



Příspěvek ke kritické analýze reálií¹

Kateřina Romaševská – Josip Lah

ABSTRACT:

Contribution to a Critical Analysis of Reálie. The paper critically examines the concept “reálie”, used in the context of foreign-language teaching. The first part presents the results of the analysis of theoretical literature and assesses the way “reálie” are understood in selected textbooks. The paper criticizes the structuralist approach to the understanding of the concept “reálie”, which has been dominant in the theoretical literature on the subject. Based on the analysis, a new approach to the concept “reálie” is suggested, which takes into consideration the pragmatic and social-practical aspects that play an important role in communication and in foreign-language teaching. Two fundamental types of “reálie” are recognized, “high” and “low”, which correspond to two different functions: identificational and practical, respectively. The suggested classification reflects the different interests of the participants in the process of foreign-language teaching, i.e. on the one hand foreign students, and on the other teachers of Czech as representatives of the host society.

KLÍČOVÁ SLOVA / KEY WORDS:

čeština jako cizí jazyk, reálie, sociolingvistické kompetence, výuka cizího jazyka
Czech as a foreign language, foreign-language teaching, “reálie”, sociolinguistic competences

1 ÚVOD

Proces výuky cizího jazyka kromě učení jazyku jako systému (tj. učení jednotlivým jazykovým rovinám) nutně zahrnuje také osvojení mnoha dalších prvků kultury vyučovaného jazyka — počínaje základními fakty o zemi, v níž se daným jazykem mluví, a konče kulturními charakteristikami společnosti. V českém odborném prostředí se tomuto typu informací říká reálie. Význam reálií pro cizojazyčnou výuku dokládá jednak skutečnost, že jejich prezentace je nedílnou součástí kurikula až na malé výjimky všech kurzů cizího jazyka, a jednak také skutečnost, že se staly tématem specializovaných učebnic (srov. Cvejnová, 2001, aj.). Nicméně pozornost, která jim byla věnována v českém odborném prostředí, by se dala označit za nedostatečnou.

Cílem této studie je s využitím dosavadních poznatků interpretovat pojem reálie. Studie na jedné straně kriticky analyzuje existující teoretické prameny zabývající se vymezením tohoto pojmu, na straně druhé zkoumá vybrané praktické texty používané ve výuce. Výsledky analýzy se stanou podkladem pro navržení nové koncepce reálií, která bere v úvahu jejich pragmatické aspekty jak v kontextu výuky cizího jazyka, tak i v širším kontextu vytváření národní identity.

1 Příspěvek vznikl za finanční podpory projektu MK (NAKI II) DG16P02B018: Abeceda českých reálií.



2 TEORETICKÝ RÁMEC

Pojem *reálie* byl dosud jen zřídka předmětem teoretického zájmu. Přistupovalo se k němu zejména z hlediska praktického využití ve výuce cizích jazyků, a proto byl doménou hlavně učitelů z praxe a autorů učebnic. To je možná jeden z důvodů, proč dosud nevznikla žádná všeobecně uznávaná a přesná definice reálií. Učitelé zpravidla používají tento pojem ve významech, které nejvíce vyhovují momentálním specifickým potřebám výuky.

Je třeba poznamenat, že se slovo *reálie* nepoužívá pouze jako odborný lingvistický termín, ale najdeme ho i ve výkladových slovnících. *Slovník spisovného jazyka českého* např. vymezuje reálie následovně:

reálie, -í ž. mn. (z lat.)

1. věcné údaje, dílčí fakta charakteristická pro život, literární dílo ap. něj. doby; reálné poznatky: řecké, římské r.; znalost moderních r-í
2. škol. (dř.) reálné, věcné nauky, předměty (přírodopis, přírodopyt, zeměpis, dějepis, ve středověku i matematika)

V odborné lingvistické literatuře neexistuje jednotná definice, která by zcela jasně určila, co přesně reálie jsou. Tak např. Bytel (1985, s. 25) uznává, že „[sám] termín ‚reálie‘ je ve skutečnosti velmi vágní, neboť pod něj lze zahrnovat leccos: od konkrétní reality českých knedlíků a lokálnosti zbavené ‚plzně‘ přes jevy související s kulturou (Švejk a ‚švejkování‘) až po symboly uzlových bodů národních dějin (Bílá hora — bělohorská porážka, Mnichov — mnichovská zrada, Únor — únorové vítězství pracujícího lidu)“. F. Čermák (2007, s. 278) reálie definuje jako „úhrn věcných znalostí a informací o společnosti, jejím životě a zvycích, prostředí, historickém pozadí, institucích apod., které jsou relevantní při studiu cizího jazyka“. Tuto definici považujeme za nejvhodnější. Podstatné je to, že autor zasazuje termín reálie do specifického kontextu výuky cizího jazyka. Nicméně ačkoliv se spojitost s výukou cizího jazyka zdá být nejpodstatnější a nejjednoznamenější částí definice, zůstává její jádro stále spíše vágní. Je evidentní, že formulace typu „úhrn [...] informací o společnosti, jejím životě a zvycích, prostředí, historickém pozadí, institucích apod.“ je velmi široká a současně není zdaleka vyčerpávající ve smyslu úplnosti, neboť nepokrývá všechny možné oblasti reálií. Souvisí to pochopitelně s komplexní povahou konceptu, která ztěžuje uvedení jeho intenzionální definice, jež je vždy preferována. Vzhledem k tomu, že není možné vytvořit extenzionální definici reálií, autor pouze vyjmenovává dle svého názoru nejdůležitější oblasti tohoto konceptu.

