





# MULTIKULTURNĚ V TEORII I PRAXI

Hana Suchánková a kol.

Ústí nad Labem 2013



**Projekt Síť vzdělavatelů učitelů cizích jazyků NEFLT  
registrační číslo CZ.1.07/2.4.00/31.0074  
je součástí IPRM Ústí nad Labem Centrum.**

**Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a  
státním rozpočtem České republiky.**

**Publikace vznikla v rámci aktivity číslo 3 (Podpora vzdělávacích a  
školicích aktivit vedoucích ke zvýšení vzájemné spolupráce  
v terciární sféře)**

**Recenzenti:**

Doc. Ing. Helena Vomáčková, CSc.      Pedagogická fakulta, Univerzita  
J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

PhDr. Blanka Frydrychová Klímová, Ph.D., M. A.      Fakulta informatiky a  
managementu, Hradec Králové

**Vědecký redaktor:**      PhDr. Hana Suchánková, Ph.D.

**Editor:**      Mgr. Eva Polesná

© Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013

**ISBN:**      978-80-7414-616-9 (váz.)

**ISBN:**      978-80-7414-669-5 (brož.)

**ISBN:**      978-80-7414-617-6 (CD)

**ISBN:**      978-80-7414-618-3 (online)

# Slovo redaktorky

Vážená čtenářko, vážený čtenáři,

publikace, kterou dostáváte do ruky, je výstupem práce v projektu NEFLT – Network of Educators of Foreign Language Teachers. Nositelem tohoto projektu byla v letech 2012 – 2014 Katedra anglistiky Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a spoluřešiteli potom Masarykova univerzita Brno, Ostravská univerzita a Univerzita Hradec Králové. Projektový tým, pod vedením Doc. Natalie Orlove, CSc., byl vytvořen z vyučujících cizích jazyků na různých fakultách všech čtyř jmenovaných univerzit. Cílem projektu bylo vytvoření sítě vzdělavatelů učitelů cizích jazyků a prohloubení spolupráce vyučujících cizích jazyků, jak v oblasti terciární sféry, tak ve sféře kontaktů se základním i středním školstvím a státními i soukromými jazykovými školami. Monografie vznikla jako výsledek práce v aktivitě číslo 3 tohoto projektu – spolupráce vzdělavatelů budoucích učitelů cizích jazyků v terciární sféře.

Publikace se zabývá problematikou interkulturní komunikace z nejrůznějších hledisek. Procesy globalizace, internacionalizace, migrace a vliv masmédií a masové turistiky vyvolávají častější kontakty mezi příslušníky odlišných kultur. Silnější potřeba kontaktu, komunikace a spolupráce zvýrazňuje důležitost interkulturní kompetence jako nedílné složky všeobecné schopnosti komunikace v cizím jazyce.

Pro účely vytvoření této monografie jsme utvořili autorský kolektiv, skládající se z vyučujících na jmenovaných vysokých školách, zabývajících se touto problematikou z různého úhlu pohledu. Forma a styl textu odpovídají akademickému zvyklostem, obsah se věnuje individuálním aspektům interkulturní komunikace.

Kniha je primárně určena vyučujícím cizích jazyků, kteří si uvědomují, že interkulturní složka je dnes nedílnou součástí komunikační kompetence a výuka cizích jazyků na všech stupních a úrovních poskytuje ideální příležitosti k jejímu rozvoji. Přesto může najít své čtenáře i mezi širokou veřejností, kde jedinci stále častěji přicházejí do styku s odlišnými kulturami, a může oslovit i osoby, pro které komunikace v cizím jazyce není profesní záležitostí.

Publikace se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické.

První část poskytuje nezbytnou teoretickou platformu pro danou problematiku, od vysvětlení pojmů komunikace a komunikační

kompetence, a to i v historické perspektivě, přes vymezení kultury a kulturních odlišností, kulturních rozdílů ve verbální i neverbální komunikaci a identifikaci možných bariér, vznikajících při komunikaci příslušníků odlišných kultur. Zvláštní pozornost je věnována vnímání času a prostoru a chápání humoru v různých kulturách. Posouzení vlivu globalizace na výuku výslovnosti a zařazení globálních témat do výuky cizích jazyků potom vyúsťují v diskusi o vhodných metodách a postupech pro rozvíjení interkulturní komunikační kompetence.

V praktické části jsou prezentovány návrhy aktivit, které ve studentech vytvářejí povědomí o jinakosti různých kultur, odlišnosti kulturních zvyklostí a možnostech případných nedorozumění, vyplývajících z různých komunikačních norem a pravidel. Identifikace odlišností v postojích, hodnotách, pravidlech a sociálních normách příslušníků různých kultur pomůže k vytvoření povědomí o možných komunikačních bariérách a pěstuje schopnost předpokládat možné chování a postoje protějšku. Empatické a ohleduplné chování a jednání potom přispívá k rozvoji demokracie a politické kultury a je klíčovým faktorem ve vývoji demokratické společnosti.

PhDr. Hana Suchánková, Ph.D.

## Seznam autorů:

Mgr. Markéta Bilanová, Ph.D.	Filosofická fakulta, Ostravská univerzita
PhDr. Jan Comorek, Ph.D.	Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové
PhDr. Alena Dobrovolná	Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno
Mgr. Pavla Fejfarová	Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové
Mgr. Zdeněk Janík, M. A., Ph.D.	Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno
Mgr. Stanislava Kaiserová	Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Mgr. Lenka Kopečková, Ph.D.	Filosofická fakulta, Ostravská univerzita
PhDr. Hana Suchánková, Ph.D.	Fakulta sociálně ekonomická, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Mgr. Kateřina Šteklová, Ph.D.	Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Mgr. Jana Zerzová, M. A., Ph.D.	Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno
Doc. Natalia Orlova, CSc.	Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

Autoři ručí za jazykovou a věcnou stránku svých příspěvků.

# Obsah:

Slovo redaktorky .....	3
Seznam autorů .....	5
Obsah .....	6
1. Komunikace a komunikační kompetence (Alena Dobrovolná).....	9
1.1 Co rozumíme pod pojmem komunikace .....	9
1.2 Vymezení pojmů kompetence a komunikační kompetence.....	10
1.3 Komunikační kompetence ve vztahu k jednotlivým metodickým směrům .....	14
2. Interkulturní jazykové vzdělávání je hledání společné řeči (Stanislava Kaiserová) .....	18
2.1 Tradiční pojmosloví v teorii k interkulturnímu vzdělávání.....	18
2.2 Model jazykovědný.....	22
2.3 Způsoby a mravy aneb globální ochlazování .....	23
3. Druhy komunikace (Kateřina Šteklová).....	26
3. 1 Lidská komunikace a její psychologie .....	26
3.2 Struktura komunikace a její druhy .....	27
4. Bariéry v interkulturní komunikaci (Hana Suchánková) .....	34
4.1 Základní vymezení bariér podle Průchy .....	34
4.2 Jazykové bariéry.....	35
4. 3 Bariéry vycházející z komunikačních zvyklostí .....	36
4. 4 Komunikační šumy podle Juříčkové .....	36
4.5 Rušivé vlivy podle Hrbka .....	37
4.6 Bariéry vycházející z Hofstedeho dimenzí kultury .....	37

4.7 Překážky v komunikaci podle Jandta .....	38
4.8 Komunikační bariéry podle Juříčkové.....	38
4.9 Bloky v komunikaci podle Barny .....	39
4.10 Nejčastěji uváděné bariéry .....	40
5. Vnímání času a prostoru (Lenka Kopečková).....	42
5.1 Vnímání času .....	42
5.2 Vnímání prostoru .....	46
6. Kulturní rozdíly ve verbální a neverbální komunikaci (Zdeněk Janík).....	49
6.1 Vztah mezi kulturou a komunikací.....	49
6.2 Kulturní rozdíly ve verbální komunikaci .....	50
6.3 Kulturní odlišnosti v neverbální komunikaci .....	52
7. Kulturně specifické aspekty humoru (Markéta Bilanová).....	57
7.1 Pojetí a teorie humoru .....	57
7.2 Kulturně specifické aspekty humoru .....	59
7.3 (Ne)přeložitelnost kulturně specifického humoru .....	61
7.4 Využití kulturně specifického humoru ve výuce .....	62
8. Globální vzdělávání – potenciál dramatické výchovy (Pavla Fejfarová) .....	66
8.1. Globální vzdělávání a RVP ZV – vztah k předmětu Cizí jazyk .....	66
8.2 Globální témata v učebnicích angličtiny a vybraných příručkách globální výchovy .....	66
8.3 Témata jazykové výuky na základní škole versus témata globální výchovy .....	68
8.4 Vztah dramatické výchovy k výuce cizího jazyka .....	70
8.5 Metody a techniky dramatické výchovy jako prostředek k uchopení globálních témat na základní škole .....	71



9. Globalizace a její vliv na výuku výslovnosti angličtiny (Jan Comorek).....	74
9.1 Globalizace jako pojem .....	74
9.2 Jazykový aspekt globalizace .....	76
9.3 Výslovnost jako jeden z prvků jazykové kompetence ...	78
9.4 Současný svět a tendence ve výslovnosti .....	78
9.5 Výslovnost v angličtině – co je nutnost a co je možnost.....	80
9.6 Výuka výslovnosti v angličtině – reflexe globalizace .....	80
10. Metody a postupy pro výuku interkulturní komunikace (Jana Zerzová) .....	83
10.1 Co je třeba zvážit před výběrem konkrétní metody kromě vybraného tématu? .....	83
10.2 Jaké metody jsou vhodné pro rozvíjení interkulturní komunikační kompetence? .....	86
Příklady edukačních aktivit k rozvíjení interkulturní kompetence.....	91
Seznam .....	91
Úroveň: A1 .....	93
Úroveň: A2 .....	102
Úroveň: B1 .....	110
Úroveň: B2.....	117
Úroveň: C1 .....	130
Úroveň: všechny .....	132
Summary.....	137
Seznam zkratk.....	138

# 1. Komunikace a komunikační kompetence

**Autor: Alena Dobrovolná**

Cílem této kapitoly je vysvětlit pojem komunikace a komunikační kompetence a stručně pojednat o vývoji, kterým prošlo vymezení těchto pojmů od prvních diskuzí až po současné teorie, jak zahraničních, tak českých odborníků. Pozornost je také zaměřena na hlavní metodické směry, které výrazně ovlivnily vývoj vyučování cizím jazykům, a na to, jaké zastoupení v nich má rozvoj komunikačních kompetencí.

„Jazyk je způsob, jakým vyjadřujeme své vlastní bytí. Je to způsob, jakým se vyrovnáváme se světem. Je to způsob, jakým konkretizujeme naše porozumění životu. Je to způsob, jímž navazujeme kontakt s ostatními lidskými bytostmi.“ (Scrivener, 2005, s. 380)

## 1.1 Co rozumíme pod pojmem komunikace

Pojem komunikace je dnes často zmiňován v nejrůznějších kontextech. Je rozebírán mnoha odborníky a v mnoha oborech a vědách o člověku. Komunikace byla vždy neoddelitelnou součástí lidské existence a nedokážeme si patrně představit jediný obor lidské činnosti, který by se bez ní obešel. Toto nepopíratelně platí i pro vzdělávání, kde je komunikace hlavním nástrojem ke sdělení vyučovaného obsahu. Tento typ autoři knihy *Komunikace ve školní třídě* nazývají komunikační výukovou a chápou ji jako „výměnu sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací jednotky“ (Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 20). Zatímco v neязыkových předmětech je komunikace nástrojem, při vyučování jazykům se stává i cílem, tj. žáci se učí komunikovat v cizím jazyce. Po zvládnutí určitých základů se pak komunikace v cílovém jazyce ideálně stává nástrojem k dalšímu učení a vyučování. Jelínek rozlišuje pojem skutečné sociální komunikace, jež probíhá mimo školní prostředí a pojem komunikace učební. Tu vysvětluje jako cizojazyčnou komunikaci užívanou coby „základní způsob vyučování-učení danému jazyku“ (Jelínek, 2000/2001, s. 3). V rámci učební komunikace se pak vyskytují nejrůznější kontexty a situace – např. komunikace při plnění zadaných úkolů (např. zjistit informace o spolužácích) nebo komunikace, která má reálný, nikoliv jen za účelem procvičování vytvořený účel (učitel např. požádá žáka, aby rozdal sešity nebo otevřel okno, případně se žák zeptá učitele, zda si může půjčit slovník apod.)

Jak vyplývá z výše uvedeného, nejběžnějším typem interakce při výukové komunikaci je tedy rozhovor mezi učitelem a žákem a v kontextu komunikace učební, jak ji definuje Veselý (1991/1992, s. 34) by to měla být navíc komunikace mezi dvěma či více žáky. Podle autorů Mareše a Křivohlavého (1995, s. 57) může probíhat předávání informací třemi základními způsoby – prostřednictvím komunikace verbální, nonverbální neboli mimoslovní a komunikace činem. Nás bude zajímat především komunikace verbální, a to zejména její ústní podoba neboli „zvuková forma řeči“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 57).

Schopnost komunikovat jak v mateřském, tak v cizím jazyce spadá do oblasti komunikační kompetence, jež je považována za jednu z klíčových kompetencí v etapě základního vzdělávání a je zakotvena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2007).

## 1.2 Vymezení pojmů kompetence a komunikační kompetence

Kompetence je výraz, se kterým se v posledních letech hojně setkáváme nejen v oblasti vzdělávání. Pro různé profese a obory se stanovují potřebné kompetence, kterými je vyjádřen soubor znalostí, dovedností a schopností potřebných k výkonu určité činnosti. Termín pochází z angličtiny, kde označuje „rozsah dovedností nebo znalostí“ nebo též „dovednost potřebnou pro výkon určitého povolání nebo pro splnění určitého úkolu“ (*Macmillan Dictionary* [online]. [Cit. 6. 5.2013]). Dostupné z:

<http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/competence>

V češtině výraz kompetence evokuje něco mimořádného; kompetentního člověka považujeme za schopného, vzdělaného a povolání k určitým kvalifikovaným činnostem. Ve vztahu k vzdělávání chápeme kompetenci spíše jako procesuální veličinu, a jako takovou je nutno ji budovat a rozvíjet. Kompetence je i v tomto smyslu velmi široký pojem a může se týkat celého spektra činností. Zahrnuje nejen znalosti, ale také schopnosti a dovednosti těchto znalostí využívat v reálných situacích. Charakteristické rysy kompetence shrnuje ve svém článku Tandlichová: kompetence má podle ní i dalších autorů činnostní charakter, neboť je rozvíjena prostřednictvím praktických zkušeností a později je uplatňována v praxi. Tvoří ji celek vědomostí, dovedností a postojů. Nevyjadřuje trvalý stav, neboť se její úroveň mění a vyvíjí v průběhu výchovy a vzdělávání (2011, s. 79). Turek definuje kompetenci jako „schopnost (správanie, činnosť alebo komplex činností), ktorú charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti.“ (2008, s. 200).

Hovoříme-li o komunikační kompetenci v souvislosti s výukou cizích jazyků, pak máme na mysli schopnost dorozumět se v daném cizím jazyce. Choděra charakterizuje komunikační kompetenci jako schopnost „sdělovat sociálně vhodné verbální informace.“ (2001, s. 54).

Komunikace ovšem neznamená pouhé sdělování, jde i o proces opačný, a to přijímání informací a případné další reakce na ně. Tuto bipolaritu zachycuje stručná definice Veselého, který říká, že komunikace je „schopnost jedince kódovat a dekódovat cizojazyčné texty“, přičemž má na mysli běžné sféry lidské komunikace (1991/1992, s. 34).

Termín „komunikační kompetence“ (ve starších zdrojích se setkáváme s termínem „komunikativní kompetence“) se poprvé začíná objevovat v odborné literatuře v 70. letech 20. století. Littlewood uvádí, že „komunikativní kompetence je dovednost operovat prostředky daného cizího jazyka v produktivních i receptivních řečových činnostech, a to adekvátně v daných konkrétních komunikativních situacích v souladu s běžným územ v zemi daného jazyka.“ (Veselý, s. 34). Autor si tedy všímá nejen procesu komunikace samotné, ale i jejího zasazení do určitého kontextu. V tomto ohledu vychází z teorií odborníků, kteří se tímto fenoménem zabývali a kteří ve svém bádání postupně vymezovali a charakterizovali rozebíraný pojem.

Prvním autorem, který termín „kompetence“ v souvislosti s učením se jazyku zmínil (konkrétně šlo o pojem „lingvistická kompetence“), byl Naom Chomsky. Ten vymezuje termíny kompetence a performance. Performance je spojovaná u Chomského se skutečným používáním jazyka a s kritériem přijatelnosti (1965, s. 9), zatímco kompetence je podle něj zvládnutí pravidel, pomocí nichž je význam zakódován do zvuků (1965, s. 4).

Jeho pojetí doplnil a rozvinul Dell Hymes, americký lingvista, sociolingvista, antropolog a etnograf, který poprvé použil termín „komunikační kompetence“. Zkoumal problém komunikace a komunikační kompetence z různých pohledů. K Chomského výkladu performance Hymes vysvětluje, že nelze definovat kompetenci bez přihlídnutí k sociokulturním vlivům na používání jazyka. Nesouhlasí s charakteristikou performance tak, jak ji podává Chomsky, který zdůrazňuje hlavně psychologické aspekty komunikace a opomíjí kulturní vzorce a sociální kontext. Hymes vysvětluje, že komunikační kompetence každého z nás je ovlivňována sociokulturním prostředím, ve kterém žijeme (Hymes, s. 62). Toto prostředí dozajista spoluutváří nejen náš mateřský jazyk, ale má vliv i na cizí jazyk, kterému se učíme v prostředí naší vlastní komunity. Student podvědomě přenáší vlastní vzorce do cizího jazyka, čímž může narušit koncept „vhodnosti“. V praxi to může znamenat, že pro určité situace zvolí sice gramaticky správné, nicméně pro danou situaci a kontext zcela nevhodné jazykové prostředky.

Ve svém výkladu teorie komunikační kompetence Hymes vyvozuje její čtyři složky, a to kompetenci gramatickou, která stanovuje, co je formálně možné, kompetenci psycholingvistickou - co a do jaké míry je

proveditelné, sociálně kulturní (co je vhodné) a pravděpodobnostní - co je skutečně provedeno (1972, s. 63). Autor tak zdůrazňuje posun od úzkého zaměření se na jazyk jako na systém. Přidáním označení „komunikační“ před termín „kompetence“ tak zdůrazňuje, že gramatická pravidla by neměla žádný smysl, kdyby neexistovala pravidla jejich použití v komunikaci. „Tak jako pravidla syntaxe mohou ovlivňovat fonologické aspekty a pravidla sémantická snad mohou ovlivňovat aspekty syntaxe, tak podobně pravidla mluvních aktů se mohou stát řídicím faktorem pro lingvistickou normu jako celek.“ (1972, s. 278).

Pojmem komunikační kompetence ve vztahu k vyučování cizímu jazyku se ve své knize *Teaching and Learning in the Language Classroom* zabývá podrobně Hedge, která při vysvětlení pojmu vychází zejména z teorií Hymese, Bachmana, Canala a Swaine a dalších, a uvádí pět hlavních složek komunikační kompetence, kterými jsou lingvistická kompetence (*linguistic competence*), pragmatická kompetence (*pragmatic competence*), diskurzivní kompetence (*discourse competence*), strategická kompetence (*strategic competence*) a plynulost (*fluency*) (Hedge, 2000). Lingvistická kompetence zahrnuje „znalost pravopisu, výslovnosti, slovní zásoby, tvorby slov, gramatických a větných struktur a lingvistické sémantiky“ (2000, s. 47). Jinými slovy, lingvistická kompetence znamená, že mluvčí je schopen vhodně zvolit určité slovo nebo slova, umět je správně vyslovit a napsat, dokáže aplikovat pravidla tvoření slov, umí tvořit gramaticky správné věty. Pragmatická kompetence podle Hedge zahrnuje dvě složky. První je znalost, jak používat jazyk pro dosažení určitých komunikačních cílů nebo záměrů. Druhou je znalost sociálního kontextu, čímž je míněno, že volba jazyka (slovní zásoby a gramatických struktur) závisí na situaci, statutu účastníků konverzace a jejich vztahu. Hedge zdůrazňuje, že pro vybudování pragmatické kompetence je tedy třeba rozvíjet povědomí o vztahu mezi „jazykem a kontextem jeho použití“ (2000, s. 49). Hymes tuto kompetenci nazývá sociálně-kulturní, zatímco Bachman ji označuje jako sociolingvistickou. Tato kompetence též zahrnuje nejen verbální, ale i nonverbální komunikaci. Její zvládnutí implikuje použití gest, povědomí o tom, kdy mluvit a kdy nemluvit, nebo co říci za určitých okolností. „Součástí komunikační kompetence v cizím jazyce je znalost toho, co je vhodné, co je nemístné a co by mohlo způsobit urážku“ (Hedge, 2000, s. 50)

Diskurzivní kompetence pak znamená umět v cizím jazyce konverzovat, tedy např. vědět, „jak si předávat slovo, jak udržovat konverzaci a jak rozvíjet téma“ (Hedge, 2000, s. 51). Sem patří též umění, jak začít rozhovor, vstoupit do něj, přerušit druhé účastníky hovoru, ověřit si porozumění řečenému a potvrdit si správnost svého názoru či výpovědi. Podobně to pak platí i o jazyce v písemné formě. Strategická kompetence zahrnuje podle Hedge tzv. achievement strategie.

*Achievement strategy* je strategie vedoucí k dosažení určitého sdělení za předpokladu, že mluvčí nezná nějaký výraz a objasní ho jinými prostředky (opisem, synonymem apod.). Jiným příkladem těchto strategií může být tzv. *reduction strategy*, kterou mluvčí použije, pokud si např. není jist správností nějaké gramatické struktury a tak se jí úplně vyhne (2000, s. 53). V české literatuře se tyto strategie nazývají kompenzační. Poslední složkou je plynulost neboli *fluency* a vztahuje se k ústní produkci. Je to schopnost propojovat plynule a bez námahy či váhání jednotlivé řečové úseky.

V české lingvodidaktice se pojmem a charakteristikou komunikační kompetence zabývá již výše zmíněný autor Choděra, který považuje za základní kompetenci *lingvistickou*, tu nazývá též „vědomostí o jazyce“ a do protikladu k ní staví zbývající tři kompetence, a to *jazykovou*, *řečovou* a *komunikační*. Kompetence jazyková, nebo též lingvální, spočívá „v nezprostředkovaném povědomí prvků jazykového systému, přímém spojení označujícího a označovaného ve vědomí...“ (2001, s. 55). Jako sekundární dovednost nižší úrovně označuje autor kompetenci řečovou, při jejímž zvládnutí student jazyka dokáže správně pochopit nebo produkovat text „ve shodě i s normou cizího jazyka“ (2001, s. 55). Sekundární dovedností vyšší úrovně je podle Choděry kompetence komunikační, jež v sobě zahrnuje „prostředky verbální a nonverbální komunikace, faktory interkulturní senzitivity a tolerance, sociokulturní, sociolingvistické, extralingvistické a paralingvistické faktory typické pro dané jazykové společenství.“

Zároveň však autor poznamenává, že při plnění vzdělávacího a výchovného cíle mají kompetence jinou podobu. (2001, s. 55)

Komunikační kompetenci zcela logicky zmiňuje i Společný evropský referenční rámec pro jazyky; ten představuje dva druhy kompetencí, a to kompetenci *obecnou* a kompetenci *jazykovou*, která se skládá z kompetence *lingvistické* (znalosti lexikální, syntaktické a fonologické), kompetence *sociolingvistické* (týká se sociokulturních podmínek užívání jazyka) a kompetence *pragmatické* (využití jazykových prostředků) – do této oblasti spadá kompetence komunikační (Ivanová, 2002, s. 13).

Obsah pojmu komunikační kompetence výstižně shrnuje Turek, který jej chápe jako schopnost přiměřeného vyjádření jak v ústní, tak v písemné podobě, čtení s porozuměním, dovednost pozorně naslouchat, dokázat zvolit „optimální formu a způsob komunikace, zpracovávání písemného materiálu srozumitelným způsobem“, schopnost sdělit informaci, jež má být vyjádřena jasně, stručně, přesně a srozumitelně. Na rozdíl od jiných autorů pracujících s konceptem komunikační kompetence přidává ještě schopnost „komunikovat

prostřednictvím informačních a komunikačních technologií“ (2008, s. 217).

Ač se výše zmíněné výklady a rozdělení od sebe více či méně odlišují, nelze přehlédnout výrazné podobnosti. Všichni autoři se shodují v tom, že znalost jazyka nelze oddělit od sociokulturního a situačního kontextu a má-li být jazyk jako nástroj správně a vhodně používán, je třeba od začátku jednotlivé složky brát v potaz a nesoustředit se pouze na rozvoj lingvistické kompetence.

### **1.3 Komunikační kompetence ve vztahu k jednotlivým metodickým směrům**

V počátcích vývoje didaktiky cizích jazyků, které sahají v podstatě až do středověku, kdy se učila zejména latina a později starořečtina, nešlo ještě o komunikaci, jak ji chápeme z dnešního hlediska. Hlavním cílem bylo porozumět psaným textům a na psaný projev samotný byl kladen poměrně velký důraz. Psaní však většinou taktéž nebylo používáno ke komunikaci, ale hlavně k procvičování a testování znalosti jazykových struktur. Většina výuky probíhala v mateřském jazyce. Klíčová byla gramatika. Odtud také plyne název – gramaticko-překladová metoda. Tato metoda se hojně rozšířila v polovině 19. století a udržela se na „scéně“ cizojazyčného vyučování více než 100 let. Zatímco v 50. letech minulého století byla v západních zemích nahrazována progresivnějšími způsoby výuky, u nás díky určité politické izolaci přetrvávala až do let osmdesátých a u mnohých učitelů se s jejími výraznými prvky setkáváme dodnes.

Jak uvádí Hanušová v článku *Metody cizojazyčné výuky, udržování této metody, či některých jejích rysů, pravděpodobně souvisejí s menší náročností výuky z hlediska učitele, který nemusí po celou vyučovací hodinu používat cizí jazyk, nemusí hledat či tvořit doplňkové materiály, ani přemýšlet o vhodných metodách práce. Také dospělí studenti často tuto metodu výuky sami vyžadují, neboť takto byli kdysi ve školách sami vyučováni. „Ve skutečnosti však neodlišují skutečné jazykové kompetence od schopnosti manipulovat s jazykovým materiálem podle daného vzoru.“* (Hanušová, s. 2. [online]. [Cit. 8. 5.2013])

Koncem 19. století se jako reakce na gramaticko-překladovou metodu objevují tendence soustředit se při vyučování více na mluvenou stránku jazyka a na jeho používání v situačním kontextu. Objevuje se tzv. přímá metoda, při které jsou studenti učeni podobně, jako se učí mateřskému jazyku. Používá se pouze cílový jazyk, v centru pozornosti je výuka ústního projevu a poslechu a „učí se pouze užitečný ‘každodenní’ jazyk“. Problémem je, že pozdějšími výzkumy bylo zjištěno, že cizí jazyk nelze učit stejně, jako se učíme jazyku mateřskému, neboť „podmínky,

ve kterých se učíme cizí jazyk, jsou velmi odlišné.“ (Teaching English, Direct Metod. [online]. [Cit. 2013-03-25]

Dostupné z: <http://www.teachingenglish.org.uk/knowledge-database/direct-method>).

Z přímé metody vychází metoda audio-orální (též audio-lingvální), která byla používána za druhé světové války při výuce vojáků sloužících v britských a amerických jednotkách. Učení tedy muselo být rychlé a efektivní, byl při něm vyloučen mateřský jazyk, a to i z toho důvodu, že jej vyučovali hlavně rodilí mluvčí. Při této metodě se hojně využívá cvičení založených na drilu, pomocí kterých jsou studentům vštěpovány správné gramatické struktury a cílem je jejich zautomatizování. K tomuto účelu byly přímo vytvořeny učebnice, které byly založeny na uměle vytvořených řečových situacích. Ač mluvený projev převažuje, nedá se zde mluvit o komunikaci, ale spíše o reagování na opakující se a lehce pozměňované stimuly. Pro své slabé stránky je dnes tato metoda používána jen okrajově.

Průlomem do vyučování cizích jazyků je metoda komunikativního přístupu, při kterém se hlavní důraz klade na komunikaci a kdy se jazyk nestává pouze cílem, ale také nástrojem. U gramatických struktur je zdůrazňována jejich funkce a také je vyzdvihována důležitost autentických materiálů a používání jazyka pro situace blízké se situacím reálným. „Komunikativní přístup nepředstavuje jednu metodu, jde spíše o soubor postojů, principů a z nich vyplývajících postupů. V rámci jednotlivých forem komunikativního přístupu panuje principiální shoda v otázce cíle, kterým je komunikativní kompetence, jednotlivé formy se však liší v představách o cestách k tomuto cíli.“ (Hanusová, s. 4. [online]. [Cit. 8. 5. 2013] Dostupné z: <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=301>).

V dnešní době, která je označována jako post-komunikativní, se objevují tendence eliminovat postupy, pro které byl tento přístup kritizován (např. nulové používání mateřského jazyka) a vnést do něj užitečné prvky a postupy z jiných metod. Nicméně stále zůstává v popředí důraz na funkční interakci a na budování komunikační kompetence.

Prvky komunikativního přístupu v sobě nese i tzv. metoda Task-based learning, která si získává popularitu nejen mezi učiteli, ale i mezi autory učebnic. Jde o moderní přístup k získávání jazykových vědomostí, u kterého žáci skrze zadaný úkol vlastně sami objevují, které gramatické struktury a které oblasti lexika budou pro splnění úkolu potřebovat. Žáci často musejí mezi sebou diskutovat o způsobu provedení úkolu, o možných postupech apod., čímž dále jazyk procvičují.



## Závěr

Existuje celá řada dalších metod a metodických směrů, které zde nebyly zmíněny. Nicméně jejich celý výčet není cílem této kapitoly, jednalo se nám spíše o stručný náhled na postupné uvědomování si jazyka jako nástroje k dorozumění, který je spojen s určitým prostředím, kulturou a společností a které je třeba brát plně v potaz, chceme-li u žáků a studentů účinně rozvíjet schopnost komunikace. Je také nutno zdůraznit, že dobrý učitel se s jednotlivými směry seznámí a vybere si z každého to, co se v dané chvíli pro splnění jeho cílů hodí a nezapomíná na skutečnost, že jazyk je nástrojem komunikace a jako takový je třeba ho vyučovat. Hanušová v této souvislosti zmiňuje Mothejzlíkovou, která uvádí pojem didaktický pluralismus a „vyzývá, aby byly jednotlivé metody chápány jako komplementární, nikoli konkurenční“ (Mothejzlíková in Hanušová s. 7. [online]. [Cit. 8. 5. 2013] Dostupné z: <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=301>

Následující kapitola se ještě bude dále zabývat komunikací a komunikační kompetencí v jiných pojetích a dále naváže rozbořem druhů komunikace.

## Literatura:

HANUŠOVÁ, S. *Metody cizojazyčné výuky*. [online] Brno: Masarykova univerzita. [cit. 2013-08-06]

Dostupné z: <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=301>

HEDGE, T. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. 1. vydání. Oxford: Oxford University Press, 2000, 447 s. ISBN 0194421724.

HYMES, D. H. *On Communicative Competence*. In J. B. Pride & J. Holmes, *Sociolinguistics* (s. 269 – 293). Harmondsworth: Penguinbooks. 1972

CHODĚRA, R. et al. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. 1. vydání. Rudná u Prahy: Editpres, 2001, 196 s. ISBN 8023874829

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965, 263 s. ISBN 0-262-53007-4.

IVANOVÁ, J. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1. české vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, 267 s. ISBN 8024404044.

JELÍNEK, S. K učební a reálné cizojazyčné komunikaci. *Cizí jazyky*, 2000/2001, roč. 44, č. 1, s. 3 – 5. ISSN 1804-2171.

Macmillan Dictionary. [online]. [cit. 2013-05-06] Dostupné z: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/competence>

MAREŠ J. a KŘIVOHLAVÝ J. *Komunikace ve škole*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s. ISBN 8021010703.

Rámcový vzdělávací program [online]. Praha: VÚP, 2013. [cit. 2013-03-22] Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

SCRIVENER, J. *Learning Teaching*. 2. vydání. Oxford: Macmillan, 2005, 432 s. ISBN 978-1-4050-1399-4.

ŠVAŘÍČEK, R. a ŠALAMOUNOVÁ Z. *Komunikace ve školní třídě*. 1. vydání. Praha: Portál, 2012. 296 s. ISBN 978-80-262-0085-7.

TANDLICOVÁ, E. Všeobecné (klíčové) a komunikačné kompetencie vo výučbe cudzích jazykov na ZŠ. *Cizí jazyky*, 2011, roč. 54, č. 3, s. 79 - 83. ISSN 1804-2171.

Teaching English, Direct Metod [online]. [cit. 2013-03-25] Dostupné z: <http://www.teachingenglish.org.uk/knowledge-database/direct-method>

TUREK. I. *Didaktika*. 1. vydání. Bratislava: Iura Edition, s.r.o.: 2008, 595 s. ISBN 9788080781989

VESELÝ, J. K otázce komunikativní kompetence při vyučování cizím jazykům. *Cizí jazyky*, 1991/1992, roč. 35, č. 2, s. 33 - 40. ISSN 1804-2171.

## 2. Interkulturní jazykové vzdělávání je hledání společné řeči

**Autor: Stanislava Kaiserová**

V těchto dnech Francie plánuje vymýtit slovo rasa ze svého slovníku, protože tamní zákonodárci schválili jeho vyškrtnutí ze zákonů a chtějí prosadit i jeho absenci ve francouzské ústavě. Přirozené zařazení interkulturních komponentů do výuky se jeví aktuálním úkolem jazykového vzdělávání a zároveň výzvou spojovat názory, pohledy, nacházet společnou řeč i v přeneseném slova smyslu a přispět tak k dobrému a mravnému soužití v rámci společnosti a prostředí, do kterých se pomocí znalosti cizích jazyků dostávají a dostanou naši žáci a se kterými komunikují. V jistém slova smyslu jsou pojmy jazykové vzdělávání a interkulturní vzdělávání vlastně synonyma.

V této kapitole se budeme zabývat tím, co interkulturní prostředí pro člověka znamená. Načrtneме společenskou interkulturní problematiku současného soužití v rámci Evropy, budeme se věnovat otázce, nakolik je interkultura (pro potřeby této publikace budeme užívat termín interkultura, standardně užívaného v anglofonních akademických textech, a z angličtiny zde vyvozeného) v rámci současného světa ještě něco „navíc“, něco, čemu se lze učit a co lze vyučovat, a pokud ano, pak proč. Pokusíme se postihnout tenkou hranici mezi současnými mravy a naším chováním vůči jiným kulturám. Prvořadě však vymežíme současné pojetí interkulturní terminologie a budeme se zabývat jednotlivými projevy kooperace na tomto poli.

Sama doba nám nabízí témata interkulturní, multikulturní, globální, stejně jako nás vede k zamyšlení nad nimi a k jazykovým aktivitám a cvičením v rámci výuky, která je zohledňují, a pro učitele je pak přirozené stejně jako žádoucí zahrnout do diskuze v rámci výuky moderní a módní témata. Dostát pravému pojetí interkulturního vzdělávání, podpořit myšlenku sounáležitosti, nepopřít však vlastní kulturu a její svébytná a svéprávná specifika by mělo být též na zřeteli při vyučování interkultuře.

