu se dostávají především komparativní lingvistika a etnolingvistika. O jejich vztahu J. Průcha uvádí:

„... Kultura, etnicita a jazyk jsou vzájemně propojeny mnoha závislostmi. Odlišnosti etnických skupin a kultur jsou obvykle doprovázeny rozdílnostmi jazyků, a dochází-li k interetnickým konfliktům, jde většinou i o problémy jazykové.

...Přínos lingvistiky k multikulturní výchově lze spatřovat v několika směrech:

Za prvé je to objasnění jazykové variability světa. Komparativní lingvistika podává popis toho, jaké jazyky na světě existují, jak jsou jazyky příbuzné a jak se jazyky vyvíjely.

Za druhé je to objasnění toho, jak je jazyk používán v různých kulturních a sociálních skupinách a k jakým účelům je používán – což jsou problémy zkoumané v etnolingvistice a sociolingvistice.

Za třetí jde o záležitosti jazykové politiky – tedy problémy týkající se zavádění úředních jazyků v zemích, uznávání rovnoprávnosti jazyků etnických menšin ve školách a na veřejnosti aj., což jsou záležitosti jazykového plánování a jazykové politiky ...“

(Průcha, J., 2001, s. 56)

Oblast výběru lingvistického a řečového materiálu a jeho zpracování pro potřeby výuky má mnohem delší historii než oblast sociokulturní, která svým rychlým rozvojem v dnešní době své zpoždění dohání. Opírá se o poznatky mnohačetných společenských věd (kulturologii, etnolingvistiku, antropolingvistiku). V rámci těchto vědeckých disciplin se vytvořilo speciální výzkumné pole nazvané etnografie komunikace. Jeho vědecký i praktický význam charakterizuje Z. Salzmann takto:

„...Etnografie komunikace představuje důležitý aktuální přínos, doplňující již pevně konstituovaný výzkum kultur, prováděný antropology, a výzkum jazyků, prováděný lingvisty. Cílem tohoto nového pole bádání je podat pokud možno úplný obraz užívání řeči v různých společnostech a potom vytvořit historické i srovnávací studie o tomto předmětu. Využití rostoucího objemu informací z oblasti etnografie komunikace může přispět k řešení některých sociálních problémů společností, v nichž žije mnoho národů vedle sebe, ale přitom vždy nesdílejí stejné způsoby mluvení...“

(Salzmann, Z., 1997, s. 138-139)

V práci J. Průchy *Multikulturní výchova* se uvádí: *„...Vědecké discipliny, o které se opírá didaktika cizích jazyků při hledání cesty jak vybírat a vyučovat historicko-kulturologické minimum formulují dvě základní teze:*

- 1) *Myšlení lidí a jejich pohled na svět je určován charakterem jazyka, kterým mluví.*
- 2) *Rozdíly mezi jazyky se tudíž musí odrážet v rozdílech vidění světa jejich uživatelů.*

Jsou prováděny experimenty, které jasně dokládají, že příslušníci jednotlivých etnik mají ve svých jazycích zakódovány kulturně odlišné mentální lexikony ...“

(Průcha, J., 2001, s. 126)

Interkulturní rozdíly v komunikaci jsou dány lingvistickou pestrostí, rituály a konvencemi spjatými s užíváním jazyků v sociálním styku a konotacemi tj. doprovodnými významy předávanými jednotlivými jazyky. Vytvoření kulturního vědomí pro svoji a cizí mentální kulturu je nezbytné pro schopnost adekvátně reagovat na eventuální problémy vyplývající z interkulturní komunikace. Tato dovednost je nazývána komunikační etiketou.

(viz Průcha, J., 2001)

Nosnou složkou sociokulturní kompetence je znalost způsobu života uživatelů cílového jazyka. Bez těchto znalostí není bezbariérová komunikace myslitelná a strategický cíl výuky jazyka nemůže být naplněn. Obsah pojmů způsob života / *savoir-vivre* / *быт* je enormní a jeho zvládnutí je celoživotní úkol. Základ celoživotnímu učení se jazyku je nezbytné položit v době školní docházky. Žáci mohou v tomto období dosáhnout až na úroveň B2 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky u prvního cizího jazyka a úroveň A2 / B1 u druhého cizího jazyka. Většina žáků však zůstává na úrovni nižší. Je nutné, aby tento, byť nestejný základ, byl pevný, přehledný a dával možnost kvalitativního i kvantitativního rozvoje ovládnutí jazyka potažmo jazyků.

3.2.4.3 Didaktologie jazyků a kultur

Sociokulturní složka výuky cizích jazyků není, jak již bylo řečeno výše, novinka poslední doby, je součástí jazykové přípravy již půl století. Dnešní svět jí dodává na důležitosti a na zajímavosti. Globalizace světa je vlastně i jeho zmenšování. Fyzicky se zmenšuje prostor pro lidské aktivity, fyzicky se zmenšují vzdálenosti mezi lidmi. Těsnější soužití vyžaduje více tolerance i vzájemného pochopení stejně jako rozumné hájení svých zájmů, svých zvláštností, tradic a osobitostí. Žijeme ve světě multikulturním, ale vztahy v něm by měly být interkulturní. Takové vztahy mohou budovat lidé, kteří jsou světu otevření a dokáží svou osobnost obohatit o další kulturní a jazykovou identitu.

Způsoby formování sociokulturní kompetence se stávají důležitou složkou didaktiky cizích jazyků. V 80. letech minulého století se objevila v didaktice francouzštiny jako cizího jazyka nová disciplína „didaktologie jazyků a kultur“ (viz Galisson, R., 1980). Za zakladatele je považován Robert Galisson, který se odklonil od tradiční aplikované jazykovědy. Proces didaktizace sociokulturní složky komunikativní kompetence by měl vycházet z komparativního přístupu a respektování vzájemného vlivu mezi přirozenou kulturní a jazykovou identitou a osvojenou identitou kulturní a jazykovou. Přičemž působení probíhá v obou směrech.

Výběr předkládaného materiálu z oblasti sociokulturní, by měl důsledně zachovávat principy, které platí při každém vyučovacím procesu. V materiálu by žák měl vždy najít něco známého. Prvek, který dokáže zařadit, o který se může opřít. Informace, bez možnosti spojit jí s dosavadní žakovou zkušeností, je pro rozvoj komunikativní kompetence téměř bezcenná.

Nepochopená informace se ukládá jen v krátkodobé paměti a žák k ní nenajde aktivní přístup, nestane se jeho bohatstvím. Porozumění předkládanému materiálu žákem je zárukou účinnosti a vysoké míry dopadu na rozvoj sociokulturní kompetence. Při výběru sociokulturního materiálu máme na zřeteli i jeho použitelnost pro různé formy práce ve vyučování. Zvažujeme, zda dává dostatek možnosti k aktivizaci žáka: úkoly, hry, samostatná práce, projekty atd. Správný didaktický přístup k sociokulturnímu materiálu v procesu učení/učení se by měl žákům pomáhat strukturovat kulturní informace, které pak ve spojení s jazykovými znalostmi vytvoří skutečnou komunikativní kompetenci. Situativnost ústního vyjadřování je jednou z cest didaktizace sociokulturního učiva.

Je-li sociokulturní kompetence nedílnou součástí komunikativní kompetence, musí být i součástí výuky jazyka od samého začátku jeho osvojování. Vzorce chování a zvyklosti v daném jazykovém prostředí je třeba žákům nabízet v úvodních textech, slovní zásobě, obrazové výbavě učebnice. Pro žáky jsou motivující i různá srovnání a doplnění. Nad použitím mateřského jazyka v těchto případech není třeba se rozpakovat. Se zvyšující jazykovou kompetencí učících se se i v oblasti sociokulturní posunujeme do cílového jazyka a zvyšuje se i „dávkování“ z hlediska obsahové náročnosti.

(viz Galisson, R., 1980)

3.3. Jazyková a kulturní identita

3.3.1 Dvě složky kulturní identity

Vycházíme ze skutečnosti, že žák má svoji kulturní identitu, kterou získává společně s mateřským jazykem zcela nevědomě. Je spojena s jeho životními zkušenostmi v daném etnickém prostředí. V tomto případě hovoříme o kultuře patrimoniální čili dědičné. Kromě ní ve školním prostředí získává žák druhou složku své kulturní identity, vědomosti z oblasti vědy, techniky, literatury, umění, sportu atd. Zde se již jedná o proces kognitivního osvojování. Při zpracovávání sociokulturní složky do výuky cizích jazyků se cíleně vyučují obě složky kulturní identity. A právě v tom je obtížnost stanovení historicko-kulturního minima a jeho následné osvojení žáky.

Francouzská lingvistka a didaktička Magdalena De Carlo uvádí tři základní principy výběru „kulturního“ materiálu pro potřeby výuky:

„... - la pertinence, pour vérifier s'il contient au moins un élément connu par l'élève, s'il peut lui suggérer quelque chose d'"autre" ou éveiller une connaissance par contiguïté;

- la performavité, pour déliminer les limites de temps imparti, prévoir le degré de participation et la qualité de la réception;

- l'exploitabilité, afin d'établir jusqu'où aller dans la proposition des activités, en tenant compte de la variabilité des exercices, de l'utilité à l'intérieur du programme, de la motivation des élèves...“

(De Carlo, M., 1998, s. 57)

„... - je patříčné ověřovat, zda žák zná alespoň jeden prvek, který mu může připomenou něco jiného, nebo ho přivést k pochopení na základě kontextu;

- usilovat o vyměření povoleného času s ohledem na stupeň a kvalitu pochopení;

- užítkovatelnost pro předložení různorodých aktivit, využitelných v rámci daného programu k motivaci žáků ...“ (překl. B. B.)

Při osvojování cizího jazyka dochází k postupnému pronikání do nové jazykové i kulturní identity, se kterou se žák může nebo také nemusí ztotožnit, avšak v každém případě se stává jeho kulturním bohatstvím. Kulturní bohatství jedince přináší do jeho života plnost prožitků, pestrost vnímání okolního světa, učí hledat alternativy a chápat různorodost.

3.3.2 Zvláštnosti národních charakterů

N. A. Jerofejev ve své knize *Туманный Альбион. Англия и англичане глазами русских* píše:

«...Почему мы уверены, что большинство американцев деловиты, а большинство итальянцев музыкальны? Разве кто-нибудь подсчитывал действительное число тех и других в общей массе населения этих стран? И почему на основании выборочных наблюдений и впечатлений мы можем испытывать к одному народу устойчивые симпатии, а к другому столь же стойкую антипатию? Причем эти чувства мы не только проносим через всю жизнь, но и завещаем их своим детям и внукам. Таких проблем, ожидающих решения, очень много.

Одна из наиболее сложных - а может быть, и самая сложная - проблема так называемого национального характера, который в каждом этническом образе занимает важнейшее место.

На уровне бытового сознания существование у каждого народа национального характера не вызывает сомнений, является как бы аксиомой. Особенно часто эта мысль возникает во время пребывания в чужой этнической среде, даже самого

kratkogo. Оно укрепляет убеждение в том, что люди этой общности во многих отношениях сильно отличаются от нашей: об этом свидетельствуют черты их жизни и быта, порой даже внешний облик людей, их поведение и пр.

У наблюдателя невольно возникает вопрос: случайны ли эти особенности и отличия, или они проистекают из одной общей и глубокой причины и коренятся в особой природе данного народа, его особом национальном характере? Может быть, поняв этот характер, мы без труда поймем все особенности данного народа? Национальный характер оказывается как бы ключом к объяснению жизни народа и даже его истории...»

(Ерофеев, Н. А., 1982, с. 7)

„Proč jsme přesvědčeni o tom, že většina Američanů je pracovitých a že většina Italů má hudební nadání? Cožpak někdo spočítal přesný počet těch či oněch v celkovém počtu obyvatelstva daných zemí? A proč na základě namátkových pozorování a dojmů můžeme k jednomu národu pociťovat trvalé sympatie a k druhému naopak silnou antipatii? A tyto pocity si neseme nejen svým životem, ale předáváme je i svým dětem a vnukům. Takových problémů, které čekají na řešení, je velmi mnoho. Jednou z nejsložitějších, ne-li opravdu nejsložitější je otázka národního charakteru, který v každém etnickém obraze zaujímá nejdůležitější místo. Na úrovni společenského vědomí existence národního charakteru je axiomem. Velmi často tento názor vzniká během pobytu, třeba i velmi krátkodobého, v etnicky cizím prostředí. Upevňuje naše přesvědčení, že lidé tohoto společenství jsou v mnoha ohledech velmi odlišní. Důkazem toho jsou znaky jejich životního stylu, někdy i vnější vzhled lidí, jejich chování atd. U pozorovatele mimovolně vyvstává otázka: jsou tyto zvláštnosti a odlišnosti náhodné, nebo mají jednu společnou příčinu a jsou zakořeněny v naturelu daného národa, jeho zvláštním národním charakteru? Národní charakter se zdá být klíčem k objasnění života ba dokonce historie národa. (překl. B. B.)

V popisu národních charakterů se často setkáváme s termínem stereotyp případně s výrazy: portrét-robot, obraz průměrného Čecha, Rusa, Francouze... Všechny tyto výrazy mají v sobě lehce negativní podtext. Jde o jakési schematizování a škatulkování a tím o ztrátu originálnosti, osobitosti a přesvědčivosti. Stereotypy mají však i svoji kladnou stránku. Přípravují cizince na setkání s novým sociálním prostředím, s jinou kulturou. Přestože naše představy budou jen schematické a nepřesné, náš šok z nového neznámého prostředí bude mnohem menší než při absenci znalosti národního stereotypu. Ruská lingvistka A. V.

Pavlovskaja na toto téma říká: «...*Стереотипы позволяют человеку составить представление о мире в целом, выйти за рамки своего узкого социального, географического и политического мира...*»

(Павловская, А. В., 2003, с. 17)

Stereotypy dovolují člověku vytvořit si celkovou představu o světě a vyjít za hranice svého sociálně, geograficky a politicky vymezeného světa. (překl. B. B.)

Velmi oblíbenými příklady stereotypů jsou mezinárodní anekdoty. Všechny mají stejnou strukturu: představitelé různých národností se ocitají ve stejné situaci a každý na ni reaguje po svém. Struktura anekdoty je vždy stejná. Jak se zachová Rus, Francouz, Němec, Žid, Američan ... v určité situaci. (Příloha č. 1) Poodhalit národní charakter lze nejen cestou stereotypů či anekdot, což je zábavné, avšak dost omezené a zavádějící, ale také cestou četby klasické národní literatury a seznamováním se lidovou moudrostí pohádek, přísloví, rčení, pověr, pranostik. Avšak nejspolehlivějším důkazem národního charakteru je národní jazyk. Jazyk odráží a zároveň také formuje své uživatele. Je to nejobjektivnější ukazatel národního charakteru. Ivan Iljin určuje jazyk jako: «...*фонетическое, ритмическое и морфологическое выражение народной души*».

(Ильин, И. П., 1996, с. 153)

„Jazyk je fonetické, rytmické a morfologické vyjádření národní duše.“ (překl. B. B.)

Je evidentní, že hlavní kulturní informaci v jazyce nese slovní zásoba. Z ní se tvoří obraz světa tak, jak jej uživatelé daného jazyka vnímají. Tato skutečnost vystupuje do popředí při rozboru lidové tvořivosti (pohádky, přísloví, rčení, pověry, pranostiky). Právě zde se odrážejí kulturní zkušenosti národa. Jednotky této jazykové vrstvy V. G. Kostomarov a N. D. Burvikova nazývají logoepistemami. *Логоэпистема - это знание, несомое языковой единицей как таковой.*

(viz Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д., 1994)

Množství a kvalita idiomů, které odrážejí kladné nebo záporné hodnocení těch i oněch lidských vlastností, je možné považovat za ukazatel etických norem, norem chování a vztahu národa/národnosti k jiným národům a kulturám skrze jeho/její vlastní jazyk a kulturu.

Osvojováním cizího jazyka dle A. N. Leont'jeva dochází k pozitivním změnám v celkovém chování jedince, které jsou výsledkem obohacení způsobů vnímání okolního světa o nazírání uživatelů cílového jazyka. To znamená, že bilingvní jedinec je mnohem více otevřen změnám a má větší schopnost tolerance. Bilingvismus přináší jedinci druhou jazykovou i kulturní identitu. Tento jev bývá nazýván též kvazi-národní identitou. Dle našeho názoru je tento termín zavádějící, protože v současnosti výraz *kvazi* má hanlivý podtext. Označení jedinců, kteří přijali další jazykovou i kulturní identitu, jako světoobčanů je mnohem přesnější a vhodnější. Získání další jazykové a kulturní identity neznamena ztrátu identity původní, ale spíše získání jiného pohledu na svět, který nás obklopuje. Jako příklad je možné doplnit fotografii s názvem «Коты прилетели» (Příloha č. 2a). Všichni se nad ní zasmějí, ale jen ten, kdo ovládá ruský jazyk, se zamyslí, vyspělý uživatel ruštiny a rodilý mluvčí chápou komplexní poezii této fotografie, neboť si ji spojí se slavným obrazem «Грачи прилетели» ruského malíře A. Savrasova (Příloha č. 2b) a znají i ruskou pranostiku «Грачи прилетели – через месяц снег сойдет.» (Havraní přiletěli, do měsíce roztaje sníh.)

4. RUSKO A SVĚT FRANKOFONIE

Tato kapitola vnáší do našeho didaktického tématu o výuce ruštiny jako druhého cizího jazyka na základě francouzštiny širší kontext. Připomeneme historické události, které ovlivnily obě země a jejich vzájemné vztahy. Kulturní dědictví s ruskými a francouzskými kořeny je zdrojem pro pozorování vzájemného kulturního a jazykového prolínání, které při tradičním přístupu zůstává většinou skryté. Pro práci s jazykovým materiálem jsou znalosti kulturních a historických souvislostí velkým pomocníkem. Tyto materiály je možné využít pro formování sociokulturní kompetence, jejíž základ tvoří materiály kultury antropologické (dědičné), které je nutno doplnit o sumu poznatků z kultury „získané“ školním vzděláním. V rámci výuky druhého cizího jazyka, považujeme za vhodné využívat takové materiály, které obě jazyková a kulturní oblasti propojují. Za výhodu tohoto přístupu považujeme i výraznou zpětnou vazbu k prohloubení kulturních poznatků z prvního cizího jazyka.

4.1 Rusko-francouzské vztahy

Rusko i Francie patřily a stále patří k významným činitelům evropské i světové politiky a potažmo i dějin. V průběhu staletí se jejich zájmy doplňovaly i křížily. Období, kdy obě země spolupracovaly v oblasti ekonomiky i kultury, byly spojení ve válečných konfliktech, jsou mnohem významnější než epochy vzájemného nepřátelství. Reálný kontakt dvou značně odlišných světů obohacoval a obohacuje obě strany.

Připomeňme některé významné události milénia vzájemných rusko-francouzských kontaktů. V 11. století se francouzskou královnou stala dcera Jaroslava Moudrého, Anna Jaroslavovna. Další významné kontakty mezi Ruskem a Francií je možno zaznamenat až počátkem 18. století. Po zániku Kyjevské Rusi byl ruský prostor vystaven mnoha protichůdným vlivům, hospodářským problémům i vojenským konfliktům, které zcela pohltily potenciál této části Evropy. Do „evropské“ politiky se Rusko vrací v 16. století. Obě země navazují diplomatické styky, které se výrazně posilují za vlády Petra Velikého. První oficiální ruské velvyslanectví bylo ve Francii otevřeno roku 1717. Francie se v rámci spolupráce orientuje především na diplomacii, vojenské a hospodářské zájmy, pro Rusko je důležitá i oblast vědy a kultury. Pozoruhodnou a pro Rusko přínosnou byla neoficiální cesta bratrance Petra Velikého, Matějeva do Francie. Matějev do detailů popsal strukturu francouzských vzdělávacích zařízení. Zaměřil se na l'Académie française. Lze předpokládat, že jeho poznatky se staly jedním z podkladů Petrových reforem v oblasti vzdělávání. Mnoho

mladých bohatých šlechticů odjíždělo na studijní cesty do Francie. V roce 1687 navštívili Francii kníže J. J. Myšenskij a kníže J. F. Dolgorukij. Při audienci u Ludvíka XIV. byli uchvázeni nádherou francouzské královského dvora a krásou versaillských zahrad. Za vlády Petra Velikého do Ruska přijeli významní francouzští stavitelé, sochaři i malíři.

(viz Švankmajer, M. a kol., 1995)

Francouzská osvícenská filozofie ovlivnila ruskou společnost především za vlády Kateřiny II. Sama carevna četla díla a obdivovala myšlenky Voltaira, J. J. Rousseaua, D. Diderota, C. Helvétia, Montesquieuho. Tito velikáni vedli korespondenci s významnými ruskými šlechtici z okruhu carevny (J. J. Rousseau s Grigirijem Orlovem). Kateřina II. posílila zahraniční politiku své země. Kontakty s Francií patřily mezi nejdůležitější. Její syn, velko-kníže Pavel, s manželkou Marií Fjodorovnou navštívili v roce 1782 Francii. Setkali se špičkami pařížské společnosti, jejíž životní styl je přímo uchvátil. Důkazem toho jsou interiéry carského sídla v Pavlovsku. Ke komunikaci se používala výhradně francouzština.

V době napoleonských válek, vzájemné vztahy nebyly stabilní, ale byly stále živé a navzdory válečnému konfliktu i plné sympatií a respektu. Povstání děkabristů v r. 1825 má kořeny v tomto období. Děkabristé se nazývali „dětmi roku 1812“. Napoleonská armáda nenesla Evropou jen krev a hlad, ale také myšlenky svobodné občanské společnosti.

V polovině 19. století se rozšířily vztahy v oblasti literatury a to oběma směry. Velkou roli zde sehrál I. S. Turgeněv, který žil několik let ve Francii. Do kulturního povědomí Francie se díky jemu dostalo dílo A. S. Puškina, M. F. Dostojevského, L. N. Tolstého a naopak I. S. Turgeněv pro Rusy objevil G. Flauberta, E. Zolu nebo G. De Maupassanta.

Spolupráce mezi Ruskem a Francií kulminovala na samém konci 19. století. Car Alexandr III. a prezident Francouzské republiky Sadi Carnot podepsali smlouvu o spojení v oblasti vojenské a politické. Symbolem tohoto spojení je most Alexandra III. v Paříži. (Příloha č.3) Most spojuje levý a pravý břeh Seiny v místech mezi Invalidovnou a Velkým a Malým palácem. Základní kámen mostu položil až syn Alexandra III., car Mikuláš II. v roce 1896. Most byl otevřen u příležitosti zahájení Světové výstavy v Paříži v roce 1900. Na stavbě mostu se podíleli inženýři Jean Résal a Amédée Alby a architekti Cassien-Bernard a Gaston Cousin. Most je považován za nejkrásnější most Paříže a jeho zlatou výzdobu obdivují již více než jedno století turisté i Pařížané.

Navázání oficiálních diplomatických vztahů mezi Francií a Sovětským svazem má datum 28. říjen 1924. Prvním francouzským velvyslancem v Moskvě byl Jean Erbett. Meziválečné vztahy nebyly vůbec jednoduché. Rozdílné společenské uspořádání a politické režimy nedávaly prostor k velkému rozvoji oficiálních vztahů, ale vzájemná náklonnost zůstávala. Období 2. sv. války a vztahy mezi Francií a Sovětským svazem byly již mnohokrát zpracovány, přehodnoceny a vysvětlovány. Na tomto místě bychom rádi uvedli, že Francie a Rusko mají společného válečného hrdinu. Je jím horník Vasilij Parik. V dolech severní Francie pracovalo v minulosti mnoho horníků z východní Evropy. Po obsazení Francie hitlerovským Německem se V. Parik zapojil do odboje. Stal se partizánským velitelem a neohroženým podněcovatelem francouzského domácího odboje. Zaplatil životem. Jeho památce se dnes můžeme poklonit ve městě Arrasu, kde je jeho pomník. (Příloha č. 4)

Z novější historie bychom ještě rádi připomněli návštěvu prezidenta Charlese de Gaulla v Moskvě v roce 1966 a samozřejmě podepsání smlouvy o vzájemné spolupráci mezi Francouzskou republikou a Ruskou federací, která byla uzavřena 7. února 1992.

4.2 Ruská společnost 18. a 19. století

Rusko nebylo a není frankofonním prostorem, ale v jeho historii najdeme období, které lze bez zaváhání nazvat obdobím frankofonním v plném smyslu tohoto slova. Byl to konec 18. století a celé století 19., kdy v ruské společnosti vládla francouzština, francouzský životní styl a francouzský způsob myšlení byl mezi ruskou šlechtou považován za samozřejmost.

Cestu k „frankofonnímu“ období Rusko nastoupilo již za vlády Petra Velikého na přelomu 17. a 18. století. Car Petr Veliký svými reformami směřoval Rusko do Evropy, do prostředí vznikajících silných národních států. Mocenský vzestup Ruska byl výsledkem prozíravé carské politiky, ale také třicetiletým válčením se sousedy na severu i na jihu. „... *Podstata změn, ke kterým za vlády Petra I. došlo, nespočívala v rozšíření občanské, individuální a společenské aktivity, ale v přeměně ruské stavovské společnosti 16. - 17. století v monarchii byrokratickou a v nebyvalém posílení centrální moci. Dosavadní služba caru byla zaměněna za službu státu. Skutečným či domnělým zájmům státu pak bylo jednoznačně podřízeno vše ostatní, při čemž o tom, v čem spočívají „zájmy státu“ rozhodovalo toto nové božstvo opět samo. Ve svých důsledcích vedlo toto zbožnění státu a jeho moci k podpoře a upevnění samoděržaví...“*

(Švankmajer, M., Veber, V., Sládek, Z., Moulis, V., 1995, s. 138)

Moc carského impéria vzrostla za vlády Kateřiny II. Vládu Petra I. a Kateřiny II. dělí několik desetiletí a vláda několika carů, jejichž význam se ztratil v toku dějin. Vláda Kateřiny II. přinesla Rusku vsutku obrovskou moc. Tzv. „velikost Ruska“ byla pro Kateřinu II. především otázkou vlastní prestiže. Dějiny ji označily za jednu z osvícených panovníků 18. století. Na rozdíl od nich její machiavelismus nebyl spojen s nacionalismem, protože byla frankofonní kosmopolitka, původem Němka, která vládla v Rusku. V tradiční historické literatuře se setkáváme s obraznou tezí, že Petr I. stvořil tělo novodobého Ruska a Kateřina II. jeho duši. Tím je vystižen nejen rozdílný význam vlád těchto dvou panovníků, ale také skutečnost, že Kateřina byla opravdovou pokračovatelkou Petra I. v budování mocného Ruska. Za její vlády byly spojenci Ruska Prusko a později Vídeň. Francie se svými revolučními událostmi jí naháněla strach. Strach tím větší, že daná evropská politická a mocenská situace jí nedovolovala proti Francii zasáhnout.

Ve vnitřní politice si Kateřina II. pohrávala s myšlenkou zrušení nevolnictví, ke které ji dovedla četba a studium velkých francouzských filozofů 18. století. Pod přímým vlivem spisu „Duch zákonů“ Montesquieua sepsala Kateřina II „Velkou instrukci“ („Bolšoj nakaz“). Její práce vzbudila velký rozruch a stala se skutečnou senzací v celé Evropě, nikoli však v Rusku. Kateřina podporovala vydávání svého spisu v zahraničí, ale v Rusku byl, de facto, na indexu. Příčinou tohoto podivného rozhodnutí bylo zejména to, že brzy sama pochopila, že sepsala zajímavou sbírku názorů evropských osvícenců, ale že spis není použitelný jako osnova nového zákoníku samoděržavské říše, což bylo jejím původním záměrem. Mnozí z jejích současníků uvěřili v reálnost jejích záměrů a obdivovali ji za to. Kateřina myslela i psala francouzsky, ale vládla „rusky“. „... *Konečným výsledkem „Velké instrukce“ Kateřiny II. bylo to, že tímto spisem byl v Rusku položen základ dosud nedoceněné tradice podivuhodné symbiózy osvícenské frazeologie a samoděržavské vládní praxe. ...*“

(Švankmajer, M., Veber, V., Sládek, Z., Moulis, V., 1995, s. 176)

Kateřina měla zcela jasno v otázce postoje k revoluci ve Francii. Nikomu nedovolila šíření zpráv z výbušné a neklidné země. A. N. Radiščev za projevy sympatií zaplatil 10 lety sibiřského vyhnanství a nakladatel N. I. Novikov byl uvězněn na 15 let. Carevna bedlivě sledovala činnost zcela neškodné zednářské lóže a Rusy pobývajících ve Francii. Osvícenecké myšlenky, o kterých si dopisovala s evropskou elitou, v praxi považovala za zlo, které ohrožuje její říši. V Rusku zakázala i šíření spisů filozofů, které ještě nedávno obdivovala.

4.3 Francie – evropská velmoc novověku

Mocenský vzestup Francie za vlády Ludvíka XIV. nazývaného „král slunce“ zásadním způsobem ovlivnil vývoj v celé Evropě, Rusko nevyjímaje. Sedmnácté století je nazýváno stoletím Ludvíka XIV. nejen v dějinách Francie, ale i v dějinách obecných. „...*Voltaire napsal, že ten, kdo přemýšlí a má vkus, napočítá v historii lidstva jen čtyři století: Periklovo, Augustovo, Medicejských a Ludvíka XIV. Za svou zdvořilost a společenského ducha vděčí Evropa dvoru Ludvíka XIV... Novinkou králova panování bylo, že svůj vkus povýšil na vkus celé země... Uvnitř udivující nádhera literatury a výtvarného umění, navenek nesmírná prestiž. Král Francie byl pro tehdejší Evropu „Velkým králem“ a jeho století zůstane velkým stoletím...“*

(Maurois, A., 1994, s. 175)

Ludvík XIV., řečený Louis-Dieudonné se narodil 5. září 1638 v Saint-Germain-en-Laye Ludvíku XIII. a Anně Rakouské po třiatřicetiletém bezdětném manželství. Jeho narození bylo považováno přímo za zázrak, proto dostal přízvisko Louis-Dieudonné a také titul Dauphin de Viennois, který připomínal jeho pokrevní spojení s habsburským panovnickým rodem. Titul Dauphina de Viennois se zachoval i pro další prvorozené královské syny ve Francii. V necelých pěti letech (14. května 1743) se Ludvík XIV. stal králem Francie. Na francouzském trůně byl pak plných 72 let., až do své smrti 1. září 1715.

Stabilní vláda Ludvíka XIV. (1638 - 1715) a jeho reformy byly dobrým základem pro rozvoj hospodářství. Luxusní francouzské zboží zaplavilo všechny evropské dvory. Spolu s módou, nábytkem a delikatesami francouzské kuchyně mezi evropskou šlechtu pronikal francouzský jazyk, francouzská literatura, umění i zvyky. Francouzština byla jazykem diplomacie, vzdělanců a urozených. Její neznalost ve vyšších kruzích byla nemyslitelná. Vláda Ludvíka XIV. přinesla nejen hospodářskou sílu Francie, ale také sílu politickou. Ludvík XIV. vybudoval mocnou moderní absolutistickou monarchii, která ovlivňovala situaci v celé Evropě.

Ve století vlády „krále slunce“ hrály významnou roli v celé Evropě náboženské otázky. Vztah mezi katolíky a protestanty byl plný rozporů a nevyřešených problémů. Ve Francii jejich vzájemný vztah upravoval edikt nantský vydaný v roce 1598 Jindřichem IV. Navarským. Edikt byl roku 1685 Ludvíkem XIV. zrušen. V důsledku toho zemi opustilo mnoho stoupců hugenotů. Uchýlili se do Anglie, Holandska, Německa i Ameriky. Zrušení

nantského ediktu historici považují za největší chybu vlády Ludvíka XIV., protože „...*Francie přišla o čtyři sta tisíc nejlepších Francouzů. Pustila bolestně žilou své armádě, námořnictvu, úřednictvu i obchodu...*“

(Maurois, A., 1994, s. 189)

Důvodem tohoto rozhodnutí byl patrně duchovní spor mezi jansenisty a jezuitu. Konkrétním sporem byl výklad myšlenek Svatého Augustina. Spor připomíná středověké spory teologů. Ve výsledku pak jansenisti byli označeni za kacíře a král na popud jezuitů proti nim tvrdě zasáhl. Oficiálně byli jansenisti rozehnáni, ale tajně toto vyznání přežívalo až do 19. století.

