

К вопросу о средствах выражения перцептивной семантики в романе Дины Рубиной «Синдром Петрушки»¹

To the question of the means of expression
of perceptive semantics in Dina Rubina's novel
“Petrushka's Syndrome”

Лариса Крюкова, Симона Корычанкова

Абстракт:

В статье представлен обзор возможных путей исследования семантики восприятия в романе Д. Рубиной «Синдром Петрушки»: анализ языковых единиц разных уровней, перцептивных метафор, синестетических сочетаний, моделирование отдельных микротем и изучение транспозиционных переносов. Особое внимание уделено роли единиц с перцептивным значением в процессе текстообразования. На примере описания Праги рассматривается моделирование художественных образов времени и пространства в их взаимодействии с образами персонажей.

¹ Настоящая работа выполнена при поддержке Программы повышения международной конкурентоспособности Томского государственного университета на 2013-2020 гг.

Abstract:

In the article the review of possible ways of a research of perceptual semantics in D. Rubina's novel "Petrushka's Syndrome" is presented, such as analysis of linguistic units belonging to different levels, perceptual metaphors, synaesthetic combinations, modeling of separate microsubjects and studying of transpositional transfers. Special attention is paid to a role of units with perceptual semantics in the course of a text production. On the example of the description of Prague process of modeling of time and space imageries in their interaction with characters is considered.

Ключевые слова:

лингвистический анализ, моделирование, перцептивная семантика, художественное пространство, образ

Key words:

linguistic analysis, modeling, semantics of perception, art space, image

Лингвистический анализ является одним из аспектов комплексного анализа художественного произведения и понимается как изучение языковых средств разных уровней в системе текста: с функционально-эстетической точки зрения, а также соответствия авторскому замыслу и индивидуальной манере письма.

Одной из важнейших характеристик языковых единиц в процессе лингвистического анализа становятся их текстообразующие возможности, проявляющиеся на жанровом и композиционном уровне, на уровне художественно-изобразительных средств, стилистических приемов т.д. Так, звуковые единицы участвуют в создании мелодики и ритмики текста, морфемы используются в процессе «языковой игры», лексические единицы могут выражать микротему, определять ассоциативные связи, отражать соотношенность узусных и индивидуально-авторских значений и коннотаций. Высказывания (предложения) формируют поэтапное смысловое развертывание текста и являются элементом его структурно-семантической организации.

В работах А. В. Бондарко перцептивность понимается как элемент семантики высказывания. Автор говорит о феномене художественной перцептивности («литературной перцептивности»), когда описываются доступные наблюдению ситуации с точки зрения «всеведущего автора»: «„Образно-поэтическая перцептивность“ характеризуется тем, что элементы наблюдаемости обладают образной конкретностью, она связана с поэтическим временем, пространством и образом перцептора, восприятием мира и выражением его чувств и мыслей» (Bondarko 2004, 277-279).

В монографии В. К. Харченко «Лингвосенсорика: Фундаментальные и прикладные аспекты» отдельная глава посвящена исследованию сенсорики в художественном тексте (сенсорика и перцептивность в предлагаемой статье условно определяются как синонимы). Автор монографии вводит понятие «сенсорное напряжение», которое трактуется как «обилие перцептивных проекций на единицу текста, нацеленное на пробуждение средствами языка перцептивных образов» (Charčenko 2012, 71). Основными способами сенсорного напряжения В.К. Харченко считает метафоры, сравнения, «шквальное перечисление» и одномоментный срез перцепций. Исследователь вводит понятие «иносенсорика» – т.е. «смена сенсорного образа, а именно подключение средствами языка к ведущему зрительному каналу слухового, вкусового, осязательного и обонятельного каналов восприятия» (Tamže, 75).

О.Ю. Авдевнина в монографии «Перцептивная семантика: закономерности формирования и потенциал художественной реализации» отмечает, что художественный текст – ключевое смысловое пространство реализации категории восприятия. Именно в условиях художественного функционирования проявляется динамика, разнообразие и системная организация перцептивных значений (Avdevnina 2013, 56-57).

Основные русскоязычные исследования перцептивной семантики в художественном тексте проводились на материале произведений классической литературы – Б.Л. Пастернака, А.П. Чехова, С.А. Есенина, И.А. Бунина и др.. В качестве примеров, подтверждающих

общеязыковые закономерности, в лингвистических работах приводятся отрывки из современных художественных текстов (примеры, которые внесены в Национальный корпус русского языка), но комплексное исследование перцептивной семантики на этом материале в настоящий момент трудно найти.

Целью предлагаемой статьи является анализ языковых средств выражения категории перцептивности в аспекте текстообразования в романе Дины Рубиной «Синдром Петрушки». О правомерности такого исследования свидетельствует первая страница романа: **Взглядом он обвел отсек Пражского аэропорта, где в ожидании посадки едва шевелили плавниками ночные пассажиры, зато горячо вздыхал кофейный змей-горыныч за стойкой бара, с шипением изрыгая в чашку молочную пену, и вновь принялся рассматривать двоих: бабушку и внучку-егозу лет пяти** (Rubina 2016, 9).

Авторы статьи не претендуют на целостное многоаспектное исследование категории восприятия в названном художественном произведении и предлагают лишь возможные направления анализа перцептивной семантики.

1. Исследование языковых единиц с семантикой восприятие может проводиться на традиционных основаниях: по типу восприятия (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус) с последовательным анализом основных компонентов: субъект, объект, предикат – и лексических средств их выражения.

В тексте было выявлено большое количество примеров вербализации зрительного и слухового восприятия, как универсального типа, так и индивидуально-авторских: *Петя оцепенел... Слов он почти не слышал, не понимал, только зрение как-то странно развернулось, совмещая отдельно и сцену целиком, и каждое движение кукол и артиста, и что-то еще, что за всем этим маячило и пульсировало* (Rubina 2013, 125). В приведенном примере используется индивидуально-авторская конструкция: *зрение развернулось* – зрение как «способность видеть, инструмент видения» + глагол физического действия/движения.

2. Анализ транспозиционных переносов видится наиболее перспективным в рамках лингвистического анализа такого объемного

художественного произведения как роман. Посредством языковых единиц с семантикой восприятия моделируются ситуации действия, движения, психического и физического состояния:

И вдруг погас свет.

И разом оглушила их глубокая, полная зимних шорохов тишина, в которой она (Лиза) заметалась летучей мышью, натываясь на мебель, но, по-прежнему, не издавая ни звука... (Rubina 2013, 108).