### 2.1 Tradiční pojmosloví v teorii k interkulturnímu vzdělávání

Interkulturní aspekty výuky cizích jazyků jsou součástí širšího komplexu prvků.

Interkulturní vzdělávání, nejen cizojazyčné, je v područí interkulturní komunikace právě tak, jako interkulturní komunikace je zastřešována

interkulturním vzděláváním. Interkulturní komunikace, interkulturní vzdělávání, multikulturní společnost, globalizace a globální témata jsou propojeny až nepřehlednými sítěmi vztahů, odkazů, vzájemné závislosti a vzájemného doplňování se. Interkulturní vzdělávání může dobře být metaforickým vyjádřením současného světa a společnosti a/nebo společností. Interkulturní aspekty v rámci sylabů pro výuku cizích jazyků se v zemích bývalého východního bloku dostaly do popředí v devadesátých letech, kdy v českých školách multikulturní témata nahradila či doplnila do té doby četnější výuku k světonázoru v rámci předrevoluční občanské nauky. Na konci století dvacátého a počátkem jednadvacátého století došla výuka cizích jazyků přerodu, cizí jazyky se začaly vyučovat v naší exkomunistické zemi po období jazykové impotence, jak předrevoluční postoj k výuce a znalosti cizích jazyků označil Burcl (2006, s. 37).

Kolik jazyků znáš, tolikrát jsi člověkem se prizmatem jazykovědy, zejména sociolingvistiky, jeví jako velmi samozřejmé tvrzení. S každým naučeným jazykem vedle mateřštiny přijímáme i jiná pravidla hry. Tato musíme dodržovat, pokud se nechceme kultuře daného jazyka vzpěčovat, a pokud chceme jazyk používat pro reálnou mezilidskou komunikaci. Přijetí nového jazyka pak obnáší naučit se vnímat zdánlivé spodoby mezi jazyky nové (vyvarovat se tzv. *false friends*, které pak v cizím jazyce používáme jako v jazyce mateřském), anebo přijmout jinou, novou jazykovou, společenskou a kulturní rovinu jako součást jazyka, kterým chceme komunikovat. Anglické Why don't you start now? není otázkou, proč nezačneme hned, ale tázací věta je jazykovým prostředkem pro: Začni (začněte) hned. Rodilý mluvčí tedy neočekává reakci: \*Because I haven't decided yet. (\*Protože jsem se ještě nerozhodl.) U příkladů přijetí jiných zásad můžeme vyjít např. z jazykových tabu – jejich použití může znamenat uvrhnutí do nepřízné nebo méně či více zásadní spor s mluvčími dané společnosti.

V jazycích a jazykových kulturách se mohou zvyklosti lišit naprosto zásadně u velmi obvyklých slov. Typickým příkladem budiž anglické dialektické no-no (doslovně: ne-ne), které znamená ano, a to velmi důrazné ano. Natolik základní lexikum jako ano a ne mohou navodit nezvyklé situace. Dle Rubinové (1983, s. 10) je turecké *ne* doprovázeno (anebo jen vyjádřeno bez lexikálního doplnění) mávnutím ruky a jemným záklonem hlavy, někdy doprovázeným pohybem očí směrem vzhůru. Pro Američana by toto gesto však znamenalo ano. Autorka dále vyvozuje, že pro správné pochopení mluvního aktu je nezbytné porozumění celému systému jazyka. V jazykovém vzdělávání jako takovém však nemůžeme znát jazyk v celistvosti, protože student či žák jsou teprve na cestě porozumění jazyku.

V tento moment do jazykového vzdělávání či výchovy v cizím jazyce vstupuje citlivý pedagog, který poukazuje, jak a kam směřovat, aby se

uživatel jazyka, v jakémkoli stadiu jeho osvojování, vyvaroval hraničním situacím s interkulturním podtextem. Ztotožňujeme se s tvrzením lingvistky Rubinové (1983, s. 17), že správné uchopení vyjádření negace v různých jazycích a různými mluvčími obnáší schopnost orientovat se v široké škále jazykových prvků (úroveň znalosti kulturního podtextu a znalost daných sociálních zvyklostí a hodnot ve společnosti, stejně tak jako znalost jazyka samotného), nicméně pro praxi výuky cizím jazykům se nemůžeme nechat odradit vizí šíře a bezbřehosti učené látky. Budiž zde opět poznamenáno, že metaforické srovnání interkultury a současného světa je na místě. Csiffáryová (2008, s. 45-46) postřehla, že pro cizojazyčnou výuku nelze spoléhat na jediné pojetí národa, jehož jazyk se učíme (ilustruje na případu italštiny), ale musíme brát v potaz různorodost a různost krajů a regionálních zvyklostí, politického a dějinného pozadí oblastí. Obdobně se ke stereotypnímu chápání jazyka na příkladu angličtiny staví Schmidt (2010, s. 28), který se zabírá praktickým poradenstvím v oblasti interkulturní komunikace, a tvrdí, že angličtina jako jazyk jednotný vyvolává falešné a zavádějící kulturní a kulturně-sociální konotace a zdánlivě a chybně se studenti jazyka dopouštějí záměn v chápání kultur na bázi toho, že Britské ostrovy stejně jako Spojené státy hovoří jedním jazykem (*common language*). Jazyk a výuka však nemohou ani nechtějí zastřešit nebo zastoupit odlišnosti ve výchově, kulturních a osobních hodnotách mluvčích ani jejich jedinečnost a svéprávné používání mateřského jazyka, který ovládli. Taková poznání jsou potřebná pro teoretické zmapování v rámci lingvodidaktiky, samotná praktická výuka však budiž optimističtější, blíže lidovému: i cesta může být cíl, a to v rámci interkulturní výchovy i mimo ni, tak jak to jako učitelé z praxe zažíváme každodenně. Dnes již nevnímáme interkulturní vzdělávání pouze jako něco, v čem se profesně realizujeme anebo jako pouhý obsah učiva, ale jsme si dobře vědomi, že v interkulturní společnosti žijeme.

Současné výukové trendy zahrnují interkulturní vzdělávání a veškeré jeho odnože. Jistými limity pro interkulturní vyučování vždy nezbytné bude osobnost a pedagogická způsobilost (event. jeho vzdělanost, nápaditost, osobní situace atd.) vyučujícího. Součástí vzdělávacího procesu je partner pedagogické komunikace – žák. Pracujeme se složitými a jedinečnými bytostmi a interkulturním vzděláváním podporujeme schopnost žáků interkulturně komunikovat i mimo oblast cizojazyčné komunikace.

Kromě přirozeně nevyzpytatelného omezení na straně učitele volají čeští pedagogové (nejen mezi vzdělavateli cizích jazyků) po interdisciplinárním přístupu k výuce, volají po interakci mezi skupinami i jednotlivci v rámci učebního procesu.

Bučková (2011, s. 8) postrádá žádoucí zařazení literatury do výukového procesu, ze kterého by potažmo těžila i další odvětví stejně jako další předměty (nemluvě o kulturní vzdělanosti národa).

Pro definici a orientaci v terminologii se obraťme na Celerovou (2008, s. 41), která interkulturní vzdělávání vymezuje jako vzdělávací proces, jehož cílem je rozvoj kompetencí nezbytných k nekonfliktnímu životu ve společnosti, v níž se setkávají různé sociokulturní skupiny, a jehož obecným smyslem je přispívat k vytváření pluralitní občanské společnosti založené na principu soběrovnosti a rovnoprávnosti jedinců a skupin (tamtéž). Dále v Průchovi (2001, s. 43) se dočítáme, že interkulturní přístup je překonáváním náboženské, národnostní, rasové a subkulturní netolerance v rámci solidarity, tolerance, mezietské komunikace a sociokulturní rozmanitosti. Taktéž hovoří Šišková (1998, s. 34) a další. V poslední době se součástí interkulturního vnímání staly projekty na podporu porozumění sociokulturním skupinám, probíhá otevřená debata o diskriminaci a rasové nesnášenlivosti na rovině politické i mediální a samotné téma se stalo součástí sylabů a výuky na všech stupních vzdělávání stejně jako nabývání počítačové gramotnosti. V posledních desetiletích hovoříme o interkulturních a kulturních kompetencích (Csiffáryová, 2008, s. 45), které nás motivují k tomu, abychom vyučování o cizí kultuře a porozumění této vedli přes kulturu vlastní.

Dle Todda (2004, s. 29) je v jazyce nezbytné poukazovat na jevy méně přitažlivé a tak sylabus výuky ucelit, abychom nevytvářeli iluzi země zaslibené, ale naopak v reálném světě učili o reálném světě. Haase (2011, s. 42) poukazuje, že jsou-li různé jazyky používány ve společnostech různě, způsobují to dané a systematizované kulturní prvky. V obecné rovině se zde nedozvídáme mnoho nového o sociolingvistice, všimněme si však citovaných systematizovaných kulturních prvků v daném tvrzení. Lze vyvozovat, že kognitivní lingvisté chápou kulturní pozadí u mluvčích za relativně komplexní, ucelené, uzavřené.

Interkultura v sobě sjednocuje na straně jedné - stejně jako může způsobovat rozpad na straně druhé, a to právě tak jako každodennost moderního světa, který se může jevit složitý, ale je zároveň jediným, který máme, a ve kterém z mnoho důvodů chceme a musíme existovat. Budiž nám výzvou v jazykovém vzdělávání vést žáky k porozumění sami sobě a zároveň jeden druhému jako výchozí bod pro plnohodnotné fungování v současném (a budoucím) světě, jehož parametry jsou možná nepřehledné, leč nevyhnutelně dané.

V dnešních dnech řeší Švédsko problém pouličního řádění ve Stockholmu, která media nelenila označit za „Sokholm“ a „multi-kulti iluzi roztržštěnou jako rozbité výlohy“.

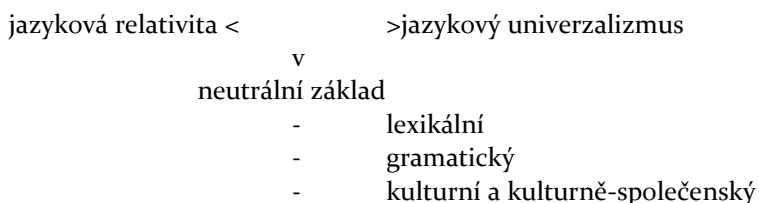
V posledním desetiletí opakovaně řešila Česká republika odchod romské menšiny do emigrace a sociální a kulturní problematiku s tím spojenou. Podobná dění tomu stockholmskému si pamatujeme z roku 2005, kdy k obdobnému docházelo na ulicích Francie. Německo se zabírá problematikou přistěhovalých Turků, čímž výčet evropské multikulturní vřavy nekončí. Námitka, že v Čechách nevznikla žádná uzavřená imigrantská čtvrť a proto se nás to netýká, je lichá. Všichni, stejně jako naše děti a žáci, jsme součástí Evropy, její problémy se nás dotýkají a vzájemnou podporou se pokoušíme je řešit. Současné politické dění je další citelnou motivací, abychom posílili interkulturní kompetence ve výuce na všech úrovních škol a ve vši vážnosti jim dostali.

## 2.2 Model jazykovědný

Interkulturní aspekty jazykového vzdělání vyplývají ze samotné podstaty lingvistické teorie (sociologie, psychologie, historie ad., které však nejsou v meritu našeho zájmu). Pohledem do Dirvena a Verspoora (1998, s. 138) si snadno uvědomíme úskalí používání jazyka u různých kultur, a to i v případě jazyka, který daná kultura sdílí (mateřský jazyk) nebo který je v dané kultuře jazykem druhým. Tento druhý jazyk je naším zájmem, protože zastřešuje otázku jazykového vzdělávání v souvislosti s interkulturními aspekty.

Zde splývá jazyková teorie s novými trendy v jazyce a potažmo ve vzdělávání v logický a přehledný celek. Lingvistika přijala model dvou zásadních teorií, z nichž současní kognitivní lingvisté většinou za nejpřijatelnější považují středové setkání obou: teorie jazykové relativity (kterou v průběhu staletí formovali filozofové Locke, Herder, Wilhelm von Humboldt ji nazval pohled na svět - *Weltsicht* ad.), také označovanou jazykový determinismus (Pokorný, 2010, s. 66) a vedle této pak jazykový univerzalizmus (tamtéž, s. 101), který připouští jediný možný způsob myšlení, a to všem lidským bytostem jednotný. Vyústění z těchto dvou mezních teorií umožňuje jazykové přístupy protnout a vyvodit z nich středové setkání obou, a to jako neutrální základ (Neutralbasis; Dirven, Verspoor, 1998, s. 156), v kategoriích lexikálního konceptu, gramatického konceptu a kulturních norem chování (a použití jazyka), názorně v *obr. 1*.

*Obr. 1: Jazykové přístupy*



### 2.3 Způsoby a mravy aneb globální ochlazování

Před interkulturními aspekty chování jedince ve společnosti byly v meritu zájmu obecné mravy, „vychovanost“, vybrané způsoby.

Dnes se po odbočkách ke specifickým projevům kultur opět vrací renomovaní autoři k samotné podstatě slušného chování. V principu jde o to, abychom se chovali ohleduplně, a z tohoto požadavku by zcela samozřejmě vyplynula i potřeba akceptovat odlišnosti u ostatních kultur, tím by se interkulturní aspekty vlastně nijak nevymykaly z našeho přirozeného záběru chování.

Autorka Lynne Trussová po jazykovém bestselleru o stavu současné anglické interpunkce *Eats, Shoots & Leaves: The Zero Tolerance Approach to Punctuation*, 2003 vydala publikaci soustředěnou na obecnější nedbalosti – nejen nedbalé používání jazyka, ale vulgární a neomalené chování, bezohlednost a celkový úpadek mravů (zde jediným příkladem za všechny budiž naše chování po nástupu mobilních telefonů). Kniha se jmenuje *Talk to the Hand* a název je odvozen z anglického idiomu typického pro 90. léta 20. století, který označuje nezájem poslouchat toho, kdo nám něco sděluje. Byť jde o anglicky napsaný originál, jeho dopad lze vnímat jako celoevropský, ne-li celosvětový. Trussová vyjadřuje obavu, že se snažíme řešit potíže světa, ale zapomínáme na bazální lidskou slušnost a ve zrychleném světě neposloucháme druhé a chováme se navýsost egoisticky.

K etiketě a způsobům nejčastěji odkazuje odborná literatura zaměřená na obchodní angličtinu, její výuku a její užití, kde je potřeba, aby účastník multikulturní komunikace byl zorientovaný v pravidlech účasti na obchodním jednání v různých společnostech. Tato tematika je nenásilně zařazena i do řad jazykových učebnic a volnou metodou se žák dozvídá o pravidlech mimo naši zemi.

K problematice výuky obchodního jazyka Suchánková (2011, s. 167) vystihuje interkulturní komunikaci jako předmět studia mnoha vědních oborů – antropologie, psychologie, sociologie, teorie komunikace, lingvistiky ad., zároveň však sleduje i její svěbytný vývoj jako nového interdisciplinárního odvětví. Jako takové pak může definovat kulturní dimenze a bariéry v interkulturní komunikaci, kam řadí postoje, vnímání, stereotypy a interpretace (tamtéž, s. 169).

Snad bychom se měli zamyslet, zda není načase sesadit vznešené teorie o mezilidské komunikaci (interkulturní komunikaci nevyjímaje) na původní úroveň lidské slušnosti, a tam začít – v interkulturní výchově i mimo ni.

V seminářích organizovaných při PF UJEP často slyšíme nářky praktických pedagogů nikoli nad neznalostí jazykovou, ale nad bazální



neschopností studentů a dětí odpovědět na pozdrav, rozumně diskutovat o problému, pokusit se ho společně řešit a dostat základním společenským normám chování. Možná stojí za úvahu, zda globální ochlazení mezilidských vztahů není pro budoucnost zrovna takovou hrozbou jako globální oteplení.

### **Literatura:**

BUČKOVÁ, T. K interkulturním aspektům literatury pro děti a mládež – I. Část. *Cizí jazyky*. 2011. ročník 55, č. 1. s. 8 – 17. ISSN 1210-0011

BURCL, P. Interkultúrna výučba a problémy s posunmi v preklade. *Cizí jazyk pro účely studia a profese v podmínkách EU*. 2006. s. 37 – 40. ISBN 80-7044-818-0

CELEROVÁ, J. Význam interkulturních aspektů ve výuce cizích jazyků. *Cizí jazyk v kontextu multikulturní Evropy*. 2008. s. 41 – 44. ISBN 978-80-7414-074-7

CSIFFÁRYOVÁ, M. Interkultúrne fenomény v porovnaní s fenoménami národnými pri výučbe taliančiny. *Cizí jazyk v kontextu multikulturní Evropy*, 2008, s. 45 - 47. ISBN 978-80-7414-074-7

DIRVEN, R. a VERSPOOR, M. Cognitive Exploration of Language and Linguistics. 3. vydání. Amsterdam / Philadelphia: J. B. Publishing Company, 1998. 316 s. ISBN 90-272-1902-8

HAASE, C. Second Language Learner Processing of Hedge Expressions: Findings in Academic English. *ELT Converging Approaches and Challenges*. 2011. s. 41- 56. ISBN 978-1-4438-2980-9

POKORNÝ, J. *Lingvistická antropologie: jazyk, mysl a kultura*. 1. vydání. Praha: Grada, 2010, 346 s.

PRUCHA, J. *Multikulturní výchova: Teorie – praxe – výzkum, Praha, ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2*

RUBIN, J. How to tell when someone is saying „no“ revisited. *Sociolinguistics and language Acquisition, Series on Issues in Second Language Research*. Rowley, London, Tokyo, 1983. s. 10-17. ISBN 978-80-247-2843-8

SCHMIDT, P. Divided by culture. *Business Spotlight*. 2010, ročník VII, číslo 1. s 28 - 32. ISSN 1214-8377

SUCHÁNKOVÁ, H. Teaching Intercultural Competences to Economics Students. *ELT Converging Approaches and Challenges*. 2011. s. 167 - 174. ISBN 978-1-4438-2980-9

ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998. S. 203. ISBN 80-7178-285-8

TODD, M. Teaching cultural studies with reference to the British Isles. *Collection of Papers on Language, Cultural and Literary Issues, ELT Methodology and Psychology*. 2004. s. 23 - 30. ISBN 80-7044-549-1

## 3. Druhy komunikace

**Autor: Kateřina Štekllová**

Tato kapitola se zabývá druhy komunikace. Pojednává je komunikace verbální, ale převážná část textu se zaměřuje na komunikaci neverbální. Komunikativní kompetence je pojednána ve vztahu k existujícím způsobům komunikace. Text se rovněž věnuje paralingvistickým aspektům komunikace. Pozornost je věnována intonaci, tempu řeči, gestikulaci mimice i postavení těla.

### 3.1 Lidská komunikace a její psychologie

Komunikace je ústředním tématem lidského života a je zásadním procesem vedoucím k ustanovování sociálních kontaktů, neboť, jak říká Vybíral, komunikace není pouhé proudění informací z jednoho bodu k druhému, ale je zároveň sdílením, kdy je informace činěna společnou. (Vybíral, 2000, s. 17) V předešlé kapitole jsme se dočetli o zoufalé potřebě motivovat dnešní generaci studentů komunikovat běžným způsobem, tedy chovat se slušně a vstřícně k partneru v komunikaci. Tato schopnost se zdá být velmi vzácným zbožím v případě generace závislé na virtuálních vztazích a především stručné písemné komunikaci doplněné ilustračními fotografiemi. Rozvoj komunikace v celé její škále, tedy na rovině lingvistické i paralingvistické, je úlohou pedagogů v procesu vyučování, a to nejen cizojazyčného. Zásadní úlohou dnešního vyučování je rozvoj zákovy komunikativní kompetence, kdy je rozvíjena schopnost ovládnout jazykový kód a také jazyk používat adekvátně k situaci. Komunikace na rovině interkulturní je podmíněna nejen znalostí cizího jazykového kódu, ale také porozumění mimojazykovému, paralingvistickému způsobu komunikace a celé řadě kulturních konvencí vlastních dané kulturní entitě. Úkol starších generací je tedy jasný, vzbudit v našich dětech touhu po komunikaci, která by zastavila globální ochlazování vztahů tak, jak o něm hovoří Kaiserová v předchozí kapitole.

Psychologie lidské komunikace přináší odpovědi na mnohé otázky, které v souvislosti se změnami ve formě i obsahu současné komunikace vyvstávají. Prostřednictvím této vědy je možné sledovat záměry komunikujících, funkce jejich komunikace a motivace k ní. Zabýváme-li se dorozuměním i nedorozuměním v procesu komunikace a účinky na psychiku zúčastněných, nemůžeme opomenout nesmírně důležité funkce, které komunikace plní a jsou vlastní veškeré komunikaci v jejich nejrozmanitějších podobách (ústní, písemné, počítačové, telefonické či nejazykové).

Vybíral uvádí funkce komunikace. Jak zjistíme, komunikace z očí do očí či komunikace virtuální jsou v těchto základních a prapůvodních komunikačních funkcích téměř totožné:

- Informovat: předat zprávu, dát ve známost, prohlásit...
- Instruovat: zasvětit, naučit...
- Přesvědčit: získat někoho na svou stranu, ovlivnit, zmanipulovat...
- Pobavit: rozveselit druhého i sebe, rozptýlit se, jen tak si popovídat... (Vybíral, 2000)

Každá komunikační výměna plní svou funkci, tedy nejméně jednu z výše zmíněných, která je zjevná, nebo v některých případech záměrně skrytá v komunikačním aktu. Opravdu komunikujeme za účelem informovat, instruovat, přesvědčit a často také pobavit. Komunikace je tedy veskrze společenskou záležitostí, mající jedinečnou schopnost sbližovat členy jazykového a kulturního společenství a možnost seznámit se také s členy společenství cizích.

### 3.2 Struktura komunikace a její druhy

Struktura komunikace, jak ji prezentuje například Čermák (1997), je tvořena a ovlivňována mnoha faktory, pro účely našeho textu je dostačující uvést následující: komunikátora, recipienta, obsah sdělení a též komunikační kanál. Komuniké neboli obsah sdělení je zakódováno do jazykového či nejazykového kódu, který však musí být známý oběma partnerům v daném procesu komunikace. Příjemce zprávy musí být vybaven kompetencí zprávu, obsah sdělení, dekodovat. (Tondl, 2006, s. 24) Když člověk disponuje – v daném kontextu žádoucí sumou – znalostí a dovedností jich využít, je pro komunikaci v tom to kontextu kompetentním. Je vybaven komunikační kompetencí. (Vybíral, 2000, s. 37) <sup>1</sup>Jazyková komunikace probíhá v konkrétním prostředí, týká se mnoha společenských a kulturních návyků, vyžaduje užívání adekvátních komunikačních strategií, které zahrnují i použití adekvátních jazykových a nejazykových prostředků.

Komunikace nabývá rozmanitých forem: „...rozhovor dvou nebo více osob, přednáška většímu počtu posluchačů, dialog dvou nebo více účastníků, jednání účastníků rozhodovacího grémia s cílem nalezení všeobecně přijatelného řešení, to vše a mnohé další jsou nebo mohou být různé formy nebo podoby sdělování, transferu obsahu zpráv nebo sdělení.“ (Tondl, 2006, s. 28) Někteří autoři, například Vybíral (2000),

---

<sup>1</sup> Na tomto místě je dobré uvědomit si rozdílnost terminologie užívané jednotlivými autory. Vybíral hovoří o Komunikační kompetenci a Společný evropský referenční rámec pro jazyky o Komunikativní kompetenci.

rozumějí pod komunikační výměnou jak sdělování, tak sdílení. Z tohoto pohledu komunikují i ti, kteří například ve vícečetné skupině pouze přihlížejí výměně slov či pohledů mezi dvěma členy skupiny.

Obvykle jsou za základní druhy komunikace označovány jako komunikace verbální a neverbální. Neverbální komunikace může být pouze součástí verbální komunikace, jako vedlejší informační kanál, ale může se stát samostatným způsobem komunikace, jak uvidíme níže.

### 3. 2. 1 Verbální komunikace

Verbální komunikace je založena na používání jazyka. Jazyk, řeč, jsou základní formou lidské komunikace a součástí společenské interakce, slouží k dorozumívání, k přenosu informací, ale také dojmů a emocí. Jazyk je od dob strukturalistů nazírán jako celek a jako systém. Jedná se o systém živý, neustále se měnící, vykazující schopnost přizpůsobit se požadavkům a charakteru komunikace v jakékoli době. „Jazyk je systém sloužící především jako základní prostředek lidské komunikace. Tuto komunikativní funkci obecně plní každý přirozený jazyk, a to v zásadě stejně uspokojivě. Jazyk je takto v mozku uložený systém jednotek, pravidel, modelů a konvenčních kolektivních norem k tvorbě promluv, textů, které jsou náplní běžné komunikace.“ (Čermák, 1997, s. 15)

Podle Chomského je každý člověk vybaven univerzální schopností osvojit si jakýkoli lidský jazyk, tedy kamkoli se člověk narodí, do jakéhokoli koutku Země, naučí se hovořit tamním jazykem, kterému je jako dítě vystaven. Spolu s gramatikou daného jazyka dítě postupně nabývá slovní zásobu. Znaky, tedy slova, jsou spojeny s objekty i vztahem zvaným denotace. Proces denotace odkazuje k souboru vlastností objektů i abstraktních entit. Denotace je věcí konvence a obecného úzu vlastního jazykovému společenství. Každé verbální sdělení je doprovázeno řadou konotací. Tato subjektivní připomenutí rozličných souvislostí jsou záležitostí naší mysli a dotvářejí obsah sdělení do jedinečné struktury. (Čermák, 2010)

V komunikaci ovšem nepostačí ovládat společný jazyk, například angličtinu, jak o tom hovoří Vybíral (2000). K porozumění jeden druhému je nutné taktéž cítit jakousi potřebu společného dohodnutého porozumění významům slov. Jedná se o minimalizaci sémantických rozdílů při denotaci a též minimalizaci nežádoucích konotací, které by mohly posunout obsah sdělení.

Jak se ukazuje, slova mohou být prostředkem dorozumění, ale i neporozumění, zdárný výsledek komunikace závisí do značné míry na účastnících komunikace, na jejich vůli dohovorit se a porozumět si navzájem.

Za nejobecnější podmínku úspěšné komunikace je považováno získání komunikativní kompetence. Schopnost verbální komunikace je jasně spojována s komunikativní kompetencí, tato ovšem nutně zahrnuje schopnost užívání veškerých prostředků komunikace i porozumění jim. Podrobněji je popsána v další kapitole.

### 3 2.2 Komunikativní kompetence

Kompetenci je označována internalizovaná schopnost jedince vedoucí k dovednosti, která je prakticky aplikována. Pojem kompetence v souvislosti se schopností účinně komunikovat užívají lingvisté i pedagogové. Komunikativní kompetenci je možné chápat v rovině jazykové a také společenské. Hendrich k tomuto rozlišení říká: „Můžeme rozlišovat dvě úrovně jazykové schopnosti: jazykovou kompetenci a komunikativní kompetenci. Jazyková kompetence představuje schopnost vytvářet lexikálně a gramaticky správné věty v daném jazyce, jakož i tyto věty správně dešifrovat. Komunikativní kompetence zahrnuje kromě jazykové kompetence i uplatnění vžitých sociálně kulturních pravidel (např. kdy mluvit a kdy mlčet, co mluvit a jak mluvit), uplatnění hodnot, předpisů a omezení nutných k adekvátnímu pochopení ústního nebo písemného sdělení v daném jazyce nebo k jeho adekvátní produkci.“ (Hendrich, 1988, s. 29).

Lingvodidaktici chápou komunikativní kompetenci jako soubor složek činících člověka schopným komunikovat, tedy správně užívat jazyk v adekvátních řečových situacích. Komunikativní jazyková kompetence uživatele jazyka se „aktivuje při provádění různých jazykových činností, zahrnujících recepci, produkci, interakci nebo zprostředkování.“ (Rada Evropy, 2002, s. 14). Shrňeme-li zmíněná pojetí jednotlivých autorů, komunikativní kompetence je souhrn dovedností činících člověka schopným účinně komunikovat, tj. zapojovat se do různých komunikačních činností, vytvářet promluvy a porozumět ostatním účastníkům komunikačních aktů.

Komunikace, tak jak byla popsána výše, založená na používání jazyka, tedy komunikace verbální, je zkoumána lingvistickými disciplínami. Psychologie komunikace je soustředěna na doprovodné jevy paralingvistické, které jsou nedílnou součástí verbální komunikace a jakousi její doprovodnou složkou. Jedná se o tempo řeči, intonaci, gesta a další nejazykové projevy, které mohou prozradit to, co mluvčí nehodlal sdělit pomocí slov.

Neverbální komunikace je tedy esenciální složkou lidského dorozumívání. Budeme se jí zabývat v následující podkapitole.

### 3.2.3 Neverbální komunikace

Neverbální komunikaci je možné považovat za jakýsi univerzální systém neverbálních prostředků a signálů, které mohou plně nahradit sdělení verbální. Tento systém je totiž reminiscencí prapůvodních komunikačních systémů prvních lidí a některé jeho prvky lze považovat za univerzální komunikační kód vlastní všem kulturám. Specifika neverbální komunikace vlastní jednotlivým kulturám jsou neoddiskutovatelná, ale stejně tak jsou zřejmé obecné a univerzální vlastnosti tohoto druhu komunikace.

Neverbálními komunikačními prostředky symbolicky nahrazujeme slova, ale také ilustrujeme řečené. Neverbální komunikace tvoří vedlejší komunikační linii, která je neméně důležitá ve srovnání se sdělením verbálním. Ironickým tónem můžeme například zcela zvrátit obsah sdělení a naopak vhodně volenými gesty, výrazem tváře a postojem těla můžeme obsah sdělení nesmírně podpořit.

V cizojazyčné literatuře je neverbální komunikace nazývána „řečí lidského těla“. Jak o tom hovoří Thiel, řeč lidského těla má svou vlastní gramatiku a interpunkci. Každé gesto má hodnotu slova a jednoznačný význam dostává až ve spojení s jinými gesty. Neverbálním kanálem se k nám dostává to, co zakresluje obraz do duše, jsou to postoje, nálady a skutečné pocity. (Thiel, 1993, s. 9)

#### 3.2.3.1 Funkce neverbální komunikace a její prostředky

Jaké jsou funkce neverbální komunikace? Neverbální komunikace využívá člověk k tomu, aby:

- podpořil řeč,
- nahradil řeč,
- vyjádřil emoci,
- vyjádřil interpersonální postoj (například pochybování, naléhavost sdělení),
- uskutečnil sebevyjádření (Vybíral, 2000, s. 70).

„Neverbální komunikace zahrnuje širokou oblast toho, co signalizujeme beze slov či spolu se slovy jako doprovod slovní komunikace. Neverbálně komunikujeme:

- gesty, pohyby těla a jeho postoji,
- výrazy tváře (mimikou),
- pohledy očí,
- vzdáleností a zaujímáním prostorových pozic a tělesným kontaktem,
- tónem hlasu a dalšími neverbálními aspekty řeči,

- oblečením, fyzickými a jinými aspekty vlastního zjevu.“  
(Vybíral, 2000, s. 64)

Značné procento neverbálních projevů je soustředěno na vyjádření emocí. Základním prostředkem k tomuto vyjádření je výraz obličeje, tedy mimika (úsměv, zamračení se, vypláznutí jazyka). Neméně důležitá je však intonace, tedy tón hlasu, jeho posazení, jeho tempo, používání pauz. K dekódování emocí mluvčího je nutné jeho projev slyšet a také vidět.

Důležitým prostředkem neverbální komunikace je postavení těla a také proxemika neboli vzdálenost účastníků komunikace. Narušením osobní zóny partnera v komunikaci dosáhneme intimní blízkosti nebo také agrese vůči této osobě. Intimní zóna je první a nejbližší zónou lidského těla. Zóna druhá začíná asi na 120 centimetrech, je to odstup, který udržujeme od svých známých, zóna třetí je zónou společenskou, ve které hovoříme s kolegy či s nadřízeným a zóna čtvrtá, začínající na 360 centimetrech je zónou veřejného prostoru, který nám umožňuje pohybovat se důstojně v přítomnosti cizích lidí. Výmluvné je postavení rukou, nohou i hlavy. Thiel (2010) hovoří o tom, že způsob jakým sedíte nebo stojíte, vyjadřuje váš vnitřní postoj. Ruce i nohy mohou vytvářet bariéry, které nás ochrání před okolním nebezpečím. Tyto pohyby a gesta mají svůj původ v pravěku lidské civilizace. Bariéra z paží měla původně chránit srdce, bariéra z nohou genitálie. Dnes již při konverzaci naštěstí nemusíme chránit holý život, ale náš postoj hovoří o našich pocitech. Zkřížené paže znamenají připravenost k sebeobraně, kdy jsme nuceni snášet blízkost cizích lidí nebo musíme poslouchat výtky. Pokud partner při rozhovoru zkříží paže či nohy, znamená to, že se chce bránit a potlačuje vnitřní nesouhlas. Také podávání rukou je výmluvným signálem, který Thiel (2010) označuje za mírovou smlouvu a někdy též vyzvání k boji. Stiskem ruky se vytvoří hierarchie našich postojů k druhému, máme jej v hrsti či se mu poddáváme nebo jsme si rovni. Rovnost dle Thiela vyjadřuje takový stisk ruky, kdy si partneři stisknou ruce tak, že se jim dotýkají dlaně ve vertikální ose.

Neverbální komunikace prostřednictvím výrazu v očích daného jedince je považována za nejvěrohodnější způsob komunikace beze slov. Odborníci uvádějí, že již letmý pohled do očí druhého člověka či zahlédnutí proužku očí nám dává schopnost vyčíst emoce, a to především radost, zlobu, ale také pravdivost a upřímnost daného jedince. Tuto komunikaci můžeme jistě označit za prapůvodní a univerzální.

Tak jako dítě nabývá jazyk, nabývá též neverbální prostředky komunikace, které jej doprovázejí a jsou vlastní danému jazykovému společenství a kultuře. Již velmi malé děti rozeznávají tón hlasu přátelského, mazlivého či zlobného. Již tříleté dítě je podle literatury



schopné pokusit se použít neverbálního vyjádření emocí v podobě tónu hlasu a výrazu tváře ve svůj prospěch a zcela bez zaváhání lhát.

### **3. 2.3.2. Neverbální komunikace v pedagogickém i kulturním kontextu**

Neverbální komunikace je též zásadní součástí vyučovacího procesu. Budoucí učitelé by měli projít důkladnou přípravou ve smyslu klinické praxe, kdy jsou kolegy nahráváni na videozáznam. Videozáznam jejich vyučování je poté analyzován v semináři, budoucí učitelé si uvědomí sílu gest a pohledů i potřebnost správné vzdálenosti od žáků či potřebu vhodné modulace hlasu. Vedle rozvoje komunikačních schopností žáků je úkolem učitele působit jako autorita dostatečně silná, aby žáky udržela pod kontrolou, a dostatečně otevřená jejich potřebám. K tomu vyjádření je řeč lidského těla ideálním komunikačním prostředkem.