„Velké století“ zanechalo francouzské i světové kultuře mistrovská díla literární i umělecká. Jména jako La Fontaine, Racine, Molière, Corneille, Madame de Sévigné jsou toho důkazem v oblasti literatury a ke klasicismu ve francouzské architektuře a výtvarném umění zase patří jména F. Mansart, A. Le Nôtre, P. Puget, malíři CH. Le Brun, N. Poussin nebo C. Lorrain. Pařížská náměstí de Vendôme a des Vosges jsou příkladem dokonalého urbanismu, ale skutečnou ikonou „velkého století“ je zámek Versailles se svými rozlehlými parky. „... *dnešní Francouz svým národním instinktem stále ještě nachází nekonečné uspokojení v pravidelné a srozumitelné kráse parků Velkého krále...*“

(Maurois, A., 1994, s. 191)

Vše, co bylo uvedeno, osvětluje, proč se Francie 17. století stala vzorem pro ostatní evropské státy. Je tedy namístě vysvětlit, proč se stala „černou můrou“ evropských panovnických domů. Myšlenková a intelektuální nabitost éry Ludvíka XIV. vydala své plody ve století 18. Politickou silou se ve Francii stali filozofové. Filozofické myšlení se ubíralo dvěma směry. Jeden proud se soustředil kolem „Encyklopedie“ a vycházel z předpokladu, že svět je rozumem poznatelný. Ruku v ruce s ním se prosazují empirické vědy. Encyklopedie byla původně jen vydavatelským záměrem, který téměř ztroskotal. Teprve po zapojení D. Diderota, Voltaira a Montesquieua se Encyklopedie stala tím, čím měla být. Kvalitním slovníkem, který vykládá svět novým způsobem a tím vytlačuje zkostnatělý odkaz středověkého chápání světa. Encyklopedie se rychle stala velmi žádanou publikací. Radu v ní hledala šlechta stejně jako měšťané a majetní venkované. Encyklopedie přivedla do „světa rozumu a filozofie“ prakticky celou Francii.

4.4 Bilingvismus ruské šlechty

Ruský literární vědec M. M. Bachtin řekl, že jazykem kultury není jeden jazyk, ale dialog jazyků.

(viz Bachtin, M. M., 1975)

Tento názor je plně adekvátní situaci v Rusku na konci 18. a v první polovině století 19. V této době se ruský jazyk ocitá „v dialogických vztazích“ s jazykem evropské vzdělanosti, s francouzštinou.

V Rusku stejně jako dalších evropských zemích byla a je francouzština považována za nejkrásnější jazyk v oblasti milostných vztahů, v oblasti kultury a zároveň je její znalost považována za znak kulturnosti a snad i příslušnosti k intelektuální elitě. Vztah ke francouzštině se v průběhu staletí v Rusku sice měnil, ale od konce 18. století z tohoto prostředí nikdy nezmizela úplně. Na výsluní slávy byla ovšem ve století devatenáctém. Ruská šlechta byla bilingvní. Rusko-francouzský bilingvismus se stal synonymem pro kulturnost a znakem příslušnosti k urozené vrstvě. Knihovny šlechtických rodin se plnily díly psanými francouzsky. Jednu z nejbohatějších knihoven (20 tis. svazků) zřídil kníže N. A. Golicyn v rodinném sídle v Archangelskom v Moskevské oblasti. Pro neurozené mluvit francouzsky bylo nepřístojným. V Rusku měla francouzština nejen statut salonního jazyka, ale byla používána ke komunikaci mezi členy šlechtických rodin i v běžném styku mezi šlechtou.

Jazyk i francouzská kultura pronikaly do rodinného prostředí cestou každodenního života ruské šlechty. Může se zdát nelogickým stavět vedle sebe dva pojmy téměř protichůdné, kulturu a každodennost. Lotman však říká *«...Быт – это обычное протекание жизни в ее реально-практических формах; быт – это вещи, которые окружают нас, наши привычки и каждодневное поведение. Быт окружает нас как воздух, и, как воздух, он замечен нам только тогда, когда его не хватает или он портится. Мы замечаем особенности чужого быта, но свой быт для нас неуловим – мы склонны его считать «просто жизнью», естественной нормой практического бытия. Итак, быт всегда находится в сфере практики, это мир вещей прежде всего...»*

(Лотман, Ю. М., 2000, с. 12)

Jinak řečeno, život to jsou zvyky, tradice a společenské chování, které se uskutečňují každodenním životem lidí především používáním jazyka. V podstatě tak každodennost a kultura přecházejí jedna v druhou. (poznámka: B. B.)

Pronikání francouzštiny a francouzské kultury bylo v Rusku posíleno skutečností, že po Velké francouzské revoluci a po válce v roce 1812 se zde usadilo značné množství francouzských rodin. Jejich příslušníci se stávali vychovateli a učiteli v ruských šlechtických rodinách, nebo společníky významných šlechticů.

Jazyková situace té doby byla složitá. Ruská šlechta používala ke komunikaci především francouzštinu, ale ruština zůstávala všudypřítomná. Západoevropská vzdělanost přinášela evropské myšlení, pro které tehdejší ruština neměla vhodné a přesné výrazy. Sémantická i stylistická bohatost francouzštiny povzbuzovala k hojnému používání. Skutečnost, že ruská šlechtična dokázala psát velmi dobře francouzsky, tuto dovednost v ruštině neovládala, může být vysvětlena tím, že prostě ruština té doby byla ještě málo adaptována k potřebám literárního jazyka.

V první polovině 19. století francouzsky psali některé své verše A. S. Puškin, M. J. Lermontov, francouzsky jsou napsány i „Filozofické listy“ P. J. Čadajeva. Francouzsky byla vedena soukromá i úřední korespondence ruské šlechty.

Především rodinná a milostná korespondence a deníky ruských šlechticů jsou dokladem rusko-francouzského bilingvismu. Korespondence byla v té době nedílnou součástí každodenního života. I korespondence je představena jednojazyčnými texty, ale mnohem častěji se setkáváme s přechodem z jednoho jazyka do druhého, nebo s běžnými vsuvkami druhého jazyka. Autor zřejmě volil ten jazyk, který lépe vyjádřil jeho myšlenky.

4.5 Ruská emigrace ve Francii

„...Rusko bylo a zůstává zemí plnou kontrastů a zvláštností. Například Rusko má dvě hlavní města a v první polovině 20. století mělo dokonce hlavní města tři. K historickým hlavním městům Moskvě a Petrohradu přibyla Paříž. Paříž se stala hlavním městem Ruska mimo Rusko roku 1923 a je jím dodnes...“

(Putna, M. a Zdražilová, M., 1993 1. díl s. 11)

Revoluční události na počátku 20. století vyvolaly v tehdejší Rusku silnou vlnu emigrace. A byla to především Francie a její hlavní město, které přitahovaly šlechtické rodiny, spisovatele, malíře i další umělce. Pro umělce byla Paříž vysněnou mekkou, pro šlechtické rodiny návrat k rodinnému majetku a tradici. Ruské bohaté šlechtické rodiny vlastnily ve Francii movitý i nemovitý majetek, měly zde osobní kontakty, protože ruská šlechta v 19. století často opouštěla Rusko a usazovala se v Paříži. Vzácností nebyly rusko-francouzské sňatky. Rodiny pak žily střídavě ve Francii nebo v Rusku. Revoluce 1917 tyto rodiny přiměla k trvalému pobytu ve Francii.

Bohatí i chudí Rusové zůstali v zemi, kterou obdivovali a milovali, ale nebyli v ní doma. Naděje na návrat do Ruska se každým rokem vzdalovala. Francouzská realita se stala trvalou skutečností, ve které bylo nutno každodenně žít. Většina Rusů nechtěla a neuměla zapomenout na ruský způsob života. Rusové v Paříži zakládali restaurace, školy, fungovala pravoslavná církev. Všichni měli potřebu udržovat ruské tradice a zvyky.

Kosmopolitní Paříž byla v této době kulturním centrem celé Evropy. Umělecké prostředí i sami Pařížané byli velmi vstřícní k zahraničním umělcům. Umělecké úspěchy cizinců na pařížské půdě byly velkým povzbuzením pro další.

Mnoho významných Rusů proslavilo sebe a Rusko právě proto, že žili a pracovali v Paříži. Jejich jména a dílo patří do pokladnice světové kultury. Bylo však i mnoho těch, kteří nedosáhli světové slávy. Byli „jen“ součástí tehdejšího pařížského, potažmo evropského, kulturního proudu. Na živobytí si vydělávali zpěvem, tancem a malováním na pařížských ulicích, v pařížských kabaretech. Společně s ostatními umělci utvořili onu fascinující atmosféru Paříže na počátku 20. století.

Úplně první emigraci zažilo Rusko na konci 17. století. Tehdy před tresty a pronásledováním prchali staroobřadníci, stoupenci poraženého směru po církevním rozkolu do Polska a Litvy. Mnozí se uchýlovali do nitra Sibiře.

O politické emigraci však můžeme hovořit až 19. století. Nebyla příliš početná, ale značně významná. Za hranicemi Ruska, především v Ženevě, v Paříži a v Londýně vznikaly v Rusku zakázané politické strany.

Po revoluci 1905 odchází do zahraničí i řada spisovatelů – Maxim Gorkij, Ilja Erenburg a jiní. V Paříži vzniká Ruská škola společenských studií. „...*Tuto nepočetnou, ale kulturně i politicky významnou diasporu můžeme plným právem nazvat nultou emigrací...*“

(Putna, M. a Zadražilová, M., 1993, s. 14, 1. díl)

Po roce 1917 probíhá politická emigrace ve třech vlnách: 1918-1922, 1945 a okolo roku 1974.

Léta 1890 - 1920 bývají označována jako stříbrný věk ruské kultury (zlatým věkem jsou 20. léta 19. století). V době stříbrného věku ruská kultura, literatura a myšlení dala světu to, co je dodnes obdivováno a mnohé, co je dnes teprve objevováno. V oblasti filozofie to byli: V. Solovjov, a V. Rozanov a pýchou byla i náboženská filozofie. Ta se ocitla v emigraci téměř celá: N. Berďajev, S. Bulgakov, L. Šestov, V. Zeleňkovskij, B. Vyšeslavcev a další. Dominantním proudem stříbrného věku v literatuře byl symbolismus. Ze spisovatelů patřících k němu emigrovali D. Merežkovskij, V. Ivanov, K. Balmont a Z. Gippius. Lze sem přiřadit i prozaika A. Remizova.

„...*Třetí hrdostí stříbrného věku bylo umění. Odjíždějí stoupenci secesního malířství A. Benois, L. Bakst, K. Korovin i představitelé modernismu V. Kandijskij, M. Chagall, N. Gončerova, M. Larionov. Na Západě již žijí Jean Loutny (Ivan Puni), A. Archipenko, O. Zadin. Svě zastoupení má ruské divadlo, zejména balet a ruská hudba. Většina umělců se však drží v emigraci stranou a stýká se spíše s mezinárodním uměleckým společenstvím než se svými krajany – platí to zejména o lidech s jednoznačně „světovou“ orientací jako Kandinskij, Stravinskij či Ďagilev. Je to pochopitelné – hudba, obrazy a balet nejsou odkázány na médium jazyka a jsou tedy z principu daleko mezinárodnější než literatura, takže tito umělci se nevážou na „své“ emigrantské publikum. Jeho vkusu beztak mnohdy právě pro svou avantgardnost nevyhovují a obracejí se raději veřejnosti světové, která je i dříve oceňovala více než domácí prostředí...*“

(Putna, M. a Zadražilová, M., 1993, 1. díl, , s. 22)

Do Paříže přicházeli z Ruska hlavně lidé liberálně demokratické orientace. Lákalo je sem zázemí nulté emigrace, tradiční rusko-francouzské vztahy, prostředí mezinárodní umělecké bohémy i hojnost pracovních příležitostí. Centrem ruského osídlení byla čtvrť Passy. Paříž byla také sídlem metropolity Jevlogije a metropolitním chrám byla a stále je

katedrála Alexandra Něvského v ulici Daru poblíž Vítězného oblouku, postavená ještě před revolucí. Od roku 1925 potřebám pravoslavné církve sloužil i další objekt. Na severním okraji Paříže v ulici Crimen vznikl Sergijevův dvůr, nový pravoslavný kostel, a v jeho blízkosti Pravoslavný teologický institut. Tato škola svojí úrovní převýšila všechny kněžské ústavy carského Ruska. Stala se skutečným centrem skutečně moderního teologického myšlení. Dnes se v Sergijevě dvoře přednáší výhradně francouzsky a francouzsky píšící svá díla i profesori institutu.

V souvislosti s ruskou emigrací ve Francii se mnoho spekuluje o roli zednářských lóží. Ruské zednářství zažilo svůj první rozkvět na konci 18. století. K zednářskému učení se např. hlásili N. I. Novikov, A. S. Gribojedov, P. J. Čaadajev. Car Nikolaj II. hnutí zakázal a jeho stoupence krutě pronásledoval. K oživení činnosti došlo až počátkem 20. století. K zednářství se hlásili především mysticky naladěni spisovatelé a liberální politici. V emigraci se zednářské lóže staly pojítkem jisté části emigrantů. Na zednářské hnutí existují v rusky mluvící společnosti velmi rozdílné názory. Zednáři jsou obviňováni ze spojenectví s bolševiky a jsou považováni za hlavní viníky zkázy Ruska. Církev je považuje za d'áblovu rotu, která má zničit křesťanství. O vlivu zednářských lóží lze reálně uvažovat pro 18. století a pak pro období, kdy v Rusku byla u moci Prozatímní vláda, protože valná většina jejich členů byli skutečně zednáři. Zednářství však nikdy nebylo jednotnou organizací s jednotným cílem a během 20. století bylo vystaveno komunistické i fašistické perzekuci, která ho téměř zničila a učinila z něj přitažlivý relikv minulosti. Velká zednářská tajemství se stala námětem pro dobrodružné knihy.

(viz Putna, M. a Zadražilová, M., 1993, 2. díl)

V Paříži se ocitla naprostá většina emigrantů-spisovatelů. Veškeré dění v emigrační literatuře se až do roku 1940 (nacistická okupace) odehrává právě zde. Vycházely časopisy, byly vydávány knihy. Starší generace (I. A. Bunin, I. S. Šmeljov) čerpá ze svých vzpomínek, píše rusky a o Rusku. V pohostinné, avšak vnitřně lhostejné Paříži vyrůstá nová generace, která vidí svět jinak. Jejich nihilismus a mysticismus popouzí „olympány“. Centrem mladé generace se stal Montparnasse, sídlo francouzské bohémy do začátku první světové války. Pak ji nahradila bohéma mezinárodní. Rusové se nejraději scházeli v kavárnách Select a Napoli. Ruský Montparnasse žil především v noci. Nebyl to čas bezuzdného hýření. Mladí básníci nebyli boháči. Do kaváren přicházeli večer po práci a nad jedním šálkem černé kávy celé hodiny diskutovali o politice, literatuře a o náboženství. Jejich šance na úspěch byla

mizivá. Nikdo je neznal, nikdo o ně nestál. Byli bez publika, bez vlasti. Změnu přineslo až založení literárního časopisu Číslo, určeného výhradně pro mladé autory, v roce 1930. K nejtalentovanějším patřili: Gajto Gazdanov, Boris Těmirjazez (malíř Anněnkov), Sergej Šaršun a „ruský Proust“ Jurij Felzen. Jim všem Číslo otevřela cestu do literatury.

(viz Putna, M. a Zadražilová, M., 1993, 2. díl)

5. RUSKÝ JAZYK JAKO DRUHÝ CIZÍ JAZYK V ČESKÉ ŠKOLE

5.1 Didaktické premisy výuky druhého cizího jazyka

5.1.1 Učební historie žáka

Didaktika cizích jazyků je v současnosti rozšířena o didaktiku druhého cizího jazyka. Odborníci zkoumají vliv prvního cizího jazyka (CJ 1) na proces osvojování druhého cizího jazyka (CJ 2) i vliv opačný. Posuzují vliv příbuznosti jazyků, vliv stupně ovládnutí CJ 1 na osvojování CJ 2, kladný i záporný přenos. Aktuální zůstává problematika pozice a role MJ při výuce CJ 2. Při osvojování druhého cizího jazyka, jak ve svých pracích uvádí N. V. Baryšnikov, musíme vycházet z postulátu, že druhý cizí jazyk se osvojuje rychleji než první cizí jazyk a lingvistická zkušenost žáků je při tom rozhodujícím faktorem.

Kromě lingvistické zkušenosti žáka při výuce druhého cizího jazyka můžeme počítat s jeho obecnými a specifickými učebními dovednostmi. Jsou to např. dovednost práce s učebnicí, pracovním sešitem a slovníkem, dovednost samostatně vyhledávat další učební materiály, pracovat s příručkami, dovednost zobecňovat / analyzovat mluvnické učivo na základě porovnávání. Žáci již ovládají technologii práce s běžnými typy cvičení, mají své učební strategie. Tyto dovednosti společně s lingvistickou zkušeností tvoří učební historii žáka. Do jaké míry se učební historie žáka stává komponentem učiva, je jednou z klíčových otázek, které jsou v rámci didaktiky CJ 2 zkoumány.

Zpracování žákových předchozích zkušeností a znalostí s osvojováním CJ je nezbytné, i když složité. Při tomto procesu narážíme na mnohá úskalí, ale ve výsledku, využití učební historie žáka, proces výuky zefektivní, čímž se kompenzuje menší hodinová dotace druhého cizího jazyka a potažmo celkově kratší doba jeho osvojování.

(viz Жофкова, Г., 2006)

5.1.2 Kladný přenos a interference

Problematika vzájemného vztahu prvního a druhého cizího jazyka je zatím jen málo zpracována. Výzkumy sice probíhají v mnoha zemích světa, ale jsou na samém počátku a mohou předkládat pouze dílčí výsledky. Zahraniční výzkumy dokládají, že při osvojování CJ 2 se vliv mateřského a prvního cizího jazyka projevuje ve všech jazykových rovinách,

avšak s rozdílnou intenzitou. Interference i kladný přenos z prvního cizího jazyka jsou podmíněny úrovní dovedností a návyků v tomto jazyce. Při osvojování výslovnosti a gramatiky se častěji projevuje kladný přenos z cizího jazyka, při osvojování slovní zásoby je kladný přenos z prvního cizího jazyka překryt interferenčními vlivy mateřského jazyka.

(viz Барышников, Н. В., 1998; Чичерина, Н. Н., 1999)

Kladný přenos z CJ 1 do CJ 2 výuku usnadňuje a zrychluje. Jak uvádí I. L. Bimová, kladný přenos z CJ 1 může být realizován ve třech rovinách:

- a) V rovině myšlenkové a řečové. Osvojování dalších jazyků posiluje myšlenkové mechanismy, sluchové a zrakové vnímání, mechanismy produkce řeči.
- b) V rovině jazykové, kdy shodné jevy v mateřském a v CJ 1 ulehčují osvojování CJ 2.
- c) V rovině učebních dovedností, kdy žák úročí to, co získal osvojováním MJ a CJ 1.

Přínos kladného přenosu je zpravidla oslaben interferencí v identických oblastech.

(viz Бим, И. Л., 1997)

N. V. Baryšnikov na základě pětiletého výzkumu, kdy zkoumal vliv angličtiny jako CJ 1 na osvojování francouzštiny jako CJ 2, uvádí, že při osvojování gramatiky a výslovnosti se častěji projevuje jak kladný, tak i záporný přenos ze strany prvního cizího jazyka, i když vliv mateřského jazyka je rovněž značný. Vzájemný vliv přitom závisí hlavně na složitosti porovnávaných gramatických jevů a na lexikální náplni syntaktických struktur. Při osvojování slovní zásoby je kladný vliv CJ 1 častěji překrýván interferenčními vlivy mateřského jazyka.

K obdobným závěrům došla i N. N. Čičerina, která zkoumala vzájemný vliv mezi angličtinou jako CJ 1 a němčinou jako CJ 2. Vzhledem k tomu, že předmětem výzkumu bylo vzájemné působení dvou západních jazyků v ruském prostředí, nelze předpokládat, že porovnávání dvou, sobě mnohem vzdálenějších jazyků, by přineslo obdobné výsledky.

Dále bylo zjištěno, že neuvědomělý přenos se uplatňuje jen velmi málo. Chceme-li úročit lingvistickou zkušenost žáka, je nutno cíleně posilovat kladný přenos z prvního cizího jazyka, ale zároveň i předcházet interferenčnímu vlivu mateřského jazyka. Cestou k tomu je neustálé porovnávání CJ 2 s CJ 1 a MJ. Prognostický přístup by měl být jedním ze základních principů vyučování druhému cizímu jazyku. V průběhu jazykového vzdělávání se může jeho

intenzita měnit. V okamžiku, kdy si učící se uvědomuje zákonitosti jazykového systému druhého cizího jazyka, význam porovnávání s prvním cizím jazykem klesá.

(viz Барышников, Н. В., 1998; Чичерина, Н. Н., 1999)

5.1.3 Psycholingvistika ve výuce CJ 2

Psycholingvistika je hraniční disciplína mezi psychologií a lingvistikou. V rámci základních okruhů psycholingvistiky se sledují buď synchronní, nebo diachronní aspekty lingvistických jevů. Psycholingvistika se také zaměřuje na vzájemné vazby mezi psychickými a lingvistickými jevy, zejména na vztah mezi myšlením a řečí se zřetelem k procesům tzv. vnitřní řeči. Studium mechanismů řečové činnosti, studiem osvojování jazyka dítětem a studiem psychologických aspektů vyučování mateřskému a cizímu jazyku přispívá ke zkvalitnění jazykové výuky.

(viz Průcha, J., 2011)

Mentální vyspělost a psychologické zvláštnosti starších žáků základní školy a středoškoláků hrají důležitou roli při osvojování druhého cizího jazyka. V tomto období se postupně rozvíjí schopnost zobecňovat, hledat a nalézat obecné principy a zákonitosti. V souvislosti s tím ustupují do pozadí imitativní přístupy, které jsou typické pro výuku cizího jazyka u mladších žáků. Přednost se dává postupům analytickým, porovnávacím a své místo má též systematizace. Vhodnými postupy jsou ty, které jsou založeny na *«lingvistických objevech»*.

(viz Žofková, H., 2002)

5.1.4 Kognitivně komunikativní způsob výuky

Podmínkou efektivního vyučování na pokročilejším stupni je pak kognitivně komunikativní způsob výuky. Jeho základem je uvědomělé osvojování jazyka. Patří sem především práce s textem. Tato etapa výuky může být značně efektivní, neboť žáci si přinášejí dovednost čtení cizojazyčného textu i návyky práce s textem. Autentický materiál je zdrojem informací i nové slovní zásoby a práce s žánrově různorodými autentickými texty je velkým přínosem pro cíle jazykové i pro cíl sociokulturní. Základní podmínkou je uvážlivý výběr textů, které musejí především odpovídat zásadě přiměřenosti, musejí být motivační a stimulovat žáka k dalším aktivitám.

Porozumění i aktivní osvojování nových slovíček může posílit kladný přenos z mateřského jazyka a z prvního cizího jazyka. Bez povšimnutí nelze ponechat ani zpětnou vazbu mezi mateřštinou, prvním a druhým cizím jazykem, která napomáhá k prohlubování, upevňování a systematizaci poznatků z mateřského i prvního cizího jazyka.

(viz Жофкова, Г., 2002a)

5.1.5 Kompenzační vyjadřování

Kompenzační vyjadřování je důležitou součástí strategické kompetence při výuce cizího jazyka. Při výuce druhého cizího jazyka jeho význam ještě vzrůstá, protože rozumové schopnosti žáka a jeho možnosti vyjádřit se v cizím jazyce jsou v disharmonii. Setkáváme se s tzv. jazykovým deficitem (jazykovou nedostatečností).

„... Student by se měl naučit vyjadřovat obsah, který dosud nedovede přesně zformulovat, adekvátními lexikálními nebo gramatickými prostředky. Tímto, tzv. kompenzačním vyjadřováním, se žák učí hledat v obsahu to, co je v něm podstatné, a oddělovat i abstrahovat to, co je v něm méně významné, druhotné. Jde o složitou dovednost pohotově vyjádřit zamýšlenou výpověď se zřetelem ke komunikativní dostatečnosti, nikoli jazykové přesnosti...“

(Hendrich, J., 1988, s. 216)

Nesoulad mezi komunikativními potřebami a komunikativními dovednostmi může vést ke stísněnosti až neochotě se v cizím jazyce vyjadřovat. Starší žáci mají rozumové předpoklady proto, co je pro kompenzační vyjadřování důležité – schopnost analýzy a syntézy, rozlišování podstatného od nepodstatného. Při výuce CJ 2 je nutné tyto předpoklady využít a dále rozvíjet. Uspokojení komunikativních potřeb, úspěch při řešení konkrétní situace je významnou složkou motivace žáků a studentů.

5.2. Ruský jazyk jako druhý cizí jazyk na základě francouzštiny u českého publika

5.2.1 Postavení ruského jazyka jako CJ 2 v české škole v XXI. století

Výuka ruštiny v XXI. století hledá nová moderní řešení, ale nezavrhuje dobré tradice uplynulých období. V českém prostředí se bude i nadále stavět na výsledcích vědecké práce Františka Malíře, Josefa Veselého, Stanislava Jelínka, Radko Purma, Lubomíra Riese a dalších významných rusistů-didaktiků 2. pol. 20. století.

Postavení ruského jazyka v české škole jako druhého cizího jazyka vyvolává potřebu obohacovat didaktiku ruského jazyka o specifika, vztahující se k tomuto novému postavení ruského jazyka v kontextu českých tradic. Vzájemným porovnáváním CJ 1 a ruštiny jako CJ 2 mapovat interferenční jevy i možnosti kladného přenosu mezi oběma jazyky, a to ve všech jazykových rovinách. Z pohledu principů vícejazyčnosti je nutno u učících se cíleně podporovat kladný přenos mezi osvojovanými jazyky. Cestou kognitivně komunikativní výuky zefektivnit ovládnutí cizích jazyků, překonávat jazykový deficit a motivovat žáky k další práci.

Postavení ruštiny jako cizího jazyka v České republice má svá specifika. Nejvýrazněji působí dvě skutečnosti:

- 1) Jedná se o jazyk blízké příbuzný. A jak uvádí Veselý: „... *ruština byla vzhledem k příbuznosti s češtinou považována často za jazyk snadný. Je nepochybné, že je vcelku pro českého žáka snadnější než např. francouzština nebo němčina (zejména na nižším a středním stupni výuky), nicméně nelze na druhé straně zapomínat, že právě z blízké příbuznosti češtiny a ruštiny vyplývají nemalé obtíže, které českým žákům dokonalé osvojení ruského jazyka značně znesnadňují. Skutečnost, že negativní stránku blízké příbuznosti obou jazyků podceňovali při organizaci vyučování ruštině učitelé i autoři učebnic, je jednou z příčin celkově málo uspokojivých vyučovacích výsledků...*“

(Veselý, J., 1985, s. 9)

- 2) Mnohaletá tradice výuky ruštiny jako prvního, a na mnoha typech škol také jediného cizího jazyka, přinesla především důkladné rozpracování metodických postupů, ale zároveň tato uniformita vyvolávala nezájem žáků.

Dnes si ruštinu vybírají jako další cizí jazyk žáci základních i středních škol. Osvojováním ruštiny si svoji jazykovou vybavenost doplňují studenti vysokých škol. Před vyučujícími pak stojí problém, jak s omezenou hodinovou dotací a často podle učebnic, které jsou koncipovány pro výuku prvního cizího jazyka, dostat požadavku efektivní výuky.

Při osvojování dalšího cizího jazyka hrají důležitou roli podobné a rozdílné jevy v mateřském jazyce i jevy v již osvojovaných cizích jazycích. Vztahem ruštiny a češtiny

z pohledu lingvodidaktiky se podrobně zabýval např. J. Veselý. O výsledky jeho práce se může dnešní didaktika ruského jazyka, jako dalšího cizího jazyka plně opřít.

Dlouholetá výuka ruského jazyka jako jediného cizího jazyka u většiny populace vypěstovala v českém prostředí jev, který bychom mohli označit pojmem „jazyková lenost“. Čeština a ruština jsou jazyky slovanské a mají k sobě velmi blízko, i když každý z nich používá jiný grafický systém. Společný staroslověnský základ především v oblasti slovní zásoby je evidentní. V důsledku této příbuznosti se jedna z řečových dovedností – odhad (умение догадки) změnila ve zdroj mnohočetných chyb. „... v hovorů českých i slovenských uživatelů ruštiny jako cizího jazyka se běžně objevovala česká a slovenská slova s ruskou výslovností a ruská slova ve tvaru dle českých či slovenských paradigmat. Interference silně ovlivňovala úroveň osvojování ruštiny, i když jí byla věnována značná pozornost...“

(Veselý, J., 1985 s. 49)

V současnosti je situace poněkud jiná. Boom výuky západních (neslovanských) jazyků v českém prostředí změnil přístup k osvojování cizího jazyka. Nastupuje jev zcela opačný. Jazyková odlišnost cílového jazyka (angličtiny, francouzštiny, italštiny, němčiny, španělštiny) od češtiny vedla k návratu k pamětnímu učení, které při osvojování jazyka má svoji nezastupitelnou roli, ale není řešením jediným.

5.2.2 Vzájemný vliv francouzštiny jako (CJ 1) a ruštiny jako (CJ 2)

Při osvojování ruského jazyka Čechy hraje rozhodující roli mateřština jako blízký příbuzný jazyk. Na první pohled se tedy může zdát, že zohledňování znalostí ze západoevropských jazyků jako CJ 1 je nadbytečné.

Ruština je dnes pro českého žáka cizím jazykem v tom pravém slova smyslu. Relativní blízkost češtiny a ruštiny jim uniká. Do RJ se jako interferenční jevy promítají návyky z prvního cizího jazyka. Učící se přistupuje k ruštině mnohem opatrněji a s větším respektem.

Konkrétně francouzština dává Čechům možnost zvládnout techniky učení se jazyku, který je lingvisticky vzdálený jejich mateřštině. Žáci se učí pečlivé výslovnosti, odlišné melodii a intonaci, zvykají si na značný rozdíl mezi psaným a slyšeným textem, dospívání k poznání, že bez systematického osvojování slovní zásoby se cizí jazyk stává zcela

nesrozumitelným. To vše zvyšuje aktivní a kognitivní přístup k učení. Nové učební strategie se stávají součástí učební historie žáka.

Svůj výzkum možností využití učební historie žáka ovládající francouzštinu na úrovni A1 až B1 pro osvojování ruštiny jako druhého cizího jazyka, jsme zahájili analýzou oficiálních materiálů Ruské federace pro mezinárodní zkoušky z ruského jazyka „Лексический минимум по русскому языку как иностранному“ – базовый уровень и элементарный уровень. (Санкт-Петербург Здастоуст, 2004)

Zde jsme získali základní sumu slov ruské slovní zásoby, která jsou srozumitelná žákům, kteří ovládají francouzštinu alespoň na úrovni A2 SERR. Ruské jazykové jednotky z analyzovaného materiálu byly porovnávány se slovní zásobou v učebnici *Forum 1* (Hachette, 2000), podle které se francouzština v našich školách vyučuje.

„Statistický rozbor lexikálního minima prvních dvou úrovní ovládnutí ruského jazyka jako cizího (elementární ТЭУ a prahové ТБУ, Moskva 2004) ukázal, že ze 780 slov lexikálního minima elementární úrovně 100 slov (12,8%) frankofonní studenti znají. Situace u prahové znalosti ruského jazyka je obdobná. Z 1300 jazykových jednotek studenti znají 150 slov (11,5%). Nejedná se výlučně o slova francouzská, ale i o internacionalismy.“

(Burešová, B., 2005)

Na tomto místě uvádíme vždy jen několik příkladů pro jednotlivé typy lexikálních jednotek, abychom ukázali cestu, jakou se budeme při tvorbě výukového materiálu ubírat. Zvolené příklady jsou součástí základní slovní zásoby v učebnicích ruštiny a francouzštiny v českých školách.

5.2.2.1 Internacionalismy

роман, -а <i>m</i>	roman <i>m</i>	román <i>m</i>
паспорт, -а <i>m</i>	passport <i>m</i>	pas <i>m</i>
транспорт, -а <i>m</i>	transport <i>m</i>	transport <i>m</i>
система, -ы <i>f</i>	systeme <i>m</i>	system <i>m</i>
турист, -а <i>m</i>	touriste <i>m</i>	turista <i>m</i>

5.2.2.2 Francouzská slova, která plně vešla v ruskou slovní zásobu

Přejatá slova z francouzštiny, která obohatila ruskou slovní zásobu, nemusí být vždy francouzského původu. Mohou to být slova z jiných románských i nerománských jazyků, která však do ruštiny prostřednictvím francouzštiny vešla.