V poslední době Hasil (2011) zaujímá k dané problematice jiný postoj. V jeho práci lze spíše než snahu o syntézu poznatků a univerzální definici konceptu vysledovat pokus o vytvoření analytického rámce pro klasifikaci reálií. Autor zavádí pojem „komplexně chápané reálie“ jako nadřazenou kategorii pro „reálie vnější“ a „reálie vnitřní“. „Reálie vnější“ popisuje takto:

mimojazykové reálie, neboli zeměvěda, tj. soubor poznatků charakterizujících zemi či země, jejichž jazyk učíme jako jazyk cizí (anebo ho studujeme),



a to z hlediska historického, kulturního a kulturněhistorického, geografického, včetně politického a ekonomicko-sociálního uspořádání, z hlediska členění státu a jeho státního zřízení, z hlediska životního stylu, tradic, zvyků, práva, národnostního složení, náboženského vyznání obyvatel, národní mentality atd., což jsou jevy, jež se zpravidla přímo neodrážejí v jazyce, ale jsou pro osvojení si bezbariérové komunikace v cizím jazyce nezbytné (Hasil, 2011, s. 26).

„Reálie vnitřní“ (neboli jazykové reálie či lingvoreálie) podle něj na druhé straně

představují široký okruh jazykových prostředků odrážejících reálná fakta, objevují se především ve slovní zásobě, ve frazeologii, ve stylovém ztvárnění komunikátů i ve vlastním komunikačním aktu. Jsou to jazykové jednotky a frazémy velmi obtížně přeložitelné do druhého jazyka nebo vůbec nepřeložitelné a také další jevy, které umožňují nebo naopak znesnadňují sociální komunikaci v daném jazyce a různě tuto komunikaci modifikují. Týkají se jak komunikace verbální, tak i neverbální. Je třeba sem zahrnout i takové jevy, jako je tempo řeči, přerušování promluvy [...] volba náležité celkové strategie při komunikaci, normy zdvořilosti včetně problematiky vykání a tykání, patřičného oslovování a v Česku důležité [...] přesné užívání titulů (*ibid.*, s. 27).

Dále autor podává detailnější klasifikaci lingvoreálií, které jsou středem jeho pozornosti. Rozlišuje dvě základní kategorie lingvoreálií a jejich příslušné podkategorie, a to lingvoreálie nonverbální (proxemika, haptika, kinesika, komunikační strategie, řečová etiketa) a lingvoreálie verbální (historismy, časová historická určení, lokální určení, názvy tradic, tradičních zvyků, obyčejů, lidových tanců, písní apod., názvy jídel, nápojů a pochoutek, politicky motivované jazykové jednotky, literárně či širě kulturně motivované jazykové jednotky, zkratky a zkratková slova, frazeologické a idiomatičké jednotky) (*ibid.*, s. 29–37). Je zřejmé, že se Hasil pokouší o strukturální analýzu lingvo/reálií. Jeho koncepce zřetelně odhaluje problémy se stanovením hranice mezi lingvoreáliemi a jinými lingvistickými fenomény, jako jsou např. frazémy. Tato nejednoznačnost je podstatnou nevýhodou Hasilova přístupu.

Podle našeho názoru výhradně strukturální popis sám o sobě není dostatečný k pochopení tak komplexního konceptu, jakým jsou reálie. V tomto článku nabízíme alternativní přístup, který stojí mimo strukturální popis a analyzuje reálie nikoli z hlediska jejich základních strukturálních vlastností, ale podle jejich společenské role a komunikačního záměru.

Abychom viděli, jakou roli v procesu výuky cizího jazyka hraje znalost kulturních reálií, je vhodné analyzovat kromě zmíněných teoretických zdrojů i praktičtější zaměřené texty. Jedním z takových zdrojů je např. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (SERR, 2006), který se zabývá výhradně problematikou výuky cizího jazyka v Evropské unii. Publikace mimo jiné poskytuje popis kompetencí studenta a uživatele jazyka v širším smyslu, konkrétně rozlišuje obecné kompetence a komunikační jazykové kompetence. Obecné kompetence zahrnují kategorie, jako jsou znalosti

okolního světa a sociokulturní znalosti, které by mohly zhruba odpovídat konceptu reálií.² Znalosti okolního světa jsou vymezeny následovně:

různá místa, instituce a organizace, osoby, předměty, události, procesy a operace v různých oblastech užívání jazyka [...]. Pro studenta určitého jazyka jsou nesmírně důležité faktografické znalosti týkající se země nebo zemí, v nichž se jazyk používá, např. jejich geografické, demografické, ekonomické a politické charakteristiky a rysy, které se týkají jejich životního prostředí (SERR, 2006, s. 104).

Tyto znalosti jsou podle SERR (2006, s. 104) „[...] dosaženy prostřednictvím zkušeností, vzdělání nebo informačních zdrojů atd.“. Sociokulturní znalosti jsou podle téhož zdroje součástí znalostí okolního světa a měla by se jim věnovat náležitá pozornost:

Přesněji řečeno, znalosti určité společnosti a kultury jednoho či více společenství, které daným jazykem hovoří, jsou součástí znalostí okolního světa. Z hlediska studenta, který se učí jazyku, je nesmírně důležité, aby se jim věnovala zvláštní pozornost právě proto, že je velice pravděpodobné, že na rozdíl od ostatních druhů znalostí tyto znalosti tvoří součást předchozích zkušeností studenta (SERR, 2006, s. 104).

