

Proměny didaktiky a didaktických prostředků

Vyučování jazyků v jejich kulturním kontextu

Rostislav Fellner, Hana Schläferová

Abstrakt: Je běžný model výuky angličtiny coby „nízce kontextuálního jazyka“, zaměřený především na jazykový dril a výkon, vhodný pro výuku dalších cizích jazyků? Příklad čínštiny jako prototypu „vysoce kontextuálního jazyka“ i projektu IntCultNet, zaměřeného na zvládání odlišností mezi vysoce a nízce kontextuálními kulturními a komunikačními vzory, otevírají otázku, zda by nebylo vhodnější seznamovat s jazykem v kontextu kultury, s níž je spojen (na což poukazují i výsledky orientačního lingvistického dotazníku autorů).

Klíčová slova: interkulturní lingvistika, kontextuální lingvistika, kulturní sémantika, čínština, angličtina, interkulturní pragmatika

Abstract: Is the common model of teaching English (as a low context language) which is aimed at pure drill and performance the most suitable one for teaching other foreign languages? The illustrations of Chinese as an epitome of a highly contextual language and of IntCultNet project aimed at coping with the tension between high- and low-context culture and communication patterns impose a question whether it would not be more appropriate to teach a language within the underlying social and cultural context. The results of a linguistic survey realized by the authors support their conclusions.

Key words: intercultural linguistics, contextual linguistics, cultural semantics, Chinese, English, intercultural pragmatics

Vstoupili jsme do Evropské unie, do mnohajazykového politického a kulturního uskupení, a zjišťujeme, že angličtina v lecčem nestačí (Seidlhofer,

2004). Pro jazykovou připravenost občanů EU je do budoucna požadována výuka dvou cizích jazyků již na základní škole a v rámci jazykové politiky Rady Evropy a podpory jazykové diverzity byl vypracován návrh společného evropského referenčního rámce pro jazyky – jak se jim učíme, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme, a to od školních lavic až po celoživotní vzdělávání (*A Common European Framework of references for Languages*, 2001). Jak se postavit k situaci, že angličtina se prakticky stala „lingua franca“, a jakou strategii volit při studiu dalšího cizího jazyka?

Angličtina se bezesporu stala nejen v Evropě, ale i ve světě nástrojem všeobecné komunikace a dorozumívání. Tomu odpovídá nejen narůstající počet žáků a studentů ve školách, kteří se angličtinu učí jako svůj první cizí jazyk, ale i skutečnost, že angličtina je především a cíleně vyučována **na výkon** – je vysoce frekventovaným předmětem závěrečných zkoušek (maturitních, absolventských atd.), podmínkou dalšího profesního postupu či připravenosti (základní požadavek profesního CV, podmínka pro další studium v zahraničí, možnosti v souvislosti se začleňováním do EU atd.) a téměř nezbytností při trvale potřebném zvyšování osobních a pracovních kompetencí v oblasti informačních a počítačových technologií. Toto specifické postavení angličtiny s sebou přináší převážně dosti nesmlouvavé požadavky na způsob její výuky, v němž – vzhledem k časovému tlaku (a kde a kdy by nebyl?) – převažuje jednoznačně důraz na intenzivní **jazykový drill**. Neboť právě ten je nezbytný pro požadovanou „koncovku“ takto pojatého jazykového studia (např. připravenost na TOEFL test).

Uvažujeme-li o studiu dalšího cizího jazyka, zpravidla nastupují v otázce jeho výběru důvody osobní. Ale mezi těmito osobními důvody výrazně převažují motivace, které mají **kulturní základ**, i když na počátku to někdy může být jenom tzv. náhodné setkání se zajímavým člověkem ze země, pro studium jejíhož jazyka se poté rozhodneme. Ruku v ruce ale s těmito osobními setkáními jdou i setkání s kulturním prostředím dané země, byť někdy více například s její literaturou, jindy více třeba s praktickým způsobem života. Ale protože jazyk je svým způsobem nositelem kultury, jež se může stát takto středem našeho zájmu, je studium jazyka založené cíleně na poznání a pochopení jeho **kulturního kontextu**, spojeného se zemí jeho původu, nejprůměrnějším způsobem naplnění naší původní motivace pro studium dalšího cizího jazyka. Naskytá se tedy otázka, zda by takové seznamování se s jazykem v kontextu rozkrývání kultury, s nímž je spojen, nemohlo být podstatou evropské nabídky studia dalších cizích jazyků i nosnou motivací, proč je uskutečňovat.