Neverbální komunikace je jasně rozlišitelná dle kulturních odlišností. Vybíral (2000) hovoří o zdokumentování kulturních odlišností v případě čtení gest a jejich dekodování u různých národů a kmenů. Známé jsou rozdíly v proxemice mezi Jihoameričany a Evropany nebo rozdíly v četnosti polibků a objetí. Projevy Evropana jsou o poznání chladnější. Afričané a Asiaté zase naopak od Evropanů příliš mnoho přímých pohledů vnímají jako projev superiority, naproti tomu Arabové a Jihoameričané nedostatek přímých pohledů vnímají jako nezáměr o komunikaci a nezdvořilost. Intonace našeho hlasu může také způsobit nedorozumění. Angličtí mluvčí velmi často volí přechod do tónu o oktávu vyššího (Roach, 2010), kdežto takový způsob užívání tónů není vlastní například českému mluvčímu a může být mylně interpretován jako vyjádření vrcholných emocí překvapení či hněvu. Rozvoj komunikativní kompetence ve smyslu interkulturním je tedy nutné doplnit o znalost kulturních odlišností ve vnímání řeči lidského těla i paralingvistických jevů.

Pokusili jsme se nazírat druhy komunikace jako součást celku, jímž je komunikace namířená k plnění komunikačních funkcí. Potřeba komunikace a sounáležitosti s jazykovým společenstvím zůstává základní lidskou potřebou. Motivace k rozvoji komunikačních schopností je jasným úkolem učitelů jazyků.

Mateřský jazyk i cizí jazyky se stávají nástrojem rozvoje kompetencí, které člověku mohou dopomoci k získání kontaktů, vyřešení problémů a k životu v plnosti společenské existence.

## Literatura:

ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda (přehled a slovníky)*. Praha: Pražská imaginace, 1997. ISBN 80-7110-183-4.

ČERMÁK, F. *Lexikon a sémantika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2010. ISBN 978-80-7422-020-3.

HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988. ISBN A26-06-11.

CHODĚRA, R. a kol. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II)*. Ostrava : OU, 2000. ISBN 80-7042-157-6.

MAREŠ, J. a KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha : SPN, 1990. ISBN 80-0421-854-7.

RADA EVROPY. Council for Cultural Co-operation. Modern Languages Division. Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-0404-4.

ROACH, P. *English Phonetics and Phonology. A practical course*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. ISBN 978-0-521-71740-3.

TONDL, L. *Půl století poté: Pohledy na problémy sémantiky a sémiotiky v posledních desetiletích*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1207-0.

THIEL, E. *Řeč lidského těla*. Bratislava: PLASMA SERVICE, 1993. ISBN 80-901412-1-8.

VÚP. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha : VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2

## 4. Bariéry v interkulturní komunikaci

**Autor:** Hana Suchánková

Interkulturní komunikace je relativně nová interdisciplinární výzkumná problematika. Studují ji vědy jako antropologie, psychologie, sociologie, lingvistika a teorie komunikace, každá z jiného úhlu pohledu a ze své vlastní perspektivy.

Ačkoliv interkulturní komunikace je jev provázející lidstvo od nejstarších dějin, výzkum této problematiky je relativně nedávný a teorie této disciplíny má relativně krátkou historii. Uvádí se, že pojem „*intercultural communication*“ se poprvé objevil v roce 1954 v knize autorů Halla a Tragera a pojem „bariéry interkulturní komunikace“ je ještě mladší.

V interkulturní komunikaci, stejně jako v komunikaci obecně, byly identifikovány různé typy bariér, které mohou více či méně ztěžovat komunikaci mezi komunikujícími partnery. Působí v různých oblastech a s různou intenzitou. Různí autoři uvádějí různé typy bariér a různě je pojmenovávají, prezentují jejich různé klasifikace, zdůrazňují různé limitující a omezující faktory a navrhují věnovat pozornost různým aspektům.

Níže uvedená členění nám pomohou orientovat se v identifikaci různých bariér, což usnadní vysvětlení příčin jejich vzniku, interpretaci jejich podstaty a nalezení možností, jak jim předcházet.

### 4.1 Základní vymezení bariér podle Průchy

Dle Průchy (2010, s. 63) závisí bariéry interkulturní komunikace především na dvou faktorech

- jak velká je odlišnost kultur: čím větší je odlišnost kultur, tím vyšší je pravděpodobnost výskytu bariér
- kteřé jazyky jsou používány: bariéry jsou jiné, pokud jeden z komunikujících používá svůj rodný jazyk, nebo pokud oba partneři používají zprostředkující jazyk, který není mateřským ani pro jednoho mluvčího

Průcha (2010, s. 63) dále upozorňuje, že samo používání určitého jazyka může vytvářet překážku v komunikaci, ne z důvodu neznalosti jazyka, nýbrž v důsledku negativních postojů k tomuto jazyku.

Tyto postoje mohou mít zřejmě kořeny historické, mohou být ale výsledkem současné napjaté situace, např. v Belgii mezi Vlámky a Valony, a mohou mít původ v nějaké negativní osobní zkušenosti.

#### 4.2 Jazykové bariéry

Podle autorky této kapitoly je nejčastější a nejsilnější bariérou jazykový kód. Především je to rozdílnost různých jazyků v přístupu k objektivní realitě a jejímu pojmenování. Jsou to zejména:

- rozdílnost v představě objektivního předmětu: např. dům v anglickém pojetí určitě není panelák, okno na severu Evropy se otevírá jinak, knedlík nebo maturita v jiném kulturním prostředí neexistují a proto jsou jen těžko přeložitelné a pochopitelné

- asymetrie pojmenování: ne vždy odpovídá jednomu výrazu v určitém jazyce jeden výraz v jazyce druhém: často uváděné příklady jsou třeba ruka (v angličtině *arm, hand* pro různé části), nebo les (*forest, wood*), kdy *wood* může ale také znamenat dřevo, ruské *дерево* znamená strom nebo dřevo

- falešní přátelé: někdy slovo stejně nebo podobně znějící může mít v jiném jazyce úplně jiný význam, např. anglické slovo *sympathy* znamená soustrast, ruské *ужасный* znamená strašný

- mnohoznačnost slov: slova jako patka, podložka, zásada a obrovské množství dalších vyjadřují více významů, zejména při jejich užití v různých oborech. V jiných jazycích se potom mohou pojmenovávat různými způsoby

- idiomatická slovní spojení: některá slova získávají ve zvláštních slovních spojeních rozdílný význam, který vůbec nemusí být odvoditelný z původního významu izolovaných slov, takovým spojením nelze rozumět i když známe význam jednotlivých slov.

Všechny uvedené rozdílnosti a asymetrie jsou tím větší, čím je větší rozdílnost kultur užívajících tento jazyk. Výraznost rozdílnosti jazykového kódu je také ale podle autorky přímo úměrná vzdálenosti uživatelů tohoto kódu, příslušníků daných kultur. K tomuto tvrzení nás vede fakt, že v metasemických pojmenováních je blízkost češtiny a němčiny daleko výraznější, než třeba češtiny a angličtiny. Například vodovodní kohout: čeština – *kohoutek*, němčina – *Hahn*, angličtina – *tap*. Takových příkladů bychom našli více, přestože němčina i angličtina jsou příbuzné germánské jazyky.

### 4.3 Bariéry vycházející z komunikačních zvyklostí

Další obrovskou skupinou a kritériem třídění možných komunikačních bariér jsou ty vycházející z komunikačních zvyklostí, které jsou součástí určité kultury. Patří sem třeba pozdravy, podání ruky, způsob oslovování, tykání, vykání či onikání, použití křestních jmen, usmívání, výměna vizitek, projevování zdvořilostí, míra respektu, emancipace žen, tempo utváření přátelského i pracovního vztahu, výběr konverzačních témat, přímost vyjádření názoru a cíle, strategie a ochota k vyjednávání a jiné.

Tuto problematiku studují zejména teorie komunikace a psychologie lidské komunikace.

Zvláštní skupinu těchto bariér by potom tvořily typy komunikace ve zvláštních podmínkách, např. ve stresu, s osobami s duševní poruchou, osobou pod vlivem traumatu a další, ke kterým také dochází v rámci interkulturní komunikace a kde se komunikační zvyklosti musí upravit těmto zvláštním podmínkám.

### 4.4 Komunikační šumy podle Juříčkové

Tato autorka (2008, s. 12) mluví kromě bariér také o tzv. šumech, které ztěžují komunikaci obecně, v interkulturní komunikaci potom samozřejmě nabývají ještě většího významu. Podle ní se obvykle uvádí čtyři typy komunikačních šumů, které mohou komunikaci negativně ovlivnit: fyzický, fyziologický, psychologický a sémantický.

Fyzický šum představuje narušení komunikace vlivem fyzických podmínek, obvykle působením nějakých, zejména sluchových, ale třeba také zrakových vjemů. Této situaci dnes mnohé učebnice věnují pozornost a snaží se připravit budoucí uživatele jazyka na tuto situaci. Autentické poslechy bývají např. za silničního provozu nebo v nádražní hale.

Fyziologický šum představuje zhoršení komunikace vlivem fyziologických vad zúčastněných osob. Zde musíme věnovat speciální pozornost osobám starším a zejména osobám se smyslovým postižením.

Psychologický šum je spojen s emocemi, které ovlivní rétoriku a zkreslí průběh i obsah komunikace, ale také její vnímání.

Sémantický šum vychází z nejednotného chápání významu slov, o tom už bylo pojednáno v podkapitole věnované lingvistickému kódu.

Všechny druhy těchto šumů působí v transakčním modelu komunikace ve všech jejích fázích a na všechny účastníky.

Těmito šumy jsou tedy ovlivňovány všechny zúčastněné osoby stejně jako předávané sdělení, což znamená, že mohou být negativně ovlivněni jak komunikant, tak recipient, může být komplikováno sdělení a může být narušen komunikační kanál, či zpětná vazba.

#### 4.5 Rušivé vlivy podle Hrbka

Hrbek (2008, s. 10) mluví o naborání komunikace vnějšími a vnitřními vlivy.

Vnějším rušivým vlivem je nadměrný hluk, nepohodlné židle, horko v místnosti, špatné osvětlení či špatný zvuk. Vnitřní rušení jsou fyzické a psychické faktory recipientů, jako časový stres, bolesti hlavy a jiné nemoci, nepříznivé emocionální vyladění, způsob vedení komunikace a nedostatek komunikačních dovedností. Vedle těchto rušivých vlivů uvádí také nerovnoměrný status, konfliktní situace a nedostatek zpětné vazby. I když tento výčet není kompletní, upozorňuje tento autor také na interkulturní kompetenci, jako jednu z důležitých komunikačních dovedností. Pro plánování a implementaci strategií interkulturní komunikace navrhuje pečlivé studium místních zvyklostí. Nejčastější interkulturní nedorozumění způsobují podle něj (2008, 13) různý stupeň národní hrdosti, odlišné oslavy a svátky, vztah k majetku a krádežím, vztah k vlastní historii, výklad barev, dodržování sjednaného času a prezentace osobních a společenských problémů. Nedostatečná interkulturní kompetence tedy tvorí jednu skupinu vnitřních rušivých vlivů.

#### 4.6 Bariéry vycházející z Hofstedeho dimenzí kultury

Na jiném místě této publikace byly uvedeny a rozebrány Hofstedeho dimenze národních kultur, proto jen stručně připomeneme těchto v závěrečném doplnění pět bipolárních hodnot:

- Vzdálenost moci
- Individualismus versus kolektivismus
- Maskulinita versus feminita
- Vyhýbání se nejistotě
- Dlouhodobá nebo krátkodobá orientace

Uznávání určitých hodnot a preference toho či jiného přístupu se v komunikaci nutně projeví jako zdroj možných bariér a odlišného vnímání verbálních i neverbálních projevů a zejména potom jako odlišné očekávání dalších fází a postupů v nějakém pracovním jednání.

#### 4.7 Překážky v komunikaci podle Jandta

Podle Jandta (2004, s. 65) existuje v interkulturní komunikaci šest následujících překážek: úzkost, předpoklad podobnosti, etnocentrismus, stereotypy a předsudky, chybná interpretace neverbální komunikace a jazykové problémy.

Úzkost znamená pocit strachu a nervozity. Soustředění na vlastní psychické rozpoložení způsobí, že věnujeme méně pozornosti obsahu toho, co slyšíme, máme tendenci špatně interpretovat slyšené a dělat chyby v mluveném projevu nebo reagovat nevhodně.

Předpoklad podobnosti, namísto rozdílností je přirozenou věcí, pokud nemáme informace o druhé kultuře. Neznalost může způsobit ignoranci důležitých rozdílností a napáchat řadu nevhodných situací.

Etnocentrismus je přesvědčení, že způsoby vlastní kultury jsou lepší a nadřazenější. Je doprovázen současným negativním posuzováním odlišné kultury, neporozuměním a jejím viděním perspektivou kultury vlastní.

Stereotypy a předsudky jsou ustálené vštípené představy a postoje, relativně trvalé a často přenášené z generace na generaci, vyjadřující nepodloženou nelibost k nějakému národu, etniku, skupině, náboženství nebo třeba i sexuální orientaci. Vznikají buď na základě jednotlivé zkušenosti, která je pak chybně zobecněna, nebo dokonce pouze na základě slyšeného.

Chybná interpretace neverbální komunikace vzniká především díky kulturním vlivům, je to v podstatě špatně vyhodnocená interpretace očního kontaktu a gest. Patří sem ale také mimika, haptika, posturologie, proxemika, teritorialita a třeba i způsob odívání. O této problematice již bylo blíže pojednáno v jiné kapitole.

Jazykové problémy souvisí s kódováním a zejména dekodováním komuniké, tato problematika se objevuje téměř ve všech klasifikacích komunikačních bariér. Věnujeme se jí v části o jazykových bariérách.

Jandtovo členění překážek na 6 skupin částečně překrývá některé jiné uvedené klasifikace. Soustředí se spíše na psychologickou rovinu komunikace.

#### 4.8 Komunikační bariéry podle Juříčkové

Juříčková (2008, s. 14) uvádí kromě šumů ještě čtyři typy bariér, které podle ní brzdí komunikaci. Jsou to horizontální, vertikální, kulturní a jazykové.

Horizontální bariéry – každý z nás je originální člověk se svými postoji a hodnotami, nejlépe si rozumíme s lidmi s podobnými postoji a hodnotami, společnost s jedinci stejných názorů se ale většinou izoluje a zaostává, pro zdravé skupiny a jejich dobrý vývoj je nutná pluralita názorů

Vertikální bariéry – pravidla pro komunikaci po vertikální linii často určuje hierarchie a odstup, oba tyto fenomény se projevují ve všech sociálních i kulturních skupinách (rodina, podnik atd.)

Jazykové bariéry – rozdílnost jazyků je bariérou sama o sobě a navíc ji ještě navyšují posuny významů

Kulturní bariéry – rozdílnost kultur a rozdílné přístupy k různým aspektům

Právě rozdílnost kultur je předmětem zkoumání pro účely interkulturní komunikace a pěstování interkulturní kompetence.

Kolman (2001, s. 139) tuto bariéru považuje za velmi silnou, typ, který se vytváří u osob při dlouhodobém pobytu v zahraničí. Společně s dalšími autory ji nazývá kulturním šokem. Jako symptomy uvádí pocit ztráty, zmatku, úzkost, frustrace až deprese. Zajímavé je, že průběh přizpůsobování se podmínkám v hostitelské zemi bývá popisován jako křivka ve tvaru dvojitého U. V prvním období reaguje člověk zpravidla na nové prostředí pozitivně, po čase začnou výše zmíněné nepříjemnosti, na ně naváže přizpůsobení se podmínkám a obtíže pominou. To však neznamená, že výsledkem je vždy pozitivní postoj. Podle všeho se podobný proces projevuje také po návratu do země původu, šok z návratu bývá zpravidla slabší, ale neplatí to vždy a bez výjimek.

O jazykových a kulturních bariérách již bylo pojednáno v jiných podkapitolách. Zajímavé je rozdělení na bariéry horizontální a vertikální. Zatímco vertikálnost vyjadřuje odstup, který je v interkulturní komunikaci také silně vnímán, horizontální bariéry se nemusí s interkulturními úplně shodovat. Společné postoje a hodnoty můžeme najít i s příslušníky odlišných kultur, naproti tomu rozdílnost v postojích a uznávaných hodnotách se vyskytuje i uvnitř jedné kultury.

#### **4.9 Bloky v komunikaci podle Barny**

Barna (1998, s. 173) hovoří o tzv. blocích, o něž při interkulturní komunikaci zakopáváme. Jednou z takových výrazných překážek je podle něj předpokládaná podobnost. Nedorozumění nastávají tehdy, když člověk předpokládá univerzální lidskou podobnost a vychází z toho, že druhý člověk komunikuje stejným způsobem.



Interkulturní kontakt může způsobit nejistotu a kognitivní disonanci (nesoulad), protože účastník je vystaven cizímu jazyku, odlišnému komunikačnímu stylu, neznámému chování a používání neverbálních výrazů.

Barna tedy uvádí stejné, zpravidla psychologické příčiny pro vznik bariér, používá však jinou terminologii.

#### **4.10 Nejčastěji uváděné bariéry**

Mezi nejčastěji jmenované možné bariéry interkulturní komunikace patří postoje, vnímání, stereotypy a interpretace.

Postoje – jsou vlastně způsob jednání a myšlení, projevující se zpravidla více v některých konkrétních situacích a kontextech, např. vztah k času, důležitost písemných dokumentů, přesnost a dochvilnost na schůzku a mnoho dalších

Vnímání – způsob, jakým vnímáme a vyhodnocujeme projevy jiných lidí je kulturně determinován, jevy hodnotíme prostřednictvím vlastní kultury a vlastní zkušenosti s dotyčnou situací

Stereotypy – jsou fixní názory nebo představy o jiné národnosti, nemusí odpovídat realitě, navíc jde o určitou generalizaci nějakého poznatku, často ne poznatku vlastního ale zprostředkovaného, taková generalizace bývá většinou velmi negativní, většinou vyjadřuje předsudky, negativní hodnocení nebo diskriminační prvky, často se ústní formou přenášejí mezi jedinci nebo i generacemi.

Projevem takových stereotypů jsou zvláštní jazykové výrazy, tzv. etnofaulismy, neoficiální, někdy zesměšňující označení příslušníků jiného etnika (Němčouři, Ivani, Frantíci atd.).

Interpretace – stejné tvrzení nebo gesto může být různě vnímáno a vysvětleno, např. dárek při obchodním jednání může být vnímán jako pozornost nebo jako úplatek.

Tato klasifikace je podle autorky této kapitoly nejbližší přístupná studentům. Jednotlivé typy bariér jsou lehce pochopitelné a dokladovatelné příklady a obrázky, studenti jsou zpravidla schopni sami uvádět podobné zkušenosti, a proto je vhodná pro použití v interkulturním tréninku.

## Závěr

Interkulturní komunikace jako aplikovaná disciplína se částí svého výzkumu a formulací teorie zaměřuje na identifikaci a klasifikaci bariér, které v ní mohou nastat.

Mezi základní teoretická východiska by zcela jistě měla patřit sebereflexe – uvědomění si vlastního postavení a postojů, dále vůle k dialogu – tj. snaha o komunikaci a pochopení druhého a uvědomění si relativity pojmů – každá kulturní i jednotlivá identita se časem mění, podléhá vlastním vývojovým tendencím a vlivům okolních kultur.

Pro praktickou aplikaci, tj. pro přípravu účastníků interkulturní komunikace je zásadní fakt, že vytváření povědomí o těchto bariérách je důležitou součástí utváření interkulturní kompetence a určitě by mělo být nedílnou součástí interkulturního tréninku. Na prezentaci teorie by měla navazovat praxe, od sledování správných i nevhodných postupů jednání a chování, přes jejich identifikaci a vysvětlení, až po praktické komunikační úkoly v různých kontextech, různých komunikativních rolích a s různými komunikativními úkoly, vždy s řádně odůvodněnou zpětnou vazbou.

## Literatura:

BARNA, L. Stumbling Blocks in Intercultural Communication. In: Bennett, M. (Ed.) *Basic Concepts of Intercultural Communication*. Maine: Intercultural Press.

HRBEK, D. *Interkulturní komunikace*. 2008. 15 s. ISBN 978-80-245-1421-5.

JANDT, F. E. *Intercultural Communication*. San Bernardino: California State University. 2004. 464 s. ISBN 978-07-619-2899-7.

JUŘÍČKOVÁ, V. *Komunikace*. 1. vydání. Opava: Optys. 2008. ISBN 978-80-85819-68-7.

KOLMAN, L. *Komunikace mezi kulturami. Psychologie interkulturních rozdílů*. 1. vydání. ČZU Praha: CREDIT Praha. 2001. 200 s. ISBN 80-213-0735-8.

PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. 2010. 200s. ISBN 978-80-247-3069-1.

## 5. Vnímání času a prostoru

**Autor: Lenka Kopečková**

V předchozí kapitole byly uvedeny některé bariéry v interkulturní komunikaci. Takovými bariérami se mohou stát i chování komunikujících v čase a prostoru. Vnímání času a prostoru se v různých kulturách značně liší. Lidé v kultuře určitým chováním v čase a prostoru vyjadřují jisté informace. Tyto informace sdělí druhým lidem zamýšlený obsah, pokud tito znají místní kulturní konvence. Pokud se však do jiné země či kultury dostane člověk, který netuší, jak rozluštit určité znaky a nuance chování druhého člověka v prostoru a čase, může dojít k nepochopení, nedorozumění, nebo dokonce ke konfliktu.

### 5.1 Vnímání času

Nejdříve se budeme v naší kapitole zabývat časem. Odlišnosti chování v čase v různých kulturách lze rozdělit na několik podskupin: zacházení s časem, plánování a přesnost dodržení časového plánu, čas a vztahy k jiným lidem. Při hledání typických způsobů chování je vždy třeba mít na paměti, že v každé kultuře se vyskytuje řada sociálních skupin. Každá společnost je heterogenní a co platí například pro špičkového manažera velké firmy jednajícího s klienty, nemusí platit pro farmáře z odlehle oblasti v horách domlouvajícího si distribuci zboží s místními maloobchody, nebo pro turistu v situacích běžného života, i když všichni žijí v jedné zemi. Takže při hledání typického chování v dané kultuře je třeba myslet na proměnné, jako jsou: společenské postavení a role účastníků komunikace, jakého jsou pohlaví, situace, ve kterých se účastníci při komunikaci nacházejí, o čem vlastně jednají či jaké jsou cíle komunikace, zda se jedná o velké město či venkov apod. Níže zmíněné příklady chování v čase a prostoru vycházejí z vědeckých prací zabývajících se především komunikací ve firmách, mezi podnikateli, ale i v neformálních situacích, mezi přáteli. Sama přidávám pro ilustraci příběhy z vlastních zkušeností, které jsem nasbírala při turistických pobytech ve východní Evropě a v Asii a při komunikaci s lidmi z těchto kultur. Tyto příběhy mají pouze ilustrovat jevy a výsledky výzkumů jiných interkulturních vědců, a tak studentům přiblížit danou problematiku.

#### 5.1.1 Monochronní a polychronní kultury

Edward Hall před padesáti lety přišel s hrubým rozdělením kultur na monochronní a polychronní (1966, s. 173-174), které je založeno právě na tom, jak se příslušníci daných kultur chovají v čase. Společnost, která považuje čas za drahé zboží, je nazývána monochronní.

Takové země tíhnou často k individualismu, kladou důraz na člověka jako jedince. Země, kde se příliš nespěchá a na posedlost termíny a přesností se dívají s odstupem, náleží k polychronním kulturám. Obecně lze říci, že v polychronních kulturách je pro lidi důležitá harmonie ve společnosti či komunitě a stavět časový plán nebo rozvrh nad mezilidské vztahy se nesluší. Je nutno zde zdůraznit relativnost výše popsaných vlastností. Moje známá pocházející z velkého ruského města, která již více než deset let žije v České republice, mi často říká: „Ach ta česká posedlost časem!“. Toto jen ilustruje to, že česká kultura může být oproti ruské považována za spíše monochronní, ale ve srovnání s USA za polychronní.

Nejdříve se budeme zabývat zeměmi a kulturami, pro které čas znamená peníze, tedy těmi monochronními (Gesteland, 2005, s. 59). Někteří lidé z těchto zemí a kultur často tvrdí, že čas je vzácná komodita, se kterou se musí zacházet opatrně. Jako příklad krajního přístupu k času tohoto druhu se jeví Spojené státy americké. S časem se ve Spojených státech nejen v obchodních firmách zachází velmi materiálně. Podle Edwarda Halla, amerického antropologa považovaného za zakladatele oboru interkulturní komunikace v anglosaských zemích, Američané čas získávají, utrácejí, zabíjejí, marní a ztrácejí (1959, s. 20). Nejen Američané, ale i většina západní Evropy, především Velká Británie, skandinávské země a země, kde se hovoří německy, dnes už i Japonsko a Jižní Korea, ale i třeba Česká republika zacházejí v porovnání s jinými zeměmi s časem opatrně. Co to znamená pro běžný život? Pokud si domluvíte obchodní či jinou schůzku v podobné kultuře, očekává se, že na ni dorazíte „včas“. A „včas“ zde znamená před dohodnutým časem, obvykle půl hodiny až tři minuty před začátkem schůzky, většina účastníků dorazí pravděpodobně pět minut před ním (Hall, 1959, s. 143). Pokud ovšem někdo přijde na večeři u přátel o pět minut později, neočekává se omluva a toto zpoždění se toleruje. Po patnácti až dvaceti minutách se od pozdě přichozího požaduje malá omluva a pokud se nedostavíte ani za půl hodiny od dohodnutého času, ostatní účastníci si již začnou dělat starosti, zda se vám něco vážného nepříhodovalo (Hall, 1959, s. 143-144). Toto je samozřejmě pouze modelová situace týkající se například večeře u přátel, kteří mají v troubě kachnu, tedy by bylo nevhodné, aby hostitelka musela kachnu pro pozdě přichozí ohřívát. Situace bude jiná, pokud se bude jednat například o včasný příchod do práce, jehož podmínky máte třeba i smluvně určeny, anebo se budete účastnit večírku s švédskými stoly, kdy můžete obvykle přijít klidně i několik hodin po předem avizovaném začátku. Všichni však víme, že chování v čase velmi závisí na individuálních vlastnostech člověka. Někdo je prostě nedochvilný a ani se od něho po určitých zkušenostech neočekává, že by se choval jinak.

Na druhé straně jsou kultury, které se nazývají polychronní (Gesteland, 2005, s. 60), jejichž příslušníci se posedlostí časem cizinců smejí, či jí

dokonce pohrdají. K těmto kulturám patří především africké a arabské země, ale i třeba Latinská Amerika, jižní a jihovýchodní Asie (Gesteland, 2005, s. 19; Hall, 1959, s. 136). Příkladem tzv. polychronního chování je nedodržování předem stanovených termínů, pokud tyto vůbec existují, volnější časový plán, zabývání se několika činnostmi najednou (Gesteland, 2005, s. 60-63). Na druhé straně mi jedna antropoložka – afrikanistka, která několikrát prováděla výzkum v Etiopii, potvrdila, že Afričané, kteří znají Evropany z monochronních kultur, se často dokáží jejich časovému uvažování a přesnosti přizpůsobit.

Extrémním příkladem polychronní kultury je domorodá americká kultura kmene Siouxů, kde původní obyvatelé Ameriky v době, kdy ještě nebyli příliš ve styku s přistěhovalci, neměli ve svém jazyce slova znamenající „pozdě“, „čekání“ nebo „čas“ (Hall, 1959, s. 25). Pokud chtěli v nově vznikající společnosti přežít, času se museli teprve naučit, jako se tomu učí malé děti v evropské, ale i jiných společnostech.

### **5.1.2 Plánování a dodržování plánu**

Pro ilustraci toho, jak věci fungují v polychronní kultuře, bych uvedla příběhy z Gruzie, země za Černým mořem, která na jihu hraničí s Tureckem a na severu s Ruskou federací. Pokud si v Gruzii domluvíte schůzku, je velmi pravděpodobné, že místní přijdou na schůzku včas, protože mnoho Gruzínů studovalo v Evropě a Spojených státech, a jsou tedy obeznámeni s rozdílnými poměry týkajícími se chování v čase. Může se vám ale také stát to, co se stalo známému v Batumi v Gruzii. Byl pozván na odborný seminář se začátkem v devět hodin ráno. Na semináři byli očekáváni účastníci z různých zemí Evropy. Před devátou hodinou ranní se však v seminární místnosti shromáždili pouze Češi, Poláci, Irové a Němci. Gruzíni a další Kavkazané včetně organizátorů semináře se začali trousit teprve krátce po deváté a rozhodně považovali situaci za zcela v pořádku. V zemích Latinské Ameriky a v Africe zase nechají návštěvu před domluvenou schůzkou třeba i hodinu čekat. To, co v Evropě v případě čekání znamená pět minut, v těchto zemích znamená hodina (Hall, 1959, s. 18-19).

Podobně snad každý z nás již někdy četl zprávu v tisku o tom, jak v Japonsku dopravci vracejí cestujícím jízdné již při sebemenším zpoždění. V některých zemích, například v České republice, Německu, Velké Británii a Spojených Státech či ve výše zmíněném Japonsku, se řídí veřejná doprava jízdními řády a zpoždění delší než pár minut jsou považována za nepřijatelná, či vyžadují vážné důvody, jako jsou přírodní katastrofy, bezodkladné opravy závad na trati, apod. Dále existují země, kde fungují jízdní řády neformálně. Od místních se dozvíte, v kolik hodin obvykle jezdí autobus, ale tuto informaci nenajdete nikde oficiálně vyvěšenou.

Sama jsem musela čelit situaci, kdy má čečenská přítelkyně při návštěvě své rodné vesnice v Gruzii rozhodla, že půjdeme navštívit proslulou místní umělkyni – zpěvačku, žijící ve vedlejší vesnici, která nám, turistům, zajisté něco pěkného zazpívá. Měli jsme okamžitě vyrazit na cestu. Byla jsem celá nesvá z toho, že zpěvačka o naší návštěvě nic neví. Návštěva nebyla plánovaná. Měli bychom urazit několik kilometrů a zpěvačka třeba ani nebude doma nebo nebude mít na nás čas. To by podle mého, moravského smýšlení bylo mrhání časem. Když jsem na to přítelkyni upozornila, dala mi zapravdu a zpěvačce zavolala. Nakonec se ukázalo, že naše návštěva by byla opravdu nevhodná. Podle místních zvyků by však bylo od zpěvačky neslušné, kdyby příchozí hosty nepřijala.

### **5.1.3 Vykonávání jedné versus více činností**

Jiným příkladem chování v polychronní kultuře je situace v obchodě, kdy v zemích podobných Turecku nebo právě výše zmíněné Gruzii prodavači běžně obsluhují najednou více zákazníků. Přijdete k pokladně s vybraným zbožím, prodavač vám sdělí cenu, kterou máte za zboží zaplatit, a zatímco hledáte peníze, začne počítat cenu zboží dalšímu příchozímu zákazníkovi, případně mu poskytovat informace. Byla jsem svědkem i toho, kdy se turista ze západu rozzlobil, když se prodavač takto choval, a turista ho následně označil za hulváta. Osobně jsem se snažila turistovi vysvětlit, že se má na tento způsob jednání dívat jako na místní raritu, která se nejspíš bude během jeho pobytu ještě několikrát opakovat.

### **5.1.4 Kultury a typické časy pro určité činnosti**

Dalším aspektem chování v čase je místní zvyk týkající se obvyklé doby pro určité činnosti, třeba snídani, oběd a večeři. Španělé například mohou protestovat, pokud je pozvete na oběd ve dvanáct hodin a na večeři v pět či šest. Známy ze Španělska byl před několika lety při své návštěvě Ostravy velmi překvapen, když se o půl desáté večer ve všední den rozhodl zajít na večeři a žádná restaurace již nevařila. Naopak, když jsem navštívila své katalánské přátele v Barceloně, šli jsme na večeři v deset hodin večer a navíc na místo srazu dorazili asi o čtyřicet pět minut později, aniž cítili potřebu se za cokoli omlouvat. Z toho vyplývá, že pokud se domlouváte na společný oběd s přáteli z jiné kultury, je třeba udělat kompromis a stanovit, zda půjdete na „španělský oběd“ mezi druhou a čtvrtou hodinou odpolední, nebo „německý oběd“ kolem poledne.

### 5.1.5 Agerické a neagerické kultury

Dále se kultury dělí na tzv. agerické a neagerické (Hall, 1959, s. 139). Latinské slovo *agere* znamená dělat, trávit čas. Lidé v agerické společnosti považují za vhodné trávit čas prací či alespoň nějakou činností. V neagerických kulturách naopak lidé považují za zcela v pořádku, když tráví čas lelkováním. Příkladem neagerické kultury je například Indie nebo Turecko, zvláště v odlehlejších oblastech potkáte muže, jak hodiny dřepí na ulici a sledují život kolem. V Česku by bylo takové chování považováno přinejmenším za podivné.

## 5.2 Vnímání prostoru

Dalším aspektem interkulturní komunikace, kterým se zabývá obor zvaný proxemika, je prostor a chování s ohledem na něj. Rozdíly ve využívání a chování se v prostoru v různých kulturách jsou zřejmě již na první pohled. Jsou země a regiony, kde je například zvykem stavět široké silnice, mít velké zahrady, ale jsou i místa, kde je velké množství obyvatel soustředěno na malém prostoru, lidé jsou zvyklí bydlet spolu. Toto vše poukazuje na prostorové chování lidí z dané kultury, jakož i hodnoty společnosti jako jsou důraz na individuálního člověka, či naopak na komunitu jako celek. Níže stručně zmíníme vzdálenost, kterou komunikující dodržují mezi sebou, a dále chování v prostoru týkající se stání ve frontách.

### 5.2.1 Vzdálenost mezi účastníky komunikace

V různých kulturách jsou lidé zvyklí dodržovat mezi sebou různé vzdálenosti. V USA, které jsou příkladem kultury kladoucí velký důraz na individualitu člověka, je například běžné držet si od ostatních lidí větší fyzický odstup. Američtí antropologové Watson a Graves provedli empirický výzkum (2009) rozdílů v prostorovém chování mezi Američany z různých států země a Araby z různých zemí arabského světa. Jejich výzkum prokázal, že Arabové jsou zvyklí udržovat mezi sebou menší vzdálenosti než Američané. Arabové se často vzájemně i dotýkali, což se u zkoumaného vzorku Američanů nestalo ani jednou. Tyto dvě skupiny mohou představovat extrémní příklady rozdílného chování v prostoru. Když bude chtít Arab hovořit s Američanem, přiblíží se k němu nevědomky na vzdálenost, kterou Američan může vnímat jako porušení svého osobního prostoru a ustoupí vzad nebo se ohradí třeba složenými pažemi (Hall, 1966, s. 91-163). Na podobně menší vzdálenosti mezi sebou jsou zvyklé i asijské země jako jsou Čína, Japonsko či Korea. Naopak Evropa, snad kromě jižní, se chováním v prostoru trochu více přibližuje Americe, ale ne docela. Vždy je třeba ale mít na paměti, že chování v prostoru také souvisí s pohlavím člověka, ale i s jeho společenským statutem, vzděláním, věkem apod.