Jak uvádí SERR, sociokulturní znalosti zahrnují následující prvky: každodenní život (jídlo a pití, státní svátky, sport atd.), životní podmínky (životní úroveň, bydlení, systém sociální péče), mezilidské vztahy (třídní struktura společnosti, vztahy mezi společenskými třídami, vztahy mezi pohlavími, struktura rodiny a příbuzenské vztahy, vztahy v pracovním prostředí, vztahy mezi rasami a společenstvími, vztahy mezi politickými a náboženskými skupinami atd.), hodnoty, víra a postoje (společenská třída, různé regionální kultury, instituce, tradice, dějiny, národní identita, politika, umění, náboženství, humor atd.), řeč těla, společenské konvence (oblečení, pravidla chování a konverzace, tabu atd.) a rituály a obyčeje (náboženské obřady a liturgie, narození, manželství, smrt, oslavy, festivaly atd.) (SERR, 2006, s. 104–105).

Zajímavé je, že v tomto kontextu výše citovaný český překlad SERR vůbec nezmiňuje pojem reálie, přestože je evidentní, že pokud ne všechny, pak určité alespoň některé prvky znalostí okolního světa a sociokulturních znalostí skutečně patří do konceptu reálií, tak jak je obecně chápán. Je třeba poznamenat, že český text SERR je překladem z anglického originálu, kterého se, co se týče struktury popisovaného konceptu a jeho členění, překladatelky striktně držely (SERR, 2006, s. IX–X). Ovšem důvod, proč nepoužily pojem reálie, který je v češtině, zejména v kontextu výuky cizího jazyka, dobře znám, je zřejmě v tom, že přesně nezapadal do žádné z kategorií uvedených v SERR. Souvisí to s celkovým chápáním reálií jako velmi širokého konceptu, který je obtížné přesněji definovat. Vzhledem k tomu, že SERR podává po-

² Detailní popis kompetencí studenta a uživatele jazyka a všechny jejich podkategorie viz SERR (2006, kap. 5).





měrně detailní popis kompetencí a jejich kategorií a podkategorií, by užití pojmu reálie v překladu vyžadovalo podrobnou specifikaci toho, jaké významy pojem pokrývá.

Problém by nevyřešilo ani to, kdyby někdo zahrnoval do reálií všechno, co spadá do obecných kompetencí, jako protiklad ke komunikativním jazykovým kompetencím, protože komunikativní jazykové kompetence obsahují prvky, které bychom snadno zařadili mezi reálie. SERR (2006, s. 110) rozlišuje tři kategorie komunikativních jazykových kompetencí, a to lingvistické, sociolingvistické a pragmatické kompetence. Zatímco lingvistické a pragmatické kompetence tak úplně nezapadají do celkového rámce reálií, sociolingvistické kompetence jsou velmi blízko výše zmíněným sociokulturním znalostem:

Sociolingvistická kompetence se zabývá znalostmi a dovednostmi, které jsou zapotřebí ke zvládnutí společenských dimenzí užívání jazyka. Protože jazyk je sociokulturní jev, mnoho z toho, co již bylo řečeno o sociokulturní kompetenci a co tvoří obsah Rámce obzvláště ve smyslu kulturním, má stejnou platnost pro sociolingvistickou kompetenci. Jevy, které jsou zde pojednány, se váží k používání jazyka, a jinde pojednány nejsou: lingvistické markery sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy, výrazy lidové moudrosti, rozdíly mezi funkčními styly jazyka, nářečí a přízvuk (regionální, cizí atd.) (SERR, 2006, s. 120).

Jinými slovy, rozhodnutí, zdali do konceptu reálií patří všechny, nebo pouze některé z uvedených prvků sociolingvistické kompetence, záleží na naší vlastní interpretaci tohoto pojmu, nikoli na jeho výše zmíněných definicích. Například poučení o použití různých způsobů oslovení nebo výrazů lidové moudrosti bude s větší pravděpodobností zařazeno mezi lingvo/reálie, ovšem to neznamená, že by jiné prvky byly zcela vyloučeny.³

3 UČEBNICE REALIÍ

Učebnice reálií jsou pravděpodobně nejlepším zdrojem pro analýzu reálií, protože jsou speciálně zaměřeny na danou problematiku a jsou používány přímo ve výuce cizího jazyka. Cílem této části výzkumu bylo ukázat, co tvoří rámec a náplň konceptu reálií v takovém typu učebnic. Pro účely tohoto článku jsme analyzovali učebnice *Co chcete vědět o České republice* (Cvejnová, 2001) a *Čtení o České republice* (Hasil — Hasilová, 1997).

Učebnice Cvejnové, jak autorka uvádí v předmluvě, „[...] přináší základní informace o geografii, obyvatelstvu, ekonomice, politickém systému, jazyku, historii a kultuře České republiky“ (Cvejnová, 2001, s. 5). Tímto způsobem autorka uspořádává sedm kapitol knihy s téměř identickými názvy, zatímco poslední kapitolu s názvem *Kultura* rozděluje do následujících podkapitol: *Architektura*, *Výtvarné umění*, *Hudba*, *Divadlo*, *Film*, *Sport*, *Humanitní vědy*, *Přírodní vědy*, *Čeští vynálezci* a *Čeští cestovatelé*. Autorka dále říká, že

3 Detailní popis sociolingvistické kompetence viz SERR (2006, kap. 5.2.2).

[c]ílem práce je poskytnout cizincům učícím se česky základní informativní příručku, která jim umožní orientovat se v české kulturní realitě. Materiál nechce a ani nemůže poskytnout svým uživatelům vyčerpávající přehled o žádné z uvedených oblastí (*ibid.*).