5.2.2.2.1 Kladný přenos

Kladný přenos představují francouzská slova, která plně přešla a byla přejata do ruské slovní zásoby. Formou jsou si francouzské i ruské ekvivalenty velmi blízké; podstatná jména se shodují v rodě)

maskulina v obou jazycích (FJ i RJ)

aéroport / аэропорт

bagage / багаж

billet / билет

costume / костюм

chocolat / шоколад

femina v obou jazycích (FJ i RJ)

pièce / пьеса

étagère / этажерка

caisse / касса

casserole / кастрюля

excursion / экскурсия

5.2.2.2.2 Interference prvního typu

Podstatná jména, která jsou významově shodná a formou velmi blízká, ale která se liší rodem, jsou příkladem interference prvního typu.

francouzská femina / ruská maskulina

sauce f соус *m*

adresse f адрес *m*

douche f душ *m*

classe f класс *m*

grippe f грипп *m*

francouzská maskulina / ruská femina

opéra m опера *f*

programme m программа *f*

groupe m группа *f*

problème m проблема *f*

vase m

5.2.2.2.3 Interference druhého typu

U tohoto typu se jedná především o pravopis zdvojených souhlásek v přejetých slovech. Ruština ve většině případů, na rozdíl od češtiny, zachovává původní pravopis zdvojených souhlásek, ale existují i výjimky.

zachování zdvojené souhlásky

programme / программа

classe / класс

grammaire / грамматика

somme / сумма

tennis / теннис

nezachování zdvojené souhlásky

monnaie / монета

salle / зал

corridor / коридор

ballet / балет

intéressant / интересный

5.2.2.3 Systematizace poznatků z mateřského a prvního cizího jazyka

Z uvedených příkladů vyplývá, že při osvojování ruského a francouzského jazyka je nutno brát v úvahu jejich vzájemný vliv. Kladný přenos učení urychlí a explicitní porovnání interferenčních jevů může pomoci předejít chybám.

Porovnávací přístup a uvědomělé osvojování dalšího cizího jazyka napomáhá i k prohlubování, upevňování a systematizaci poznatků z mateřského a prvního cizího jazyka.

Příklady:

- 1) ruské slovo *каникулы* / **prázdniny** má společný základ s francouzským slovem *canicule* (od latinského *canis*; pojmenování souhvězdí *Sírius*, které je na obloze v nejteplejších letních měsících / **letní vedra**). Tyto výrazy jsou pro Čechy obtížné. Porovnáním obou slov můžeme v ruštině předejít chybnému napsání slova *коникулы a ve francouzštině upevnit synonymní výraz pro *il fait très chaud*;
- 2) ruské slovo *эскалатор* / **pohyblivé schody** jistě upevní znalost francouzského *escalier* / **schodiště**;
- 3) ruské výrazy *отсюда* / **omтуда** / *откуда* umožní Čechům lépe pochopit francouzské *d'ici* / **de là** / *d'où*;
- 4) překlad některých českých slov má ve francouzštině i ruštině stejnou víceslovnou strukturu:
sourozenci - *frères et soeurs* / **братья и сестры**;
květák - *chou-fleur* / **цветная капуста**; (kalky)

Výše daný materiál neměl za úkol porovnávat dva vzdálené jazyky z pozice lingvistiky, ale z pohledu lingvodidaktiky. Ve výuce cizích jazyků musíme se vzájemným působením MJ, CJ 1 a CJ 2 počítat. Odpověď na otázku, jak s těmito jevy pracovat, je velmi složitá. Každému z učících se vyhovují jiné postupy / strategie. Jsou ti, kteří dávají přednost uvědomělému porovnávání, jiní přijímají tyto vlivy podvědomě, mnohým srovnání dokonce překáží v procesu osvojování cílového jazyka. Vedle lingvodidaktiky je to tady i psycholingvistika, která musí hledat uspokojivou odpověď. Učitel v pozici průvodce a rádce by měl svým studentům tyto jevy, a s nimi spojené výhody a úskalí, předkládat, ale zároveň jim dát dostatek prostoru k svobodné volbě na cestě k osvojení jazyka.

Trojkombinace ČJ-FJ-RJ není u českých žáků příliš častá, protože angličtina je prakticky vždy CJ 1. Francouzština se ocitá v pozici CJ 2 a ruština pak je CJ 3/další cizí jazyk. Přesto osvětlení vztahů v trojkombinaci ČJ-FJ-RJ může být užitečným příspěvkem k problematice integrované didaktiky.

6. JAZYKOVÝ MATERIÁL PRO EXPLICITNÍ VYUŽITÍ V RÁMCI VÝUKY RUŠTINY JAKO CJ 2 NA ZÁKLADĚ FRANCOUZŠTINY V ČESKÉ ZÁKLADNÍ A STŘEDNÍ ŠKOLE

6.1 Podklady pro tvorbu jazykového materiálu

Předchozí kapitoly mapovaly široký kontext výuky druhého cizího jazyka a souvislosti vzájemného vztahu francouzštiny a ruštiny. Domníváme se, že toto „zázemi“ je pro didaktiku nezbytné, a proto jsme mu věnovali poměrně velký prostor. Zároveň jsme však do předchozích kapitol vkládali prvky, které je provazují s materiálem dvou závěrečných kapitol. Proto jsme naši práci důsledně nedělili na část teoretickou a část praktickou. Dvě závěrečné kapitoly se zabývají výukovým materiálem pro učení ruštiny jako CJ 2 na základě francouzštiny. Námi uváděný materiál je de facto potenciální část učební historie českého žáka, ovládajícího francouzštinu a začínající s osvojováním ruštiny v rozmezí vyšších tříd základní školy a na střední škole. Využitelnost tohoto materiálu je těsně spojena se stupněm ovládnutí FJ, s rozumovými schopnostmi a mentální vyspělostí učících se a pochopitelně též se stylem práce učitele.

Do této šesté kapitoly je zařazen výukový materiál vytvořený na základě analýzy učebnic francouzštiny a ruštiny, jako cizích jazyků, a doplňkových materiálů používaných v české škole, v Rusku a ve Francii pro žáky v období dospívání. Seznam analyzovaných materiálů je poměrně rozsáhlý, protože se jedná o materiály s různým cílovým zaměřením, dle kterého byl také volen přístup k mluvnici a slovní zásobě. (Příloha č. 8) Abychom si mohli udělat představu o možnostech využití znalostí z francouzštiny pro výuku ruského jazyka jako CJ 2, byl tento rozsah podstatný. Získaný materiál bylo nutné dále zpracovat pro naši cílovou skupinu a jazykovou úroveň.

Při analýze jsme se zaměřili na styčné jazykové rovny ruštiny a francouzštiny a na sociokulturní materiál, který byl v učebnicích použit. Pro naši práci jsme z analyzovaného materiálu nakonec vygenerovali materiál z učebnice ruštiny *Paдызa no-нoвoмy 1-5* a učebnice francouzštiny *Echo 1, 2*. Důvodů pro náš výběr bylo několik:

- 1) oba tituly se v českých školách hojně používají (především na SŠ)
- 2) učivo je zpracováno na principech kompetenčního přístupu

- 3) důsledně je uplatňováno komunikativní zaměření výuky
- 4) výuka je orientována na žáka (Радуга по-новому má cílovou skupinu české žáky v období dospívání; Echo je též určeno především dopívajícím, ale mateřský jazyk žáků není zohledněn, najdeme pouze pobídky ke srovnání s MJ)
- 5) obě učebnice mají obdobný přístup ke zpracování sociokulturního materiálu (průběžné začleňování do materiálu lekce, samostatné úseky věnované reáliím a každodennímu životu doplněné fotografiemi, použití přísloví, úryvků z beletrie, z tisku, rozšiřující informace v příručce učitele)
- 6) učebnice mají vysokou kvalitu didaktického i jazykového zpracování.

6.1.1 Obsah pojmu jazykové učivo

Tvorba učebního materiálu je práce velmi náročná a je nutné mít na zřeteli celou řadu aspektů. Připomeňme si proto, jak je pojem učivo definován předními didaktiky.

„...Učivo (obsah výuky) tvoří nejen jazykový materiál učebnic a učebních pomůcek, ale i informace a poznatky sdělené učitelem, jakož i všechny úkoly žáků v průběhu výuky, popřípadě i v průběhu jejich přípravy na výuku, které vedou nebo mají vést k osvojení jazykových prostředků a řečových dovedností i věcných vědomostí. Učivo v tomto komplexním pojetí je ovšem pouhým prostředkem k dosažení cíle...“

(Hendrich, J., 1988 s. 138)

«... De terme de matériel recouvre tous les supports (papier, audio, vidéo, informatique, en ligne), authentiques ou conçus à des fins didactiques, et servant à l'enseignement d'une langue étrangère ou à l'autoapprentissage. Il suppose qu'un ensemble de documents ou d'activités est organisé en fonction d'un objectif d'enseignement ou d'apprentissage. Dans une méthode on peut faire une distinction entre les manuels, qui visent à développer une compétence générale et sont les supports de base de l'enseignement, et le matériel complémentaire. Les matériels complémentaires ont pour objectif de:

- 1) *développer une compétence (ou aptitude) particulière: compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites;*
- 2) *renforcer une des zones de la compétence linguistique: lexicale, phonétique, grammaire;*

- 3) *proposer des activités sur des objectifs spécifiques, en général professionnel (français des affaires par exemple);*
- 4) *donner des informations sur les aspects culturels liés à une langue;*
- 5) *préparer des examens pour obtenir des certifications. »*

(Cuq, J.-P., 2003 s. 146)

«...Специально отработанный и методически организованный материал, подлежащий презентации и усвоению в процессе обучения; включает звучащие и письменные тексты, невербальные знаковые сообщения (формулы, графики, схемы), невербальные средства общения (язык жестов и мимики), реалии страны изучаемого языка (напр. фотографии) и т. д. »

(Щукин, А. N., 1999 с. 226)

Učivem nemohou být výsledky vědeckého bádání ve své původní podobě. Informace, které se mají stát učivem, musí projít strukturací, simplifikací a kompresí faktů při respektování psychologických zákonů učení a pedagogických podmínek, v nichž se vyučování realizuje. Tyto procesy zákonitě vedou ke zjednodušení. Zjednodušení není odklonem od pravdivosti a odbornosti. Zpracování jazykového učiva má v sobě specifickou, se kterou se u jiných vyučovacích předmětů nesetkáváme. V cizím jazyce učíme „o jazyce“ (systém jazyka) a „z jazyka“ (užívání jazyka ke komunikaci). Vzájemný poměr obou složek se během učení/učení se jazyku mění. Nižší úroveň znalostí/nížší mentální vyspělost – převažuje složka „z jazyka“; vyšší úroveň/vyšší mentální vyspělost – posiluje se složka „o jazyce“.

Z praxe víme, že schopnosti učících se jsou velmi rozdílné, ale cíle jsou jednotné. V cizím jazyce je třeba dosáhnout komunikativní kompetence na úrovni požadované RVP (Rámcový vzdělávací program) v souladu s SEER (Společný evropský referenční rámec). Proces humanizace školního vzdělávání dává prostor k tomu, aby každý žák vytvářel svoji komunikativní metakompetenci (kvazikompetenci). Tímto vyjádřením se nepřikláníme k názoru, že kvazivzdělání je uspokojivý výsledek vzdělávacího procesu ve veřejné škole. Jen se snažíme vysvětlit, že při osvojování cizího jazyka hrají osobností vlastností a mentální schopností žáka zásadní roli.

V kapitolách následujících se budeme věnovat možnostem jak využít učební historii frankofonního žáka v české škole při osvojování ruského jazyka jako CJ 2 nebo jako dalšího cizího jazyka. Jedná se především o žáky vyšších ročníků druhého stupně základní školy a o středoškoláky. Okrajově jsou bráni v úvahu i vysokoškoláci, kteří si ruštinu volí jako třetí cizí jazyk.

Předkládaný materiál se promítá do dvou dílčích cílů vyučovacího procesu cizího jazyka: do cíle jazykového a do cíle sociokulturního, které výsledně splynou v klíčovém cíli cizojazyčné výuky, komunikativní kompetenci. Jazykový cíl je nutno chápat jako spojení osvojování jazykových prostředků a řečových dovedností. Cílem sociokulturním se rozumí obohacení žákova obrazu světa o další rozměr a o další částečnou kulturní identitu.

6.2 Jazykový materiál

Cílem této kapitoly je porovnání systému francouzštiny a ruštiny pro potřeby vyučovací praxe v české škole. Zpracovávaný materiál v jednotlivých částech se může prolínat vzhledem k možnostem jeho použití a potřeb jeho zařazení do „systému“.

6.2.1 Fonetika a výslovnost

Fonetika v užším smyslu je věda na pomezí lingvistiky, anatomie, fyziologie a fyziky. Zkoumá zvuky, třídí je a klasifikuje. Zkoumá zvukovou stránku jazyka z různých aspektů, tedy hlavně fyziologickou činnost mluvidel a akustickou podstatu zvuků. Fonetika je nauka o tvorbě hlásek. V širším smyslu fonetika v sobě zahrnuje i fonologii, která zkoumá funkci hlásek.

(viz Оливерюс, 3. 1974)

Fonetický systém ruského jazyka je velmi vzdálený fonetickému systému francouzštiny. Jejich srovnávání při výuce ruštiny jako CJ2 v české škole by bylo nadbytečné až zavádějící. Avšak zkušenosti žáka, který se učí francouzštinu dříve než ruštinu, je třeba při nácviu výslovnosti vzít do úvahy. Žák si přináší zkušenosti, které mu pomohou rychleji a kvalitněji zvládnout ruskou výslovnost. Jedná se především o redukci a výraznou melodii v obou jazycích. Z mateřského jazyka čeští žáci tuto dovednost nemají. Správná výslovnost francouzské samohlásky *i* přispěje k nácviu měkkých souhlásek v ruštině, které jsou pro českého žáka velkým problémem. Francouzská výslovnost je náročná na pečlivou a výraznou

artikulaci (on dit: *articulation cosmétique*). Tento návyk má svoji roli nejen při výuce RJ, ale funguje i jako zpětná vazba pro ústní projev v mateřském jazyce, protože nebdalá výslovnost, typická pro dnešní školáky, je velmi často příčinou chybného psaní.

Návyky z francouzské výslovnosti usnadní i osvojování intonačních konstrukcí otázky (ИК 3) a větného přízvuku, které jsou pro české žáky značně obtížné. Přínosem je i ochota starších žáků osvojovat si správnou výslovnost cestou imitace, na kterou jsou z hodin francouzštiny běžně zvyklí. Toto vše přispívá k rychlejšímu a kvalitnějšímu zvládnutí ruské výslovnosti.

6.2.2 Pravopis

V oblasti ortografie je využitelnost znalostí frankofonních žáků nepoměrně větší než ve výslovnosti. Mezi FJ a RJ se setkáváme s kladným přenosem především v pravopisu zdvojených souhlásek ve slovech neruského původu. Pravopis zdvojených souhlásek v internacionalismech je zpravidla shodný v obou jazycích. Kladnému přenosu nebrání ani skutečnost, že v mluvnických kategoriích shoda mezi ruským a francouzským ekvivalentem není. Frankofonní žáci jsou na obtíže pravopisu poměrně dobře připraveni vzhledem k rozdílnosti zvukové a písemné podoby francouzštiny. Ve francouzštině je těchto pět hlavních pravopisných rysů:

- 1) *táž hláska je vyjádřena různými písmeny nebo jejich skupinami*
- 2) *totéž písmeno nebo táž spřežka představují různé hlásky*
- 3) *táž skupina písmen označuje buď hlásku jedinou, nebo naopak skupinu samostatných hlásek*
- 4) *některá písmena mají funkci jen pravopisnou*
- 5) *některá písmena jsou někdy němá, jindy se vyslovují, což závisí na jejich postavení*

(Hendrich, J., 1991, s. 46)

Ruský pravopis je především těsně provázán s tvaroslovím. Dalším důležitým aspektem je slabičný charakter ruského jazyka a existence párových souhlásek: znělá - neznělá. Velkým úskalím je pravopis tvrdého a měkkého znaku. Tyto znaky nepředstavují žádný zvuk, ale mají vliv na výslovnost okolních hlásek a mnohdy i na význam slov. Měkký znak vystupuje v současné ruštině ve třech funkcích:

- 1) Označuje měkkost předchozí souhlásky na konci a uprostřed slov, následuje-li opětsouhláska.

- 2) Měkký znak má tzv. morfologickou funkci (jednotné psaní téže skupiny slov nebo tvarů).
- 3) Dále pak označuje měkkost předchozí souhlásky (ночь, вольная, грязь) a ukazuje na rozdělenou výslovnost slabiky s jotovanou samohláskou (пьеса, пьют, друзья, ...) uvnitř slova.

Tvrký znak naopak označuje rozdělenou výslovnost před jotovanými samohláskami po předponách, které jsou zakončeny souhláskou. Vliv na pravopis v ruštině má také přízvuk. Pod vlivem přízvuku dochází v ruštině k redukci, tj. samohlásky v nepřízvučné pozici se vyslovují jinak, než se píší.

(viz Balcar, M. 1983)

6.2.2.1 Pravopis zdvojených souhlásek

Znalost francouzštiny usnadní především pravopis slov neruského původu. Některé z nich jsou stále ještě vnímány jako internacionalismy nebo cizí slova, ale mnoho z nich je součástí běžné ruské slovní zásoby. Čeští žáci chybují pod vlivem mateřštiny zejména v pravopisu zdvojených souhlásek. Čeština u přejatých slov zachovává zdvojeniny jen u vlastních jmen např. Rousseau, Villon a v knižních a odborných výrazech např. abbé, netto, watt. V ruštině se rovněž píší zdvojené souhlásky ve jménech cizího původu např. Филипп, Кирилл, Скотт, Руссо, Брюссель.

Zdvojené souhlásky se v ruštině vyskytují především v kořenu slova. Nejčastějšími zdvojenými souhláskami v obecných jménech jsou:

- лл- : баллада, иллюзия, шиллинг
- сс- : бассейн, миссия, трасса
- мм- : грамм, иммунитет, коммуна
- пп- : баррикада, террор, коррупция
- пп- : аппарат, аппетит, аппликация
- нн- : антенна, колонна, финн
- кк- : аккорд, хоккей, барокко
- тт- : аттентат, мотто, атташе
- фф- : эффект, суффикс, дифференциал

(viz Balcar, M. 1983)

My uvádíme slova, která jsou potenciální součástí slovní zásoby na úrovni A1-B1 SERR pro jazyky. V teoretické části jsme vždy jako první uváděli francouzské výrazy, protože vzájemné porovnávání obou jazyků za účelem zefektivnění výuky je směřováno od francouzštiny k ruštině. V této kapitole naší práce se pořadí obrací; jako první uvádíme ruský výraz a za ním pak následuje výraz francouzský a v některých částech, kde to považujeme za přínosné, je uveden i český ekvivalent. Důvodem tohoto postupu je předpoklad, že s materiály budou žáci pracovat společně s učitelem. Učitel vybírá výukový materiál, zvažuje jeho náročnost a volí pracovní postupy. Logicky tedy vychází z ruštiny. Francouzština zde hraje podpůrnou úlohu. Výrazy jsou uváděny dle pořadí písmen v ruské abecedě. Slova jsou rozdělena do dvou hlavních skupin: slova se shodným pravopisem (kladný přenos) a slova s odlišným pravopisem (interference).

6.2.2.1.1 Kladný přenos

Slova jsou si zvukově velmi blízká a významově jsou shodná. Pravopis zdvojených souhlásek v ruských a francouzských slovech je identický.

аллергия	allergie
алло по телефону	allô au téléphone
антенна	antenne
баррикада	barrer
грамматика	grammaire
грамм	gramme
грипп	grippe
дискуссия	discussion
доллар	dollar
иллюстрация	illustration
интеллигентный	intelligent
касса	caisse
класс	classe
классический	classique
коллега	collègue
коллектив	collectivité
колонна	colonne
миллион	million

пассажир	passager
пресса	presse
программа	programme
сумма	somme
теннис	tennis
терраса	terrasse
территория	territoire
терроризм	terrorisme
тонна	tonne
традиционный	traditionnel
троллейбус	trolleybus
туннель	tunnel
хобби	hobby
холл	hall
эффект	effet
финн	finnois

6.2.2.1.2 Interference

Slova jsou si zvukově blízká a významově shodná. Liší se jejich pravopis.

адрес	adresse
балет	ballet
группа	groupe
зал	salle
интересный	intéressant,
коридор	corridor
майонез	mayonnaise
металл	métal
монета	monnaie
паспорт	passport
терраса	terrasse

Vyhodnocením zkoumaného jevu – kladný přenos z francouzštiny do ruštiny pro pravopis zdvojených souhlásek – se naše hypotéza, že lze využít kladný přenos z FJ (CJ 1) do

RJ (CJ 2) ukázala jako správná. Kladný přenos se projevil v trojnásobném počtu (34 slov) ve srovnání s přenosem záporným (11 slov). Využití toho materiálu pro výuku se jeví jako pozitivní.

6.2.3 Slovní zásoba

«Родной язык мы должны уважать, но все же иногда приходится заимствовать слова и фразы, если не находится подходящего выражения, эквивалента».

A. С. Грибоедов

6.2.3.1 Formování ruské slovní zásoby

Ruský jazyk patří k jazykům s velmi starou a bohatou slovní zásobou. Slovní zásobu současné ruštiny s ohledem na její původ lze rozdělit do dvou základních skupin. První, výrazně převažující (90% slov), má původní ruský základ tzv. *исконно русская лексика*. Zbývajících 10% slovní zásoby tvoří přejatá slova (*заимствованная лексика*). Původní ruská lexika (*исконно русская лексика*) obsahuje slova z indo-evropského základu, z 5. až 7. století pochází praslovanská slovní zásoba (*общеславянский язык или праславянский язык*). Od 8. století se tvoří třetí vrstva slovní zásoby, východoslovanská. Existence mocné Kyjeské Rusi užívání společného jazyka východních Slovanů (*древнерусский язык*) značně posílila. V 10. století na Rus přichází společně s křesťanstvím staroslověnština. Její slovní zásoba, která se stala součástí ruského jazyka, představuje jednu z částí přejaté slovní zásoby. Poslední vrstvou původní ruské lexiky jsou vlastní ruská slova (*собственно русские слова*). Tato slova pocházejí z období 14. až 17. století.

(Фомина, М. И., 1973)

Následující staletí můžeme označit jako staletí velkých sociálních změn v Rusku. V době velkých společenských změn vždy dochází k výraznému obahocování slovní zásoby. Reformy Petra I. vnesly do jazyka slova ze západoevropských jazyků. Tvorba A. S. Puškina a dílo M. V. Lomonosova v 18. stol. položily základy moderní ruštiny. Od dob Petra Velikého se Rusko sblížovalo s Evropou v dobrém i ve zlém. Pro jazyk to znamenalo trvalý příchod nových slov z cizích jazyků souběžně s tvorbou nových slov na ruském základě. Tento trend vývoje slovní zásoby je patrný i v současnosti.

Slovní zásoba jazyka je živým organismem, který se neustále vyvíjí. Mění se společensko-historické podmínky přinášejí změny i do jazyka. Nejrychlejší změnám

podléhá slovní zásoba. Hlavní cestou obohacování slovní zásoby je tvorba nových slov v rámci daného jazyka. Přejímání slov z druhých jazyků hraje významnou úlohu v okamžiku, kdy dochází ke kontaktu různých jazykových a kulturních pospolitostí. Ruština přijímala francouzská slova do své slovní zásoby především v 18. a 19. století, kdy život francouzské společnosti byl modelem života osvícené moderní společnosti. V. G. Kostomarov hovoří přímo o „záplavě“ cizím jazykem. Dále pak Kostomarov připomíná slova V. G. Bělinského «... в русский язык входит множество иностранных слов, потому что в русскую жизнь вошло множество иностранных понятий и идей.»

(Карманный словарь иностранных слов 1845 года)

Ruština přijímá mnoho cizích slov, protože do ruského způsobu života vstupuje mnoho cizích jevů a myšlenek. Překl. (B. B.)

„...Тогда источником была Франция а dnes то jsou USA. Слова береме там, откуда к нам jde мода, вещи а привыкы ...“

(Костомаров, В. Г. 1994, s. 87)

6.2.3.2 Obohacování ruštiny francouzským lexikem

Do ruštiny přecházela z francouzštiny především slova z oblasti socio-kulturní (kuchyně, oblečení a móda, společenský život): браслет, медальон, жилет, трико, пальто, туалет, мармелад, бульон, котлета, ассамблея, эксплуатация, соус, суфле, прэт-а-порте,... Slova francouzského původu najdeme ve slovní zásobě spojené s výtvarným uměním, baletem, divadlem, hudbou i literární teorií: натюрморт, пейзаж, сентиментализм, футуризм, эпопея, пьеса, актёр, рельеф, романтизм, реализм, натурализм, импрессионизм, символизм, ...

V ruštině zdomácněla také francouzská slova označující emoce a pocity: тет-а-тет, визави, амур, амант, ... Na počátku 19. století v době romantismu měla francouzština v zásobě nepřehledné množství výrazů pro vyjádření intimních vztahů, tehdejší ruština tento rozměr postrádala. Proto byl ruský jazyk tímto novým uměleckým směrem a životním stylem poněkud zaskočen. Byly to především ruské šlechtičny, které se uchýlovaly k francouzštině, aby okolí svěřily své city a pohnutky. Zásadní změnu pak přinesla tvorba A. S. Puškina. Puškin svým dílem dokázal, že ruština je stejně bohatá jako francouzština, že i ona dokáže vyjádřit přesně a krásně nejniternější záchvěvy lidské duše. Problém tedy není v samotném jazyce, ale v míře jeho ovládnutí.

Začleňování přejatých slov do jazyka je proces složitý a dlouhodobý. Obvykle tato slova podléhají fonetickým, morfologickým i sémantickým změnám, které odpovídají charakteru, normám a zákonům přijímajícího jazyka (slovotvorné kalky - cizí základ a ruská přípona) a kalky sémantické трогать/toucher, гвоздь/clou → ГВОЗДЬ ПРОГРАММЫ.

Přejatá slovní zásoba „stárne“ mnohem rychleji než slovní zásoba původní, protože vnější vlivy jsou dočasné a poměrně lehce směnitelné. Množství ruských slov, které mají etymologický základ ve francouzštině, není malý, ale využitelnost tohoto lexika při osvojování RJ jako CJ 2 na základních a středních školách je limitována. Často jde o slova, která mají i ruský ekvivalent nebo která již zastarala či svým významem spadají do oblastí a jazykových stylů, které žáci nevyužívají. Na přelomu 20. a 21. stol. jsou mnohá slova, která vešla do ruské slovní zásoby z francouzštiny v minulých obdobích nahrazována anglikanismy / amerikanismy: **пресс-конференция** → брифинг; **экран** → дисплей; **макияж** → мейкап; **жаргон** → сленг.

(viz Костомаров, В. Г. 1994)

Didaktické postupy při výuce CJ 2 se opírají o komparativní lingvistiku a etymologii. Poznatky a postupy těchto věd zůstávají však většinou v rovině implicitní, neboť didaktika CJ 2 musí mít na zřeteli, že využívání slovní zásoby CJ 1 není komparativní lingvistika a etymologie, ale úročení učební historie žáka.

Slovní zásoba, kterou si žák osvojil v CJ 1, může být dobrou oporou pro osvojování lexika CJ 2. Etymologický přístup k využívání slovní zásoby z CJ 1 není nezbytný. Prospěšná je sémantizace a komparace v praktické rovině.

6.2.3.3 Internacionalismy ve slovní zásobě ruštiny na úrovni A1 až B1 SERR

Internationalismy představují „globalizovanou“ slovní zásobu. Dnes nejvíce slov přichází z angličtiny a z americké angličtiny. Vysoká frekvence amerikanismů v současné ruštině vede k zachování jejich grafické podoby (latinka) a variantnosti výslovnosti. Tyto jevy jsou odborníky často kritizovány, ale zároveň sílí názor, že jde o přirozený vývoj jazyka, který můžeme pozorovat i v ostatních jazycích s grafickým systémem odlišným od latinky. Avšak dle pravidel pravopisu ruského jazyka se přejatá slova píšou azbukou a na fonetickém principu. Oba přístupy mají své přednosti i nedostatky. Při osvojování ruského jazyka jako

CJ 2 by normativní pojetí mělo mít přednost, i když oslabí kladný přenos z CJ 1, v našem případě francouzštiny. U ruských výrazů v této části uvádíme částečný mluvnický aparát (rod a 2. pád sg.) pro zdůraznění pravidla, že přejatá slova se většinou podřizují ruským paradigmátům.

система, -ы <i>f</i>	systeme <i>m</i>	system <i>m</i>
такси, <i>neskl.n</i>	taxi <i>m</i>	taxi <i>neskl.n</i>
турист, -а <i>m</i>	touriste <i>m</i>	turista <i>m</i>
хобби, <i>neskl.n</i>	hobby <i>m</i>	hoby, <i>neskl</i>
талант, -а <i>m</i>	talent <i>m</i>	talent <i>m</i>
виза, -ы <i>f</i>	visa <i>m</i>	vízum <i>n</i>
паспорт, -а <i>m</i>	passport <i>m</i>	pas <i>m</i>
транспорт, -а <i>m</i>	transport <i>m</i>	transport <i>m</i>
киоск, -а <i>m</i>	kiosque <i>m</i>	kiosek <i>m</i>
клуб, -а <i>m</i>	club <i>m</i>	klub <i>m</i>
кус-кус, -а <i>m</i>	couscous <i>m</i>	kuskus <i>m</i>
лазанья, -и <i>f</i>	lasagne <i>f</i>	lasaně <i>pl. f</i>
кебаб, -а <i>m</i>	kebab <i>m</i>	kebab <i>m</i>
киви <i>neskl.n.</i>	kiwi <i>m</i>	kiwi <i>n</i>
креветка, -и <i>f</i>	crevettes <i>f</i>	krevety <i>pl. f</i>
кредитная карта, -ы <i>f</i>	carte <i>f</i> de crédit	kreditní karta <i>f</i>
лицей, -а <i>m</i>	lycée <i>m</i>	gymnázium <i>n</i> , lyceum <i>n</i>
боулинг, -а <i>m</i>	bowling <i>m</i>	bowling <i>m</i>
аэробика, -и <i>f</i>	aérobique <i>f</i>	aerobik <i>m</i>
фитнесс, -а <i>m</i>	fitness <i>m</i>	fitnes <i>m</i>
гольф, -а <i>m</i>	golf <i>m</i>	golf <i>m</i>
роман, -а <i>m</i>	roman <i>m</i>	román <i>m</i>
меню <i>neskl.n.</i>	menu <i>m</i>	menu <i>neskl.n.</i>

Za internacionalismy jsou považovány i názvy typických národních pokrmů a sportů, protože mnohé z nich se stávají celosvětově známými a oblíbenými.

6.2.3.4 Blízká slovní zásoba ve francouzštině a ruštině na úrovni A1-B1 SERR

V této podkapitole pracujeme se slovy, která jsou součástí slovní zásoby při výuce ruského jazyka jako CJ 2 na úrovni A1 až B1 SERR, a při jejich osvojování se můžeme opřít o znalosti francouzské slovní zásoby stejné úrovně. Slovní zásoba byla vybírána především na základě analýzy učebnic: *Радуга по-новому 1-5* a *Echo 1-2*. Celkem bylo zpracováno cca 7 200 jazykových jednotek a 500 slovních spojení. O důvodech výběru učebnic bylo pojednáno v předchozí pasáži. Pro úplnost byla však přidána i slovíčka z ostatních analyzovaných materiálů (viz s. 76). Jedná se především o slovíčka ze sociokulturní oblasti. Francouzština zde používá výrazy, které nejsou běžné pro ruštinu na vyučované úrovni. Toto konstatování platí i opačně. Domníváme se, že obohacení slovní zásoby tímto směrem bude ku prospěchu věci.