Sama jsem před pár lety byla v ulicích města Diyarbakiru, v centru Kurdů v Turecku, pozvána místním obchodníkem na čaj k jeho příteli do obchodu s koberci. Seděli jsme na koberci na zemi před obchodem, pili čaj a hovořili s těmito velmi milými lidmi. Po chvíli jsem zjistila, že se muž sedící vedle mě nachází v mém osobním prostoru, kde se v mé kultuře běžně pohybují pouze blízcí přátelé. Podvědomě jsem se odsunula, na což můj nový známý zareagoval omluvou. Jelikož to byl zcestovalý obchodník, věděl, že v kultuře, odkud pocházím já, mají lidé mezi sebou obvykle větší osobní „bublinu“, než jak je to běžné mezi Kurdy v Turecku.

### 5.2.2 Stání ve frontě

Příkladem další situace, ve které může dojít k interkulturnímu konfliktu při užívání prostoru, je stání ve frontě na bankomat či na jízdenku na vlak. V arabských kulturách, ale například i v některých zemích východní Evropy a Asie, jako je např. Gruzie či Ázerbájdžán, je běžné stát frontu tzv. v chumlu, podobném českému chumlu, který obvykle vzniká při čekání na prostředky hromadné dopravy. Lidé v těchto zemích přicházejí k místu a nestaví se do lineární řady, nýbrž si pořadí, ve kterém přišli, přibližně pamatují a stojí a snaží se protlačit co nejbliže k okýnku nebo bankomatu. Neberou ohledy na osobní prostor či dokonce diskrétní zónu kolem osoby, která je právě obsluhována. Příkladem kultur, kde naopak lidé čekají na služby v lineární frontě, jsou evropské země. Velká Británie je známá lidmi čekajícími ve frontě dokonce i na autobus, což zase připadá zvláštní lidem ze střední Evropy.

### Závěr

Aby člověk pochopil, jak se v čase a prostoru chovají lidé z jiných kultur, musí si nejdříve uvědomit své vlastní kulturní zvyklosti. Toto bývá někdy velmi obtížné. Proto jsem vytvořila pracovní list, který má žákům a studentům pomoci uvědomit si vlastní chování v čase. Zkušenosti s vnímáním v čase a prostoru v jiných kulturách potom musí každý posbírat sám kontaktem s lidmi z jiných kultur nebo alespoň četbou o nich.

### Literatura:

GESTELAND, R. *Cross Cultural Business Behavior: Negotiating, Selling, Sourcing And Managing Across Cultures*. Copenhagen Business School Press, 2005. ISBN 8763001497

HALL, E. *The Silent Language*. New York: Fawcett World Library, 1959.



HALL, E. *The Hidden Dimension*. New York: Anchor Books, 1966.

Watson, O. Michael a Graves, Theodore, D. Quantitative Research in Proxemic Behaviour. *American Anthropologist*, 2009, roč. 68, č. 4, [par. 2013-24-5]

Dostupné z

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1966.68.4.02a00070/pdf>

## 6. Kulturní rozdíly ve verbální a neverbální komunikaci

**Autor:** Zdeněk Janík

Interkulturní komunikace studuje způsoby komunikace mezi příslušníky různých kultur. Tato kapitola se zaměřuje na kulturní rozdíly ve verbální a neverbální komunikaci. Co se děje, když lidé z různých kultur vzájemně komunikují? Proč mezi těmito lidmi dochází k nedorozumění, přestože překonali jazykovou bariéru a komunikují ve stejném jazyce, například anglicky? Proč tito lidé připisují stejnému sdělení, komunikovanému ať už slovy nebo gesty, odlišné významy? Jak jejich kultura ovlivňuje jejich komunikační chování? Na tyto a další otázky hledá odpovědi obor interkulturní komunikace. Věnuje se jim také tato kapitola.

### 6.1 Vztah mezi kulturou a komunikací

Komunikace se řídí pravidly, která odráží naše představy o správném jednání. Představy o tom, s kým můžeme komunikovat a jakým způsobem, naše interpretace chování těch, s kterými komunikujeme, jazyk, kterým komunikujeme, naše neverbální projevy a významy, které jim přisuzujeme, to vše si osvojujeme v procesu socializace s druhými sdílejícími naši kulturu (srov. Samovar a Porter 2003, s. 179; Gudykunst 2004, s. 6).

V komunikaci mezi členy stejné kultury existuje určitá shoda o použití verbálních a neverbálních signálů a jejich významů, protože v rámci své kultury sdílí zkušenosti, hodnoty a podobně vnímají okolní svět. Ale lidská zkušenost je jedinečná a členové stejné kultury mohou mít různé hodnoty, postoje a očekávání, které ovlivňují jejich komunikaci. V interkulturní komunikaci, kde dochází k interakci členů různých kultur, jsou rozdíly v komunikačních pravidlech a jejich významech ještě patrnější. Slovy Gudykunta, v interkulturní komunikaci se střetávají rozličné verbální a neverbální projevy, kterým komunikátoři přisuzují kulturně specifické významy (2004, s. 3). Interkulturní komunikace je pak účinná do té míry, do jaké jsme schopni poznat kulturu a porozumět komunikačním pravidlům jiných v interkulturní komunikaci (srov. Gudykunst 2004, s. 28; Samovar a Porter 2003, s. 177-178).

Znalost jazyka, kterým komunikujeme v interkulturním kontextu, nám sama o sobě nezaručí, že v komunikaci s příslušníky jiných kultur nedojde k nedorozumění.

Pro zdařilý průběh interkulturní komunikace je důležitá nejen jazyková vybavenost, ale také znalost pravidel o tom, jak jazyk používat v kulturním a situačním kontextu. Neznalost kulturně specifických pravidel verbální a neverbální komunikace může vytvářet v interkulturní komunikaci překážky, které více přibližuje kapitola o bariérách interkulturní komunikace. Následující podkapitoly představují některé z kulturně specifických pravidel verbální a neverbální komunikace a vysvětlují jejich rozdíly.

## 6.2 Kulturní rozdíly ve verbální komunikaci

Mezi kulturami existují rozdíly ve způsobech užívání jazyka pro komunikaci. Mluvíme zde o rozdílech v komunikačních stylech. Gudykunst a Ting-Toomey (1988, citováno v Liu et al., 2011, s. 128-129) na základě svých studií rozlišili přímý a nepřímý styl komunikace. V přímém stylu mluvčí komunikuje své potřeby, přání, požadavky a záměry explicitně, tj. přímo a jednoznačně. Jinými slovy říká, co si myslí a cítí. Při užití nepřímého stylu jsou mluvčího skutečné záměry nebo potřeby pouze implikovány, tj. vyjádřeny nepřímo. Přímý a nepřímý styl komunikace odpovídá kulturám s nízkým, respektive vysokým kontextem komunikace. V případě vysokého komunikačního kontextu Hall (1976) upozorňuje právě na důležitost kontextu, ve kterém se „schovává“ většina obsahu sdělení (citováno v Gudykunst, 2004, s. 57). Pro pochopení skutečného obsahu komunikace ve vysokém komunikačním kontextu je tedy nutné se zaměřit na širší kontext, například neverbální signály doprovázející verbální komunikaci mluvčího.

Nepřímý styl komunikace je typický pro tak zvané kolektivistické kultury, do kterých řadíme většinu asijských zemí, dále například Argentinu, Brazílii, Egypt a z evropských zemí Řecko (Gudykunst 2004, s. 58). V kolektivistických kulturách (viz např. Gudykunst 2004; Hofstede, Pedersen, Hofstede 2002) má skupina, tj. kolektiv, přednost před jedincem, tj. členem skupiny. Jedinec v kolektivistické kultuře je nedílnou součástí skupiny či širšího kolektivu, na který se může spolehnout. Proto v kolektivistických kulturách je vysokou hodnotou snaha o zachování harmonie vztahů ve skupině. Užívání nepřímého stylu komunikace – například vyhýbání se přímé negativní odpovědi či nesouhlasného stanoviska - umožňuje členům v kolektivistických kulturách vyhnout se přímé konfrontaci a zachovat harmonii v mezilidských vztazích. Konkrétně v čínské, japonské a korejské kultuře je nepřímá komunikace prostředkem k zachování tváře účastníků komunikace (Gudykunst 2004, s. 286-289). Příslušníci těchto kultur projevují své požadavky nepřímo, tak aby neohrozili tvář (společenskou roli či postavení) adresáta žádosti, který se k žádosti nevyjadřuje přímo (přímo ji nepřijme ani neodmítne), aby nezpůsobil žadateli ztrátu tváře.

Přímý styl se užívá v individualistických kulturách (viz např. Gudykunst 2004; Hofstede, Pedersen, Hofstede 2002). V individualistických kulturách je kladen důraz na jedince, jejich individuální cíle a seberealizaci. V komunikaci se pak v první řadě sleduje komunikační chování mluvčího, od kterého se očekává jasná komunikace bez dvojsmyslností. Přímost v komunikaci zde má přednost před zdvořilostí a snahou zachovat harmonii ve skupině. Gudykunst do kultur s přímým stylem komunikace zahrnuje většinu tzv. západních kultur, např. Belgie, Dánsko, Francie, Německo, Irsko, Itálie, Švédsko, Velkou Británii a z mimoevropských zemí Spojené Státy Americké, Kanadu, Austrálii (2004, s. 60).

Pro lepší názornost rozdílů v přímé a nepřímé komunikaci si uveďme příklad rozhovoru mezi manželem užívajícím nepřímý styl komunikace a manželkou užívající styl přímý:

Manželka: Bob pořádá večírek. Chceš jít?

Manžel: Dobře.

Manželka: (později) Určitě chceš jít na ten večírek?

Manžel: Dobře, tak nepůjdeme. Stejně jsem unavený.

(Tannen, 1975, citováno v Gudykunst 2004, s. 172).

Z rozhovoru je zřejmé, že manželka si je vědoma nepřímého stylu komunikace manžela (který na položenou otázku neodpovídá přímo „ano“ nebo „ne“), protože se ho později ptá na stejnou věc ještě jednou, aby se ujistila o významu jeho sdělení (tedy jestli chce nebo nechce jít na Bobův večírek). Stejně tak manžel si je vědom přímého stylu komunikace své ženy a přizpůsobuje se jejímu stylu tím, že na opakovaně položenou otázku dává přímější odpověď. V rozhovoru tak nedochází k nepochopení či konfliktu: manžel není přímo konfrontován s rozhodnutím o tom, zda jít či nejít na Bobův večírek a konečné rozhodnutí nechává na manželce („Dobře, tak nepůjdeme“ zde může implikovat „Jak si přeješ. Tak tedy nepůjdeme“). V tomto ideálním případě manželské komunikace jsou si partneři vědomi odlišností ve svých stylech komunikace, svoje styly také vzájemně přizpůsobují a jsou schopni správně interpretovat obsah sdělení. Manželé navíc disponují informacemi o kontextu daného rozhovoru, které jsou pro pochopení nepřímého stylu komunikace důležité a které nám zůstávají skryté. Jmenovitě jsou to neverbální projevy partnerů (např. obličejové výrazy), o kterých budeme blíže hovořit níže, nebo tón hlasu.

Obecně účastníci interkulturní komunikace si nejsou vědomi rozdílů v komunikačních stylech a tato nevědomost může vést k nedorozumění či dokonce k frustraci nad nezdarem interkulturní komunikace.

Van der Veur (2003, s. 84) uvádí příklad vědce z Keni (kde je preferován nepřímý styl komunikace), který navštívil svého kolegu v USA (přímý styl komunikace). Keňský vědec si stěžoval, že kdykoliv byl pozván na večeři do americké domácnosti a nepochválil jídlo, jeho američtí hostitelé se obávali, že mu nechutná. V Keni se požitky z jídla sděluje neverbálně, a tak keňský hostitel vždy pozná, jestli je dobrým kuchařem. Není běžné ani nutné se o kvalitě a chuti jídla vyjadřovat slovy.

Manželský rozhovor i návštěva keňského vědce v USA vypovídají o důležitosti znalosti kontextu v nepřímé komunikaci (proto se také nepřímá komunikace ztotožňuje s vysokým komunikačním kontextem). Kontext zde poskytuje různá vodítka v podobě neverbálních sdělení, jejichž rozpoznání je důležité pro pochopení obsahu komunikace. Neverbální signály – obličejové výrazy, gesta, neverbální hlasové projevy – jsou v těchto kulturách považovány za vědomou součást komunikace. Vzhledem k tomu, že určité kultury přisuzují neverbálnímu sdělení větší důležitost v komunikaci než kultury jiné a že různé kultury připisují neverbálním projevům různé významy, je pochopení kulturních odlišností v neverbální komunikaci důležité pro zdárný průběh interkulturní komunikace.

### 6.3 Kulturní odlišnosti v neverbální komunikaci

Lidé disponují obsáhlým repertoárem mimojazykových způsobů komunikace, který zahrnuje používání rukou, paží, tváře, osobního prostoru apod. Stejně jako v případě verbálních signálů, významy neverbálních signálů závisí na kulturním a situačním kontextu. Pozice těla, výběr gest, přípustná vzdálenost mezi komunikujícími, stejně jako výběr neverbálních signálů pro vyjádření určitých myšlenek, pocitů a stavů, to vše a jiné je ovlivňováno naší kulturou (Samovar a Porter 2003, s. 236). V porovnání s verbální komunikací jsou významy neverbálního jednání méně přesné a hůře pochopitelné, protože neverbální jednání většinou probíhá bezděčně; jinými slovy, nejsme si zcela vědomi našeho neverbálního jednání. Proto je pro nás těžké neverbální signály jiných kultur a jejich významy identifikovat (ibid., s. 239). Odlišné vnímání a chybné interpretace neverbálních signálů může komplikovat interkulturní komunikaci, jak se dočteme v kapitole o bariérách interkulturní komunikace. Následující část představuje některé z kulturních rozdílů v neverbálních signálech a jejich významech.

Prostřednictvím emočních zobrazení, primárně se vztahujících k obličejovým výrazům zobrazujícím emocionální stavy, sdělujeme pocity, postoje, štěstí, smutek apod.

Přestože některé neverbální projevy jsou univerzální (např. ve většině kultur úsměvem vyjadřujeme štěstí, dobrou náladu aj.), mohou také nést specifické významy a jejich interpretace závisí na kulturním kontextu.

Úsměv může odkrývat emoce komunikátora, ale může také být pouze projevem zdvořilosti. V USA je úsměv směřovaný k zákazníkovi normou pro zaměstnance v obsluze a je proto důležitou konvencí definující obsah americké komunikační etikety. Zatímco v české kultuře úsměvem vyjadřujeme bližší vztahy nebo přátelské sympatie (a proto se tolik neusmíváme na lidi, které osobně neznáme), v USA je úsměv projevem zdvořilosti a nelze mu připisovat konkrétní emoční obsah. Američané, kteří navštíví Českou republiku, pak vnímají absenci tohoto společenského rituálu v české kultuře (anglicky „*keep smiling*“) jako projev nezdvořilosti či dokonce hrubosti, což vede k neoprávněnému stereotypnímu označení Čechů jako chladného a uzavřeného národa.

Příčiny rozdílů ve významech a frekvenci užívání úsměvu v neverbální komunikaci lze nalézt v hodnotách individualistických a kolektivistických kultur. Tak například v Japonsku (vysoce kolektivistická kultura) úsměv může zastírat skutečné pocity, jejichž projev by narušil skupinovou harmonii. Proto japonský student úsměvem dává najevo, že nezná odpověď na učitelovu otázku. Úsměv může také posloužit pro vyhýbání se negativní odpovědi nebo odpovědi na nevhodnou otázku (McDaniel, 2003, s. 255). Stejný úsměv v českém školním kontextu by byl interpretován jako projev nezdvořilosti či dokonce drzé chování žáka vůči učiteli. Avšak stejně tak nelze úsměv japonského žáka směřovaný k učiteli interpretovat jako projev zdvořilosti, ale jako skrytou snahu o zachování harmonie vztahu, ve kterém žák je podřízen učiteli. Vedle skupinové harmonie se zejména asijské kolektivistické kultury zakládají na tradici určených společenských vztazích. Jedinci nemají vysokou potřebu navazovat přátelské vztahy ani přátelská pouta soustavně udržovat, neboť ty jsou předem určeny sociální sítí, do které se narodili. Proto v těchto kulturách není nutné – a ani se neočekává – vyjadřovat zdvořilost a ujišťovat se o vzájemné náklonnosti a přátelství pomocí úsměvu. Na druhé straně v individualistických kulturách nejsou společenské vztahy sociálně determinovány a záleží na individuální snaze jednotlivce, do jakých vztahů se zapojí či jaké vztahy s ostatními bude utvářet. Úsměv je pak v těchto kulturách vhodným a konvenčním prostředkem k navazování a udržování interakce s druhými.

Kulturní rozdíly jsou také patrné v případě očního kontaktu, jehož prostřednictvím mluvčí vyjadřují zájem či nezájem o probíhající rozhovor, indikují výměnu komunikačních rolí apod.

Zatímco v individualistických kulturách posluchač očním kontaktem vyjadřuje respekt k mluvčímu a zájem o téma rozhovoru, v jiných (většinou kolektivistických a asijských) kulturách lidé stejný respekt vyjádří vyhýbáním se přímému očnímu kontaktu, zejména pokud mluvčí má vyšší společenský status než posluchač. Dlouhotrvající oční kontakt je v těchto kulturách považován za neslušný a nezdvořilý a

může být interpretován jako výhružka, protože ohrožuje princip zachování tváře mluvčího. Ve své studii neverbálního jednání Japonců si McDaniel všímá, jak se Japonci už od dětství učí odvracet pohled nebo jej směřovat do oblasti kolem krku. Japonský posluchač věnuje pozornost tím, že se dívá jinak než na mluvčího nebo sedí v tichosti se zavřenýma očima. Vyhýbáním se očnímu kontaktu účastníci komunikace projevují pokoru a udržují vzájemnou harmonii (Japonsky *wa*). K nepřetržitému očnímu kontaktu dochází, jen pokud nadřazená osoba chce napomenout podřízeného a je tedy známkou projevu nadřazenosti v hierarchii (2003, s. 255). Jak už bylo řečeno, skupinová harmonie a princip zachování tváře představují v kolektivistických kulturách hlavní hodnoty a proto se kolektivistické jednání zakládá na vyhýbání se přímé konfrontaci užitím nepřímého stylu komunikace, zakrýváním emočních projevů a vyhýbání se očnímu kontaktu.

Do mimojazykových způsobů komunikace také řadíme výšku a intenzitu hlasu, rytmus, pauzy, projev mlčení apod. Mlčení v rozhovoru lze považovat za součást komunikačního jednání a jsou mu rovněž připisovány kulturně specifické významy. V Japonsku je mlčení důležitou součástí komunikace, protože vyjadřuje nám už známé kolektivistické hodnoty. Mlčením Japonci diskrétně projevují nesouhlas či vzdor (srov. Gudykunst 2004, s. 195; McDaniel 2003, s. 257).

Lidé v individualistických kulturách nepřipisují mlčenlivosti v rozhovoru zásadní význam a jejich tolerance k tomuto neverbálnímu projevu je podstatně nižší než v kolektivistických kulturách. Spíše než mlčení řídí některé aspekty komunikačního chování v individualistických kulturách pauzy, které zde značí výměnu komunikačních rolí. Zatímco v anglicky mluvících zemích jsou tyto pauzy velmi krátké a pro jiné kultury téměř nezřetelné, v jiných kulturách jsou delší pauzy běžné a delší odmlčení mluvčího nemusí naznačovat, že dokončil svou promluvu. Obecně v kolektivistických asijských kulturách jsou pauzy v rozhovoru zřetelnější a frekventovanější a jsou důležitou součástí neverbální komunikace, zatímco v západních, individualistických kulturách jsou delší pauzy vnímány negativně (jako nezáměr pokračovat v rozhovoru) a mohou budit rozpaky (rychle musím něco říct, abych přerušil to trapné ticho).

## **Závěr**

Tato kapitola představuje pouze některé aspekty verbální a neverbální komunikace. Analýza jiných kulturně relevantních stylů komunikace než je přímý a nepřímý - jako je styl rozvité a stručný, osobní a kontextuální, instrumentální a citově založený (viz Gudykunst a Ting-Toomey 1998) - stejně jako studie dalších projevů neverbálního jednání, například řeč těla, komunikace dotykem (haptika), či pachem a čichem (olfaktorická komunikace), by byly nad rámec této kapitoly. Jiné

neverbální projevy, například vzdálenost mezi účastníky komunikace (proxemika), studuje kapitola Vnímání času a prostoru.

Při vysvětlování kulturních rozdílů se tato kapitola zaměřuje jen na některé kultury (zejména japonskou a americkou) a na určité teorie vysvětlující možné příčiny rozdílů ve verbální a neverbální komunikaci (jmenovitě se jedná o kulturní hodnoty v individualistických kulturách ve srovnání s hodnotami kolektivistických asijských kultur).

V oboru interkulturní komunikace jakákoliv teorie naráží na své limity stanovené skutečností, že i když jsme členy určitých kulturních skupin (od rodiny po národ), každý z nás je zároveň kulturně jedinečnou bytostí. Gudykunst tak zdůrazňuje nutnost studovat individualistické a kolektivistické projevy u jednotlivých členů širších kultur s odůvodněním, že všichni, bez ohledu na to, jestli pocházejí z individualistické nebo kolektivistické kultury, se někdy chovají individualisticky a jindy kolektivisticky v závislosti na dané situaci a kontextu (2004). Přestože Gudykunst hlásí odklon od zevšeobecňování kultury na národní úrovni k posuzování kulturní rozličnosti u jednotlivců, zůstává zatím nezodpovězenou otázkou, jestli se nejedná jen o další snahu uzavřít jedince do teorie individualistických a kolektivistických tendencí.

Znalost všech verbálních a neverbálních projevů a jejich rozdílů napříč kulturami nemusí nutně vést k efektivní interkulturní komunikaci, ale vědomí toho, že různé kultury - a potažmo jednotlivci - se liší v komunikačním chování a připisují verbálním a neverbálním signálům různé významy, je prvním krokem k vyhnutí se nedorozumění v interkulturní komunikaci.

#### **Literatura:**

GUDYKUNST, W. B. *Bridging Differences. Effective Intergroup Communication*. 4. Vydání. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2004. 424 s. ISBN 0-7619-2937-1.

HOFSTEDÉ, G. J. PEDERSEN, P. B. a HOFSTEDÉ, G. *Exploring Culture: Exercises, Stories and Synthetic Cultures*. Maine: Intercultural Press, Inc. 2002. 264 s. ISBN 1-877864-90-0

LIU, S., VOLČIČ, Z. a GALLOIS, C. *Introducing Intercultural Communication. Global Cultures and Contexts*. Los Angeles: Sage Publications, 2011. 318 s. ISBN 978-1-84860-035-5.

McDANIEL, E. R. Japanese Nonverbal Communication: A Reflection of Cultural Themes. In SAMOVAR, L. A., PORTER, R. E. (eds.)



*Intercultural Communication*. 10. vydání. Belmont, California: Wadsworth/Thomson Learning, 2003, s. 253-261. ISBN 0-534-56495-X.

SAMOVAR, L. A. a PORTER, R. E. (eds.) *Intercultural Communication*. 10. vydání. Belmont, California: Wadsworth/Thomson Learning, 2003. 483 s. ISBN 0-534-56495-X.

VAN DER VEUR, S. Africa: Communication and Cultural Patterns. In SAMOVAR, L. A. a PORTER, R. E. (eds.) *Intercultural Communication*. 10. vydání. Belmont, California: Wadsworth/Thomson Learning, 2003. 483 s. ISBN 0-534-56495-X.

## 7. Kulturně specifické aspekty humoru

**Autor: Markéta Bilanová**

*„Humor je kvalita vnímání,  
která nám umožňuje  
prožívat radost i v nesnázích“  
(Chaya Ostrower)*

V předchozí kapitole této publikace, která se zabývala kulturními rozdíly ve verbální a neverbální komunikaci, jsme se dozvěděli, proč při vzájemné komunikaci lidí z různých kultur dochází k nedorozumění, přestože překonali jazykovou bariéru a komunikují ve stejném jazyce. Lidé z různých kultur připisují stejnému sdělení, komunikovanému ať už slovy nebo gesty, odlišné významy. Tato kapitola naváže na výše zmíněné kulturní odlišnosti a zaměří se konkrétněji na chápání komiky a kulturně specifické aspekty humoru.

### 7.1 Pojetí a teorie humoru

V terminologii vztahující se ke komice existují nejasnosti, jednotlivé pojmy jsou často směřovány a zaměňovány.

Podle Boreckého (2000, s. 25-26) je komika specifickým projevem diskurzu jakožto výrazu postoje ke světu, ve kterém dominují čtyři orientace, a to ironie, humor, absurdita a naivita. Za fyziologickou evidenci komičnosti je pokládán smích, i když nemá původ pouze v komice a ta nevede vždy ke smíchu. Vtip je pak literární formou, která se váže k jedné z výše zmíněných orientací. Většina studií dnes o komice pojednává pod aspektem humoru, který je historicky nejmladší komickou konfigurací, ve smyslu „rozpoložení mysli s poukazem k určité charakterové bizarnosti“ (Borecký 2000, s. 36). I když se humor vyskytuje ve všech kulturách, není jednoznačně definovaný. O definici humoru se pokoušela řada filozofů od Aristotela přes Freuda, francouzský filozof Henri Bergson ve svých esejích uvádí, že smích se vytváří „absencí cítění“ a jeho přirozeným prostředím je lhotejnost, jelikož „smích nemá horšího nepřítele než emoce“. Komický účinek pak pomáhá zesílit sdílení smíchu s druhými. Abychom byli schopni zasmát se sami sobě, musíme přijmout vlastní směšnost bez emocí, neboť právě emocemi vytváříme tragické či trapné situace, nad něž se můžeme s humorem povznést (Bergson 1964, s. 91).

Teorie humoru rozdělil Monro (1988, s. 349-355) na: teorie superiority, která vychází z toho, že podstatou komiky je získávání převahy nad druhým, které probíhá jako zesměšňování protivníka, teorie inkongruence (*incongruity*), která vidí podstatu komiky v nesourodosti prvků, které ji vyvářejí a teorie relaxace (*relief*), polarizující přepjetí a uvolnění. Tato trojice bývá ještě doplněna o teorii hry (*play*), která vyplývá z přirozené podstaty člověka hravého (Huizingovo *Homo ludens*). Hry pozorovatelné v kontextu humoru vyvolávají pocit radosti a zábavy, díky čemuž dochází k rozvoji kognitivních funkcí (Komenského *Schola ludus*). Mezi další významné teorie humoru lze zařadit Veatchovu teorii narušení (*violation*), podle které musí komika splňovat tři základní podmínky, aby byla chápána jako humorná: *violation* – princip narušení normální situace, *normality* – princip normálnosti situace a *simultaneity*, simultánnost obou principů. Humor je přítomný tehdy, pokud se věci zdají být normální, ale zároveň je něco v nepořádku. Další premisou chápání humoru je podle Veatche (1998) interpretace humoru u jednotlivce, který může humorný diskurz v dané chvíli vnímat buď jako něco humorného, nehumorného, nebo i urážejícího. Chápání humoru totiž vychází nejen ze subjektivních morálních principů, ale také ze stupně emocionální zainteresovanosti recipientů, viz Tabulka 1:

Tabulka 1: Vztah mezi pochopením humoru a stupněm emotivního postoje ke komické situaci

stupeň	logika	postoj k principu	recipient		
			chápe humor	urazí se	chápe pointu, považuje ji za humornou
1.	nevnímá princip narušení	žádný	NE	NE	NE
2.	vnímá princip narušení a zároveň situaci jako normální	slabý	ANO	NE	ANO
3.	vnímá princip narušení, ale situaci jako nenormální	silný	ANO	ANO	NE

Z lingvistického pohledu mají přínos Raskinovy teze Sémantického mechanismu humoru (*Semantic Script Theory of Humour*), kde vychází z řečového aktu a vyvozuje humoristický akt. Podle teorie skriptů je schopnost vypravěče vyvářet směšné texty částí jeho jazykové kompetence. Raskin vymezil základní verbální opozici skriptů (pravdivý – falešný, reálný – nereálný, existující – neexistující, atd.), které vytvářejí inkongruenci (Raskin 1985, s. 99). Podmínkou pochopení a správné interpretace vtípů je kromě kompetence recipienta i přítomnost tzv. ideálního vztahu mezi vypravěčem a posluchačem (*speaker vs. hearer*), tedy mezi lidmi, kteří mají identický smysl pro humor (Raskin 1985, s. 58).

Český exilový spisovatel Luděk Frýbort (2004) na stránkách Symposia Čechů a Slováků v Nizozemí a Belgii o českém smyslu pro humor píše toto: „Vzpomínám si na své vojenské časy, kdy jsem býval občas vytažen v časných hodinách z postele za účelem škrábání brambor. Seděl nás kolem té neubývajících hromady houf a všelijak jsme se škorpili. Dělali jsme si ze sebe vzájemně legraci a moc jsme se smáli, až jsme celí překvapení koukali, že Slováci najednou vstávají a chtějí se prát. Co pro nás ještě bylo dobromyslné žertování, jež jsme dovedli snést i ocenit, jim už překročilo hranici urážky. Máme svůj specifický český humor, který ale nemusí být každému po chuti, a sejdou-li se dvě rozdílné národní nátury, může být vykládán i jako výraz povýšenectví.“

Za ideální situaci je považováno, pokud posluchač není vystaven nudě, nikdy předtím daný vtip neslyšel a obzvláště není ovlivněný předsudky, např. rasovými. Podkladem Raskinovy teorie se stala analýza série vtipů o šroubování žárovky, jejíž verze je v americkém kulturním prostředí vázána na Poláky, v britském na Iry.

## 7.2 Kulturně specifické aspekty humoru

*„Korektní Angličan – smím-li použít takového pleonasmu...“*  
(Peirre Daninos)

Humorologové se domnívají, že smysl pro humor má, ne-li každý člověk, pak určitě každá kultura a civilizace. Etologové tvrdí, že lidský smích vznikl evolucí původního zvířecího odkrývání zubů, což je obzvláště u lidoopů projevem pobavenosti. Mnozí z nás si myslí, že humor je něco, s čím se někdo narodí a někdo ne a dělíme lidi (obzvláště pak učitele) na ty, kteří mají smysl pro humor a ty, se kterými není žádná legrace. Podle Kurase (2011 s. 14) je humor obyčejná lidská dovednost, která se dá naučit, podobně jako jazyk. Margot Schneider (herečka, pro kterou, G. B. Shaw napsal Lisu Doolittle) prý na otázku nějakého vtipálka „jak to, že vy ženy nemáte smysl pro humor“, odpověděla: „*Tak to Pánbůh zařídil, abychom vás mohly milovat a nemusely se vám pořád smát.*“

Na základě etnických a kulturních stereotypů jsou někteří schopni jmenovat i celé národy, které nemají vůbec smysl pro humor. Letecká společnost German Wings postavila na německé nehumornosti dokonce svou reklamní kampaň: „*Osm německých měst za dvacet liber. To není vtip – přece víte, že my Němci nemáme smysl pro humor.*“

Naukou o smíchu, gelotologií (z řeckého *gelos* – smích), se zabývá německý psycholog Titze, který zjistil, že většina lidí nemá ráda, když se jim někdo směje, dokáží to však nějak civilizovaně integrovat. Lidé, trpící nadměrnou vztahovačností, mohou vtipy na svou osobu považovat za výsměch a berou jakýkoli vtip za osobní (či skupinovou) urážku (Kuras 2011, s. 93). Podle Titzeho se pak lidé dělí na gelotofily,

kteří milují, když se jim smějeme (komici) a gelotofoby, kterých je mnohem početnější skupina. Kontroverzní dánský psycholog Nicolai Sennels dokonce přišel s kategorizací národů podle stupně gelotofobie, kde byli Dánové označeni za největší gelotofily, což prý dokazují už tím, jak mluví: *dánsky umějí mluvit jen Dánové a tuleni*. Dánové rozumějí švédštině i norštině, zatímco Norové, ani Švédové nerozumějí dánštině. To dává Dánům pocit intelektuální nadřazenosti, a tím i humornosti; *Švédové jsou prý tak vážní, že se o nich nedá vymyslet žádný vtip a Norové sice humor vnímají, ale trvá jim hrozně dlouho, než ho pochopí*. (Kuras 2011, s. 96). Výše jmenované příklady spadají do zvláštního žánru humoru, a to humoru etnického, většinou degradačního, jehož oblíbenost pod vlivem politické korektnosti v poslední době klesá.

Jeho nehumornost je dána také tím, že co se struktury vtipu tohoto typu týče, postrádá onen moment inkongruence, jelikož všem je již od začátku jasné, kdo je „*the butt of the joke*“ neboli „*underdog*“, čili oběť vtipu. V různých zemích jsou oběťmi různé národy či etnické skupiny, což znesnadňuje pochopení i překlad konkrétní pointy, aniž by byl příjemce obeznámen s kulturně historickým kontextem. Angličané po staletí používali za terče svých vtipů Iry, kteří však dokázali humorně kontrovat, například: „*Proč my Irové vždycky mluvíme jako blbci?*“ „*Aby nám Angličani rozuměli*“. Z Irska pocházejí tzv. „*one-liners*“ (česky někdy aforismy), které vstoupily do klasiky světové literatury v Murphyho zákonech. Jejich praotci byli Oscar Wilde nebo G. B. Shaw, v Americe je zpopularizovali Mark Twain, H. L. Mencken, Stephen Leacock a další. Chiaro (1992, s. 8) píše, že terčem hanlivého vtipu se může stát jakákoli etnická skupina, Ir pro Angličana je jako Belgičan pro Francouze, Portugalec pro Brazilce a Polák pro Američana, navíc podle Biera (1979), to nemusí být způsobeno pocitem nadřazenosti vypravěče, ale paradoxně potlačovaným strachem z ekonomické či falické nedostatečnosti (americké vtipy o Afro-Američanech, Židech, Italech, Portoričanech).

Na české internetové stránce [www.legrace.cz](http://www.legrace.cz), pod záložkou „národy a menšiny“, lze najít sbírku vtipů, ve kterých se objevují například (seřazeno podle četnosti): Angličané (259), Cikáni (147), Somálci (125), Američané (90), Židé (58), Skotové (57), Rusové (42), Černoši (30), Češi (22), Japonci (17), Slováci (14), Číňané (13), atd. Četnost zastoupení anglo-saských národností je možno přičíst nadvládě anglického jazyka v internetovém prostředí, kde jsou tyto vtipy překládány z anglicky psaných stránek, jichž je nepřehledné množství (úroveň kvality překladu by mohl přiblížit tento úryvek: Říká Američan synovi: „*Je to pro člověka nedůstojné, jestliže mu manželství zprostředkuje počítač...*“). Na českém internetu je pak tedy nejvíce prostoru věnováno vtipům o Romech (signifikantně nejčetnější skupina), Somálcích, Židech a Rusech.

Vtipy o posledně zmiňovaných můžeme vnímat pravděpodobně jako pozůstatek z dob totalitního režimu. Několik hodin po sovětské invazi 21. 8. 1968, krátce po oznámení, že první protest proti okupaci přednesla v OSN Uganda, vznikl lakonický vtip tohoto znění: Ugandská vláda telefonuje do Kremlu: „*Máme tady na večeři vašeho velvyslance, a jestliže okamžitě neodejdete z Československa, tak ho sníme*“. Jak píše Kuras (2011, s. 39), je to vtip ryze český, i když „zrezivělý“ a Angličan, Francouz, Holanďan ani Rus by ho nepochopili. Vyjadřuje vše, co je na české povaze negativního (rasismus, nadřazenost, snaha ztrapnit a zesměšnit, ale nic nevyřešit) i pozitivního (pacifismus, snaha zlehčit celonárodní tragickou situaci).