Prvních několik kapitol, např. *Geografie a Obyvatelstvo*, se věnuje skutečně faktografickému popisu s množstvím zejména statistických údajů a dat, jako je např. poloha, hranice, rozloha, podnebí, národnostní složení obyvatelstva, hustota obyvatelstva, náboženství apod. Tyto informace jsou pro Českou republiku relevantní a jsou čtenářem očekávány, neboť tvoří základ zeměpisných údajů o jakékoli zemi. Podstatné je zde to, že tyto reálie jsou objektivně nezpochybnitelné. Na druhé straně část knihy věnovaná kulturním a společenským aspektům země obsahuje méně statistických údajů a je více interpretativní, tzn. že informace, které jsou zde prezentovány, často reflektují autorky názory a hodnoty. Například v kapitole s názvem *Historie* najdeme tvrzení jako „[j]eho [Svatoplukův; KR a JL] stát spojoval Slované v celé střední Evropě“ (*ibid.*, s. 61), které odráží určitý pohled na historii. Cílem tohoto tvrzení je ukázat velkomoravskou říši v co nejpříznivějším světle, tj. jako důležitý stát pokrývající rozsáhlé území. Je to podstatné, protože „prestíž“ velkomoravské říše má politické a ideologické důsledky pro současnost, neboť moderní Česká republika navazuje na dědictví velkomoravské říše, aby poukázala na dlouhou tradici státnosti jako na prostředek sloužící k ideologické legitimizaci. Navíc autorka tvrdí, že Svatoplukův stát zahrnoval Slované z celé střední Evropy, čímž zjevně zdůrazňuje jeho význam v slovanském světě. Nicméně toto tvrzení není historicky s jistotou doloženo, a to ani v případě, že střední Evropu chápeme v užším slova smyslu, a proto by nemělo být považováno za samozřejmé.

Je jasné, že autorka nevyslovuje své vlastní, subjektivní názory. Právě naopak, tyto názory a hodnoty odráží obecně společensky akceptované pravdy, tj. to, co je pokládáno za pravdu z hlediska určité společnosti jako celku. Nejde pouze o konkrétní interpretace reality, ale také, a to je možná na tom všem nejpodstatnější, o výběr jednotlivých částí reality, které budou zahrnuty do reálií. Například kapitola *Jazyk* podává nejen informace o historii a typických charakteristikách češtiny, ale zároveň popisuje její vliv na jiné slovanské jazyky za účelem co nejvíce zvýšit povědomí čtenáře o důležitosti češtiny.

Expanze češtiny do zahraničí dosáhla v 16. století svého maxima. Vyvrcholil český vliv na polštinu. Čeština se stala konverzačním jazykem polských šlechtických kruhů a prostřednictvím polštiny se šířil vliv češtiny dál na východ. Některá česká slova v této době pronikla i do ruštiny. Čeština byla administrativním a kulturním jazykem v horních Uhrách, tj. na Slovensku. Měla vliv i na první psané lužicko-srbské texty z 16. století, a to jak lexikální, tak pravopisný. Českých slov a některých prvků českého diakritického pravopisu bylo použito i při pokusu o vytvoření jednotného spisovného jazyka pro jižní Slované, který podnikl koncem 16. století kanovník ze Zadaru Šimun Budinič (*ibid.*, s. 51–52).

Ve druhé polovině 19. století pronikla česká slova terminologické povahy zejména do chorvatštiny a do bulharštiny [...]. Ve stejném období se dostala také některá



slova českého původu do rakouské němčiny, zejména do vídeňského dialektu, což byl přirozený důsledek působení českých řemeslníků v tomto městě (*ibid.*, s. 54).

Obecně tedy platí, že informace, které zesílí pozitivní dojem o kultuře určité země, s větší pravděpodobností budou zařazeny do reálií. Je třeba podotknout, že důležité je nejen to, co je řečeno, ale i to, o čem se nemluví. Absence určitých prvků je stejně, pokud ne více, vypovídající o převládajících společenských hodnotách a příslušném pohledu na realitu. Učebnice Cvejnové sice zmiňuje některá fakta, která se negativně odrážejí na pověsti českého národa, ale pouze okrajově a útržkovitě. Kniha např. podává poměrně diskutabilní vysvětlení obecně známého poválečného odsunu, snaží se ho do určité míry ospravedlnit:

Prezident Beneš byl zpočátku nakloněn spíše myšlence odstoupit část území obývaného Němci novému německému státu, později pak u něho převládla myšlenka kompletního transferu Němců bez jakéhokoliv území. Zůstat měli pouze antifašisté. S Benešovou myšlenkou odsunu souhlasili nejdříve především západní vlády (zejména americká vláda), později se k nim připojil i Stalin (Cvejnová, 2001, s. 113).

Už několik dnů po svém příjezdu podepsal prezident Beneš dekret o národní správě majetku Němců, Maďarů, zrádců a kolaborantů a dekret o mimořádných lidových soudech. Stabilita poválečného Československa měla být zajištěna tím, že se stát zbaví svých neslovanských menšin (*ibid.*, s. 115).

Takové příklady zpochybňují věcnou stránku reálií a obecně vyvolávají otázku, zda je vůbec možné objektivně popsat zemi, její společnost a kulturu.

Učebnice *Čtení o České republice* (Hasil — Hasilová, 1997) je podle autorů

určena pro pokročilé a velmi pokročilé studenty bohemistiky, které seznamuje s vybranými reáliemi současné České republiky a kterým poskytne dostatek konkrétních autentických českých textů i řadu úkolů a cvičení k rozvíjení řečových dovedností a vyjadřovacích schopností ústních a písemných (*ibid.*, s. 3).

Ovšem z obsahu je evidentní, že tato učebnice je zaměřena zejména na německy hovořící studenty, což významně ovlivnilo výběr prezentovaných prvků. Srovnejme např. kapitolu 7 s názvem *Současné česko-německé kulturní vztahy*, která zjevně nevyplývá z obecného konceptu reálií. Tato kapitola spíše reflektuje výběr informací, které úzce souvisejí se záměrem učebnice a jejími předpokládanými uživateli. Informace o soudobých česko-německých vztazích jsou součástí českých reálií, ale nemusí být reáliemi pro všechny ostatní mimo předpokládané uživatele. Samozřejmě základní fakta o geografii, politice a ekonomice zůstávají mimo diskusi, ale pokud se jedná např. o historii a kulturu, výběr reálií se stává relativním.