3. Самостоятельным направлением исследования может стать моделирование отдельных микротекстов внутри текста. Например, детская сцена знакомства главных героев Петра и Бориса. Объемное описание привычных утренних звуков в доме: *бряканье бидонов, скрип тросов, уютное треньканье трамвая, чирканье спичкой, бабусины звуки и др.* – предвещает очень важное событие, которое изменит привычную жизнь Бориса: *И в воскресенье Глупая Бася приходит не одна, с мальчиком: щуплым, носатым, молчаливым; очень-очень странным (Rubina 2013, 44-45).* Ряд эпизодов, подобных этому, может быть описан с использованием термина В.К. Харченко «сенсорное напряжение».

4. «Синдром Петрушки» – это роман о «куклах и кукольниках», в связи с чем, одним из ведущих модусов перцепции становится тактильное восприятие, которое, например, может быть рассмотрено как средство создания художественного образа главного героя.

Среди ключевых средств создания образов в романе необходимо отметить описание рук и глаз героев: у Ромки *синие глаза, не две руки, а «одна с четвертинкой»*, у Вильковского *женские руки*, у Лизы *глаза горчично-медовые*, у Петра – *седые, сквозистые...*

5. Исследование и систематизация перцептивных метафор и синестетических сочетаний, которые представлены в романе очень широко. Среди них выделяются «излюбленные» авторские модели: *кудрявый женский голосок; махристо-шершавый язык (об иврите); тягучие бархатные взгляды; маково-марципановая немецкая речь; лиловый воздух замкнутого двора; тусклая водорослевая глухота мха; медная луна, надраенная до наглого блеска; глянцевоый, источающий ароматы, мечтательный рай* и др.

6. Перцептивные описания природы как отражение внутренних переживаний главных героев романа. В процессе исследования художественного произведения с перцептивных позиций именно этому аспекту уделяется особое внимание – актуализируется взаимосвязь чувственного восприятия и психического состояния.

Одним из смыслообразующих эпизодов романа является письмо главного героя своему другу (Глава 9). Причиной этого письма стала метель и закрытие по погодным условиям аэропорта на острове Сахалин. Сам доктор Горелик (Борис) называет это письмо «*наиключейшим терновником*» («*колючий*» *почерк*). Письмо может стать объектом для отдельного перцептивного исследования, т.к. состояние природы напрямую связано с внутренним состоянием главного героя и событиями, которые он описывает: ***Я нигде не видел столько снега. Он набрасывается и пожирает все на своем пути... Это похоже на паническое бегство потустороннего войска, на разрушение на распад самого мира // Я ничего в себе не понимаю. И никогда не понимал. И чем дальше пытаюсь разобраться, тем безнадежнее увязаю в противоречивых и ничтожных мелочах*** (Rubina 2013, 382); ***Но я все время заговариваюсь – это метель меня кружит, белая сволочь; пурга, что грозно и бесстрастно мечется за окном*** (Там же, 407).

На протяжении рассказа, в особенно значимых местах, автор письма подчеркивает соотнесенность своего внутреннего состояния с состоянием природы – ***блеск молний на развороте книги*** и др. В конце главы тональность описания меняется: ***Через полгода наш номер получает главный приз на международном фестивале в Берлине... Еще через пять месяцев мы взяли Грант-при в Барселоне, и дальше посыпались призы, контракты, гастроли... // Вот и гроза перестала вспыхивать и бить в набат, ветер унялся, неприступное окно стоит, как рассветная крепость, что выдержала осаду*** (Rubina, 434-435).

7. В качестве объекта перцептивного исследования может быть выбрана звуковая семантика, и в частности музыкальная. Переломным моментом в профессиональной жизни кукольника Петра Уксусова становится посещение концерта джазового скрипача Граппелли: ***Не могу тебе передать, что произошло со мной, когда после вступления***

старый седой Граппелли поднял скрипку и заиграл... В течение нескольких минут – пока звучала музыка... я увидел наш будущий с Лизой номер... Но дело не только в «постановочном озарении» было что-то в той музыке, что имело к нам обоим самое прямое отношение (Rubina, 433).

8. Отдельным направлением «перцептивного исследования» романа «Синдром Петрушки», на котором мы сосредоточим особое внимание, может стать моделирование языковыми средствами с перцептивной семантикой художественного времени и пространства. Например, маркирование пространства с помощью семантики запаха (ср. со значением запахов в описании пространства в рассказах А. П. Чехова (Grigor'jeva 2004, 158)). Первое, что отмечает взрослая Лиза, вернувшись в квартиру тетки: **А запах все тот же: апельсиновой корки...** (связь прошлого с настоящим отражает основную идею романа – главная героиня находится под «гнетом» прошлого). И далее: **За минувшие годы здесь ничего не изменилось. Главное, остались те же запахи, каждая комната пахла по-своему. Гостиная благоухала душистым советским мылом... В спальне витал устойчивый аромат заморских плантаций... А в кабинете пахло кожей...** (Rubina 2013, 84-87).

В тексте романа важное место занимает пространство города: это Львов, Прага, города острова Сахалин, Самара, Иерусалим, и у каждого есть свои специфические характеристики. В тексте романа города противопоставляются друг – другу, образуя пары: Львов – Сахалин, Прага – Иерусалим, Самара – Санкт-Петербург: **Вообще ему нравилась Самара. В отличие от линейного очень мужского и жесткого Питера, в котором ему довелось прожить несколько лет, купеческая Самара казалась мягкой и извилисто женственной: тянулась как кошка вдоль реки, привалясь к ее боку** (Rubina 2013, 82).

Остановимся на образе Праги, т.к. с этим городом связана основная идея романа. Именно «восприятие» Праги проходит через все повествование, и текстообразующая функция данного художественного образа очевидна:

*Однажды я спросил его:
– Почему – Прага?*

Он посмотрел на меня с недоумением: мол, как же можно не понимать таких очевидных вещей? Сказал:

– Потому что Прага – самый грандиозный в мире кукольный театр. Здесь по три приведения на каждый дом... Но главное: ты обратил внимание, что дома здесь выстроены по принципу ширмы, многоплоскостной? Каждая плоскость – фасад дома, только цвет иной и другие куклы развешаны. И все готово к началу действия в ожидании Кукольника... (Rubina 2013, 64).

О том, что «нормальная» (творческая) жизнь главного героя Петра Уксусова возможна лишь в этом городе, свидетельствуют и размышления его друга – доктора Бориса Горелика. Описание Праги проходит через весь роман – сопровождает основные события в жизни действующих лиц, всегда «звучит» в унисон с настроением главного героя.