Vtipů o Slovácích, kterých by se dalo očekávat vzhledem k naší společné minulosti větší množství, je zde zastoupeno pouhých 14, méně než vtipů o Japoncích.

Ve srovnání se slovenskou stránkou [www.najlepsievtipy.eu](http://www.najlepsievtipy.eu) vychází najevo, že Češi nejsou vyhledávaným terčem slovenských vtipů vůbec, na rozdíl od Romů (sekce s názvem *Rómovia* – srovnej výše *Cikáni*), Slováků samotných, obyvatel východního Slovenska (*Východniarské*) a Maďarů (*O Maďaroch*). V anglickém etnickém humoru si Maďaři naopak vysloužili čestné místo, pro svůj obrovský kulturní přínos (George Mikes, Arthur Koestler, André Deutsch, Martin Esslin, bratři Kordové aj.), což dokumentuje např.: „*Když Maďar vstoupí do otáčecích dveří za vámi, vyjde před vámi*“ (Kuras 2011, s. 104).

### 7.3 (Ne)přeložitelnost kulturně specifického humoru

Vtipy obsahující kulturně nebo lingvisticky specifické elementy nelze přeložit snadno, pokud vůbec. Skvělý vtip v jednom jazyce může ve druhém uvést recipienta do rozpaků, protože není vtipný. Přeložitelností či nepřeložitelností se zabývali už Jakobson (1959) nebo Popovič (1975). U překladu komiky je úplná ekvivalence neproveditelná, funguje zde navíc Sapir-Whorfova hypotéza, podle níž je pojetí reálného světa vystavěno na jazykových zvyklostech konkrétní dané komunity, jež pak předurčují určitý výběr interpretace reality. V jednom jazyce může verbalizace konkrétní představy způsobit urážku, zatímco v jiném stejný koncept vůbec neexistuje. Jak už bylo ukázáno na příkladech výše, pokud komika vychází z kulturně specifické situace, nemusí být chápána mimo krajinu a kulturu svého původu jako humor a není mimo ni schopna fungovat. Kulturně orientované vtipy tak většinou „necestují za hranice“. Italské vtipy dobírající si Italy jsou například postaveny na sociokulturních implikacích sexuality kompromitující jejich matky či sestry, v Británii jsou Italové zase líčeni jako zbabělci. Španělé si rádi utahují ze svého nedostatečného patriotismu (Chiaro 1992, s. 10), proto pokud bychom chtěli jejich vtipům opravdu porozumět, museli bychom sdílet stejné sociokulturní povědomí. Stejně tak je to i s povědomím

historickým, geografickým, lingvistickým aj., které tvoří jakési sdílené povědomí partnerů diskurzu. K pochopení vtipu navíc zásadně přispívá vztah recipienta ke hře se slovy a mnoho dalších subjektivních faktorů. Když proto někdo nesdílí náš postoj ke vtipu, máme tendenci obvinít ho z nedostatku smyslu pro humor, což je podle Chiaro (1991, str. 16) západní společností považováno za velmi urážlivé. Nemůžeme tedy říci, že někdo nemá smysl pro humor, pouze shledává vtipnými jiné věci, skutečnosti a situace. V britské kultuře je například populární situační komedie, která často využívá stereotypizace, např. *businessman s buřinkou (Monty Python)*, *hoteliér (Fawlty Towers)*, člen francouzského odboje (*'Allo, 'Allo*), typický úředník (*Yes, Prime Minister*), to vše jsou postavy, jejichž parodované zploštělé charaktery jsou domácím publikem okamžitě rozpoznatelné. (Chiaro 1992, s. 7)

Terči vtipů se pro Angličany stávají Velšané pro svou náklonnost k ovcím nebo dívky z Essexu, které jsou považovány za hloupé (Ross 1998, s. 56). V jiných zemích tyto stereotypy nemusí nutně působit komickým dojmem či být pochopeny jako nadsázka a vtip. Lidé relativně dobře obeznámení s danou kulturou mohou více či méně úspěšně číst mezi řádky, sdílet tedy ono povědomí nebo vyplnit mezery v překladu způsobené sociokulturními odlišnostmi. Ira pak bude v překladu do francouzštiny zastupovat Belgičan a Skota v překladu do italštiny Janovan (Chiaro 1992, s. 97). Tzv. referenční humor (viz níže) může vycházet například z určitých grafologických konvencí existujících pouze v anglo-saských zemích (*Who Rules?*), bez jejichž znalosti bychom se při snaze pochopit pointu také neobešli. Podle Ross (1998, s. 56) dokonce existuje fonologická komika, přízvuky, které svou podstatou mají tendenci být pro určitého recipienta směšné, jako např. *Brummie* pro Angličany nebo *Plattdeutsch* pro Němce. (O zvukových komických prostředcích v českém jazyce dopodrobna pojednává Dvorský (1984, s. 186-192). Při překladu tak musí dojít spíše k jakési interpretaci zdrojového textu s dovysvětlením či snaze o dynamickou nebo funkční ekvivalenci.

#### 7.4 Využití kulturně specifického humoru ve výuce

Vtipy nejsou vytvářeny pouze pro pobavení, jsou využívány např. v marketingu jako prvek persvaze. Kushner (1990), instruktor a kouč humoru pro businessmany tvrdí, že pro všechny prezentace, přednášky a proslovy platí, že čím dříve publikum rozesmějete, tím větší máte šanci získat jeho pozornost a sympatie. Převáděno do jazyka vyučování, využití humoru ve výuce přispívá k udržení pozornosti a zájmu studentů o danou problematiku. Navíc, co se výuky angličtiny a anglo-saských reálií týče, britský humor a jeho všudypřítomnost, je naprosto ústřední část britské kultury, možná důležitější než pití čaje. Z didaktického hlediska by mohl být kladen důraz na „chytrý“ humor, který je výsledkem nikoli nezájímavého, pasivního pozorování, nýbrž

aktivního přístupu k realitě a jazyku, jenž je nositelem humoru. Jak píše Řeřichová (2001, s. 60), „chápat humor znamená totiž kromě jiného bystřit si rozum, být ostražitější a odolnější vůči hlouposti, znamená pronikat pod povrch a odhalovat skutečnost v její autentické podobě, být citlivější vůči jazyku a jeho deformacím.“ Bude se tedy spíše využívat humoru založeného na lingvistických aspektech, různých rébusů, jejichž pochopení bude záviset na určité hravosti a schopnosti přemýšlet. Studenti se u nich nemusejí vůbec smát, jejich účelem není legrace, cílem je pomocí rozumové výzvy naplnit jejich potřebu dokázat si (i ostatním), že na něco přijdou, vyluští, něco se naučí, pochopí (i když za pomoci učitele), tzv. *Eureka efekt* či *aha! moment*, který dodává pocit uspokojení a vyvolává další touhu uspět v řešení nových výzev (perpetuum mobile vnitřní motivace).

Kulturně specifickým žánrem anglického humoru, který je využitelný v pedagogické praxi je formulaický vtip, tzv. *running gag*, jehož pochopení závisí na třech základních předpokladech (Chiaro 1992, s. 63): zaprvé na znalosti vzorce, podle kterého se tvoří, tzn. pochopení, že se jedná o parodii na konkrétní vzorec, parafrázi určité myšlenky (např. *somebody/something rules, OK* nebo *I used to be + adj., but now I + definice* nebo synonymum předchozího adj.), zadruhé určitá znalost konkrétního problému, kulturně historického kontextu nebo situace (*Einstein rules, relatively OK*) a zatřetí je důležitá určitá jazyková kompetence, která přispěje k pochopení zamýšlené ambiguity (*I used to talk in clichés but now I avoid them like the plague*). V závorkách byly uvedeny vzorce dvou formulaických vtipů založených na intertextualitě a kultuře graffiti, a to *Who Rules?* (někdy *OK - jokes*) a *I used to be*, které jsou zcela jistě studentům z našeho kulturního prostředí neznámé (poprvé nápisy obsahovaly jméno fotbalového klubu, např. *Chelsea rules, OK?*, později se vtipně emulovaly jako *Saliva Drools, OK!* Nebo *Matadors Rule, Olé*, atd.) Pokud tedy chceme tento druh jazykové hříčky využít ve výuce, musíme studentům vysvětlit jejich původ, případně na internetu najít fotky graffiti tohoto druhu. Pokud jsou výše zmíněné předpoklady splněny, studenti chápou vzorec, jeho funkci i tvorbu, jsou schopni generovat i vlastní příklady. Dalšími typy formulaických vtipů, kromě výše zmíněných, mohou být například tyto: *Doing it, Tom Swifties* (někde *Swiflies*), *They Never Die, Spoonerisms, Waiter-Waiter, aj.* Humorný aspekt těchto vtipů v sobě kombinuje prvky lingvistické i kognitivní, lze je využít i při výuce reálií, na internetu je jich k dispozici nespočet, Tranter ve své knize *Using Humour in the English Classroom* přináší dokonce soubor kopírovatelných cvičení (2011, s. 25, 28, 36, 45, 47 aj).

Sociokulturní a lingvistické systémy se mohou natolik prolínat, že pochopení např. následujícího vtipu může studentům anglického jazyka činit potíže: *Sum ergo cogito – Is that putting Descartes before de-horse?* Nebudou u něj hýkat smíchy, může je však pobavit jazyková hra



založená na propletení lingvistických, extralingvistických sociokulturních elementů: podobnost francouzské výslovnosti jména filozofa Descartesa, jehož citát byl záměrně invertován, s výslovností anglického výrazu *the cart*, která zároveň indikuje snahu o francouzský přízvuk v angličtině, což paroduje neschopnost Francouzů naučit se anglicky a také přírůstek logicko-sémantický, slova jsou seřazena naopak, jako kdyby se dal doslova vůz před koně. Mezi další příklady takovýchto morfonologických vtipů by mohly být zařazeny slovní hříčky (*puns*) založené na aluzi, homonymii, polysémii a paronymii (*If frozen water is iced water, what's frozen ink?*), větěném přízvuku a intonaci (*How do you make a cat drink?*), *mondegreens* (rozlišování hranic slov a morfémů) aj. (Ross 1998, s. 10), (Dubinsky, Holcomb, s. 38).

Pochepstov (1981) přináší pro lingvodidaktické účely celou sbírku vtipů rozřazených do sekcí jako např. sémantika, socio a psycholingvistika, slovo tvorba, morfologie, syntax, ortografie aj.

### **Závěr**

Tato kapitola se zabývala kulturně specifickými aspekty humoru, tedy historicky nejmladší komickou konfigurací. Přináší shrnutí základních teorií, jelikož chápání humoru podléhá množství subjektivních i objektivních principů. Můžeme polemizovat o tom, zda je smysl pro humor určitým povahovým, kulturním, či dokonce specificky národním rysem, je ovšem zřejmé, že pochopení humoru a pointy se v různých kulturách různí, což je třeba brát v potaz například v translátologické či pedagogické praxi. V neposlední řadě kapitola pojednává o využití kulturně specifického humoru právě ve výuce angličtiny.

### **Literatura:**

BERGSON, H. *Smích*, Praha: Naše Vojsko, 1964. ISBN 80-86202-65-8.

BIER, J. *Humor and Social Change in Twentieth Century America*, Boston: Public Library of the City of Boston, 1979.

BORECKÝ, V. *Teorie komiky*. Praha: Hynek, 2000. ISBN 80-86202-65-8.

DUBINSKY, S., HOLOCOMB, C. *Understanding Language through Humor*. Cambridge: CUP, 2011. ISBN 978-0521-71388-7.

DVORSKÝ, L. *Repetitorium jazykové komiky*. Brno: Novinář, 1984.

FRÝBORT, L. *Česká povaha a český humor*. [online] Stránky symposia Čechů a Slováků v Nizozemí a Belgii, 2004. [cit. 2013-31-05] Dostupné z: <http://www.englishy->

be.nlo2.members.pcxextreme.nl/index.php?option=com\_content&view=article&id=82:eska-povaha-a-esky-humor&catid=1:latest-news&Itemid=50

CHIARO, D. *The Language of Jokes: Analysing Verbal Play*. Oxon: Routledge, 1992. ISBN 0-415-03090-0.

KURAS, B. *Tao smíchu*. Praha: Eminent, 2011. ISBN 978-80-7281-437-4.

KUSHNER, M. *The Light Touch: How to Use Humor for Business Success*. New York: Simon & Schuster, 1990.

MONRO, D. H. Theories of Humor. *Writing and Reading Across the Curriculum*. [online] Glenview: Scott, Foresman and Company, 1988. [cit. 2013-31-05]  
Dostupné z: <https://www.msu.edu/~jdowell/monro.html>.

POCHEPTSOV, G. G. *Language and Humour*. Kiev: Vyšča Škola Publishers, 1981.

RASKIN, V. *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht: D. Reidel 1985.

ROSS, A. *The Language of Humour*. London: Routledge, 1998. ISBN 0-415-16912-7.

ŘEŘICHOVÁ, V. Humor jako literárnědidaktická kategorie. *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*, 2001, s. 60-62. Ostrava: PdFOU, 2001. ISBN 978-80-7464-173-2.

TRANTER, G. *Using Humour in the English Classroom*. Stuttgart: Klett, 2011. ISBN 978-3-12-534645-1.

VEATCH, T. C. A Theory of Humor. *Humor*, 11, 1998, č. 2, s. 161-215. ISSN 0933-1719.

## 8. Globální vzdělávání – potenciál dramatické výchovy

**Autor:** Pavla Fejfarová

Cílem této kapitoly je zdůvodnit potřebu a vhodnost zařazení globálních témat do výuky cizího jazyka a nastínit možnosti dramatické výchovy (DV) ve výuce cizího jazyka jakožto nástroje, který má potenciál uplatnit témata globální výchovy v hodinách angličtiny žáků základních škol.

### 8.1. Globální vzdělávání a RVP ZV – vztah k předmětu Cizí jazyk

Základním cílem vzdělávání žáků dle platného Rámcového vzdělávacího programu (RVP ZV) je utváření a upevňování klíčových kompetencí jakožto souhrnu vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. RVP ZV (2007, s. 90) obsahuje též tzv. průřezová témata, která „reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání.“ Tato témata procházejí všemi vzdělávacími oblastmi, přispívají ke komplexnosti vzdělávání a pozitivně působí na rozvoj klíčových kompetencí. Jsou povinnou součástí základního vzdělávání a je možné je aktuálně zařazovat do jednotlivých předmětů. Do průřezových témat patří: Osobnostní a sociální výchova; Výchova demokratického člověka; Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; Multikulturní výchova; Environmentální výchova; Mediální výchova. Globální výchova svým charakterem obohacuje obsah předmětu Cizí jazyk – poskytuje látku (učivo), přispívá k rozvoji receptivních, produktivních a interaktivních řečových dovedností. Globální výchova je zároveň obsažena v průřezových tématech a umožňuje ze své podstaty rozvíjet klíčové kompetence.

Mezi témata globální výchovy bychom mohli zařadit následující: chudoba, hlad, výživa, nemoci, války, náboženské střety, terorismus, lidská práva, imigrace, rasismus, životní prostředí – mikrosvět kolem nás versus životní prostředí ve světě, globalizace a její dopad na člověka (konzumní společnost, masmédiá, reklama).

### 8.2 Globální témata v učebnicích angličtiny a vybraných příručkách globální výchovy

Obsah výuky na konkrétních školách ovlivňuje nejen platný Školní vzdělávací program (ŠVP), ale i výběr učebnic. Učebnice jsou jedním ze základních kamenů, na kterých učitel cizího jazyka staví při plánování

výuky a konkrétního učiva. Od 90. let byl český trh zaplaven učebnicemi zejména angloamerického původu, které na dlouhou dobu nahradily původní české učebnice. V posledních letech můžeme sledovat opět tendenci k větší tvorbě českých učebnic, zejména pro základní školy, které se snaží reflektovat potřeby českého žáka. Pro dospělé studenty/studenty SŠ v nabídce dominují učebnice angličtiny z Velké Británie. Učebnice předávají kromě jazykového systému cizího jazyka též konstrukty sociálního chování, hodnoty a postoje a jsou zcela jistě vzdělávacím, ale též komerčním produktem. Obsahy učebnic reflektují vývoj společnosti a marketing. Tendence od propagace dříve pouze angloamerické kultury nyní směřuje k tématům mezinárodním, globálním. Vzniká typ učebnice globální, která nastavuje přístupy k výuce, témata a rovněž vizi světa. V učebnicích jsou zastoupeny varianty angličtiny (více kapitola 9. Comorek) – studenti se setkávají s indickou angličtinou, španělským, čínským mluvcím angličtiny, témata spojenými s kulturou, jako např. kulturní odlišnosti, životní styl, zájmy v různých částech světa. Učebnice jsou lokálně doplněné o slovníčky, metodické příručky, gramatické přehledy v jednotlivých mateřských jazycích. Učebnice, zejména pro dospělé, se tedy do značné míry k sobě přibližují nejen co do vzhledu, ale i obsahu. (Gray, 2002, s. 157). Na trhu s učebnicemi angličtiny pro základní školy je nabídka českých učebnic mnohem pestřejší, autoři se často zaměřují na propojení českého prostředí s globálním kontextem. Jedná se o příklady dalšího fenoménu v globálním vzdělávání - tzv. glokalizace<sup>2</sup>. V učebnicích pro ZŠ se mohou objevovat české postavičky, hrdinové z historie, které jsou zasazeny do interakce se světovými památkami, postavami - např. „Čtyřlístek“ – populární postavičky cestují do Velké Británie a USA. Témata think globally. act locally se objevují v mnohých dalších učebních materiálech.

Gray (2002, 159) ve svém článku poukazuje na určující směrnice vycházející ze strany nakladatelství, kterými se autoři při sestavování učebnic musí řídit a které ovlivňují skladbu témat. Gray zmiňuje dvě určující oblasti, které směrnice nastavují: „inkluzivitu“ (*inclusivity*) a „nevhodnost témat“ (*inappropriacy*). Inkluzivitou bychom mohli chápat snahu o rovnoměrné zastoupení pohlaví, ras, věku, sociálního postavení.

„Nevhodností“ se rozumí tendence nezařazovat některá témata. Pro označení tzv. nevhodných témat existuje akronym PARSNIP (*politics, alcohol, religion, sex, narcotics, isms, and pork*), který reprezentuje témata, jako jsou politika, drogy, alkohol, náboženství, terorismus, násilí a vědecké zkoumání, např. genetické inženýrství. Vzhledem k tomuto „nastavení“ a vymezení prostoru pro výběr témat je pak zřejmá jistá uniformita témat (viz Graf č. 1), kterou v učebnicích nalezneme.

---

<sup>2</sup>termín glocalization ( globalization + localization) byl popularizován britským sociologem R. Robertsonem v 90. letech 20. stol.

Jsou zpracovávána témata spíše pro-globalizační ve smyslu podpory západního stylu života než témata nějakým způsobem kontroverzní.

Zkušený učitel cizího jazyka se jistě ve své přípravě neopírá pouze o učebnici. Pokud nenacházíme globální problematiku v běžných učebnicích, učitel se kromě hledání na internetu často obrací na metodiky a doplňkové materiály. Autoři Global Issues (specializované příručky vytvořené pro učitele anglického jazyka) uvádí, že na základě výzkumu mezi 11-16ti letými žáky je více než 80% zájem o globální témata, a přesvědčení, že by se o nich měli učit ve škole. (Samperdo, Hillyard, s. 5). Za klíčové pojmy autoři pokládají: kritické a kreativní myšlení (critical thinking, creative thinking), problematiku interaktivního vyučování (interactive teaching) a „čas k přemýšlení“ (think time). Abychom mohli uvažovat o možnosti zařazení globálních témat, témat „komplexních“ a „vážných“, je nutné mít žáky připravené, otevřené a spolupracující. Stejná podmínka platí i u zařazování technik a metod dramatické výchovy do výuky cizího jazyka.

### 8.3 Témata jazykové výuky na základní škole versus témata globální výchovy

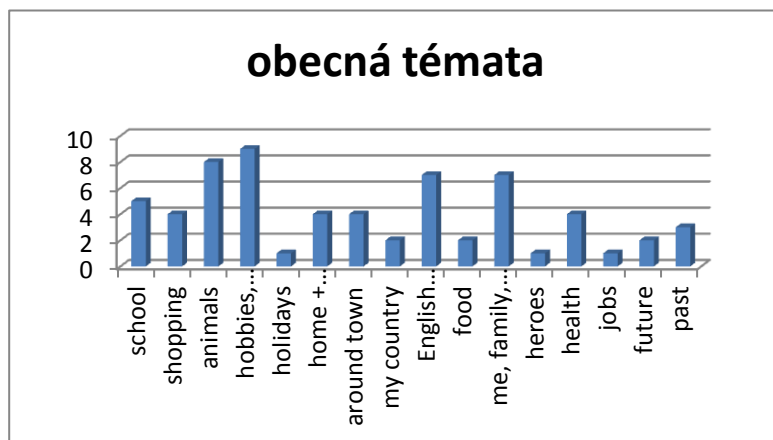
Při analýze obsahu vzorku učebnic z hlediska témat obecných a globálních byly vybrány pouze některé učebnice anglického jazyka pro základní školy<sup>3</sup>. Počet a název výskytu obecných témat znázorňuje Graf č. 1. Analýza ukázala na pouze doplňkové a jednotlivé zařazení globálních témat v učebnicích pro ZŠ (s výjimkou *Way to Win*) a to zejména v nižších ročnících. Z analýzy dále vyplynulo, že životní prostředí je jediným opakujícím se tématem, je obsaženo ve většině učebnic a je jediným tématem, které se vyskytuje v učebnicích pro 1. stupeň ZŠ. Mezi nejčastější dílčí globální témata, která se objevují v učebnicích 2. stupně patří tato: třídění a recyklace odpadu, chování v lese, znečištění moří a oceánů, ohrožené druhy zvířat a rostlin, deštný prales, globální oteplování. Jednotlivě se vyskytla tato témata: dobrovolnická činnost, hladomor, charita, problém xenofobie, rovnoprávnost dívek a chlapců, bezdomovci a problematika segregace, dětské práce.

V porovnání vybraných řad učebnic na 2. stupni ZŠ (viz Graf. 1) lze pozorovat větší cílené zaměření na globální problematiku v české učebnici než v učebnici anglické.

---

<sup>3</sup> Analýza 3 řad titulů pro 1. stupeň ZŠ: Start with Click 1, 2, 3, Fairyland, Chit Chat 1 a 2, z nejpoužívanějších řad učebnic pro 2. stupeň ZŠ: Project 1-4, Way to Win 6-9.

Graf 1.: Obecná témata v učebnicích ZŠ



Za možný důvod relativní nepřítomnosti globálních témat v učebnicích, zejména v nižších ročnících ZŠ, by mohla být považována nedostatečná jazyková vybavenost (A1/A2) žáků pro často pojmově i myšlenkově složitá témata. Tvůrci učebnic a metodik pro věkovou skupinu 7-12 let uvádí, že témata mají být nastavena v souladu s vývojovými fázemi a zájmy dětí tohoto věku. Z grafu jsou konkrétní témata spojená s bezprostředním okolím dítěte patrná. Pinterová (2006, s. 7) poukazuje na důležitost vnímání vývojových specifík této věkové skupiny a odkazuje na Piagetovo stádium konkrétních operací vývoje spojené s mladším školním věkem neboli obdobím rozvoje logického myšlení, založeném na konkrétním kontextu. V učebnicích se setkáváme se stejnými typy aktivit jako např. můj denní program, nákup v supermarketu, módní přehlídka, aj., které se zpravidla liší jen tím, že v dalších úrovních je větší množství slovní zásoby, popřípadě změna v typu procvičovaných jazykových struktur.

Dětem je prezentován určitý styl a úroveň života v učebnici, podpořený atraktivitou zpracování, interaktivností, spojením s multimédií. Připustíme-li dnes již nediskriminaci rasovou, gendrovou i věkovou, tak přesto při listování jednotlivými učebnicemi vzniká obraz velmi podobného životního stylu. Je žádoucí nabízet dětem srovnání (využit běžně dostupná data z organizací jako např. OXFAM, UNICEF), další možnosti uvádí Zerková v kapitole 10.

Vhodně zvolená témata a přístup k nim působí potom nejen na myšlení, ale i city, utváření postojů a morálních hodnot. Vacek považuje za podnětné a důležité pro mravní rozvoj dětí v mladším školním věku mj. právě cvičení na decentraci, empatii, pomoc druhému, darování a kooperaci a doporučuje využití rolové hry pro modelování prosociálních postojů a jednání. Za jazykově jednoduchými strukturami a slovní

zásobou, které jsou uchopitelné pro žáky základní školy, by tedy nemusela být i zjednodušená a zploštělá mediace černo-bílých, či neutrálních vzorců myšlení a uvažování. Je jistě možné uplatnit takové typy aktivit i u žáků ze základní školy, ve kterých je možné propojit jednoduché jazykové struktury s myšlenkami, které vyžadují hlubší pochopení, porozumění daného tématu i s jeho globálním přesahem.

Dalším důvodem, který by mohl odradit tvůrce učebnic či učitele od zařazování globálních témat, by mohl být názor, že daná témata jsou „smutná“ a tudíž nejsou relevantní pro danou věkovou skupinu dětí. Předpoklad, že žáky by měla výuka v tomto věku především bavit, by měl být pro učitele zřejmý. Z významu slovesa bavit jistě ale nevyplývá, že aktivity děti musí vždy rozesmát. K zamyšlení by tedy mohly být i opakující se obrázky šťastných, bezstarostných, byť korektně rozložených obrázků dětí různého pohlaví, národností a barvy pleti, které splňují kritérium „inkluzivity“, ovšem pouze ve „vypělém“, západním a ne globálním smyslu. Učebnice obsahují postavičky kamarádů, obyvatelů z vesmíru či jiných zvláštních bytostí ve funkci funkčního a motivačního pojítka mezi jednotlivými obsahovými tématy lekcí, mediátory jazykových struktur, které by bylo možno využít i jako zprostředkovatele globálních témat. Abychom však mohli uvažovat o možnosti zařazení globálních témat, témat „komplexních“ a „vážných“, je nutné mít žáky připravené, otevřené a spolupracující. Stejná podmínka platí i u zařazování technik a metod dramatické výchovy do výuky cizího jazyka.

#### 8.4 Vztah dramatické výchovy k výuce cizího jazyka

Dramatická výchova je propracovaný systém holistického učení, který působí na rozvoj všech složek osobnosti dítěte. Bolton rozlišuje mezi divadelním představením a třídním dramatem, kdy v prvním případě jde o to, aby „to hnulo“ s divákem, zatímco v třídním dramatu se „má hnout“ s účastníkem hry. (Valenta, 2008, s. 42)

Jde nám především o osobní prožitek, který umožňuje zasáhnout hlubší vrstvy osobnosti dítěte v bezpečí fiktivní situace. Dramatická výchova toto umožňuje prostřednictvím své hlavní metody a to hry v roli. Hra v roli má své uplatnění i v hodinách anglického jazyka. Realizace tzv. *role play* se bohužel často zúží na vnější „přeřikání“, popřípadě naučení se nazpaměť dialogu z učebnice mezi danými postavami. Dramatická hra v roli musí mít tyto atributy: v angličtině „5W“ (*who* – postava, *what* – činnost, problém, *where* – místo dění, *when* – doba děje a *why* – důvod) + kontext (okolnosti děje) (Machková, 1998, s. 73). Aby byla hra dramatická, musí obsahovat konflikt (problém). Je nutné vytvořit situaci fiktivní – hru jakoby, která umožňuje odstup. Jednotlivé postavy tedy mohou „jednat“, „myslet“ v roli a rozvíjet téma na základě hlubší znalosti „problému“ a následně z role „vystoupit“ a podívat se na situaci

svýma očima. Zásadní je též vybudování atmosféry důvěry, spolupráce a jistých pravidel „hry“ opřených o důkladnou znalost skupiny/třídy, bez níž není možné funkčně DV zařazovat.

### 8.5 Metody a techniky dramatické výchovy jako prostředek k uchopení globálních témat na základní škole.

My se zaměříme na charakteristiku konvencí (podrobně Neelands), které jsou vhodné pro využití DV v kontextu globální výchovy. Pro naše potřeby se jedná o komplexní techniky, kterými můžeme uchopit konkrétní jev (např. násilí, sociální nouze), pracovat s ním a aplikovat jej do hodiny anglického jazyka a dále doplnit o jazykové struktury, slovní zásobu atd. U jednotlivých technik jsou použity záměrně velmi jednoduché gramatické konstrukce, které dokazují možnost uchopení komplexního tématu i na úrovni A1/A2. Každá níže uvedená konvence obsahuje popis aktivity (P), vhodné globální aspekty (G) a vhodné jazykové prostředky (J). Zerzová v kapitole 10 pojednává o dalších možnostech dramatu.

Živé obrazy - P: hráči svými těly sestaví klíčový moment určité situace (štronzo) G: moment: rodina na útěku z válkou ohrožené země na hranicích. J: titulek k obrázku, spekulace kdo je kdo, co představuje – ostatní komentují obraz.

Den v životě - P: improvizace – hráči sehrají jeden důležitý den v životě dané postavy, žáci si lépe uvědomí problémy a jednání postav G: dětská práce: život v továrně (majitel továrny a nezletilí zaměstnanci) x pohodový život běžného školáka v ČR) J: přítomný čas prostý – *daily routine*;

Vzkazy, dopisy, deníky - P: hráči obdrží informace (reálné, smyšlené) o postavě často v útržkovité formě (v 1. os.) G: dopis uprchlíka (14 let) rodině (utíká z útlaku, chce se stát bohatým, aby mohl pomoci rodině) J: čtení s porozuměním... (jazyk dopisu svědčí o nedokonalých jazykových schopnostech pisatele – děti mohou číst a opravovat chyby), psaní: první dopis z „nové země“;

Horká židle - P: hráč odpovídá na otázky týkající se jeho vlastní osoby/postavy; G: učitel v roli – nejtlustší čl. na světě: hráči zjišťují proč, jaký má život; J: kladení otázek - možné přizpůsobit slovní zásobu, vazby: *daily routine, food, verbs*;

Plášť experta - P: hráči se „vybaví“ znalostmi na určitou problematiku z různých zdrojů a v roli experta „vystupují“ a své názory dle role obhajují; G: tropický prales, kácení stromů; J: práce se zdroji, zpracovávání informací, schopnost argumentace (na rozdíl od referátu, který žáci jen čtou);



Vnitřní hlasy - P: hra je zastavena – 1 hráč zůstane v roli a ostatní vyjadřují jeho pocity či myšlenky nahlas s případným dotykem hráče v roli; G: dřevorubec v pralese, který má jít kácet a skupina aktivistů mu vysvětlila závažnost situace; J: možnost promluvy přiměřené schopnostem jednotlivců, šance pro všechny – např. 1 slovo, krátké věty (*Don't, please, Why?, Go home!, Plant a new tree!, Don't cut the tree!...* i věta typu „*I don't know*“ je smysluplnou promluvou v kontextu dané situace;

Narativní pantomima - P: učitel popisuje příběh, situaci a hráči pantomimicky předvádí; G: př. rasová diskriminace: hráči jsou příslušníky utlačované skupiny; J: př. text: segregace 60. léta 20. stol. USA. *Role play: you go to a shop and hear : „You must leave!“, a bus driver says : „You can't enter!“;*

Spektrum rozdílů - P: situace vyžaduje a obsahuje 2 protikladné názory vlevo ano/vpravo ne a hráči zaujmou pozice na pomyslné stupnici vlastním tělem vyjádří svůj názor; G: př. Máme pomáhat bezdomovci či nikoli? Následuje rozbor, rozehrání situace; J: obecná příprava argumentace – pro a proti;

Ulička - P: hráč v roli prochází uličkou ostatních, kteří vyjadřují v různých rolích pocity a názory na jeho jednání; G: dítě z bohaté rodiny chce přesvědčit rodiče o užitečnosti charitativní činnosti; J: dávání rady: *you should/shouldn't*, popis dítěte v nouzi: (*The child hasn't got parents, The child can't go to school, Let's give*, podmínkové věty: *If you give money, people won't be hungry*).

Závěrem: Uvedené konvence je možné použít v hodinách cizího jazyka na základní škole. Aktivita na nich založené umožňují zařazení myšlenek, které vyžadují hlubší pochopení, porozumění danému tématu i s jeho globálním přesahem do jednodušších jazykových struktur. Cílem snažení učitelů by mělo být pomoci otevřít mysl dětí, nastavit je ke kritickému myšlení, emoční a postojové zainteresovanosti. Globální témata by mohla být součástí učiva, „látkou“, jazyk mediátorem komunikace, ale i cílem k osvojení a dramatická výchova zdrojem technik a kontextu, jakéhosi pojiva, které vše smysluplně propojuje a vytváří u žáků možnost vzniku osobní nesdělitelné životní zkušenosti, rozšíření obzorů a tím přispívá k utváření jejich lidských kvalit v globálním světě.

## Literatura:

BLOCK, D. "McCommunication" a problem in the Framework for SLA, in: Block, B, Cameron, D. *Globalization and Language Teaching*, Routledge, London 2002. ISBN 0-415-24276-2

GRAY, J. The Global Coursebook in English Language Teaching, in: Block, B, Cameron, D.: *Globalization and Language Teaching*, Routledge, London, 2002

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. IPOS, Praha, 1998. ISBN 80-7068-103-9

NEELANDS, J. *Structuring Drama Work*. CUP, Cambridge, 1990. ISBN 0 521 37635 1

PINTER, A. *Teaching Young Language Learners*. OUP, Oxford, 2006. ISBN 0 19 442207 0

SAMPERDO, R., HILLYARD, S. *Global Issues*. OUP, Oxford, 2004. ISBN-13: 978 019 437 1810

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, Agentura Strom, Praha 2008. ISBN 978-80-247-1865-1

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2013-06-13]. Dostupné z: [www:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf>](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).

## 9. Globalizace a její vliv na výuku výslovnosti angličtiny

**Autor: Jan Comorek**

Jedním z témat, která jsou zmíněna v předchozích kapitolách této publikace a která k multikulturalismu paradoxně patří, je nepochybně dnešní globální charakter jazykové výuky, konkrétně angličtiny. Stala se celosvětově akceptovaným jazykem dorozumění. Historicky ale prošla mnoha změnami, které její výuku a pohled na ni v dnešním multikulturním světě značně ovlivnily. Na jednu stranu ji její globální charakter připravuje o národní identitu a na druhé straně se stále více prohlubují a upevňují odlišné národní standardy angličtiny v zemích, kde je mateřským jazykem. Nejvíce je rozdíl patrný ve výslovnosti. Běžný učitel angličtiny, by měl tuto diverzitu (nebo multikulturnost) vnímat a citlivě se s ní ve výuce vypořádat. V žádném případě ji ale nemůže přehlížet.