Pro přehlednost jsou slova (jedná se převážně o podstatná jména) dělena do obvyklých tematických celků a doplněna odkazy na interferenční jevy v oblasti pravopisu i mluvnických kategoriích. Na základě analyzovaných učebnic a témat daných RVP jsme zvolili tyto tematické celky:

- 1) Člověk a rodina
- 2) Bydlení a stravování
- 3) Škola a práce
- 4) Město a venkov (příroda)
- 5) Volný čas a záliby
- 6) Kalendář a časové údaje

Členění je pouze orientační a je vedeno vlastní zkušeností s výukou cizích jazyků. Řazení jazyků RJ-FJ-ČJ jsme zvolili proto, že se jedná o materiál pro výuku ruského jazyka. Ruština je v této části výchozím jazykem, pro který je materiál zpracováván. Mezi uváděnými slovy jsou i takové lexikální jednotky, především slovesa, které nebyly přejaty z francouzštiny, mají původ ruský, ale jejich vazby se shodují s vazbami francouzských sloves stejného významu. Odlišné slovesné vazby jsou pro žáky obtížné, proto předpokládáme, že jejich porovnání v obou jazycích osvojení správné vazby prospějí.

6.2.3.4.1 Člověk a rodina

биография <i>f</i>	biografie <i>f</i>	životopis <i>m</i>
благодарить <i>кого за что</i>	remercier <i>q. de qc.</i>	poděkovat <i>komu za co</i>

братья и сёстры <i>pl</i>	frères et sœurs <i>pl</i>	sourozenci <i>pl</i> .
грипп <i>m</i>	grippe <i>f</i>	chřipka <i>f</i>
дуэль <i>f</i>	duel <i>m</i>	souboj <i>m</i>
жест <i>m</i>	geste <i>m</i>	gesto <i>n</i>
иммунитет <i>m</i>	immunité <i>f</i>	imunita <i>f</i>
интеллигентный,-ая,-ое,-ые	intelligent,e	chytrý, inteligentní
каприз <i>m</i>	caprice <i>m</i>	rozmar <i>m</i>
кашмар <i>m</i>	cauchemar <i>m</i>	můra, zlý sen, dotěrný člověk
молодой человек <i>m</i>	jeune homme <i>m</i>	mladík <i>m</i>
медовый месяц <i>m</i>	lune <i>f</i> de miel	líbánky <i>f pomn.</i>
национальность <i>f</i>	nationalité <i>f</i>	národnost <i>f</i>
поздравлять кого с чем	féliciter q. de qc.	blahopřát komu k čemu
портрет <i>m</i>	portait <i>m</i>	portrét <i>m</i>
принимать душ	prendre la douche	sprchovat se
секрет <i>m</i>	secret <i>m</i>	tajemství <i>n</i>
талия <i>f</i>	taille <i>f</i>	postava <i>f</i>

6.2.3.4.2 Bydlení a stravování

адрес <i>m</i>	adresse <i>f</i>	adresa <i>f</i>
абрикос <i>m</i>	abricot <i>m</i>	meruňka <i>f</i>
аппетит <i>m</i>	appetit <i>m</i>	chut' (k jídlu) <i>f</i>
бекон <i>m.</i>	bacon <i>m</i>	slanina <i>f</i>
бисквит <i>m</i>	biscuit <i>m</i>	sušenka <i>f</i>
букет <i>m</i>	bouquet <i>m</i>	kytice <i>f</i>
бутылка <i>f</i>	bouteille <i>f</i>	lahev <i>f</i>
гараж <i>m</i>	garage <i>m</i>	garáž <i>f</i>
диван <i>m</i>	divan <i>m</i>	pohovka <i>f</i>
душ <i>m</i>	douche <i>f</i>	sprcha <i>f</i>
зал <i>m</i>	salle <i>f</i>	sál <i>m</i>
йогурт <i>m</i>	yaourt <i>m</i>	jogurt <i>m</i>
кофе <i>m</i>	café <i>m</i>	káva <i>f</i> <i>uz angl.</i>
каrp <i>m</i>	carpe <i>f</i>	kapr <i>m</i>
кастрюля <i>f</i>	casserole <i>f</i>	kastrol <i>m</i> <i>iz německého</i>

коридор <i>m</i>	corridor <i>m</i>	chodba <i>f</i> z <i>немецкого</i>
костюм <i>m</i>	costume <i>m</i>	pánský oblek <i>m</i>
макияж <i>m</i>	maquillage <i>m</i>	líčení <i>n</i>
манто <i>neskl. n.</i> (меховое)	manteau <i>m</i>	RJ kožíšek <i>m</i> , FJ kabát <i>m</i>
мебель <i>f</i>	meuble <i>m</i>	nábytek <i>m</i>
рис <i>m</i>	riz <i>m</i>	rýže <i>f</i>
соус <i>m</i>	sauce <i>f</i>	omáčka <i>f</i>
суп <i>m</i>	soupe <i>f</i>	polévka <i>f</i>
табурет <i>m</i>	tabouret <i>m</i>	stolička <i>f</i>
травы <i>pl. f</i>	herbes <i>pl. f</i>	bylinky <i>pl. f</i> , koření
шоколад <i>m</i>	chocolat <i>m</i>	čokoláda <i>f</i>
этаж <i>m</i>	étage <i>m</i>	poschodí <i>n</i>
этажерка <i>f</i>	étagère <i>f</i>	polička <i>f</i>
фарш <i>m</i>	farce <i>f</i>	nádivka <i>f</i>
фрукты <i>pl</i>	fruit <i>m</i>	ovoce <i>n</i>
юбка <i>f</i>	jupe <i>f</i>	sukně <i>f</i>

Roznámka

торт <i>m</i> ≠ tarte <i>f</i>	
торт <i>m</i> = gâteau <i>m</i>	dort
tarte <i>f</i> = пирог <i>m</i>	koláč (s ovocem)

6.2.3.4.3 Škola a práce

администрация <i>f</i>	administrative <i>f</i>	správa <i>f</i>
ателье <i>n</i>	atelier <i>m</i>	dílna <i>f</i> , atelier <i>m</i>
биология <i>f</i>	biologie <i>f</i>	přírodopis <i>m</i>
блокнот <i>m</i>	bloc-notes <i>m</i>	zápisník <i>m</i>
брошюра <i>f</i>	brochure <i>f</i>	brožura <i>f</i>
бюджет <i>m</i>	budget <i>m</i>	rozpočet <i>m</i>
бюро <i>n</i>	bureau <i>m</i>	kancelář <i>f</i> , psací stůl <i>m</i>
география <i>f</i>	géographie <i>f</i>	zeměpis <i>m</i>
грамматика <i>f</i>	grammaire <i>f</i>	mluvnice <i>f</i>
дата <i>f</i>	date <i>f</i>	datum <i>n</i>

депутат <i>m</i>	député <i>m</i>	poslanec <i>m</i>
директор <i>m</i>	directeur <i>m</i>	ředitel <i>m</i>
директриса <i>f</i>	directrice <i>f</i>	ředitelka <i>f</i>
журналист <i>m, f</i>	journaliste <i>m, f</i>	novinář <i>m</i> , novinářka <i>f</i>
жюри <i>neskl. n</i>	jury <i>m</i>	komise <i>f</i> (zkušební)
институт <i>m</i>	institut <i>m</i>	ústav <i>m</i>
квитанция <i>f</i>	quittance <i>f</i>	stvrzenka <i>f</i>
класс <i>m</i>	classe <i>f</i>	třída <i>f</i> (školní)
композитор <i>m</i>	compositeur <i>m</i>	skladatel <i>m</i>
коллега <i>m, f</i>	collègue <i>m, f</i>	kolega <i>m</i> , kolegyně <i>f</i>
коллектив <i>m</i>	collectivité <i>f</i>	kolektiv <i>m</i>
курс <i>m</i>	cours <i>m</i>	kurz <i>m</i> , vyučovací hodina <i>f</i>
орфография <i>f</i>	orthographe <i>f</i>	pravopis <i>m</i>
партия <i>f</i>	parti <i>m</i>	politická strana <i>f</i>
пост <i>m</i>	poste <i>m</i>	místo <i>n</i> , postavení <i>n</i>
прогресс <i>m</i>	progrès <i>m</i>	pokrok <i>m</i>
профессор <i>m</i>	professeur <i>m, f</i>	učitel <i>m</i> , učitelka <i>f</i>
профессия <i>f</i>	profession <i>f</i>	povolání <i>n</i>
регулярный	régulier	pravidelný
результат <i>m</i>	résultat <i>m</i>	výsledek <i>m</i>
сессия <i>f</i>	session <i>f</i>	zkouškové období <i>n</i>
стилист <i>m</i>	styliste <i>m</i>	módní návrhář <i>m</i> , návrhářka <i>f</i>
талант <i>m</i>	talent <i>m</i>	talent <i>m</i>
точка <i>f</i> зрения <i>n</i>	point <i>m</i> de vue	stanovisko <i>n</i> , hledisko <i>n</i>
фраза <i>f</i>	phrase <i>f</i>	věta <i>f</i>
цифра <i>f</i>	chiffre <i>f</i> .	číslice <i>f</i>
шанс <i>m</i>	chance <i>f</i>	úspěch (naděje na úspěch) <i>m</i>
шантаж <i>m</i>	chantage <i>m</i>	vyděračství <i>n</i>
экзамен <i>m</i>	examen <i>m</i>	zkouška <i>f</i>
экономист <i>m</i>	économiste <i>m</i>	ekonom <i>m</i>
юрист <i>m</i>	juriste <i>m</i>	právník <i>m</i> , právnička <i>f</i>

6.2.3.4.4 Město (nákupy, móda)

билет <i>m</i>	billet <i>m</i>	lístek <i>m</i> , jízdenka <i>f</i> , letenka <i>f</i> , papírové peníze ve FJ v RJ již zastaralý výraz
браслет <i>m</i>	bracelet <i>m</i> (le bras = paže)	náramek <i>m</i>
брошь <i>f</i>	broche <i>f</i>	brož <i>f</i>
бульвар <i>m</i>	boulevard <i>m</i>	bulvár <i>m</i>
бюро <i>n</i>	bureau <i>m</i>	kancelář <i>f</i> , psací stůl <i>m</i>
вакасия <i>f</i>	/le poste <i>m</i> vacant	volné místo <i>n</i> (pracovní)
витрина <i>f</i>	vitrine <i>f</i>	výkladní skříň <i>f</i>
гардероб <i>m</i>	garde-robe <i>f</i>	šatna <i>f</i>
грамм <i>m</i>	gramme <i>m</i>	gram <i>m</i>
зал <i>m</i>	salle <i>f</i>	sál <i>m</i>
карта <i>f</i>	carte <i>f</i>	mapa <i>f</i>
касса <i>f</i>	caisse <i>f</i>	pokladna <i>f</i>
кабинет <i>m</i> <i>врача</i>	cabinet <i>m</i>	ordinace <i>f</i>
квитанция <i>f</i>	quittance <i>f</i>	stvrzenka <i>f</i>
костюм <i>m</i>	costume <i>m</i>	pánský oblek <i>m</i>
купол <i>m</i>	coupole <i>f</i>	kopule <i>f</i>
магазин <i>m</i>	magasin <i>m</i>	obchod <i>m</i>
монета <i>f</i>	monnaie <i>f</i>	drobné peníze <i>pl</i>
паспорт <i>m</i>	passeport <i>m</i>	pas <i>m</i>
пауза <i>f</i>	pause <i>f</i>	přestávka <i>f</i>
пакет <i>m</i>	paquet <i>m</i>	balík <i>m</i>
ресторан <i>m</i>	restaurant <i>m</i>	restaurace <i>f</i>
сквер <i>m</i>	square <i>m</i>	parčík <i>m</i> , náměstí <i>n</i>
сорт <i>m</i>	sorte <i>f</i>	druh <i>m</i>
сумма <i>f</i>	somme <i>f</i>	částka <i>f</i>
трамвай <i>m</i>	tram <i>m</i>	tramvaj <i>f</i>
тротуар <i>m</i>	trottoir <i>m</i>	chodník <i>m</i>

6.2.3.4.5 Venkov a příroda

архипелаг <i>m</i>	archipel <i>m</i>	souostroví <i>n</i>
газ <i>m</i>	gaz <i>m</i>	plyn <i>m</i>
газон <i>m</i>	gazon <i>m</i>	trávník <i>m</i>
морская свинка <i>f</i>	cochon <i>m</i> de mer	morče <i>n</i>
температура <i>f</i>	température <i>f</i>	teplota <i>f</i>
территория <i>f</i>	territoire <i>f</i>	území <i>n</i>
ферма <i>f</i>	ferme <i>f</i>	farma <i>f</i>

Poznámka:

бут/он ≠ bouton v RJ pupen, poupě; ve FR knoflík

6.2.3.4.6 Volný čas, záliby a cestování

авантюра <i>f</i>	aventure <i>f</i>	dobrodružství <i>n</i>
актёр <i>m</i>	acteur <i>m</i>	herec <i>m</i>
актриса <i>f</i>	actrice <i>f</i>	herečka <i>f</i>
альпинизм <i>m</i>	alpinisme <i>m</i>	horolezectví <i>n</i>
альпинист <i>m</i>	alpiniste <i>m</i>	horolezec <i>m</i>
ансамбль <i>m</i>	ensemble <i>m</i>	soubor <i>m</i>
антракт <i>m</i>	entracte <i>m</i>	přestávka <i>f</i> (v divadle)
аплодировать	applaudir	tleskat
аплодисменты <i>romn.</i>	applaudissement <i>m</i>	potlesk <i>m</i>
ассамблея <i>f</i>	assemblée <i>f</i>	shromáždění <i>n</i>
афиша <i>f</i>	affiche <i>f</i>	plakát <i>m</i>
аэропорт <i>m</i>	aéroport <i>m</i>	letišťe <i>n</i>
багаж <i>m</i>	bagage <i>m</i>	zavazadlo <i>n</i>
балет <i>m</i>	ballet <i>m</i>	balet <i>m</i>
библиотека <i>f</i>	bibliothèque <i>f</i>	knihovna <i>f</i>
билет <i>m</i>	billet <i>m</i>	vstupenka <i>f</i> , jízdenka <i>f</i>
борт <i>m</i>	bort <i>m</i>	paluba <i>f</i>
брас <i>m</i> , пл/авать бр/ассом	brasse <i>f.</i>	plavat prsa
бюст <i>m</i>	buste <i>m</i>	busta <i>f</i>
велосипед <i>m</i>	vélo <i>m</i>	jízdní kolo <i>n</i>
вернисаж <i>m</i>	vernissage <i>m</i>	vernisáž

визит <i>m</i>	visite <i>m</i>	návštěva
группа <i>f</i>	/groupe <i>m</i>	skupina <i>f</i>
железная дорога <i>f</i>	chemin <i>m</i> de fer	železnice <i>f</i>
играть во что	jouer <i>à</i>	hrát <i>něco</i>
играть на что	jouer <i>de</i>	hrát <i>na něco</i>
инструмент <i>m</i>	instrument <i>m</i>	hudební nástroj <i>m</i>
интерес <i>m</i>	intérêt <i>m</i>	zájem <i>m</i>
интересный	<i>intéressant</i>	zajímavý
карта <i>f</i>	carte <i>f</i>	mapa <i>f</i>
карусель <i>m</i>	carrousel <i>m</i>	kolotoč <i>m</i>
кафе <i>n</i>	café <i>m</i>	kavárna <i>f</i>
коллекция <i>f</i>	collection <i>f</i>	sbírka <i>f</i>
команда <i>f</i>	commande <i>f</i>	družstvo <i>n</i> (sportovní)
матч <i>m</i>	match <i>m</i>	zápas <i>m</i>
музей <i>m</i>	musée <i>m</i>	muzeum <i>n</i>
музыка <i>f</i>	musique <i>f</i>	hudba <i>f</i>
партер <i>m</i>	parterre <i>m</i>	přízemí <i>n</i> (<i>v divadle</i>)
пассажир <i>m</i>	passager <i>m</i>	cestující <i>m</i>
пейзаж <i>m</i>	paysage <i>m</i>	krajina <i>f</i>
пляж <i>m</i>	plage <i>f</i>	pláž <i>f</i>
порт <i>m</i>	port <i>m</i>	přístav <i>m</i>
поэт <i>m</i>	poète <i>m</i>	báseň <i>m</i>
приз <i>m, sport.</i>	prix <i>m.</i>	cena <i>f</i> (<i>sportovní</i>)
приземлиться (при + земля)	atterrir (<i>à + terre</i>)	přistát
программа <i>f</i>	programme <i>m</i>	program <i>m</i>
публика <i>f</i>	public <i>m</i>	veřejnost <i>f</i> , publikum <i>n</i>
пьеса <i>f</i>	pièce <i>f</i>	divadelní hra <i>f</i>
религия <i>f</i>	religion <i>f</i>	náboženství <i>n</i>
репортаж <i>m</i>	reportage <i>m</i>	reportáž <i>f</i>
ресторан <i>m</i>	restaurant <i>m</i>	restaurování <i>f</i>
сеанс <i>m</i>	séance <i>f</i>	filmové představení <i>n</i>
секрет <i>m</i>	secret <i>m</i>	tajemství <i>n</i>
скульптура <i>f</i>	sculpture <i>f</i>	sochařství <i>n</i> , sochařské dílo <i>n</i>
спектакль <i>m</i>	spectacle <i>m</i>	představení <i>n</i> , inscenace <i>f</i> (<i>divadelní</i>)

статуя <i>f</i>	statue <i>f</i>	socha <i>f</i>
сувенир <i>m</i>	souvenir <i>m</i>	vzpomínka <i>f</i>
сюрприз <i>m</i>	surprise <i>f</i>	překvapení <i>n</i>
театр <i>m</i>	théâtre <i>m</i>	divadlo <i>n</i>
теннис <i>m</i>	tennis <i>m</i>	tenis <i>m</i>
турнир <i>m</i>	tournoi <i>m</i>	turnaj <i>m</i>
фея <i>f</i>	fée <i>f</i>	víla <i>f</i>
флот <i>m</i>	flotte <i>f</i>	lodstvo <i>n</i>
хобби <i>neskl.</i>	hobby <i>m</i>	záliba <i>f</i> , koníček <i>m</i>
хоккей <i>m</i>	hockey <i>m</i>	hokej <i>m</i>
чемпион <i>m</i>	champion <i>m</i>	přeborník <i>m</i> , vítěz <i>m</i>
шедевр <i>m</i>	chef-d'oeuvre <i>m</i>	mistrovské dílo <i>n</i>
экран <i>m</i>	écran <i>m</i>	obrazovka <i>f</i> , filmové plátno <i>n</i>
экскурсия <i>f</i>	excursion <i>f</i>	výlet <i>m</i>

Poznámka:

зátka, dopravní zácpa - v RJ пробка / ve FR bouchon; výrazy jsou zvukově rozdílné, ale mají po dvou významech shodných v FJ i RJ

6.2.3.4.7 Kalendář a časové údaje

Názvy měsíců jsou v obou jazycích mužského rodu. Deset názvů je identických; interference se projevuje u března (RJ март a FJ март) a dubna (RJ апрель a FJ avril). Francouzština a ruština mají shodné pravopisné pravidlo pro psaní data. Pro označení dne se používá základní číslovka (za číslovkou se nepíše tečka).

январь	janvier
февраль	février
март	mars
апрель	avril
май	mai
июнь	juin
июль	juillet
август	août
сентябрь	septembre
октябрь	octobre

ноябрь	novembre
декабрь	décembre

Который час? **Quelle** heure est-il? Kolik je hodin?

Francouzština a ruština při dotazu na čas používají tázací zájmeno, a v češtině je tázací příslovce. Češi v této otázce velmi často chybují v obou jazycích. Explicitním porovnáním FJ a RJ můžeme předejít chybě.

6.2.3.5 Falešní přátelé

Na tomto místě se vracíme k pořadí jazyků FJ-RJ-ČJ jako v teoretické části, protože výchozím jazykem je zde opět francouzština. Francouzské výrazy, které se jeví jako internacionalismy nebo jsou podobná ruským slovům, mohou vést k lexikálním chybám, které naruší úspěšnou komunikaci.

Faux amis		Ложные друзья	Falešní přátelé
aïste <i>m</i>	≠	аист <i>m</i>	FJ - speciální majonéza <i>f</i> / RJ – čáp <i>m</i>
avenue <i>f</i>		проспект <i>m</i>	hlavní třída (ulice) <i>f</i>
canapé <i>m</i>		диван <i>m</i>	pohovka <i>f</i>
caviar <i>m</i>		икра <i>f</i>	kaviár <i>m</i>
famille <i>f</i>		семья <i>f</i>	rodina <i>f</i>
figure <i>f</i>	≠	фигура <i>f</i>	FJ – obličej <i>m</i> / RJ - postava <i>f</i>
fourchette <i>f</i>	≠	фуршет <i>m</i>	FJ - vidlička <i>f</i> / RJ – raut <i>m</i>
fourchette <i>f</i>		вилка <i>f</i>	vidlička <i>f</i>
journal <i>m</i>	≠	журнал <i>m</i>	FJ - noviny <i>potn.</i> / RJ – časopis <i>m</i>
madame <i>f</i>		госпожа <i>f</i>	paní <i>f</i>
magazine <i>m</i>	≠	магазин <i>m</i>	FJ – časopis <i>m</i> / RJ – obchod <i>m</i>
monument <i>m</i>		памятник <i>m</i>	pomník <i>m</i>
temps <i>m</i>	≠	темп <i>m</i>	FJ – čas <i>m</i> / RJ – tempo, rychlost <i>f</i>
thé <i>m</i>		чай <i>m</i>	čaj <i>m</i>

V poznámce uvádíme skupinu ruských slov, která mohou být chybně použita ve francouzštině.

купе <i>neskl.</i>	compartiment <i>m</i>	kupé <i>n.</i>
--------------------	-----------------------	----------------

магистраль <i>f</i>	grande ligne <i>f</i>	magistrála <i>f</i>
санаторий <i>m</i>	maison <i>f</i> de cure	lázeňský dům <i>m</i>
экспресс <i>m</i>	train <i>m</i> rapide	rychlík <i>m</i>

6.2.3.6 Idioms

Ustálená spojení v cizím jazyce, která nelze doslovně přeložit a v mateřském jazyce jim odpovídá výraz jiné mluvnické konstrukce, jsou označovány jako idiomy. Idiomy představují jednu z nejobtížnějších částí slovní zásoby. Využití učební historie žáka (existence stejných konstrukcí v CJ 1) přináší výrazné zlepšení efektivnosti výuky. Existují idiomy, které si jsou v některých jazycích „podobné“, neměly by tedy působit žádné problémy. Není tomu tak vždy. Vytržení idiomu z kontextu, nebo nedostatečnost v sociokulturní kompetenci, mohou vést k nedorouměním. (Příloha č. 7)

(viz Čermák, F., 2009)

Následující idiomatické výrazy jsou záměrně uváděny pouze ve francouzštině a v ruštině, kde mají stejnou nebo velmi blízkou konstrukci, která je tučně vyznačena. Uvedením českého ekvivalentu, by toto porovnání ztratilo na významu. Z kladného přenosu z francouzštiny do ruštiny by se použitím mateřského jazyka vytratila názornost a přesnost pochopení idiomu.

Allô ! C'est ...	Алло! Это ...
Allô ! Je vous écoute.	Алло! Я вас слушаю.
Docteur reçoit.	Врач принимает.
Vous descendez où ?	Вы сходите на следующей?
Je voudrais 100 grammes de saucisson.	Дайте мне 100 граммов колбасы.
A demain !	До завтра!
Encore une fois.	Ещё один раз.
Quelle heure est-il ?	Который час?
Je prends du poisson pour le déjeuner.	На обед я возьму рыбу .
Rappelez plus tard.	Перезвоните позже.
Avec plaisir!	С удовольствием!
Ça te va bien.	Это тебе идёт.
Je prends du café (noir, sans du lait).	Я возьму чёрный кофе.
J'aime lire.	Я люблю читать.
Je suis tchèque.	Я чешка.

cabinet de médecin

la lune **de miel**

dire **tu / vous**

la dinde froide

кабинет врач/а

медовый месяц

обращаться **на ты / на вы**

холодная индейка

7. SOCIOKULTURNÍ KOMPETENCE V RUSKÉM JAZYCE JAKO CJ 2

Motto

<<Она улыбается редко, ей некогда лясы точить >>

Н. А. Некрасов. <<Мороз, Красный нос >>

Ve čtvrté kapitole jsme se zabývali vztahy mezi Ruskem a světem frankofonie a ukázali, jak provázaná byla především oblast kultury. Uvedli jsme i další fakta o pronikání francouzského životního stylu do ruského prostředí. Tím jsme si vytvořili jeden z pilířů pro poslední kapitolu naší práce, kde se budeme zabývat možnostmi využití zkušeností, dovedností a znalostí žáka z prvního cizího jazyka (francouzštiny) pro formování sociokulturní kompetence v ruštině jako CJ 2.

Sociokulturní kompetence v sobě zahrnuje celou řadu prvků, které je možné seskupit do dvou základních bloků: prvky kultury antropologické (dědičné) a prvky kultury získané vzděláváním. To je také důvod, proč jsme se zaměřili na porovnávání každodennosti ve francouzském a ruském prostředí a na možnosti, jak doplnit historicko-kulturní minimum pro ruský jazyk jako CJ 2 na základě francouzštiny.

Výběr materiálu kapitoly byl proveden na základě těchto skutečností:

- 1) Rozhodující roli hrála analýza učebnic. Jejich seznam je uveden v příloze č. 8.
- 2) Výběr materiálů ovlivnily tématické okruhy stanovené RVP pro druhý cizí jazyk na ZŠ a SŠ: domov, rodina, bydlení, škola, volný čas, osobní dopis, formulář, dotazník, sport, péče o zdraví, stravování, město, oblékání, nákupy, příroda, počasí, člověk a společnost, cestování, sociokulturní prostředí příslušné jazykové oblasti a České republiky. (viz RVP, 2005).
- 3) Výsledky šetření mezi studenty rusistiky Pedagogické fakulty v Plzni (20 respondentů)
- 4) Studium odborné literatury z oblasti historie, dějin umění, sociokulturologie, interkulturologie a frazeologie.
- 5) Cenné informace přinesla i četba krásné literatury.
- 6) Využili jsme také zkušenosti z vlastních studijních a vědeckých stáží ve Francii a v Rusku.

7.1 Prvky historicko-kulturního minima v učebnicích ruského jazyka používaných v České republice

V učebnicích cizích jazyků jsou prvky historicko-kulturního minima zastoupeny značně rozdílně. Jinak se pracuje s prvky historicko-kulturního minima a jejich začleněním do učebního materiálu v učebnicích, které mají na zřeteli mateřský jazyk žáka, a jinak v těch, které jsou určeny mezinárodnímu publiku. Pro srovnání uvádíme český pětidílný učební komplex Радуга по-новому autorů: Jelínek, S., Alexejeva, L., Hříbková, R., Žofková, H., který historické a kulturní informace dává do souvislostí se všeobecnými znalostmi českých uživatelů jejich učebnice. Soubor ruského kolektivu pod vedením J. L. Korčaginy: Приглашение в Россию se výrazně orientuje na zvláštnosti ruského prostředí. K tomuto výběru jsme byli vedeni několika skutečnostmi:

- učebnice jsou koncipovány jako učebnice ruštiny CJ 2
- jsou dostupné
- ve výuce jsme je ověřeli.

Analýzou učebnice Радуга по-новому jsme došli k závěru, že prvky historicko-kulturního minima jsou zapracovány po několika liniích.

- 1) Jsou tématem lekce – Две столицы. Сибирь. Мы были в России;
- 2) Jsou součástí obecných témat – nákupy, stravování, rodina v rovině základního učiva;
- 3) Každá lekce obsahuje rozšiřující texty s prvky historicko-kulturního minima;
- 4) Obrazový materiál učebnice posiluje znalosti z historicko-kulturní oblasti;
- 5) Poslechové texty přináší žákům především informace z oblasti každodennosti;
- 6) Texty určené k samostatnému čtení obsahují prvky historicko-kulturního v hojně míře;
- 7) V Příručce učitele má vyučující k dispozici další poznámky k ruským reáliím;

Dále je třeba uvést, že prvky historicko-kulturního jsou dávány do souvislostí nejen s českým prostředím, ale i s přiměřeným kontextem mezinárodním, který je srozumitelný i žákům na druhém stupni základní školy.

Učebnice Приглашение в Россию je postavena zcela jinak. Orientuje se na žáka střední školy a na dospělé. Je určena žákům s rozdílným mateřským jazykem. Prvky historicko-kulturního minima se prolínají všemi lekcemi, jsou nedílnou součástí učebního

materiálu. Buď jsou však uváděny jako fakta, se kterými není vždy snadné dále pracovat, a nebo jsou zpracovány jako prvky do cvičení typu «přiřaď správnou odpověď». Informace o ruském prostředí, kultuře a historii jsou málo přehledné, výrazně podřízené potřebám utilitárního osvojování jazyka a doprovodné fotografie jsou pouze černobílé. Úryvky z krásné literatury, články a další autentický materiál jsou jazykově značně náročné. Budou vyhovovat studentům se znalostí dalšího slovanského jazyka a zvládající dovednost lexikálního odhadu.

7.2 Promítání reálií do výuky - výsledky šetření mezi studenty rusistiky na PF

Orientačně jsme oslovili studenty rusistiky Pedagogické fakulty v Plzni a ptali jsme se, co si oni představují pod pojmem reálie, co by z této oblasti zahrnuli do výuky cizích jazyků a v jakém pořadí apod. Položili jsme 5 otázek. Z výsledků našeho malého šetření (jednalo se o 20 respondentů) nelze dělat rozsáhlé závěry, ale přesto jsou pro nás důležité a mnohé naznačují:

- 1) Jak chápete termín „reálie“ – co tento termín zahrnuje?

Třetina z oslovených respondentů odpověděla obecně – „vše, co charakterizuje konkrétní zemi a společnost“, „zajímavosti, které se váží ke konkrétní zemi“, ostatní odpověď rozšířili a reálie chápou jako (v pořadí od nejčastější odpovědi) život obyvatel, zvyky, kulturu, památky, historii, kuchyni, státní symboly. V jednom případě se v odpovědích dovětek „většinou se jinde nevyskytující“.

- 2) Je podle vás nutné (užitečné) zařazovat reálie do výuky cizích jazyků?

Všichni respondenti odpověděli jednoznačně ano, rozšiřuje to představu o dané zemi.

- 3) Jaké reálie by neměly chybět v učebnicích cizích jazyků (na hodinách cizích jazyků)?

Opět asi třetina oslovených odpověděla obecně, bez konkrétnější představy a je ochotná přijímat vše, co se učebnicích cizích jazyků nabízí: „názorné, zajímavé reálie“, „zajímavosti“, „vše týkající se nejzásadnějších historických a politických událostí“, ostatní by zařadili do učiva (v pořadí od nejčastější odpovědi): „národní zvyky a zvyklosti, pamětihodnosti, přírodu, geografii země, dějiny konkrétní země, politiku, jídlo.

- 4) V jakém pořadí byste zařadili reálie do učebnic (hodin) CJ – pro začátečníky, mírně pokročilé, pokročilé?

Většina oslovených měla s odpovědí na tuto problémy, respondenti buď neodpověděli vůbec, nebo by navrhovali zařadit realie až do výuky mírně pokročilých až pokročilých (případně pouze pokročilých) bez bližší konkretizace.

5) Co se vám vybaví, když slyšíte slovo „ruský“?

(Tato otázka byla zařazena z důvodu výuky ruského jazyka jako druhého, případně třetího jazyka a z toho vyplývající menší informovanosti o této zemi.)

I když se jednalo pouze o orientační dotazování, ze kterého nemohou být vyvozovány seriózní závěry, přesto jsou pro nás výsledky zajímavé. Odpovědi našich respondentů se totiž celkově nelišily od výsledků průzkumu, prováděného mezi cizinci na MGU v rámci snahy o vytvoření tkzv. kulturního obrazu Evropy. Většinou se slovo „ruský“ i v prostředí přímého kontaktu s ruským prostředím i u nás spojuje s „pěknou přírodou“, „obrovskou rozlohou (velký, rozlehlý)“, „matrjoškou“, „sportem (hokejem)“. U našich studentů se pak objevovaly i specifické odpovědi: „Kolja, Mrazík, Kaťuša, čaj, boršč, azbuka“, ale i „odvaha, oddanost, utrpení“, dále pak „pec, sauna, Moskva, Sankt-Peterburg“, v jednom případě „komunismus“ a v jednom – „rok 1968“.