Например, Петр возвращается с Лизой из Самары (после лечения в Иерусалиме) – не знает чего ожидать, но полон надежды, что все будет хорошо:

Прага внизу возникла в новом нереальном облике: Прага была в снегу и вся вихрилась, вздымалась на ветру; все ее купола и шпильки, высокие скаты черепичных крыши, все церковные шлемы и флюгера, все святые, мадонны и архангелы, тяжелые небесные фонари и в кривых и тесных ущельях улиц – все таяло в стремительно синеем морозном дыму (Rubina 2013, 105).

Приезд доктора Горелика к друзьям также сопровождается подробным описанием Рождественской Праги. Особенно значимо восприятие Праги Борисом перед развязкой истории с куклой Эллис: **Короче расслабился... Я подумал – слава богу, пронесло. В общем, оказался не врачом, а типичным благодушным кретином...** (Rubina 2013, 454). **Я даже впал в какой-то экстаз и готов был ехать и ехать, потому как мало что видел в жизни красивей этих притихших апостолов, королей и ангелов со снежными цилиндрами на головах, этих куполов, колоколен и башенок** (Там же, 456).

В последних строках романа (в эпилоге) описание этого загадочного и волшебного города сопровождает танец главного героя

на Карловом мосту (одной из главных достопримечательностей Праги): *Он танцевал... В его седых глазах отражалась толпа туристов, катера на реке, парящие в сетях водяных бликов, почерневшие от времени башни и статуи моста и зубчатый каменный шов стены в кудрявом боку Петржины...*

В них стремительно плыли закрученные неистовой спиралью облака в осколках синего неба; в них над простором холмов – улетал Пражский град, отразившись в едкой слезе беззащитного ока... (Rubina 2013, 490).

В теории лингвосенсорики серьезное внимание уделяется произвольности/непроизвольности восприятия, что для анализа приведенного отрывка в аспекте текстообразования является принципиально важным. В заключительном описании (*в танце*) герой находится в состоянии отрешенности (*в забвении*), он «не воспринимает» окружающий мир, его мысли заняты размышлениями о вечном. На языковом уровне это подчеркивается за счет использования особых конструкций: *в его седых глазах отражалась; в них стремительно плыли, отразившись в слезе беззащитного ока* (глаза, с одной стороны, могут восприниматься как орган восприятия, «вместилище», в котором «отражается» внутренний мир героя; с другой стороны, в словосочетании с глаголом *отражаться* – как гладкая блестящая поверхность, способная воспроизвести какое-либо изображение).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что исследование семантики восприятия и языковых средств ее выражения в тексте романа Дины Рубиной «Синдром Петрушки» видится перспективным и целесообразным, каждое из представленных направлений может быть разработано подробно с акцентированием внимания на языковых единицах разных уровней. При этом необходимо учитывать, что любое из предложенных направлений не может быть «изолированным», т.к. языковые единицы с перцептивной семантикой выполняют в романе смыслообразующую и текстообразующую функции.

Literatura:

- Avdevnina, Ol'ga Jur'jevna. 2013. *Perceptivnaja semantika: zakonomernosti formirovanija i potencial chudožestvennoj realizacii*. Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta.
- Bondarko, Aleksandr Vladimirovič. 2004. „K voprosu perceptivnosti.“ In *Sokrovennyje smysly: Slovo. Tekst. Kul'tura*, 276-82. Moskva: Jazyki slavjanskoj kul'tury.
- Grigor'jeva, Ol'ga Nikolajevna. 2004. *Cvet i zapach vlasti: leksika čuvstvennogo vosprijatija v publicističeskom i chudožestvannom tekstach*. Moskva: Nauka.
- Rubina, Dina Il'jinična. 2016. *Sindrom Petruški: roman*. Moskva: «È».
- Charčenko, Vera Konstantinovna. 2012. *Lingvosensorika. Fundamental'nyje i prikladnyje aspekty*. Moskva: Knižnyj dom «Librokom».

Лариса Крюкова, кандидат филол. наук
доцент кафедры русского языка
Филологический факультет
Томский государственный университет
пр. Ленина 36, Томск
Россия
lar-kryukova@yandex.ru

doc. PhDr. Mgr. Simona Koryčánková, Ph.D.
Katedra ruského jazyka a literatury
Pedagogická fakulta
Masarykova univerzita
Poříčí 9
603 00 Brno
korycankova@ped.muni.cz

Introspektivní metody ve výuce interkulturní komunikativní kompetence

The Introspective Methods in Developing Intercultural Communicative Competence

Michaela Pešková

Abstrakt:

Článek navrhuje introspektivní metodu strukturovaného „interkulturního deníku“ jako jednu z didaktických technik rozvíjení interkulturní komunikační kompetence v rámci výuky cizího jazyka s důrazem na formování dimenze hodnot a povědomí. Metodu vysvětluje v kontextu zážitkové pedagogiky. Článek přináší výsledky pilotního ověření deníku, představuje jeho potenciál i limity. Dotýká se problematiky etnostereotypů, imagí a vývojových hladin IKK. Zohledňuje otázku vysokoškolské přípravy učitelů cizích jazyků.

Klíčová slova:

interkulturní deník, interkulturní komunikativní kompetence, zážitková pedagogika, ruština jako cizí jazyk, vysokoškolská příprava učitelů, etnostereotypy, image

Abstract:

The article suggests an introspective method of a structured intercultural diary as one of the procedures of developing ICC within the scope of language teaching, with an emphasis to forming dimensions of values and awareness. The method is explained in the context of experience pedagogy. The article brings results of the pilot diary verification, introduces its potential and limits. It deals with problematics of ethnical stereotypes, an image and developmental levels of ICC. It takes a question of university preparation of language teachers into consideration.

Key words:

purpose relationships, adverbial of purpose, adverbial phrases, prepositional constructions, infinitive, primary prepositions, secondary prepositions, simple case, prepositional case, infinitive, transgressive

Introspektivní metody ve výuce interkulturní komunikační kompetence (IKK) coby součásti cizojazyčné výuky nejsou nijak často uplatňovanými a ani probádanými didaktickými metodami. V celém mnohostranném procesu výuky cizích jazyků tvoří sama oblast rozvíjení IKK pouze dílčí část, důraz na introspekci prožívání interkulturních témat v jejím rámci je pak logicky jen její malou složkou. Přesto složkou podnětnou, neboť daná technika plně koresponduje se současnými tendencemi ve výuce cizích jazyků v tzv. post-komunikativní a post-method éře, kdy je cizí jazyk vyučován s využitím metodicky velmi různorodých aktivit a v širokém kontextu.