Učebnice Hasila a Hasilové (1997) se soustřeďuje zejména na současnou českou kulturu a společnost, včetně ukázek literárních textů a novinových článků, a stejně tak i textů o zdravotnictví, školství, cestování apod. Seznamuje čtenáře s významnými osobnostmi české kulturní a intelektuální sféry (např. J. Drda, J. Menzel,

J. Suchý, J. Šmíd, J. Vodňanský, J. Werich ad.). Popisuje tehdejší politické spektrum, uvádí dokonce úryvky z Ústavy ČR. Věnuje se rovněž ekonomickým otázkám (ekonomické reformy, problematika nezaměstnanosti apod.). Na rozdíl od Cvejnové (2001) kniha nepodává mnoho historických informací, s výjimkou několika krátkých textů, jako je např. text o historii Československa a jeho rozpadu, o historii nejvýznamnějších škol a univerzit apod.

Je zřejmé, že každá z učebnic „tváruje“ realie podle specifických potřeb, tj. s ohledem na představy, které míní vyjádřit, a zároveň s vědomím potřeb předpokládaného okruhu čtenářů.

4 K PRAGMATICKÉ TEORII REALIÍ

V tomto článku přicházíme s názorem, že strukturalistický přístup k problematice realii, který převládá v odborné literatuře věnované tomuto tématu, je nevhodný. Ačkoliv svým způsobem přispívá k pochopení realii, nebere v úvahu pragmatické a společensko-praktické aspekty, které hrají významnou roli v komunikaci a ve výuce cizího jazyka. Zmíněné aspekty považujeme za mnohem podstatnější pro pochopení konceptu realii než neúplné popisy jeho vnitřní struktury.

Raději než se pokoušet definovat přesný rámec realii a ptát se na to, co jsou realie, by podle našeho názoru bylo vhodnější, abychom se ptali „pro koho jsou realie?“ a „proč něco považujeme za realie?“. Na tomto základě je pak možné rozlišit jejich hlavní funkce v procesu výuky cizího jazyka a v procesu komunikace obecně.

Navrhovaný přístup by přesunul pozornost z definice přesného rámce konceptu realii na jeho užití, tj. na jeho pragmatickou a komunikativní hodnotu s ohledem na společenskou roli zapojené do komunikačního procesu. Je třeba podotknout, že realie souvisí nejen s komunikačním procesem ve smyslu, že jsou součástí sociokulturní kompetence, kterou si studenti cizího jazyka potřebují osvojit, aby mohli komunikovat v daném cizím jazyce a v dané společnosti, ale jsou zároveň zapojeny do komunikačního procesu jako komunikační prostředky, které reprezentují kulturu a společnost dané země.

Obvykle, i když ne výhradně, jsou realie součástí komunikačního procesu, který zahrnuje jednak cizojazyčného studenta a jednak danou zemi a společnost, již student poznává. To znamená, že proces cizojazyčné výuky vyžaduje, aby studentovi byly sdělovány informace, které jsou obecně považovány za realie. Je nutno poznamenat, že učitel, i když se často účastní procesu prezentace realii, je pouze zprostředkovatelem, zatímco realie jsou předmětem výukového procesu. Role učitele je samozřejmě důležitá, přinejmenším proto, že má autoritu rozhodovat o informacích, které budou za realie pokládány. Obecně by realie neměly reflektovat pouze osobní názor jednotlivce, ale v ideálním případě by měly být sdíleny celou společností.⁴ V tomto

4 Dalším potenciálně důležitým faktorem je to, zda učitel je, či není členem daného společenství. Tato okolnost může mít vliv na roli učitele ve výuce realii, zejména na to, jakým informacím dává přednost. Do budoucna by bylo vhodné prozkoumat tento aspekt výuky realii.





procesu jsou reálie sdělovány jedním směrem, tj. od společnosti ke studentovi, což je podmíněno strukturou vyučovacího procesu a diskurzivní funkcí reálií. Vzhledem k tomu, že se reálie skládají z informací o dané společnosti, jde nezbytně o kolektivní sdělení. Lze si to představit tak, jako by se celá společnost nebo národ prezentoval před zainteresovaným cizincem, i když to pochopitelně nemůžeme brát doslova. Nicméně je tu přítomen kolektivní hlas, který je funkčně podmíněn společensko-komunikativní rolí reálií. Tato skutečnost je posílena tím, že reálie jsou podle výše zmíněných definicí vymezeny jako věcné, objektivní informace. Tyto informace jsou studentovi sdělovány a očekává se, že je (v ideálním případě) akceptuje jako takové a nebude je zpochybňovat.

V tomto přístupu jsou reálie nahlíženy jako něco, co nemá ani přesně stanovený obsah, ani rámec. Dalo by se to přirovnat ke krabici, kterou je možné naplnit čímkoli, co se uživateli hodí. Nálepka „reálie“ přidává důležitost obsahu, kterému se přiřazuje význam relevantních faktů reprezentujících danou společnost. Znamená to také, že pokud nějaká autorita, např. autor učebnice reálií, označí svou knihu tímto způsobem, symbolicky tak vlastně konstruuje reálie. To je právě to, v čem tkví problém a zároveň důvod, proč je obtížné terminologicky definovat reálie a popsat jejich strukturu ve smyslu významového rozsahu, o kterém jsme se zmínili výše. Jakýkoliv pokus o přesný a univerzální popis tohoto konceptu, který odvozuje jeho význam z komunikačního jednání, je odsouzen k neúspěchu.