(viz Burešová, B., Rykovská, M., 2010)

7.3 Způsob života společnosti

Osvojováním cizího jazyka získáváme druhou jazykovou i kulturní identitu. Na úrovni jazykové hovoříme o bilingvistu a v oblasti kulturní identity můžeme použít výrazy jako rusofilie, frankofilie atd. V rámci školního vzdělávání se o tyto úrovně nejedná, žák si však může osvojit jazykový i kulturní potenciál, který bude k těmto úrovním dobrým základem. Vybíráme tedy oblasti, které je nutno ovládnout již na úrovni A1, A2 s přesahem do B1 Společného evropského referenčního rámce (SERR) a které jsou těsně provázány s osvojováním jazykových prostředků a řečových dovedností. Budeme porovnávat jazykový a sociální úzus v těchto okruzích: Setkání a zdavení / Rencontre et saluer / Встреча; Ve škole / A l'école / В школе ; Pozvání / L'invitation / Приглашение ; Stolování / A la table / За столом; Doprava / Transport / Транспорт; Průběh dne / la Journée / Течение дня. Vybíráme tedy okruhy, které je nutno ovládnout již na úrovni A1, A2 s přesahem do B1 Společného evropského referenčního rámce (SERR) a které jsou těsně provázány s osvojováním jazykových prostředků a řečových dovedností na těchto úrovních. Naším cílem není komplexní komparativní přehled, ale věcná charakteristika jevů s důrazem na zvláštnosti.

Každý národ je jedinečný, každý má svou osobitou krásu a půvab, které lákají k jejich poznání. Znalost jazyka, otevřené oči i srdce jsou správnými cestami k tomuto cíli. Domníváme se, že na otázku „Jak se vidíte?“ Češi by asi řekli: brzy vstáváme, jsme uzavření, ostýchaví, často si stěžujeme. Francouzi by zřejmě konstatovali, že jsou zdvořilí, tolerantní, elegantní a praktičtí. Rusové by potvrdili, že jsou srdeční, přátelští, upřímní a stejné předpokládají i o ostatních, i když se jim to velmi často nevyplatí. Naším cílem není komplexní komparativní přehled, ale věcná charakteristika jevů s důrazem na zvláštnosti.

7.3.1 Setkání a zdravení

Používání tykání a vykání je v češtině, francouzštině a ruštině téměř identické. Francouzi připojují k pozdravu obvykle i oslovení Madame / Monsieur. Rusové oslovení připojují jen v případě, že jde o známou osobu, pak oslovením je jméno a jméno po otci (отчество) u dospělých a mezi dospělými.

Mládež a děti připojují oslovení křestním jménem hlavně ve francouzštině a ruštině, české děti si vystačí s „ahoj“. Ve francouzštině dospělý vždy odpovídá na pozdrav dítěte <<bonjour>> a může připojit oslovení křestním jménem. Ruština v takovém případě jasně vyjádří tykání <<здравствуй>>. Čeština využívá obě možnosti.

České slovo „ahoj“ a francouzské <<salut>> lze použít při setkání i při loučení. V ruštině je nutno rozlišit <<привет>> pro setkání a <<пока >> pro rozloučení. Pro úplnost je nutno doplnit, že ve francouzštině výraz <<salut>> je použitelný jen mezi osobami, které jsou věkově a sociální na jedné úrovni. Obdobně fungují výrazy <<привет>> a <<пока >> v ruštině.

Nedílnou součástí setkání a zdravení je u všech tří národů podávání ruky. Zde jednoznačně vedou Francouzi (<<...*Le pays de la poignée de main c'est la France ... Un Français de moyenne importance passe trente minutes par jour, soit plus d'une année de vie de soixante ans, à serrer des mains à neuf heures, à midi, à deux heures, à six heures...*>> (Daninos, P., 1954).

Časté podávání ruky je typické i pro ruské prostředí zejména při pracovních a oficiálních setkáních. V běžném životě si v Rusku ruce podávají mezi sebou většinou pouze muži. Součástí přivítání nebo loučení je i obětí. V Čechách je obvyklé jen mezi členy rodiny

a dobrými přáteli. Francouzi se objímají mnohem častěji stejně jako Rusové. Je nutno dodat, že ve Francii se jen zřídka mezi sebou objímají muži, kteří se neznají, což neplatí v ruském prostředí. Mezi ženami je situace víceméně opačná. Rozdíl je i mezi způsobem objímání. Francouzi třikrát nebo čtyřikrát přiblíží střídavě tváře, Rusové se letmo políbí a muži se k tomu ještě poplácají po zádech.

Zvyklosti se liší v takových situacích, kdy potřebujeme oslovit cizího člověka. Ve všech třech jazycích je úvodní slovo slovem omluvy (promiňte / pardon / простите) ve francouzštině následuje oslovení << Madame / Monsieur>>; v češtině se takovéto spojení nepoužívá a v ruštině ekvivalent << господин / госпожа >> se v takové situaci nevžilo.

Dále se zmíníme o tvarech křestních jmen. Mnoho je jich shodných ve všech třech jazycích. Jsou to jména z křesťanského kalendáře. Frekvence jejich použití se liší v závislosti na modních trendech. Pro praxi je dobré vědět, že Francouzi užívají křestní jména v základním tvaru. Případné varianty (deminutivum - zdobnělina) jsou výrazy hovorové a používají se především v rodině. Ruština má pro typicky ruská křestní jména dva tvary (základní a zdobnělý), které se od sebe mohou značně lišit Мария – Маша, Маруся, Александр – Саша, Иван – Ваня, Владимир – Вова, Podobný jev známe i z češtiny: Josef – Pepík, Pepča, Pepa, Jožka, Jozífek, ...)

7.3.2 Ve škole

Jako standardní vztahy mezi učiteli a žáky na školách můžeme označit oficiální oslovení. Pojem oficiální oslovení se v jednotlivých národních kontextech liší. V Čechách si potrpíme na používání titulů a respektování různé úrovně vzdělání, proto se liší oslovení na základní škole pane učiteli / paní učitelko od středoškolského pane profesore/paní profesorko. Francouzi si vystačí s << Madame / Monsieur>> a Rusové důsledně používají při oslovování učitel křestní jméno a jméno po otci (отчество). Ve školním prostředí jsou velmi patrné rozdíly i v neязыkové sféře. Francouzští a ruští žáci respektují začátek a konec výuky, což se nedá říci o studentech v Česku. Stejně zavazující jsou pro francouzské a ruské studenty hierarchické principy při jejich vystupování ve škole.

Pro Čechy je dobré vědět, že v obou zemích střední školy začínají již šestým rokem školní docházky. Ve Francii nižší stupeň má název collège a vyšší lycée. Označení tříd je

sestupné. To znamená, že označení ročníku je dáno tím, kolik roků docházky zbývá do konce.
(Příloha č. 4)

V Rusku se střední škola dělí na nižší a vyšší třídy. Od roku 1992 vznikají nová středoškolská vzdělávací zařízení s názvy лицей, гимназия, колледж. S obdobnými výrazy se setkáme také ve francouzštině a češtině, ale význam není totožný. Nedorozumění v tomto směru bývají poměrně častá, proto uvádíme následující vysvětlení.

FJ: lycée *m* – vyšší stupeň střední školy
gymnase *m* – tělocvična
collège *m* – nižší stupeň střední školy
Collège de France – významná instituce pro vědu a výzkum, se sídlem v Paříži

ČJ: lyceum *n* – typ SOŠ
Gymnázium *n* – střední škola všeobecného zaměření
college *m* (z angličtiny) – chápáno jako vysoká škola

RJ: лицей *m* – střední škola všeobecného nebo odborného zaměření
гимназия *f* – střední škola zaměřená na přípravu pro studium na vysokých školách
(většinou soukromé zařízení)
колледж *m* – poskytuje střední odborné vzdělání, přijímání jsou žáci po 9. ročníku

Odlišný je i způsob známkování. Ve Francii užívají bodový systém v rozsahu 0-20 bodů. V Rusku je známkování, ve srovnání s českým, zrcadlové. Nejlepší známkou je pětka a nejhorší jednička.

Pozornost by si jistě zasloužila i komunikace dnešní školní mládeže, téma je však natolik široké, že bude lépe se mu věnovat jinde. Zde budeme jen konstatovat, že slovník školní mládeže prochází rychlými změnami, mnohé výrazy nestačí ani zdomácnět, a již jsou nahrazeny novými, dnes velmi často zkomoleninami anglických slov.

Vedle rychlých změn, které vyjadřování žáků zaznamenává, jsou i věci neměnné, např. pověřivost při skládání zkoušek. V Čechách si přejí „Zlom vaz!“ a úspěch zajistí tři pomyslná odplivnutí. Francouzi přejí <<Bonne chance!>> a odpovídají <<Merde! >>. Ruské přání má dlouhou a zajímavou historii. Výraz <<Ни пуха ни пера!>> původně bylo přání úspěšného lovu. Dodnes tato věta přežívá v ruských školách a odpovídá se na ni <<К чьрту!>>.

7.3.3 Pozvání a návštěva u přátel

Pozvání a přijímání návštěv je i důvodem k dobré konverzaci a dobrému jídlu. V Česku zveme své přátele domů i do restaurace, neohlášené návštěvy nejsou považovány za příliš zdvořilé. Pokud zveme naše zahraniční přátele, pak zpravidla volíme posezení v restauraci. Projevem poděkování za pozvání domů je většinou květina nebo láhev dobrého vína. Je také zvykem návštěvy oplácet.

Pozvat své přátele do restaurace na oběd nebo večeři je obvyklé ve Francii. Pozvání do rodiny je výsadou pro blízké přátele. Pokud jste pozváni do rodiny vašich francouzských přátel je nutno respektovat především tyto zvyklosti:

- 1) jste-li pozváni na večeři na 8 hodinu, nechoťte dřív než ve čtvrt na devět;
- 2) projevem poděkování je vždy květina paní domu a drobné dárky, kvalitní bonbony a případně různé delikatesy;
- 3) u stolu tón udává vždy paní domu, víno může nabízet a nalévat jen pán domu;
- 4) ochutnejte od všeho, co vám bude nabídnuto, a nezapomeňte vždy vše pochválit;
- 5) káva a sklenka destilátu jsou závěrem jídla i výzvou k ukončení společného posezení.

(viz Grand-Clement, O., 1997)

V Rusku budete pravděpodobně pozváni do rodiny a budete se muset vyrovnat s konzumací velkého množství jídla i pití. Na návštěvu nechoďte dříve, než bylo ujednáno, ale vyvarujte se i výraznému zpoždění. Rusové si svých hostů velice váží, podle toho se k nim chovají. Za základ úcty považují bohaté pohoštění a odmítnutí jídla nebo pití může narušit atmosféru u stolu. Za stolem s Rusy je třeba se chovat uvolněně a přátelsky, přijímat téma hovoru, i když se vám budou zdát delikátní a volně si brát nabízené pokrmy i nápoje. Buďte však střídmi, přijdou další chody a hlavně – nedojídat znamená urazit hostitele. Nezapomeňte během jídla chválit umění kuchařky. Konec společného oběda nebo večeře se dá jen těžko předvídat. Rusové dlouho jedí a ještě déle pijí.

(viz Lepilová, K., 2007)

7.3.4 Stolování

Stolování není jen součástí návštěvy, ale i součástí každodenního života. Se zvláštnostmi v jednotlivých zemích musíme počítat. Obecně lze konstatovat, že:

V Česku se jí rychleji menší množství kaloricky vydatnější stravy než je tomu u Francouzů nebo Rusů, při jídle se udržuje jednoduchá konverzace a pije se hlavně pivo. Cizincům na našem stole chybí chléb, voda a ubrousky.

Ve Francii jedí dlouho, přiměřeně, vedou bohatou konverzaci, k jídlům konzumují chléb a popíjejí vodu a víno (Francouzi mají největší spotřebu minerální a stolní vody v Evropě). Specifikou francouzského stolování je „piknikování“. Už dávno není jen součástí výletů do přírody. Piknikuje se téměř všude; na zahradě, v parcích, na prostranstvích mezi domy, na školním dvoře. Vždy je dodržena zásada, že „stůl s jídlem musí chutnat již očima a nosem“. Chování u jídla je především praktické, drobčky a skvrny nikoho neirutí.

(viz Grand-Clement, O., 1997)

V Rusku jedí hodně, dlouho, u stolu vládne uvolněná atmosféra a od stolu se nezvedá. Rusové u jídla rádi pohodlně sedí. Chléb je součástí každého jídla. Oblíbenými nápoji jsou soky (ovocné šťávy a kvas). V poslední době přišlo do módy pivo. Při stolování Rusové používají raději talíře menších rozměrů, na které zručně nakladou velké množství jídla. Tradiční ruská jídla (bliny, sušené ryby, solené ryby, boršč, kaše různých druhů, rozmanité polévky, naložená solená zelenina, mleté maso a zmrzlina jako desert) neztratila nic ze své oblíbenosti ani v konkurenci s americkým způsobem rychlého stravování. Zařízení tohoto typu najdete v každém městě. Nadnárodní řetězce typu Grill Master, KFC, Subway, plní žaludky Rusů „monotematickými“ jídly, které je nutno ochutnat. Pozadu nezůstává ani domácí gastronomie. Vznikly nové ruské řetězce rychlého stravování: ...*Крошка-Картошка, Подорожник, Восточный базар, 5 минут, Пирог из печи, Елки-Палки, Грабли, Му-Му, Меленка, Теремок, Робин Сдобин, Огород, Шурь-Муры, Мак Пик, Мак Кинг, Папа Джон'с, Ростик'с, Фанни Пицца, Рикиа и Ван, Обжорный ряд, Чайная Ложка...*

(dostupné z: www.menu.ru)

7.3.5 Doprava a dopravní prostředky

I v této oblasti jsou patrné rozdíly. Ve všech třech zemích jsou zastoupeny základní typy dopravy: pozemní, letecká, železniční. Obyvatelé využívají prostředků hromadné dopravy.

V Rusku je její síť veřejné poměrně hustá, ale málo komfortní a spolehlivá. Autobusy, vlaky, vagóny metra jsou přeplněné, ale platí nepsané pravidlo, že mladší dávají přednost

starším a uvolní jim místo. Toto neudiví Čechy, ale překvapí Francouze. Ve Francii takové pravidlo neplatí, ale zato plně respektují označená místa pro těhotné a zdravotně postižené.

Osobní auta a jejich používání jsou fenoménem městského života. Konkuruje městské hromadné dopravě. S volantem v ruce se Francouzi stávají nadšenými hráči o čas a prostor s ostatními účastníky provozu. Francie patří k zemím s vysokým počtem nehod, ale s poměrně malým množstvím tragických důsledků.

Ruští řidiči jsou pány silnic a bezpečnost chodců jim na srdci neleží. Využívání taxiků je samozřejmostí ve všech evropských zemích, ale Rusko má i zde svoji specifiku. Nabízí službu маршрутного такси – маршрутки. Maršrutky představují typ kyvadlové dopravy. Mají učenou trasu, ale pevnými zastávkami jsou jen počáteční a konečná. Po trase „maršrutka“ zastaví na přání zákazníků, kteří mohou nastupovat a vystupovat dle potřeby. Cena jízdného je jednotná, bez ohledu na ujetou vzdálenost. Cena je o málo vyšší než v jiných dopravních prostředcích hromadné dopravy a však rychlostí, pohotovostí a spolehlivostí maršrutka mnohokrát převyšuje služby autobusů, tramvají a trolejbusů.

Vzhledem ke vzdálenostem ve Francii a Rusku je běžná vnitrostátní letecká přeprava. Ze stejného důvodu Francouzi i Rusové využívají v hojné míře vlaková spojení, protože cestování vlakem je pohodlné. Pro Francouze je důležitá rychlost a přesnost vlakového spojení. Cestování vlakem v Rusku má své zvláštnosti, kterým není těžké se přizpůsobit. Vlaky se často mění prakticky v tržiště, kde si můžete koupit vše, co vám cestu zpříjemní a může se při cestování hodit.

(viz Kocourková, P., 2006)

Z hlediska sociokulturní kompetence je rozdíl v předkládaném materiálu v učebnicích francouzštiny a ruštiny. Ve francouzštině se savoir-faire bude orientovat na dopravu autobusem a autem a na používání metra v Paříži. V situacích, kdy je třeba koupit lístek, zeptat se na správný směr nebo najít parkoviště, se mohou žáci ocitnout při své cestě do Francie velice snadno. Na hodinách ruštiny bude situace jiná.

Návštěvy Ruska jsou zatím pro žáky reálné v rámci hromadných organizovaných zájezdů. Je tedy důležitější, aby se byli seznámili s náležitostmi odbavování na letišti, aby

znali formuláře, které bude potřeba vyplnit. Informace o Moskevském metru nebudou jen o jeho fungování, ale i o jeho architektuře a historii.

Znalost fungování taxi služby ve Francii i v Rusku má své místo ve „strategické kompetenci“. Ztratit se v cizím městě, to se může stát každému. Použití taxíku je pak dobrým řešením.

7.3.6 Průběh dne

Pracovní den Rusů a Francouzů začíná mnohem později než u nás. Ve Francii obchody a úřady otevírají mezi devátou a desátou hodinou, v Rusku dokonce ještě o hodinu později. Polední přestávka je samozřejmostí pro Francouze i Rusy, protože jsou zvyklí na odpolední pokračování pracovní doby a poměrně pozdní návrat domů a večerní nákupy čerstvého pečiva, zeleniny a ovoce v dostatečném výběru. V Čechách si na rozdělení pracovního dne a pozdější návraty domů teprve zvykáme a nabídka čerstvého zboží je spojena se začátkem prodejní doby, ne s jejím koncem.

Rozdíl jsou i ve stravovacích návycích během pracovního dne. Francouzská snídaně je sladká (café complet), česká rychlá a ruská vydatná (каша). Oběd za hlavní jídlo dne považují Češi a Rusové. Francouzi si rádi jídlo vychutnávají, proto na něj potřebují dostatek času, který mají až po skončení práce. Hlavním jídlem je pro ně večeře. Doba večeře je ve Francii také tradiční dobou, kdy se rodina sejde a povídá si.

Ve Francii a v Rusku do postele nikdo nijak nespěchá, včetně malých dětí. Hlavní večerní televizní programy začínají mezi devátou a desátou hodinou, divadla hrají od 20 hodin (ve Francii i od 21 hodin), do kina můžete běžně zajít ve 22 hodin i později.

(viz Hubata, J., 2003, Grand-Clement, O., 1997, Павловская, А. В., 2003)

7.4 Pověry

Do kapitoly o formování sociokulturní kompetence zařazujeme i pasáž o pověrách. Pověry jsou sice synonymem tmářství a nevědomosti. Je to víra v neexistující jevy nebo bytosti, která jim, v rozporu s racionálním myšlením, přiřazuje moc ovlivňovat chod věcí. Navzdory vědeckému pokroku pověry přežívají mnoho staletí a jistě přežijí ještě i další. Většina pověr je vázána na určitou geografickou, etnickou nebo kulturní oblast. Své pověry mají i některá povolání. Na hodinách cizího jazyka můžeme pověry využít jako motivační

prvek, prvek humoru, ale také jako prvek dokreslující národní identitu. V rámci námi srovnávaných jazyků zjišťujeme, že většina pověr si je velmi podobná, neboť všechny tři kultury staví více či méně na dědictví antiky a křesťanského náboženství. Nositelé těchto kultur, Češi, Francouzi a Rusové, žijí ve srovnatelných přírodních podmínkách. Následující příklady poukazují především na vzájemnou podobnost, ale uvádíme i některé zajímavé zvláštnosti.

Následující srovnání jsme vytvořili na základě odborné literatury ruské a francouzské provenience (viz Bibliografie) a na základě konzultací s rodilými mluvčími.

7.4.1 Štěstí

7.4.1.1 Ve Francii, Čechách i Rusku štěstí přináší:

Trouver un trèfle à quatre feuilles.	Najít čtyřlístek.	Найти четырёхлистник.
Mettre un fer a cheval au-dessus de sa porte.	Pověsit nad dveře koňskou podkovu.	Подкова над дверью к счастью.
Casser du verre blanc.	Rozbít bílé sklo.	Разбить тарелку к счастью.
Voir une étoile filete.	Vidět padat hvězdu.	Падение звезды к счастью.

7.4.1.2 Ve Francii a v Čechách přináší štěstí:

Jeter une pièce dans une fontaine.	Vhodit minci do kašny.
Toucher du bois pour conjurer le mauvais sort.	Zaklepat na dřevo.
Mettre des lentilles dans tous les coins de la maison.	Jídlo z čočky v době Vánoc
Patte de lapin	Králičí pacička

7.4.1.3 V Čechách a v Rusku přináší štěstí:

Pavouk nosí štěstí/peníze.	Паук предвещает какое-то хорошее известие.
Vlaštovka nosí štěstí a hlásí jaro.	Ласточка вестник добра, счастья, весны.

7.4.1.4 Ve Francii a v Rusku přináší štěstí:

Croiser les doigts.	Скрещённые пальцы.
Voir un arc-en-ciel.	Видеть радугу.

7.4.1.5 Další symboly štěstí

Potkat kominíka přináší štěstí jen v Čechách. Ve Francii a v Rusku je příznivé potkat námořníka a sáhnout si na bambulu na jeho čapce. V Rusku nosí štěstí čáp <<Аист носит счастья>> a pro Francouze je dobrým znamením vidět odlétat berušku <<Voir une coccinelle s'envoler>> nebo šlápnout do bobků << Marcher dans une crotte>>. Francouzům přináší štěstí i náhodně nalezený hřeben nebo hřeben, který vám daruje úspěšná osoba.

Štěstí přinášejí nalezené mince. V Čechách je to každá mince, kterou člověk najde. Ve Francii je lepší, je-li čitelný rok ražby, nebo když nalezená mince je provrtaná či jinak deformovaná. Rusové jsou při zvedání nalezené mince opatrní. Je-li vidět líc (пешка) budete mít štěstí; v případě rubu (орёл) budete mít smůlu.

Jadřinec ve tvaru hvězdičky při rozkrojení jablka o Vánocích je symbolem zdraví a štěstí po celý rok v Čechách. Devět hrášků v lusku nese štěstí Francouzům a Rusové si dají pro štěstí do kapsy oříšek.

7.4.2 Neštěstí

7.4.2.1 Ve Francii, Čechách i Rusku neštěstí přináší:

Renverser du sel.	Rozsypat sůl.	Рассыпать соль.
Être 13 personne à la table.	Třináct osob u stolu.	13 чёртовадюжина (tucet)
Casser un miroir.	Rozbít zrcadlo.	Разбить зеркало - 7 лет не выйти замуж.
Croiser un chat noir dans la nuit.	Černá kočka přes cestu	Чёрная кошка перебежит дорогу.
Se lever du pied gauche.	Vykročit/vstát levou nohou.	Войти с левой ноги.
Mettre le pain à l'envers.	Upustit chleba namazanou stranou dolů.	Переворачивание хлеба вниз головой.
Passer le balai ou se couper les ongles après 18h.	Večerní zametání	Вечером подметать нельзя – деньги выметешь.

Le marié ne doit pas voir la mariée dans sa robe avant le mariage sous peine que le mariage ne fonctionne pas et que les deux amoureux divorcent.	Ženich nesmí vidět před obřadem nevěstu ve svatebních šatech.	Нельзя невесте смотреться в зеркало в полном свадебном наряде – это может помешать свадьбе.
---	---	---

Z uvedených příkladů lze usuzovat i na jejich společný původ. Sůl vždy byla důležitou potřebou v kuchyni, ale zároveň významným obchodním artiklem. Solné stezky protínaly celou Evropu. Zrcadla byla vzácná a drahá. Černá kočka je všude spojována s nečistými silami a číslo třináct poukazuje na tragiku Poslední večeře Páně.

7.4.2.2 Francouzům přináší neštěstí:

Ouvrir un parapluie sous un toit (les deux protections s'annulant).	Otevřítí deštník v místnosti/v domě (jsou pod střechou a dvojí ochrana se vynuluje).
Passer sous une échelle.	Projít pod žebříkem.
Mettre un chapeau au lit.	Položit klobouk na postel.
Un oiseau qui regarde à l'intérieur par la fenêtre est un très mauvais présage (d'une drame ou d'une catastrophe terrible)	Pták, který nahlíží oknem do interiéru.

7.4.2.3 Rusům přináší smůlu

Лисица перебежит дорогу.	Liška přes cestu.
Воткнуть нож в хлеб.	Zapíchnutí nože do chleba.
Не ставить веник ручкой вниз.	Koště, které není postaveno na násadě.

7.4.2.4 V Čechách přináší smůlu

Slyšet houkat sýčka.
Prádlo na šňůře o Štědrém dnu.
Převrácení půdy na Velký pátek.

7.4.2.5 Profesní pověry

Jako příklady profesních pověr uvádíme:

- ve Francii herci nemají rádi zelenou barvu, nosí jim smůlu (v době Molièra byly divadelní kostýmy barveny nazeleno arzenikem, který pronikal do kůže);
- v Čechách se hokejisté před zápasem neholí;
- v Rusku svou pověřivostí vedou studenti. Existuje dokonce „studentské božstvo“ Халыва, kterého je třeba si během zkouškového období předcházet a usmiřovat, hlavně, když zanedbáváte přípravu.

7.5 Frazeologie

7.5.1 Definice frazeologie

Frazeologie je jazykovědní odvětví, které se zabývá studiem frází, výrazů, výroků, ustálených slovních obrátů a citátů v jazyce tzv. frazémy. „*Frazém je ustálené vazebné spojení slov, významově nečlenitelné, v němž aspoň jedno ze slov ztrácí svůj původní význam anebo nabývá významu nového, často přeneseného. Též označuje ustálený významový celek, v němž jednotlivá slova sice svůj význam neztrácejí, ale plně jej neuplatňují.*“

(Čermák, F. a kol., 1983 s. 12)

Rozlišujeme frazeologii lidovou neboli tradiční a frazeologii kulturní. Hranice mezi těmito částmi frazeologie nejsou příliš ostré. Lidová frazeologie se vyskytuje v oblasti běžného hovoru, ale můžeme se s ní setkat ve všech sférách komunikace. Kulturní komunikace je součástí kulturní historie a kulturního života. Řadíme sem frazeologii antickou (citáty a fráze), křesťanskou a i pozdější kulturní frazeologii, podmíněnou a přenášenou oficiálním vzděláním. Součástí tradiční frazeologie jsou přísloví, rčení, příměry, pranostiky.

(viz Čermák, F., 2008)

Tradiční frazeologie je solí národa a vypovídá mnoho o jeho mentalitě, historickém i kulturním vývoji. Při formování sociokulturní kompetence při výuce cizích jazyků jsou vydatným pomocníkem. Ukazují na shody i rozdíly mezi národními kulturami. Odhalují těm, kteří se snaží jim porozumět, moudrost předků a jsou dokladem jazykové bohatosti. Setkáváme se s nimi především v hovorovém jazyce.

Frazémy / idiomy mají velkou sociokulturní hodnotu a zároveň představují nesmírnou jazykovou bohatost. Právě jazyková bohatost a pestrost jsou klíčovým problémem

didaktického zpracování přísloví a rčení do výuky cizích jazyků. Přísloví obsahují výrazy, které často již nepatří do aktivní slovní zásoby. V příslovích a rčeních není dodržována větná stavba. To jsou hlavní faktory, které jejich využití ve výuce znesnadňují. Vzhledem k jejich významu při formování sociokulturní kompetence je však dobře je do výuky zařazovat. Pro srozumitelnost a správné pochopení přísloví je prospěšné využít porovnání mezi jazyky: CJ 2 – CJ 1 - MJ . Při porovnání RJ a Fj a ČJ najdeme mnoho takových přísloví, která jsou formálně shodná (frazologické kalky). Jejich pochopení a osvojení je snazší.

Pro frazeologismy přejaté ze západoevropských jazyků bez překladu je v ruštině typické to, že se v písemné formě v ruském jazyce předávají v latince a zároveň s sebou nesou i vlastnosti charakteristické pro jazyk, ze kterého pochází (např.: lat. *honoris causa*, ang. *all right*). N. M. Šanskij zdůrazňuje, že cizojazyčnost těchto frazeologismů je ještě umocňována tím, že k nim často existující odpovídající ruské kalky (např.: lat. *o tempora, o mores* a rus. *О времена, о нравы!*). To je také jedním z důvodů, proč je těchto frazeologismů čím dál tím méně; a k jednotlivým cizojazyčným frazeologismům vznikají odpovídající frazeologické kalky.

(Шанский, Н. М., 1996, с. 98)

7.5.2 Frazeologické kalky a polokalky

Na základě definice N. M. Šanského lze konstatovat, že frazeologické kalky jsou ustálená spojení slov, která v ruském jazyce vznikla pomocí doslovného překladu cizího frazeologismu. Tento proces s sebou často nese fakt, že se v kalkách objevují takové syntaktické vazby a sémantické vztahy mezi slovy, které se v ruském jazyce vůbec nevyskytují.

Příkladem takového frazeologického kalku může být ruské *вот где собака зарыта*, které původně pochází z německého *da liegt der Hund begraben* a do ruštiny bylo přeloženo doslova: *вот где – da, собака – Hund, зарыта - begraben liegt*.

Původním jazykem frazeologických kalků byla především francouzština (např.: *prendre le taureau par les cornes – взять быка за рога*), dále latina, angličtina, němčina a řečtina.

V některých případech frazeologických kalků jde o překlad tzv. „okřídlených slov“, tj. aforismů, jejichž autoři jsou mluvčím známí (např.: *Být či nebýt – W. Shakespeare*)

(Шанский, Н. М. 1996, с.119)

Frazeologické polokalky jsou napůl přeložené a napůl přijaté cizojazyčné frazeologismy. Např.: fr. *fair la cour* – *строить куры*

(Шанский, Н. М. 1996, с. 120)

7.5.2.1 Francouzsko – ruské frazeologické kalky

Následující výrazy, francouzsko-ruské kalky jsou doplněny o český ekvivalent, protože se domníváme, že vzájemné porovnání CJ 1 s CJ 2 a MJ je zde vhodné. Žáci často neznají česká přísloví, která odpovídají cizojazyčným. Jde tedy o posílení zpětné vazby mezi MJ – CJ 1 – CJ 2 a prohloubení znalostí z mateřštiny. V některých případech při trojjazyčném porovnání vystupuje do popředí humorný prvek přísloví, který by se v izolované pozici neprojevil.

Il n'y a pas de fumée sans feu.	Нет дыма без огня.	Není kouře bez ohně.
Ne pas être dans son assiette.	Не в своей тарелке.	Nebýt ve své kůži.
Ni chair ni poisson	Ни рыба ни мясо.	Ani ryba ani rak
Se renfermer dans son jus.	Вариться в собственном соку.	Dusit se ve vlastní šťávě.
Rendre son âme à Dieu.	Отдать Богу душу.	Odevzdat duši Bohu.
Quelle mouche t'a piqué!	Какая муха укусила!	Co to do tebe vjelo!
Faire d'une mouche un éléphant.	Делать из мухи слона.	Dělat z komára velblouda.
De la moutarde après dîner.	После ужина горчица.	S křížkem po funuse.
Qui veut frapper un chien, facilement trouve un bâton.	Кто захочет собаку ударить, тот найдёт и палку.	Kdo chce psa bít, vždycky si hůl najde.
Ne pas voir plus loin que son nez.	Не видеть дальше своего (собственного) носа.	Nevidí si na špičku nosu.
Chacun pour soi, Dieu pour tous.	Всяк про себя, а Господь про всех.	Každý o sebe, Pánbůh o všechny.

7.5.2.2 Francouzsko – ruská frazeologická synonyma

Protože základní paralelou je francouzština – ruština, uvádíme příklady přísloví, která patří do skupiny mezijazykových frazeologických synonym. Výrazy se liší po formální stránce, ne vždy se však musí odlišnost týkat i jejich lexiko-gramatické charakteristiky.

V této části uvádíme přísloví obsahující hovorové výrazy a zároveň velmi vtipně charakterizující situace, které jsou žákům ve věku 13 až 18 let srozumitelné a nepostrádají pro ně zajímavosti a přitažlivosti čehosi nestandardního. I v této části považujeme doplnění českých ekvivalentů za vhodné z obdobných důvodů jako v předchozí části.

Il est né coiffé.	Родился в сорочке.	Narodit se pod šťastnou hvězdou.
Quand les poules auront des dents.	Когда рак на горе свистнет.	Až naprší a uschne.
C'est là que gît le lièvre.	Вот где собака зарыта.	To je jádro pudla (problému).
Juger d'une chose comme un aveugle des couleurs.	Разбираться в чём-либо как свинья в апельсинах.	Rozumí tomu jako koza petrželi.
Qui bête va à Rome, tel en retourne.	Осла хоть в Париж, всё будет рыж.	Vůl zůstane volem a pařez pařezem.
Trois pelés et un tondu.	Кот наплакал.	Třikrát nic.
Donner de la confiture à un cochon.	Метать бисер перед свиньями.	Házet perly sviním.
Montrer le soleil avec un flambeau.	Ехать в Тулу со своим самоваром.	Nosit dříví do lesa.
C'est l'arbre qui cache la forêt.	Из-за деревьев не видеть леса.	Pro stromy nevidí les.
Vivre comme Dieu en France.	Жить как у Христа за пазухой.	Žít si jak v ráji.
Tirer le diable par la queue.	Перебивать с хлеба на квас.	Třít bídu s nouzí.