Jazyky v kontextu vysoce či níže kontextuálních kultur

Kontextuální lingvistika není zcela jasně vyhraněnou disciplínou, nicméně je zřejmé, že se jedná o cílené studium jazyka v jeho historickém, sociálním a předmětném kontextu, s promítnutím do oblasti kultury, v níž se jazyk vytvářel a se kterou byl a stále je v úzké interakci. V evropském kulturním a historickém kontextu může být pro studenty cizích jazyků například velice inspirativní sledovat nejen společné kořeny slov a jejich původ, ale i jejich „migraci“, a to ruku v ruce s kulturními impakty, ke kterým v různých obdobích docházelo. Například kdy, jak a proč k nám doputoval z turečtiny *jogurt*, z malajštiny *gong*, ze staré keltštiny *vazal*, z francouzštiny *hotel*, z řečtiny *krize*, z hindštiny *šampon*, z italštiny *špagety*, z perštiny *bazar*, z ruštiny *pogrom*, ze španělštiny *armáda*, ze švédštiny *ombudsman*, z arabštiny *alkohol*, z finštiny *sauna* či z maďarštiny *guláš*, abychom uvedli jen namátkou některá vypůjčená slova celoevropského rozšíření.

Na **příkladu čínštiny** je možné snad nejnázorněji ukázat, jak je ve znakové podobě psaného jazyka obsažena informace o kulturním kontextu, a to díky sémantickému obsahu jednotlivých komponentů čínských znaků, respektive slov. Čínský znak, vzhledem ke svému piktografickému charakteru, funguje vlastně jako zpráva, která hovoří nejen o obsahu sdělení, ale často i způsobu výslovnosti. To platí zejména o složitějších znacích, kde můžeme sledovat určitý vzorec jeho uspořádání. Především v něm vystupuje radikál (někdy označovaný jako „kořen“), jenž zajišťuje základní kategorizaci znaku (např. tento znak se týká emocí; tento znak se týká něčeho, co je třeba udělat rukou; tento znak se týká něčeho vyrobeného z kůže). Radikálů existuje v čínštině klasicky 214 a v jediném složitějším znaku se jich může vyskytovat více, ale jen jeden má tuto klíčovou, kategorizující funkci – ta je zpravidla patrná již pozicí ve znaku (nejčastěji vlevo nebo nahoře, řidčeji dole, vzácně vpravo). Další původem radikály a složky složeného čínského znaku však mohou vytvářet další významové vazby, které vystupují opakovaně ve spojení s jinými kategorizujícími radikály v nových významech nadto/nebo mohou mít i funkci fonetika (navozují způsob výslovnosti). Pokud se pak tyto znaky snaží vyjádřit abstraktní slova, ideje, touhy a zejména nejrůznější činnosti (označované jako tzv. ideografy), stojíme při snaze o analýzu struktury znaku před materií, kterou lze interpretovat zřejmě jedině **kontextuálně**: v kontextu zvyků, tradic, náboženských představ atd. – tedy v kontextu kultury, jejíž byla součástí. Vzhledem k tomu, že mnoho čínských znaků má velmi pradávny původ a že jejich struktura je velmi konzervativní, v podstatě obdobná či identická jako podoba znaků používaných již ve 2. tisíciletí př. n. l. (tzv. písmo na kostech a želvích krunýřích), mohou i samotné tyto znaky být velice významným zdrojem k rozkrývání nejstarších představ,

způsobu života i myšlení a obecně kulturních specifik pradávných obyvatel dálnévýchodního regionu, byť může jít často o spekulativní pokus.

Jako příklad lze uvést prakticky každý čínský znak. Vezměme namátkou čínský znak, který se čte *dú*, a znamená *číst* nebo *číst nahlas* (často ve spojení *dúshū*, doslova *číst knihu*). V levé polovině znaku je obsažen radikál *yán* s významem *slova* (ta jsou v nezjednodušené podobě znaku zobrazena jako sada čar – kombinace aktivity jazyka a proudu dechu – vycházející z *úst kou*), zbytek tvoří znak, který se samostatně čte *mài*, s významem *prodávat*. Ten se v nezjednodušené podobě skládá ze tří komponentů, jejichž nejběžnější překlad je 1) *učenec, voják* – tedy *expert*, 2) *síť, vrš, léčka* a 3) *mušle, lastura*; vzhledem k tomu, že lastury sloužily v nejstarší době v Číně jako platidlo, jeví se ten, kdo prodává, jako *mistr v chytání peněz, tedy lastur do sítě*. A celý koncept znaku *dú číst* ve spojení *prodávat slova* se může jevit méně kuriózní, představíme-li si, jak asi probíhalo již ve středověké Číně (ale dozajista i dříve) tak populární deklamování nekonečných příběhů z čínských bazarů a tržišť (srv. Průšek, 1947): vypravěč vždy v nejnepříjemnějším místě svou deklamaci přerušil a obešel naslouchající, aby vybral peníze. Ne nadarmo znak *dú číst* znamená vlastně *číst nahlas, tedy deklamovat*. A nutno ještě znovu dodat, že pro každou složku současného znaku *dú* nalézáme původní piktografickou podobu již v písmě na želvích krunýřích a kostech ze 2. tisíciletí př. n. l. (tzv. „*jiaguwen*“)