Je jasné, že odpověď na otázku, co jsou reálie, není jednoznačná. Reálie budou takové, jaké je ten který člověk vytvoří. Navzdory obecně přijímanému chápání reálií jakožto „věcných faktů“, což implikuje jejich faktografickou povahu a nestrannou objektivitu, jsou reálie vlastně výsledkem symbolického procesu reprezentace. Jak uvádějí du Gay et al. (1997, s. 20), reprezentace je „praxe konstruování významu skrze užívání znaků a jazyka“. Hall (2003, s. 1) podobně tvrdí, že „[r]eprezentace je důležitou součástí procesu, skrze který je význam vytvořen“.⁵ Jedná se o tzv. sociálně konstrukcionistický přístup k reprezentaci, podle kterého věci (termíny, slova, výrazy apod.) nemají pevný význam samy o sobě, ale přesněji řečeno význam nabývají, je jim přiřazen kulturními praxemi a jejich účastníky. Podle Halla (2003, s. 3)

[d]áváme věcem⁶ význam podle toho, jakým způsobem s nimi zacházíme, co o nich soudíme, co si o nich myslíme a co k nim cítíme — jak je reprezentujeme. Částečně dáváme význam předmětům, lidem a událostem skrze rámec interpretace, který na ně aplikujeme. Částečně dáváme věcem význam podle toho, jak je používáme nebo je spojujeme do svých každodenních praxí.

Diskurzivní přístup zkoumá způsob, jakým znalosti vytvořené konkrétním diskurzem řídí chování, vytvářejí identity a definují způsob, jakým jsou věci reprezentovány a jakým se o nich uvažuje (Hall, 2003).

Vzhledem k tomu, že se reálie skládají z těch kulturních prvků, které jsou relevantní a reprezentativní pro danou společnost (jak jsme již ukázali výše), jejich nej-

5 Citované cizojazyčné texty přeložila Kateřina Romaševská.

6 V angličtině je význam slova věc širší, zahrnuje i události a tvory.



důležitější funkcí, i když ne jedinou, je funkce identifikační. Platí to bez ohledu na to, zda se identifikace provádí pomocí deskriptivních statistických údajů nebo interpretovatelných narativů — rozdíl je „pouze“ v úrovni kulturního, eventuálně ideologického významu, který reálie vyjadřují. Jinými slovy, některé reálie jsou identifikační ve větší míře než jiné. Zvláště to platí pro informace, které se používají v procesu reprezentace historie dané země a její národní kultury.

Podle Halla (1996) jsou identity vytvářeny skrze proces reprezentace a jsou výsledkem narativizace sebe sama. Jsou „produkovány ve specifických historických a institucionálních místech uvnitř specifických diskurzivních formací a praxí“ (*ibid.*, s. 4). Reálie — jako koncept pevně zakotvený v oblasti výuky cizích jazyků — mají právě tento typ institucionální autority, která jim umožňuje identifikovat danou zem a její společnost.

5 REÁLIE VYSOKÉ A NÍZKÉ

V souladu s uvedeným pragmatickým přístupem k reáliím navrhujeme nový koncepční rámec pro jejich kategorizaci, který na jedné straně, jako nosné médium pro sdělení konkrétních představ, odráží rozdíly v jejich diskurzivních funkcích, zatímco na druhé straně spojuje tyto funkce s účastníky komunikačního procesu. Je třeba podotknout, že tato kategorizace v žádném případě nenahrazuje stávající kategorizace, jako je např. výše zmíněná Hasilova (2011), ale spíše si klade za cíl poskytnout nový, a podle našeho názoru mnohem plodnější způsob uvažování o reáliích. V tomto přístupu rozlišujeme mezi dvěma hlavními póly, které navrhujeme označovat jako reálie vysoké na jedné straně a reálie nízké na straně druhé.⁷ Je důležité mít na paměti, že rozdíl mezi nimi je spíše pragmatický a že neimplikuje striktní, jednoznačné rozdělení mezi dvěma soubory jevů, nýbrž představuje dvě základní funkce nebo pohledy na reálie.

Vysoké reálie jsou tvořeny těmi prvky, které mají vysokou identifikační hodnotu a jsou obvykle založeny na kulturních datech, která jsou méně věcná, ale mnohem více interpretační.

Vzhledem k jejich diskurzivní funkci, která vytváří určitý obraz národní kultury, je na místě označit takové reálie za ideální. Typickými příklady jsou mýty (praotec Čech, Krok a jeho dcery aj.), historické události a osobnosti (výše zmíněný Svatopluk a velkomoravská říše, první republika aj.), architektonické památky (Pražský hrad, Vyšehrad aj.) apod. Tento druh reálií je koncepčně blízký myšlence kulturního dědictví, kterým je podle Smithové (2006, s. 42) „společenský proces, který se zabývá vytvářením a zachováním určitých společenských a kulturních hodnot“.⁸ Mnozí au-

7 Vysoké a nízké reálie zde neoznačují hodnoty, ale spíše různé úrovně sémiotické artikula-
ce: vysoké reálie mají „vyšší“ význam založený na konotaci, tj. asociativní, interpretativní
(často ideologický) význam „přidaný“ k primárnímu, denotativnímu významu (srov. Bar-
thes, 2004).