### 9.1 Globalizace jako pojem

Pojem globalizace začal nabírat na důležitosti a je zmiňován častěji v 70. letech 20. století v době, kdy především pohyb obyvatel, ale i ekonomika, obchod, výroba a politika přestávají být výhradně záležitostmi jednotlivých zemí a začínají být součástí většího kontextu (Gray, 2004, s. 154). Takový vývoj skutečně nastal a jeho příkladem (byť ne ve smyslu přímo globálním) může být i vznik Evropské unie, kde pojem státní hranice dnes nabývá zcela jiných rozměrů, než tomu bylo dříve. K procesu globalizace přispěly i události 90. let v Evropě, kdy hranice mezi „východem“ a „západem“, vytvořená uměle mezi ideologiemi spíše než mezi lidmi, byla zrušena, historicky překonána a Evropou začali proudit lidé bez omezení.

Cílem této studie však není zabývat se historickými událostmi, i když se na ně budeme odkazovat, ale vnímáním a chápáním slova globalizace obecně a následně tím, co vlastně dnešní doba pro jazykovou přípravu (speciálně výuku výslovnosti angličtiny) přináší, jak ji lze zohlednit (jestli vůbec), v čem je jiná než dříve a jaký bude mít pravděpodobný vývoj.

Co tedy vnímáme jako „globální“? Můžeme najít dva základní významy. Za prvé tak označujeme něco, co chápeme jako obecné a tedy, co je určené pro všechny, nebo co se týká všech, nebo má vliv na všechny právě z principu své obecnosti. Je to společné v rámci našeho světa – světa bez národních hranic. Za druhé tak ale můžeme označovat i to, co je primárně domovem v určitém místě (lokálně), ale přitom ovlivňuje

z různých (ekonomických, politických, lidských) důvodů ostatní místa po celém světě. Je globální svým působením. Něco, co není globální z principu, ale co se tím z nejrůznějších důvodů stalo.

Z toho, co dnes s oblibou a bez pochyb označujeme jako globální svou podstatou, jmenujme alespoň tři věci: obchod, cestování a šíření informací (v současné době masmédiá a mezi nimi, jako fenomén dneška, internet). Všechny jsou, na rozdíl od nedávné minulosti, vnímány globálně.

Hlavním důvodem, proč se z místního obchodu, cestování a šíření zpráv staly globální pojmy, které změnilly nedosažitelnost světa na dosažitelnost a diverzitu na uniformitu, je rychlost, s jakou se dnes dostane informace nebo cestovatel z jednoho konce světa na druhý. A právě tato rychlost změnila zásadně naše vnímání času. Cesta Kolumba do Ameriky trvala mnoho měsíců, dnešní cestovatel uvažuje v rádech desítek hodin. Čas, který byl limitujícím faktorem pro kontakt vzdálených kultur, je dnes faktor, který kultury sblíží a konverguje jejich potřeby. Srovnává prapůvodní rozdíly a vede k intenzivní výměně informací mezi nimi. To, co dříve bylo výsostným vlastnictvím jedné kultury, může mít dnes zásadní vliv na ostatní kultury, ať už jde o témata pozitivní nebo negativní. Znečištění životního prostředí je dnes řešeno všemi zeměmi, pokud jim to jejich ekonomické síly umožňují, hladomory a přírodní katastrofy velkého rozsahu vyvolají okamžitou globální reakci. Dnešní cestovatelé se obdivují památkám, které dříve byly nedostupné, vidí místa, jejichž objevení kdysi mohlo pro cestovatele znamenat utrpení, nebo i smrt, ale hlavně dlouhá léta života strávená na cestách. Dnešní Afrika je už jiným světadílem, než jaký viděl Livingstone nebo Holub; za egyptskými pyramidami je silueta moderního Káhirského sídliště.

Díky celosvětové síti televizních a rozhlasových stanic se jakákoliv důležitá informace rozšíří do celého světa rychlostí, jakou se šíří elektromagnetické záření. Odnoží této masmediální sítě je internet, který funguje jako globální informační dálnice.

Podobně jako v uvedených třech oblastech lidského bytí se globalizace odrazila i ve sféře jazyků. Aby se lidé v dnešním „zmenšeném“ světě domluvili, některé jazyky získaly díky svému historickému vývoji punc globálnosti. Je to navzdory tomu, že jazyk je ve své podstatě výsostně lokální. Charakterizuje totiž sociálně kulturní skupinu, národ, který se hlásí k společné historii, má národní povědomí a jazyk vnímá jako součást své kulturní tradice v dané zemi (Haugen, 1997, s. 350). Jak je tedy možné, že takové lokální vnímání jazyka se transformuje do vnímání globálního?

## 9.2 Jazykový aspekt globalizace

Jazyky jsou unikátním příkladem globalizační transformace. Jsou to hlavně jazyky zemí, které ve své době svět objevovaly – jako španělština, portugalština a angličtina. Později i francouzština a jiné. Británie díky své koloniální politice byla zemí, která rozšířila svoje jazykové působení prostřednictvím své imperiální politiky postupně na celý svět. Připomeňme bondovský okřídlený slogan „...země, nad kterou slunce nezapadá“ (který má svůj počátek hluboko v éře britského kolonialismu: (Wilson, 1829), *„Noctes Ambrosianae No. 42“*. *Blackwood's Edinburgh Magazine* XXV (cli), s. 527, *„Not a more abstemious man than old Kit North in his Majesty's dominions, on which the sun never sets.“*) a který sílu anglického impéria ilustruje. Jenže imperiální tlak byl později podroben silné kritice a jazykový imperialismus odmítnut. Země bývalého britského impéria jedna po druhé získávají zpět svoji samostatnost a suverenitu. Od severní Ameriky, tedy Spojených států, přes státy Afriky, jako je například Ghana nebo Jihoafrická republika, země blízkého, středního a dálného východu, kde za drahokam v britské koruně byla považována Indie, která získala nezávislost v roce 1947 až po Austrálii a Nový Zéland, které sice zůstaly pod britskou korunou, ale jsou zcela samostatnými zeměmi.

Britský „jazykový imperialismus“ byl, jak již bylo řečeno, v polovině minulého století odmítnut, ale angličtina, kterou Britové zaseli po celém světě, zůstala. Ve všech zemích, kde původně byla ve funkci buď úředního jazyka kolonizátorů (Indie, státy východního pobřeží Afriky, ostrovy v Tichomoří) nebo mateřského jazyka osadníků (Severní Amerika, Austrálie, území dnešní JAR) nakonec, po rozpadu Britského Impéria, zůstává a vyvíjí se. A tady je prvopočátek globální existence angličtiny s jejími místně rozdílnými variantami tak, jak je známe dnes. Původně jediná anglická varianta z doby impéria se po jeho rozpadu dále vyvíjí v postkoloniálním světě svým způsobem a svou cestou bez přímého vlivu té angličtiny, která je rodnou řečí obyvatelů Velké Británie. Postupně se začínají upevňovat rozdílné (především z pohledu výslovnosti) varianty, které jsou sice stále angličtinou, avšak rozhodně ne tou, kterou se dnes mluví na Piccadilly Circus. Vlivy, které obecně působily a přetvářely jednotlivé varianty do té míry, že dnes jsou definovány jako národní standardy, jsou dané charakterem jednotlivých zemí a jedinečnými rysy původních jazyků, které tu byly před příchodem angličtiny. Z tohoto prvotního „kotle“ začíná vznikat „národní“ literatura, slovesnost, později kinematografie, divadlo, hudba a další kulturně společenské prvky, které postupně tvoří „národní tradici“ realizovanou v anglickém jazyce, ale svrchovanou svou formou, s vlastním vnímáním jazykové správnosti (ať už gramatické, syntaktické nebo lexikální). Z jedné angličtiny máme tedy po celém světě dnes více „angličtin“, které jsou si podobné, ale současně jsou jiné a svou „jinakost“ si pečlivě střeží jako „národní hodnotu“. Takto „národnostně“

diverzifikované angličtiny dnes čelí výzvě globalizace, výzvě ke globálnímu užití angličtiny s cílem rozumět si, pochopit partnera v komunikaci, správně interpretovat. Ve výukových materiálech už jsou tyto diverzity často přehlíženy, nebo popisovány jako nedůležité. Národní rozdíly jsou komplikací, diverzita je nahrazena unifikací s cílem maximální jednoduchosti a jazykové efektivity. Jakoby se dnešní „globální“ angličtina stala novým jazykovým impériem. Jazykem, který žije bez národa, bez kultury a bez minulosti.

Změna témat v učebnicích angličtiny v 80. a 90. letech minulého století z témat ryze anglických na témata cílové země (jako odraz nápravy jazykového imperialismu) s sebou přinesla otázku: Která z národních angličtin je ta pravá? Anebo ještě lépe: Existuje nějaká varianta angličtiny, která je univerzální? Bude globální angličtina esperantem nové doby se svými vlastními zákonitostmi a vývojem, který bude určován globální ekonomikou, obchodem a masovým pohybem lidstva po světě? Na tak mnoho otázek máme jen málo odpovědí, a už vůbec ne takových odpovědí, o kterých bychom mohli s klidným svědomím říci, že jsou správné.

Výuka angličtiny v dnešní době stojí na rozcestí a učitelé jsou konfrontováni s novými prvky, které se ve výukových trendech objevují. Změnám nepodléhají jen témata, ale také styl a metodika výuky. Jednotlivé jazykové dovednosti jsou hodnoceny jinak, hodnocení jazykové kompetence je založeno hlavně na komunikativnosti a porozumění. Logicky je velkému tlaku vystavena výuka výslovnosti jako jednoho ze základních prvků jazykové kompetence. Prvek porozumění a komunikace je upřednostňován a vytlačuje nejen jazykovou přesnost, ale také spojitost s konkrétní kulturou, místem a jedinečností. Tím bereme jazyku jeho schopnost se dál vyvíjet. Pokud totiž přistoupíme na koncept globální angličtiny s nezávaznou výslovností, rozvolněným významem a minimalistickými pravidly, budeme se sice schopni ve světě domluvit, ale náš jazykový vývoj ustrne, protože budeme mluvit jazykem, který je angličtině sice hodně podobný, ale protože se jím mluví na celé zeměkouli, nemluví se jím v žádné zemi a je de facto jazykem mrtvým. Nestojí za ním žádný národ. Slouží pouze jako *lingua franca*. Je to globální angličtina, v které nehraje roli ani akcent ani národní standardy, není spjata s žádnou národní slovesností ani kulturou, jejím mottem je univerzálnost. A to jak formální, tak obsahová. Témata a oblasti, které globální angličtina zahrnuje, jsou také globální. Nedá se s jistotou říci, že takový vývoj je špatný, ale určitě se nedá říci, ani že je dobrý. V každém případě je však realitou a je třeba s ním počítat. Počítají s ním totiž už i největší jazyková vydavatelství a vyučující musí zvážit, co mu konkrétní kniha, podle které bude učit, nabízí a o co ho ochuzuje.

### 9.3 Výslovnost jako jeden z prvků jazykové kompetence

Výslovnost je pochopitelně velmi důležitou součástí celkového jazykového projevu. Nevystačíme jen s perfektní znalostí gramatiky a slovní zásoby. Naše úroveň jazykové znalosti je v očích těch, kteří hodnotí náš jazykový projev, hodnocena také (a často nejdříve) prostřednictvím výslovnosti. Není to ještě tak dávno, kdy existence bývalého Československa dávala příklad blízkého soužití dvou velmi podobných jazyků.

Generace Čechů a Slováků žijící vedle sebe byly zvyklé na odlišnosti ve slovní zásobě a příliš nevnímaly rozdílný pravopis, ale vždy byly citlivé na výslovnost své vlastní varianty. Čecha žijícího dlouhodobě na Slovensku bylo snadné identifikovat podle jeho akcentu stejně jako Slovák žijícího v Česku. Často byly násilné pokusy Čechů mluvit „slovensky“ a naopak Slováků mluvit „česky“ vnímány daleko kritičtěji, než když Slovák mluvil slovensky i v Česku a naopak. Je to jedinečný důkaz toho, jak i velmi blízké jazyky vnímají správnou výslovnost jako jedno ze základních kritérií celkové jazykové správnosti.

Je zřejmé, že každý národ vnímá výslovnost svého jazyka velmi ostře a ohraničeně. Jakákoliv pozměněná nebo nepřesná výslovnost vede k tomu, že rodilý mluvčí zařadí mluvčího podvědomě do nižší kategorie. Intuitivně dá vždy na svůj první dojem. Je to pochopitelné, protože jazyková kompetence v sobě zahrnuje výslovnost (posuzovanou podle kritérií nastavených „spisovnou“ variantou dané země) a to ne jako nějakou její okrajovou část, ale jako část zcela srovnatelné důležitosti, jako je třeba znalost gramatiky nebo slovní zásoby. Rodilý mluvčí s malou slovní zásobou a gramatickou kompetencí je pro jiné rodilé mluvčí možná přijatelnější než rodilý mluvčí se špatnou výslovností. Proto je výslovnost důležitou součástí výuky jazyků. Právě ona nás spolehlivě někam zařadí. Naše výslovnost je z tohoto pohledu významná.

### 9.4 Současný svět a tendence ve výslovnosti

Bylo řečeno, jakou má výslovnost důležitost, a jak mluvčího charakterizuje. Na druhou stranu jsme ale řekli, že globální aspekt dnešní angličtiny stírá rozdílnost národních standardů. Než pokročíme dál, řekněme si, jaké národní „angličtiny“ se vlastně můžeme učit. Odpověď na tuto otázku není vůbec jednoduchá, ačkoliv na knižním trhu najdeme v zásadě jen dvě základní varianty: americkou a britskou angličtinu. Ty jsou natolik výslovnostně i jinak odlišné, že tuto odlišnost není možné ignorovat. Jenže americká a britská angličtina má ještě další „bratrance“ a „sestřenice“.

Zmínili jsme britské impérium a jeho imperiální snahu „kultivovat“ světadíly, při které byla angličtina vyvezena do celého světa. S příchodem samostatnosti původních kolonií se tak angličtina jednotlivých zemí dala svou vlastní cestou. Jsou popsány varianty, které již mají statut standardu, mimo jiné i pro to, že jsou používány pro psaní národní literatury. Taková je situace například na africkém kontinentě. Rozlišujeme jihoafrický standard, nebo západoafrické varianty. Angličtina, kterou hovoří Afričané, je výslovnostně jiná, než ta z britských ostrovů. Hláskový systém a fakt, že africké jazyky jsou tónické, dává africké variantě typický akcent. K tomu je třeba připočítat ještě unikátní africkou slovní zásobu.

Africká varianta tak bude vždy velmi svébytná a můžeme ji chápat jako bratrance americké a britské angličtiny.

Austrálie (a Nový Zéland) jsou dalším příkladem osamostatněného děcka. Angličtina dovezená prvními osadníky v roce 1788 do Sidney Cove byla angličtinou trestanců, kteří si museli odpykat svůj trest na neznámém kontinentu. Nebyla to tedy angličtina střední, nebo vyšší vrstvy. Ještě dlouho po roce 1788 (až do propuknutí zlaté horečky, kdy byla Austrálie zaplavena přistěhovalci mluvícími prakticky všemi jazyky světa), byla převažující skupinou australských osadníků skupina hovořící slangem londýnské ulice nebo mluvou trestanců. I proto byla od začátku vnímána Brity jako něco mimořádně špatného a těžce se z tohoto méněcenného postavení vymaňovala. Dnes jsou Australané hrdí na svou australskou angličtinu, její výslovnost a její zvláštnosti a chápou svou variantu angličtiny jako tu správnou. V Sydney se nemluví jako v Londýně.

Jako poslední je třeba ještě zmínit jednu variantu, která je rovněž velmi důležitá, ale svou podstatou jiná než tři předchozí. Je to angličtina, kterou se mluví v Indii. Je typická opět především svým akcentem, který je dán zvukovým charakterem indických domorodých jazyků (kterých jsou na území Indie stovky) a je tak podobně ovlivněna jako Africká angličtina. Indická varianta fungovala vždy jako jazyk veřejné správy – úřední jazyk, a současně jako „*lingua franca*“, tedy jazyk pro dorozumění mezi různými indickými etniky. Vzhledem k obrovskému počtu lidí, kteří v Indii angličtinou mluví, je však třeba i tuto variantu vzít v potaz.

Shrneme-li předchozí odstavce, máme na výběr z: britské, americké, australské, jihoafrické a indické angličtiny (a to jsme vynechali ještě Kanadu, tichomořské ostrovy a Karibik). Jazykový byznys je však naladěn jen na první dvě – tedy britskou a americkou angličtinu. Ty jsou komerčně nastaveny jako standardy pro výuku. Ale nenechme se zmýlit, ve světě nejsou jen dvě varianty.



## 9.5 Výslovnost v angličtině – co je nutnost a co je možnost

Jak tedy máme výslovnost vnímat – jako něco zbytečného, nebo naopak něco potřebného. Jak jsme vysvětlili, globalizační tendence konvergují k unifikaci a bagatelizaci výslovnosti. Problematické hlásky angličtiny, jako jsou pro českého mluvčího souhlásková skupina „th“ nebo hláska „r,“ a mezi samohláskami potom „otevřené e“, a popřípadě „o“ nejsou důležité. To pro nás ale může být z pohledu komunikace problematické, protože pokud nebudeme hlásky rozlišovat, mohou nám některá slova znít jako homonyma (např. *led, lad, let, lot* a podobně). Špatnou výslovností tedy ztrácíme rozlišovací sílu hlásek a snižujeme možnost porozumění. Z tohoto hlediska je špatná výslovnost nežádoucí.

Za druhé je tu již zmíněný aspekt zařazení nás - mluvčích cizího jazyka - do nějaké jazykové úrovně rodilým mluvčím potom, co nás slyšel mluvit. Nekorektní výslovnost nás tak může významně poškodit, když bude naše celková jazyková kompetence odhadnuta jako nižší jen kvůli výslovnosti.

## 9.6 Výuka výslovnosti v angličtině – reflexe globalizace

Ačkoliv je angličtina používána na celém světě, stále je to angličtina, kterou mluví národ, a je tedy národním jazykem. Ať už máme s angličtinou jakékoliv záměry, učíme se jí tak jako národnímu jazyku.

Vzhledem k dnešní nabídce na trhu jazykových učebnic máme na vybranou ze dvou variant, které již mají svůj ustálený standard. Je to americká a britská angličtina. Jsou tak odlišné, jakou jsou odlišné čeština a slovenština a jsou si také tak blízké, jako čeština a slovenština. To musíme mít neustále na mysli. Pokud se chceme naučit anglicky, naučme se jen jednu variantu a té se držme. Stejně to platí i pro naše studenty, kteří by si měli vybrat jednu z variant a tu důsledně studovat.

Lexikální rozdíly, jako jsou notoricky známé „*pavement vs. sidewalk*“, „*lorry vs. truck*“ nebo „*taxi vs cab*“ atd. jsou jen vrcholkem ledovce. Rozdílů mezi oběma angličtinami je mnoho, jsou i v rovině syntaxe a pochopitelně velmi významně i ve fonetické rovině. A tyto rozdíly jsou důležité.

Aspekt globalizace při používání angličtiny přináší hlavně tu skutečnost, že anglický nerodilý mluvčí přichází do styku s mnoha nejrůznějšími variantami (vedle těch, které už byly jmenovány, můžeme doplnit i ty varianty, kterými se mluví ve Velké Británii – jako je skotská nebo irská varianta). A přesto, že každá z nich zní jinak, musí jí nerodilý mluvčí rozumět natolik, aby byl schopen smysluplné komunikace.

Měli bychom proto studenty na tento prvek upozorňovat a připravovat je poslechem, zkoušením výslovnosti a to nejen drilem, ale i objevnými

technikami (např. Underhillova multisensorická cvičení, srovnej Underhill, 1994, s. 3-14, 16), nácvikem rytmiky a intonace (1994, s. 74), ale nemělo by se stát, že proto nebudeme dbát na důsledný příklon k jedné variantě (Trudgill, Hannah, 1994, s. 2). Student by měl být na různorodost zvyklý, ale sám by měl preferovat stabilitu jedné varianty.

Taková výuka, která představuje i jiné, než jen hlavní učební variantu, má v sobě prvek globalizace a přitom vede ke konzistentní znalosti jedné ze zvolených variant. A to by měl být náš cíl. Fonetická cvičení, která mohou tuto dovednost procvičovat, mohou být (v segmentální, tedy hláskové rovině) založena na srovnávání výslovnosti homograf, nebo na cvičení s vysokým počtem hlásek typických pro tu či onu variantu.

Nejčastější srovnávací cvičení mezi americkou a britskou angličtinou si všímají záměny vysloveného /t/ za /d/ v prevokalické pozici (např.: water -/wO:τ≐/ proti/wζδ≐/), to je u souhlásek a záměny o/za/ζ/, to u samohlásek (např.: knock -/vOk/proti/vζk/).

K dalším typickým rozdílům americké a britské výslovnostní normy patří výslovnost hlásky /r/ i ve finální pozici a před konsonantou nebo kombinace hlásek /vφv:/, /τφv:/, /σφv:/, která se vyslovuje jako /vυ:/, /τυ:/, /συ:/ . Hláska/α:/se vyslovuje jako otevřené e, tedy/ɛ/.

Ve cvičebním listě je ukázka možného procvičování britské a americké výslovnosti pro střední školu, úroveň intermediate (B1-B2) a nácvik problematických britských hlásek.

### **Literatura:**

GRAY, J. The Global Coursebook in English Language Teaching. In Block, B., Cameron, D. (ed) *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge, 2004. ISBN 0-415-24276-2

HUGHES, A. TRUDGILL, P. *English Accents and Dialects*, London: Edward Arnold. 1980. ISBN 0-7131-6129-9

HAUGEN, E. *Sociolinguistics a Reader and Coursebook: Language Standardization*, New York: Palgrave, 1997. ISBN 0-333-61180-2

KUBOTA, R. The Impact of Globalization on Language Teaching in Japan, in Block, B., Cameron, D. (ed) *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge, 2004. ISBN 0-415-24276-2

TRUDGILL, P., HANNAH, J. *International English – A Guide to the Varieties of Standard English*, New York: Routledge, 1994. ISBN 0-340-58645-1

UNDERHILL, A. *Sound Foundations*, London: Macmillan, 1994. ISBN 0-435-24091-9

# 10. Metody a postupy pro výuku interkulturní komunikace

**Autor:** Jana Zerzová

Poslední kapitola publikace si klade za cíl propojit teorii s praxí a nabídnout čtenáři jak stručný přehled vybraných výukových metod vhodných k rozvíjení interkulturního povědomí žáků a jejich interkulturní komunikační kompetence (viz podkapitola 10.2; k interkulturní komunikační kompetenci a komunikační kompetenci více viz kapitola 3 a podkapitola 10.1.1), tak podněty k zamyšlení před samotným plánováním výuky, které následují v první podkapitole (10.1).

## 10.1 Co je třeba zvážit před výběrem konkrétní metody kromě vybraného tématu?

### 10.1.1 Interkulturní kompetence nebo interkulturní komunikační kompetence?

V rámci výuky cizích jazyků je často upřednostňován termín interkulturní komunikační kompetence (IKK) před termíny jinými (např. interkulturní kompetence, mezikulturní kompetence a další). Upřednostňujeme ho i my (dle Byrama, 1997), a to z následujících důvodů, jež představují základní myšlenky tohoto konceptu:

- Výuka CJ by měla překračovat pouhé lingvistické vyjádření jazykových prostředků a jevů (např. zdvořilostní fráze) a vést k přípravě studentů a uživatelů cizího jazyka ke komunikaci a interakci s cizinci, kteří jsou „jiní“ a jsou jako taková přijímání (srov. Byram, 1997).
- IKK sestává z celé řady dílčích kompetencí (lingvistické, hermeneutické, pragmatické, diskursní, strategické, sociální, sociolingvistické, sociokulturní, interkulturní a multikulturní – srov. Zerzová, 2012).
- Cílem rozvíjení IKK je aktivní používání cílového jazyka (sekundárně případně i mateřského jazyka) v interkulturní interakci kulturně a sociálně citlivým způsobem, ne pouhé rozvíjení znalostí o cizích kulturách v mateřském jazyce.

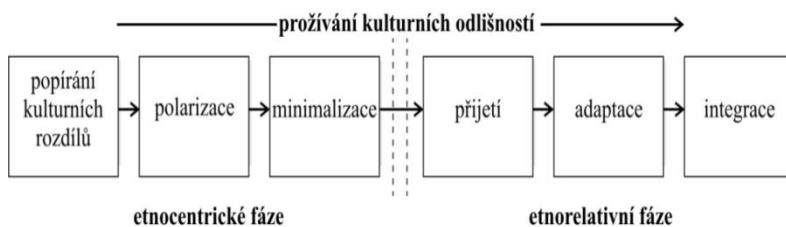
Chceme tedy odlišit pojmy interkulturní kompetence a interkulturní komunikační kompetence s cílem postihnout rozdíl mezi rozvíjením interkulturní kompetence mimo cizojazyčné vzdělávání a rozvíjením IKK v rámci vyučování a učení se CJ. Mezi oběma kompetencemi je samozřejmě velmi úzký vztah.

Termínu kompetence a komunikační kompetence je detailněji věnována třetí kapitola této publikace. Interkulturní komunikační kompetenci je možno vnímat jako další stupeň rozpracování problematiky komunikační kompetence ve výuce CJ.

### 10.1.2 Popírání kulturních rozdílů, polarizace, minimalizace, přijetí kulturních rozdílů nebo adaptace?

Při plánování výuky je vhodné rovněž zohlednit interkulturní vybavenost žáků/studentů (potažmo i sebe sama jako vyučujícího). V tomto ohledu nabízí užitečnou pomůcku tzv. Vývojový model interkulturní sensitivity – Developmental Model of Intercultural Sensitivity: DMIS (Bennett, 1986). Na tento model pak navazuje Intercultural Development Inventory: IDI, v. 3, který vypracoval Hammer (2007) v návaznosti na DMIS (Bennett, 1986). I v případě, že vyučující sám tento inventář nikdy nevyplňoval, je při plánování výuky přínosné, zamyslet se nad jednotlivými fázemi dle tohoto modelu a tím, jak výuku z tohoto hlediska žákům přizpůsobit. Tento model vnímá jedince jako pohybujícího se po vývojovém kontinuu interkulturní kompetence z etnocentrických fází (popírání kulturních rozdílů, polarizace) přes minimalizaci až po etnorelativní fáze (přijetí, adaptace) – viz obr. 2.

Obrázek 2. Vývojový model interkulturní senzitivity podle Bennetta (1986, překlad autorky)



Popírání kulturních rozdílů (*denial*) označuje fázi, ve které jedinec kulturní rozdíly vůbec nevnímá a neprožívá nebo není schopen je diferencovat a vnímá je pouze jako „jiné“, případně svou kulturu považuje za jedinou pravou. Polarizace (*polarization*) nabývá dvou odlišných pólů: *defense* označuje stereotypní fázi, ve které vnímá jedinec svou kulturu nekriticky jako nadřazenou a lepší než jiné kultury. *Reversal* označuje variaci polarizace, ve které jedinec vnímá jinou kulturu jako nadřazenou a lepší než kulturu, ze které sám vychází. Fáze minimalizace (*minimization*) označuje stereotypní zevšeobecňování povrchních rozdílů s předpokladem, že „hluboko uvnitř“ jsou všichni lidé stejní. Přijetí (*acceptance*) označuje první etnorelativní fázi, ve které dochází k přijímání kulturních rozdílů a následnému vnímání vlastní kultury jako jednoho z mnoha stejně hodnotných a komplexních

světonázorů. Ve své podstatě tato fáze vede k etickému relativismu, se kterým je nutno se vypořádat.

Přijetí kulturních rozdílů neznamená, že s nimi jedinec musí souhlasit – mnohé kulturní rozdíly mohou být vnímány negativně.

Ve fázi adaptace (*adaptation*) dochází k překročení fáze, ve které jsou kulturní rozdíly pouze vnímány (*acceptance*) do fáze, kdy je jedinec schopen na realitu nahlížet očima jiné kultury a také se přiměřeně této kultuře chovat. Bennett, Bennett a Allen (2003) uvádějí, že míru interkulturní senzitivity žáků je možné odhadnout. Např. ti žáci na ZŠ a SŠ, jejichž jazyková úroveň je začátečnická, by se měli většinou nacházet ve fázích popírání kulturních rozdílů nebo polarizace, a tudíž by se výuka měla zaměřovat převážně na tyto fáze proto, aby mohla být IKK žáků efektivně rozvíjena.

### 10.1.3 Vědomosti, dovednosti nebo postoje?

Před výběrem konkrétní metody pro rozvíjení IKK si jistě každý vyučující klade otázku, zda se chce ve výuce především věnovat vědomostem žáků/studentů, jejich dovednostem nebo ovlivňování jejich postojů. Předpokladem samozřejmě je, že výuka jako celek reflektuje všechny tyto roviny. Znalosti bývají často děleny na znalosti z oblasti tzv. Big-C Culture (znalosti a poznatky z oblasti historie, zeměpisu, literatury, umění, institucí, politiky apod.) a small-c culture (znalosti o aspektech každodenního života jedinců dané kultury) – srov. Tomalin & Stempleski, 1993 a další. Jak znalosti, tak dovednosti a postoje lze rozdělit na kulturně obecné a specifické (srov. Bennett, Bennett, Allen 2003). Jestliže pak zkombinujeme kulturně obecné a kulturně specifické cíle s cíli z oblasti znalostí, dovedností a postojů, získáme osm kombinací výukových cílů (viz tab. 2).

Tab. 2 Rozdělení výukových cílů

<u>kulturně obecné znalosti</u> <u>Big-C Culture</u> např. znalosti o Evropské unii	<u>kulturně specifické znalosti</u> <u>Big-C Culture</u> např. znalost hlavního města Německa
<u>kulturně obecné znalosti</u> <u>small-c culture</u> např. povědomí o rozdílech ve vnímání času v různých kulturách	<u>kulturně specifické znalosti</u> <u>small-c culture</u> např. angloamerické velikonoční zvyky
<u>kulturně obecné dovednosti</u> např. osvojování strategií redukce stresu při kontaktu s cizinci	<u>kulturně specifické dovednosti</u> např. Jakým způsobem je vhodné zareagovat na pozdrav v angličtině?
<u>kulturně obecné postoje</u> např. budování kladného postoje k učení se o jiných kulturách	<u>kulturně specifické postoje</u> např. tematizace pocitů při kontaktu s Američany

## 10.2 Jaké metody jsou vhodné pro rozvíjení interkulturní komunikační kompetence?

Metod vhodných k rozvíjení IKK existuje celá řada, běžně bývají uváděny diskuse, polemiky, konfrontace, simulační hry, hraní rolí, řešení problémů, případové studie, vedení (inter)kulturních deníků, výzkum a jeho prezentace, dramatické techniky, critical incidents, culture capsules, culture clusters, cultural islands, culture assimilators a mnohé další. Některé z nich stručně představíme na dalších stránkách. Z textu bude patrné, že metody se navzájem prolínají a využívají i prvky z metod jiných. Při výběru vhodné metody je samozřejmě třeba mít na paměti jazykovou úroveň žáků, neboť demotivačně působí jak aktivity jazykově příliš snadné, tak náročné a také zásadu personalizace, jež může rovněž působit proti upevňování kulturních stereotypů.

### 10.2.1 Critical incidents/Řešení problémů

Termínem critical incidents (příklad pro anglický jazyk je možno nalézt v druhé části publikace) jsou zpravidla označovány popisy či simulace interakčních situací splňující mimo jiné následující kritéria:

- jedná se o každodenní běžné situace, matoucí či s potenciálem konfliktu, a tudíž náchylné k nesprávným interpretacím
- jsou to situace jednoznačně vysvětlitelné za použití odpovídajících znalostí daného (kulturního) kontextu  
(Thomas, Kinast & Schroll-Machl, 2000, cit. dle Göbel, 2007)

Typicky zahrnují tyto critical incidents potřebu učinění rozhodnutí v dané situaci a úkolem žáků je rozhodnout, jak by se měl účastník interakce zachovat. Critical incidents v sobě tedy zahrnují i řešení problémů (srov. Seelye, 1993). Nemusí se však jednat pouze o popisy či simulace interakčních situací, jako je tomu u culture assimilators (viz níže). Protože se většinou jedná o velmi krátké popisy situací, bývá zpravidla použito zároveň více critical incidents, jež spojuje společné téma. Obvykle se postupuje tak, že si žáci samostatně přečtou zadaný critical incident a sami se rozhodnou, co by v dané situaci dělali. Poté jsou rozděleni do malých skupinek, ve kterých o svém rozhodnutí diskutují a zdůvodňují, proč se rozhodli tak, jak se rozhodli. Na závěr by měli žáci dostat příležitost svá rozhodnutí srovnat s tím, jak by se v dané situaci rozhodovali příslušníci dané kultury. Je také možné, aby žáci provedli průzkum mezi rodilými mluvčími daného jazyka a zjistili, jak by v dané situaci reagovali a své výsledky poté prezentovali v rámci vyučování.

### 10.2.2 Culture capsules

Termínem *culture capsules* (Taylor & Sorenson, 1961) jsou označovány krátké popisy (5–10 minut) vybraného aspektu cílové kultury (např. zvyky praktikované při návštěvě restaurace, svatební tradice), po kterých následuje srovnání s kulturou žáků za použití ilustračních fotografií a různých předmětů. Mohou být připraveny samotnými žáky. Jedná se o krátké verbální vysvětlení jednoho rozdílu mezi danými kulturami a jejich zvyklostmi, za použití vizuálního doprovodu ve formě relevantních ilustrativních předmětů, fotek, obrázků, pracovních listů, prezentací apod. (srov. Taylor & Sorenson, 1961; Seelye, 1993). Zpravidla následuje jejich dramatické ztvárnění, hraní simulačních her, apod.

### 10.2.3 Culture clusters

Termín *culture clusters* označuje tři a více sdružených *culture capsules*, které se týkají stejného tématu, a tak spolu souvisejí a na které navazuje integrační fáze, ve které jsou informace z *culture capsules* shrnuty (srov. Meade & Morain, 1973; Seelye, 1993). Je tedy zřejmé, že jak *culture capsules*, tak *culture clusters* jsou vhodné zejména pro předávání znalostí žákům a rozvíjení dovedností interpretace a nacházení spojitostí (srov. Byram, 1997). Jednotlivé *culture capsules* zpravidla trvají cca 15 minut, integrační fáze, která má podobu scénky nebo simulační hry, pak trvá 30 minut. Učitel v ní má roli vypravěče, přičemž vede žáky v tom, co mají udělat, případně o čem mají mluvit.

### 10.2.4 Cultural islands

Cílem *cultural islands* je pomoci žákům vytvořit si „vnitřní obraz“ dané kultury. Jedním způsobem je vytvoření fyzických *cultural islands* přímo ve třídě ve formě plakátů, obrázků, fotek, nápisů, map a dalších předmětů. Druhým způsobem je hledání *cultural islands* přímo v kultuře žáků – zde se může jednat například o přejatá slova, zboží, ingredience, jídla, či produkty, které pocházejí z dané kultury, ale vyskytují se i v kultuře žáků (srov. Seelye, 1993). Žáci mohou hledat importované výrobky ze zemí cílového jazyka, sestavit jídelníček z pokrmů, které pocházejí ze zemí cílového jazyka, ale běžně jsou konzumovány i u nás, hledat přejatá slova v novinových článcích apod.