Skutečnost, že každý čínský znak může takto vystupovat sám o sobě jako příběh s mnoha kontexty, je dále posílen skutečností, že čínština, podobně jako řada dalších asijských jazyků, patří sama o sobě typicky k tzv. jazykům **vysoce kontextuálním** (high-context language). Tyto jazyky přenášejí často jen velmi málo informací ve formě explicitní zprávy, resp. způsob jakým je něco řečeno, a kontext, ve kterém je to řečeno, je podstatnou, ne-li přímo klíčovou součástí výpovědi (cf. Chaney a Martin, 2000). Jde pak samozřejmě o úplně odlišné styly komunikace (Hall 1976, 1984), spjaté zpravidla velice úzce se specifickou kulturní identitou (Myron a Koester, 1998; Varis, 2000) a velmi často i s odlišným konceptem individualistického nebo komunitárně-kolektivistického postoje jako její součástí (Hofstede 1991). „Members of collectivistic, high-context cultures have concerns for mutual face and inclusion that lead them to manage conflict with another person by avoiding, obliging, or compromising. Because of concerns for self-face and autonomy, people from individualistic, low-context cultures manage conflict by dominating or through problem solving.“ (Griffin 2000) Jako příklad nízce kontextuální kultury bývá typicky uváděna „západní kultura“, spojovaná s angličtinou (nebo například z holandštinou a dalšími blízkými evropskými jazyky). Středně a vysoce kontextuálních kultur přibývá – zjednodušeně řečeno – východním a jižním směrem, spolu s jazyky, jež jsou

s nimi spojeny. Je například uváděno, že v ruštině a polštině existují slova a fráze s vysoce emocionálním nábojem, které nemají ekvivalenty v angličtině (Wierzbicka, 1999), nebo že v kulturách Středomoří existují různé zdvořilostní obraty a rituály (např. v řečtině, abychom zůstali v hranicích Evropy), které na severozápadě a severu Evropy nenajdeme. To je komentováno například tím způsobem, že anglosaská kultura prostě pro určité psychické stavy nemá odpovídající výrazy (Harkins a Wierzbicka, 2001).

Interkulturní komunikace a jeho jazykový kontext

Pro reflexi a zvládání situačních, sociálních a kulturních bariér či konfliktů, plynoucích z nepochopení či předsudků spojených s kulturní diverzitou, byla rozvinuta řada nástrojů, technik, kursů a projektů. Jedním z nich byl **projekt Interkulturní výchovy na Internetu (IntCultNet)**, jenž se rozběhl s podporou programu Minerva EU v roce 2002. Je koordinován z Finska a jako partneři v něm spolupracují Velká Británie, Řecko, Srbsko a Česko, externě též Izrael a Vietnam. Přestože akční výzkum, jenž je jeho součástí, teprve probíhá (srv. Varis a kol., 2003; Fellner a kol., 2004 aj.), lze předběžně konstatovat několik postřehů:

1. Problémy s jazykovou výbavou (tj. s angličtinou jako nástrojem společné komunikace v diskusních fórech i volných rozhovorech) se objevují v obdobné míře ve všech účastnických zemích, kde angličtina není věcí rodilých mluvčích, a to zejména tam, kde je snaha o **vyjádření pocitů, vnitřních stavů, pohnutek** apod.
2. Tématika **kulturních specifik**, odlišností v životním stylu, specifických zvyků apod. je jak v řízené, tak i ve volné komunikaci předmětem bezkonkurenčně nejvyššího zájmu.
3. V rámci vzájemného zájmu o kulturní specifika se často rozproudí diskuse na poli kulturní sémantiky, která otevírá otázky po **jazykovém vyjádření těchto specifik v jazykovém a kulturním kontextu** mluvčího (sauna, vasta-sauna, salmiaki – „A co to znamená?“).
4. V interkulturním dialogu dochází poměrně často k reflexi **odlišného chápání soukromí, či dokonce tabuizovaných témat**, resp. odlišných způsobů, jakými lze případně tato témata v různém kulturním, respektive sociálním kontextu otevírat.
5. Naprosto zřejmé kulturní a **jazykové souvislosti** při akceptování či naopak odmítání určitých témat či typu komunikace mají svůj výraz v interkulturně, kognitivně a sociálně pragmatických postojích, jejichž dešifrování leží do značné míry **mimo možnost využití angličtiny** jako prostředníka a nástroje komunikace.