7.5.3 Specifická přísloví ve francouzštině, ruštině a češtině

Při zpracovávání předchozí části jsme neměli na zřeteli jen přísloví a jejich mezijazykové ekvivalenty, ale zamýšleli jsme se nad jazykovou a kulturní identitou tří evropských národů, které mají mnoho společného, ale svou výraznou svébytností upoutávají pozornost okolního světa. Rusové a Francouzi jsou velké národy a oba nesou znaky velkých

národů. Čeština nemá výhodu velikosti, ale výhodu tvořivosti a svéráznosti. V závěru kapitoly bychom proto chtěli uvést přísloví z oblastí, které jsou považovány za typický národní rys. Je pravděpodobné, že se ocitáme na hranici stereotypu, když pro Francouze zvolíme téma kulinářství, pro Rusy jejich vztah k Vlasti a pro Čechy pesimismus vylepšený smyslem pro humor.

7.5.3.1 Francouzština

Ve francouzštině jsou životní zkušenosti velmi často vyjadřovány metaforami z oblasti stravování. Pro upřesnění a zpětnou vazbu s MJ uvádíme české ekvivalenty. Ruské výrazy bychom zde shledávali jako nadbytečné a zavádějící, protože materiál je určen českým žákům, kteří mají vyšší úroveň znalosti francouzštiny než ruštiny.

Mettre du beurre dans les épinards.

Améliorer les conditions matérielles de vie d'une personne ou d'une famille.

Vylepšit si životní úroveň.

Etre (ou vivre) comme un coq en pâte.

Vivre bien et sans avoir à se soucier de rien (généralement parce que quelqu'un d'autre se charge de tout !)

Mít se dobře. Žít bez starostí.

Mettre les pieds dans le plat.

Intervenir de manière extrêmement maladroite dans une conversation

Nevhodně zasáhnout do konverzace.

Avoir les oreilles en feuilles de chou.

Se dit d'une personne qui a les oreilles très décollées. (Expression à éviter car elle concerne l'aspect physique d'une personne.)

Mít velké odstávající uši.

Mettre la main à la pâte.

Participer activement et personnellement à un travail.

Přiložit ruku k dílu.

Etre bonne poire.

S'utilise pour désigner une personne qui a bon caractère mais qui est un peu naïve et facile à tromper.

Dobrácký člověk, kterého lze snadno napálit.

Etre une grosse légume.

S'utilise pour désigner familièrement un personnage important et influent.

Významný a vlivný člověk.

Faire quelque chose pour des prunes.

Faire quelque chose pour rien.

Dělat věci, které jsou k ničemu.

Tomber dans les pommes.

Expression populaire signifiant « s'évanouir »

Omdlít.

Etre dans les choux.

Expression qui s'utilise surtout dans la relation d'événements sportifs. Elle signifie arriver parmi les derniers, perdre très nettement.

Zůstat (být) daleko za ostatními. (ve sportu)

(dostupné z: www.pug.geneve.fr)

7.5.3.2 Ruština

Mezi ruskými příslovími je mnoho takových, která mluví o vlasti (rodné zemi). Vlast je nazývána « Matkou », která dává svým dětem vše, co může, a dělá pro ně, co je v její moci. Povinností jejich dětí je ji ctít, chránit, milovat a nikdy ji neopustit. V Rusku se říká, že vlastenectví je jako spodní prádlo. Je důležité jej mít, není však třeba jej vystavovat na odív.

В своем болоте и лягушка поет.

Дома и стены помогают.

У своего гнезда и ворон орла бьет.

*У себя дома, в знакомых условиях производить определенные действия
легче, работа идет быстрее, легче.*

Doma jde vše snáz a i špatné se lépe snáší.

Всякая сосна своему бору шумит.

Каждый кулик свое болото хвалит.

Человек всегда поддерживают то, что считает своим.

Člověk chrání to své (názor, majetek, vzpomínky, ...).

На чужой стороншке рад своей воронушке.

*Человек в незнакомых условиях тенется к тому, что считает своим, или стремится
к людям, кого считает своими.*

Člověku je milé vše, co mu připomíná domov.

Человек без родины - соловей без песни.

Человек за границей или, нечувствующий поддержки родной земли, слабее.

Člověk vytržený z kořenů.

Своя земля и в горсти мила.

Человек радуется всему, что считает родным, своим.

Člověku udělá radost vše, co připomene domov.

Глупа та птица, которой свое гнездо не мило.

Если человек не ценит своей родины, семьи, он глуп.

Jen hlupák si neváží domova.

Родина - мать, умей за нее постоять.

Пословица призывает к защите родной страны.

Vlast je třeba vždy bránit.

(dostupné z: [www.Yandex.ru/пословицы о Родине](http://www.Yandex.ru/пословицы_о_Родине))

7.5.3.3 Čeština

Filozofii českých přísloví můžeme najít v románu Zdeňka Jirotky Saturnin. Každou situaci dokáže teta Kateřina parafrázovat českým příslovím, nad kterým se zamyslíme a ve spojení s danou situací i zasmějeme. Vrozený český pesimismus a věčná potřeba s ním bojovat vtípem a humorem jsou nám vlastní už od dob praotce Čecha. Uváděná česká přísloví jsou pro úplnost doplněna ruskými a francouzskými ekvivalenty.

Nechval dne před večerem.

Loue le beau jour au soir, et la vie à la mort.

Хвали жизнь при смерти, а день вечером.

Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, až se ucho utrhne.

Tant va la cruche à l'eau, qu'à la fin elle se brise

До поры кувшин воду носит: оторвется - разобьется

Když se chce, všechno jde.

A bonne volonté ne faut faculté.

Где хотение, там и умение.

Ráno moudřejší večera.

La nuit porte conseil.

Утро вечера мудренее.

Kdo chce kam, pomozme mu tam.

Il n'est pire aveugle que celui qui ne veut pas voir.

Нет более слепого, чем тот, кто не желает видеть.

Komu není rady, tomu není pomoci.

A qui ne veut faire qu'à sa tête, point de conseil.

Хоть кол на голове теши.

(viz Jirotka, Z., 2006)

7.5.4 Výběr a didaktizace přísloví

Závěrem této části je nutné položit si zásadní otázku: *Jak vybírat a didakticky zpracovat idiomatické výrazy, aby ve výuce splnily svou funkci?*

Nabízíme tři pravidla pro výběr:

- 1) Idiom je v souladu s mentální vyspělostí učících se.
- 2) Idiom obsahuje jedno nebo více známých slov, případně slov, jejichž význam je možno odhadnout.
- 3) Idiom obsahuje výrazy spisovné i hovorové, nikdy však vulgární.

A také tři pravidla didaktizace:

- 1) Idiomy nepřekládáme. U obtížných uvedeme v MJ nebo v jiném vyučovaném cizím jazyce.
- 2) Hledáme synonyma, popisujeme vhodnou situaci.
- 3) Používáme názorné pomůcky.

Zařazování přísloví do výuky se nám jeví jako užitečné. Přikláníme se k jejich využití především pro formování sociokulturní kompetence. Méně příhodné se nám jeví jejich spojování s mluvnickými jevy, protože hodnota frazeologismů pro dnešní žáky je především v silném sociokulturním náboji. Informace o zvyklostech, historii a tradicích, získané pochopením přísloví, jsou zhuštěné, ale zároveň úplné a názorné. Interpretace přísloví u žáků podněcuje fantazii a vylepšuje jejich vyjadřovací schopnosti, tedy to, co podněcuje i četba umělecké literatury. Vzhledem k tomu, že dnes je dáována přednost rychlosti a účelnosti, je možné, že právě přísloví posunou některé žáky blíže k jazyku i literatuře.

Domníváme se, že námi vybraný materiál je na hodinách ruštiny využitelný. Způsob uplatnění záleží na konkrétní výukové situaci. Naším cílem nebylo připravit metodické pracovní listy pro formování sociokulturní kompetence, ale naznačit cestu, kudy lze jít a pokusili jsme se předložit inspirativní nabídku.

7.6 Rusové, kterým patřil svět a kteří dnes patří světu

V pokladnici světového kulturního dědictví najdeme mnoho ruských jmen. Mnozí z jejich nositelů žili a tvořili část svého života mimo svou vlast. Důvody, proč svoji zemi opustili, byly různé, pro okolní svět většinou nepodstatné. Svět je vnímá jako velikány

a mistry svého oboru. V. Kandijskij, M. Chagall, B. Pasternak, R. Nurijev, A. Tarkovskij, G. Višněvskaja a jiní nejsou světoočany, jsou Rusy, kterým se svět právem klaní.

„Světovým Rusům“, kteří tvořili / tvoří ve Francii, patří následující stránky, které jsme zpracovali jako medailonky. Domíváme se, že prezentovaný materiál může být využit při výuce ruského jazyka jako CJ 2 v kontextu multikulturní výchovy. Životní osudy i díla těchto umělců jsou dobrým příkladem vzájemného vlivu různých kultur, které se nepotlačují, ale doplňují. Lepší příklad zachování kulturní a jazykové pestrosti bez napětí mezi etniky si lze jen těžko představit.

7.6.1 Sergej Pavlovič Ďagilev a „Ruský balet“

S. P. Ďagilev byl ústřední postavou ruského uměleckého dění prvních dvaceti let 20. století. V roce 1898 zakládá časopis Svět umění, který se stal synonymem secese. Umělecký pozitivismus se stal minulostí. S. P. Ďagilev přivedl do světa umění nové výrazné osobnosti a ruský prostor otevřel poslednímu evropskému „slohu“, secesi. Ruské umění mohlo úspěšně konkurovat umění francouzské „belle époque“ ve všech směrech. S. P. Ďagilev si toho byl plně vědom, a proto neváhal ruské umění v Paříži ukázat. Roku 1906 začínají pařížské Ruské sezony. Kulturní mekce se otvírá doposud neznámý svět; ruské malířství od 18. století až po současnost. V Paříži zní ruská hudba od M. I. Glinky po S. V. Rachmaninova. Senzací se stalo představení Musorgského opery Boris Godunov s F. I. Šaljapinem v hlavní roli. Na evropskou scénu se zásluhou S. P. Ďagileva dostal také ruský balet, senzace čtvrté Ruské sezony. Ruský balet to nebylo jen taneční umění a choreografie, ale také hudba a dekorace. Ruský balet byl založen více na sólovém mužském tanci než na ženském sólovém tanci, což je naopak rysem francouzské baletní školy. Nejslavnějším ruským tanečníkem té doby byl Vaclav Nižinskij. Autory vynikajících stylových dekorací byli Alexandr Benois a Léon Bakst. Mezinárodní prestiž ruského baletu přilákala ke spolupráci i neruské umělce, kteří se podílejí na nejvýznamnějších představeních dvacátých let.

Soubor „Ruský balet“ založený S. P. Ďagilevem pronikl do vědomí západní kultury, když se v Paříži v květnu roku 1909 otvíralo divadlo Chatelet. V Paříži ruští umělci udivili obecnost díky nové kompozici hudby, choreografie, kulisy a tance. Skupina byla mnohotvárná, přizpůsobivá a experimentální. V roce 1911 slavila velký úspěch inscenace „Šehrezáda“. Dekorace a kostýmy k ní navrhl Léon Bakst (Leon Nikolajevič Rosenberg), který se jako první odvážil použít na scéně výraznou barevnost, směs fantazie a symetrie,

kteře zvětšily jevištní perspektivu. Jeho novátorský přístup silně ovlivnil scénografii celé první polovina 20. století. Ke kreativě Ruského baletu značně přispěla spolupráce s malíři francouzské avantgardy. Picasso pracoval s Jeanem Cocteauem a skladatelem Erikem Satiem a vytvořili první kubistický balet „*Parade*“, který byl představen s obrovským jásotem roku 1917. V roce 1920 skupina pracovala s mladým skladatelem Sergejem Prokofjevem, který vytvořil balety s novým tématem. Představení Ruského baletu přinášela nové možnosti pro choreografy, divadelní designéry, malíře i hudební skladatele a představovala nové estetické slovo, které se stalo hnací silou v kreativě a v rozvoji Evropy a Ameriky. Pod vedením S. P. Ďagileva skupina vychovávala geniální skladatele, choreografy, tanečníky a další umělce po dobu dvou desetiletí.

(viz Putna, M. a Zadražilová, M., 1993, 2. díl)

7.6.2 Fjodor Ivanovič Šaljapin

V roce 1899 vystoupil poprvé v moskevské carské opeře a od té doby vystupoval na všech největších ruských operních scénách. V roce 1901 zpíval poprvé v milánské La Scale a od té doby vystupoval po celé Evropě prakticky každý rok, jeho popularita i známost stále stoupala zejména s počátečním rychlým rozvojem gramofonového průmyslu a později i rozhlasového vysílání. V létě 1914, když vypukla první světová válka, zrovna cestoval po západní Evropě a nalézal se v té době ve Francii nedaleko od Paříže. Přesto, že dostal mnoho nabídek, aby v západní Evropě zůstal natrvalo, vrátil se zpět do Carského Ruska. Prakticky po celou dobu 1. světové války pak vystupoval v petrohradském Mariinském divadle. Po únorovém státním převratu v roce 1917 se stal i jeho uměleckým ředitelem. V roce 1921 se vydal na velké světové pěvecké turné, původně se záměrem aby propagoval ruskou hudbu a nové sovětské umění. Z tohoto dlouhého zámořského turné se již domů do Ruska, nejen z finančních a ekonomických důvodů, ale patrně i z důvodů ideově-politických, nikdy nevrátil. Zemřel v roce 1938 v Paříži, kde byl i pochován, jeho tělesné ostatky byly později v roce 1984 převezeny do Moskvy na Novoděvičí hřbitov.

(viz Petit Robert, 1991)

7.6.3 Vasilij Kandinskij

Dílo i život Kandinského jsou spjaty převážně s Německem, především s bavorským Murnau. V Německu našel i svoji životní lásku Gabrielu Münter. Do Mnichova odjíždí v roce 1896. Potkává zde umělce s podobným pohledem na umění. Posun Kandinského k abstrakci je však mnohem rychlejší, než je jeho okolí ochotno akceptovat. Kandinskij vytváří na protest novou platformu *Der Blaue Reiter* (Modrý jezdec). Modrá je barva nebe a duchovna, bez

kterého je v jeho pojetí abstrakce nemyslitelná. Kandinský nejen maluje, ale věnuje se i teorii. V r. 1911 vychází v Mnichově jeho kniha O duchovnu v umění, která se stala opravdovou biblí abstraktní malby. Činnost Modrého jezdce končí roku 1914 a válka ukončuje i zlatý věk uměleckého Mnichova. Kandinskij se vrací do Ruska. Po roce 1917 má Kandinskij možnost seznamovat se svou koncepcí široké kulturní kruhy. Stává se ředitelem moskevského Muzea malby a přednáší na Institutu pro malířskou kulturu. V roce 1921 spoluzakládá Akadmii věd a umění. V témže roce Rusko znovu opouští. Cílem je opět Německo. Zde žije a pracuje až do nástupu fašismu v roce 1933. Poslední desetiletí svého života strávil Kandinskij v Paříži. Jeho obrazy z pařížského období jsou plné rozletu, rozmachu, pohybu vzhůru. Jeho abstraktní tvary, přesně ohraničené od pozadí, nabývají podoby podivných mořských živočichů či rostlin. Vasilij Kandinskij umírá 13. prosince 1944 na pařížském předměstí Neuilly-sur-Seine, ve městě, které ho přijalo za svého.

(viz Gombrich, E. H., 1995)

7.6.4 Marc Chagall

„...Marc Chagall s neuvěřitelnou lehkostí překračoval hranice jednotlivých náboženství i národních kultur. Byl Židem, Rusem, Evropanem. Není to lehkost povrchnosti ani vykořeněnosti. Je to lehkost darovaného poznání, intuice, že Bůh jest jen jeden a umění právě tak. Poznání, které se dosud nikomu nepodařilo uspokojivě vysvětlit racionální spekulací, které je darováno právě jen mystikům a umělcům.“

(Putna, M. a Zadražilová, M., 1993, 2. díl, s. 69)

M. Chagall se narodil v židovské rodině jako nejstarší z devíti dětí. Dětství prožil sice v chudobě, ale šťastně, a vzpomínky na ně se prolínají celým jeho dílem. V roce 1907 se přestěhoval do Sankt Peterburgu. Toto období nebylo lehké. Židé mohli přebývat v Sankt Peterburgu pouze na povolení. Studoval zde u Leona Baksta až do roku 1910. V té době se mu podařilo prosadit se. Odešel do Paříže, aby byl blíže komunitě umělců na Montparnassu. Přátelil se zde s Guillaumem Apollinaiem a spolupracoval s fauvisty. Aktivně se účastnil revoluce v roce 1917. Sovětské ministerstvo kultury jej jmenovalo pověřencem pro umění ve Vitebské oblasti; a on pak zde založil uměleckou školu. Avšak politicky si za socialistického režimu příliš dobře nevedl. V roce 1923 se vrátil zpět do Paříže a v roce 1937 se stal francouzským občanem. Za druhé světové války s manželkou opustili Paříž a ukryli se ve Švýcarsku a poté uprchli do Spojených států amerických, kde žili až do roku 1948. Během pobytu v USA zemřela jeho manželka Bella. Chagall se vrátil do Francie. V roce 1952 se znovu oženil –

s Valentinou Brodskou. V roce 1957 navštívil Izrael. Zde v roce 1960 vytvořil barevná okna pro jeruzalémskou synagogu při nemocnici Hadassah Ein Kerem. Jeho dílo bylo ovlivněno jednak dětskými a jednak židovsko-ruskými mytickými a náboženskými představami. Inspiroval se také životem běloruského lidu. V šedesátých a sedmdesátých letech se pustil do rozsáhlých projektů spojených s výzdobou veřejných institucí i náboženských staveb (vitraje v katedrálách v Remeši, Métách, strop Pařížské opery). Jeho obrazy překypují vzpomínkami na dětství a jsou namalovány velice zářivými barvami. Chagall sám sebe (někdy společně se svou ženou) stylizoval do role pozorovatele, který se dívá na svět skrz okno z barevného skla. Zemřel ve věku 97 let ve Francii, v Saint-Paul de Vence; je pochován na tamním hřbitově.

(viz Gombrich, E. H., 1995)

7.6.5 Alexandr Benois

A. Bebois (rusky psán Benua) pocházel z francouzské rodiny, která emigrovala do Ruska z Francie v 18. století a proslavila se zde. Jeho otec Nicolas Benois a jeho bratr Léon Benois byli významnými architekty. A. Benois byl největší postavou ruské secese a blízkým spolupracovníkem S. P. Ďagileva. Jeho zásluhou se časopis Svět umění, redigovaný S. P. Ďagilevem, stal uměleckým dílem. Skupina tzv. předvižníků jej sice označila za orgán dekadentních estétů, ale význam časopis tím neutrpěl.

Benois pracoval nejen pro Svět umění, ale věnoval se dějinám výtvarného umění a vlastní výtvarné tvorbě. Byl i předním scénografem Ruského baletu. Jeho neslavnější realizací pro Ruský balet byla scéna pro balet Petruška od Stravinského v roce 1911. V Rusku byl tak ceněn, že po roce 1917 ho Lunačarskij požádal o pomoc při organizování sovětského výtvarného školství. Benois vyhověl a do zahraničí odešel až později. Ve dvacátých letech pak spolupracoval s významnými evropskými divadly. V roce 1928 vytvořil dekorace pro Ravelovo Bolero. Na jeho počest je udílena mezinárodní cena pro baletní umělce s názvem Prix Benois de la danse.

Prasynovcem A. Benoise je anglický herec Peter Ustinov a neteří byla Zinaida Serebrjakova, dívčím jménem Lanceray. I její rodina pocházela z Francie. Dědeček Ziny byl napoleonským vojákem, který v roce 1812 zůstal v Rusku, a její otec Evžen Alexandrovič Lanceray byl významným sochařem. Zinaida Jevgejevna studovala v Rusku i ve Francii, kam také v roce 1924 emigrovala. V Rusku zůstaly její děti i matka. Kontakty s rodinou mohla obnovit až po smrti Stalina. Zinaida Jevgejevna Serebrjakova byla první ruskou ženou, která

se stala významnou malířkou. Znamé jsou portréty ruských umělců i obrazy inspirované pobytem v Maroku. V roce 1960 její dcera Tat'jana uspořádala retrospektivní výstavu. Od té doby je možné její obrazy vidět v Moskvě, Petrohradě i Kyjevě. Ve světě umění se prosadili i její bratři, Evžen – malíř a Nikolaj – architekt.

Na závěr této kapitoly o rodině Benois ještě jedna zajímavost. Ve sbírkách petrohradské Ermitáže je obraz s názvem „La Madone Benois“, nebo-li „Madonna col Bambino“. Autorem obrazu je Leonardo da Vinci a datován je rokem 1478. Po dlouhá století byl považován za ztracený. Až v roce 1909 ho architekt Leon Benois, podle kterého nese obraz své jméno, vystavil společně s částí soukromé sbírky svého tchána v Sankt Peterburgu a v roce 1914 ho Ermitáži věnoval.

(dostupné z: www.yandex.ru)

7.7 Rusové ve frankofonní literatuře

Dějiny francouzské literatury jsou dlouhé, bohaté i překvapivé. Do francouzské literatury patří díla, jejichž autory jsou cizinci, ale jejichž jazykem je krásná a všemi obdivovaná francouzština. Seznam „cizinců“ píšících francouzsky by byl jistě velmi dlouhý. V této práci chceme uvést jen několik nejzajímavějších z těch, kteří mají své kořeny v „ruské zemi“. Mnoho ruských intelektuálů žijících ve Francii dál psalo v rodném jazyce. Byli to především filozofové. Psali rusky a o Rusku. Mysleli si, že píšou pro Rusy, a zatím psali pro celý svět jen pro Rusko ne. Jejich rodná země se stala jejich nepřítelem. Díla ruských spisovatelů, kteří tvořili a tvoří ve Francii, jsou vydávána, překládána, a hlavně hojně čtena.

7.7.1 Komtesa de Ségur

Sofie Fjodorovna Rostopčina je *femme de lettres française*. Toto pojmenování francouzských spisovatelek 18. a 19. století nevyjadřuje jen jejich profesi, ale také vypovídá o významu těchto dam v procesu ženské emancipace a zároveň hovoří o jejich vlivu na kulturní život společnosti. Většina z nich vedla vlastní literární salon, kde se setkávala pařížská intelektuální elita.

O komtese de Ségur se hovoří jako o Balzacovi pro dětského čtenáře, především pro její citlivé a pravdivé zobrazení každodenního života (v r. 2010 bylo prodáno 29 miliónů výtisků jejích románů). Romány komtesy de Ségur jsou veskrze výchovné až moralizující. Výchovu a vzdělávání považuje komtesa de Ségur za určující pro vývoj jedince. Její romány

nejsou jen romány, ale díly, které měly vliv na formování nových pedagogických myšlenek. Některé z nich dnes působí velmi zastarale, ale celkový důraz na citlivý přístup k dítěti, na názorné příklady dobra a zla, pravdy a lži zatím nezastaraly.

Svoji kariéru spisovatelky začala komtesa de Ségur velmi pozdě, až ve svých osmapadesáti letech. Její romány z let 1857 až 1872 vyšly v nakladatelství Hachette v edici *Bibliothèque rose*. Knihy této edice byly určeny malým čtenářům. Uvádí se, že komtesa de Ségur se začala zabývat literaturou z potřeby zabavit a dobře vychovávat své vlastní děti. Celkem jich měla se svým manželem Evženem de Ségur, původně napoleonským vyslancem v Rusku, osm. Její manžel se věnoval svým povinnostem ve službách státu a ona rodině. Komtesa žila mimo Paříž, na zámku Nouettes, který dostala od svého otce Fédora Rostopčina. Hrabě Rostopčin odešel z Ruska po roce 1812 a v roce 1817 se usadil ve Francii, kam za ním přišla i jeho rodina. Ve Francii však rodina nezůstala dlouho. Roku 1819 se vrací do Ruska, ovšem bez Sofie, která je již provdána za hraběte de Ségur. Francie se stala jejím druhým domovem. Zemřela v roce 1874 ve věku 75 let.

(viz Petit Robert 2, 1991)

7.7.2 Madame Swetchine

Sofie Petrovna Svěčina byla současnici komtesy de Ségur. I ona je označována za *femme de lettres* avšak *russe*. Do Paříže odešla v roce 1857 i se svým manželem ruským generálem Svěčinem. V Paříži vedla slavný salon v paláci Tavannes v ulici Bellechasse. V jejím saloně se setkávali významní Francouzi s ruskými exilanty. Sofie Petrovna byla stoupenkyní liberálního katolicismu, proto u ní býval hrabě de Montalembert a vikomt de Melun. Jejimi nejbližšími přáteli byli hrabě de Falloux a d'Henri Lacordaire. Hrabě de Falloux se zasloužil o vydání bohaté korespondence a jejích náboženských spisů.

(viz fr.wikipedia.org/wiki/Madame_Swetchine)

7.7.3 Irène Némirovská

Jméno Irène Némirovsky bylo ve dvacátých a třicátých letech minulého století synonymem úspěšné pařížské spisovatelky. Pak jméno zapadlo. Do roku 2004 ho znalo jen několik odborníků. Dnes se její knihy opět vydávají a čtou. Jako první obdržela cenu Renaudot in memoriam. Co stojí za tímto literárním znovuzrozením?

Irina Leonidovna Nemirovskaja byla ruskou spisovatelkou, která psala své romány ve francouzském jazyce. Pocházela z rodiny židovské finančníka, kterého politické okolnosti

donutily opustit Kyjev a později i Moskvu. Byl nucen hledat pro rodinu nový domov v zahraničí. V roce 1919 se usadili ve Francii. Finance, které Léon Némirovsky zachránil při odchodu z vlasti, mu stačily k zahájení nového podnikání.

Irina prožila v Rusku relativně spokojené dětství. Žila obklopena bohatstvím, avšak bez rodičovské lásky. Otec se plně věnoval svému povolání a matka dávala přednost zábavě a společnosti. Pro Irinu to mělo jednu výhodu. Měla vlastní francouzskou guvernanku „Zézelle“ (deminutivum od Mademoiselle). Francouzština byla tedy jazykem její druhé matky a tak její druhou mateřštinou. Francii přijala jako svůj druhý domov s nadšením. Byla to pro ni nejkrásnější země na světě. Zнала ji již před emigrací. Každý rok zde trávila několik měsíců na břehu moře, protože to prospívalo jejímu astmatu. Po příjezdu do Paříže v roce 1919 se zapsala na Sorbonnu, kde studovala francouzskou a ruskou literaturu.

Velmi brzy začala i publikovat, zatím pod pseudonymem Pierre Nerey. Opravdového úspěchu se dočkala v roce 1929, kdy jí vyšel román David Golder. Už sám název a zároveň jméno hlavního hrdiny ukazují na jeho etnický původ. Némirovská se v díle staví kriticky ke světu, kde peníze jsou vším, kde se nikdo neptá, kde se vzaly. Důležité je jen jedno, aby jich bylo hodně. Postavy jejího románu byly realistické a postaveny do ostrého světla kritiky takovýchto poměrů. Némirovská byla vystavena útokům, že nesnáší židy, byť je sama jedna z nich. Mnozí nechtěli vidět, že se kriticky staví ne k židům, ale k šelmám tehdejší společnosti. Přes veškerou kritiku se kniha prodávala a četla. Dle její předlohy Julien Duviver natočil v roce 1930 svůj první mluvený film. Hlavního hrdinu ztvárnil velmi slavný Harry Baur. Příběh se dostal i na divadelní prkna. I její další romány byly úspěšné. Četli je ve Francii, byly přeloženy do angličtiny.

Naplnil se jí i soukromý život. V roce 1926 se provdala za Michala Epsteina, se kterým měla dvě dcery, Denisu a Élisabethu. Krásný život úspěšné spisovatelky byl však krátký. Třikrát odmítnutá žádost o udělení francouzského občanství a sílící nacismus přiměly rodinu konvertovat ke katolicismu ještě před začátkem války. Ani tak se necítili v Paříži v bezpečí. V srpnu 1939 odvezla své dcery z Paříže do Burgunska, kam za nimi následující rok přijela i s manželem. V Burgunsku všichni zůstali i po okupaci, protože Irina pokračovala v psaní a chtěla být v dosahu svých vydavatelů v Paříži. V roce 1940 začala pracovat na románu, který považovala za své vrcholné dílo „Francouzská svita“. Kvůli psaní odmítla opustit Francii a stálo ji to život. V roce 1942 byla zatčena a odsouzena k deportaci do

Osvětami, kde její životní pout' ve věku 39 let skončila. Stejný osud stihl i jejího manžela. Dcery měly větší štěstí, díky pomoci mnoha lidí válku přežily v různých úkrytech.

Starší z nich, Denisa, se podílela na vydání matčina románu „Francouzská svita“ v roce 2004. Po celý život ochraňovala sešit v kožených deskách, který patřil její matce. Neměla odvalu jej otevřít a číst, protože si byla jista, že to bude četba velmi smutná. Považovala sešit za deník své matky. Když v pokročilém věku odvalu otevřít a číst našla, zjistila, že jde o rukopis románu. Rukopis byl velmi poničený, ale díky své profesi archivářky si s tím uměla poradit. Po několik let přepisovala a kompletovala matčin rukopis. O nepublikovaném díle své matky promluvila s Romainem Gary a touto cestou se o něm dozvěděl i ředitel nakladatelství Denoël, Olivier Rubinstein. Váhal, zda se má do takového projektu pustit. Irène Némirovsky byla velmi úspěšnou spisovatelkou před 2. sv. válkou, ale dnešní svět je jiný. Po přečtení rukopisu byl uchvácen literární kvalitou textu. O vydání románu „Francouzská svita“ bylo rozhodnuto. Dílo mělo mnohem větší úspěch, než kdo očekával. Kniha vyšla nejen ve Francii, ale i v Londýně a New-Yorku. Úspěch „Francouzské svity“ vyvolal zájem i o další autorčiny knihy. Většina z nich byla znovu vydána.

(viz *Le français dans le monde*, n. 374, mars-avril 2011 s. 49-57, překl. B. B.)

7.7.4 Elena Arseněva

Jelena Arseněva (nar. 1958) patří k mladé generaci ruských spisovatelů, kteří žijí a tvoří za hranicemi své země. Jelena Arseněva odešla do Paříže na konci sedmdesátých let minulého století tradičním způsobem. Fiktivní svatbou se dostala do Německa a už nic ji nemohlo zastavit na cestě do jejího vysněného města, do Paříže. V roce 1980 se zapsala na Sorbonnu, navštěvovala divadelní kurzy, pracovala v nakladatelstvích, vyučovala, překládala a přitom začala psát své „cahiers bleus“ plné příběhů a zkušeností ze dvou odlišných světů. Renomé spisovatelky jí vynesly romány o Artemovi. Ukrajinský bojar je hrdinou strhujících dějů z doby středověku. Pro čtenáře jsou zajímavé nejen příběhy, ale i popis doby a prostředí. Jelena Arseněva studovala historii a dějiny středověku jsou v centru jejího zájmu.

(viz fr.wikipedia.org/wiki/Elena_Arsenev)

7.7.5 Andrej Makine

Andrej Makine žije ve Francii od roku 1987. V tomto roce, kdy mu bylo 30 let, působil jako lektor na gymnáziu ve Francii a rozhodl se ve Francii zůstat. Získal politický azyl a plně se soustředil na psaní. Občas je požádán o vedení kurzu ruské kultury a literatury na l'École normale supérieure a na Sciences Po. Jeho první rukopisy nakladatelé odmítali.

Uspěl až v roce 1990 dílem „La fille d'un héros de l'Union soviétique“. O dva roky později obhájil na Sorbonně doktorskou práci o Ivanu Buninovi.. V roce mu vyšel román „Le Testament français“, za který obdržel cenu Goncourt. Dnes má na svém kontě již devět románů psaných ve francouzštině. Makine zaujímá významné místo v současné literatuře. Z jeho díla vystupuje zájmem o estetiku, morálku a filozofii. Zároveň je to i výpověď člověka vykořeněného, který se necítí dobře ani v této době, ani v místě, kde žije. Thierry Laurent o něm píše: „... *De déterminisme de son identité russe, la démesure de sa francophilie, les exigences de son humanisme, tout cela confère à l'œuvre de Makine un ton grave, unique, qu'accompagne fort bien la musique slave de la prose....*“

(Laurent, T., 2006, s.124)

„...Vliv ruské identity, přemíra frankofilie a výrazný humanismus dávají Makinovu dílu vážnosti a jedinečnosti. To vše je ještě zvýrazněno slovanskými tóny jeho autorského stylu“ (překl. B. B.)