Kapitola si klade za cíl popsat jednu vybranou introspektivní metodu, a to metodu vedení „interkulturního deníku“. Tento postup coby efektivní nástroj rozvíjení IKK zmiňuje interkulturně orientovaná lingvodidaktika (Zerzová 2012) mezi ostatními aktivizačními žákocentrickými metodami, aniž by ji však blíže vysvětlovala. Zejména pro potřeby vysokoškolské přípravy učitelů navrhujeme strukturu deníku, analyzujeme výsledky pilotního ověření deníku a posuzujeme jeho didaktický potenciál. Výchozí ideou modelování dané metody byla snaha získat ze strany studentů, kteří si deník vedli, konkrétní, individualizované postřehy a záznaky autentických prožitků bezprostředně reflektující přirozenou realitu. Cílená didaktizace proběhla až druhotně.

„Interkulturní deník“ určujeme jako didaktickou techniku založenou na introspekci. Obecná didaktika termín „introspektivní metody“ přímo nepoužívá, pojem introspekce je dobře známý a pro potřeby didaktizace IKK dobře uplatnitelný spíše z psychologie. Introspekce je psychologická metoda pozorování sebe sama, tj. pozorování a zaznamenávání povahy vlastního vnímání, myšlení a cítění. Jde o pečlivé zkoumání vlastních subjektivních zkušeností (Hartl, Hartlová 2009, 240). Pomocí introspekce zkoumá předem instruovaný člověk svoje mentální procesy, emoce, obsah vědomí a slovně je potom popisuje. Nevýhodou dané metody

je, že sice přináší cenné informace, ovšem subjektivně modifikované, obtížně kontrolovatelné a omezené: dostupné je jen to, co si člověk sám uvědomuje (Průcha 2003, 93). Pozorování se děje mimo afektivně-behaviorální dimenzi, to znamená, že nevíme, zda a jak se deklarované mentální procesy odrazily v chování jedince (Hartl, Hartlová 2009, 240).

Vedení „interkulturního deníku“ bychom začlenili mezi postupy zkušenostního vyučování (pojetí, které činí východiskem vlastní individuální a kolektivní zkušenost žáků, zkušenosti tělesné, smyslové i sociální, orientuje se na prožitky, čerpá z citové sféry a učitelé svěřuje úkol organizovat prostor pro vlastní zkušenost žáků [Skalková 2007]) v rámci zážitkové pedagogiky. Zážitková pedagogika do učebního procesu (i když její těžiště stále spočívá spíše ve volnočasovém vzdělávání) zařazuje cíleně plánované a uváděné situace a jako didaktický prostředek používá různé podoby hry. Výrazně pracuje s emocemi, výzvami a iniciačními činnostmi, s překonáváním překážek a obav, a to obvykle pro účastníka v novém sociálním prostředí (Hanuš, Chytilová 2009). Cílem je intervence do struktury osobnosti, zlepšení sebepoznání, aktivizace jedince. Celý proces je po celou dobu evaluován, neboť zážitková pedagogika dospěla k závěru, že samotný zážitek k dosažení specifických cílů nestačí (Hanuš, Chytilová 2009). Efektivní je v tomto smyslu Kolbův čtyřstupňový model: konkrétní zkušenost – ohlédnutí – zobecnění – aktivní zkoušení (Kolb 1984). Orientace na interkulturní učení přitom není zážitkové pedagogice cizí. Můžeme uvést klasický příklad hry z fondu her Prázdninové školy Lipnice: Účastníci na začátku hry deklarují svůj postoj, zda jsou připraveni respektovat etiketu etnický odlišného kulturního společenství. Pak následuje série ne vždy příjemných úkolů (samozřejmě s patřičnou úvodní motivací), jimiž mají hráči svůj postoj prokázat (například v rámci zinscenovaného uvítacího rituálu „s domorodci“ požit syrové vejíčko). Následuje sebereflexe a vyhodnocení. Navržená metoda „interkulturního deníku“ shodně vychází z principu přímého zážitku, který ovšem není, na rozdíl od zážitkově-pedagogických přístupů, připraven lektorem či pedagogem, vyvolán nebo inscenován, ale odehrává se v přirozeném světě. Nicméně tím, že žák/student zážitek zapíše, je tento vyzdvižen do vědomí, vyňat z prožívání jako příznakový, je procesem záznamu

ucelen a ohraničen. Jinak by daná zkušenost prošla i bez povšimnutí. Ve druhé fázi práce s formátem deníku pak lze některé zaznamenané situace didaktizovat pro práci v hodině, například pro diskusi či dramatizaci – konkrétní příklady uvedeme dále –, tedy je již ve větší míře inscenovat.

Daná technika také koresponduje s transkulturním přístupem v multikulturním vzdělávání. Ten se primárně zaměřuje na jednotlivce, hovoří o jeho zkušenostech a kultuře, pracuje s hodnotami, s autentickými situacemi a sebepoznáním. Jeho snahou je popisovat způsob, jak různé kulturní vlivy na člověka působí a formují jeho osobnost (Moree, 2008).

„Interkulturní deník“ byl ve své pilotní podobě, tedy pracovní verzi, navržen nikoli ve formě volných zápisků, ale jako strukturovaný záznam. To je pro studenty do jisté míry návodné a vede je to k tomu, aby si všímali i jevů, jež by jinak mohli opomenout. Může to ale působit i rušivě vzhledem ke kýžené spontaneitě. Deník se dělí na dvě části podle výchozí existenciální situace respondenta: 1) Nositelé cizí kultury v mé kultuře, 2) Já v cizí kultuře. Student vyplňuje deník po stanovenou dobu (týden, měsíc) a má za úkol všimnout si určitých oblastí, které jsou uvedeny níže v tabulce, ovšem dokument nevyplňuje jako tabulku, nýbrž lineárně. Struktura deníku v zásadě vychází z různých teorií a modelů IK a IKK, včetně modelů vývojových (metaanalýza modelů IKK viz Zerková 2012, Kostková 2013), a to zejména z prvků, v nichž se jednotlivé modely protínají. Akcentuje čtyři základní dimenze IKK: znalosti, dovednosti, postoje a povědomí.