8 Důležité je to, že dědictví, ačkoliv se často skládá z historických prvků, ve skutečnosti ne-
musí mít nutně historickou povahu. Podle Bendixové (2009) je dědictví složeno z tako-



toři uznávají silné spojení mezi kulturním dědictvím a identitou, zejména národní identitou (srov. např. Brett, 1996; Smith, 2006; Waterton, 2008; Watson — Waterton, 2010, aj.). Kontrola nad procesem reprezentace kulturního dědictví umožňuje kontrolu nad velkou částí procesu vytváření (popř. znovuvytváření) národní identity, což je nepochybně politické rozhodnutí (Smith, 2006). Tento fakt je evidentní už z toho, když si porovnáme učebnice reálií z období s různými politickými systémy. Dobové zakotvení se například odráží v Bytelově (1985, s. 25) studii, v níž uvedl, že reálie byly určeny „k lepší orientaci v naší socialistické přítomnosti, její mnohotvárnosti i individuálnosti“. Kuklík ve stejném sborníku napsal, že by učebnice československých reálií měly obsahovat, kromě všeobecně kulturní a jazykově komunikativní složky, také složku ideově výchovnou a propagačně-agitační. V této souvislosti navrhoval, aby výuka reálií zahrnovala návštěvy míst „společensko-politického významu a charakteru (návštěvy v závodech, JZD, pietní návštěvy Lidic, Tereziína apod.)“ (Kuklík, 1985, s. 29). Vysoké reálie nejsou zdaleka objektivní a přísně věcné, ale jsou zapojeny do nepřetržité interpretace a reinterpretace unikátní národní identity. Vysoké reálie sdílejí další společnou charakteristiku s kulturním dědictvím: jsou vytvářeny místními obyvateli, tj. „insidery“, spíše než cizinci, kteří je obvykle nemohou ovlivnit ani zpochybnit. Je to způsobeno tím, že se proces identifikace provádí členy komunity, kteří explicitně nebo implicitně prohlašují sebe za skupinu lidí sdílejících určité hodnoty a významy, zatímco ostatní, nečlenové komunity nemají tuto moc.

Na druhé straně máme ty reálie, které se skládají z informací, jež jsou užitečné pro každodenní životní situace v dané společnosti, spíše než pro proces identifikace. Z tohoto důvodu lze takové reálie označit za praktické. Jasným příkladem tohoto typu by mohly být reálie, které SERR (2006) nazývá „sociokulturní znalosti“, tj. významné dny a státní svátky, informace o bydlení, systém sociální péče, pracovní doba a pracovní režim, volný čas apod. Je zřejmé, že by informace takového typu za normálních okolností nebyly použity pro identifikační účely neboli vymezení kulturní povahy národa, s výjimkou nepřímé identifikace.⁹ Nízké reálie mají další důležitou vlastnost a tou je jejich relativnost z pohledu cizince. Obecně platí, že ty prvky, které jsou odlišné od vlastní kultury cizince, budou s větší pravděpodobností vnímány jako reálie. To znamená, že doslova jakákoliv informace spojená s životem v dané zemi a společnosti může být za určitých okolností považována za reálii. Co dělá tyto informace reáliemi, je subjektivní postoj cizince. Právě proto jsou nízké reálie na rozdíl od vysokých, zejména pokud jde o jejich počet, kontext a věcnost, specifické.

Kromě vysokých a nízkých reálií lze mezi zmíněnými typy rozlišit ještě jeden typ, prostřední kategorii, tzv. reálie konkrétní, které se skládají z informací, jež nejsou ani jasně identifikační, ani přímo užitečné v každodenních životních situacích, i když

vých kulturních prvků, které byly privilegovány sociálními aktéry a bylo jim přiřazeno významné postavení a hodnota, přesněji řečeno se jedná o kulturní prvky, které národní společenství chce ukázat „druhým“ lidem jako způsob sebereprezentace.

9 Je zřejmé, že takové informace mohou vypovídat o národní kultuře i na ideologické úrovni, ale v tomto smyslu je jejich význam zejména praktický — slouží k tomu, aby cizí student porozuměl, co patří ke každodennímu způsobu života, a naučil se fungovat ve společnosti.



se v určitých kontextech dají využít k oběma účelům. Příkladem tohoto typu mohou být různé statistické údaje, zeměpisné údaje, flóra a fauna apod. Jedná se o typ, který je nejbližší k ideálu věcných, objektivních a nezkrivených fakt, jednak proto, že jsou fakta omezena ve své schopnosti poskytovat interpretovatelný význam, a jednak kvůli jejich omezenému dopadu na praktické každodenní životní situace. Například informace o dominantních druzích stromů v České republice jsou konkrétní realie, neboť je velká pravděpodobnost, že zůstanou mimo proces identifikace českého národa, a zároveň je malá pravděpodobnost, že budou zahraničním studentům češtiny užitečné pro fungování v české společnosti.

Jednou z výhod navržené koncepce je, že může být aplikována na realie bez ohledu na jiné typy kategorizací. Například lingvorealie, jako je *dát si plzeň*, může být chápána buď jako praktická realie, jako výraz, který člověk potřebuje znát pro komunikaci, nebo jako součást procesu identifikace české kultury a českého národa, který konzumuje a vyrábí pivo, popř. připojení dalších potenciálních asociací, např. národ s dlouhou průmyslovou tradicí, národ patřící do středoevropského kulturního prostoru apod. Jednou z charakteristik vysokých reálií je to, že jsou potenciálně zapojeny do dlouhých asociativních řetězců a fungují podobně jako mýty (srov. Barthes, 2004). Mytologizace je proces, který umožňuje, aby tyto asociace vypadaly nezpochybnitelně a přirozeně a pomáhaly skrýt za fasádu věcnosti některé z ideologických významů.