Příklady čínštiny jako vysoce kontextuálního jazyka a projektu IntCultNet, který je v podstatě na reflexi a zvládání prnutí mezi vysoce kontextu-

álními a nízce kontextuálními kulturními a komunikačními vzory založeny, nebyly náhodné. Nacházíme se totiž v Evropě v situaci, kdy se všeobecným nástrojem komunikace – lingua franca – stala angličtina, jazyk, jenž je považován přímo za prototyp nízce kontextuálního jazyka (a ve vysoké míře konvenující nejen britskému, ale obecněji anglosaskému nízce kontextuálnímu kulturnímu a komunikačnímu stylu). Ale to není styl, který je zcela vlastní například kulturám Středomoří, případně jihovýchodní či východní Evropy. Pro Evropu je totiž charakteristická poměrně vysoká diverzita kultur a komunikačních stylů, které z velké části **nepatří** do kategorie nízce kontextuálních. Není to o důvod více, proč by model výuky dalšího cizího jazyka měl být založen na jiném modelu, než jaký je běžně uplatňován při výuce angličtiny?

O který další jazyk by vlastně studenti, studující již angličtinu, měli největší zájem? A byl by pro ně styl výuky zaměřený primárně na studium jazyka v sociálním a kulturním kontextu zajímavý? Dotázali jsme se v průběhu orientačního **lingvistického průzkumu** 34 studentů Svatojánské koleje – vyšší odborné školy pedagogické na několik otázek v tomto směru (stáří 19–27 let, průměrný věk 21,7 let). Pokud by studenti uvažovali o tom, zda se učit další cizí jazyk kromě angličtiny (např. v souvislosti s všeobecnými požadavky EU), volili by na prvním místě: 15 studentů **francouzštinu**, 8 studentů němčinu, 5 studentů španělštinu, 5 studentů italštinu a 1 student polštinu. Mezi hlavními důvody pro volbu právě tohoto dalšího jazyka uvedlo 18 studentů, že způsob, jakým se v zemi daného jazyka žije, **životní styl a kultura** je přitahují; 13 studentů, že jsou fascinováni speciálně historií a kulturními památkami dané země; 12 studentů, že zemi, kde se uvedeným jazykem hovoří (opakovaně) navštívili a prostě se jim tam líbilo; 10 studentů, že je příroda dané země okouzlující; 6 studentů, že mají v dané zemi přátele nebo příbuzné; 5 studentů, že je oslovila literatura dané země; 4 studenti, že znalost daného jazyka od nich bude zřejmě vyžadovat jejich budoucí zaměstnavatel. Žádný ze studentů však neuvedl jako důvod, že by se chtěl do dané země odstěhovat. Pokud se týká stylu výuky, jazykový dril vedoucí k rychlé praktické znalosti by jednoznačně preferovalo pouze 5 dotázaných studentů ze 34 (17%); naopak *cílené seznamování se s jazykem v sociálním a kulturním kontextu by jednoznačně preferovalo 14 studentů (41%)*; klasickou jazykovou výuku s fundovaným lingvistickým výkladem 11 studentů (37%); pouze 2 studenti (6%) by preferovali pasivní znalost na úrovni schopnosti číst trochu noviny a 1 student (3%) by výrazně preferoval pouze seznamování se s kulturou, historií, literaturou, náboženstvím a filozofií dané země a seznamování se s jazykem by uvítal jenom doplňkově.

I když mají – vzhledem k velikosti a výběru souboru respondentů – výše uvedená data z orientačního lingvistického průzkumu na Svatojánské ko-

leji jen omezenou platnost, lze je využít jako dobrý podpůrný argument. Především tu lze pozorovat velký zájem o studium románských jazyků, tedy jazyků spíše vysoce kontextuálních kultur s rysy komunitárního typu, přičemž motivací k jejich studiu je převážně právě „životní styl a kultura“ těchto zemí. (U dalšího často uváděného jazyka, němčiny, je většinou uváděna studijní motivace praktického charakteru typu: „už jsem se dříve němčinu učil několik let a chci se v tom zdokonalit“ nebo „jsou to naši sousedé“ nebo „bude to ode mě chtít můj zaměstnavatel“.) Ve stylu výuky je pak jednoznačně kladen důraz na cílené seznamování se s jazykem v sociálním a kulturním kontextu spolu s fundovaným lingvistickým výkladem (a to v tomto pořadí!), ale nikoliv na jazykový dril. Jinými slovy do popředí zájmu studentů se dostává více **kulturní a jazyková sémantika, interkulturní pragmatika a jazykové mody typu emocí, zdvořilostí, implicitní komunikace** apod.