### 10.2.5 Culture assimilators

*Culture assimilators* bývají mnohdy zaměňovány s *critical incidents* (např. Tomalin & Stempleski, 1993), někteří autoři je ovšem odlišují (srov. Fiedler et al., 1971; Seelye, 1993). Jedná se vždy o písemný popis situace, ve které dochází k interakci mezi alespoň jednou osobou z cílové kultury a další osobou z jiné kultury (zpravidla totožnou s kulturou žáků). Tento popis je následován zpravidla čtyřmi možnými



vysvětleními chování, činů či reakcí účastníka interakce pocházejícího z cílové kultury. Žáci vyberou možnost, kterou považují za správnou interpretaci dané interakce, poté následuje diskuse.

#### **10.2.6. Interkulturní deník**

Interkulturní deník představuje užitečný nástroj k reflexi vlastních interkulturních zážitků a zkušeností a umožňuje zanalyzovat a pochopit, jak se člověk v dané situaci cítí a proč a porozumět vlastním reakcím. Je samozřejmě možné, že ne všichni žáci ve třídě již vycestovali do zahraničí, mají zahraniční přátele, setkávají se v běžném životě s lidmi jiné etnické skupiny apod. V takovém případě je možno využít literaturu, hudbu, filmy, či simulační hry. Skvělou příležitostí k využití interkulturního deníku může být krátkodobý zahraniční pobyt v hostitelských rodinách. Žáci by nejprve měli na levé polovině stránky popsat své postřehy z nového prostředí. Napravo potom zaznamenávají své reakce na to, co vidí a pokouší se o analýzu svých postřehů, přičemž se snaží zaujmout interkulturní perspektivu. Toto cvičení je samozřejmě cenné jako samostatná, soukromá aktivita, může ale poskytnout témata k diskusi s tzv. kulturním informátorem, osobou z cílové kultury, jež je schopná interpretovat své vlastní kulturní hodnoty a jednání (srov. Seelye, 1993).

#### **10.2.7 Mini-drama**

Mini-dramata sestávají ze tří až pěti krátkých dějství, jež zobrazují nedorozumění vyplývající z chybné komunikace. S každým dějstvím se žákům dostává o něco více informací, ale přesný důvod nedorozumění se žáci dozvídají až na samém konci. Po každém dějství následuje diskuse vedená učitelem.

Zpravidla jsou mini-dramata koncipována tím způsobem, že mají vyvolat soucit s osobou z jiné kultury, než té domácí a navodit pocit toho, že se mu/jí děje příkoří ze strany rodilých mluvčích. Na konci mini-dramatu vystoupí postava, jež přinese na světlo důvody, proč se tak rodilí mluvčí chovali, vysvětlí, co se ve skutečnosti stalo, a že rodilí mluvčí nic zlého neudělali. Emoce hrají v mini-dramatech klíčovou roli (srov. Robinson, 1985).

#### **10.2.8 Další simulační hry**

Autoři simulačních her tvrdí, že jejich cílem je simulovat kulturní šok. Tento zážitek kulturního šoku před tím, než jej zažijí ve skutečnosti v cizí kultuře, má zmírnit jeho dopady v budoucnosti a také zvýšit povědomí o mezikulturních problémech a empatii k lidem z jiného kulturního prostředí. Klasickým příkladem takovéto simulační hry je 45-minutová hra (s dalšími 30 – 40 minutami věnovanými zhodnocení a

diskusi), jejímž autorem je Garry Shirts (1973) a jejíž různé verze lze dohledat pod označením „Bafa Bafa“. Účastníci jsou rozděleni do dvou skupin, z nichž každá dostane pravidla, která popisují, jak se členové dané skupiny mají chovat a komunikovat. „Turisté“, členové každé z těchto „společností“ jednotlivě navštíví druhou skupinu a zapojí se do interakce s jejími členy. Hra končí v momentě, kdy všichni měli možnost navštívit druhou skupinu. Následně mají turisté za úkol popsat, čeho byli svědky a jak se při své návštěvě cítili. Jejich prožitky zpravidla připomínají kulturní šok a jejich vnímání pravidel druhé skupiny je obvykle zcela zavádějící (srov. Seelye, 1993, s. 83).

### **Literatura:**

BENNETT, M. J. A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. *International Journal for Intercultural Relations*, 1986, Vol. 10, No. 2, s. 179–196. ISSN 0147-1767.

BENNETT, J. M., BENNETT, M. J., ALLEN, W. Developing Intercultural Competence in the Language Classroom. In LANGE, D. L., PAIGE, R. M. (eds). *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2003. ISBN 1-931576-22-X.

BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd., 1997. ISBN 1-85359-387-8.

FIEDLER, F. E., MITCHELL, T., TRIANDIS, H. C. The Culture Assimilator: An Approach to Cross-Cultural Training. *Journal of Applied Psychology*, 1971, Vol. 55, No. 2, s. 95–102. ISSN 0021-9010.

GÖBEL, K. *Qualität im interkulturellen Englischunterricht. Eine Videostudie*. Münster: Waxmann Verlag, 2007. ISBN 978-3-8309-1920-9.

HAMMER, M. R. *The Intercultural Development Inventory Manual (v. 3)*. Ocean Pines, MD: IDI, LLC, 2007.

MEADE, B. MORAIN, G., The Culture Cluster. *Foreign Language Annals*, 1973, Vol. 6, No. 3, s. 331–338. ISSN 0015-718X.

ROBINSON, N. G. *Cross-cultural understanding*. New York: Pergamon Press, 1985. ISBN 0-080-31059-1.

SEELYE, H. N. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood : National Textbook Company, 1993. ISBN 0-8442-9329-6.

SHIRTS, G. *BaFa, BaFa: a cross culture simulation*. La Jolla, California: Navy Personnel Research and Development Center, 1973.

TAYLOR, H. D., SORENSON, J. L. Culture Capsules. *Modern Language Journal* 45, 1961, s. 350–354. ISSN 0026-7902.

TOMALIN, B., STEMPLESKI, S. *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press, 1993. ISBN 0-19-437194-8.

ZERZOVÁ, J. *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5725-8.

# Příklady edukačních aktivit k rozvíjení interkulturní komunikační kompetence

Seznam:

## ÚROVEŇ A<sub>1</sub>

- 1. Název: Strukturovaná dramatická hra na téma VODA**  
Jazyk: angličtina  
Autor: Mgr. Pavla Fejfarová
- 2. Název: Say Hello!**  
Jazyk: angličtina  
Autor: Mgr. Stanislava Kaiserová
- 3. Název: What 's in the name?**  
Jazyk: angličtina  
Autor: Mgr. Stanislava Kaiserová
- 4. Název: An international dish**  
Jazyk: angličtina  
Autor: Mgr. Stanislava Kaiserová
- 5. Název: Popiš, co vidíš: Interpretace neverbálních signálů**  
Jazyk: všechny  
Autor: Mgr. Zdeněk Janík, M. A., Ph.D.
- 6. Název: Státy a jazyky světa**  
Jazyk: ruština  
Autor: Doc. Natalia Orlova, CSc.

## ÚROVEŇ A<sub>2</sub>

- 1. Název: Výslovnost**  
Jazyk: angličtina  
Autor: PhDr. Jan Comorek, Ph.D.
- 2. Název: Oblíbené svátky**  
Jazyk: ruština  
Autor: Doc. Natalia Orlova, CSc.

## ÚROVEŇ B<sub>1</sub>

- 1. Název: „One does not simply“ memes**  
Jazyk: angličtina  
Autor: Mgr. Markéta Bilanová, Ph.D.
- 2. Název: Historie, stereotypy a města**  
Jazyk: ruština  
Autor: Doc. Natalia Orlova, CSc.
- 3. Název: Origins of English**  
Jazyk: angličtina  
Autor: PhDr. Hana Suchánková, Ph.D.

- 4. Název: Christmas, Christmas**  
Jazyk: angličtina  
Autor: PhDr. Hana Suchánková, Ph.D.
- 5. Název: Neverbální komunikace**  
Jazyk: angličtina  
Autor: Mgr. Jana Zerzová, M. A., Ph.D.
- 6. Název: Pictures**  
Jazyk: všechny  
Autor: PhDr. Alena Dobrovolná

#### ÚROVEŇ: B2

- 1. Název: Exploring language: Definitions activity**  
Jazyk: angličtina  
Autor: Mgr. Stanislava Kaiserová
- 2. Název: Different holidays**  
Jazyk: angličtina  
Autor: PhDr. Hana Suchánková, Ph.D.
- 3. Název: Different religions**  
Jazyk: angličtina, případně upravené i pro jiný jazyk  
Autor: PhDr. Hana Suchánková, Ph.D.
- 4. Název: Kultura jako ledovec**  
Jazyk: angličtina, němčina  
Autor: Mgr. Jana Zerzová, M. A., Ph.D.
- 5. Název: Hra šesti kultur**  
Jazyk: němčina  
Autor: Mgr. Jana Zerzová, M. A., Ph.D.
- 6. Název: Critical incident: Jak oslovovat učitele**  
Jazyk: angličtina  
Autor: Mgr. Jana Zerzová, M. A., Ph.D.
- 7. Název: Který jazyk?**  
Jazyk: angličtina  
Autor: Mgr. Jana Zerzová, M. A., Ph.D.

#### ÚROVEŇ: C1

- 1. Název: O krok vpřed**  
Jazyk: angličtina  
Autor: Mgr. Jana Zerzová, M. A., Ph.D.

#### ÚROVEŇ: VŠECHNY

- 1. Název: Můj čas - miniprůzkum**  
Jazyk: všechny  
Autor: Mgr. Lenka Kopečková, Ph.D.

**ÚROVEŇ:** A<sub>1</sub>

Název aktivity: **Strukturovaná dramatická hra na téma VODA**

Jazyk: Angličtina

Úroveň: A<sub>1</sub>/A<sub>2</sub>

Organizace: Skupinová práce

Čas: 2 -3 vyučovací hodiny

Materiál: Dokument - film, velký papír, výtvarné potřeby

Zdroj: © Fejfarová

<http://www.oxfam.org.uk/education/resources/water-week-learn-resources> Film – dokument s jednoduchými anglickými titulky ukazuje život ve vesnici bez vody a problémy s tím související – vzdělávání, práce dětí, diskriminace dívek: *Infrastructure and Water Vulnerability: Niger*

1. hodina: spidergram : žáci ve dvou skupinách vytvoří asociace s tématem DRINKS (skupina A), WATER (skupina B). Následuje porovnání spidergramů. Na velký papír doplňují větu: “*I need water for ...*“ Následuje zhlédnutí krátkého videa o situaci v Nigeru, doplnění spidergramu a vysvětlení odlišnosti naší situace v ČR.

Horká židle: učitel v roli babičky děti seznámí se situací ve vesnici. (základní informace: dívky se téměř výuky neúčastní, musí chodit pro vodu, dívky školu nepotřebují, vodu potřebujeme všichni, tak to má být) Žáci kladou otázky, shrnou informace do „popisu obrazu vesnice“.

Živé obrazy: 4 skupiny: 4 obrazy ze života vesnice: 1. Dívky jdou pro vodu 2. Ve škole 3. Volné chvíle 4. Rodina večer – skupiny předvedou své obrazy, dotykem “oživují” aktéry obrazu a ti promluví v konkrétní situaci.

Den v životě dívky z vesnice: žáci – všichni v roli dívky Awy popíší svůj den.

DŮ: Děti se mají doma pokusit zjistit (internet, dostupné jiné informace, jaké jsou možnosti boje se suchem v Africe – zavlažování, studny aj.)

2.- 3. hodina: Návrat ztraceného bratra Awy

Učitel v roli obyvatele vesnice Ubu, který se vrátil po 6 letech, přináší návrh řešení. Žáci v roli vesničanů dokreslují mapu podle instrukcí učitele v roli bratra Awy. Bratr (Basma) navrhuje stavbu studny téměř na

hranicích s druhou vesnicí. Potřebnou mechanizaci však disponuje sousední vesnice Nabu, se kterou jsou v nedobrych vztazích.

Příprava na vyjednávání: 1/2 třídy představuje sousední vesnici Nabu, 2/2 Ubu. Studenti obdrží konkrétní role od učitele, které obsahují např.: šaman: jsi proti – tvá síla nebude již třeba, žena: jsi pro – tvé dcery budou moci chodit do školy, vůdce Nabu: Ubu nám musí něco nabídnout.

Noc před setkáním: žáci v různých rolích vesničanů z obou táborů “spí a zdají se jim sny” své vize po dotyku učitele sdělí ostatním: např. “*I want water every day.*”, “*Water is heavy to carry.*”.

Vyjednávání: diskuze v rolích – vesnice sedí ve dvou půlkruzích na zemi proti sobě, z uspořádání je patrné, kdo je v jaké pozici; v určitém momentu učitel hru zastaví.

Situace 5 let poté: Ve skupinách žáci nakreslí novou mapu obou vesnic, vyberou/ znázorní dva živé obrazy ze života vesnice, doplní informace: *What happened to Awa and her brother Basma?*

### **Internetové odkazy pro další práci s global education.**

- Xenofobie: [Interactive game: be in the shoes of a refugee](http://www.racismnoway.com.au/teachingresources/e_challenges/Boat%20People/pop03.html)  
[http://www.racismnoway.com.au/teachingresources/e\\_challenges/Boat%20People/pop03.html](http://www.racismnoway.com.au/teachingresources/e_challenges/Boat%20People/pop03.html)
- <http://www.glob-edu.net/en/materials/global-issues-elt-classroom/>
- Oxfam Education Catalog: Oxfam Education, [www.oxfam.org.uk](http://www.oxfam.org.uk) – připravené projekty, lesson plans, powerpointové prezentace, krátké filmy
- Amnesty International (AI-USA): books, reports, and videos on humanrights and humanrightseducation. [www.amnesty-usa.org](http://www.amnesty-usa.org)
- [Make your own](http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/comic/index.html)  
<http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/comic/index.html>
- [Story map template](http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/storymap/)  
<http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/storymap/>

Název aktivity:	<b>Say Hello!</b>
Jazyk:	Angličtina
Úroveň:	A1 a výše
Organizace:	Práce ve dvojicích
Čas:	10 – 15 minut
Materiály:	Nejsou nutné
Zdroj:	© Kaiserová

This is an easy exercise to help break ice with your classes. It can also serve as a multi-cultural expansion of your usual classes.

1. Ask students to give as many ways as possible to say HELLO in different languages. If your class consists of one nationality mainly, it is suggested to do preparation for homework.
2. Ask students to share their knowledge (findings) and discuss how they feel about using different languages and if they think it wise to learn HELLO in every country they visit (why – why not?).
3. For a back-up, <http://www.omniglot.com/language/phrases/hello.htm> could come in handy if the teacher needs to consult some words or phrases for saying HELLO.
4. Follow up

It would only be natural to do a similar activity with saying thank you, please or goodbye; feel free to treat the activity with or without home preparation.



Název aktivity: **What's in the name?**

Jazyk: Angličtina

Úroveň: A1 a výše

Organizace: Práce ve dvojicích, skupinová diskuze

Čas: 15 - 20 minutes

Materiály: Nejsou nutné

Zdroj: © Kaiserová

This activity helps students realize we all have names and they mean something. If we cannot see the original meaning of the name, we can learn why our friends, colleagues and schoolmates were once given the names we know them by (nicknames also serve our purposes as an alternative to the exercises, as well as discussing various family members' names as well as pet names).

1. Let students discuss their names and explain to each other what their names mean and why they were given such (names). The choice whether you enjoy working with first names, second names or last names, is up to the teacher. If the class is not really very varied name-wise, it may be handy to elicit some foreign names and discuss their origins. It would be a good idea to have a list of names ready for the occasion – with their true origin. For help, look here:

<http://www.behindthename.com/>

2. Follow-up

This activity may be expanded to discussing celebrities and their names (origins, families), celebrities spreading multi-cultural attitudes and/or knowledge should also be noted and mentioned.

Název aktivity: **An international dish**

Jazyk: Angličtina (i další)

Úroveň: A1 a výše

Organizace: Skupinová práce

Čas: 10 – 25 minut

Materiály: Tabule, kartičky s názvy cizokrajných jídel, přístup k internetu (nebo domácí příprava)

Zdroj: © Kaiserová

Tato aktivita čerpá z kulinářských znalostí žáků. Úvodem k této aktivitě je nenásilná konverzace o oblíbených pokrmech žáků a jídlech, která ochutnali v zahraničí. Na připravených kartičkách jsou slova cizokrajných pokrmů, žáci spoluprací ve skupině vyhledají původ uvedených pokrmů a jejich složení. Je dobré vést žáky k vyhledávání v prohlížeči v cizím jazyce. Zároveň doporučujeme cizojazyčný výraz místní kuchyně přepsat podle domovské řeči pokrmu. Žáci sestaví své „ingredience“ a představí je ostatním skupinám.

Návrhy pro slovní zásobu k pokrmům:

Kofta, tortilla, salsa, apple pie, hamburger, pasta, tapas, paella, schnitzel, sourkraut, pizza, ghee, mint tea, borsch;

Název aktivity: **Popiš, co vidíš: Interpretace neverbálních signálů**

Jazyk: Všechny

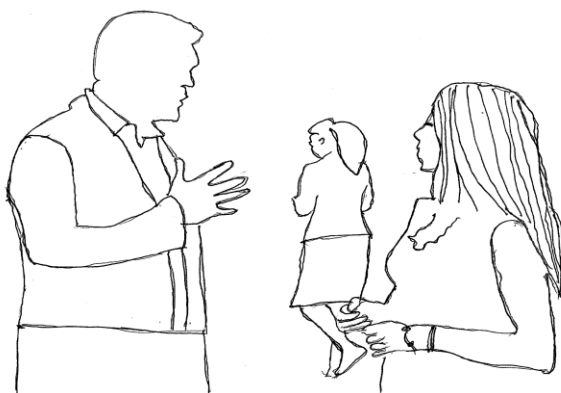
Úroveň: A1 a výše

Organizace: Skupinová práce

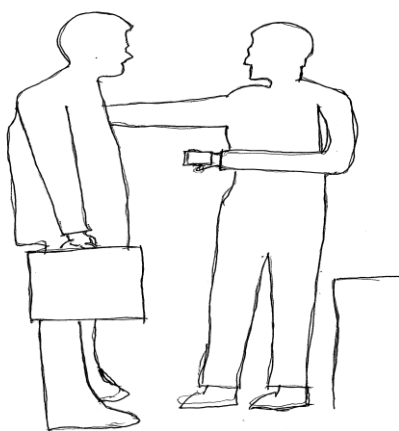
Čas: 15 min

Materiály: Obrázky zachycující různé situace, pokud možno zobrazující užití neverbálních signálů (viz obr. 1-3)

Zdroj: © Janík



Obr. 1



Obr. 2



Obr. 3

Možné interpretace obrázku č. 1:

- Rozhovor mezi mužem a ženou.
- Muž hovoří k ženě. Žena sleduje osobu v pozadí.
- Muž hovoří s ženou o vzdalující se ženě v pozadí.
- Muž domlouvá ženě. Ona ho však nevnímá a sleduje ženu, která odchází.
- Žena se zastavila ke krátkému rozhovoru s mužem. Její známá na ni čeká opodál.
- Muž vystupuje agresivně. Ženě je to nepříjemné.
- Muž ženě něco nabízí. Ona nemá zájem.

Нáзев активности: **Státy a jazyky světa**

Jazyk: Ruština

Úroveň: A1

Organizace: Individuální nebo skupinová práce

Čas: 20 minut

Materiály: Pracovní listy a přístup k internetu, mapa světa, fotografie

Zdroj: Natalia Orlova, vedoucí autorského kolektivu výukovo-metodického souboru ruského jazyka *Класс!* (se svolením nakladatelství Klett s.r.o.),

### ***Какая это страна?***

A) Prohlédněte si mapu světa. Země jsou na ní označeny česky nebo anglicky. **Vyberte** ze seznamu příslušné názvy zemí v ruštině a **přečtěte** je.

Чехия, Россия, Франция, Германия, Польша, Венгрия, Нидерланды, Испания, Молдавия, Турция, Сербия, Узбекистан, Австрия, Польша, Венгрия, Китай, Украина, Эстония, Греция, Австралия, Канада.

B) Vzpomeňte si, kolik zemí patří do Evropské unie. **Přečtěte** jejich ruské názvy.



Европейский Союз

Австрия, Бельгия, Болгария, Великобритания, Венгрия, Германия, Греция, Дания, Ирландия, Испания, Италия, Кипр, Латвия, Литва, Люксембург, Мальта, Нидерланды, Португалия, Польша, Румыния, Словакия, Словения, Финляндия, Франция, Хорватия, Чехия, Швеция, Эстония.

### **О ком идёт речь?**

Poslouchajte pozorně vizitky známých osobností a přiřadte je k následujícím jménům. (1 Михаэль Шумахер, 2 Эдит Пиаф, 3 Лучиано Паваротти, 4 Ян Сврак, 5 А. С. Пушкин, 6 Королева Елизавета Вторая)

А) Этот знаменитый певец родился в Италии. Он был солистом миланского театра «Ла Скала». Владелец феноменального голоса, а его «верхнее до» стало визитной карточкой его карьеры. (3)

Б) Её знает весь мир. Она королева и глава государства Соединённого Королевства Великобритании и Северной Ирландии. (6)

В) Это знаменитый чешский режиссёр. В 1997 году его фильм «Коля» получил приз Оскар как лучший фильм года на иностранном языке. (4)

Г) Эта певица - символ Франции. Очень часто её называют «французским воробышком». Она обладала великолепной музыкальной памятью и могла повторить мелодию, даже не зная нот. (2)

Д) Этому поэту в России называют «солнцем русской поэзии». Его стихи знают и дети, и взрослые. Ещё при жизни его стали называть «гением». (5)

Е) Он легендарный немецкий гонщик. Он и его красный Феррари установили много рекордов в «Формуле-1» (1)

### **Знаете ли вы?**

Úředním jazykem Ruské federace je ruština. Ruská federace je ovšem mnohonárodnostní stát. Republiky, které jsou součástí Ruské federace, mají právo užívat svůj národní jazyk, a ten je vedle ruštiny také úředním jazykem. Např. v Adygejské republice hovoří adygejsky, v Tatarstánu tatarsky.

### **Проект!**

- А) Víte, kolik lidí na světě mluví rusky? Pro kolik lidí je ruština mateřským jazykem? Najděte tuto informaci na internetu. Vyhledejte státy, kde se domluvíte rusky.
- Б) Vyhledejte na internetu informace o počtu národností, které se vyskytují na území Ruské federace, a uveďte jazyky, které jste našli.

ÚROVEŇ: A2

Název aktivity: **Výslovnost**

Jazyk: Angličtina

Úroveň: A2 – B1

Organizace: Individuální, skupinová

Čas: Do 15 minut

Materiály: Pracovní list s cvičeními, slovník dle úrovně studentů

Zdroj: © Comorek

**1) Srovnání čj a aj:**

**Čti střídavě česká a anglická slova /a/ -- /æ/ -- /e/ -- /ʌ/ -- /e/:**

a) <b>lad</b>	<i>lack /læk/</i>	<b>lek</b>	<i>/lɛk/ .....</i>	<i>let/...../</i>
b) <b>rak</b>	<i>rack /ræk/</i>	<b>rek</b>	<i>/rɛg/ .....</i>	<i>red/...../</i>
c) <b>pak</b>	<i>pack /pæk/</i>	<b>pek</b>	<i>/pɛk/ .....</i>	<i>peck/...../</i>
d) <b>sak</b>	<i>sac /sæk/</i>	<b>sek</b>	<i>/sɛk/.....</i>	<i>set/...../</i>
e) <b>drak</b>	<i>drag /dræg/</i>	<b>drek</b>	<i>/drɛg/.....</i>	<i>dred/...../</i>
f) <b>mák</b>	<i>mad /mæd/</i>	<b>med</b>	<i>/mɛd/.....</i>	<i>met/...../</i>
g) <b>lák</b>	<i>lack /læk/</i>	<b>led</b>	<i>/lɛg/.....</i>	<i>leg/...../</i>
h) <b>hák</b>	<i>hack /hæk/</i>	<b>hek</b>	<i>/hɛg/.....</i>	<i>heck/...../</i>

**2) Tongue-twisters – opakuj rychle za sebou**

- a) A fat cat sat on the mat.
- b) Which witch wished which wicked wish?
- c) Vincent vowed vengeance very vehemently.
- d) She sifted thistles through her thistle-sifter.
- e) Six thick thistle sticks. Six thick thistles stick.
- f) Twelve twins twirled twelve twigs.

3) NAm. Eng. vs Br. Eng.: Vyslovuj střídavě v britské a americké variantě

/o - ʌ/ /-- r/ /t - d/ /dju: - du:/ /a: - æ/ vyznač přízvuk

stop	sir	battery	duke	aunt	magazine
shop	bird	british	New York	can't	research
cod	burst	bottle	suit	chance	supine
rock	carpenter	thirty	duty	france	solitaire

4) Návčik skupiny TH: Co vyslovíš - /θ/ nebo /ð/ ? Pracuj se slovníkem:

a) Thin, birthday, theme, breathe, loathe, clothing, thigh, faith, fourth, with, there, mother.

b) Thelma's biththday was on Thursday the 13th at 3 p. m. We ran but Bertha could not catch her breath. The clothes were heavy and the path was steep covered with thistles and heather.



Název aktivity: **Oblíbené svátky**

Jazyk: Ruština

Úroveň: A2

Organizace: Individuální nebo skupinová práce

Čas: 20 minut

Materiály: Pracovní listy a psací potřeby

Zdroj Natalia Orlova, vedoucí autorského kolektivu výukovo-metodického souboru ruského jazyka *Класс!* (se svolením nakladatelství Klett s.r.o.),

### **Любимый праздник.**

a) Přečtěte si rozhovor a řekněte, kdy se v Rusku slaví Vánoce.

Даша: Привет, Вероника! Как дела?

Вероника: Нормально. Вот думаю, что подарить родителям на Рождество.

Даша: На Рождество?! А какое сегодня число?

Вероника: Третье декабря. А что?

Даша: Так до Рождества ещё уйма времени!

Вероника: Ты думаешь? Всего три недели, в Чехии уже в полном разгаре подготовка к празднику.

Даша: Подожди, ты что-то путаешь. Мы празднуем Рождество Христово с 6-го на 7-ое января, так что до Рождества ещё больше месяца!

Вероника: Всё ясно! Мы говорим о разных датах празднования Рождества. У нас в Чехии Рождество отмечают с 24 на 25 декабря. На Рождество мы встречаемся с родственниками, поздравляем друг-друга, дарим подарки, готовим праздничный ужин.

Даша: А мы сначала встречаем Новый год, а потом празднуем Рождество Христово. Новый год – мой самый любимый праздник! Мы обязательно всей семьёй наряжаем ёлку, кладем под неё подарки, украшаем квартиру, готовим праздничный ужин.

Вероника: Мы тоже любим дарить подарки, приглашаем в гости друзей, сами ходим в гости к родственникам. А почему в России Рождество празднуют с 6-го на 7-ое января?

Даша: Это связано с разными календарями, но я плохо помню детали. Давай, я найду в интернете информацию о праздновании Рождества в России и пришлю тебе по электронной почте.

Вероника: Хорошо. А я напишу тебе рождественское чешское меню. Нет, лучше я приготовлю традиционный рождественский ужин и позову тебя и ребят в гости.  
Даша: Здорово! Договорились!

Poznámka

Рождество je běžně používaný termín pro Vánoce, celý název svátků Vánočních je Рождество Христово.

### **Рождество в Чехии.**

*Odpovězte na otázky:*

Когда отмечают Рождество в Чехии?

Как долго длятся рождественские каникулы?

Где любят отмечать Новый год чехи?

Что обычно готовят на рождественский ужин?

Куда обычно кладут подарки?

Кто приходит в гости на Рождество?

Какое название у 24 - го декабря?

### **Государственные праздники Чехии.**

*Řekněte, kdy slavíme následující české svátky*

*Vzor:* Мы празднуем (отмечаем) День независимости Чехии 28 октября.

День Святого Вацлава / День государственности

День памяти Яна Гуса

Праздник труда

День освобождения от фашизма

День Кирилла и Мефодия

День независимости Чехии

День борьбы за свободу и демократию


Рождество (Сочельник)

Рождество (День Святого Стефана)

**Государственные праздники России.**

*Spojte data s příslušným svátkem.*

7 января	День России
8 марта	Рождество Христово
9 мая	Новогодние каникулы
4 ноября	Праздник Весны и Труда
12 июня	День Победы
23 февраля	День защитника Отечества
1, 2, 3, 4 и 5 января	Международный женский день
1 мая	День народного единства



<b>ÚROVEŇ:</b>	<b>B<sub>1</sub></b>
Název aktivity:	<b>Historie, stereotypy a města</b>
Jazyk:	Ruština
Úroveň:	B <sub>1</sub>
Organizace:	Individuální nebo skupinová práce
Čas:	20 minut
Materiály:	Pracovní listy, mapa Ruska a přístup na internet
Zdroj:	Natalia Orlova, vedoucí autorského kolektivu výukovo-metodického souboru ruského jazyka <i>Класс!</i> (se svolením nakladatelství Klett s.r.o.),

### **Стереотипы?**

a) *Согласитесь с утверждением или возрадите.*

Я думаю, что... / Я не думаю, что...

Мне кажется, что... / Мне не кажется, что...

Я согласен / согласна, что... / Я не согласен / не согласна, что...

В Чехии много замков. Самый большой – это Пражский Град.

В Чехии много знаменитых курортов. Самый известный из них – это Карловы Вары.

Чешское пиво – самое лучшее в мире.

Каждый чех – или музыкант, или спортсмен.

Футбол – самый популярный вид спорта в Чехии.

Самое вкусное чешское блюдо – это гуляш с кнедликами.

У чехов – золотые руки.

Чехи – мастера импровизации.

Самая знаменитая чешская высшая школа – это Карлов университет.

b) *Знаете ли вы подобные высказывания о других народах?*

## Угадай город.

Прочтите описания чешских городов. Догадайтесь, о каких городах идёт речь.

1. Это один из самых старых городов Южной Чехии. Центральная часть города и сегодня выглядит точно так же, как и много веков назад. Поэтому этот город внесён в Список всемирного культурного наследия ЮНЕСКО. С давних времён, каждый июнь в городе проводится праздник Пятилепестковой Розы.

2. В Чехии этот город считается вторым по величине. Находится он в южной части Моравии. С 1926 года здесь ежегодно проводятся международные промышленные ярмарки. Главной достопримечательностью и доминантой города является замок Шпильберк.

3. Это второй по величине курорт из, так называемого, «курортного треугольника». Расположен он на юго-западе от Карловых Вар, на расстоянии 48 км. Жители города и туристы очень любят посещать знаменитый поющий фонтан. Город гордится старейшим Западно-чешским симфоническим оркестром. Здесь каждый год проходит музыкальный фестиваль имени Ф. Шопена.

4. Этот город-курорт пользуется большой популярностью у российских туристов. Город расположен в долине реки Тепла, в месте её слияния с рекой Огрже. Каждый год в июле здесь проводится престижный кинофестиваль. За лучший фильм победителю вручается приз «Хрустальный глобус».

5. Город расположен в исторической области Моравия. С 1949 по 1989 годы город назывался Готвальдов. В этом городе талантливый предприниматель Томаш Батя, вместе с братом и сестрой, организовал обувную фирму «Батя».

6. Этот моравский город издавна был промышленным центром Чешской Республики благодаря своему углю и большому количеству металлургических заводов. Он сильно отличается от большинства других чешских и моравских городов. Жители города гордятся футбольным клубом «Баник».

## ПРОЕКТ!

1. Если в вашем городе есть русскоговорящие туристы, возьмите у них интервью и задайте следующие вопросы.

Это ваша первая поездка в Чехию?

Какие города Чехии вы уже посетили?

Из какой страны вы приехали? В каком городе вы живёте?

Что вам больше всего понравилось в нашем городе?

Нравится ли Вам чешская кухня?

Какое блюдо чешской кухни самое вкусное?

2. Подготовьте презентацию о своём городе так, чтобы привлечь в него туристов из разных стран.

### **Немного географии.**

Прочитайте описания городов. Назовите город и найдите его на карте:

1. Санкт-Петербург
2. Владивосток
3. Нижний Новгород
4. Казань

А) Русский царь Пётр I 27 мая 1703 года начал строительство новой столицы Российской империи на совершенно пустом болотистом месте. Петербург был столицей государства до 1918 года. Сейчас в городе проживает около 5 миллионов человек. Петербург имеет несколько неофициальных названий: Северная столица, Северная Венеция, Город белых ночей, Культурная столица России. Самые популярные достопримечательности в городе – это Эрмитаж, Мариинский театр, Петропавловская крепость, Исаакиевский собор и многие другие.

Б) Столица Республики Татарстан, которая также носит неофициально название «столица всех татар мира». В 2005 году было отпраздновано 1000-летие Казани. Основанием для установления даты стала чешская монета, отчеканенная во времена правления св. Вацлава и найденная во время раскопок на территории казанского Кремля. Сейчас Казань – один из крупнейших экономических, политических, научных, образовательных, культурных и спортивных центров России. В 2018 году здесь пройдут некоторые матчи чемпионата мира по футболу. Огромной популярностью у туристов пользуется «падающая» Башня Сююмбике, её вершина уже отклонилась от оси на 2 метра. Главный национальный праздник татар – сабантуй.

В) Крупный промышленный город на Волге с населением более 1 250 000 человек. До 1990 года город назывался Горький, в честь известного русского писателя Максима Горького. В 18 и 19 веках здесь работала самая большая ярмарка в Российской империи. В настоящее время это один из российских центров информационных технологий, а также лидер по строительству речных судов. В этом городе расположены более 600 уникальных памятников и около 200

культурных учреждений. Чешский город Брно является официальным деловым партнёром этого города.

Г) Город и порт на Дальнем Востоке, расположенный на берегу Японского моря. Здесь заканчивается Транссибирская магистраль длиной 9298, 2 км. История города начинается 2 июля 1860 года, когда русские моряки основали в бухте Золотой Рог военный пост. Со дня своего основания главное предназначение города — порт. С 1958 по 1988 год город был недоступен для посещения иностранцев. Сегодня тысячи туристов посещают этот город, где работают несколько десятков музеев, театров, галерей, филармоний и т.д. В городе сохранилось и отреставрировано кладбище чехословацких легионеров, на котором похоронено 163 легионера.

(Ответы: 1А, 2Г, 3В, 4Б)

*Ответьте на вопросы:*

В каком году был основан Санкт-Петербург?

Какие неофициальные названия Санкт-Петербурга Вы знаете?

Объясните их значения.

Почему Казань неофициально называется столицей всех татар мира?

Что помогло установить возраст города Казань?

Что связывает Брно с Нижним Новгородом?

На берегу какой бухты стоит Владивосток?

Где ещё есть бухты с таким же названием?

Где начинается и где заканчивается Транссибирская магистраль?

Что связывает Владивосток и Чехию?

## **ПРОЕКТ!**

*Посетите официальный сайт музея Эрмитаж на*

**[www.hermitagemuseum.org](http://www.hermitagemuseum.org)**

*Узнайте, что означает название музея в переводе с французского языка, а также посетите виртуально некоторые залы самого знаменитого музея России.*

Název aktivity:	<b>Origins of English</b>
Jazyk:	Angličtina
Úroveň:	B1 a výše
Organizace:	Individuální nebo skupinová práce
Čas:	20 minut
Materiály:	Pracovní listy a psací potřeby
Zdroj:	Borsbey, Swan. Crossing Cultures. Upraveno.