Deník byl pilotně ověřen na skupině vysokoškolských studentů oborů Ruský jazyk se zaměřením na vzdělávání (bakaláři), Učitelství ruského jazyka pro základní školy a Učitelství ruského jazyka pro střední školy (magistři) Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni na přelomu listopadu a prosince 2016. Doba zaznamenávání byla týden. Respondenti se čitelně dělili na dvě referenční skupiny: 1) studenti, kteří spolupracovali na projektu studentské vědecké konference „Rozvíjení interkulturní komunikativní konference“ v daném roce, a byli tedy do problematiky řádově více zasvěceni, celkem 5 osob, z toho 4 Češi a jeden cizinec, 2) ostatní studenti, celkem 7 osob, z toho 2 Češi,

Tab. č. 1: *Struktura „interkulturního deníku“*

<i>Sledovaná oblast</i>	<i>Příklady otázek</i>	<i>Případné další členění</i>	<i>Případný výběr z možností</i>
NOSITELÉ CIZÍ KULTURY V MÉ KULTUŘE			
Znalosti	Co nového jsem se dozvěděl/a v oblasti:	Big-C Culture ¹ ?	
	Z jakých zdrojů?	small-c culture?	
	Učení a učebnice: Jaká témata vztahená ke kultuře nositelů jiné kultury jsme probírali?		Rozvíjeli jsme: <ul style="list-style-type: none"> – obecné znalosti kontaktu kultur – znalosti objektivních faktů o konkrétních zemích – povědomí související s každodenním životem, životním stylem, zvyklostmi daných zemí – vyhledávání dat – interpretační dovednosti – způsoby reakcí v určitých kontaktních situacích – vyjádření pocitů ve vztahu k jiným kulturám
Interakce	S kým jsem z cizinců se setkal/a?	V jaké roli tu byli (imigranti, zaměstnanci, studenti, turisté, cestovatelé, vyslanci, politici, hostující umělci...)?	
		Na jaké téma probíhala komunikace?	

¹ Termíny jako „Big-C Culture“, „small-c culture“, křivka kulturního šoku apod. byly ve formuláři deníku vysvětleny.

		Byla komunikace hladká a úspěšná?	
		Jaké jsem postřehl/a rozdíly v komunikaci a jednání?	
		Jaké jsem postřehl/a projevy v neverbální komunikaci?	
		Jak jsem reagoval/a na případné nedorozumění?	
		Co cizinci řekli o mé kultuře?	
		V jakém jazyce probíhala komunikace?	
	Jaké byly mé jiné, zprostředkované kontakty s cizí kulturou (film, divadlo, veřejný prostor)?	Co jsem při nich prožíval/a?	
	Masmédia: Jaká témata se ve vztahu k cizincům probírala?	Jaké hodnocení bylo pozitivní?	
		Jaké hodnocení bylo negativní?	
	Jak ovlivnila média mé názory na cizince?		
Pocity a postoje	Jaké emoce ve mně vyvolalo setkání s cizinci?		
	Změnil/a jsem některé své názory o cizí kultuře za sledovanou dobu?	Jak? Proč? Na základě jakého podnětu?	

	Změnila/a jsem některé své názory o vlastní kultuře?	Jak? Proč? Na základě jakého podnětu?	
Povědomí	Jaký termín z interkulturní oblasti byl pro mě nový nebo jsem ho lépe pochopil/a?		
Jaký zážitek mi nejvíce uvízl v paměti za dané období a proč?			
JÁ V CIZÍ KULTUŘE (okruhy, které byly navíc oproti NOSITELĚ CIZÍ KULTURY V MĚ KULTUŘE)			
	Srovnávám svoji a místní kulturu?	V čem jsou shody a rozdíly?	Mám pocit, že tu – všemu rozumím – ničemu nerozumím – něco už jsem lépe pochopil/a – rozumím věcem čím dál méně
	Cítím se být v roli kulturní menšiny?	Jak se v této roli cítím?	
		V jakých situacích jsem se cítil/a diskomfortně?	
	Můžu říci, že jsem ve stavu kulturního šoku?	V jaké fázi?	

5 cizinců. Aktivita byla realizována v mezích výuky ruského jazyka, ovšem systém deníku nezohledňoval pouze tuto rovinu konkrétní, nýbrž i rovinu obecnou, tedy sledování jevů provázejících kontakt kultur jako takový.

Pilotní ověření potvrdilo určité předpoklady o interkulturní komunikaci dané generační skupiny (viz například Pešková, Kubíková 2016), zároveň však poukázalo na rezervy a limity navržené struktury samotného deníku. Potvrdily se následující předpoklady:

1) Interkulturní situace a komunikace jsou běžnou součástí dnešní doby. Všichni studenti popsali několik interkulturních situací, do nichž se dostali bezprostředně i zprostředkovaně. Byla zaznamenána nejen četnost kontaktů s jinými kulturami, které byly pro studenty de facto na denním pořádku, ale také jejich pestrost. Objevily se různé druhy příležitostí ke vzniku interkulturních situací: „já jako imigrant“, krátkodobá zahraniční stáž, pedagogická situace s dítětem-cizincem ve třídě, soustavné kontakty se spolužáky-cizinci, náhodné kontakty s cizinci a další. Výsledek může být zkreslen tím, že se jednalo o studenty cizího jazyka s předpokládanou vyšší vazbou na cizí kulturu, nicméně nedocházelo zde pouze ke kontaktům s konkrétní, tedy ruskojazyčnou kulturou a jejími nositeli, nýbrž s celou škálou projevů různých kultur. Zároveň se ukázalo, že studenti byli velmi málo senzitivní vůči intervenci jiných kultur do veřejného prostoru (v dané době byly ve městě pozorovatelné jevy, jako například vánoční kamion Coca-Coly na hlavním náměstí, výjevy z filmu *Mrazík* v nákupním centru, pozůstatky vydlabaných dýní ze svátku Halloween apod.). Nikdo toto pronikání kultur nekomentoval, jako by rovinnou osobního prožívání míjelo.

Přesto se domníváme, že by bylo v tomto smyslu vhodné rozšířit pojetí „interkulturní situace“. Dle našeho názoru nestačí definovat ji jako situaci, kdy se setkávají jedinci s rozdílnou kulturní identitou, ale širěji, tedy se zahrnutím komunikace lidí s odlišnou „sekundární jazykovou osobností“, tedy lidí, kteří se přiblížili určité jiné kultuře skrze studium jejího jazyka a jejich názory se střetávají, a také se zohledněním takových situací, kdy ve veřejném diskurzu dochází k prezentaci jiných kultur, často vizuální, ke srovnávání, případně hodnocení těchto kultur.