Nevyžaduje ale tento styl jazykové výuky výrazně odlišnou strategii při sestavování běhu kursu, jeho zaopatření výukovými pomůckami a vyhodnocování studijních výsledků? Neměli bychom tedy uvažovat i o nabídce alternativních učebnic, které by uvedené priority více respektovaly?

Hovoříme přitom stále primárně o tzv. „druhém cizím jazyku“, o jazyku, který se již neúčímě téměř z existenční nutnosti a pod často těžkým časovým tlakem, ale pro který se rozhodujeme s radostí z možné volby: **tento** jazyk a **tímto** stylem. (Může jít samozřejmě i o šanci první volby, ale víme potom – bez předchozí zkušenosti – mezi jakými alternativami se rozhodujeme?)

Vzhledem ke zkušenostem ze zpětných dotazníků při výuce základů čínštiny na Západočeské univerzitě v Plzni a současně na Svatojánské koleji ve Sv. Janu pod Skalou jsme v posledních letech přistoupili k přípravě vlastních kontextuálně orientovaných studijních materiálů pro zájemce o čínštinu, s cílem jejich využití při realizaci „letní školy základů čínštiny“ ve Svatém Janu pod Skalou v červenci 2005 i při další běžné výuce. Uvažujeme o podobné orientaci i při přípravě dalších jazykových skript a uvítáme náměty, spolupráci i připomínky.

Literatura

- A *Common European Framework of references for Languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe. Strasbourg: Cambridge University Press, 2001.
- FELLNER, R., KOBILHOVÁ, H., SCHLÄFEROVÁ, H., VOTAVA, J. IntCultNet – projekt interkulturního vzdělávání na Internetu. In BALVÍN, J. (ed.) *Výchova a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Sborník z mezinárodní konference, 13.–14. 11. 2003, Praha (v tisku).
- CHANEY, L. H., MARTIN, J. S. *Intercultural Business Communication*. 2. vyd. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2000.
- GRIFFIN, E. *A first look at communication theory*. 4. vyd. Boston, MA: McGraw-Hill, 2000.

- HALL, E. T. *Beyond Culture*. Garden City, NY: Anchor Press, 1976.
- HALL, E. T. *The Dance of Life: The Other Dimension of Time*. Garden City, NY: Anchor Press/Doubleday, 1984.
- HALL, E. T., HALL, M. R. *Understanding Cultural Differences*. Yarmouth, Me.: Intercultural Press, 1990.
- HARKINS, J., WIERZBICKA, A. (ed.) *Emotions in Crosslinguistic Perspective*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2001.
- HOFSTEDE, G. H. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London, New York: McGraw-Hill, 1991.
- MYRON, W. L., KOESTER, J. *Intercultural Competence. Interpersonal Communication Across Cultures*. New York: Longman, 1999.
- PRŮŠEK, J. Podivuhodné příběhy z čínských tržišť a bazarů [překlad z čínštiny]. Praha: Fr. Borový, 1947.
- SEIDLHOFER, B. English for Europe or European English. In *English is not enough: Language learning in Europe*. Sborník z mezinárodní konference, 23.–25. 4. 2004, Olomouc. (v tisku)
- VARIS, V. *Approaches to Cultural Learning*. A case study of a vocational education development cooperation project in Vietnam. The Licentiate Thesis in Education. University of Tampere, Finland, 2000.
- VARIS, V., LINDH, K., GASHI, L. M., KUITTINEN, E. Loading the challenges of intercultural learning through the Internet. In *Proceedings of UNESCO 2003 conference on Cultural Education*, June 2003, Jyväskylä, Finland, 2003.
- WIERZBICKA, A. *Emotions across Languages and Cultures*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

FELLNER, R., SCHLÄFEROVÁ, H. Vyučování jazyků v jejich kulturním kontextu. *Pedagogická orientace* 2004, č. 3, s. 79–86. ISSN 1211-4669.

Adresa autorů: PhDr. Rostislav Fellner, CSc., Mgr. Hana Schläferová, Svatojánská kolej – vyšší odborná škola pedagogická, Svatý Jan pod Skalou 1, 266 01 Beroun, info@svatojanskakolej.cz