Postup: Studenti si přečtou a případně přeloží úvodní článek. Potom se pokusí správně doplnit uvedenou tabulku. Následuje kontrola správnosti a diskuze nad otázkami, podle úrovně studentů.

Text:

Before the fifth century, English did not exist. People who lived in Britain spoke Celtic languages, Indians in America spoke many Indian languages, Aboriginals in Australia spoke also their own language and the population in New Zealand spoke Maori.

Then three tribes – Angles, Saxons and Jutes invaded Britain and brought so called Old English. It was later enriched and transformed by the invasion of Normans in 11<sup>th</sup> century. With the coming of the Renaissance, German, Dutch, Latin and Greek as well developed languages provided the main source for the new words incorporated in the system. But borrowing words from another language is never ending. Some new words remained in their foreign pronunciation and have their English equivalents; some lost their foreign cultural associations and have passed into general use.

Possible questions:

Do you know any loan words in Czech, which language you think they are from?

Why do people use loan words?

Is it appropriate to use a loan word or should the linguists invent a synonymic expression in their own languages?

What is, according to your opinion, the future of individual languages?

Do you know which languages these words come from? Can you try to guess?



Complete the grid:

Word	Original language	Meaning
pizza		
bungalow		
robot		
anorak		
hooligan		
frankfurter		
tsunami		
kangaroo		
rendezvous		

Languages:

1 Italian, 2 Czech, 3 Inuit, 4 Hindi, 5 German, 6 Japanese, 7 Aboriginal, 8 French, 9 Celtic

Meanings:

A an Australian animal, B a type of sausage, C human-like machine, D a house with only a ground floor, E a violent person, F a very big wave, G an appointment, H flat bread often with tomato and cheese on it, I a rainproof coat

Solutions:

Pizza 1, H; bungalow 4, D; robot 2, C; anorak 3, I; hooligan 9, E; frankfurter B, 5; tsunami 6, F; kangaroo 7, A; rendezvous 8, G.

Název aktivity:	<b>Christmas, Christmas</b>
Jazyk:	Angličtina
Úroveň:	B1 a výše
Organizace:	Individuální nebo skupinová práce
Čas:	20 minut
Materiály:	Pracovní listy a psací potřeby
Zdroj:	© Suchánková

**Postup:** Studenti si v tabulce na základě doložených informací doplní jména zemí, ve kterých se Vánoce tímto způsobem slaví. Potom to ještě jednou interpretují. Dále hovoří o tom, jak se slaví Vánoce u nich v rodině a ve kterých zemích světa se Vánoce vůbec neslaví a proč.

Country	Eat and drink?	Open presents?	How many days?	What is open?	Special customs?
	turkey wine	morning 25	Dec 24, 25 Jan. 1, 6	cake shops	no
	shellfish lamb, turkey	small 25 big Jan.6	Dec. 24-6 Jan. 1, 6	like Sundays	special sweets
	duck, goose, rice	Dec. 24 after dinner	one week	nothing	rice, nuts under trees
	herring 24 goose 25	evening 24	Dec. 25-7 Jan. 1	nothing	parents decorate trees
	oysters, liver	evening 24	five days	nothing	no
	turkey, pudding	morning 25	Dec. 25, 26 Jan. 1	small shops pubs	Christmas carols

**Řešení:** The countries are Greece, Spain, Denmark, Germany, France and Britain in this order

Název aktivity:	<b>Neverbální komunikace</b>
Jazyk:	Angličtina
Úroveň:	B1
Organizace:	Práce ve dvojicích, diskuse s celou třídou
Čas:	45 minut
Materiály:	Pracovní listy, slovníky
Zdroj:	Utley, D. Intercultural Resource Pack.

Na úvod je možné se žáků/studentů zeptat, zda jim vadí některé projevy neverbální komunikace na veřejnosti (např. když někdo stojí příliš blízko apod.). Jsou některé tyto projevy nepříjemné všem nebo by byly v jiných kulturách spíše akceptovatelné než v jiných? Poté žáci pracují ve dvojicích na následujících úkolech a na závěr vede vyučující diskusi o těchto úkolech s celou třídou.

- a) Look at the list of physical actions below. Put the appropriate number next to each of the statements to say if in your national culture they are:
  1. perfectly acceptable
  2. just about acceptable
  3. unacceptable in a formal situation such as a business meeting
- b) Choose a culture other than your own and decide which of the actions would be in a different category.

1 laughing out loudly	9 not looking at someone when you speak to them
2 scratching your head	10 yawning
3 touching somebody on the arm as you speak to them	11 whispering to a colleague
4 looking somebody straight in the eye for 5 seconds or more	12 nodding your head emphatically
5 adjusting your clothing: bra, belt	13 blowing your nose
6 moving close to someone	14 smoking
7 crossing your arms	15 burping
8 putting your feet on the table	16 talking to an authority with hands in pockets

Název aktivity:	<b>Pictures</b>
Jazyk:	Všechny
Úroveň:	B1 a výše
Organizace:	Skupinová a párová práce
Čas:	30 – 45 min.
Materiály:	Fotografie, kterou promítneme přes dataprojektor, obrázky nebo fotografie, které nakopírujeme, rozstříháme na dvě poloviny, každou z nich nalepíme na jeden list papíru tak, aby na něm bylo místo pro dokreslení chybějící poloviny
Zdroj:	Příklady obrázků – <a href="http://www.pixmac.cz/fotky-zdarma#/page/1/obj/20">http://www.pixmac.cz/fotky-zdarma#/page/1/obj/20</a>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ukážeme studentům na tři vteřiny obrázek. Můžeme ho promítnout např. přes dataprojektor, nemáme-li k dispozici projekční techniku, zvolíme větší formát.</li> <li>2. Studenti mají za úkol samostatně napsat tři věci, kterých si na obrázku všimli.</li> <li>3. Poté chodí po třídě a vzájemně si porovnávají své poznámky. Zaškrtnou si ty položky, které mají stejné se svými spolužáky.</li> <li>4. Ve skupinách diskutují o tom, proč si všimli určitých věcí, co je na nich zvláštního či důležitého. Může následovat krátké společné shrnutí.</li> <li>5. Rozdělíme studenty do dvojic a rozdáme jim pracovní list, na kterém bude nalepená polovina obrázku, jež jsme jim na začátku aktivity promítli. (Můžeme ale použít i jiný obrázek.) Student A bude mít levou polovinu, student B pravou polovinu.</li> <li>6. Studenti si vzájemně popíší chybějící poloviny obrázku a musejí je podle instrukcí spolužáka dokreslit.</li> <li>7. Poté obrázky rozstříhnou a spojí dokreslené poloviny a fotografii.</li> <li>8. Další možné kroky: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Popíší rozdíly mezi nakresleným obrázkem a fotografií.</li> <li>- Obrázek slouží jako inspirace k dalšímu rozvíjení tématu.</li> <li>- Nakreslené obrázky vystavíme a studenti je mohou porovnávat mezi sebou a hodnotit.</li> </ul> </li> </ol>

### Varianta 1:

1. V první fázi aktivity pracují studenti ve dvou skupinách, každá skupina má na pracovním listě stejnou polovinu fotografie, a spekulují o tom, co by mohlo být na chybějící půlce obrázku (zde se uplatní dobře fotografie, které zobrazují nějakou akci).
2. Studenti dokreslí chybějící polovinu, poté se rozdělí do dvojic (A + B) a aktivita pokračuje bodem 7.

### Varianta 2:

Postup bude stejný jako u výchozí aktivity, ale každá dvojice dostane jinou fotografii. Na konci aktivity tedy budeme mít různé nakreslené obrázky. Ty vystavíme a uspořádáme vernisáž, na které autoři budou představovat svá díla. Další možností pak může být uspořádání tiskové konference o výstavě, interview s umělci, napsání recenze či novinového článku atd.

Poznámka – obtížnost jazyka můžeme částečně určovat obsahem fotografie.

Příklady fotografií:



(téma Svátky)



(téma Cestování)

Bohatou databází fotografií ke stažení zdarma lze nalézt např. na <http://www.pixmac.cz/fotky-zdarma#/page/1/obj/20>

**ÚROVEŇ:** B2

Název aktivity: **Exploring language: Definitions activity**

Jazyk: Angličtina

Úroveň: B2 a výše

Organizace: Práce ve skupině

Čas: 25 – 40 minut

Materiály: On-line přístup, papír, tužka

Zdroj: <http://www.edchange.org/multicultural/activities/activity4.html>

For this exercise, students are asked to find definitions for discrimination, racism, prejudice, sexism and homophobia. Definitions for each word should come from two sources: the person's existing understanding and a knowledgeable source.

Activity description:

(1) The teacher divides the participants into groups of 6-10 to ensure that everyone will have ample chance to participate. Each group's facilitator will begin her or his session by having each participant share her or his definition for "prejudice". The group will proceed with the rest of the definitions attempting, if possible, to reach a consensus on one definition for each word. (Rarely will the group agree on one definition.) All definitions should be discussed. When small groups are finished, bring everyone back together for a final discussion.

Definitions:

Prejudice--an attitude about another person or group of people based on stereotypes

Discrimination--an action or behavior based on prejudice

Racism--the systemic conditions that provide some people more consistent and easier access to opportunities based on (perceived) race or ethnicity

Sexism--the systemic conditions that provide some people more consistent and easier access to opportunities based on (perceived) sex, gender, or gender expression

Heterosexism--the systemic conditions that provide some people more consistent and easier access to opportunities based on (perceived) sexual orientation

(2) An issue that arises regularly is that prejudice and discrimination can be positive. (I am prejudice towards my children; I am a discriminating eater.) It is important to note that when these issues are discussed in the context of social justice, a prejudice toward somebody is matched by an equal prejudice against somebody else.

(3) According to the definitions above, anyone can be racist or sexist. It is vital to bring the issue of power into the discussion. For example, a definition of racism might be "prejudice or discrimination based on race, plus the power to enforce it." In that case, in the U.S., only men can be sexist and only white people can be racist. This perspective has a major impact on people and some respond by insisting that the "other" group can be just as racist as her or his group. This response provides an important opportunity to differentiate between an individual-focused basis of "racism" (which privileges the current power structure by ignoring systemic conditions) and an institutional-focused basis.

(4) Some people might not be familiar with the term "heterosexism." Ask students to consider the "phobia" framing of the more common term, "homophobia." This can lead to other strands of discussion, such as who has power over language, the evolution of language, and so on.

(5) Spend a lot of time on power. Many participants will have a hard time understanding it. Talk about individual acts of racism, which may be done by anyone, as opposed to institutional acts of racism, which involves economic, class, and social factors which all add up to power. Some groups in the U.S. do not have the political, economic, or social power to be racist on an institutional level. It is important to acknowledge that we all have personal power and how we exercise it is very important. Do we stand up for the right things? Who gets to make the rules and who do those rules benefit (this is a question of institutional power)?

(6) The major point of this activity is to get people talking about these terms and realizing that different people mean different things even though they are using the same words. How does the way we are socialized to relate to these terms inform the ways we imagine they might be solved?

(7) Mention how, when we don't know the meaning of a word, we go to the dictionary and accept its definition as truth. Challenge people to look up definitions for "black" and "white" and notice the connotations.

<http://www.edchange.org/multicultural/activities/activity4.html>

Název aktivity:	<b>Different holidays</b>
Jazyk:	Angličtina
Úroveň:	B2 a výše
Organizace:	Individuální nebo skupinová práce
Čas:	20 minut
Materiály:	Pracovní listy a psací potřeby
Zdroj:	Borsbey, Swan. Crossing Cultures. Upraveno.

Postup:

Studenti si přečtou jednoduchou informaci o pěti svátcích, které se slaví v různých částech světa. Pokusí se ke každému přiřadit jeho název, následuje kontrola správnosti. Potom si znovu přečtou podrobnosti o svátcích a odpovídají na uvedené otázky.

1 People in the UK celebrate it because, in 1605, Guy Fawkes tried to blow the Houses of Parliament. People light bonfires and have fireworks. They make a puppet “guy” from old clothes and burn it on fire. They often eat sausages, baked potatoes and toffee. It is on 5<sup>th</sup> November.

2 It is the Hindu and Aikh festival of light. It honours Laksmi, the goddess of wealth. People celebrate it in India in October or November. People clean the house, wear new clothes and celebrate with fireworks and sweets.

3 The Jewish people send each other cards with good wishes. It is a two day celebration of the Jewish New Year, the anniversary of the creation of Adam and Eve. People prey, sound the shofar – incised ram horn and eat symbolic food – apples dipped in honey.

4 It is the ninth month of the Islamic calendar. Muslims worldwide observe a month of fasting – refraining from dawn to sunset from consuming food, drinking liquids, smoking and sexual relations.

5 Means a Persian new year, 13 days of celebrations beginning usually on 21 March, schools are off, festivities like public games and plays take place, people visit friends and family. It is celebrated in Iran, Iraq, Central Asia and also Albania.



Names of holidays: A Ramadan, B Navruz, C Bonfire night, D Rosh Hashanah, E Diwali

Where is the holiday celebrated?

When, which part of the year?

What do people do?

What do they eat?

What is the meaning, the purpose of the holiday?

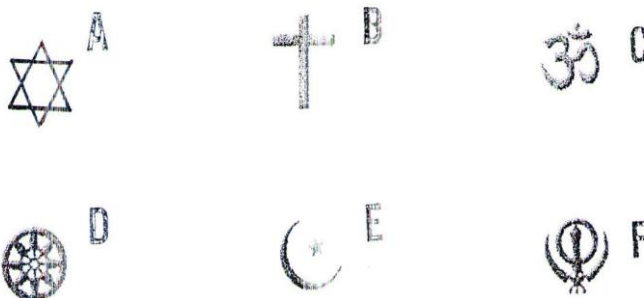
Can you say the same about any Czech holiday and the way it is celebrated in your family?

Řešení: 1C, 2E, 3D, 4A, 5B

Název aktivity:	<b>Different religions</b>
Jazyk:	Angličtina, případně upravené i pro jiný jazyk
Úroveň:	B2 a výše
Organizace:	Diskuze
Čas:	20 minut
Materiály:	Pracovní listy nebo projekce
Zdroj:	Borsbey, Swan. Crossing Cultures. Upraveno. Rozšířeno.

Postup: Studenti prozkoumají náboženské symboly a snaží se uhodnout, který symbol patří ke kterému náboženství, zda symboly někdy viděli.

Potom mohou dále diskutovat, co o těchto náboženstvích znají, kde se vyskytují a proč je důležité při kontaktu s jinou kulturou znát její hodnoty a víru.



Study carefully the religious symbols from different religions and try to guess, which symbol belongs to which faith.

The religions are Hinduism, Sikhism, Buddhism, Islam, Jewish and Christian faith.

Symbolic meanings are: Place, where Christ died, Life and Buddhist beliefs, Four aspects of Hinduism, Four elements of Sikhism, Star of David, Moon and star.

Sacred places where those people meet are a temple (3 times), a church, a mosque and a synagogue.

Picture	Symbol	Religion	Symbolic meaning	Place
	Dharma Wheel		Life and Buddhist beliefs	
	Cross			
	Star of David			
F	Khanda	Sikhism		
	Crescent and Star			
C	Omkar			temple

The six above mentioned religions are the ones with the most followers in the world.

Can you order them according to a number of people believers?

Some have been put in their places to help you.

1.		2 bil.
2.	Islam	1, 57 - 1, 65 bil.
3.		1 bil.
4.		500 - 1100 mil.
5.	Sikhism	30 mil.
6.		13,4 mil.

Solution:

1. Christian faith, Cross, church
2. Islam, Crescent and Star, mosque
3. Hinduism, Omkar, temple
4. Buddhism, Dharma Wheel, temple
5. Sikhism, Khanda, temple
6. Judaism, Star of David, synagogue

Název aktivity:	<b>Kultura jako ledovec</b>
Jazyk:	Angličtina/Němčina
Úroveň:	B2
Organizace:	Práce ve dvojici, diskuse s celou třídou
Čas:	30 – 45 minut
Materiály:	Pracovní listy, papíry, tužky, tabule, slovníky
Zdroj:	Schumm, J. Seminář Socio-cultural Competence. Karl-Franzens-Universität Graz, 2009. Upraveno.

Tak jako ledovec má viditelnou část nad hladinou a větší, neviditelnou část pod hladinou, tak má i kultura některé aspekty, které jsou viditelné/snadno rozpoznatelné (například způsob oblékání či pozdravu) a jiné, které jsou neviditelné/rozpoznatelné pouze, pokud danou kulturu dobře znáte a kterých je většina.

Žáci/studenti si na papír nakreslí ledovec s viditelnou částí nad hladinou i pod hladinou. Ve dvojici zkusí rozhodnout, které z následujících aspektů kultury považují za snadno rozpoznatelné/viditelné a které jsou naopak „neviditelné“.

Aspekty, které považují za snadno rozpoznatelné, vepíší nad hladinu, ty „neviditelné“ pod hladinu.

Může následovat diskuse s celou třídou, hledání příkladů z vlastní kultury či kultur jiných apod.

1. facial expressions/Mimik	11. driving habits/fahren Gewohnheiten
2. religious beliefs/Religionsbekenntnisse	12. food/Essen
3. religious rituals/Religionsrituale	13. eating habits/Essgewohnheiten
4. concept of personal space/das Konzept der persönlichen Zone	14. concept of friendship/ das Konzept der Freundschaft
5. paintings/Bilder	15. holiday customs/Feste und Bräuche
6. values and beliefs/Werte und Überzeugungen	16. concept of beauty/das Konzept der Schönheit
7. literature/Literatur	17. work ethic/Arbeitsethik
8. child raising beliefs/Erziehungsüberzeugungen	18. music/Musik
9. social organization and class/Sozialorganization und Klasse	19. concept of fairness/das Konzept der Gerechtigkeit
10. physical gestures/Gestik	20. greetings/Grüße

Název aktivity:	<b>Hra šesti kultur</b>
Jazyk:	Němčina
Úroveň:	B2
Organizace:	Skupinová práce, práce ve dvojicích, prezentace
Čas:	1 – 2 vyučovací hodiny
Materiály:	Kartičky s rolemi, hudba, případně Internet pro vyhledávání informací a fixy a velké papíry pro přípravu prezentace, slovníky
Zdroj:	Rademacher, H., Wilhelm, M. Interkulturelle Spiele für die Klasse 5 bis 10. Upraveno.

Cílem této aktivity je simulovat zážitek kulturního šoku a pocitu odcizenosti, poukázat na důležitost pravidel a norem chování a zamyslet se nad hodnotami, které jsou jejich základem.

Každý žák/student obdrží kartičku s jednou z rolí (viz níže), kterou nesmí nikomu ukázat (šestá kartička není definována a je tak vyučujícímu dán prostor pro doplnění této role). Během toho, co hraje hudba, se žáci/studenti volně pohybují po třídě a chovají se přitom tak, jak je uvedeno na kartičce. Bez toho, že si kartičky navzájem ukážou, musí po nějaké době najít „svou kulturu“ (ostatní, se stejnou rolí). Poté ve skupinách diskutují o níže uvedených otázkách a nakonec prezentují své myšlenky před celou třídou:

- Kdo se cítil během této aktivity opravdu dobře? Proč?  
Wer fühlte sich bei der Übung richtig gut/stark/wohl? Warum?
- Jak jste reagovali, když se ostatní nechovali podle toho, jak jste očekávali? Wie habt ihr reagiert, als die anderen Personen sich nicht so verhielten wie erwartet?
- Jak jste reagovali, když se vám druhá osoba vysmála/odešla od vás pryč/nedívala se na vás? Jak jste se přitom cítili?  
Wie habt ihr reagiert, wenn eine andere Person gelächelt hat/weggegangen ist/euch nicht angeschaut hat? Wie habt ihr euch dabei gefühlt?
- Bylo těžké najít ostatní příslušníky své kultury?  
War es schwierig, euren ‚Stamm‘ zu finden?
- Jaké druhy pozdravu znáte/používáte?  
Welche Arten von Begrüßung kennt ihr/verwendet ihr?

- Jaké druhy pozdravu znáte z jiných kultur/subkultur?  
Welche Arten der Begrüßung kennt ihr aus anderen Kulturen/Subkulturen (Rap, Hip-Hop ...)?
- Jakou funkci tato kulturní pravidla mají?  
Welche Funktion haben diese kulturellen Regeln?

V rámci prohloubení tématu je možné, aby si žáci připravili informace o pozdravech v různých kulturách a jejich významu pro členy dané kultury a poté je prezentovali ostatním.

<p>Du stammst aus einer Kultur, in der ältere Menschen sehr respektvoll behandelt werden. Wenn du eine ältere Person triffst, zeigst du deinen großen Respekt, indem du dich tief verbeugst.</p>	<p>Du stammst aus einer Kultur, in der es als extrem unhöflich gilt, jemandem direkt in die Augen zu schauen. Wenn dir jemand begegnet, vermeidest du deshalb den Blickkontakt und gehst schnell weiter.</p>	<p>Du stammst aus einer Kultur, in der männliche Personen als minderwertig betrachtet werden. Wenn dir also eine männliche Person begegnet, gehst du hastig, vorbei und ignorierst sie auf arrogante Weise.</p>
<p>Du stammst aus einer Kultur, wo es als sehr höflich gilt, jemandem die Hand zu schütteln und andere Leute freundlich anzulächeln.</p>	<p>Du stammst aus einer Kultur, wo die Menschen sehr wenig Abstand voneinander halten und sich häufig berühren. Wenn dir jemand begegnet, klopfst du ihm/ihr freundlich auf die Schulter.</p>	<p>Du stammst aus einer Kultur, in der...</p>

Název aktivity:	<b>Critical Incident: Jak oslovovat učitele</b>
Jazyk:	Angličtina
Úroveň:	B2
Organizace:	Samostatná práce, práce ve dvojicích, diskuse
Čas:	10 minut – 30 minut
Materiály:	Pracovní listy, slovníky
Zdroj:	Tomalin, B., Stempleski, S. Cultural Awareness. Upraveno.

Na úvod je vhodné žákům/studentům objasnit, co to „critical incident“ je, například tímto způsobem:

A critical incident is a situation where there is a communication problem between people of different cultures. In other words, something goes wrong because the people involved don't understand each other's culture.

Poté si žáci/studenti zadaný critical incident samostatně přečtou, rozhodnout se pro řešení, o kterém si myslí, že je správné, diskutují o svém rozhodnutí ve dvojici a pak následuje skupinová diskuse s případným vysvětlením toho, proč bylo určité řešení správné.

Většinou bývají používány tři critical incidents naráz, které se týkají podobného tématu. Na základě vlastních zkušeností je možné navrhnout vlastní critical incidents dle příkladu na následující straně.

#### **Řešení:**

- 1 Nejpravděpodobnější řešení je (b).  
V mnoha kulturách žáci/studenti oslovují své učitele v angličtině „Teacher“, jelikož je to považováno za zdvořilé.
- 2 Nejpravděpodobnější řešení je (c).



## Critical Incident

### ADDRESSING THE TEACHER

Read the situation below, and choose the best answers to the questions. Sometimes more than one answer is possible.

It was the first day of the English class and the teacher was introducing himself. He wrote his full name, Alan Jones, on the board and said: "My name is Alan Jones. If you like, you can use "Mr" with my name. Now I'd like you to tell me your names. Let's start with you", he said, indicating a young woman in the front row.

The young woman answered: "My name is Liliana Castro, but you can call me Lily, Teacher."

Then the teacher said: "OK. I'll call you Lily, but please don't call me "Teacher". Please call me Alan or Mr Jones."

Lily looked confused, but the teacher ignored her and continued to ask the students to introduce themselves.

- 1 Why did Liliana call Alan Jones "Teacher"?
  - a) She didn't know his name.
  - b) She was trying to show respect.
  - c) She couldn't pronounce his name.
  - d) She felt confused.
- 2 Why did Alan Jones ask Liliana not to call him "Teacher"?
  - a) He didn't really like being a teacher.
  - b) He wanted to be friendly.
  - c) In his country, only very young pupils call their teacher "Teacher".
  - d) He thought Liliana was being rude.

Název aktivity:	<b>Který jazyk?</b>
Jazyk:	Angličtina
Úroveň:	B2
Organizace:	Práce ve skupinách, diskuse s celou třídou
Čas:	45 minut
Materiály:	Pracovní listy, slovníky
Zdroj:	Utley, D. Intercultural Resource Pack. Upraveno.

Na úvod je možné diskutovat s žáky o tom, jaký vztah mají k angličtině, zda považují dovednost mluvit anglicky za důležitou a proč, atd. Dále žáci pracují ve skupinách na následujícím úkolu a na závěr vede vyučující diskusi o tomto úkolu s celou třídou.

English is the world's main business language but there is evidence that it will become less prevalent as the 21<sup>st</sup> century progresses. Read the following statements about English as an international language and say whether you agree with each of them or not.

It is spoken by a large proportion of the developed world.  
It is the language of the Internet.  
It has relatively simple grammar.  
People from other language "families" are disadvantaged.  
It is an old language, with many literary references.  
It is the language of science and technology.  
It is the international language of political, economic and cultural imperialism.  
It is the language of international business.  
It is being overtaken by Spanish in the USA.  
There are more non-native than native speakers of English in the world today.  
It will no longer be the dominant world language in 10 or 20 years' time.  
It is a flexible language, adjusting rapidly to the demands of international use.  
Other languages, such as Chinese, Spanish and Hindi, are growing rapidly in global importance.  
English is used widely in all continents.

<b>ÚROVEŇ:</b>	<b>C1</b>
Název aktivity:	<b>O krok vpřed</b>
Jazyk:	Angličtina
Úroveň:	C1
Organizace:	Skupinová aktivita využívající prvky zážitkové pedagogiky + diskuse
Čas:	1 – 2 vyučovací hodiny
Materiály:	Tabule, pracovní listy, slovníky
Zdroj:	Seminář Culture, Society, and Tolerance. Pdf MU, 2005. Upraveno.

**Postup:** Studenti se postaví do řady jeden vedle druhého (stejná výchozí pozice). Na kartičce dostanou zadání své role (viz níže), kterou nikomu neukazují. Podle počtu studentů je možno role upravit, případně zadat jednu vícekrát. Vyučující postupně čte všechny níže uvedené otázky (je důležité, aby všichni studenti otázce porozuměli, může být tedy třeba některé části otázek/slovní zásobu vysvětlit).

Pokud si student/ka myslí, že by na tuto otázku mohl/a v rámci své role odpovědět „ano“, udělá krok vpřed, v opačném případě zůstane stát. Po přečtení všech otázek studenti odhalí svou identitu a srovnají, v jaké pozici se v daných rolích nacházejí.

Poté vyučující nakreslí na tabuli deštník jako symbol ochrany členů společnosti a následuje diskuse: Kdo ve společnosti by měl být pod ochranou deštníku?

Dále je možné rozdat studentům pracovní listy se zadáním rolí a otázkami a věnovat prostor diskusi nad tím, zda by všem těmto osobám mělo být umožněno odpovědět na všechny otázky „ano“ a proč ano/ne.

#### **Role studentů:**

- a disadvantaged (handicapped) man
- a Vietnamese
- a nurse
- a lawyer
- a Roma unemployed man
- a homosexual
- a Roma cleaning lady

### **Otázky:**

- Can you easily obtain life insurance?
- Can you easily work in a children's nursery?
- Can you easily marry your partner?
- Can you easily adopt a child?
- Can you easily kiss your lover in public?
- Can you easily go shopping alone when you want to?
- Can you easily use public transport?
- Can you easily feel safe walking the streets after dark?
- Can you easily get support from society?
- Can you easily expect security in your employment?
- Can you easily plan a family?
- Can you easily be honest with your colleagues?
- Can you easily expect sympathy from your doctor when you are ill?
- Can you easily plan 20 years ahead?
- Can you easily become a local school governor?
- Can you easily become a magistrate?
- Can you expect your child's school to make you feel welcome?
- Can you easily obtain a mortgage?
- Can you easily choose where you live?
- Can you easily obtain medical care when needed?
- Can you easily obtain employment?
- Can you easily visit relatives for a few days?

Název aktivity: „One does not simply“ memes

Jazyk: Angličtina

Úroveň: B1-C1

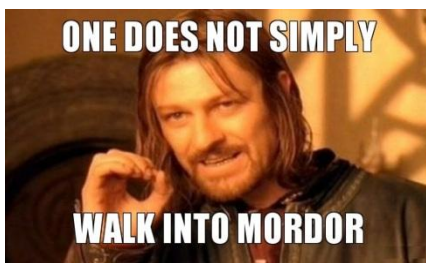
Organizace: Samostatná práce / ve dvojicích

Čas: 25 minut

Materiály: Pracovní listy

Zdroj: © Bilanová

I. Vysvětlete, co jsou to „memes“, jak, kde a proč vznikají.



II. Vysvětlete lingvistický, extra-lingvistický nebo sociokulturní kontext a intertextuální referenci tohoto meme:

III. Na jakém principu je vystavěna pointa těchto formulaicky vytvořených „snowclone memes“:

## ONE DOES NOT SIMPLY

1. ...watch this movie without thinking of the meme
2. ...understand a woman
3. ...OSPF
4. ...create their own meme
5. ...compare woman and man logic
6. ...SDRAWKCAB KLAT
7. ...talk to their dog in a normal voice...oh no they don't  
oh no they don't boy
8. ...destabilize Ugandan warlord by liking a status
9. ...leave one's TV on an odd number
10. ...correct the Internet by telling them that this picture is not when Boromir said the above caption, but when he was referring to the ever-watchful eye

#### IV. Spojte dvě části meme tak, aby to dávalo smysl:

- |  |  |
|--|--|
| 1. one does not simply insult a friend                           | a. notice the words are switched           |
| 2. read the bottom first   | b. there is evil there that does not sleep |
| 3. one does not simply walk into wal-mart                        | c. one does not simply warp into mordor    |
| 4. one does not simply hurr                                      | d. stop procrastinating                    |
| 5. joey does not simply  | e. ...ctrl+c, ctrl+v                       |
| 6. mom.. .one does not simply                                    | f. in japanese                             |
| 7. one does not simply slam a revolving door                     | g. one does not simply                     |
| 8. one not does simply   | h. ...challenge accepted                   |
| 9. but captain...  | i. share food                              |
| 10. one does not simply type a 10 page essay<br>the night before | j. into murrduurr                          |

V. Spojte meme se správným titulkem dole:



- a. rock into Mordor
- c. use the wrong meme
- e. Samba to Mordor

- b. remember what one wanted to say
- d. Google the template
- f. restore a fresco

VI. Spojte meme vlevo s reakcí vpravo:



KLÍČ: IV. 1.f 2.g 3.b 4.j 5.i 6.d 7.h 8.a 9.c 10.e

V. 1.d 2.e 3.a 4.f 5.c 6.b

VI. 1.c 2.d 3.a 4.b



**ÚROVEŇ:** **VŠECHNY**

**Název aktivity:** **Můj čas - miniprůzkum**

**Jazyk:** Všechny

**Úroveň:** Všechny

**Organizace:** Individuální práce

**Čas:** 20 minut

**Materiály:** Tužka a papír, pracovní listy

**Zdroj:** © Kopečková

Zkus si uvědomit, jak fungují pravidla tvé kultury a jak se běžně chováš v čase. Odpověz na otázky níže. Po zodpovězení otázek své odpovědi porovnej s odpověďmi spolužáků. Do jaké míry se od sebe liší? Učitel případně výsledky miniprůzkumu porovná s typickým chováním příslušníků jiných kultur.

### **Jak funguje tvůj den:**

1. V kolik hodin vstáváš? V kolik hodin snídáš?
2. V kolik hodin odcházejí tví rodiče do práce?
3. V kolik hodin ti začíná škola?
4. V kolik hodin obědváš?
5. V kolik hodin přijdeš domů ze školy?
6. V kolik hodin přicházejí tví rodiče z práce?
7. V kolik hodin večeříš?
8. V kolik hodin běžně chodíš spát?

### **Jak funguje tvůj život:**

1. Kolik minut před začátkem vyučování musíš být ve třídě?
2. Jaký trest dostaneš, když přijdeš o 5 minut pozdě, o 20 minut nebo hodinu po začátku výuky?
3. Vyžaduje po tobě učitel vysvětlení či omluvu?
4. Jaké omluvy jsou akceptovatelné a které ne?
5. Když se domluvíš s kamarády na čase, kdy se setkáte, býváš na místě přesně v domluvený čas nebo dříve či později?
6. Pokud přijdeš pozdě o 5/20/60 minut, vyžaduje od tebe kamarád omluvu, zlobí se?

## Summary

This publication is the output of the project NEFLT –Network of Educators of Foreign Language Teachers. The team of authors consists of teachers of foreign languages, based at the UJEP in Usti nad Labem, Masaryk University in Brno, Ostrava University and University in Hradec Kralove.

The book deals with the problematic of intercultural communication competence from different points of view. Processes of globalization, internationalization, migration and the influence of mass media and mass tourism bring about more frequent contacts among members of different cultures. A stronger need for contacts, cooperation and communication underlines the importance of intercultural communication competence as an integral part of the general ability to communicate in a foreign language.

For purposes of this monograph, a team of authors has been put together, dealing with the same problematic from different perspectives. The form and style of the text correspond to academic standards, the content deals with some individual aspects of intercultural communication.

The book is primarily designed for teachers of foreign languages at all levels and types of schools, but it can also find readers among the broader public, where individuals come in contact with different cultures more and more often.

The publication consists of two sections – theoretical and practical.

The first section provides an essential theoretical platform for the above mentioned problematic, dealing with notions such as communication and communicative competence in a historical perspective, defining culture, cultural differences, verbal and nonverbal communication and the identification of possible barriers. Special attention is paid to the understanding of time and space relations and humour in different cultures and also to the influence of globalization on pronunciation. The use of global topics gives rise to a discussion surrounding methods and procedures, suitable for the development of intercultural communication competence.

The practical section puts forward suggestions for various activities, which develop, in our pupils and students, an awareness on the difference of cultures, cultural customs and the possibilities of misunderstandings, arising out of differing communication norms and rules. The identification of differences in the views, values, rules and social norms of different culture members should assist in creating understanding for possible communication barriers and developing the ability to presuppose possible behaviour and beliefs on the part of the counterpart.

Sensitive and friendly behaviour and negotiations contribute to the development of democracy and political culture as a whole and they are a key factor in the development of a democratic society.

# Seznam zkratek

AI	Amnesty International
CJ	Cizí jazyk
ČR	Česká republika
DMIS	Developmental Model of Intercultural Sensitivity
DÚ	Domácí úkol
DV	Dramatická výchova
G	Globální aspekt
IDI	Intercultural Development Inventory
IKK	Interkulturní komunikační kompetence
J	Jazykové prostředky
JAR	Jihoafrická republika
NEFLT	Network of Educators of Foreign Language Teachers
P	Popis aktivity
RVP ZV	Rámcový vzdělávací plán základního vzdělávání
SŠ	Střední škola
ŠVP	Školní vzdělávací plán
TV	Television
US	United States
VŠ	Vysoká škola
ZŠ	Základní škola

**Název:** Multikulturně v teorii i praxi  
**Autoři:** Hana Suchánková a kolektiv  
**Edice:** Monografie  
**Vydavatel:** Univerita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem  
**Místo a rok vydání:** Ústí nad Labem 2013  
**Vydání:** První  
**Náklad:** 160 ks váz., 240 ks brož., 300 ks CD  
**Rozsah:** 139 stran  
**Tisk:** PRINTACTIVE s.r.o.