7.8 Francouzský idol s ruskou krví, Serge Gainsbourg

Serge Gainsbourga (1928-1991) znají milovníci francouzského chansonu stejně dobře jako filmoví diváci. Jeho dílo i osobní život provokují, přitahují a zároveň odpuzují. Bez ohledu na tuto rozpolupnost patří Gainsbourg k významným francouzským umělcům 2. poloviny 20. století.

Serge pocházel z rodiny ruských emigrantů Gainsburgových. Rodina se snažila přizpůsobit se životu v novém prostředí. V rodinné prostředí se používalo obou jazyků a byly respektovány i některé ruské a židovské zvyklosti. Výchova v rodině byla přísná, nepostrádala však rodičovskou lásku. Oba rodiče vynaložili značné úsilí, aby se rozvíjel jeho hudební i výtvarný talent. Jeho otec byl profesionálním klavíristou. Umělecké začátky nebyly vůbec snadné. Serge uvažoval zpočátku o profesi malíře. Po válce, kterou rodina přestála jen s velkými potížemi, se Serge pokoušel studovat na různých vysokých školách, ale nakonec se přes hraní v barech proslavil jako autor a zároveň interpret písní nejrůznějších žánrů. Psal hudbu k filmům a sám jich několik filmů realizoval. Prosadil se i v literatuře.

Serge Gainsbourg se stal idolem, třebaže provokoval a dráždil svou tvorbou, svým životem a dokonce i svým vzhledem. Sám sebe považoval za ošklivého a stejně se na něj dívala i veřejnost. Přesto se jeho milenkami a partnerkami staly nejkrásnější ženy Francie. Za

vším stál jeho velký všestranný talent. Jeho texty nikdy nepostrádají poetičnost, třebaže jsou ironické, provokatérské či erotické. Serge Gainsbourg ovlivnil celou jednu generaci francouzské mládeže, mnoho dalších skladatelů a zpěváků i mimo Francii.

Životní příběh Žida, ruského emigranta a francouzského idolu byl v roce 2010 zfilmován. režiserem Joannem Sfarem. Titulní roli ztvárnil Eric Elmosnino.

Serge Gainsbourg nebyl jediný slavný všestranný umělec a nenapravitelný svůdník své doby s ruskými kořeny. Podobný osud – slávu i opovržení zakusil také Roger Vadim Plémiannikov. (viz Příloha č.3)

(viz fr.wikipedia.org/wiki/Serge_Gainsbourg)

Texty o slavných Rusech, kteří tvořili v cizím kulturním prostředí, mohou obohatit interkulturní povědomí uživatelů obou jazyků. Pochopitelně byla uvedena obecně známá fakta, ale zároveň byly prezentovány i informace jen málo známé. Vzhledem k tomu, že se jedná o materiál výchozí a je určen pro další zpracování učiteli i žáky, snažili jsme se o pestrý výběr z různých oblastí. Informace je možné doplnit vyhledáváním fotografií a hudby na internetu, či úryvky z knih v originále nebo překladu. Materiály je možné využít pro projekt. Pro příklad jsme zvolili román Jeleny Arseněvy *Le sceau de Vladimir (Pečeť knížete Vladimíra)*. Příběh se odehrává v 11. století. Autorka originálním způsobem vypráví příběh ruského bojara Artema. V příběhu se prolínají realita a fixe, osobní prožitky i detektivní zápletky. Příběhy o Artemovi vyšly již v šesti dílech. Za poslední díl s názvem *L'énigme du manuscrit (Záhada rukopisu)*, obdržela Arseněva cenu « Prix des Bouquinistes des quais de ma Seine de la ville de Paris »

Příklad projektu

Název: Jmenoval se Artem

Cílová skupina: žáci ve věku 13 až 16 let

Úroveň CJ 1: A2

Úroveň CJ 2: A1

Výstupy: a) dovednost zpracovávat cizojazyčné informace

b) posílení mezipředmětových vztahů

c) formování strategické kompetence

d) obohacení poznatků o ruském kulturním bohatství středověku

Popis projektu:

Žáci vytvoří čtyři pracovní skupiny, kterým jsou nabídnuty k výběru tyto úkoly:

- 1) Vytvořte v ruštině autorský medailónek spisovatelky Jeleny Arseněvy.
- 2) Na základě znalostí z dějepisu a informací z doplňkových materiál pohovořte o tom, jak lidé v 11. stol. v Rusku žili. Presentaci proveďte v češtině.
- 3) Seznamte rusky spolužáky s kulturními skvosty Kyjevské Rusi a ruských knížectví.
- 4) S pomocí učitele vyhledejte ve francouzském originále románu popis hlavního hrdiny, Artema, a výtvarně ho zpracujte.

Časová náročnost: Aktivity rozvrhněte na dobu dvou měsíců. Kontrolní monitorink plánujte dvakrát v měsíci.

ZÁVĚR

Domníváme se, že vytčený cíl disertační práce stanovený v úvodu „výuka ruského jazyka jako druhého cizího jazyka na základě francouzštiny v české škole“ jsme se snažili naplnit. Vycházeli jsme ze širokého kontextu, což je pro didaktiku příznačné, neboť je provázána s mnoha vědními obory. V sedmi kapitolách jsme usilovali o stočení spirály, na jejímž vrcholu je materiál, který při vhodném použití přispěje k zefektivnění osvojování ruštiny jako druhého cizího jazyka v české škole.

Provedli jsme analýzu výukových materiálů pro francouzštinu a ruštinu na úrovni A1 až A2 s přechodem na B1 SERR. Naše hypotéza, že styčnými místy těchto jazyků bude především slovní zásoba a sociokulturní složka komunikativní kompetence, se potvrdila.

Podrobným rozbořením slovní zásoby jsme se pokusili doložit, že znalost francouzštiny může být využita při osvojení pravopisu zdvojených souhlásek v ruských přejatých slovech, jev pro české žáky velmi obtížný. Dále jsme ukázali, že i na počátečních úrovních znalosti jazyka je možné výrazně obohacovat slovní zásobu ruského jazyka nejen kladným přenosem z mateřského (českého) jazyka, ale i z francouzštiny, která navíc českým žákům, kteří se ji učí dříve než ruštinu, usnadňuje zvládnutí pro ně obtížných výrazů z ruské slovní zásoby.

Komparací každodennosti jednotlivých sociálních prostředí jsme ukázali, na které jevy je nutné se zaměřit při formování sociokulturní kompetence v rámci výuky ruského jazyka a které skutečnosti jsou pro žáky již známé a srozumitelné. S ohledem na to, že sociokulturní složku netvoří jen kultura dědičná (zvyklosti, obyčeje, tradice atd.), ale i kultura získaná vzděláváním, zařadili jsme informace o uměleckém bohatství, které vzniklo vzájemným působením francouzského a ruského světa. Toto rozšíření v oblasti sociokulturní kompetence považuje za správné, protože druhý cizí jazyk si osvojují jedinci již mentálně vyspělejší, než je tomu u prvního cizího jazyka, a proto utváření dalšího obrazu světa by mělo být na základě učiva obsahově složitějším a pestřejším.

Domníváme se, že náš spirálový postup zpracování zvoleného tématu „Ruský jazyk jako druhý cizí jazyk na základě francouzštiny“ umožňuje jistou míru aplikace naší práci na výuku jiných cizích jazyků v pozici druhého cizího jazyka. Dále pak věříme, že se nám podařilo vytvořit podklady pro konkrétní práci učitele ruského jazyka na hodinách ruského jazyka.

BIBLIOGRAFIE

Citace a odkazy

BALCAR, M. *Příručka ruského pravopisu*. Praha: SPN, 1983.

BUREŠOVÁ, B., RYKOVSKÁ, M. Sociokulturní složka ve výuce cizích jazyků. In: *Historicko-kulturologické minimum vo vyučovaní cudzích jazykov*. Nitra: Univerzita Konštantina Filozofa, 2010, ISBN 978-80- 8094-720-0, s. 21-31.

ČERMÁK, F. a kol. *Slovník české frazeologie a idiomatiky: přirovnání*. Praha: Academia, 1983, upr. vyd. Leda, 2009, ISBN 978-80-7335-215-8.

ČERMÁK, F. *Frazeologie a idiomatika-česká a obecná*. Praha: Karolinum, 2008, ISBN 978-80-246-1371-0.

ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. 3. doplněné vyd. Praha: Karolinum, 2001, ISBN 80-246-0154-0.

ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996, ISBN 8-85885-96-4.

HENDRICH, J., RADINA O., TLÁSKAL, J. *Francouzská mluvnice*. Praha: SPN, 1991, ISBN 80-04-26212-0.

HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.

JELÍNEK, S. a kol. *Rusko-český lingvodidaktický slovník*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 8-766-516-5.

JELÍNEK, S. a kol. *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*. 2. vyd. Praha: Statní pedagogické nakladatelství, 1979.

JELÍNEK, S. K učební a reálné cizojazyčné komunikaci. In. *Cizí jazyky*, 2000/2001, č.1, s. 3-5.

JELÍNEK, S. O didaktických aspektech konfrontace ruštiny a češtiny. In. *Filosofické studie 2*. Praha: PedF UK, 1970, s. 91-103.

JIROTKA, Z., *Saturnin*. Praha: Karolinum, 2006, ISBN 80 246 118 72.

KOCOURKOVÁ, P. Sociokulturní aspekty výuky češtiny pro Francouze. Diplomová práce, Plzeň: ZČU, 2006.

- KOLLÁROVÁ, E., RIES, L. *Svět cizích jazyků dnes*. Bratislava: Didaktis, 2004, ISBN 80-89160-11-5.
- LEPILOVÁ, K. *Rusky na cesty*. Brno: Edika, 2007. ISBN 978-80-251-1563.
- LISSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti; omyly společnosti vědění*, Praha: Academia, 2008, ISBN 978-80-200-1677-5.
- LIŠKAŘ, Č. *Základy vyučování cizím jazykům*. Praha: SPN, 1978.
- LITTLE, D., PRERCLOVÁ, R. *Evropské jazykové portfolio*. Příručka pro učitele a školy Praha: 2005.
- MATHESIUS, V. *Obecný jazykospyt*. Praha: 1947
- MATHESIUS, V. *Obsahový rozbor současné angličtiny na základě obecně lingvistickém*. Praha: 1961.
- MAUROIS, A. *Dějiny Francie*. Praha: Lidové noviny, 1994, ISBN 80-7106-098-4.
- PAPADOPOULOS, G. S. *Vývoj spolupráce zemí OECD ve vzdělávací politice*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1995.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*. Praha: ISV, 2001, ISBN 80-85866-72-2.
- PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, ISBN 978-80-247-3603-7.
- PUTNA, M., ZADRAŽILOVÁ, M. *Rusko mimo Rusko. 1 a 2. díl*. Brno: Petrov, 1993, ISBN 80-85247-45-3.
- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO STŘEDNÍ ŠKOLY A VÍCELETÁ GYMNÁZIA. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.
- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY
Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005.
- RIES, L. "Čtyre stolpa" obrazovanija u učebnik inostrannogo jazyka. In: *IX Kongress MAPRJAL. Doklady češskoj delegacii, II část'*. Bratislava: 1999, s. 69-71
- RIES, L. Věda, umění a spiritualita ve vzdělání a výchově. *Sborník z 5. konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství*. Olomouc, UP 1996, s. 256 - 260
- RIES, L., KOLLÁROVÁ, E. *Svět cizích jazyků*. Bratislava: Didaktis, 2004, ISBN 80-89160-11-5.

- SALZMANN, Z. *Jazyk, kultura a společnost*. Praha: AV ČR, 1997, ISBN 8085010011.
- SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC. Univerzita Palackého v Olomouci, 2002.
- ŠVANKMAJER, M., VEBER, V., SLÁDEK, Z., MOULIS, V. *Dějiny Ruska*. Praha: Lidové noviny, 1995, ISBN 80-7106-128.
- VESELÝ, J. K otázce zřetele k mateřštině v cizojazyčném vyučování. In: *Cizí jazyky XIV* (1970-71, č. 9) Praha: SPN, 1957-1991, ISSN 0009-8205.
- VESELÝ, J. *Problematika vyučování ruštině jako blízce příbuznému jazyku*. Praha: SNP 1985.
- VYUČOVÁNÍ A UČENÍ. Cesta k učící se společnosti. Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě. Praha: Učitelství noviny – Gnosis, 1997.
- ŽOFKOVÁ, H. K otázce konfrontačních metodických postupů při vyučování cizím jazykům. In: *Filologické studie 2001*, Praha: Karolinum, 2003.
- ŽOFKOVÁ, H. Úloha kompenzačních strategií při utváření multilingvní kompetence ve výuce CJ. In: *Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence při výuce cizích jazyků*. Praha: UK - PedF, 2002, s. 101-110, ISBN: 80-7290-076-5.
- ŽOFKOVÁ, H., HŘÍBKOVÁ, R., FOLPRECHTOVÁ, J. Koncepce pokročilé výuky ruštiny jako druhého cizího jazyka na střední škole ve vztahu k přípravě učitelů. Závěrečná zpráva o výsledcích řešení grantu UK č. 225/97/A-PP/PedF, Praha 16. 3. 2000.
- CUQ, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français langues étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003, ISBN 209-033972-1.
- DANINOS, P. *Les carnets du major Thomson*. Paris: Hachette, 1954.
- DE CARLO, M. *L'Interculturel*. Paris: Clé International, 1998;
- FENCLOVÁ, M. L'art d'aimer les langues étrangères. In *Le français dans le monde, No330, nov.-déc.2003, p. 38-39*.
- GALISSION, R. *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE International, 1991.
- GALISSION, R.: *Polémique en didactice*. Clé International, 1980, ISBN 2-19-033256-7.

- GRAND-CLEMENT, O. *Savoir-vivre français*. Paris : Hachette, 1997, ISBN 2011550742.
- HUBATA, J. a kol. *Le carnet de l'exportateur, contacts utiles et pratiques – République tchèque*. Paris: 2003.
- HYMES, D. *Ethnographie et la langue*. Paris: Hatier/Didier, 1968.
- KRASHEN, Stephen D. TERRELL, Tracy D. *The Natural Approach. Language Acquisition in the classroom*. Oxford : Pergamon Press, 1983
- KLEIN, W. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin, 1989.
- LIBÉRATION 8566 – 19/11/2008 <<Appel à plus d'une langue>> ...L'Union européenne a assuré la circulation des marchandises, des capitaux et des hommes. Il est temps qu'elle oeuvre pour faire circuler les savoirs, les oeuvres et les imaginaires. ...)
- LAURENT, T. *Andrei Makine, Russ en exil*. Paris: Connaissances et saviors, 2006, ISBN 2753900965.
- MAKINE, A. *Le testament français*, Paris: Mercure de France, 1997, ISBN 978-2-07-040187-1.
- PORCHER, L. Evaluation en didactique des langues et des cultures. In. *Etudes de linguistique appliquée*, n° 80, Paris: Didier érudition, 1990, ISBN 0071-190-X.
- PORCHER, L. *Le français langue étrangère*. Paris: Hachette, 1995.
- REY, A. (Directeur de publication) *Le petit Robert 2.*, Paris: Le Robert, 1991, ISBN 2-85036-074-0.
- TILLIER, A. Irène Némirovsky. In. *Le français dans le monde*. n° 374, Paris : 2011, p.49 -57.
- VAN Ek , J. A. *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Strasbourg: Council of Europe, 1991.

АЗИМОВ, Э. Г. *Начальный курс русского языка – Cours elementaire de russe*. Москва: Икар, 2002, 5-7974-0052-9.

АЗИМОВ, Э. Г., ЩУКИН, А. Н. *Словарь методических терминов*. Санкт-Петербург: Златоуст, 1999, ISBN 5-86547-138-4.

БАРЫШНИКОВ, Н. В. Французский язык как второй иностранный в средней школе и особенности методики его преподавания. In: *Иностранные языки в школе*, 1998, № 5, стр. 25 – 30.

БАХТИН, М. М. *Вопросы литературы и эстетики*. Москва: Художественная литература, 1975.

БИМ, И. Л. Некоторые особенности обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского. In: *Иностранные языки в школе*, 1997, № 4, стр. 5 – 12.

БУРЕШОВА, Б. Русский язык как второй иностранный на базе французского языка. In: *Jazyková kompetence v Evropské unii*. Praha: sborník VŠE Praha, 2005, ISBN 80-245-0997-0.

ВЕРЕЩАГИН, Е. М., КОСТОМАРОВ, В. Г. *Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык 2005. ISBN 5-85759-289-5.

ВОРОНИНОВА, Л. А. Формирование социокультурной компетенции при обучению устно-речевому общению на корейском языке на основе видеосюжетов.

Дис. ... канд. пед. наук, 13.00.02 Санкт-Петербург: 2004.

ЕРОФЕЕВ, Н. А. *Туманный Альбион. Англия и англичане глазами русских*. Москва: 1982.

ЖОФКОВА, Г. Эксплицитная и имплицитная реализация учёта родного языка в концепции учебников русского как иностранного. In: *Русский язык, литература и культура на рубеже веков*. 16.-21.8.1999. IX Международный конгресс руссисов. Доклады чешской делегации II., ЧАР, 1.изд., Прага: ЧАР, 1999, с. 21-24.

ЖОФКОВА, Г. Русский язык как второй иностранный в чешской школе и особенности методики его преподавания. In: *Избранные вопросы русского языка и лингводидактики*. 1 изд., Познань: Университет им. Адама Мицкиевиче, 2002, с. 181-188, ISBN 83-915894-2-0.

- ЖОФКОВА, Г. Особенности методики преподавания русского языка как второго иностранного в чешской школе. In. *Пушкинские чтения: Русистика. Методика. Лингводидактика*. Санкт-Петербург: Сага, ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2006, ISBN 5-901609-43-4.
- ИЛЬИН, И. П. Сущность и своеобразие русской культуры. In. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Либрусек, 1996, № 1, с.171.
- КОСТОМАРОВ, В. Г., БУРВИКОВА Н. Д. Как тексты становятся прецедентными. In. *Русский язык за рубежом*. 1994 № 1. с. 73-76. ISSN 0131-615X.
- КОСТОМАРОВ, В. Г., МИТРОФАНОВА, О. Д. *Методическое руководство для преподавания русского языка иностранцам*. Москва: Русский язык, 1990, ISBN 5-200-01401-8.
- КОСТОМАРОВ, В. Г. Основные направления научно-методической работы кафедр русского языка. In. *Русский язык для студентов иностранцев*. Москва: МГУ, 1966
- КОСТОМАРОВ, В. Г. Роль русского языка в диалоге культур. In. *Русский язык за рубежом*, 1994, № 5/6, с. 9-11. ISSN 0131-615X.
- КОСТОМАРОВ, В. Г. *Языковой вкус эпохи*. Москва: МГУ, 1994, ISBN 5-7155-0689-1.
- ЛОТМАН, Ю. М. *Беседы о русской культуре: быт и традиции русского дворянства (17-19 века)*. Санкт-Петербург: Искусство, 2000, ISBN S-210-01468-1.
- ОЛИВЕРИУС, З. *Фонетика русского языка*. Praha: SNP, 1974.
- ПАВЛОВСКАЯ, А. В. *Как иметь дело с русскими*. Москва: МГУ, 2003, ISBN 5-211-04751-6.
- ТЕР-МИНАСОВА, С. Г. *Война и мир языков и культур*. Москва: МГУ, 2008, с. 344-электронная книга.
- ТЕР-МИНАСОВА, С. Г. *Язык и межкультурная коммуникация*, Москва: МГУ, 2008, ISBN 978-5-211-05472-1.
- ФОМИНА, М. И. *Лексика современного русского языка*. Москва: 1973.
- ЧИЧЕРИНА, Н. Н. К вопросу о преподавании второго иностранного языка в средней школе. In. *Иностранные языки в школе*. Москва:1999, №3, стр. 4 – 9.

ШАНСКИЙ, Н. М. *Фразеология современного русского языка*. Санкт-Петербург: Специальная литература, 1996, ISBN 5-7571-0038-9.

ШМЕЛЕВ, А. Д. *Русская языковая модель мира*. Москва: Языки славянской культуры, 2002, ISBN 5-94457-052-0.

ЩУКИН, А. Н. *Обучение иностранным языкам*. Москва: Высшая школа, 2004, ISBN 5-204-00341- X.

Internetové zdroje

www.australia-ru.com/forum/lofi/version/index.php/t350.html

www.en.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_fran%C3%A7ais/Organisation_scolaire

www.fr.wikipedia.org/wiki/Madame_Swetchine

www.fr.wikipedia.org/wiki/Elena_Arsenev

www.fr.wikipedia.org/wiki/Roger_Vadim

www.fr.wikipedia.org/wiki/Serge_Gainsbourg

www.menu.ru

www.pug.geneve.fr

www.qype.fr/place/64372-Pont-Alexandre-III-Paris

www.yandex.ru/yandsearch?text=саврасов+грачи+прилетели

www.Yandex.ru/пословицы_о_Родине

ЛЕОНТЬЕВ, А. Н. Проблема деятельности в истории советской психологии [online].1986 [cit.2010-07-16].

Dostupné z www.voppsy.ru/issues/1986/864/864109.htm

Použitá literatura

- BÁLINTOVÁ, H. *Cudzie jazyky áno, ale jako*. Banská Bystrica: Univerzita, 2003
ISBN 80-8055-762-4.
- BAUER, J. a kol. *Školní mluvnice ruského jazyka*. Praha: SNP, 1968.
- BENEŠ, E. a kol. *Metodika cizích jazyků*. Praha: SNP, 1970.
- BUBEN, V., POVER, F. *Slovník francouzsko-český a česko-francouzský*. 19. vyd.
Nakl. Kvasnička a Hampl.
- BUBNOVÁ, M., HOŘEJŠÍ, V. *Francouzsko-český a česko-francouzský slovník*. 5. vydání,
Praha: SPN, 1961.
- BUREVCEVOVÁ, N. *Základní rusko-český slovník*. Moskva: 1982.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7367-273-1.
- ČELAKOVSKÝ, F. L. *Mudrosloví národu slovanského v příslovích*. Praha: Lika Klub, 2000
ISBN 80-86069-04-4.
- ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. 3. doplněné vyd. Praha: Karolinum, 2001,
ISBN 80-246-0154-0.
- ČERMÁK, F., HRONEK, J. *Slovník české frazeologie a idiomatiky (1. až 4. díl)*. Praha: Leda,
2009 ISBN 9788073352158.
- ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996, ISBN 8-85885-96-4.
- ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyka*. Ostrava: Rubico, 1998, ISBN 80-85839-24-5.
- EIBENOVÁ, K., LIPTÁKOVÁ, Z., ŠAROCH, J., ŽOFKOVÁ, H. *Pojechali 1-6*. Praha:
Albra, SPL-Práce, 2002 – 2008, ISBN:80-86287-58-0.
- FENCLOVÁ, M. *Jazykové probuzení. Jazyková příprava pro základní školy*. UK v Praze,
Pedagogická fakulta, Praha: 2005.
- GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Mladá fronta, 2003, INSB 80-7203-143-0.
- HRUŠKA, J. O. *Metodologie jazyka francouzského*. Praha: 1926.
- CHODĚRA, R. a kol. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století I., II*. Ostrava: Ostravská
univerzita, 1999, ISBN 80-7042-157-6.

- JELÍNEK, S. K otázce uvědomělosti a automatizace při vyučování cizím jazykům. In. Sborník PF UK *Filosofické studie III*. Praha: UK, 1972.
- JELÍNEK, S. Soudobé tendence v teorii a praxi vyučování cizím jazykům. In. *Jazykověda příprava učitelů jazyků II*. Praha: UK, 1980.
- JELÍNEK, S. a kol. *Didaktika ruského jazyka*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. ISBN 8070411740.
- JELÍNEK, S. a kol. *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*. 1.vyd. Praha: SNP, 1976.
- JELÍNEK, S., ALEXEJEVA, L. F., HŘÍBKOVÁ, R., ŽOFKOVÁ, H.: *Радыга по-новому 1-5* Plzeň: NF, 2005 až 2011.
- KOLLÁROVÁ, E., TRUŠINOVÁ, L. *Vstreči s Rossijej 1, 2*. Bratislava: SPN, 1996, ISBN 8008003197, 9788008003193.
- KOMENSKÝ, J. A. *Nejnovější metoda jazyků*. Vybrané spisy 3. Praha: SPN, 1964.
- KOPECKIJ, L. V. a kol. *Školní rusko-český slovník*. Praha: 1956.
- KUDRNA, J. a kol. *Dějiny Francie*. Praha: 1988.
- LINHART, J. a kol. *Slovník cizích slov pro nové století*. Litvínov: Dialog, 2004, ISBN 80-85843-61-7.
- LITERATURA NA HRANICI JAZYKŮ A KULTUR. Výstup z výzkumného záměru MSM 002162084, Praha: 2009, ISBN 978-80-7308-284-0.
- MALÍŘ, F. a kol. *Metodika obučení ruskému jazyku*. Praha: SPN, 1967.
- MALÍŘ, F. Cíl jako kategorie metodiky ruského jazyka. In. *Sborník Pedagogického institutu v Ústí n. Labem*, řada pedagogická. Ústí n. Labem: 1963, s. 25-48
- MALÍŘ, F. *Didaktika cizích jazyků jako vědní obory. K problematice jejich předmětu*. Studie ČSAV, č. 4. Praha: 1971.
- MALÍŘ, F. K otázce pojetí vyučování cizím jazykům. *Cizí jazyky ve škole 1959/1960* č. 7, s. 301-311.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998, ISBN 8071782467.
- MAREŠ, V., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1989. s. 161. ISBN 80-04-21854-7.

- MOKIENKO, V., WURM, A. Česko-ruský frazeologický slovník. 1. vyd. Olomouc: UP, 2002, ISBN 80244-0406-09.
- MORONGOVÁ, R. Ruská kultura a mentalita v obchodní sféře. In. *Janua linguarum reserua*. Plzeň: ZČU, 2009, ISBN 978-80-743-886-2.
- NERADOVÁ, B., RUFEROVÁ, J. *Nácvik základních prvků fonetického systému ruštiny v úvodním kurzu*. Příručka pro učitele. Příručka pro žáka. Brno: Centrum pro další vzdělávání učitelů MU, 1994.
- PAVLOVIČ, A. I. *Česko-ruský slovník*. 7. opr. a doplněné vydání. Moskva: 1984.
- PROBLEMATIKA VÝBĚRU UČIVA PRO VYUČOVÁNÍ RJ V ČESKÉ ŠKOLE, sborník Katedry slavistiky Ped. fakulty Univerzity Hradec Králové: 2002, ISBN 80-7041-952-0.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. přepracované a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2002, ISBN 978-80-7367-503-5.
- PTÁČEK, L. *Teorie vyučování řečovým dovednostem*. 1, vyd. Praha: 1971.
- PURM, R. – REJMÁNKOVÁ, L.: Uplatňování principu komunikativnosti při vyučování ruštině. In: *Sborník Pedagogické fakulty v Hradci Králové* 35.1. vyd. Praha: 1981, s. 5-34.
- RADINA, O. *Zrádná slova ve francouzštině*. Praha: SNP, 1978.
- REJMAN, L. *Slovník cizích slov*. Praha: SNP, 1966.
- RIES, L. Didaktika ruštiny. *Vyučování jako komunikace, součinnost a hra*. 1. a 2. díl Ostrava: PF, 1979.
- RIES, L. K otázce vnitřní konfrontace (vnitřního kontrastování). *Ruský jazyk XXIII* (1972-73) č. 7.
- RIES, L. Kultura a cizí jazyky. *Cizí jazyky*, 2001/2002, roč. 45, č. 5, s. 150-152. ISSN 1210-0811.
- RIES, L. Sociální komunikace a cizojazyčné vyučování. *Cizí jazyky ve škole 1986/1987* č. 9, s. 394-397.
- SAVICKÝ, N., ŠIŠKOVÁ, R., ŠLAUFOVÁ, E. *Rusko-český a česko-ruský slovník neologizmů*. Praha: Academia 1999 ISBN 80-200-0686-9.
- SBORNÍK PEDAGOGICKÉ FAKULTY UK *Problematika vyučování cizím jazykům na vysokých školách*. Praha: UK, 1989.

- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing a.s 1999
ISBN 8024718219.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999, ISBN 8071782629.
- SLOVNÍK PŘÍSLOVÍ V DEVÍTI JAZYCÍCH. České ekvivalenty Mrhačová, E., Praha:
2008, ISBN 978-80-242-2021-5.
- SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC. 1. české vyd. Olomouc:
Univerzita Palackého, 2006, ISBN 8024414252.
- SAUSSURE, F. de *Kurs obecné lingvistiky*. Praha: SPN, 1990.
- STEHLÍK, O. *České a francouzské mudrosloví*. Praha: 1937.
- ŚWIERCZYŃSKI, A., ŚWIERCZYŃSKA, D. *Slovník přísloví v devíti jazycích české ekvivalenty E. Mrhačová* Praha: Universum, 2008, ISBN 978-80-242-2021-5.
- ŠADOUK, S., kol. *Encyklopedie světového malířství*. Praha: Academia, 1971, s. 376.
- ŠABRŠULA, J. *Úvod do studia francouzského jazyka*. Praha: SNP, 1966.
- ŠABRŠULA, J. *Základy francouzské lexikologie*. Praha: SNP, 1983.
- ŠPERLOVÁ, M. *Metodické poznámky k vyučování ruskému jazyku*. 1.vyd. Plzeň: ZČU, 1996
- UČENÍ JE SKRYTÉ BOHATSTVÍ. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělání pro 21. století“. UVRŠ PF UK Praha: 1997. (Podle Zprávy Mezinárodní komise UNESCO Vzdelání pro 21. století zpracovala Ludmila Prokešová).
- VESELÝ, A. Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*, 2004, roč. 40, č. 4, s. 433-446.
- VESELÝ, J. Kompenzační vyjadřování při ústním projevu v ruštině. *Sborník PedF v Hradci Králové, jazyk – literatura – metodika II*. Praha: SPN, 1970, s. 55-74.
- VESELÝ, J. K otázce tzv. myšlení na bázi druhého jazyka. *RJ XXXI (1980-81) č.1*
- VESELÝ, J. Princip kontrastivnosti ve vyučování ruštině. *RJ XXIII (1972-73) č.5*
- VESELÝ, J. *Problematika vyučování ruštině jako blízce příbuznému jazyku*.
Praha: SNP, 1985.
- VLASÁK, V., LYER, S. *Česko-francouzský slovník* Praha: SPN, 1993, ISBN 80-04-55051-7,
80-04-25976-6.

- VLASÁK, V. *Česko-francouzský a francouzsko-český slovník nových slov*. Praha: VŠE Praha, 1998, ISBN 8070791772.
- VLASÁK, V. *Francouzsko-český a česko-francouzský slovník* Voznice: Leda, 2007, ISBN 80-85927-97-7.
- VONDRÁČEK, A. *Úvod do studia francouzského jazyka*. Plzeň: ZČU, 1998, ISBN 8070824484.
- WALTEROVÁ, H. *Francouzština známá i neznámá*. Praha: 1993. ISBN 80-85387-15-8
- ZELENKOVÁ, D. O kompenzačním vyjadřování v učebnicích cizích jazyků. In. *Cizí jazyky*, 2000/2001 č. 4 s. 114-116.
- ŽOFKOVÁ, H., EIBENOVÁ, K. a kol.: *Поехали 1-6*
- BAYON, CH. A KOL. *Forum 1*. Paris: Hachette, 2000, ISBN 2 01 15 5085-8.
- BERTAUD DU CHAZAUD, H. *Dictionnaire des synonymes*. Paris: Le Robert, 1979, ISBN 9782850360251.
- BERTHELIN, C. *Exerçons-nous Orthographe*. Paris: Hachette, 1990, ISBN 978-2-01-016414-9.
- BORG, S. *Russe, Guide de conversation et dictionnaire*. Singapour: Berlitz publishing, 2008.
- BOUBNOVA, G. Correction phonétique: enseignement du français/du russe à des apprenants russophones/francophones. In. *Revue française de linguistique appliquée*. 2006 XI-I p. 7-19.
- CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langues étrangère et seconde*. Grenoble: PUG, 2009, ISBN 978-2-7061-1459-5.
- DE SALINS, G. D. *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage de FLE*. Paris: Didier/Hatier, 1996, ISBN 9782278045679.
- GALISSION, R. *Polémique en didactique*. Paris: Clé International, 1980, ISBN 2-19-033256-7.
- GALISSION, R. *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris: Hatier/Didier, 1982.
- GALISSION, R. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*. Paris: CLE International, 1980.
- GALISSION, R. *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE International, 1991.