2) Úroveň zvládnutí cizího jazyka nehraje v IKK kardinálně důležitou roli. Paradoxem je, že role cizího jazyka nebývá v modelech IKK detailně analyzována, vztah zvládnutí cizího jazyka a hladiny IKK není dostatečně probádán (Kostková 2012, 33). Někteří autoři ovšem předpokládají lineární souvislost mezi vývojem interkulturní senzitivity (od fáze k etnocentrické k etnorelativní) a jazykovou pokročilostí (Benett 2003). V našem pozorování respondenti tvrdili, že komunikace byla vždy hladká a úspěšná, nikdo nekonstatoval žádnou diskomunikaci, a to i přes jazykovou

bariéru: *Jazyková bariéra, odlišné zvyky v komunikaci nikdy překážkou nebyly. S kamarádkou se ne vždy úplně přesně pochopíme, především v oblasti nadsázky a humoru, vzájemnou komunikaci nám to však nekomplikuje. Divadlo je opravdu univerzální místo, kde jazyková bariéra nenarušuje vzájemné porozumění. Studenti bezděčně deklarovali i zvládnutí pragmatické kompetence: Když nerozumím, tak se znovu zeptám.*

3) Tzv. postdigitální generace je transnacionální. Artikulovaná bezproblémovost komunikace může vycházet z toho, že se v případě respondentů jedná zřejmě o velmi sourodou generaci propojenou globální kulturou, stejnými technologiemi a jednotnou internetovou platformou, a tudíž o jedince s podobným referenčním světem, v němž si všichni rozumějí. Generační hledisko bylo v zápiscích explicitně verbalizováno: *Když jsem se setkala s nositelem jiné kultury v mém věku, tak jsem si ničeho zvláštního nevšimla, nijak bych je od nás neodlišovala. – Mládež se chová stejně jako v Rusku, asi kvůli globalizaci. Výsledky globalizace: oblečení, telefonická «závislost», denně jedí ve fastfoodu atd.* Typické bylo, že si studenti více všimli podobností kultur nežli rozdílů. To platilo zvláště pro imigranty žijící u nás, kteří se ale mohou zdráhat projevit nespokojenost. Přestože se cítí být v roli kulturní minority (*Mám pocit, že spolužáci se ostýchají se mnou komunikovat, dokonce po roce a půl*), vesměs uvedli, že je to pro ně situace komfortní a jejich pocity se rovnají pocitům v domácí kultuře.

4) Postoje mají skryté dimenze a probíhá určitá míra sebestylizace. V introspekci sami sebe studenti viděli, až na jeden případ, z něhož citujeme níže v komentáři o stadiu odmítání ve vývojových hladinách IKK, jako společenské a otevřené. Jen výjimečně jsme zaznamenali reflexi určité distance: *Překvapilo mě, že se o příliš silný kontakt nejedná. Vnímáme nositele jiné kultury kolem sebe, ale poměrně málo s nimi přicházíme do osobního styku.* Vybraná tvrzení si však někdy protiřečila. Například v médiích byli spatřováni nositelé negativních informací a strůjci zkeslování skutečnosti hýbající veřejným míněním, nikdo z respondentů se však jimi nijak ovlivnit nenechá: *Média mocně ovlivňují názory ve společnosti. Nijak můj názor neovlivňují, na všechno si dělám názor sama a ne tak, jak mi ho například v televizi servírují. Musím přiznat, že se médiím vyhýbám.* Jak již bylo řečeno, z introspekce je obtížné vyvodit přenesení

deklarovaných postojů do chování a to s nimi nemusí být v souladu. Pro ilustraci můžeme uvést názorný příklad, k němuž došlo v rámci pilotování metody. Jestliže student definoval svůj postoj jako: *Můj vztah k cizincům je pozitivní, nemám žádný komunikační problém*, pak to bylo v přímém rozporu s chováním, které jsme pozorovali v reálné situaci ve skupině. Studenti mezi sebou poměrně konfliktně řešili, kdo pojedje na prominentní stáž, a sahalo přitom až k etnofaulismům: *Ať si uvědomí, Ukrajinec, že studovat ruštinu v Čechách není žádný med apod.*

5) Přetrvává selekční vidění Východu, Západu a „nás“. Přes oficiálně vyzářovanou transnacionalitu mladého pokolení se objevilo kontrastní areálové vnímání, skrze něž probíhalo vlastní kulturní vymezení. Socio-kulturní posuny z Východu na Západ byly popsány sledem proměňujících se atributů – ty studenti určovali zcela samovolně –, například v míře pracovního nasazení, spontaneity a improvizace, v potřebě plánování času, v uměřenosti kontra „divokosti“, v úpravě zevnějšku. Čitelně převládala fakta, respektive dojmy z méně objektivních a obtížněji pozorovatelných dimenzí kultury (kulturní vzorce schované „pod hladinou“, pokud aplikujeme tzv. ledovcový model kultury [Interkulturní učení 2007]) – což, domníváme se, podnítila právě introspektivní metoda: *Zástupci západních států jsou mnohem více komunikativní a „živější“, než jsme zvyklí my, na druhou stranu občas působí až moc povrchně, jako by zájem pouze předstírali. Naopak východní státy jsou více uzavřené, podobně jako my, také dokážou být v obhajování svých názorů velmi tvrdohlaví. – Ruští muži chodí vždy upravení, pracují svědomitě, neprokrastinují jako Češi. – Podle mě Rusové velmi pilně pracují, budují svoji kariéru usilovněji než Češi. Kamarádka Ruska nepřetržitě pracuje, studuje dva obory [...], miluje elegantní módu, nechává si z Ruska posílat oblečení a látky. – Češi dbají na pohodlí, Rusové na estetiku. Pozorování nikdy nevyústilo v ostentativně černobílé hodnocení (dobré x špatné). Objevily se, nicméně nepřevládly různé rozšířené etnosteretotypy, nicméně studenti je nepřednesli, spíše upozorňovali na to, že se s nimi setkali.*

6) Vnímání kulturní vzdálenosti je různé. Potvrdilo se, že zatímco ruskojazyčná strana vnímá českou kulturu jako velmi blízkou s odvoláním na slovanství a společnou minulost a zdůrazňuje spřízněnost, souná-

ležitost, příbuzenství (Pospíšil 2013), pro Čechy je Rusko samo o sobě vzdáleným, odlišným světem. Studenti-cizinci, etničtí Rusové, Ukrajinci a Bělorusové, vnímali Českou republiku jako stát víceméně z jejich vlastního civilizačního okruhu. Zároveň však zaznamenávali určité stereotypní představy Čechů o cizincích ze země bývalého SSSR: *Myslí si, že máme medvěda jako domácí zvíře. A také zachytili současnou negativní labelizaci: Tady si s Ukrajinou všichni spojí jen bídu, korupci a mafii.* Deníkové záznamy dobře ukazují na to, že „image“ země je vnímána selektivně: jiný je dojem z vrstevníků, jiný ze země v geografickém smyslu, jiný z vládnoucích elit (Iličeva 2013). A také, že na utváření „image“ země mají vliv mentálně velmi archaické, až mýtické mechanismy (Žurtova 2013): prostor, o němž nemáme dostatek bezprostředních informací, je buď demonizován, nebo naopak přikrašlován průmětem vlastních snů: *Myslel jsem, že tady je ideální život. – Myslel jsem, že přijedu do ráje na zemi. Ale jsou tu podobné problémy jako u nás.*