Další výhodou navrhované kategorizace je to, že může být spojena s účastníky procesu sdělování reálií a jejich příslušnými zájmy. Přesněji řečeno mohou být rozlišovány dva různé pohledy: vnitřní a vnější.¹⁰ První z nich je pohled skupiny lidí, v ideálním případě celé společnosti, reprezentující svůj jazyk a kulturu „jiným“, tj. cizincům, jako součást procesu národní identifikace. Ten druhý je pohled cizince (např. cizího studenta), který se snaží získat praktické znalosti o cizím jazyce a kultuře, aby byl schopen fungovat v nové společnosti. Toto rozlišení je založeno na rozdílech mezi účastníky a jejich cíli. Tuzemci se obvykle nezabývají řešením praktických komunikačních problémů, a proto je větší pravděpodobnost, že použijí realie pro vytvoření příznivého obrazu národa a kultury v očích cizinců. Cizinec na druhé straně s větší pravděpodobností bude mít zájem o praktické informace, které mohou být užitečné v každodenních životních situacích a pomohou předejít případným nedorozuměním. Uvedený rozdíl, stejně jako je tomu v případě celé klasifikace, je pouze koncepční a je relativní. Ve skutečnosti každý účastník může v různé míře zastávat jedno nebo obě z těchto hledisek. Podstatné je, že se jedná o dvě hlavní diskurzivní pozice, které mají vliv na symbolický proces vytváření reálií.

6 ZÁVĚR

V článku jsme předložili nový koncepční rámec pro pochopení reálií, který odvádí pozornost od jejich strukturních charakteristik — protože jak jsme uvedli výše, není možné úspěšně vymezit realie pouze na základě těchto vlastností — a analyzuje jejich

10 Tato dichotomie by neměla být zaměňována s dichotomií v klasifikaci Hasilové (2011).



základní pragmatické a komunikační funkce. Reálie jsou tedy brány jako informace mající určité diskurzivní role, jež mohou být spojeny s jednotlivými uživateli a jejich postoji, které výrazně utváří způsob, jakým bychom ne/měli o reáliích uvažovat. Z tohoto důvodu místo komplexního strukturního modelu a typologie reálií navrhovaný model indikuje jejich hlavní diskurzivní formy: reálie vysoké (neboli ideální), reálie nízké (neboli praktické) a reálie konkrétní.

Tato klasifikace si neklade za cíl nahradit existující přístupy a rámce pro klasifikaci reálií, ale snaží se zpochybnit pojem reálie a přesunout pozornost od strukturní definice směrem k pragmatickým a diskurzivním aspektům, které jsou klíčové pro pochopení jeho pravého významu. Navrhovaný rámec otevírá možnosti pro další výzkum, který by mohl lépe vysvětlit, jaké je využití reálií v různých kontextech, včetně — i když ne výhradně — výuky cizích jazyků. Další empirický výzkum by mohl osvětlit postoje účastníků vyučovacího procesu, tj. žáků a učitelů češtiny, a jejich vnímání významu a využití reálií.

LITERATURA:

- BARTHES, Roland (2004): *Mytologie*. Praha: Dokořán.
- BENDIX, Regina (2009): Heritage between economy and politics: an assessment from the perspective of cultural anthropology. In: Laurajane Smith — Natsuko Akagawa (eds.), *Intangible Heritage (Key Issues in Cultural Heritage)*. London — New York, NY: Routledge, s. 253–269.
- BRETT, David (1996): *The Construction of Heritage (Irish Cultural Studies)*. Cork: Cork University Press.
- BYTEL, Antonín (1985): Několik poznámek k tzv. reáliím. In: Jaroslav Tax (ed.), *Čeština jako cizí jazyk: Materiály z první metodologické konference Ústavu slovanských studií filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze: Svazek 1*. Praha: Ústav slovanských studií FF UK, s. 25–28.
- ČERMÁK, František (2007): *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum.
- CVEJNOVÁ, Jitka (2001): *Co chcete vědět o České republice: Učebnice reálií*. Praha: Karolinum.
- DU GAY, Paul (1997): *Doing Cultural Studies: The Story of the Sony Walkman*. London — Thousand Oaks, CA — New Delhi: SAGE Publications.
- HALL, Stuart (1996): Introduction: who needs 'identity'? In: Stuart Hall — Paul du Gay (eds.), *Questions of Cultural Identity*. London — Thousand Oaks, CA — New Delhi: SAGE Publications, s. 1–17.
- HALL, Stuart (2003): Introduction. In: Stuart Hall (ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London — Thousand Oaks, CA — New Delhi: SAGE Publications, s. 1–11.
- HASIL, Jiří (2011): *Interkulturní aspekty mezikulturní komunikace*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- HASIL, Jiří — HASILOVÁ, Helena (1997): *Čtení o České republice*. Berlín — Praha: Humboldt Universität zu Berlin — Univerzita Karlova.
- KUKLÍK, J. (1985): Poznámky k problematice praktické výuky reálií. In: Jaroslav Tax (ed.), *Čeština jako cizí jazyk: Materiály z první metodologické konference Ústavu slovanských studií filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze: Svazek 1*. Praha: Ústav slovanských studií FF UK, s. 29–30.
- SERR: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (2006). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- SMITH, Laurajane (2006): *Uses of Heritage*. Abingdon — New York, NY: Routledge.
- WATERTON, Emma (2008): Sights of sites: picturing heritage, power and exclusion. *Journal of Heritage Tourism*, 4(1), s. 37–56.

WATSON, Steve — WATERTON, Emma (2010):
Introduction: a visual heritage. In: Emma
Waterton — Steve Watson (eds.), *Culture,*

*Heritage and Representation: Perspectives on
Visuality and the Past.* Farnham: Ashgate,
s. 1-18.



Kateřina Romaševská | Katedra jihoslovanských a balkanistických studií FF UK
<katerina.romasevska@gmail.com>

Josip Lah | Katedra jihoslovanských a balkanistických studií FF UK
<josip.lah@gmail.com>