- GIRARDET, J., PÉCHEUR, J. *Echo 1*. Paris: Clé International, 2008, ISBN 978-2-09-035457-7
- GIRARDET, J., PÉCHEUR, J. *Echo 2*. Paris: Clé International, 2008, ISBN 978-2-09-035461-4
- GORON, J. *Cette maison me rendra folle* Paris: Flammarion, 1998, ISBN 2080672584.
- GRAND-CLEMENT, O. *Civilisation en dialogues*. Paris: Clé International, 2007, ISBN 978-2-09-035214-6.
- GRAND-CLEMENT, O. *Savoir-vivre français*. Paris: Hachette Livre, 1997, ISBN 80-7238-098-2.
- GROSS, G. *Les expressions figées en français , noms composés et autres locutions*. Paris: Ophrys, 1996, ISBN 2-7080-0788-2.
- HYMES, D. *Vers la compétence de communication*. [trad.]. Paris: Hatier/Didier, Coll. LAL. 1984.
- KAUFMAN, A. GETTYS, S. *Le russe pour les Nuls*. Paris: First, 2008, ISBN 978-2-7540-1010-8.
- KHAVRONINA, S. *Parlez russe*. Moscou:1990, ISBN 5-200-00953-7.
- LE NOUVEAU PETIT ROBERT DE LA LANGUE FRANCAISE. Paris: Le Robert, 2007, ISBN 987-2-84902-321-1.
- LEROY-MIQUEL, C. *Vocabulaire progressif du français, Niveau intermédiaire*. Paris: CLE International/SEJER, 2004, ISBN 209033872-5.
- LEROY-MIQUEL, C. *Vocabulaire progressif du français, Niveau avancé* Paris: CLE International, 1999, ISBN 209-033876-8.
- LOTENT, T.: *Andrei Makine, Russ en exil*. Paris: Connaissances et savoirs, 2006, ISBN 2753900965
- MARTINET, A. *Éléments de linguistique générale* Paris: Armand Colin, 1960.
- MARTINEZ, P. *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF, 1996, Collection *Que Sais-je?* n° 3199 (5^e édition), ISBN 978-2-13056553-6.
- MARTINEZ, P. *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris: Riveneuve Éditions, 2008, ISBN 978-2-914214-52-0.

- MARTINEZ, P. *Français langue d'enseignement : vers une didactique comparative*. (Numéro spécial: F.D.M. Recherches et Applications) Paris: CLE International, 2011, ISBN 209-037108-0.
- MARTINEZ, P. *Pratiques innovantes du plurilinguisme*. Paris: Éditions des archives contemporaines, 2010, ISBN 978-2-8130-0029-3.
- MARTINEZ, P. *Le français langue seconde, apprentissage et curriculum*. Paris: Maisonneuve et Larose, 2002, ISBN 2706816775.
- MAYLE, P. *Une année en Provence*. Paris: NiL, 1994, ISBN 978-2-02-023704-8.
- McBRIDE, N. *Grammaire française*. Paris: Hachette, 1997, ISBN 80-7238-100-8.
- MONTREYNAUD, F., PIERRON, A., SUZZONI, F. *Dictionnaire de proverbes et dictons*. Paris: Le Robert, 2006, ISBN 2 85036 231-X.
- MITTERAND, H. *Les mots français 9^{ème} edit*. Paris: Hachette, 1996 ISBN 2-13-044897-6.
- MOIRAND, S. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris: Hachette, 1990, ISBN10: 201016265X.
- OLINSKY BORG, S. *Russe, guide de conversation et dictionnaire*. Singapour: Berlitz, 2008.
- PORCHER, L. *La civilisation*. Paris: CLE International, 1994, ISBN 978-2-19-033265-9.
- PORCHER, L. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette, 2004, ISBN 2-01-155297-4.
- PUREN, Ch. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*. Paris: Didier, coll. « Essais », 1994.
- SERRAULT, M. *Les pieds dans le plat*. Paris: Oh! 2004. ISBN 2915056072.
- TREVILLE, M. C. - DUQUETTE, L. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette, 1996.
- ZARATE, G., *Enseigner une culture étrangère*, Paris: Hachette, 1986.
- ZARATE, G., Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère, *In. Le Français dans le monde*, n° 181. Paris.
- АЗИМОВ, Э.Г. и кол : *Начальный курс русского языка*. . Москва 2002, ISBN 5-7974-00520-9 . 272 с.

- АКИШИНА, А. *Учимся учить*. Москва: Русский язык. Курсы, 1997.
ISBN 5-88337-044-6.
- АКИШИНА, А., АКИШИНА, Т. Е. *Эмоции и мнения*. Москва: 2003.
ISBN 5-88337-041-1.
- АМБРАЖЕЙЧИК, А., АМБРАЖЕЙЧИК, Е. *Русско-французский разговорчик*.
Москва: 2003. ISBN 985-438-697-X.
- БИМ, И. Л. *Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника*. Москва: Русский язык, 1977.
- ВАГНЕР, В. Н. *Методика преподавание русского языка*, Москва: 2001.
ISBN 5-691-00929-3.
- ВАГНЕР, В. Н.: *Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим*. Москва: 2001. ISBN 5-691-00618-5.
- ВАЛГИНА, Н. С. *Активные процессы в современном русском языке*. Москва: 2003.
ISBN 5-94010-092-9.
- ВЕЖБИЦКАЯ, А. *Язык. Культура. Познание*. Москва: 1996, ISBN 5-89216-002-5.
- ВЕРЕЩАГИН, Е. М., КОСТОМАРОВ, В. Г. *Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык 2005.
ISBN 5-85759-289-5.
- ВЛАСОВА, Н. С. *Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе*. Москва: 1990.
- ВЛЧЕК, Й. *Русско-чешский словарь*. Москва: 1968.
- ГАГ, В. Г. *Русский язык в сопоставлении с французским*. Москва: Либроком, 2009,
ISBN 978-5-397-01242-3.
- ГРОМОВА, О. А., ДЕМИДОВА, Е. Л., ПОКРОВСКАЯ, Н. М. *Практический курс русского языка*. Москва: 1998. ISBN 5-88711-039-2.
- ДЕРГАЧЕВА, Г. И. *Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе*. 3 изд. Москва: 1989.
- ЗИМНЯЯ, И. А. *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Просвещение, принципы, модели.- Москва 1996. ISBN 5-09-001716-6.

- КАЛИНИЕВИЧ/KALINIEWICZ, М. М. *Заимствования из французского языка в современном русском литературном языке*. Poznań: 1978.
- КАРАУЛОВ, Ю. Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: 2003, ISBN 978-5-382-01071-7. 264 с.
- КОПЕЦКИЙ, Л. В. К дискуссии по вопросу методики разговорной практики. In. *Ruský jazyk XII*, č.3, Praha: 1961.
- КОСТОМАРОВ, В. Г. Роль русского языка в диалоге культур. *Русский язык за рубежом*, 1994, №5/6, с. 9-11. ISSN 0131-615X.
- КОСТОМАРОВ, В. Г. *Языковый вкус эпохи*. Москва: 1994а. ISBN 5-7155-0689-1.
- КОСТОМАРОВ, В. Г., МИТРОФАНОВА, О. Д. *Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам*. Москва: Русский язык, 1976.
- ЛЕКСИЧЕСКИЙ МИНИМУМ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ – базовый уровень. Санкт-Петербург: Здатоуст, 2004. ISBN 5-86547-282-8.
- ЛЕКСИЧЕСКИЙ МИНИМУМ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ – элементарный уровень. Санкт-Петербург: Здатоуст, 2004, ISBN 5-86547-283-6.
- ЛЕОНТЬЕВ, А. А. *Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному*. Москва: МГУ, 1970.
- ЛЕОНТЬЕВ, А. А. *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва: Просвещение, 1969.
- ЛОПАТИН, В. В., ЛОПАТИНА, Л. Е. *Русский толковой словарь*. Москва: 2006. ISBN
- МОКИЕНКО, В. М.: *Давайте говорить правильно*. Санкт-Петербург: Академия, 2001, ISBN 5-8465-0228-8.
- МОЛОТКОВ, А. И.: *Учебный русско-французский фразеологический словарь*. Москва: 2001, ISBN 5-271-01776-1.
- НИКИТИНА, Т. Г., РОГАЛЕВА, Е. И., ИВАНОВА, Н. Н. *Большая книга примет*. Москва: Астрель, 2009, ISBN 978-5-17-062550-5.
- ОЖЕГОВ, С. И. *Словарь русского языка*, Москва: 1977.
- ПОПОВА, И. Н., КАЗАКОВА, Ж. А., КОВАОБЧУК, Г. М. *Французский язык*. Москва: 2001, ISBN 5-901074-11-4.

- ПРОХОРОВ, Ю. Е. *Лингвострановедение - культуроведение - страноведение. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному*. Москва: Институт русского языка им. А. С. Пушкина, 1995.
- РОГАЛЁВА, Е. И., НИКИТИНА, Т. Г.: *Фразеологический словарь для детей*. Москва: Вако, 2009.
- РУССКИЙ ЯЗЫК В ЦЕНТРЕ ЕВРОПЫ 11. Банска Бистрица: Университет, 2008, ISBN 978-80-89070-38-1.
- САФОНОВА, В. В. *Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций*. Воронеж: Истоки, 1996.
- САФОНОВА, В. В. *Культуроведение и социология в языковой педагогике*. Воронеж: Истоки, 1992.
- САФОНОВА, В. В. *Социокультурный подход к обучению иностранным языкам, как специальности* : Автореф. докт. диссерт. Москва: 1993.
- СЕРГЕЕВА, А.В. *Какие мы, русские?* Москва: Русский язык, 2006, ISBN 5-88337-111-6.
- СЛЕСАРЕВА, И. П. *Проблемы описания и преподавания русской лексики*. Москва: 2009. ISBN 978-5-397-01000-9.
- СЛОВАРЬ ФРАНЦУЗСКО-РУССКИЙ, РУССКО-ФРАНЦУЗСКИЙ. Москва: 2003. ISBN 5-88682-158-9.
- СМИРНОВА, Н. С. *Занимательный французско-русский фразеологический словарь*. Москва: 2003, ISBN 5-89737-081-8.
- СТАРОВОЙТОВА, И. А. *Русская лексика в заданиях и кроссвордах*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2010, ISBN 978-5-86547-426-5.
- ТАНАНИНА, А. В. *Я тебя люблю*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2008, ISBN 978-5-86547-438-8.
- ТОМАХИН, Г. Д. Реалии в языке и культуре, *Иностранные языки в школе*, Москва: 1997, № 6, с. 8-10.
- ТРУБЕЦКОЙ, Н.С. Основы фонологии. Москва: 1966.
- ФРАНЦУЗСКИЙ РАЗГОВОРЧИК И СЛОВАРЬ. Лондон: 2001, ISBN 5-8033-0050-0.

ФРАНЦУЗСКО-РУССКИЙ И РУССКО-ФРАНЦУЗСКИЙ СЛОВАРЬ в 2 томах.
Москва: Астрель, 2002, ISBN 5-271-04415-7б, ISBN 5-271-04232-4.

ХАЧАТУРОВА, С. *Русский экспресс 1, учебник русского языка для начинающих.*
Москва: Linguistic Center, 2004. ISBN 5-86344-171-2.

ЦАТУРОВА, И. А.: Многоуровневая система языкового образования в высшей технической школе. Диссерт. в виде науч. доклада на соиск. учен. степ. доктора пед. Наук, Москва:1991.

ЧИЧЕРИНА, Н. Н.: К вопросу о преподавании второго иностранного языка в средней школе. In. *Иностранные языки в школе*, 1999, №3, стр. 4 – 9.

ЧЕШСКО-РУССКИЙ СЛОВАРЬ. Москва: Русский язык, 1984.

ШАНСКИЙ, Н. М. Учебник русского языка для национальной школы. In : *Русский язык в национальной школе*. Москва: Педагогика, 1977.

ШУКШУНОВ, В. Е., ВЗЯТЫШЕВ, В. Ф., РОМАНКОВА, Л. И: Иновационное образование : идеи, принципы, модели, Москва: 1996.

ЩЕРБА, Л. В., *Преподавание иностранных языков в средней школе*. Москва: Высшая школа, 1974.

ЩУКИН, А. Н.: *Методика преподавания русского языка как иностранного*.
Москва: 2003, ISBN 5-06004545-5.

ЭТОМОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ.
Москва: 2003, ISBN 5-93220-026-X.

ЭСМАНТОВА, Т. *Русский язык: пять элементов*. Учебник русского языка. Санкт-Петербург: Златоуст, 2011, ISBN 978-5-86547-370-1.

Internetové zdroje

Společnost vědění / učící se společnost (zaměření environmentální ...)

Vysledná prezentace pro přednášku v předmětu Učící se společnost a role knihovníka v ní.
[online]. 1986 [cit.2010-07-16].

Dostupné z www.slideshare.net/.../spolecnost-vedeni-uc-se-spolenost-zamen-environmentalni-vychova -

Vers les sociétés du savoir UNESCO 2005 ISBN 92-3-20-4000-x

[online]. 2005 [cit.2010-07-20].

Dostupné z www.UNESCO World Report

CANDELIER, M. L'éveil aux langues : une innovation au service du plurilinguisme.

Dostupné z http://www.europ-avenir.com/TI_Candelier.doc

CANDELIER, M. A travers les langues et les cultures :

<http://www.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/pdescC4F.pdf>

MEISSNER, F.J. *Didactique du plurilinguisme et didactique pluriculturelle.*

Dostupné z <http://www.uni-giessen.de/meissner/meissner/msdf.htm>

BUBNOV, V. Русско-французские историко-культурные связи

http://vladimirbubnov.narod.ru/rus_frn1.html

БЕЛОВА, А. В. Российская женщина и европейская культура. // [http: www.](http://www.anthropology.ru)

[anthropology. ru.](http://www.anthropology.ru)

ЛЕОНТЬЕВ, А. Н. *Проблема деятельности в истории советской психологии*

[online].1986 [cit.2010-07-16].

Dostupné z <http://www.voppsy.ru/issues/1986/864/864109.htm>

RÉSUMÉ

Didaktika CJ2 je, stejně jako integrovaná didaktika, nejnovější součástí oborové didaktiky, didaktiky cizích jazyků. Didaktika CJ2 vychází z vědeckého základu DCJ a dále jej rozvíjí. Zaměřuje se především na uplatnění komparativní metody při osvojování CJ2 a kognitivnost vyučovacího procesu. Vychází se ze skutečnosti, že učící se mají již zkušenosti s osvojováním cizího jazyka (učební historie žáka / biographie de l'apprenant / учебный опыт). Jeho návyky a dovednosti jsou profitem pro rychlejší postup při osvojování CJ2. Čím kvalitnější jsou návyky a dovednosti z CJ1, tím snazší je jejich využití v CJ2. Didaktika druhého cizího jazyka musí trvale řešit trojúhelník vzájemných vztahů MJ → CJ 1 → CJ 2. Komparací francouzštiny a ruštiny se prokázalo, že styčnými místy těchto jazyků je především slovní zásoba a sociokulturní složka komunikativní kompetence. Rozbor slovní zásoby doložil, že znalost francouzštiny může být využita při osvojení pravopisu zdvojených souhlásek v ruských přejatých slovech českými žáky a k rozšíření slovní zásoby již na nižších stupních znalosti cílového jazyka. Porovnáním každodenního života francouzské a ruského prostředí ukazuje, na které jevy je nutné se zaměřit při formování sociokulturní kompetence v rámci výuky ruského jazyka a které skutečnosti jsou pro žáky již známé a srozumitelné. Vzhledem k tomu, že sociokulturní složka je tvořena kulturou dědičnou i kulturou získanou vzděláváním, patří sem i informace o uměleckém bohatství, které vzniklo vzájemným působením francouzského a ruského světa.

SUMMARY

The didactics of the FL2 (foreign language) is, as well as the integral didactics, the brand new part of the didactics, the didactics of foreign languages. The didactics of FL2 is based on the science platform of DFL (the didactics of foreign languages) and it develops further this platform. It is focused mainly on the use of comparative method when acquiring FL2 and on the cognition of the teaching process. It rises from the fact that the students already have some experience with the foreign language acquisition (the learner's biography). Their habits and skills can be used for faster progress when acquiring FL2. The better their habits and skills of FL1 are, the easier is their profit in acquiring FL2. The didactics of the FL2 should always be understood as a triangle of mutual relations among ML (mother language) – FL1 – FL2. When comparing French and Russian it was proved that the interface of these languages is predominantly constituted in the vocabulary and the socio-cultural part of the communicative competence. The analysis of the vocabulary showed that Czech students can make use of their knowledge of French when learning the spelling of double consonants in Russian borrowed words and also in enriching their vocabulary even at elementary level. The comparison of everyday life in the French and Russian environment has shown that there are some facts already known to the students and on the other hand there are other facts of the socio-cultural competence which the teaching should be focused on. Considering the fact that the socio-cultural competence is composed of the dedicated culture and the culture acquired by education, it should be stated that the art richness which arose from mutual influence of the Russian and French world also belongs here.

RÉSUMÉ

La didactique de la L2 (langue étrangère) est, ainsi que la didactique, la partie intégrante de la didactique des langues étrangères. La didactique de L2 est basée sur la plateforme scientifique de la DLE (didactique des langues étrangères) et elle développe cette plateforme. Elle est axée principalement sur l'utilisation de la méthode comparative lors de l'acquisition L2 et sur la cognition du processus d'enseignement. Elle se lève du fait que les étudiants ont déjà une certaine expérience dans l'acquisition d'une langue étrangère (biographie de l'apprenant). Leurs habitudes et compétences peuvent être utilisées pour accélérer les progrès lors de l'acquisition L2. Leurs habitudes et habiletés de L1 leur donnent un meilleur profit dans l'acquisition de L2. La didactique de la L2 doit toujours être comprise comme un triangle de relations mutuelles entre les ML (langue maternelle) - L1 - L2. Lorsque l'on compare le français et le russe, il a été prouvé que l'interface de ces langues est essentiellement constituée dans le vocabulaire et la partie socio-culturelle de la compétence communicative. L'analyse du vocabulaire a montré que les étudiants tchèques peuvent faire usage de leur connaissance du français lors de l'apprentissage de l'orthographe des consonnes doubles dans les mots russes empruntés et aussi à l'enrichissement de leur vocabulaire, même au niveau élémentaire. La comparaison entre la vie quotidienne dans l'environnement français et le russe a montré qu'il y a des faits déjà connus des élèves et, d'autre part, qu'il y a d'autres faits de la compétence socio-culturelle sur lesquels l'enseignement devrait être axé. Compte tenu du fait que la compétence socio-culturelle est composée de la culture dédiée et la culture acquise par l'éducation, il convient de préciser que la richesse qui découle de l'art est née par influence mutuelle le monde russe et français.

РЕЗЮМЕ

Дидактика ИЯ2 является, равно как и «интегрированная дидактика», новейшей составной частью частной дидактики – дидактики иностранных языков. Дидактика ИЯ2 исходит из научной базы ДИЯ и далее эту базу развивает. Она направлена главным образом на применение компаративного метода в освоении ИЯ2 и на когнитивность процесса обучения. Специалисты исходят из того обстоятельства, что у обучающегося уже имеется опыт освоения иностранного языка (*učební historie žáka / biographie de l'apprenant / учебный опыт*). Его навыки и умения приносят пользу в форме более быстрого освоения ИЯ2. Чем качественнее навыки и умения по ИЯ1, тем проще их использование в обучении ИЯ2. Дидактика второго иностранного языка должна постоянно решать треугольник взаимоотношений РЯ → ИЯ 1 → ИЯ 2. Сопоставлением французского и русского языков было установлено, что эти языки соприкасаются главным образом в словарном запасе и социокультурном компоненте коммуникативной компетенции. Анализ словарного запаса подтвердил, что знание французского языка может быть использовано при освоении чешскими учащимися написания сдвоенных согласных в заимствованных русским языком словах и при расширении словарного запаса уже на более низких уровнях знания изучаемого языка. Сравнение повседневной жизни (быта) в российской среде и французской среде показывает, на какие явления необходимо обращать внимание при формировании социокультурной компетенции в рамках обучения русскому языку, и какие обстоятельства (факты) учащимся уже известны и понятны. Ввиду того, что социокультурный компонент образован отчасти культурой унаследованной и отчасти культурой приобретенной образованием, информация о художественном богатстве, возникшем благодаря взаимодействию русского и французского «мира» имеет в изучаемой теме свое место.

PŘÍLOHA Č. 1

Tři příklady anekdot o národním charakteru

V servírované sklenici piva plave moucha. Němec (praktický) vyloví mouchu a pivo vypije; Francouz (sentimentální) vyloví mouchu, osuší ji a pomůže jí odletět, pivo nevypije; Rus (pijan) se mouchy ani nevšimne a pivo vypije; Američan (vědomý si svých práv) požádá o novou sklenici piva, Číňan (čínská kuchyně zahrnuje velmi divné věci) vyloví mouchu, pije pivo a mouchu k tomu přikusuje; Žid (má obchodního ducha) pije pivo a mouchu prodá Číňanovi.

Ruské rčení «народ в поле» má kořeny v jiné anekdotě: Komise OSN chce zjistit míru schopnosti přežití jednotlivých národů. Na pusté ostrovy vysadí vždy dva muže a jednu ženu. Za deset let se komise vydá na kontrolu. Na anglickém ostrově oba muži ve výborné fyzické formě hrají tenis. Na otázku, kde je dáma, odpoví, že neví, protože je nikdo nepředstavil. Na francouzském ostrově je uvítá veselá Marie. Představí jim Pierra a Jaquea a sdělí, že jsou všichni spokojeni. Na španělském ostrově se od Marie dozvedí, že hned první den Joze zabil Juana a od té doby jsou spolu šťastni. Ruské ostrovy byly dva. Jeden předrevoluční, kde jim nešťastná Olga řekla, že milovala jednoho, ale provdala se za druhého, a všichni jsou nešťastní. Druhý ostrov byl porevoluční a na něm našli dva chlapíky, jak hrají karty. Na otázku komise jak se jim daří, jeden řekl: Vše je v pořádku. Založili jsme kolchoz, já jsem předseda a on je můj zástupce. - A kde máte spoluobčanku? - Aha, tu. Ta pracuje na poli. («Народ? Народ в поле»)

A ještě jedna anekdota. Vědci chtěli zjistit, jak jednotlivé národy snášejí chlad. Úkolem bylo vydržet co nejdéle v chladičím boxu. Francouz požádal o dobré víno a krásné ženy. Dostal vše, ale vydržel jen půl hodiny. Angličan si vzal s sebou cigarety, láhev whisky a kultivovanou dámu. Chladič box opustil po hodině. Rus si vzal s sebou kamaráda, požádal o vědro vodky a naložené okurky. Vědci trpělivě čekali před mrazírnou. Když se ani po třech hodinách nikdo neozýval, začali se obávat nejhoršího. Opatrně otevřeli dveře a zevnitř se ozvalo: „Sakra, zavřete! I tak je tady dost zima.“

ПРІЛОНА Ч. 2А

«Коты прилетели»



(dostupné z. yandex.ru)

ПРІЛОНА Ч. 2В

Алексеј Саврасов - "Грачы прілетелі" (1871)



(dostupné z. yandex.ru)

PŘÍLOHA Č. 3

Most Alexandra III. V Paříži



(dostupné z. <http://www.qype.fr>)

PŘÍLOHA Č. 4

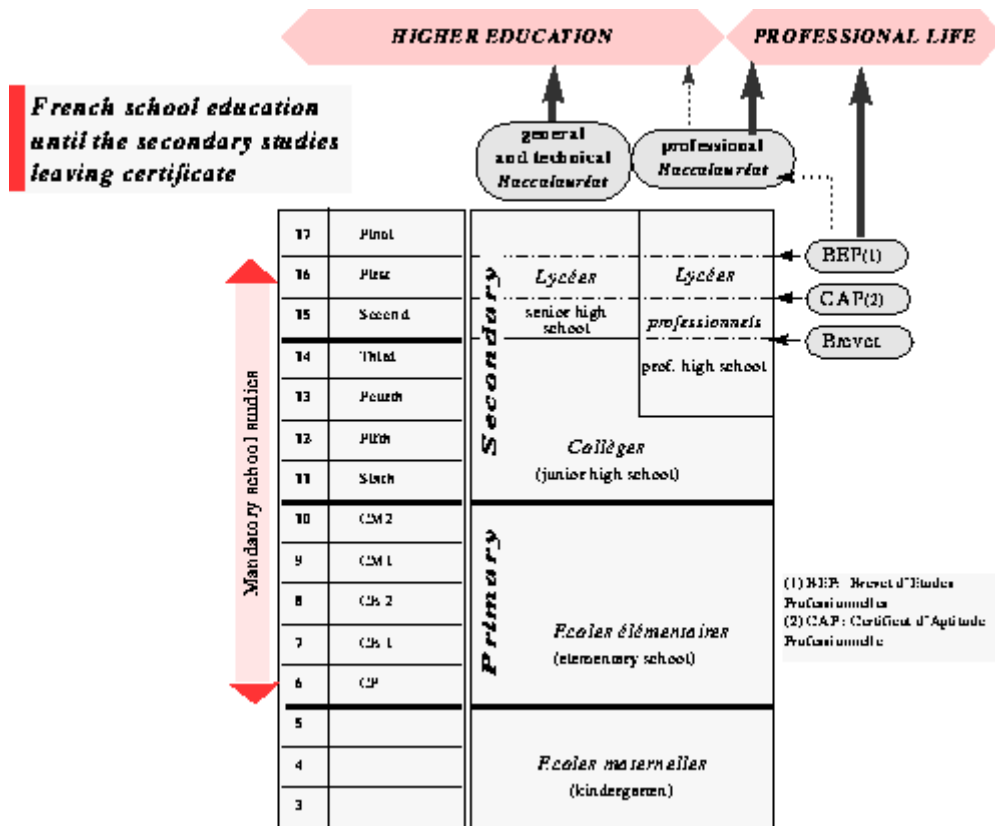
Arras, Vasilij Parik



(Sources: Archives départementales du Pas-de-Calais, cote 1 W 48098/1 et 51J1)

PŘÍLOHA Č. 5

Schéma školní docházky ve Francii



(dostupné z: <http://en.wikipedia.org/wiki/educ>.)

PŘÍLOHA Č. 6

Catherine Deneuve a vécu avec le réalisateur Roger Vadim. Roger est le fils d'Igor Nicolaevitch Plémiannikov, d'une famille de noblesse russe que la tradition familiale rattache à Gengis Khan.

Roger Vadim Plémiannikov est né le 26 janvier 1928 à Paris 5e, et mort le 11 février 2000 à Paris 13e, est un réalisateur, scénariste, comédien, romancier et poète français. Célèbre « homme à femmes », incorrigible séducteur, il a écrit et réalisé des films pour mettre ses femmes en scène et en faire des stars du grand écran.

- Brigitte Bardot (1952-1957)
- Annette Stroyberg (1958-1960), avec qui il a une fille : Nathalie Plémiannikov
- Catherine Deneuve (1962-1964), avec qui il a un garçon : Christian Igor Plémiannikov, dit Christian Vadim
- Jane Fonda (1965-1972), avec qui il a une fille : Vanessa Plémiannikov
- Catherine Schneider (1975-1977), avec qui il a un fils : Vania Plémiannikov
- Marie-Christine Barrault (1990-2000)

(Dostupné z: www.fr.wikipedia.org/wiki/Roger_Vadim)

ПŘÍЛОHA Č. 7

Бон аппети, Кугуенко!

Один мой знакомый рассказал мне историю, которую тому поведал приятель. Итак, некто Кугуенко поехал в Ниццу на какой-то симпозиум. Как известно, симпозиумы состоят не только из одних заседаний, но ещё из более приятных дел.

Например, из обедов и ужинов. Итак, наш герой приходит в ресторан. Все столы уже были заняты и только за крайним столом сидел всего один человек. Кугуенко туда и направился. Жестом попросив разрешения сесть, Кугуенко тут же принялся за холодные закуски.

– Бон аппети! – произнёс сосед.

Кугуенко взглянул на него, тут же отложил приборы, встал, оправил пиджак, пригладил волосы и, едва склонив голову, ответил:

– Кугуенко!

На ужин Кугуенко снова чуть припозднился. Его сосед – француз уже сидел за столом.

– Бон аппети! – снова произнёс француз.

Кугуенко тут же вскочил, оправил пиджак, пригладил волосы и представился: Кугуенко!

Подобная ситуация повторялась и на следующий день. Кугуенко совсем было расстроился. «Ну и обычаи у этих французов...» – думал он. На третий день Кугуенко отправился на пляж. Каковы же были его удивление и радость, когда он встретил на этом же пляже своего старинного приятеля (кстати, того самого, который и рассказал всё это моему знакомому). Кугуенко бросился к нему, они обнялись, обменялись новостями. Оказалось, что приятель работает во Франции в российском консульстве, а в Ницце просто проводит свой отпуск.

– А ты как здесь оказался? – спросил дипломат.

– Да вот, приехал на симпозиум, – ответил Кугуенко. – Слушай, Саша, ты не сможешь мне в решении одной здешней проблемы?

– В чём дело, говори.

– Видишь ли, я в ресторане постоянно обедаю с одним французом. Так вот, у него какая-то странная привычка каждый раз представляться. Мне, разумеется, неловко и я тоже каждый раз встаю и называю свою фамилию. Может, здесь обычаи такие?

– Я таких обычаев не знаю, – задумался Саша. – И что же, интересно, он говорит тебе каждый раз?

– Бон аппети! – ответил Кугуенко. – Фамилия, я скажу тебе, довольно странная.

В следующее мгновение раздался громкий хохот дипломата.

– Ты чего смеёшься? – с обидой спросил Кугуенко.

– Извини, старик, не сдержался, – взял себя в руки дипломат. – Просто, это действительно смешно. Неужели ты не знаешь, что означает по-французски «бон аппети»?

– Я слабоват во французском.

– Но это всего-навсего «приятного аппетита»!

Тут уж Кугуенко, после секундной паузы, дал волю смеху.

На следующий день Кугуенко, весьма довольный и радостный, поспешил в ресторан и, как он хотел, пришёл туда раньше француза. Едва сосед приблизился к столу, Кугуенко приветственно взмахнул рукой и произнёс:

– Бон аппети!

И тут француз оправил пиджак, прилизал ладонью волосы и, чуть ли не встав на дыбы, ответил:

– Кугуенко.

(dle učebnice Raduga po-novomu 5, NF Plzeň 2011)

ПРÍЛОHA Č. 8

ANALYZOVANÉ UČEBNÍ MATERIÁLY

JELÍNEK, S., ALEXEJEVA, L. F., HŘÍBKOVÁ, R., ŽOFKOVÁ, H. *Радуга по-новому 1-5*

ŽOFKOVÁ, H., EIBENOVÁ, K. a kol. *Поехали 1-6*

BAYON, CH., CAMPA, A., MESTREIT, C., MURILLO, J., TOST, M. *Forum 1*

BORG, S. *Russe, Guide de conversation et dictionnaire*

GIRARDET, J., PÉCHEUR, J. *Echo 1, 2*

GRAND-CLEMENT, O. *Savoir-vivre français*

KAUFMAN, A., GETTYS, S. *Le russe pour les Nuls*

LEROY-MIQUEL, C. *Vocabulaire progressif du français, Niveau intermédiaire*

LEROY-MIQUEL, C. *Vocabulaire progressif du français, Niveau avancé*

OLINSKY BORG, S. *Russe, guide de conversation et dictionnaire*

АЗИМОВ, Э. Г. *Начальный курс русского языка – Cours elementaire de russe*

АМБРАЖЕЙЧИК, А., АМБРАЖЕЙЧИК, Е. *Русско-французский разговорчик*

МОЛОТКОВ, А. И. *Учебный русско-французский фразеологический словарь*

ПАВЛОВСКАЯ, А. В. *Как иметь дело с русскими*

СЛОВАРЬ ФРАНЦУЗСКО-РУССКИЙ, РУССКО-ФРАНЦУЗСКИЙ

СМИРНОВА, Н. С. *Занимательный французско-русский фразеологический словарь*

ХАЧАТУРОВА, С. *Русский экспресс 1 учебник русского языка для начинающих*

ЭТОМОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