7) Vysokoškolská příprava budoucích učitelů v oblasti IKK není dostatečná. Ze zpráv o tom, jaká interkulturní témata studenti probírají a jaké dovednosti v průběhu jednoho týdne formovali, vyplynulo, že ve vysokoškolské přípravě se většina studentů seznamuje náležitě nejen s jevy z oblasti Big-C Culture, ale i z oblasti small-c culture, k čemuž dle nich na ZŠ a SŠ nedocházelo. Budoucí učitelé si průběžně osvojují požadované sociokulturní minimum (jím by měli disponovat nejen učitelé cizího jazyka, ale každý učitel pracující v podmínkách současné inkluzivní české školy [Zachová 2016]). Výraznější nárůst znalostí refleктоvali ti studenti, kteří si zvolili nepovinný předmět Multikulturní výchova. Nicméně jsou zde značné rezervy. Výuka IKK probíhá v podstatě pouze na bázi upozornění, nikoli prostřednictvím interkulturního tréninku. Chybí například nácvik reakcí v určitých kontaktních situacích, cílená (sebe)reflexe či rozvíjení interpretačních dovedností ve vztahu k interkulturním tématům.

Naopak ne zcela se potvrdilo, že strukturované zápisky vydají více informací než volný zápis. Jako problém se ukázalo, že deník byl navržen příliš složitě, náročně a částečně abstraktně. Někteří studenti ho vyplnili spíše jako dotazník. Přes snahu přivést studenty k zaznamenání subjek-

tivních pocitů se někdy vyjadřovali příliš formálně a stručně. Bylo by tedy zapotřebí rozčlenit deník jen zlehka, více zdůraznit, že základní popisovanou jednotkou má být zážitek konkrétní situace a záznam jejího vnitřního prožívání. Porovnáme-li výsledky pilotního ověření „interkulturního deníku“ s jinou, námi dříve realizovanou aktivitou, totiž se shromážděním ryze volných retrospektivních zápisků studentů ze stáží v Ruské federaci, pak tato forma přinesla emočně nabitější výpovědi, obsahovala celkově více subjektivních postřehů o jiné kultuře i pocitech v roli kulturní minority. Na druhou stranu tu studenti sami od sebe nijak nevyjádřili vlastní interkulturní postoje a ani nepopisovali ukotvení v mateřské kultuře.

Jako mylný se dále ukázal předpoklad, že informace podané proškolenou skupinou studentů budou hutnější a více k věci. Zde se naopak vyjevilo, že zasvěcení do problematiky IKK mělo někdy i negativní vliv na spontánnost a autenticitu, která je pro deník zásadní. Skupina spolupracující na výše zmíněném projektu o rozvíjení IKK lépe chápala určité pojmy, ale také se více stylizovala, neboť věděla, jaké správné interkulturní postoje je třeba prezentovat. Nedá se navíc konstatovat, že by ze zápisků vědomější skupiny vyplynula schopnost interkulturní situaci lépe identifikovat a hlouběji analyzovat. A neprokázala se ani vyšší míra vcítění, tedy popis pocitů a postojů, který by odpovídal fázím přijetí či adaptace na akulturační křivce (Hammer 2009). Někteří studenti verbálně projevíli pocity, které odpovídají naopak fázi odmítání nebo polarizace (*Co mě velmi irituje...; Vystupování jedince z jiné kultury bylo nepřijemné...; Buď jsem přestala komunikovat, nebo jsem se mu snažila vysvětlit, že ,u nás je to jinak“*).

Zdá se, že stupeň interkulturní senzitivity, v případě analýzy „interkulturních deníků“ tedy ne exaktně změřený, ale subjektivně hodnocený, se spíše odvinul od celkové senzitivity jedince, jeho sociální inteligence a tvůrčí podstaty jeho osobnosti. Nejrozvinutější introspekci předložil student s uměleckými sklony (v RF již vystudoval divadelní režii), který byl také co do kulturních zážitků za dané období řádově více aktivní než ostatní studenti, tj. pečlivě sledoval místní, pro něj odlišnou kulturu a aktivně se zúčastnil řady událostí. Byl s to vyjádřit nejen psychická hnutí vlastní, ale i ostatních lidí, přesněji vytipovat riskantní zóny v komunikaci, pátrat

po příčinách rezerv v komunikaci, určitý konkrétní zážitek zaznamenat, analyzovat ho, uvést ho do kontextu a předložit určitá zobecnění.

Pro srovnání s našimi závěry ocitujme výsledky v českém prostředí ojedinělého výzkumu J. Zerzové (Zerzová 2016), v němž autorka za užití psychometrického nástroje pro měření rozvoje interkulturní kompetence Intercultural Development Inventory® (po online vyplnění dotazníku o 50 bodech vygeneruje IDI® profil respondenta, stanoví jeho pozici ve vývojovém kontinuu interkulturní kompetence a osobní plán rozvoje v této oblasti) zjišťovala úroveň interkulturní kompetence studentů prvního ročníku anglistiky na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity na začátku jejich studia (podzim 2011) a na jeho konci (podzim 2016). Ukázalo se, v tomto případě ryze exaktně, že studenti mají tendenci svou úroveň IK nadhodnocovat, přičemž se ale na začátku svého studia ve skutečnosti nacházejí v etnocentrických fázích IK. Za pět let studia však nedošlo k žádnému rozvoji IK. Autorka konstatuje, že „je pravděpodobné, že pouhý kontakt s cizinci a pobyty v zahraničí tuto změnu nepřinesou, je žádoucí, aby tyto zkušenosti byly doplněny zážitkovým interkulturním tréninkem poskytujícím prostor jak pro teorii, tak pro sebereflexi“ (Zerzová 2016, 40).

Metoda „interkulturního deníku“ není měřicím nástrojem IKK, ale právě jen dílčí aktivitou na cestě k jejímu rozvíjení. Domníváme se, že didaktická hodnota deníku pro interkulturní učení spočívá z pohledu studenta zejména ve formování postojů prostřednictvím sebereflexe. Uvědomění si určitých skutečností, jejich cílené pozorování bylo studenty také explicitně vyjadřováno, i když ne nijak často: *Uvědomila jsem si... Musím přiznat, že když jsem si celý týden všímala...; Překvapilo mě...*

Samotné sepsání deníku však není završujícím krokem aktivity. Dle modelů zážitkové pedagogiky by měla proběhnout individuální i skupinová reflexe jak o vlastním vedení deníku, tak o zážitcích v něm zaznamenaných, jež by byly zpětným uvažováním psychicky zpracovány. Následuje formulace plánů změn: co by bylo vhodné v budoucnu v podobné situaci zopakovat, čeho se vyvarovat.

Z pohledu pedagoga, zejména učitele cizího jazyka, nabízejí výsledné deníkové zápisky jedinečný zdroj výmluvného autentického učebního

materiálu jako základu pro didaktickou transformaci do činností interkulturního tréninku, s jehož pomocí lze rozvíjet všechny dimenze IKK. Pro didaktizaci materiálu po linii reálná situace – modelová situace se nabízí řada tvůrčích postupů. Můžeme provést dramaturgizaci určité konkrétní, z deníků vyňaté interakce. Lze vytipovat zapsané „situace-incidenty“ pro cvičení „critical incidents“ (popis určitého chování, které může v jiné kultuře vyvolávat odlišnou interpretaci: každý si sám přečte zadaný „incident“, rozhodne se, jak by se v dané situaci zachoval, následuje skupinová práce a nakonec vysvětlení). Můžeme požádat studenty, aby introspekci doplnili vizuálním materiálem zobrazujícím projevy jiných kultur v naší kultuře a ve třídě pak vytvořili fyzické „cultural islands“. Pro rozvíjení IKK je relevantní excerpovat ze zápisků hodnotící výpovědi a provést jejich lingvomagologický rozbor. Přepis autentické komunikace může sloužit i k posilování teoretického povědomí o IKK. Uvedme velmi konkrétní příklad: – *Apropos: V Galerii jsou ruské Vánoce. Mrazík scéna... děsí mě to. – Fakt? To je strašný. – I ježibaba v letu. Saně opodál. A můžeš se vyfotit jako Marfuša. Nebo Nastěnka, teď nevím. – A to je ve foyer? – Jo, jo, v prostoru veřejném. Příští rok budou pandy.* Na záznamu daného vyostřeného chatu lze v praxi názorně předvést nežádoucí postoje: generalizaci, černobílé vidění, selekci my x oni, rychlé souzení, zkratkovité jednání, subjektivitu, afekt, a navíc také dezinformaci (šlo o výjevy z filmu *Mrazík*, nikoli z ruských oslav Vánoc, a to nikoli ve veřejném prostoru). Stejně tak na tomto textovém materiálu můžeme studentům předestřít teoretické aspekty IKK (povědomí), například odlišit obecně kulturní a konkrétně kulturní rovinu v IKK, poukázat na roli situačních faktorů v hodnocení, mechanismy stereotypizace apod.

Navržená metoda „interkulturního deníku“ je v lingvodidaktice využitelná poměrně okrajově, ale s ohledem na zkoumaný dialog kultur otevírá zásadní témata. Jejím primárním cílem je, v souladu se zážitkovou pedagogikou, jejímiž postupy se inspirované, osobnostní rozvoj jedince, zejména jeho postoje a sebereflexe. Teprve sekundárně se aktivita váže na výuku cizího jazyka, a to tím, že jednak sleduje posílení sociokulturních znalostí o určitém etniku (bezprostřední kontakt, výuka, média), jednak zaznamenává úspěšnost realizace řečových dovedností (praktické užití

cizího jazyka především při kontaktu s rodilými mluvčími). Pilotní ověření ukázalo, že stávající struktura deníku je na jedné straně příliš složitá, na druhé straně však nepostačující, neboť nevystihne určité nuance ve vnímání a nedostatečně stimuluje k rozvinutému záznamu niterného prožívání. Je třeba studenty předem podrobněji instruovat o podstatě introspekce a formulář deníku rozvolnit. Analýza individuálních zápisků zároveň přinesla řadu podnětů pro další didaktické zpracování. Domníváme se, že postup od přirozené situace k situaci didaktické je pro rozvíjení IKK velmi efektivní.

Literatura:

- Bennett, Jannet M., Bennett, Milton J. a Wendy Allen. 2003. „Developing Intercultural Competence in the Language Classroom.“ In *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich. Edited by D. L. Lange, R. M. Paige. CT: Information Age Publishing.
- Hanuš, Radek a Lenka Chytilová. 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada.
- Hammer, Mitchell. 2009. *The Intercultural Development Inventory (IDI v3)*. Berlin, MD: IDI, LLC.
- Hartl, Pavel a Helena Hartlová. 2009. *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Iličeva, Ludmila, Komarovskij, Vladimir, Prorok, Vladimír a kol. 2013. *Rusko ve 21. století: politika, ekonomika, kultura*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- Interkulturní učení. T-Kit č. 4. 2007. Národní institut dětí a mládeže MŠMT. 20.3.2017. [http:// youth-partnership.coe.int/youth-partnership/.../T_kits/.../Chapter2_CS.pdf](http://youth-partnership.coe.int/youth-partnership/.../T_kits/.../Chapter2_CS.pdf).
- Kolb, David. 1984. *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Kostková, Klára. 2013. „Interkulturní komunikační kompetence: klasifikace modelů.“ *ORBIS SCHOLAE*. Č. 1: 29–47.

- Moree, Dana a Iva Janská, eds. 2008. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni.
- Pešková, Michaela a Kateřina Kubíková, eds. 2016. *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Pospíšil, Ivo. 2013. *Areál a filologická studia*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, Jan, Walterová, Eliška a Jiří Mareš. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Skalková, Jarmila. 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.
- Zachová, Markéta. 2016. *Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů. Disertační práce*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta.
- Zerzová, Jana. 2012. *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita.
- Zerzová, Jana. 2016. „Intercultural Development Inventory®, version 3 – nástroj pro měření rozvoje interkulturní kompetence.“ In *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků*. Edited by Michaela Pešková a Kateřina Kubíková. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Žurtova, Asijat Zajrovna. 2013. *Etničeskije stereotypy v amerikanskoj jazykoj kartine mira: dissertacija*. 20.3.2017. <http://www.dissercat.com/content/etnicheskije-geterostereotypy-v-amerikanskoi-yazykovo-kartine-mira#ixzz4afXJZtfI>.

Mgr. Michaela Pešková, Ph.D.
Katedra ruského a francouzského jazyka
Pedagogická fakulta
Západočeská univerzita v Plzni
Veleslavínova 42
306 14 Plzeň
peskova@krf.zcu.cz